

**LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL
DEPARTAMENTO PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO**

LEONARDO TETSUO MIGIYAMA

**CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DA ARTE PARA A ALFABETIZAÇÃO,
LETRAMENTO/MULTILETRAMENTO – PROPONDO UM CURRÍCULO
ESCOLAR INTERDISCIPLINAR**

MIAMI, FLÓRIDA

2021

LEONARDO TETSUO MIGIYAMA

**CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DA ARTE PARA A ALFABETIZAÇÃO,
LETRAMENTO/MULTILETRAMENTO – PROPONDO UM CURRÍCULO
ESCOLAR INTERDISCIPLINAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Logos University International como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof.^a. Dra. Kátia Valéria Pereira Gonzaga

MIAMI, FLÓRIDA

2021

Leonardo Tetsuo Migiyama

**Contribuições do ensino da arte para a alfabetização, letramento/multiletramento –
propondo um currículo escolar interdisciplinar**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora
composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Dra. Kátia Valéria Pereira Gonzaga – Presidente da banca examinadora
Logos University International (UNILOGOS)

Prof.^a Dra. Marilene Santana dos Santos Garcia
Logos University International (UNILOGOS)

Prof.^a Dra. Adelaide Rezende de Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Eduardo Fofonca
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.^a Dra. Kátia Valéria Pereira Gonzaga
Orientadora

Miami, 2021

DEDICATÓRIA

Dedico a Deus, por permitir que eu concluísse este estudo. À minha família, por me incentivar a estudar. À minha orientadora Profa. Kátia Gonzaga, pelo direcionamento relevante na condução do trabalho. Aos meus colegas e alunos. A todos da UNILOGOS.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus familiares.

À orientadora Professora Doutora Kátia Gonzaga.

Aos professores da *Logos University International*.

RESUMO

A presente dissertação aborda o diálogo multidisciplinar entre as práticas de alfabetização e letramento/multiletramento e o ensino de arte, considerando a prática discente dos anos iniciais do ensino fundamental. O problema motivador da pesquisa, objeto da dissertação, foi como a arte na vivência de aprendizagem pode contribuir para o sucesso do processo de alfabetização e letramento/multiletramento, considerando as vivências do autor desta pesquisa como docente da disciplina de arte, nos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa exploratória, qualitativa, envolvendo procedimentos de levantamento bibliográfico da literatura voltada para os fundamentos analíticos do discurso da pesquisa e relatos descritos pelo pesquisador participante. Todo o discurso dissertativo foi construído a partir de conceitos balizadores tais como: arte, ensino da arte, alfabetização, letramento, multiletramento, currículo e cultura, identificados na revisão de literatura, a partir dos seguintes autores: Barbosa (1979, 1990, 1998, 2002); Brasil (2017); Dewey (1958); Ferreiro; Teberosky (1999); Freire (1991, 1996, 1997); Fusari; Ferraz (1999); Iavelberg (2003); Kleiman (2001); Pillar (1999); Soares (2001); Tfouni (2002). Os relatos descritos tiveram por categorias: identificação da experiência (com descrição da proposta fundamentada); justificativa da proposta; objetivo geral e específicos da proposta; conteúdos/conhecimentos trabalhados; tempo de duração da proposta; procedimentos metodológicos com desenvolvimento das oficinas de arte; avaliação da proposta as quais foram analisadas a partir dos referenciais teóricos: Atack (1998); Barbosa (1990); Chaguri; Jung (2013); Fazenda (1994); Freire (1997); Furlaneto (1998); Fusari; Ferraz (1999); Iavelberg (2003); Lerner (2002); Moromizato (2017); Panofsky (1995); Tamarozzi (2006). Verificou-se que a arte tem um grande potencial multidisciplinar e contribuidor dos processos de alfabetização, letramento e multiletramento, no entanto, isso se potencializaria muito mais se pudesse dialogar intencionalmente com outras disciplinas, num processo interdisciplinar. Essa é uma das contribuições mais importantes que essa pesquisa revelou, além de valorizar e sistematizar as contribuições da arte nos processos de alfabetização/letramento/multiletramento. Constatou-se que os pesquisadores de aquisição de linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento/multiletramento está em estreita relação com a construção social e interdisciplinar do discurso oral/verbal e sincrético, isto é, a criança, ao se desenvolver integralmente, adquire especialização em diferentes tipos de linguagens, como canais de comunicação tradicionais e digitais e, caso seja desenvolvido por todos os docentes atuantes junto a ela, isso pode ser facilitado. Neste aspecto, a presente pesquisa ressalta a importância de avançar nas práticas curriculares interdisciplinares, estabelecendo diálogo entre as diferentes disciplinas, com trabalhos coletivos e planejamento de equipe entre os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Ensino da arte. Alfabetização. Letramento. Multiletramento. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This dissertation addresses the multidisciplinary dialogue between literacy and literacy/multiliteracy practices and the teaching of art, considering the practice of students from the early years of elementary school. The motivating problem of the research, object of the dissertation, was how art as a learning experience can contribute to the success of the literacy and literacy/multiliteracy process, considering the experiences of the author of this research as a professor of the discipline of Arts, in the early years of elementary school. This is an exploratory, qualitative research, involving procedures for a bibliographic survey of the literature focused on the guiding concepts of the research discourse, and reporting and analysis of experience by the investigator of his teaching practice. The entire dissertation discourse was built from guiding concepts such as: art, art education, literacy, multiliteracy, curriculum and culture, identified in the literature review, from the following authors: Barbosa (1979, 1990, 1998, 2002); Brasil (2017); Dewey (1958); Ferreiro; Teberosky (1999); Freire (1991, 1996, 1997); Fusari; Ferraz (1999); Iavelberg (2003); Kleiman (2001); Pillar (1999); Soares (2001); Tfouni (2002) entre outros. The described reports were categorized as: Identification of the experience (with a description of the reasoned proposal); Justification of the proposal; General and specific objectives of the proposal; Contents/Knowledge worked; Duration of the proposal; Methodological procedures with the development of art workshops; Proposal evaluation according: Atack (1998); Barbosa (1990); Chaguri; Jung (2013); Fazenda (1994); Freire (1997); Furlaneto (1998); Fusari; Ferraz (1999); Iavelberg (2003); Lerner (2002); Moromizato (2017); Panofsky (1995); Tamarozzi (2006). It was found that art has a great multidisciplinary potential and a contributor to the literacy and multiliteracy processes, however this would be enhanced much more if it could intentionally dialogue with other disciplines, in an interdisciplinary process. This is one of the most important contributions that this research brings, in addition to valuing and systematizing the contributions of art in literacy/multiliteracy processes. It was found that language acquisition researchers tend to recognize that the literacy/multiliteracy process is closely related to the social and interdisciplinary construction of oral/verbal and syncretic discourse, that is, the child, when fully developed, acquires the potential to express itself in different languages and traditional and digital communication channels, and this can be facilitated if developed by all the professors working with it. In this aspect, this research highlights the importance of advancing in interdisciplinary curricular practices, establishing a dialogue between different disciplines/areas of knowledge, with collective work and team planning among professionals responsible for development in the early years of elementary school.

Keywords: Art Teaching. Literacy. Literacy. Multiliteracy. Interdisciplinarity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Nativa.....	57
Figura 2 - Produções dos alunos com base nas gravuras de Guatacara.....	61
Figura 3 - Obras de Portinari	62
Figura 4 - Infográfico, produção de alunos	66
Figura 5 - Teatro de fantoches	67
Figura 6 - Fantoche, produção dos alunos	70
Figura 7 - Frase escolhida.....	74
Figura 8 - Portfólio da aluna Joana.....	77
Figura 9 - Portfólio do professor sobre a aluna Joana	78
Figura 10 - Grupo que criou dança com base na "Catira"	81
Figura 11 – Primeiro desenho do paint sobre fábula	83
Figura 12 - Segundo desenho do paint sobre fábula.....	83
Figura 13 - Terceiro desenho no paint sobre fábula	83
Figura 14 - Fábula com ilustração	85
Figura 15 - Poesia criada por um aluno	88
Figura 16 - Gráficos elaborados com base nas informações da plataforma digital.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fontes de Metodologia.....	13
Quadro 2 - Conceitos dos materiais coletados.....	14
Quadro 3 – Níveis evolutivos da escrita.....	27
Quadro 4 - Vantagens do portfólio para o ensino.....	75
Quadro 5 - Habilidades trabalhadas na primeira vivência.....	95
Quadro 6 - Reações dos alunos sobre a primeira vivência.....	95
Quadro 7 - Habilidades trabalhadas na segunda vivência.....	97
Quadro 8 - Reações dos alunos sobre a segunda vivência.....	97
Quadro 9 - Habilidades trabalhadas na terceira vivência.....	98
Quadro 10 - Reações dos alunos sobre a terceira vivência.....	98
Quadro 11 - Habilidades trabalhadas na quarta vivência.....	99
Quadro 12 - Reações dos alunos sobre a quarta vivência.....	100
Quadro 13 - Habilidades trabalhadas na quinta vivência.....	101
Quadro 14 - Reações dos alunos sobre a quinta vivência.....	101
Quadro 15 - Habilidades trabalhadas na sexta vivência.....	102
Quadro 16 - Reações dos alunos sobre a sexta vivência.....	102
Quadro 17 - Habilidades trabalhadas na sétima vivência.....	103
Quadro 18 - Reações dos alunos sobre a sétima vivência.....	103
Quadro 19 - Habilidades trabalhadas na oitava vivência.....	104
Quadro 20 - Reações dos alunos sobre a oitava vivência.....	105
Quadro 21 - Habilidades trabalhadas na nova vivência.....	106
Quadro 22 - Reações dos alunos sobre a nona vivência.....	106
Quadro 23 - Competência de multiletramento trabalhadas nas vivencias.....	106
Quadro 24 - Dificuldades encontradas nas vivências.....	107
Quadro 25 - Etapas de construção da escrita encontradas nos alunos durante as vivências ..	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
EMEB	Escola Municipal de Ensino Básico
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PC	Computador Pessoal
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	16
1 CONCEITOS BÁSICOS.....	16
1.1 Arte e Ensino de Arte	16
1.2 Alfabetização	27
1.3 Letramento/Multiletramento.....	33
1.4 Currículo.....	39
1.5 Cultura	44
CAPÍTULO II.....	49
2 A ARTE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA FAVORECEDORA DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	49
2.1 Arte: da pedagogia da potencialidade para a pedagogia da competência.....	50
2.2 Identificação e caracterização da escola municipal de ensino básico Jornalista Roberto Martinho	52
2.3 As experiências analisadas	56
2.3. 1 A primeira vivência	56
2.3.2 A segunda vivência.....	61
2.3.3 A terceira vivência.....	66
2.3.4 A quarta vivência.....	71
2.3.5 A quinta vivência.....	74
2.3.6 A sexta vivência.....	79
2.3.7 A sétima vivência	82
2.3.8 A oitava vivência.....	85
2.3.9 A nona vivência.....	88
CAPÍTULO III	94
3 ARTE NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO.....	94
3.1 Análises e resultados da primeira vivência.....	94
3.2 Análises e resultados da segunda vivência	96
3.3 Análises e resultados da terceira vivência	97
3.4 Análises e resultados da quarta vivência	99
3.5 Análises e resultados da quinta vivência	100

3.6 Análises e resultados da sexta vivência.....	101
3.7 Análises e resultados da sétima vivência.....	102
3.8 Análises e resultados da oitava vivência	104
3.9 Análises e resultados da nova vivência	105
3.10 Análises e resultados de todas as vivências.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXO.....	110

1 INTRODUÇÃO

O tema escolhido para a presente pesquisa de mestrado é a arte como vivência de aprendizagem nos processos de alfabetização, letramento e multiletramento, com ênfase nas práticas educativas dos anos iniciais do ensino fundamental e em diálogo com as demais disciplinas, na busca de aprendizagem significativa, temática delimitada a partir do contexto das aulas de arte da EMEB Jornalista Roberto Marinho, no Município de Itaquaquecetuba, interior de São Paulo, durante o período de 2019 a 2021 onde as vivências relatadas e analisadas ocorreram.

Já o problema de pesquisa foi construído através da percepção do alto índice de reprovação de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente nas classes de alfabetização, levando a compreensão de que a alfabetização, o letramento e o multiletramento não são responsabilidades exclusivas do professor alfabetizador, tampouco da disciplina de língua portuguesa, apresentando como alternativa o desenvolvimento conjunto de todas as disciplinas e áreas do conhecimento do currículo escolar. Assim, elegemos as seguintes questões de estudo: como a arte e a sua vivência de aprendizagem podem contribuir com o sucesso dos processos de alfabetização e letramento/multiletramento nos anos iniciais do ensino fundamental? O que é arte e ensino da arte? O que é alfabetização? O que é letramento? O que é multiletramento? O que é currículo escolar? O que é cultura? Além da arte, as demais disciplinas podem contribuir para a alfabetização, o letramento e o multiletramento num processo interdisciplinar?

Portanto, estabelecemos como objetivo geral dessa pesquisa: refletir como a arte pode ser um elemento contribuidor para o sucesso dos processos de alfabetização e letramento das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental I, como ferramenta de grande impacto social, verificando a possibilidade de uma ação, junto as crianças, em diálogo com o professor alfabetizador e demais profissionais atuantes. E como objetivos específicos: descrever a arte e sua aplicação na educação; caracterizar o processo de aprendizagem na alfabetização; compreender o processo de alfabetização e letramento/multiletramento nos anos iniciais do ensino fundamental; identificar como a arte pode se tornar uma estratégia pedagógica favorecedora dos processos de alfabetização e letramento/multiletramento à luz da interdisciplinaridade, considerando as vivências do autor dessa pesquisa como docente da disciplina de artes do ensino fundamental; discutir as práticas investigadas de alfabetização e letramento/multiletramento pela arte.

Desta forma, justifica-se a pesquisa pela contribuição da temática para a reflexão de professores alfabetizadores e especialistas, particularmente os docentes de arte que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, no sentido de perceberem a importância do diálogo entre sua disciplina e as demais, particularmente com o professor alfabetizador, para o sucesso dos processos de alfabetização, letramento e multiletramento de crianças do ensino fundamental, assim como para as políticas e práticas de formação de professores.

Ressalto, ainda, como justificativa pessoal a minha trajetória como professor de artes, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, e, sempre contextualizando minhas práticas e estabelecendo relações com conhecimentos de outras disciplinas. Também intuitivamente, ao envolver diferentes linguagens nas atividades desenvolvidas, perceber a potencialidade de contribuições dessas vivências para a alfabetização, letramento e multiletramento dos alunos, como possibilidade de superação da constatação de dados significativos de reprovação, nos anos iniciais e finais do ensino Fundamental I.

Contribuíram para a fundamentação teórica da pesquisa os autores: Iavelberg (2003), Camargo (1995), Pillar (1999), Barbosa (1979, 1990, 1998, 2002), Dewey (1958), Fusari e Ferraz (1999) sobre arte e ensino da arte. Já para a fundamentação sobre alfabetização, temos: Ferreiro e Teberosky (1999), Freire (1997) e Soares (2001). Sobre letramento e multiletramento contribuíram os autores: Vygotsky (1994, 1998), Freire (1991, 1996), Kleiman (2001), Tfouni (2002), Soares (2001), Rojo e Moura (2013), Libâneo (1998), Pinto (2017), Pinheiro (2009) e o documento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e, por fim, na abordagem do conteúdo sobre currículo e o conceito de cultura, utilizamos as contribuições de Fazenda (1994); Freire (1997), Lopes e Macedo (2011), Reyes (2011) e Geertz (2008).

Quanto a metodologia, trata-se de uma pesquisa exploratória, qualitativa, envolvendo um levantamento bibliográfico da literatura voltada para os conceitos balizadores do discurso da pesquisa, e, relato e análise de vivências do investigador, na sua prática docente como professor do Ensino da Arte, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, em uma escola pública localizada no interior do Estado de São Paulo, segundo o Plano de Vivências abaixo:

- A primeira vivência – Trabalho com Guataçara Monteiro: 3.º ano EF, 35 alunos.
- A segunda vivência – Trabalho com Portinari: 5.º ano EF, 33 alunos.
- A terceira vivência – Trabalho com projeto de fantoche: 2.º do EF, 32 alunos.
- A quarta vivência – Trabalho com música: 3.º ano EF, 35 alunos.

- A quinta vivência – Trabalho com portfólio: turma do 4.º ano EF, 30 alunos.
- A sexta vivência – Trabalho com projeto de dança: turma de 4.º ano do EF, 30 alunos.
- A sétima vivência – Trabalho com contação de fábulas: 4.º ano EF, 30 alunos.
- A oitava vivência – Projeto: Leitura de Poesias – 1.º ano do EF, 36 alunos.
- A nona vivência – Projeto: Uso do Facebook e Instagram para investigação científica: 5.º ano do EF, 33 alunos.

As vivências foram selecionadas (já que as turmas participam de vários projetos ao longo do ano), considerando as que reuniam o maior potencial de contribuição para a análise dos processos de alfabetização, letramento/multiletramento, visando aos objetivos propostos na pesquisa.

Na pesquisa bibliográfica, o pesquisador parte de uma indagação acerca de seu objeto de estudo, ponderando e desenvolvendo pensamentos ou teorias sobre quais respostas possíveis pudesse haver que, em momento posterior, são agrupados em temas que emolduram o assunto, construindo o chamado quadro teórico, definido como um processo de identificação de um conjunto de conectores, dentro de um tema, demonstrando como se encaixam ou se relacionam com o assunto. (LAKATOS; MARCONI, 2017)

Ruiz (2015) afirma que a pesquisa bibliográfica se desenvolve a partir de material já elaborado (livros, artigos e outras fontes científicas) e tem como vantagem o fato de permitir cobertura de grande variedade de informações, sem problema de tempo e espaço, revolucionando-se com as tecnologias da informação e comunicação que permitem e facilitam o acesso ao texto eletrônico para a realização da pesquisa bibliográfica, todavia, uma infinidade de fontes não reconhecidas cientificamente ainda são existentes.

A busca se deu, primeiramente, a partir da temática abordada na *internet*, com base de dados oficiais de conhecimento científico como o Google acadêmico (scholar.google.com.br), *Scientific Electronic Library On-line* (SCIELO) e bibliotecas de universidades brasileiras, bem como biblioteca particular do pesquisador e da orientadora, em arquivos físicos e digitais, conforme apresentação do Quadro 1.

Quadro 1 - Fontes de Metodologia

Fonte	Categoria	Quantidade de trabalhos identificados
Scholar.google.com.br	Livros digitalizados, textos eletrônicos, trabalhos acadêmicos.	33
SCIELO	Artigos científicos	16

Bibliotecas pessoais	Livros físicos e arquivos digitais em pdf	22
Bibliotecas	Livros e artigos em pdf	12
Google	Jornais eletrônicos, blogs, Youtube.	04
Total		87

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Na segunda etapa, foi necessário investigar e capturar dados para aprofundamento da temática, o que foi realizado também utilizando as mencionadas fontes acima.

Dos materiais encontrados, procedemos a seleção e a leitura dos que apresentavam contribuições relevantes, bem como de outros materiais, indicados pela orientação, considerando os objetivos da pesquisa (constantes nas referências do relatório de pesquisa), fichando-os e, após, organizando-os num quadro teórico, como disposto no Quadro 2, sendo consultados na medida da necessidade da construção da escrita da dissertação.

Quadro 2 - Conceitos dos materiais coletados

Conceitos	Quantidade de Material coletado	Quantidade de material utilizado para as reflexões e escrita, exigidas ao longo da pesquisa
Arte e arte na educação	20	17
Alfabetização	26	25
Letramento	16	16
Multiletramento	11	11
Interdisciplinaridade	13	13
Currículo	7	7
Multiculturalismo e Interculturalismo	10	10
Tecnologia da Informação e Comunicação	02	02
Total	105	101
Total utilizados nas citações da dissertação		80

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Com relação ao relato de vivência do pesquisador, também utilizado como metodologia de pesquisa, Ruiz (2015) afirma que ela pode incidir sobre o desempenho do trabalho, visando mostrar uma avaliação ou análise do trabalho realizado e as circunstâncias nas quais foram concretizadas.

Portanto, deve-se considerar que os relatos pretendem ser informativos, ou seja, destinam-se a dizer ao leitor o que foi realizado, como consequência, descoberto, e como os processos e descobertas se relacionam com os motivos pelos quais foi elaborado, assim, necessário, incluir apenas material relevante em seu histórico e discussão, pois um relatório é um ato de comunicação entre o autor e seu leitor (LAKATOS; MARCONI, 2017).

Para seleção das vivências aqui relatadas, destacam-se como critérios: as vivências que reuniam o maior potencial de contribuição para com os processos de alfabetização, letramento/multiletramento, que vão ao encontro dos objetivos da pesquisa, incluindo a aplicação nos anos iniciais do ensino fundamental, para alunos da faixa etária de 6–10 anos, embora envolvi uma turma com alunos em defasagem idade-série; os objetivos propostos para o ensino da arte, em forma de projeto de trabalho, uso de tecnologias da informação e comunicação, utilizando diferentes linguagens, envolvendo multiculturalidade e multidisciplinaridade. Os relatos descritos tiveram por categorias: identificação da experiência (com descrição da proposta fundamentada); justificativa da proposta; objetivo geral e específicos da proposta; conteúdos/conhecimentos trabalhados; tempo de duração da proposta; procedimentos metodológicos com desenvolvimento das oficinas de arte; avaliação da proposta as quais foram analisadas a partir dos referenciais teóricos.

O texto dissertativo se encontra organizado na seguinte estrutura: introdução, onde há a apresentação da pesquisa e sua construção metodológica; o primeiro capítulo onde apresentamos os conceitos balizadores do discurso da dissertação e seus contextos históricos: arte, ensino da arte, alfabetização, letramento/multiletramento, linguagem, currículo/interdisciplinaridade, aprendizagem e cultura; o capítulo 2 que fala sobre a arte como estratégia pedagógica favorecedora dos processos de alfabetização e letramento/multiletramento; o capítulo 3, retomando as experiências e identificando as contribuições do ensino da arte nos processos de alfabetização, letramento e multiletramento; e por fim, as considerações finais onde retomamos os objetivos, questões de estudo e hipótese, e, verificamos se eles foram atingidos, confirmados e respondidos ou não. Também é o momento em que apresentamos recomendações para continuidade da pesquisa ou outros estudos.

CAPÍTULO I

1 CONCEITOS BÁSICOS

Apresentamos aqui os conceitos balizadores do discurso dessa dissertação, e, seus contextos históricos, para que o leitor possa se situar em que lugar e visão se encontra esse pesquisador, ao tratar o objeto de estudo desta pesquisa.

1.1 Arte e Ensino da Arte

Iavelberg (2003) aborda a arte como criação humana com valores estéticos (beleza, equilíbrio, harmonia, revolta) que sintetizam as suas emoções, sua história, seus sentimentos e a sua cultura, um conjunto de procedimentos utilizados para realizar obras e em que se aplicam os conhecimentos.

A arte se apresenta de várias formas, como as artes plásticas, a música, a escultura, o cinema, o teatro, a dança, arquitetura e pode ser vista ou percebida pelo homem de maneiras visualizadas, ouvidas ou mistas (audiovisualizadas). Na atualidade, há categorias de arte que permitem que o apreciador participe da obra (interatividade). O artista, precisa da arte e da técnica para se comunicar.

Camargo (1995) argumenta que:

Arte é um fazer em que se utiliza uma gama muito variada de materiais, como a pedra, o corpo, a voz, na criação de obras relativamente duradouras, como as catedrais, ou breves, como os movimentos de uma dança, dando forma à multiplicidade de experiências e valores humanos, ampliando nossa consciência de nós mesmos, do outro e do mundo. O fazer artístico envolve criação em vários níveis: técnica e materiais – exploração das potencialidades expressivas dos materiais, suas combinações etc.; linguagem – criação de um repertório básico (linha, cor, superfície, volume, textura etc.) e combinações (ou estruturas) desses elementos (espaço, tempo, luz, estrutura linear, estrutura cromática etc.). (CAMARGO, 1995, p. 11).

O ensino da arte no Brasil passou por várias reformas e intervenções para chegar ao formato atual no currículo escolar. O caminho não foi sem retrocessos e ainda há muitas críticas quanto a banalização desta disciplina escolar, considerada por uns como recreativa, por outros como elitizada.

Considerando especificamente o campo das artes plásticas, Pillar (1999) identifica quatro concepções de ensino da arte vigentes no Brasil: tradicional, modernista, tecnicista e pós-modernista.

No Brasil Colônia, segundo Iavelberg (2003), o ensino das artes acontecia nos mosteiros onde, num processo de autoaprendizagem, ia-se aprendendo a ser pintor e escultor, baseando-se em ilustrações de obras europeias. Em 1808, D. João VI criou a Academia de Belas Artes para o ensino superior das artes, direcionado à elite. O processo pedagógico colocava o professor como o dono do saber e os alunos aprendiam a reproduzir modelos de arte. Desde então, essa pedagogia tradicional reprodutivista persiste no ensino brasileiro.

Para Atack (1998), arte é uma atividade regular e disciplinada que pode estar limitada a habilidade, como pode também se expandir, criando uma visão distinta e peculiar do mundo. A palavra arte é derivada do latim *Ars*, significando habilidade, todavia, através de um viés específico, compreende-se que a arte não se restringe a habilidade, mas, sobretudo, imaginação, seja na música, na literatura, na apresentação visual, no desenho ou na interpretação.

O modelo tradicional de ensino da arte foi instalado oficialmente na primeira reforma educacional republicana, que determinou o ensino do desenho nas escolas primárias e secundárias. Inspirado nos princípios liberais (que defendiam a liberdade e a aptidão individual) e positivistas (que valorizavam a racionalidade e a exatidão científica), o ensino do desenho tinha como objetivos principais desenvolver o raciocínio e preparar o aluno para o trabalho, assim, a metodologia de ensino se centrava na cópia e na memorização e o professor era responsável pela mera transmissão de conteúdo, absorvidos pelos alunos sem questionamentos.

Com a ideia do escolanovismo, uma pedagogia renovada chegou ao Brasil nos anos 40 do século XX, dando importância aos interesses, motivações, iniciativas e as necessidades individuais dos alunos a partir da proposta de que os professores deveriam deixar as cópias e valorizar as motivações interiores, as emoções e os desejos dos alunos. Assim, segundo Pillar (1999), surge a concepção modernista de ensino da arte, resultado da combinação de novas ideias oriundas de várias áreas.

Descobertas da psicologia levaram a uma visão da criança como um ser com características próprias, e não uma miniatura do adulto. O contato com os movimentos de arte expressionista, futurista e dadaísta, proporcionado pela Semana de Arte Moderna, abriu portas para uma valorização da qualidade estética da arte produzida por crianças.

O Movimento da Escola Nova, que eclodiu nos anos 30, deflagrou reformas educacionais, visando democratizar a sociedade brasileira. Este conjunto de fatores gerou uma verdadeira revolução no ensino da arte que teve como foco o desenvolvimento da criatividade

e da autoexpressão da criança, com atividades centradas no fazer artístico, encorajando a criança a experimentar, improvisar e criar. Desta forma, o objetivo do processo educativo se deslocou da transmissão de conteúdo para as necessidades e interesses do educando, do ensino para a aprendizagem.

Cabe ressaltar a importância da contribuição de Dewey e seu pragmatismo para o ensino da arte e, verifica-se que Minas Gerais foi um dos estados a programar os ensinamentos de Dewey de modo mais condizente, através de Arthus Perrelet, que também acreditava nos ganhos que o aluno tinha através da experimentação e exploração, bem como da possibilidade de adquirir conhecimento de mundo por meio do estudo das artes. (BARBOSA, 1998)

As teses de Dewey somente foram adotadas no Brasil entre as décadas de 1920 e 1930, mas representaram um significativo marco para a disciplina de Artes, denominada Educação Artística somente na década de 40, com influências ainda na atualidade. Em mencionada época, as práticas educacionais começavam a se diversificar e renovar, originando a Escola Nova em que Dewey se filiou. O autor escrevia sobre a necessidade de dar liberdade à criança para seguir o que parecia natural quanto aos seus desenhos e, só então, analisar o que foi elaborado em relação ao que se desejava fazer, pois, em sua concepção, era essencial que a educação não fosse mera transmissão de conhecimentos, mas ofertada como uma oportunidade de desenvolver habilidades que pudessem ser usadas no seu crescimento como cidadão. (BARBOSA, 1998)

Com o advento do Estado Novo, o desenvolvimento da Escola Nova é obstado, marcado por perseguições de educadores e retrocesso no ensino da Arte – que também foi usada como modo de resistência e luta contra o governo autoritário que retirou aspectos reflexivos e críticos da Arte nos currículos escolares pelos anos seguintes.

Já nos anos 1970, segundo Iavelberg (2003), a pedagogia tecnicista foi introduzida, resumindo-se em um acervo de atividades em que o professor buscava eficácia nos seus alunos, direcionando a arte para um fazer técnico, valorizando o uso de materiais e cores.

Sobre essa concepção tecnicista de ensino de arte, Pillar (1999) afirma que, ao contrário das anteriores, não há um embasamento teórico sólido, visto que o ensino de técnica deixa de ser um meio para ser um fim. O surgimento da concepção tecnicista está ligada a decisões políticas, tomadas de acordo com modelos estrangeiros e à revelia de trabalhos que já vinham sendo desenvolvidos no país.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional incluiu o ensino de arte no currículo escolar, mas não havia, na época, cursos universitários de formação de

professores em arte, implementados somente em 1973, ante o imediatismo para suprir a demanda originada, todavia, a fragilidade conceitual dos cursos de especialização em Educação Artística gerou uma valorização excessiva da espontaneidade e da improvisação.

Avançando no estudo histórico do ensino da Arte, a concepção pós-modernista ou contemporânea de ensino da arte, segundo Pillar (1999), começou a ser construída no início da década de 60, a partir da reflexão de estudiosos americanos, canadenses e europeus sobre as funções da arte na educação e seus métodos de ensino. No Brasil, estas novas ideias sobre ensino da arte, a princípio, restringiam-se a poucos círculos acadêmicos, efetivando-se somente nos anos 80 com o regresso de alguns autores em seus estudos, quanto aos textos de Dewey, nesse momento, condizente com seus ideais.

Cross (2000) afirma que um professor de Arte realmente capaz, ensinará sua disciplina de modo artístico. O seu planejamento do currículo, prática da sala de aula e seus processos de avaliação refletirão os valores do seu enfoque especial. O equilíbrio adequado entre as capacidades pedagógicas e práticas podem não ser constantes, principalmente em relação à idade das crianças que estão sendo ensinadas. Os alunos dos anos iniciais de escolarização, necessitam de professores compreensivos, conhecedores das crianças dessa faixa etária e, razoavelmente, bem-preparados e criativos, não sendo a inclinação artística especial uma necessidade. Já em um plano superior da escala de faixa etária, o professor deve possuir um grau elevado de inclinações e competência nas habilidades criativas para poder inspirar seus alunos para criações mais elaboradas.

Com base em Barbosa (1998) e Iavelberg (2003), observa-se que o prazer estético, ou seja, a capacidade do homem em sentir prazer com o belo, é uma busca incessante, conseqüentemente, a dimensão estética está presente nos diferentes períodos da história e se expressa de diversas formas, seja no universo reconhecido e valorizado das produções artísticas e culturais, como nas ações mais simples das experiências cotidianas. Na concretização do desejo de experienciar esteticamente o mundo, descobrem-se as múltiplas possibilidades de sua realização, nas diferentes formas de percepção e de linguagens.

Ainda, segundo Dewey (1958) e Ana Mae Barbosa (1998), trinta anos depois, é preciso abordar a arte e a linguagem e, nesse aspecto, o ato de definir pode ser extremamente complexo, pois a busca por indicar o melhor sentido de algo auxilia na explanação de um assunto, evitando más interpretações. Quando John Dewey (1958) escreveu o livro “Arte como Experiência”, definiu a arte como forma de linguagem, modo de expressão, afastando os ideais até então trabalhadas de produções perfeitas atingidas por pessoas de talentos

inimagináveis. Para o autor, o processo de criar arte necessita atos de montagem, refinamento e trabalho para que a obra alcance o desejado pelo artista, portanto, assim como o sentir, a qualidade do ato também é importante, desta forma, trabalhos atrelados a uma noção de estética apreciada socialmente são igualmente importantes à paixão do autor por criar, pois, deve tocar, além do artista, seus expectadores. (DEWEY, 1958)

Assim, para os artistas, quando uma obra é finalizada, seu objetivo é alcançado, pois, através de seu conhecimento de mundo e experiências, conta uma história, expressa em seu trabalho e, dessa forma, transmite um pouco de si, ainda que a experiência do expectador seja posterior.

De acordo com Dewey (1958), a arte existe nos domínios da vida de cada pessoa, assim, todos conseguem produzir e sentir seus efeitos, conforme a ótica de suas próprias experiências e, por essa razão, formas tão diversas de expressão podem tocar pessoas igualmente: a dança, pinturas, músicas, uma peça de teatro, são formas de arte que podem ser interpretadas conforme o próprio espectro de experiências de uma pessoa, o que é visível quando se pensa em diversos modos de apresentação de uma peça (quantos filmes recontando a história de Romeu e Julieta não existem?) ou pelas diversas interpretações de uma música. (BARBOSA, 2002)

Portanto, a maior parte dos seus ensinamentos serão através de exemplos, pois se espera a demonstração exata de como se conduzem as coisas, aos alunos mais sofisticados e ambiciosos, o que pode incluir uma quantidade de processos altamente técnicos. A arte é indivisível, não se pode dirigir uma classe de Arte na escola sem atentar para a natureza da arte, da cultura, do planejamento e de tudo que existe no mundo exterior para formar opiniões sobre os valores expressos pela raça humana. (FUSARI; FERRAZ, 1999)

Dewey (1958) acreditava que, no âmbito educacional, a sensibilidade para a arte não era inata, inclusive, esse foi um de seus pensamentos equivocados durante o estudo de suas obras, pois muito se interpretava que, para o autor, o mero sentir já bastava para a produção de arte e, não sendo esse o caso, o professor tem o desafio de trabalhar a linguagem da arte na escola. (BARBOSA, 2002)

A experiência que a arte oferece é única, portanto, irreproduzível, não há modelo fixo que permita seu ensino de um modo só, o que a temática “arte como experiência” traz é um grupo de alicerces que devem ser fixos para possibilitar o estudo, bem como sua experimentação e reflexão pelos alunos. Dewey(1958) faz a analogia a uma ‘experiência rítmica’ quando diz que, para o desenvolvimento contundente da arte, a experiência é tão

importante quanto o ritmo para a música, o que é adquirido em sala de aula, mas também através de vivências, de cultura e de *background* que dão sustento para o estudo e experimentação da arte. (DEWEY, 1958)

A harmonia conflituosa da arte que valoriza a conjunção de coisas opostas, mestiçagem, diversidade e *patchwork*, reencontra na “socialidade” pós-moderna, caracterizada como a potência social que exprime uma tentativa de reunir a arte e a ciência, garantir o diálogo entre os diferentes campos de saberes, resgatando o retorno do passado, suas raízes profundas, o terreno cultural de onde vieram, tornando o espaço social uma base da vida em comum para a produção de saberes sensíveis em prol da coletividade. (CANDA, 2010)

Atualmente, trabalha-se com uma proposta triangular onde o ensino da arte está interligado com a criação do aluno, a apreciação das obras existentes servem de embasamento e a contextualização é a do momento sociocultural e histórico em que se vive, sendo essa a base da proposta apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI). Infelizmente, o mesmo não ocorreu com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), caracterizada pelo esvaziamento da importância do teor crítico e reflexivo da arte, retomando o conservadorismo no ensino, assim, a arte foi diluída nas suas diferentes linguagens artísticas na área de Linguagens e, para Arroyo (2013), é um sinal de que estamos caminhando para a prática de um currículo e uma docência sem liberdades e possibilidades de criação.

A realidade é que, enquanto parte do currículo escolar, a Arte tem potencial multidisciplinar de estabelecer relações, por exemplo, com a história, com a geografia, com a literatura, e, outras, possibilitando uma visão mais ampla, da mesma forma que um experimento científico concretizaria para componente curricular, como química. Portanto, a arte, por si, consegue expandir horizontes, gerar questionamentos, ampliar a visão crítica do mundo e gerar diálogos, sendo este o grande desafio.

Sendo assim, a Educação Artística desde os anos iniciais de escolaridade se mostra importante ao desenvolvimento motor, reflexivo e cultural do ser, influenciando, desde cedo, sua sensibilidade e cognição, estendendo-se para as mais diversas áreas de sua vida, assim como o próprio desenvolvimento da Arte que, no âmbito escolar, expande-se nas mais diversas áreas como a música, teatro, pintura, escultura e a dança, assim, tem-se “a ideia de que a arte na educação tem como finalidade principal, permitir que a criança expresse seus sentimentos, e a ideia de que a arte não é ensinada, mas expressada” (BARBOSA, 1979, p.

46), portanto, nos anos iniciais, para os formadores do ensino infantil, a arte não é analisada de modo científico, com estudo de técnicas e estratégias, mas se apresenta como um leque de opções para expressão e manifestação livre do aluno.

Barbosa (1979) afirma que o desenvolvimento do aluno deve ser o produto final, vez que sua evolução é o fim em si mesmo e não a busca por grandes produções artísticas ou entendimento de um desenvolvimento histórico específico, pois esses conceitos não cabem no contexto educacional em pauta, a compreensão de seu espaço e da sociedade em que vive são os objetivos buscados.

É preciso que os professores saibam que não é qualquer método de ensino da arte que corresponde ao objetivo de desenvolver a criatividade, da mesma maneira que é preciso localizar a arte da criança no complexo mais totalizante da criatividade geral do indivíduo (BARBOSA, 1990, p. 27).

Complementando Barbosa (1990), observamos que a dificuldade no ensino da arte, por vezes, acaba existindo em razão da diminuição de seu valor na sociedade. Componentes curriculares de cunho acadêmico, historicamente, são vistos com maior importância, pois a Educação Artística está vinculada a trabalhos manuais e desenhos sem grande propósito, entretanto, a arte é uma grande fornecedora de diálogos e apresentação de novas ideias que instigam os alunos, leva a reflexão, debate sobre o conteúdo exposto, apreciação de reflexões alheias, porém, vive-se um movimento curricular que valoriza exames de larga escala nacionais e internacionais, conseqüentemente, conhecimentos críticos, como o da arte, são pouco valorizados, com ensino subestimado e marginalizado.

O espaço da arte na BNCC é limitado e simbólico, com clara intenção de minimizar o trabalho artístico na escola, demonstrando total desconhecimento da sua potencialidade de contribuição na formação integral, crítica e criativa e de competências e habilidades exigidas para o desenvolvimento em outras áreas e componentes curriculares, bem como para o profissional do século XXI.

Barbosa (1979, 1990, 1998, 2002), escreveu extensamente sobre o trabalho desenvolvido por John Dewey, colocando em voga seu entendimento quanto à necessidade de contextualizar uma obra de modo amplo, dos fatores psicológicos do artista aos fatores históricos que puderam tê-lo influenciado. O trabalho da professora acabou sendo tão contundente, que reabriu discussões quanto à metodologia do autor, suas práticas e abordagens para profissionalização de artistas, que iam muito além de “pinturas sentimentais”.

No contexto da valorização da arte como expressão do sujeito, Iavelberg (2003) afirma que a arte é a produção (resposta) do artista inserido nas questões sociais, culturais, econômicas, estéticas, políticas, científicas e morais, pois é o meio pelo qual o indivíduo adquire vivência de si, bem como experiência, senso de independência, liberdade, autonomia, impulso criador, maturidade emocional, intelectual e a personalidade nos múltiplos aspectos, competências e habilidades tão necessárias e preconizadas para o cidadão e profissional do século XXI, inclusive presentes na proposta da BNCC.

Evidencia-se a importância dos afetos, emoções e expressões não verbais para se compreender as dinâmicas sociais e intergeracionais que criam as condições políticas de fala e de escuta para as crianças na escola. A partir de categorias nomeadas como ‘queixumes’, ‘passividade’ e ‘rompantes imaginários’, analisamos como as ações de alunos podem ser lidas como uma importante expressão do que pensam e sentem acerca do processo de transmissão e constituir sentidos coletivos para a posição singular do estudante frente ao adulto. (CASTRO *et al.*, 2018)

As reflexões sobre a profissionalidade docente nos remete para a análise de dois conceitos constitutivos de sua condição, a autonomia e a autoridade. Para se constituir em uma profissão, o magistério precisa incorporar elementos que dão contornos próprios ao seu fazer e, especialmente, ser reconhecido como um campo portador de conhecimentos e saberes que identifiquem a profissão. Nesse contexto, os conceitos de autoridade e autonomia assumem proporções significativas, porque estão ligados ao reconhecimento e valorização social que se atribui aos professores, numa inserção política e social. (CUNHA *et al.*, 2004)

O tempo escolar, como um *complexus*, aquilo que é tecido junto, comporta fios de diferentes tipos. A soma dos conhecimentos a respeito de cada uma dessas categorias de fio não é suficiente para compreender o tempo escolar, entendido como relação entre os tempos sociais e as temporalidades dos sujeitos. (PINHO; SOUZA, 2015)

É possível perceber quão relevantes as ideias ainda são e que seus ideais não se perderam no tempo, no entanto, vem sendo relegados por uma abordagem muito mais fria e metódica do estudo da arte, perdendo o encanto de um conteúdo, agora, meramente visual e sentimental, sem frieza, pois tal abordagem diminui seu valor como disciplina curricular.

A ideia sustentada por Dewey, de que julgamentos não podem existir separados dos contextos nos quais o questionamento tem lugar, ilumina a pedagogia pós-moderna. Sua posição acerca do contextualismo do questionamento o leva a um conceito de ética que envolve a avaliação e resolução de reclames conflitantes de valores experienciados. Dewey rejeita a noção tradicional de deveres e direitos fixos e julga que o atomismo moral levará a práticas sociais desastrosas. Posteriormente, aqueles

que trabalharam como educadores nas décadas de 70 e 80 puderam comprovar que pouco resultou para a prática educativa da síndrome classificatória que pretendeu estabelecer estágios de comportamento, definidos como universais, portanto descontextualizados. (BARBOSA, 2002, p. 17)

Em termos históricos, Iavelberg (2003) afirma que o homem, desde a pré-história, cria objetos para satisfazer as suas necessidades práticas, como as ferramentas para cavar à terra e os utensílios de cozinha e por interesse como as pinturas, por seu caráter instrutivo ou comunicativo, o que significa que o homem vem criando a arte como meio de vida, para que o mundo saiba o que pensa, para divulgar as suas crenças (ou as de outros), para estimular e distrair a si e aos demais, para explorar novas formas de olhar e interpretar objetos e cenas.

No desvelamento sobre o tempo, observa-se uma crescente dualidade da noção temporal, o tempo físico e o tempo social. Nesta divisão conceitual, o tempo físico é aquele que inicia sob o domínio de *chrónos* e determina o ritmo e a contagem do tempo que guia o mundo em dias, horas e minutos. Já o tempo social, o *kairós*, indicado como o tempo vivido pelos homens, nem sempre coincidente com o tempo cronológico. Daí, que seja possível, construir tipologias do mesmo, construir sua história e analisar suas inter-relações, reconstruir esta complexidade e estratificada estrutura. (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001)

O número reduzido de centros de pesquisa e estudo no país e a dificuldade enorme de acesso à bibliografia especializada constituem grandes obstáculos para a discussão em torno da Arte. Somente na década de 70, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 5692/71, tivemos a primeira garantia de obrigatoriedade do ensino da Arte em suas diversas linguagens e, embora tenhamos um avanço na obrigatoriedade, democratizando o acesso ao seu ensino, tem-se uma tentativa de esvaziamento de seu teor crítico e reflexivo, próprio do período militar, assim, só com a redemocratização do nosso país na década de 80, houve uma organização da arte-educadores para o enfrentamento das mazelas no ensino de Arte (PERES, s.d), prevalecendo até a atualidade a concepção triangular, proposta por eles. No cerne, a Abordagem Triangular é uma postura epistemológica do sujeito, face ao processo de construção de conhecimento e, para se movimentar esta postura, precisa de temas e conteúdos circunstanciados, pois tem existência histórica – cultural – sociológica – ideológica, oriundos de escolhas teórico-político-pedagógicas, levando às ações constituintes da abordagem (é uma via de dupla mão).

Naturalmente, fatores históricos e sociais modelam as formas da arte, desde a arte pura do homem paleolítico, passando pelos gregos arcaicos, leis romanas na arte, poder mágico da arte e todos os “ismos” que se seguiram, na sequência, pela fotografia, cinema e ingressando

na virtualidade da nossa época, debatendo-se com a globalização a verdadeira arte jamais se escrivizará a códigos e será sempre inovadora e capaz de falar do seu tempo.

As manifestações artísticas revelam o autor dialogando com o seu apreciador que, encontrando-se em um contexto diverso, oportuniza a leitura conforme sua visão de mundo, por isso, é crucial o professor agir como elo entre a produção artística e o espaço escolar. Tais exposições são aclaradas no contexto curricular, por meio da seleção dos conteúdos eleitos para as práticas pedagógicas e a arte, como um de seus aspectos, tem o trabalho com a cultura que, colocada num contexto regional, é de grande valia na construção da identidade.

Para a compreensão da arte, com base na Teoria da Complexidade de Morin, nota-se que a proposta epistemológica da abordagem triangular para o ensino de arte, construída por Ana Mae, não preconiza uma sequência de ações e conteúdo, mas uma imbricação destes. Pode-se, com pertinência, remeter para esta compreensão através de um dizer ancestral, expresso por Hermes Trismegisto no Caibalion (cerca de 1300 a.C.), na segunda de sete leis, a Lei de Correspondência: “O que está em cima é como o que está embaixo. O que está dentro é como o que está fora.” (BARBOSA, 2002, p. 23)

Nesse viés, há nas ações de praticar, ler e contextualizar, a presença de cada uma delas (com uma nuance de ênfase entre elas) e, em cada área do saber que concorre para a construção de conhecimento em arte e culturas visuais, a presença das outras áreas (variando em concentração).

A partir desta orientação sistematizada, o educador/professor desenvolve seu método, respeitando o encaixe das relações educador-educando-espço educativo-comunidade, objetivando relações horizontais em que se busca coerência ao contexto e ao conteúdo que abordará, assim, ampliando o escopo da arte, afirmando sua importância como vivência na aprendizagem da alfabetização:

A arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo o indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2002, p. 18).

Fusari e Ferraz (1999) também contribuem com o valor educativo da arte ao afirmarem que o compromisso com um projeto educativo, que vise reformulações qualitativas na escola, precisa do desenvolvimento, em profundidade, de saberes necessários para obter um competente trabalho pedagógico. No caso do professor de arte, a sua prática-teoria

artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas, em síntese, precisa saber arte e saber ser professor de arte.

Mas o que é esse conhecimento? O que é ser professor de arte nessa concepção?

Ser professor de arte é atuar através de uma pedagogia realista e progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico local e global da humanidade, permitindo, assim, conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações e, para que isso ocorra efetivamente, é preciso aprofundar estudos e evoluir no saber estético e artístico. Além disso, os estudantes têm direito de contar com professores que estudem e saibam arte vinculada à vida pessoal, regional, nacional e internacional e o professor de arte precisa saber o alcance de sua ação profissional, ou seja, saber que pode concorrer para que seus alunos também elaborem uma cultura estética e artística que expresse com clareza a sua vida na sociedade, pois é um dos responsáveis pelo sucesso desse processo transformador ao ajudar os alunos a melhorarem suas sensibilidades e entendimentos práticos e teóricos em arte.

Encontrar uma maneira de organizar o trabalho de educação escolar que contribua nesse rumo é um desafio para o coletivo dos professores compromissados em contribuir com escolas de melhor qualidade para toda a população. Consequentemente, para se desenvolver o trabalho com eficácia, ações práticas como estudo e profissionalização contínua e permanente, buscar informações, discutir, aprofundar reflexões e práticas com os colegas discentes são necessárias, assim como participações em associações de professores de arte educadores, atualizando-se e se desenvolvendo profissionalmente e politicamente, em todos os níveis de ensino. (FUSARI; FERRAZ, 1999)

Ainda de acordo com as autoras, é preciso desmistificar a ideia de que é impossível se atualizar considerando que certas localidades se apresentam com poucos meios culturais ou desprovidos de aparatos tecnológicos e uma das principais indicações para esse aprimoramento é a atualização de leituras, pois acervos de bibliotecas municipais e universidades contam com publicações de textos e periódicos de arte e ensino, viabilizando reflexões para práticas docentes sobre as contribuições da arte, principalmente aos professores polivalentes que não são especialistas da área, mas desenvolvem esse ensino na ausência do especialista, podendo aliar aos conhecimentos pedagógicos gerais, conhecimentos da natureza e metodologia do ensino da arte, de modo a desvelar o poder contributivo da arte para a formação das crianças e de seus processos de construção dos conhecimentos nas diferentes áreas.

Proporcionar o diálogo entre as experiências dos estudantes e os saberes escolares são um desafio aos educadores e muitos dos impasses se dão pela dificuldade em compreender o contexto externo ao ambiente escolar, o histórico e os modos de vida construídos pelos estudantes, por isso, ouvir os estudantes adolescentes a partir de sua condição social e buscar identificar que lugar a escola ocupa na vida deles e o que explica o modo como se comportam na instituição é necessário para esse desenvolvimento. (LEITE *et al.*, 2016)

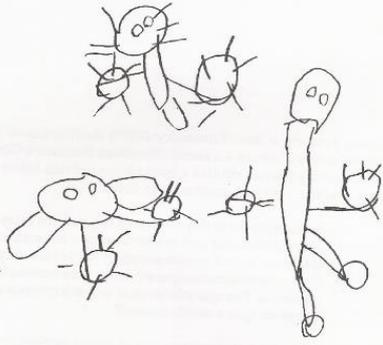
1.2 Alfabetização

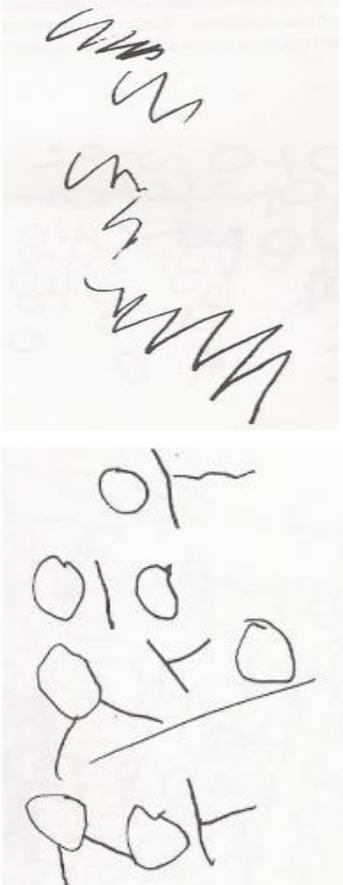
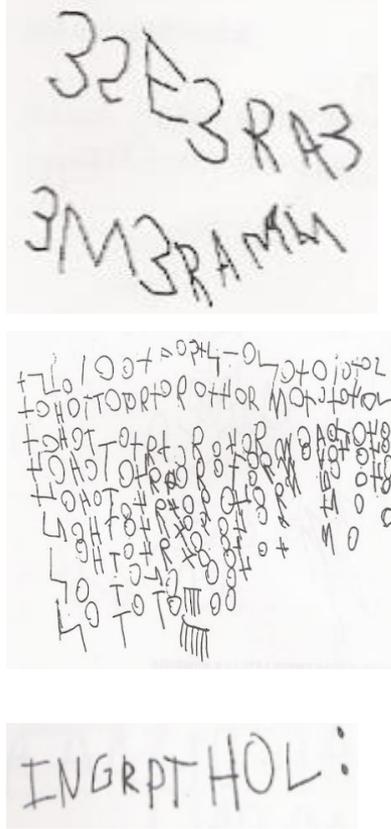
No presente subcapítulo, exploraremos o conceito de alfabetização e as etapas de construção da escrita.

Para Ferreiro e Teberosky (1999), a alfabetização é concebida como aquisição de um novo conhecimento, ou seja, construção de um conceito, o que implica descobrir como é possível, com um número limitado de letras (o alfabeto), representar um número infinito de palavras.

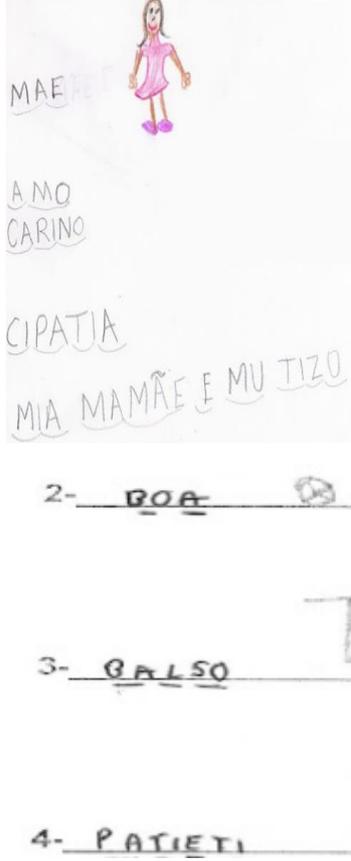
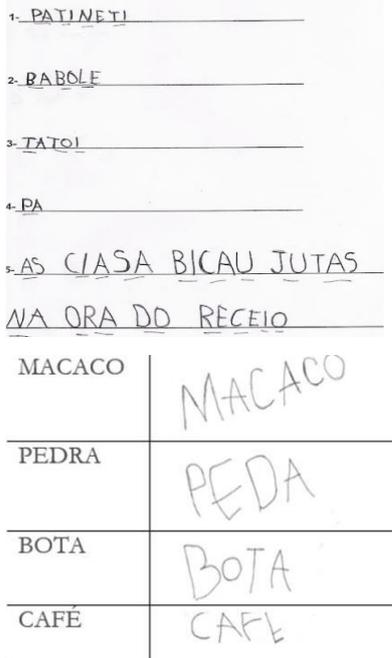
Acontece que as mudanças necessárias para enfrentar, sobre novas bases, a alfabetização inicial, não se resolve somente com um novo método de ensino. É preciso rever as práticas da língua escrita e os pressupostos subjacentes, pois, como afirmam Ferreiro e Teberosky (1999), a alfabetização é um sistema de relações que envolve dois processos, o de ler e o de escrever e, na aprendizagem desses processos, a criança percorre um longo caminho, passando por estágios evolutivos de elaboração na escrita, iniciando pelo pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e, por fim, o alfabético, classificados por níveis (Quadro 4).

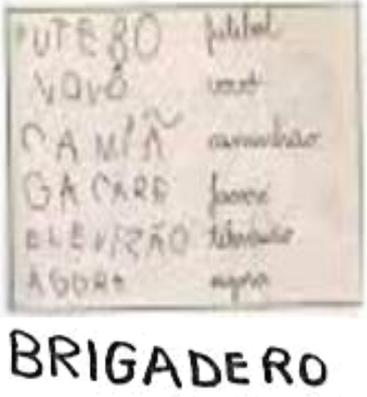
Quadro 3 – Níveis evolutivos da escrita

Nível/ Etapa	Descrição	Representação simbólica/ Escrita
Nível 1	As tentativas das crianças se dão no sentido da reprodução dos traços básicos da escrita com que elas se deparam no cotidiano. O que vale é a intenção, pois, embora o traçado seja semelhante, cada um “lê” em seus “rabiscos” aquilo que quis escrever. Desta maneira, cada um só pode interpretar a sua própria escrita, e não a dos outros. Nesta fase, a criança elabora a hipótese de que a escrita dos nomes é proporcional ao tamanho do objeto ou ser a que está se referindo. A escrita não é formada por	

	<p>grafias convencionais, havendo a utilização de grafismos, que compreendem três fases: a) fase das garatujas (rabiscos), onde a criança não faz diferença entre desenho e escrita; b) fase da representação gráfica, em que a criança já faz diferença entre desenho e escrita; c) fase da forma quantitativa e qualitativa, na qual a criança escreve letras iguais para diferentes palavras e depois, escreve letras diferentes para palavras diversas, mas não há sentido no que escreve. A criança registra garatujas, desenhos sem figuração e, mais tarde, desenhos com figuração. Normalmente, a criança que vive num ambiente urbano, com estimulação linguística e disponibilidade de material gráfico (papel e lápis), começa a rabiscar e experimentar símbolos muito cedo (por volta dos 2 anos).</p>	
<p>Nível 2</p>	<p>A hipótese central é de que, para ler coisas diferentes é preciso usar formas diversas. A criança combina de várias maneiras as poucas formas de letras que consegue reproduzir. Nesta fase, ao tentar escrever, a criança respeita duas exigências básicas: a quantidade de letras (nunca inferior a três) e a variedade entre elas (não podem ser repetidas).</p> <p>A escrita não é formada por grafias convencionais, porém mais definida e próxima das letras. Na fase pré-silábica propriamente dita, a criança começa a diferenciar letras de números, desenhos ou símbolos e reconhece o papel das letras na escrita, assim, percebe que as letras servem para escrever, mas não sabe como ocorre.</p>	

<p>Nível 3</p>	<p>São realizadas tentativas de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a palavra. Surge a chamada hipótese silábica, isto é, cada grafia traçada corresponde a uma sílaba pronunciada, usando-se letras ou outras grafias. Há, neste momento, um conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras exigida para que a escrita possa ser lida. A criança, neste nível, trabalhando com a hipótese silábica, precisa usar duas formas gráficas para escrever palavras com duas sílabas, o que vai de encontro às suas ideias iniciais de que são necessários pelo menos três caracteres. Esse conflito a faz caminhar para outro nível. A escrita de letras com ou sem valor sonoro convencional compreende duas etapas: a) não usar letras convencionais e b) usar vogais com valor sonoro convencional, nesses dois estágios, a criança percebe que não existe palavra sem vogal. Quando a criança chega ao nível silábico, sente-se confiante porque descobre que pode escrever com lógica, onde conta com “pedaços sonoros”, isto é, as sílabas e coloca um símbolo (letra) para cada pedaço. Essa noção de que cada sílaba corresponde a uma letra pode acontecer com ou sem valor sonoro convencional. A criança pode, por exemplo, escrever fita assim: IA ou LX. Aqui, o aluno acredita que resolveu o problema da escrita, mas a leitura ainda continua problemática, porque os adultos não conseguem ler o que ele escreveu. As características do nível silábico são: a) aceitação de palavras com uma ou duas letras, mas ainda com certa hesitação. Algumas vezes, após escrever a palavra, coloca mais letras só para ficar “mais bonito”. Exemplo: UALXTO (uva); b) possibilidade de convivência com a hipótese de quantidade mínima de letras por um bom tempo; c) utilização de uma letra para cada palavra ao escrever uma frase; d) falta de definição das categorias linguísticas (artigo, substantivo, verbo); e) maior precisão na correspondência de som/letra, o que não ocorre necessariamente sempre. É frequente que numa frase algumas palavras sejam registradas com recorte silábico. O essencial da hipótese silábica é a sonorização ou a representação fonética da escrita inexistente em fases anteriores.</p>	
----------------	--	--

		
Nível 4	<p>Ocorre então a transição da hipótese silábica-alfabética para a alfabética. O conflito que se estabeleceu entre uma exigência interna da criança (o número mínimo de grafias) e a realidade das formas que o meio lhe oferece, faz com que ela procure soluções. Ela começa a perceber que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras, ainda que não o faça corretamente, escritas diferenciadas com valor sonoro inicial. A criança percebe que uma letra não é suficiente para escrever uma sílaba, ela já sabe utilizar os fonemas, mas não escreve coerentemente, tem-se, então, um momento conflitante, pois a criança precisa negar a lógica do nível silábico. Ninguém consegue ler o que ela escreve e, nesse momento, ela se vê sem saída, isso acontece principalmente quando ela usa só as vogais, porque a mesma combinação de letras serve para escrever uma porção de palavras e é justamente isso que pode indicar o caminho para o professor: propor atividades que levem a criança a observar a distância entre sua escrita (ao, por exemplo) e a escrita do adulto (sapo), é o momento onde o valor sonoro se torna imperioso</p>	

	<p>e a criança começa a acrescentar letras principalmente na primeira sílaba, como, por exemplo, TOAT (tomate). Nessa etapa, a criança está há um passo da escrita alfabética, ao professor, cabe o trabalho de refletir com ela sobre o sistema linguístico a partir da observação da escrita alfabética e da reconstrução do código.</p>	
<p>Nível 5</p>	<p>Finalmente, é atingido o estágio da escrita alfabética, possibilitada pela compreensão de que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba e que uma palavra, se tiver duas sílabas, exigindo, portanto, dois movimentos para ser pronunciada, necessitará mais do que duas letras para ser escrita e a existência de uma regra produtiva que lhes permite, a partir desses elementos simples, formar a representação de inúmeras sílabas, mesmo aquelas sobre as quais não se tenham exercitado. Inicia-se a escrita alfabética com valor sonoro convencional, a criança tem, a sua frente, uma estrada longa, até a leitura e a escrita da maneira que os adultos a concebem, percebendo que cada som corresponde a uma determinada forma, que há grupos de letras separadas por espaços em branco que correspondem a cada uma das palavras escritas. Nesse momento, a criança já compreende os problemas ortográficos e aplica a base da Língua Materna, escreve palavras quase corretamente, interpreta textos e monta frases com sentido, portanto, precisa de muito apoio e da diversidade de atividades de ler e escrever.</p>	<p>A LENDA DO DIAMANTE EXISTIA UM CASAL QUE MORAVA NA BEIRA DO RIO O HOMEM SE CHAMAVA ITABÍJA E A MULHER SE CHAMAVA POTIRA O MARIDO IA SAIR PARA GUERRA PASOISI MUITO S, DIAS E POTIRA FIGOU COM SAUDADIS OS INDIOS A VISARAO A POTIRA QUE ITABÍJA TINHA MORRIDO E ELA CHOROU MUITO O DEUS QUE ERA O SOL FEZ AS LAGRIMAS DE POTIRA VIRAREM DIAMANTES. RODRIGO</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

As pesquisas sobre o processo de alfabetização vêm mostrando que, para poder se apropriar do sistema de representação da escrita, a criança precisa construir respostas para duas questões: “O que a escrita representa?” e “Qual a estrutura do modo de representação da escrita?”.

Aprender a ler e a escrever, alfabetizar-se, como diz Freire (1997), é, sobretudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica das palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Complementando, a

aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e, educação é um ato fundamentalmente político.

A alfabetização é um processo de construção da língua escrita, institucionalmente aceita por uma sociedade funcionalmente letrada. Esse processo é construído cognitivamente por cada indivíduo em interação com os membros da sociedade a que pertencem. Tem como objetivo levar o indivíduo a perceber, analisar, questionar suas reais condições de vida transformando sua realidade e ampliando sua visão de mundo (SOARES, 2001, p. 54).

A alfabetização deve partir do universo vocabular do alfabetizando, como preconizava Paulo Freire (1997), do discurso de sua cotidianidade que resulta da leitura de mundo que precede a leitura da palavra. A leitura e a escrita constituirão, assim, um modo de interação de quem está se alfabetizando consigo mesmo, com os colegas, com o professor, com os outros, com o mundo, uma forma de constituição de sentidos.

A tradição indica leitura como o processo de decodificação, ou seja, conversão de letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Saber ler e escrever possibilita a criança a ser um sujeito ativo na sociedade em que vive, compor o sistema em que tem conhecimento e participação, por isso, a alfabetização é um dos assuntos mais comentados e discutidos nas últimas décadas na trajetória da educação básica do Brasil.

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 26).

O foco das teorias de Ferreiro baseia-se na competência linguística da criança e suas capacidades cognitivas. Emília Ferreiro é uma grande colaboradora para a revolução do método de alfabetização e aquisição da escrita, mas antes de suas pesquisas serem reconhecidas e estudadas no Brasil, a maneira de alfabetizar estava relacionada ao uso de cartilhas como instrumento principal para o sucesso na alfabetização, havia a concepção de que somente com uma boa cartilha em mãos o professor era capaz de fazer uma criança ler e escrever. (SOARES, 2001)

Cabe ressaltar que o ensino da arte propicia o conhecimento da linguagem que levará a habilidade de decifrar códigos. Este conhecimento chegará até os alunos através da

alfabetização do olhar, que será construída a cada ano, aumentando o repertório de informações e a possibilidade da leitura mais consciente do mundo. (MARTINS, 2011)

É na escola que os alunos terão acesso a esse conhecimento tão importante de se obter na época atual, através do trabalho dos professores e do exercício da leitura de imagens que possibilitarão que sejam feitas análises e conexões, preparando-os para serem reflexivos e críticos ante o que lhes é apresentado, assim, terão uma atuação plena e consciente no mundo que os cercam. (MARTINS, 2011)

1.3 Letramento/Multiletramento

Ampliando as contribuições sobre alfabetização e introduzindo o conceito de letramento, Vygotsky (1994), na sua teoria sobre o desenvolvimento humano, fala da interação do sujeito com o seu meio, isto é, por meio da experimentação com um adulto, a criança mediada pelo mundo vai adquirindo competências cognitivas e afetivas usadas para dar autonomia, o que significa que a criança vai aprendendo com a reprodução cultural do meio e, com isso, produzindo mais cultura.

O autor chama esse momento de zona de desenvolvimento proximal, caracterizada pela distância entre o nível de desenvolvimento real (momento em que o aluno se encontra) e o nível de desenvolvimento potencial (onde o aluno tem possibilidade de chegar). Assim, se bem conduzida, com mediação apropriada de alguém experiente, levará a criança a zona de desenvolvimento potencial e, por fim, atingirá o desenvolvimento consolidado do novo real até aquele momento, com autonomia.

Quando a memória da criança já progrediu o suficiente para capacitá-la a memorizar o alfabeto, quando a sua atenção pode fixar-se numa tarefa maçante, quando o seu pensamento já amadureceu a ponto de permitir-lhe entender a conexão entre signo e som – então pode-se começar a ensinar a criança a escrever. (VYGOTSKY, 1998. p.118).

Considerando a teoria de Vygotsky para o desenvolvimento humano, também chamada teoria sócio interacionista, constata-se que o desenvolvimento da criança é dependente do contexto em que vive, ademais, instiga o pensamento sobre a responsabilidade da escola e do professor na organização das experiências de aprendizagem do aluno, pois, considerando que a qualidade da formação da criança é diretamente proporcional a qualidade da mediação e consequente formação do professor, tudo deve ser realizado para ele estar bem-preparado para essa interação com o aluno, proporcionando vivências que possibilitem o

desenvolvimento de competências significativas, ensejando na chamada aprendizagem informal.

Entretanto, a maioria dos pais e, principalmente, a escola, não percebem que a criança faz parte de um contexto social desde o nascimento. Grande parte das escolas não permitem que a criança aprenda a escrita, como aprendeu a falar, assim, não há liberdade para perguntar, errar, tentar, comparar e corrigir, tudo deve ser feito conforme padrões pré-estabelecidos desde o primeiro dia de aula. Compreende-se que a escola supõe que os exercícios preparatórios são o melhor caminho para o aluno desenvolver suas habilidades para a escrita e a leitura e, por consequência, não há gerenciamento para as crianças desenvolverem suas hipóteses sobre a escrita. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999)

Corroborando Ferreiro e sua teoria da construção da leitura e escrita, leciona Vygotsky (1994, p. 143):

A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras. O momento em que uma criança começa a escrever os primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-escola... Podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto. (VYGOTSKY, 1994, p. 143)

Para Vygotsky (1994), desde o nascimento, a criança já se encontra em contato com a linguagem (falada e escrita), principalmente em uma sociedade letrada. A linguagem é falada com muita frequência, pois os pais ou responsáveis por essa criança conversam, brincam e fazem questionamentos, assim, a linguagem escrita aparece em todo momento no contexto social em que a criança está inserida.

Paulo Freire (1991) assume que ao ensaiar escrever sobre o ato de ler, sentiu-se instigado a “reler” momentos fundamentais de sua prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas da infância, adolescência, até a mocidade, onde a compreensão crítica da importância do ato de ler se constituiu.

A produção de conhecimento precisa ser um processo contínuo, buscando sempre aperfeiçoamento, avançando, retroalimentando, pesquisando, intervindo, apropriando e gerando cultura. (FREIRE, 1996)

O saber do educando é ponto referencial básico para uma pedagogia de autonomia de busca de conhecimentos, sua experiência de vida é elemento de intercâmbio, posicionamento e aproximação. Ensinar, além da crença, exige reflexão, confirmação, análise, crítica,

curiosidade epistemológica, pois, somente assim, a base se torna consistente, gerando uma visão objetiva, limitadora e passível de controle. A motivação para a aprendizagem deve estar sempre em evidência, a estética do ensino precisa revelar-se e, claro, a ética é condição essencial do aprendizado para a vida, o respeito ao ser humano é essência. (FREIRE, 1996)

Desta forma, a discriminação não coaduna com o ensino, deve-se trabalhar o novo, baseando-se no velho, porém, sem parcialidades, tendências, pragmatismo, paradigmas e dogmas.

Retomando Vygotsky (1994), considera-se que o processo de alfabetização, atrelado ao significado das palavras, pressupõe o desenvolvimento de funções intelectuais como a atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade de comparar e diferenciar e esses processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas pela aprendizagem inicial onde se pratica a leitura e a escrita, os alunos precisam da ajuda dos adultos para compreenderem conceitos científicos.

Segundo Kleiman (2001), em sociedades tecnológicas e industrializadas, a escrita é onipresente, pois integra cada momento do cotidiano das pessoas, constituindo-se numa forma tão familiar de dar sentido da realidade que seu uso é imperceptível aos grupos letrados (é a rotina, o fazer diário).

Para realizar uma atividade rotineira como uma compra no supermercado, por exemplo, escreve-se uma lista de produtos que precisa comprar, no local onde se realiza as compras, lê-se e comparam-se rótulos, preços, datas de validade, ingredientes e cartazes promocionais, além de realizar contas e outras atividades relacionadas ao ato de comprar. Essas atividades, para um sujeito letrado, são apenas mais uma forma de comunicação e ação sobre o meio, realizada de maneira predominantemente automática, assim como o falar, portanto, não exigindo consciência ou grandes esforços de concentração e interpretação, todavia, representam verdadeiros obstáculos para os grandes grupos de brasileiros não-escolarizados, seja pela ausência de acesso à escola, pela prematura expulsão do ambiente escolar ou por pertencerem ao grupo dos estigmatizados. (KLEIMAN, 2001)

Ainda, conforme Kleiman (2001), essa escrita ambiental e rotineira representa, apenas uma das mais básicas funções da escrita. O domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia e, através deles, a possibilidade de acesso ao poder.

As práticas específicas da escola que forneciam o parâmetro de prática social a partir do qual o letramento era definido e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da

dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado são, em função dessa definição, apenas uma prática – de fato dominante – que desenvolve algumas habilidades, mas não outras, e determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Para Tfouni (2002), enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

Ainda, Tfouni (2002) afirma que os estudos sobre o letramento não se restringem somente as pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados, pois também buscam investigar as consequências da ausência da escrita ao nível individual, remetendo-se ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, compreender quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos. Continuadamente, Tfouni (2002) diz que, para Vygotsky, o letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores, além da causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os “processos mentais superiores”, sendo esses o raciocínio abstrato, memória ativa e resolução de problemas.

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura.

Soares (2001) define o letramento como o resultado da ação de letrar-se, dando ao verbo letrar-se o sentido de tornar-se letrado, o que significa que se apropriar da escrita difere de aprender a ler e a escrever, pois, aprender a ler e escrever significa adquirir a tecnologia de codificar e decodificar em língua escrita, apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, assumi-la como sua propriedade. Letramento é usar a leitura para seguir instruções (a receita de bolo), para apoio à memória (a lista de compras), para a comunicação com quem está distante ou ausente (o recado, o bilhete), por exemplo. Letramento é ler histórias que nos levam a lugares desconhecidos, sem que, para isso, seja necessário sair da cama onde se está com o livro nas mãos, é emocionar-se com as histórias lidas e tornar os personagens amigos e companheiros.

Letramento é usar a escrita para se orientar no mundo (o Atlas), nas ruas (os sinais), para receber instruções (montar um aparelho), é usar a escrita para concretizar o certo da primeira vez, descobrir a si pela leitura e pela escrita, entender-se, lendo ou escrevendo, e descobrir alternativas e possibilidades, o que você pode ser (SOARES, 2001). No entanto, o

ato de ler deve articular diferentes modalidades de linguagens além da escrita, como a imagem, a fala e a música.

Na contemporaneidade apesar das linguagens manterem suas formas e características, quando divididas em partes menores, cada parte guarda valores e significados diferentes. A esse respeito Fofonca (2015) contribui com a seguinte reflexão:

Assim, na era da mobilidade e das estéticas tecnológicas, as linguagens tornaram-se líquidas e atuantes em espaços deslizantes, móveis, fluídos. Nesse sentido, elas, influenciam na premissa da passagem do letramento para os múltiplos letramentos ou (multi)letramentos. Nessa busca da consolidação da concepção de “(multi)letramentos” são instituídas novas potencialidades para as práticas de letramentos atuais – as quais partem das simples potencialidades de leitura e imersão em múltiplas textualidades para uma potencialidade de que todo interlocutor se torna um potencial construtor-colaborador de criações conjugadas nesta era das estéticas tecnológicas. Nesta era todos são ouvintes, produtores e receptores de mensagens a um só tempo, por conseguinte a utilização do termo “interlocutor”. (FOFONCA, 2015, p. 58)

E ele complementa que para compreender a passagem do letramento para o multiletramento é preciso compreender o processo histórico do letramento, sempre atrelado a ideia de alfabetização, e, que surge juntamente com a origem da escola, com o objetivo de levar as pessoas a assinar seus nomes, depois com a Revolução Industrial em compreender os manuais de utilização das máquinas, e, posteriormente a necessidade de ir além da codificação e decodificação de símbolos e pequenos textos, mas de desenvolver habilidades de uso do sistema de leitura e escrita em atividades de práticas sociais. E hoje, com as novas tecnologias de informação e comunicação, ampliando para outros tipos de linguagens, as linguagens no campo digital, exigindo alfabetização digital e novos letramentos (FOFONCA, 2015).

Nessa perspectiva, ao tratarmos de multiletramento, consideramos que:

A pedagogia do multiletramento exige e incentiva um aluno crítico, autônomo: em vez de se discriminar o uso da internet e dos celulares e suas câmeras na escola, esses instrumentos são recursos para a interação e comunicação. O aluno não é mais objeto nos estudos, já dizia Paulo Freire, não devendo, por isso, ser um depósito onde inserimos nossos conhecimentos; para o multiletramento, o aluno passa a ser sujeito de sua aprendizagem, transformando-se em criadores de sentido (MILANI; FERREIRA, s./d.).

A pedagogia de multiletramento é projetada para envolver o aluno por meio do foco em sua formação e interesses e para melhor prepará-lo para lidar com as complexidades do mundo. No cerne da pedagogia do multiletramento, estão três termos-chave: prática situacional, enquadramento crítico e prática transformada. (ROJO; MOURA, 2013)

No multiletramento, ocorre a compreensão da informação e do desenho de significado pela manipulação de modos individuais, sendo eles o significado linguístico, visual, áudio, gestual, tátil e espacial, o que significa que o processo de leitura e escrita não é apenas codificar e decodificar sem o pensar crítico e tomada de decisão, a experiência não se restringe apenas a escola e a sala de aula, deve ir além para que as crianças possam exercer suas práticas nas diferentes esferas sociais e culturais. (FERRAZ SILVA; ANECLETO; SANTOS, 2021).

O termo multiletramento refere-se a dois aspectos principais do uso da linguagem hoje. O primeiro é a variabilidade da construção de significado em diferentes contextos culturais, sociais ou de domínio específico, que estão se tornando cada vez mais significativas para nosso ambiente de comunicação, portanto, não é mais suficiente que o ensino da alfabetização se concentre apenas nas regras das formas padrão da língua nacional, em vez disso, o negócio de comunicação e representação de significado exige que os alunos descubram as diferenças nos padrões significativos de um contexto para outro, pois as diferenças são consequências de uma série de fatores culturais, de gênero, experiência de vida, assunto ou domínio social, assim, a substituição de significados é limitadamente transcultural. (ROJO; MOURA, 2013)

O segundo aspecto do uso da linguagem surge em parte das características dos novos meios de informação e comunicação. O significado é concretizado de maneiras que são cada vez mais multimodais – em que modos de significado linguístico-escrito possuem interface com padrões de significado oral, visual, de áudio, gestual, tátil e espacial, ou seja, precisamos estender as opções da pedagogia da alfabetização para que ela não privilegie indevidamente e, com exclusividade, as representações alfabéticas, mas traga para a sala de aula as representações multimodais, particularmente as típicas da mídia digital, tornando a pedagogia da alfabetização mais envolvente por suas conexões manifestas com o meio de comunicação atual, portanto, fornecendo uma base poderosa para uma pedagogia de sinestesia ou substituição de modo.

Multiletramento é considerado como o microcósmino da noção mais ampla de um novo básico, onde tanto o conteúdo tradicional, quanto as orientações tradicionais para o conhecimento, foram substancialmente revisados. Há características que transformam o ambiente de comunicação, assim, o multiletramento pode ser cada vez mais valorizado na aprendizagem institucionalizada. No paradigma da alfabetização, as qualidades que serão exigidas por alunos eficazes no futuro são evidentes, pois a diversificação do ambiente de

comunicação argumenta que alunos eficazes serão flexíveis, autônomos e capazes de trabalhar com a diversidade cultural e linguística, ademais, a necessidade de colaboração e de habilidades de resolução de problemas são evidenciadas pela segunda grande mudança na forma como se concebe a alfabetização, qual seja, as novas tecnologias de comunicação. (FERRAZ SILVA; ANECLETO; SANTOS, 2021)

Assim, alfabetização, letramento e multiletramento são indissociáveis, embora cada uma tenha seu papel na língua, dessa forma, não basta a criança ler e escrever, como ela se envolve nas variadas práticas sociais de leitura e escrita é relevante, servindo-se de diferentes textos e linguagens, significando e ressignificando suas práticas.

Nesse sentido, mais uma vez, consideramos o ensino da arte um espaço profícuo de desenvolvimento.

1.4 Currículo

Complementando a abordagem sobre arte, alfabetização e letramento/multiletramento, importa abordar também o conceito de currículo, ou seja, como as experiências são selecionadas e organizadas para se aprender o que é preciso aprender.

Observa-se que na década de 1980, presenciou-se a superação teórica de um pensamento curricular, associado ao tecnicismo e logo, no Brasil, passou-se por debates no campo da sociologia sobre as teorias críticas, pós-críticas e pós-estruturalistas. No centro das discussões dessa época, havia um grande interesse na recuperação escolar, bem como em perspectivas para entender o currículo escolar em suas interações entre conhecimento, identidades, valores, moralidades e política. Uma nova força de argumentação foi estabelecida pela seleção de categorias de discurso relevantes para pensar sobre o futuro da escola. (LIBÂNEO, 1998)

Um currículo democrático é aquele que possa capacitar o futuro professor a analisar criticamente os diversos discursos, para que, em sala de aula, ele possa contribuir para que os seus alunos se capacitem para a produção crítica própria, pois um professor tende a repetir, em sua prática, muito do que, como aluno, vivenciou. (LIBÂNEO, 1998)

Considerando o currículo da formação docente, Libâneo (1998) diz que para que os educandos tenham uma formação integral, um novo currículo precisa contemplar uma integração entre os avanços tecnológicos, o novo modelo de produção e desenvolvimento, a qualificação profissional e a educação, pois, assim, pode possibilitar uma escola democrática e de igualdade.

Nesse sentido deveríamos caminhar para a construção de um currículo que não apenas incorpore conhecimentos presentes nos currículos escolares formais, mas o amplie, explorando os conhecimentos presentes na Rede.

Assim, segundo Gonzaga (2021) é necessário que o modelo curricular para a Era digital vá ao encontro da estrutura informal da comunicação global de uma sociedade em rede, e, afirma que o Web Currículo tem sido uma alternativa viável para integração das tecnologias digitais no contexto escolar, visto que no Web Currículo as tecnologias e currículo passam a se relacionar intimamente, ressignificando o currículo e a tecnologia.

Como já anunciamos anteriormente, em 2017, passou a vigorar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), após textos preliminares de 2015 e 2016.

Elaborado por uma equipe de professores especialistas nas diversas áreas do conhecimento, a primeira versão do texto da BNCC foi colocada para discussão em outubro de 2015. O texto foi objeto de análise de professores, gestores de sistemas educacionais, pesquisadores do campo do currículo e comunidade acadêmica que se relaciona com o Ensino e a Educação. Além disso, muitas secretarias municipais e estaduais de Educação, em todo o Brasil, organizaram encontros com os professores da Educação Básica, oportunizando a discussão da proposta. (PINTO, 2017, p. 1050)

No entanto, como currículo é espaço de poder, o texto inicial de 2015 não permaneceu, trazendo perdas para a área curricular ao dispensar uma concepção crítica de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, contrariando o Plano Nacional de Educação de 2014–2024 em favorecimento dos interesses do mercado, assumindo uma visão privatista da educação que desconsidera toda a discussão nacional anterior. Em sua última versão, o Ministério da Educação assumiu uma metodologia verticalizada, com um grupo restrito de profissionais e a participação de educadores não comprometidos com o projeto da primeira versão, pulverizando-o, sem um marco de referência que desse unidade ao trabalho, propondo a organização do currículo por componente curricular, privilegiando um conjunto de conteúdos e objetivos sem explicitar o projeto de nação e educação desejados, sendo aprovada, por isso, com consensos e dissensos.

Além de estipular o que deve ser aprendido a cada ano para cada campo de conhecimento, o documento estabelece dez habilidades gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da vida escolar de um aluno, alinhando-se as orientações globais da Estratégia 2020 do Banco Mundial “Aprendizagem para Todos – Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para promover o Desenvolvimento”, dentre elas, está a capacidade dos estudantes reconhecerem e apreciarem a si, cuidando da saúde física e mental, reconhecendo as próprias

emoções e as de outrem, traduzindo-se no objetivo de alcançar o desenvolvimento humano integral, valorizando a inteligência emocional.

A BNCC, documento que fornece as diretrizes para escolas públicas e privadas de educação básica em todo o Brasil, também determina que os alunos sejam educados para assumir um papel autônomo como sujeitos e, dentre as habilidades a serem promovidas, está a possibilidade de exercitar sua curiosidade intelectual e recorrer às abordagens científicas, incluindo investigação, análise crítica, imaginação, criatividade, solução de problemas e busca de soluções baseadas em conhecimentos de diferentes áreas, cultivar a empatia e promover o diálogo, além disso, a cooperação e o respeito devem fazer parte do cotidiano das escolas e os alunos devem receber e abraçar a diversidade.

Entretanto, para que a BNCC se torne um guia para trabalhar a realidade, os professores e sua formação devem ser vistos com grande importância, pois são eles os responsáveis diretos por mudanças para alcançar os alunos.

Falar de currículo é um desafio, principalmente porque vem assumindo cada vez mais lugar de destaque no meio educacional, nas áreas de conhecimento pedagógico, bem como, por se constituir de grande importância na formação de professores para a educação básica, que precisam ser críticos e reflexivos com o intuito de formar os seus alunos também críticos e reflexivos (PINHEIRO, 2009, p. 13).

A associação entre um currículo de qualidade (que propicie aos alunos compreenderem, atuarem e transformarem a realidade de forma crítica e emancipatória) e as novas exigências do mundo globalizado, pode gerar necessidade de qualificação mais elevada e de melhor qualidade, capacitação tecnológica, desenvolvimento de novas atitudes e disposições sócio motivacionais e a capacitação para a cidadania e formação ética. (PINHEIRO, 2009)

No entanto, não há separação entre habilidades cognitivas, socioemocionais e de comunicação. Uma criança deve aprender a mostrar solidariedade, respeitar os outros, ser responsável e aprender a viver em sociedade, a ler e resolver problemas, a ser um cidadão do mundo, respeitar a diversidade e se comunicar, pois, sem autoestima e incentivo ou se não se sentir bem-vinda na escola, terá dificuldades em desenvolver seu aprendizado.

O ambiente escolar também precisa se adaptar para que isso realmente se viva na sala de aula e no espaço escolar, construindo currículos que garantam experiências e aprendizados. As salas de aula terão que receber uma nova arquitetura que permita uma nova escola e o alcance de um novo mundo e que grandes mudanças possam ocorrer, pois, um local com

mesas alinhadas tradicionalmente pode fornecer um ambiente onde os aspectos colaborativos e criativos não sejam desenvolvidos. (BRASIL, 2017)

As relações entre currículo, escola, questões culturais e conhecimento também são centrais na BNCC, concebidos como orientação para o desenvolvimento de práticas escolares sob alguns princípios educacionais, sempre há uma interpretação de conceitos como conhecimento, identidades, valores e ética.

Novas configurações no campo dos estudos de currículo podem ocorrer devido à influência da BNCC, que coloca a questão do conhecimento no centro das teorias curriculares, bem como a mobilização política, social e governamental ao nível federal, direcionada a sua construção e implementação que auxilia na quebra de paradigmas de um currículo não construtivo.

Contraditoriamente, o modelo de educação que está por trás da BNCC demonstra e intenção de um processo de privatização, pela via da direção e execução, materializando-se em estratégias que incidem sobre a gestão, a oferta e o currículo, ocorrendo uma disputa pelo conteúdo da educação e por sua transformação em mercadorias pelos grandes grupos do mercado educacional, assim, percebemos que os poucos indícios de avanços que a BNCC traz, na prática, acabam se desfazendo, na medida que as atuais políticas públicas não se comprometem em formar o professor para essas inovações, tampouco realizar os investimentos necessários e a ausência de comprometimento governamental associado aos desafios da pandemia mostraram a impotência para os avanços anunciados no campo do currículo.

Igualmente se deu no campo do ensino da arte, onde assistimos uma correlação de forças entre o movimento dos arte-educadores que desenvolvem uma prática baseada na concepção triangular e a BNCC, que incentiva uma concepção tecnicista, regredindo aos moldes e ocorrências da década de 70, resultado de decisões políticas tomadas conforme modelos estrangeiros, impostos por organismos internacionais e à revelia de trabalhos sérios no campo das artes.

O surgimento da abordagem triangular objetivava a melhoria do ensino e na busca pelo entendimento da arte, assim como buscava uma aprendizagem significativa, preocupando-se pela busca de um conhecimento crítico para os alunos e professores. (BARBOSA, 2002)

A Proposta Triangular foi empregada por Ana Mae Barbosa nos anos 80 e se constitui por três eixos: fruição, reflexão e produção. A Abordagem Triangular possibilita diferentes

caminhos nos âmbitos que a envolvem, do fazer, ler e contextualizar. A imagem do triângulo permite ao professor escolher em qual das pontas iniciará seu trabalho, justificando o fato de ser uma abordagem dialógica.

Nessa linha de pensamento, é possível constatar a necessidade de se repensar as práticas, o currículo e todo o modelo do ensino fundamental, embasando-se na perspectiva de um ensino mais significativo para as crianças e seja garantido o seu direito de brincar e de fazer arte. (FERRARESI; PINTO, 2015)

No ambiente cultural urbano, ressalta-se o elemento popular que, durante longo período, foi renegado nas representações da identidade múltipla e fragmentada do carioca. São os produtores populares da cultura que se reapropriam dos mecanismos de produção cultural das racionalidades, operando uma *bricolagem*. (MAIA; LATTANZI, 2007)

As coisas mudam de perspectiva à medida que observamos o ponto de vista dos cantadores. Pode-se pensar também no que significa o desempenho de um conflito para quem canta o cururu no palco. Naquele espaço, o conflito, mesmo que ritualizado, é um meio de afirmação e construção da pessoa, uma forma de relação com o outro, assim, para tais conflitos, não é a sublimação de um desejo reprimido, mas a própria vida, a constituição do seu estar no mundo. O conflito, nesse aspecto, aparece como uma afirmação de seus praticantes no mundo, um estar vivo, um ser, sem a porfia ou um cantador que maltrate o mundo, se não perde muito de seu sentido, carece muito de sua graça. (OLIVEIRA, 2007)

Há diferentes formas de se organizar o currículo escolar: disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. Para Fazenda (1994), a interdisciplinaridade é a inter-relação entre as disciplinas, que trabalham de maneira conjunta, sem hierarquizá-las, ampliando as possibilidades de compreensão dos alunos. Na perspectiva disciplinar o aluno conhece a partir do olhar de uma única disciplina, e, a multidisciplinar ele conhece a partir de duas ou mais disciplinas, mas sem diálogo entre elas, ou seja, de forma fragmentada. Já a transdisciplinaridade, não parte dos conhecimentos das disciplinas, ou seja, parte diretamente do objeto de estudo na sua realidade.

Nessa perspectiva percebemos a possibilidade multidisciplinar do Ensino da Arte na organização curricular, mas precisamos avançar pelo menos para a interdisciplinar, oportunizando aos alunos uma visão da realidade na sua complexidade.

1.5 Cultura

Atualmente no Brasil há uma desterritorialização do campo curricular em estudos cotidianos, destacando o hibridismo das políticas e práticas curriculares. A pesquisa cotidiana está alinhada aos estudos culturais, enfatizando a linguagem e a filosofia das diferenças, marcadas pelos discursos da pós-modernidade. A cultura permite que o campo curricular mantenha seu compromisso pragmático, como força de mudança e crítica. (LOPES; MACEDO, 2011)

“Em uma visão antropológica, podemos definir cultura como a rede de significados que dão sentido ao mundo que cerca um indivíduo, ou seja, a sociedade. Esta rede engloba um conjunto de diversos aspectos, como crenças, valores, costumes etc.” (GEERTZ, 2008, p. 28)

Segundo Reyes (2011), na política cultural, o multiculturalismo, a própria primazia das imagens e da cultura, tipificadas nos estudos culturais, estabelecem a cultura como hegemônica nos estudos curriculares no Brasil, nesse sentido, conceitos como hibridismo, o espaço entre o traço e as fronteiras, denotam esse estado de coisas. Com um mínimo de atenção às suas origens teóricas (muitas vezes em Foucault), elas foram apropriadas como o vocabulário dos estudos de currículo no Brasil, assim, julga-se que a escola deve possibilitar que todos os alunos (independente da diversidade natural do ser humano social), através de vivências democráticas, tenham em comum a persistência e a crença em seu potencial, vislumbrando uma ascensão profissional através dos estudos e da busca do conhecimento, sendo esse seu papel multicultural, assim como o do professor(a) e da comunidade escolar, é a forma de se fazer multiculturalismo.

Enquanto o multiculturalismo se concentra em um nível nacional questionando a identidade da nação, o interculturalismo enfatiza o nível local devido à proximidade geográfica e física entre grupos que facilitam o diálogo e as trocas, assim, é importante considerar essas diferenças na busca do ensino significativo, com sentido para o aluno, definida na variedade ou na diversidade de elementos e, quando aplicada às pessoas, a diversidade inclui as diferenças que se refletem em várias raças, etnias e culturas. O termo multiculturalismo também reconhece as várias culturas que constituem a humanidade. (REYES, 2011)

Assim, enquanto o intercultural descreve comunidades em que existe um profundo entendimento, diálogo entre culturas e respeito por todas elas, a comunicação intercultural se concentra no compartilhamento mútuo de ideias e normas culturais e no desenvolvimento de relacionamentos profundos, agregando valor a cada uma das culturas.

Abordagens teóricas e normativas sobre a questão da diversidade e integração, como multiculturalismo e interculturalismo, competem na tentativa de redefinir cidadania e nacionalidade. A maioria das análises foi orientada para uma única teoria, levando a múltiplas interpretações, contestadas e controversas de integração e espaços públicos democráticos. Em termos metodológicos, eles funcionam para o historicismo de vanguarda. A relação entre cultura e linguagem é desconsiderada em favor dos discursos como uma metanarrativa do currículo cultural, além da persistência da centralidade na identidade e da ilusão da substância do sujeito, isso significa que o discurso se torna novo se assumir uma forma disfarçada de estruturalismo. O tempo é cronológico, marcado por fatos e eventos, também evidenciado em estudos da história do currículo. (LOPES; MACEDO, 2011)

Através do currículo, a escola pode superar formas dominantes de representação da identidade e da diferença, de modo que se possa projetar um futuro mais cidadão? Ao responder este questionamento, possivelmente estaremos mais preparados para lidar com as constantes e evolutivas mudanças sociais.

A capacidade de viver de forma democrática é inerente ao ser humano, porém, a realidade social cria obstáculos para que a democracia diminua ou cesse, como a família (condições socioeconômicas e relações de poder), a escola (intolerância, preconceito, reprodução e descontextualização), as ciências (tecnicismo, verdades absolutas e classificação) e a sociedade (a exclusão, a escassez de cidadania e a alienação).

A dificuldade dos próprios professores em colocar limites ao educar seus alunos é uma questão comum no cotidiano das escolas e possui fatores associados, como a pressão considerável por parte das instâncias superiores para redução da rigidez com as notas e demais fatores educacionais, suportadas por docentes, tendo em vista que, atualmente, a pressão das Secretarias de Educação sobre as escolas objetivando a redução do índice de reprovação é rotineiro, ante a necessidade de processos documentados e formulados para manutenção de decisões reprovativas, o que aumenta a demanda para a escola e para o sistema, o que, usualmente, não é a cultura das escolas públicas e das Secretarias de Educação e, ainda, há informalidades na forma como as coisas são efetivadas. (PESCAROLO; MORAES, 2016)

Reinventar o currículo trata de desnaturalizar os conceitos de normalidade e anormalidade que perpassam a sociedade temporalmente, visando a inclusão de todos, da personalização do ensino e da flexibilidade do currículo.

Freire reforça o valor do diálogo ao questionar:

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto” em que não reconhece outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente” ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? (FREIRE, 1997, p. 95).

Freire (1997) deseja que o professor seja um educador libertador, ou seja, aquele que busque como ponto de partida um conteúdo a ser aprendido baseado nos elementos pertencentes ao contexto do aluno (cultura popular), facilitando o diálogo e a participação na investigação do seu próprio universo, buscando outros conhecimentos em diferentes áreas e o admirando para, criticamente, transformá-lo para o bem comum.

Somente o diálogo que implica em um pensar crítico é capaz de gerá-lo, sem ele, não há comunicação e, sem esta não há a verdadeira educação (educação popular).

Freire (1997) reforça uma visão de currículo democrático ao falar que o educador-educando que dialoga e problematiza, não compreende o conteúdo programático da educação como uma doação ou imposição, sendo esse um conjunto de informações a ser depositado nos educandos, mas, a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma não estruturada, com significado para o aluno, pois permite que compreenda aspectos de sua realidade local ou global.

Cabe ao arte-educador, no cotidiano da sua sala de aula e no espaço coletivo das escolas, colocar a BNCC à serviço dos interesses dos principais agentes educativos: professores, alunos e realidade social, acima dos interesses mercantis e privatistas, numa ação baseada na colaboração, coletividade, transformação da realidade, pensamento crítico, criativo e sustentabilidade planetária.

Com base nos autores trabalhados nesse capítulo e seus conceitos, observamos que a arte faz parte da expressão humana, como valor estético, histórico e cultural. Ao permitir interação, aprendizagem, aquisição de saberes valorizados na sociedade, presentes no currículo escolar, numa perspectiva intercultural, objetiva contribuir com o processo de alfabetização e letramento/multiletramento na escola.

Assim, considerando a arte-disciplina como artefato estratégico da facilitação da alfabetização e letramentos com sucesso na escola, abordaremos no próximo capítulo a sua transposição para a sala de aula, simultaneamente, desvelaremos suas contribuições, a partir

de relato de experiências com projetos no cotidiano das aulas de arte nos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto pesquisado.

Freire (1997) defende que, na relação do educador com o aprendiz, a chave é o ensinamento, assim, é preciso ensinar com rigorosidade metódica, pesquisar, respeitar os saberes do educando, ser crítico, ter estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, aceitação de riscos do novo e rejeição à discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento, reconhecimento do ser condicionado à cultura, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, compreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreensão da educação como intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada de decisões conscientes, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e querer o bem dos educandos. Na esteira das palavras de Freire (1997), resgatamos na memória uma atividade aplicada em sala de aula de arte pelo pesquisador dessa tese, com base no método iconológico de Panofsky.

As questões propostas na esfera educativa em que se expõem crianças à realidade intercultural fundamental para a criação de cidadãos críticos e cada vez mais desprovidos de julgamentos. Quando se aborda e se trabalha em sala de aula com leitura de obras ou momentos históricos da arte, a investigação se faz necessária para o conhecimento e desenvolvimento cultural do aluno. A contextualização é um requisito pedagógico básico.

Por outro lado, as proposições do Ministério da Educação ainda estão pautadas na ideia de carência cultural, por isso, em grande medida, as orientações para o ensino da linguagem escrita estão fundadas em processos de aquisição de capacidades que visam a suprir tais carências, pois desenvolve diferentes habilidades em quem aprende. É preciso compreender que a criança não é carente e sim curiosa, tem sede de saber, quer experimentar e tirar suas conclusões. (GONTIJO, 2013)

Neste sentido, tem-se como base Erwin Panofsky que introduziu o método iconológico para possibilitar e denominar o estudo de uma obra no contexto histórico e social, proporcionando a inserção da obra de arte na cultura, em uma visão do mundo, no seu significado intrínseco e social. (PIFANO, 2010)

A obra de arte é o produto de um momento, de um ambiente histórico e social, porém, não é um caso isolado, está atrelado ao local, ao nacional, ao planetário e, nessa visão, o

método iconológico tem por objetivo a interpretação sintética, onde o intérprete passa do geral para o específico, com identificação do significado ou do conteúdo, estabelecendo uma ligação com as propostas do artista na obra, com as formas, motivos, imagens e a história, o momento sócio, político e cultural da época. (PANOFSKY, 1995)

“Panofsky propôs, a partir do objeto artístico, reconstruir seu contexto histórico e ‘recriar’ todo o processo de elaboração daquela imagem (objeto artístico)” (PIFANO, 2010, p. 1). Na perspectiva iconográfica, Barbosa (1990) argumenta que depois de muitos anos predominando, a livre expressão se defronta com abordagens inovadoras, como a Proposta Triangular, por exemplo, em que se observa a relevância da leitura interpretativa da obra de arte para a aprendizagem em sala de aula, para alcançar objetivos pedagógicos, assim, “a proposta deverá levar em consideração as condições de construção de conhecimento do aluno no domínio da leitura, contextualização e produção de imagens.” (BARBOSA, 1990, p. 34)

Em outros termos, é preciso habilitar o aluno para a leitura significativa da imagem, tendo como objeto obras relevantes de artes plásticas, já que esta iniciativa prepara o educando para a decodificação não linear da gramática visual, da imagem fixa, para capacitar quem aprende a compreender o sistema representativo da imagem, ou seja, a competência para se expressar diante das imagens.

Sob uma perspectiva de resultados, os dados evidenciam que ainda não se estabeleceu um caminho para que um trabalho significativo com a alfabetização e o letramento interdisciplinar se tornem prática real e/ou conhecida na educação brasileira, portanto, a arte é uma disciplina para trabalhar a competência comunicativa do aluno. (CHAGURI; JUNG, 2013)

Nos próximos capítulos demonstraremos como o ensino da arte pode ser um espaço contribuidor para esses processos, a partir das experiências do investigador.

CAPÍTULO II

2 A ARTE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA FAVORECEDORA DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No presente capítulo, apresentamos como deve ser a transposição dos conceitos gerais trabalhados no capítulo anterior e as práticas da arte, vista como estratégia favorecedora dos processos de alfabetização e letramento/multiletramento, nos anos iniciais do ensino fundamental.

A BNCC no que diz respeito ao ensino de arte, não descreve conteúdo, somente unidades temáticas e habilidades. De qualquer forma, uma maneira de garantir a autoria dos professores no desenho curricular do componente é construir as sequências didáticas antes de consultar a BNCC, ou seja, realizar o caminho inverso do habitual, complementando ao final, caso seja necessário ou não tenha atendido alguma exigência. Quase sempre observamos que esse caminho é profícuo e mais enriquecedor. Vejamos algumas orientações presentes na BNCC:

A arte no ensino fundamental deve ser desenvolvida através do teatro, artes visuais, dança, música, deve experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da arte. (BRASIL, 2017)

A BNCC apresenta cinco unidades temáticas em que estão citadas quatro linguagens artísticas: teatro, dança, artes visuais e música, ampliando também para as artes integradas.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o ensino de arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, pela ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à educação infantil. (BRASIL, 2017)

Costa e Baganha (1989) afirmam que, por exemplo, no teatro de fantoches, está explícita a intenção de se comunicar, construir e interpretar sentidos de forma intra-relacional e inter-relacional, pois há interação entre sujeitos, espectadores e atores, que interpretam conteúdos sociais e pessoais, negociando e refletindo sobre significações. Assim, fornece-se um contexto favorável para ser locutor e interlocutor, indispensável no teatro, criam-se desafios promotores da criatividade na solução de problemas, superando constrangimentos e promovendo autoestima e autoconfiança.

A partir de orientações como essas é que venho, como professor de arte desenvolvendo minhas práticas. Selecciono algumas delas a seguir, para nossas reflexões.

2.1 Arte: da pedagogia da potencialidade para a pedagogia da competência

O sistema educacional vem centrando em possibilitar o acesso e permanência dos alunos nas escolas, mas sem garantir a permanência dos alunos com sucesso, na aprendizagem. Nesta perspectiva, o aluno avança sem saber, sem experimentar, sem aprender, sem se desenvolver em toda sua potencialidade. A educação precisa mudar radicalmente, permitindo ver, ouvir e falar de uma escola que realmente leve o aluno a aprender e a se desenvolver como cidadão autônomo, crítico e preparado para enfrentar os desafios da vida. (PARO, 2002). É preciso sair do foco do ensino, para a aprendizagem.

Ainda nessa direção, conforme Paro (2002), a concepção da educação escolar remete a um componente informativo e a um formativo. O primeiro componente articula-se com a aprendizagem de conteúdo das diversas disciplinas curriculares e o segundo, liga-se ao desenvolvimento de comportamentos, conhecimentos e atitudes, relativos à moral e à convivência social. Ou seja, precisamos focar mais no componente formativo, passando das possibilidades de aprender para a competência de aprender.

Assim, na esteira da preocupação com uma aprendizagem para a vida, o ensino da arte, como parte desse processo, deve se preocupar com as práticas de alfabetização e letramento/multiletramento, compreendendo-os. Pode-se planejar, usando o que já realiza com os alunos, todavia, atento e consciente, percebendo as contribuições que ele pode trazer para a alfabetização e letramento/multiletramento, despertando nos alunos e os desafiando no desenvolvimento de habilidades de escrita, leitura e conversação, ao interagir com obras de arte, por exemplo. É uma situação em que todos ganham. (DOMINGUES; EBERT, 2013), portanto, deve-se oferecer condições de educação contínua para operar novas habilidades, recursos e planejamentos.

É necessário haver convicção de que não apenas o professor alfabetizador, mas todos os que trabalham no interior do estabelecimento de ensino público (ou privado) devem ser “[...] considerados como educadores escolares, já que todos têm contato com os alunos e, transmitem a eles, por meio da comunicação e do exemplo, elementos formativos e informativos.” (PARO, 2002, p. 209)

Portanto, para além dos professores, cabe a toda a comunidade escolar se preocupar e agir, cuidar do pedagógico, ser mais que professor, mais que estudante, mais que diretor, mais que supervisor, mais que inspetor, mais que merendeira, ser quem é, sem medo de acreditar nas competências, todos precisam se comprometer com uma escola como espaço social, cultural e político, não a reduzir a mero centro educacional potencial, e isso exige

comprometimento de todos com o projeto de escola e com o currículo escolar, não se limitando a concepção tradicional e linear, mas partindo da ideia de Morin em sua Teoria da Complexidade, considerando a realidade e o conhecimento produzido acerca dela, na sua totalidade e complexidade.

A realidade do cotidiano escolar no seu microcosmo social não se apresenta como um produto acabado e refletido do cosmo social capitalista (cidadania transcendente e inerente ao ato de educar), mas como algo constante no convívio interpessoal e grupal, onde se busca saberes alternativos que tragam sentido para a realidade de cada um da comunidade escolar, numa construção de muitas mãos, fruto de um trabalho coletivo (TRAGTENBERG, 2005).

A educação idealizada pelas políticas públicas leva o professor a um planejamento que considera a isonomia social. A homogeneização é exercida por mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que dividem, fragmentando o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos gestores, impondo aos seus corpos, uma atitude de submissão e obediência (SANTI, 2014).

Assim como o professor que tem muitas vezes uma relação de dominação que não tolera as diferenças, excluindo-as no seu cotidiano, pode pela aplicação de uma gestão democrática e participativa, ter que praticar a construção do conhecimento aliada com a prática da cidadania, exigindo que considere as diferenças e a soma dos diferentes poderes que perpassam as relações no cotidiano escolar. O mesmo pode valer para o inverso, envolvendo seus alunos, comunidade e pares.

Em síntese, afirmamos que, para alfabetizar letrando, concordando com Santi (2014), é necessário romper com o modelo de escola como lugar de cópias e contas, leitura do livro didático e aprendizagem fragmentada e descontextualizada de letras, o sujeito precisa aprender a expor suas opiniões, ouvir opiniões alheias e contar, escrever, mesmo que não seja convencionalmente, ler mesmo que seja um título de um texto, ler problemas e resolvê-los, manusear um jornal, ler notícias e comentá-las e, porque não, ler uma letra de música, uma obra de arte, uma peça teatral. Aprender a ler e escrever e junto aprender coisas novas de um jeito diferente, como fazer arte, conhecendo e respeitando diferentes culturas.

A sociedade moderna, a partir do século XVII, desempenha um papel de falta de mundanismo, condição sublinhada pela impossibilidade de comunhão com os humanos. Essa impossibilidade limita as relações humanas, impedindo o homem de viver na pluralidade, condição para a ação, faculdade política por excelência (ARENDDT, 1995).

Na tentativa de romper com essa falta de mundanismo, de amor, de respeito às diferenças, de um currículo fragmentado e descontextualizado, da desvalorização da multicultural e da intercultura, de uma alfabetização e de letramento/multiletramento significativo, é que trazemos a nossa experiência, sua reflexão e proposições.

Relataremos algumas experiências vividas pelo investigador, como professor de arte nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública, do interior do Estado de São Paulo, no intuito de demonstrar práticas que vão além de uma prática de ensino da arte tradicional. Antes, porém, consideraremos alguns pressupostos.

Partimos do pressuposto que, considerando o acesso ao conhecimento um benefício social, portanto, direito de todos, a avaliação deve ser reconhecida como um instrumento para ajudar o aluno a adquirir as habilidades necessárias, fazendo parte integrante do dia a dia em sala de aula, ou seja, formativa.

É imprescindível partilhar com os alunos a análise de suas produções, num clima de confiança e respeito, para reconhecerem seus avanços e dificuldades, desenvolvendo a consciência dos progressos feitos em relação a situações anteriores. Isso ajuda a desenvolver autonomia, percebe-se sujeito do processo de aprendizagem e melhora o desempenho.

Também conheceremos um pouco mais do contexto da escola em que as experiências se deram.

2.2 Identificação e caracterização da escola municipal de ensino básico Jornalista Roberto Marinho

As experiências aqui relatadas e analisadas ocorreram na Escola Municipal de Ensino Básico Jornalista Roberto Marinho, situada na Rua Padre Azevedo, nº 51, bairro Jardim Carolina em Itaquaquecetuba/SP, CEP 08.588-370, em parte com habitações sazonais sem escritura e condomínios residenciais e industriais com lavratura completa de documentos. O contato telefônico é (11) 4648-6079, e, atende turmas de Educação Infantil e turmas de fundamental de 1º a 5º ano, com funcionamento matutino e vespertino. Apesar de um histórico de taxa persistente de reprovação nos finais dos anos iniciais, comparado ao público atendido, no cômputo geral, no último IDEB (2019) superou a meta esperada de 6,2, alcançando 6,9, com fluxo 0,95 (a cada 100 alunos 5 não foram aprovados), com retenção nos anos intermediários: 3º e 4º anos, onde a criança precisa ter sua alfabetização consolidada (1º e 2º anos: 100% de aprovação, 3º anos: 82,3%, 4º ano: 94,1% e 5º ano: 100%). Apesar de tratar-se de uma realidade que não traduz a maior parte das escolas brasileiras, devido a um

investimento de iniciativas de professores comprometidos com o sucesso das crianças. Mas que poderia ser ainda melhor, conforme nossa hipótese, com um trabalho coletivo.

A escola possui uma infraestrutura com cozinha/refeitório, salas de professores, diretoria e secretaria, recepção, almoxarifado e despensa, biblioteca, banheiros para alunos e funcionários, pátio coberto e descoberto com parque infantil, sala de informática com computadores e acesso à internet, e, laboratório de física, química e biologia. Ainda com 10 (dez) salas de aula, nas medidas de 5m por 6m, totalizando 30 m² cada uma. O ambiente escolar é acolhedor, o que favorece a aprendizagem, relações interpessoais na convivência escolar e, em especial, na relação professor-aluno. O corpo docente é composto por 12 professores, 1 orientadora pedagógica, 1 diretora, 1 vice-diretora e 7 profissionais de apoio.

A comunidade de funcionários escolar é composta por 20% das pessoas com ensino superior completo, 50% com ensino médio completo e 30% com ensino fundamental incompleto e/ou analfabetos.

O corpo docente é formado por professores ingressos via concurso público em períodos heterogêneos, com equipe terceirizada para os trabalhos especializados de sanitização e higienização do ambiente escolar, ainda, conta com quatro inspetores, e, equipe gestora composta por diretora, vice-diretora e coordenadora que realizam reuniões pedagógicas duas vezes por semana.

O Projeto Político Pedagógico da Escola:

A proposta da escola constitui uma Carta de Intenções e explicitam os objetivos da escola, sua visão de concepção de homem, ensino-aprendizagem e avaliação, elementos balizadores das práticas escolares cotidianas.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola:

Visão de educação da escola: a visão de educação da escola guarda estreita relação com o desenvolvimento da sociedade. É por meio do conhecimento que o homem adquire meios para compreender e transformar a realidade material (natureza) e a sociedade em que vive, tornando-se apto a exercer sua cidadania.

Segundo o PPP, para que a educação avance em autonomia, emancipação, liberdade e cidadania, é preciso quebrar as relações de poder individualistas e oferecer a formação para a solidariedade e cooperação, onde o coletivo substitui o individual, tornando possível a convivência de forma pacífica e cooperativa, ao invés de dominadora e conflituosa.

Gestão pedagógica: A organização da escola está voltada para as questões pedagógicas, administrativas e éticas. A equipe diretora e coordenadora, responsável pelo

gerenciamento dos docentes, discentes, técnicos administrativos e de serviços, não separa seu caráter formativo do gerencial, razão maior da ação escolar.

A direção preocupa-se com a parte administrativa, todavia, não trata também da pedagógica. No entanto, entendemos que diretor é um educador que utiliza as orientações do sistema para fortalecer a função educativa da escola para atuar com as competências administrativas de todos e praticar a ação pedagógica, além disso, o administrativo deve estar a serviço do pedagógico para que a proposta da escola possa se desenvolver como se objetiva.

Na Gestão Pedagógica importa, entre outras, a execução e avaliação do currículo, da aprendizagem do aluno e sua formação geral.

Para o PPP, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular são referências que propiciam subsídios à elaboração e reformulação do currículo, tendo em vista um projeto pedagógico em função da cidadania do aluno e uma escola em que se aprende mais e melhor, ou seja, uma escola inclusiva.

Segundo o PPP da escola, a avaliação interna do processo de ensino aprendizagem, responsabilidade da escola, será realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, com prevalência dos aspectos qualitativos e dos resultados ao longo do período de eventuais provas finais, tendo como um de seus objetivos o diagnóstico da situação de aprendizagem de cada aluno em relação à programação curricular prevista e desenvolvida em cada nível e etapa da escolaridade. O currículo dos cursos dos diferentes níveis e modalidades de ensino tem uma base nacional comum e uma parte diversificada, observando a legislação específica.

Afirma, ainda que com relação ao Plano de Curso, o intuito é o pleno desenvolvimento do aluno, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996), através de projetos como amizade, meio-ambiente, sexualidade, solidariedade, drogas, higiene geral (corporal e bucal), limpeza e conservação do prédio, trabalhos e exposições de pesquisas e outros temas que poderão surgir durante o desenvolvimento dos tópicos citados. Quanto à integração e sequência dos Componentes Curriculares, existe relação interdisciplinar dos componentes elaborados em consonância com a legislação vigente, os PCNs, BNCC e outros materiais pedagógicos e os conteúdos programáticos apresentam objetivos gerais e específicos articulados com os documentos mencionados, assim, a medida em que os conteúdos são adaptados as metas da escola, modifica-se o Plano de Curso para que se alinhe a realidade contextualizada.

Ainda, de acordo com seu PPP, a escola elabora estratégias de trabalho coerentes com a filosofia da Secretaria Municipal de Ensino e em conformidade com a proposta pedagógica

da escola, assim, partindo da leitura e análise da realidade escolar, aspectos são levantados como pontos críticos do processo de ensino-aprendizagem, sob a perspectiva de formação apropriada, adequação dos conteúdos, diferentes séries e resultados de avaliações institucionais. Visando a superação dos impasses diagnosticados e ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, o professor coordenador auxilia na organização de reuniões de HTP (Hora de Trabalho do Professor), direcionando esse espaço para estudo e pesquisas das propostas curriculares das diferentes disciplinas, confecção de materiais pedagógicos que auxiliem os professores na realização do trabalho diversificado, realização de projetos que levem o educando ao seu desenvolvimento pleno e a formação de um cidadão, crítico, reflexivo e solidário.

O PPP ainda incentiva que os projetos devem trabalhar a interdisciplinaridade, o multiculturalismo, as diferentes linguagens, a alfabetização, letramento e envolvimento das tecnologias do dia a dia dos alunos, onde a *internet* e o aparelho celular estão presentes. E na questão do letramento, a escola deve priorizar o desenvolvimento do educando em direção a uma competência para a leitura do seu mundo, pois, é nele que o dia a dia acontece, de modo que, somente preparado para se comunicar, para compreender a mensagem deste mundo, poderá ser autônomo, livre para produzir sua cultura, para seu bem e da sociedade. Desde os primeiros contatos com o mundo, a partir de experiências iniciais de vida, começa-se a compreender e dar sentido ao que cerca as pessoas e assim inicia-se o processo de leitura. Para compreender a leitura e para que ela se efetive, deve vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais. Cada leitor tem de descobrir e criar uma técnica própria para aprimorar seu desempenho.

Caracterização da comunidade Local: A escola está localizada na zona urbana e atende alunos provenientes de vários bairros populares, com variação de níveis socioeconômicos e culturais. A maioria dos pais trabalha como empregados, diaristas, com faixa salarial de 2 à 3 salários mínimos, além disso, nota-se diferença social entre os alunos, a depender dos bairros em que residem, portanto, existem alunos sem acesso a direitos básicos.

Todavia, de modo geral, vida social dos alunos é padrão, com forte influência religiosa comportamental e com participação ativa e integrativa das famílias que atuam ativamente na colaboração com a escola, administrativamente e socialmente.

Percepção do autor, como parte da comunidade escolar sobre problemas a serem enfrentados: O que podemos perceber é que na transição dos anos iniciais para os finais do

ensino fundamental, alguns alunos encontram dificuldades de adaptação, ressaltando a necessidade de trabalhar pedagogicamente essa questão, visando os princípios da igualdade, acesso e permanência, além da gratuidade e da qualidade. Durante este processo, os alunos devem ser instigados a buscar e investigar os assuntos trabalhados de forma que possam agregar valor ao seu aprendizado, desta forma, busca-se também incentivar a participação democrática e despertar a consciência de cidadania do aluno, como ator ativo da sociedade, para tanto, um movimento voltado à inclusão social onde se valorizam o respeito e igualdade de todos é o mais indicado. Além disso, procura-se despertar uma visão global, crítica e humanística para a inserção nos setores profissionais, para que os alunos estejam aptos a tomar decisões e exercer seus direitos e deveres no contexto social em que estão inseridos, por intermédio do acesso à cultura, conhecimento científico, tecnológico, artístico e ao desporto.

Ainda, o objetivo da escola deve contribuir para a melhoria e a democratização da unidade escolar, propícia a qualidade ao ensino através do compromisso com o processo pedagógico, com ênfase na aprendizagem do aluno, possibilitando, assim, a formação integral, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais, tornando-o um cidadão crítico, autônomo, participativo e atuante na sociedade, promovendo ações que viabilizem o bom andamento e participação da escola, bem como atividades que permitam a interação com todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

2.3 As experiências analisadas

2.3.1 A primeira vivência

Trabalho com Guataçara Monteiro: 3.º ano EF

Nesse aspecto, a prática docente teve grande contribuição ao abordar a arte de Guataçara Monteiro, que apresenta um caráter bastante lúdico que vai ao encontro do pressuposto da BNCC, gerando interesse e fascínio de crianças apresentadas ao seu trabalho e os introduzindo à temática relevantes e enriquecedoras do seu cotidiano.

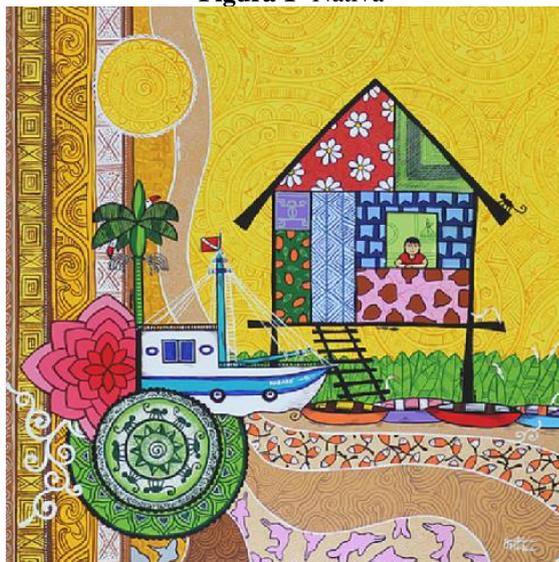
A partir de 2008 com o lançamento da Exposição Bichos da Amazônia, um grande número de escolas incluiu as pinturas, esculturas, instalações e as danças circulares de Guataçara Monteiro em projetos pedagógicos. No Vale do Paraíba, interior de São Paulo, 150 mil crianças aprenderam sobre a floresta amazônica, cultura brasileira, folclore e meio ambiente tendo como ferramenta nossa arte. (MONTEIRO, 2016, p. 12)

As reflexões presentes sobre a arte de Guataçara Monteiro evidenciam um dos desafios que se colocam para a escola na contemporaneidade: a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental. Pensar sobre esse processo induz a uma necessária reflexão

sobre infância, alfabetização, letramento, processos de escolarização e formação continuada.

Uma das características marcantes nas pinturas de Guataçara são as linhas e preenchimentos que formam uma espécie de “colcha de retalhos pintada”, onde cada imagem possui um significado. Na sua arte, são exibidos elementos da cultura regional, como cerâmicas, violas, lamparinas, brinquedos, flores e espigas de milho.

Figura 1- Nativa



Fonte: Monteiro, 2016.

Com base na obra *Nativa*, analisou-se com uma turma de 5.º ano do ensino fundamental I (EMEB Jornalista Roberto Marinho), iniciando pelo pressuposto da leitura livre, referenciada pela observação de cores, figuras geométricas, ambiente e elementos da flora e da fauna.

Antes dos alunos conduzirem a leitura individual e produção texto, com algumas ilustrações, receberam uma explicação referente ao que Guataçara Monteiro demonstra nesta obra, certa tendência ao primitivismo, na forma e volume, a sua geometria, sem perspectiva, as cores sobre o plano revelam o volume, o claro e escuro perde a função, pois não se destacam. A fisionomia da figura transmite um momento de orgulho, empatia, desassombro, saúde, simplicidade e singeleza pelo estado que a vida lhe proporcionou, com olhar distante em busca de algo, momentos de introspecção. Cenas sociais que provavelmente habitam a memória do artista desde a sua infância, que buscou referências na sua memória para as composições.

Para conhecimento do leitor, a série regionalista de Guataçara é constituída de significados relacionados aos homens, cultura, lugar e tempo, de forma que todos os

momentos construirão dados visuais e nasceram de várias visões do autor quando menino, das famílias num ir e vir, das famílias que procuram melhores lugares para viver e marcaram a sua vida.

Quando se trabalha em sala de aula com leitura de obras ou momentos históricos da arte, a investigação se faz necessária para o conhecimento e desenvolvimento cultural do aluno. A contextualização se faz necessária pedagogicamente, pois desenvolve outras habilidades no aluno, como pesquisar, definir fontes de pesquisa e definir modos de acesso dos materiais de pesquisa. Nesse viés, a turma dividida em grupos realizou pesquisa na *internet* sobre a obra *Nativa*, para servir como base da leitura livre da obra, além disso, participaram de interações via *e-mail* e Facebook, como prática de multiletramento.

Trabalhar com os alunos com uma leitura histórica, cultural e social propicia oferecer fundamentos necessários para a interpretação da obra, possibilitando compreender o objeto artístico no seu momento histórico, social e cultural. A história compõe o convívio do indivíduo na sociedade, é nela que se estabelecem os parâmetros necessários à formação da ideia e a forma de observar o mundo em que vive. Por este caminho, o educador fez um ensaio de uma leitura mais profunda e solicitou aos alunos que comparassem elementos da obra que aos próprios cotidianos.

Ler uma imagem, um objeto, é fazer perguntas, diversas possibilidades de interpretação, investigação e compreender o que a imagem ou objeto quer transmitir, assim, promoveu-se um debate em sala de aula onde os alunos fizeram perguntas sobre a obra, conforme a curiosidade de cada um.

Com as salas de multimeios e os sistemas de informatização, na atualidade, pode-se trabalhar em diversas áreas nos contextos referentes à interpretação de uma obra de pintura, visualizar, escrever, ler a história, momentos e acontecimentos, participar e vivenciar desta ação, o tempo se desfaz, permite a sua identificação, o mundo das imagens um fenômeno artístico, permite visualizar pontos determinantes para a sua compreensão e interpretação, por esse motivo, os alunos usaram a tela do computador para ver melhor a obra, ampliar, ver detalhes, identificar figuras geométricas e aspectos como a fauna e flora.

Cabe ressaltar que todas as atividades relatadas foram com o objetivo de possibilitar que o aluno crie seu texto sobre a análise livre da pintura.

A grande dificuldade pedagógica seria o trabalho multidisciplinar, adentrar em várias áreas do conhecimento e campos disciplinares como história, geografia, literatura, ciências e filosofia, assim, foi discutido com os alunos quais elementos da pintura poderiam ser ligados

a outras disciplinas escolares estudadas e como os conhecimentos dessa disciplina auxiliariam na compreensão da obra, destacando-se como exemplo a existência de peixes e botos rosa – discutindo sobre o meio ambiente.

Trabalhando com a pintura, os alunos desenvolveram as habilidades de atenção, concentração, estética, expressividade, comunicação e leitura de imagens que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem. Ressalta-se a competência de letramento dos alunos, que transpuseram uma linguagem visual para linguagem verbal, por meio do texto, enriquecendo o vocabulário, expressividade verbal e a ortografia padrão.

Enfatiza-se também a prática do multiletramento, vez que a análise da obra Nativa envolveu pesquisas na *internet*, *chat* com os alunos via *e-mails* e conversas no Facebook. Na atividade, observa-se o letramento visual, textual, digital, tecnológico, atividades envolventes em sala de aula, diversificação da mídia de texto, acesso e uso à mídia digital e social.

Justificativa

A escolha do tema se justifica pela relevância de se trabalhar o uso de cores, símbolos, meio ambiente, formas, por meio da observação da obra Nativa e atividades manuais e de expressividade.

Objetivo Geral

Possibilitar que, pela confecção e atividades de arte, o aluno se desenvolva, ludicamente, nos âmbitos motor, cognitivo, afetivo, social e cultural, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.

Objetivos Específicos

- Expressar percepção, imaginação e emoção e mostrar habilidades manuais;
- Usar materiais, instrumentos e procedimentos variados em arte, experimentando-os e conhecendo-os;
- Ter autoconfiança com a produção artística pessoal, respeitando a própria produção e a dos colegas, respeitar colegas e professor e usar atitudes de ajuda e colaboração;
- praticar comunicação e interação, usar linguagens verbais e não-verbais e objetos do cotidiano.

Conteúdos

- Linguagem verbal e não verbal;
- Expressão e comunicação na prática dos alunos em artes visuais;
- As artes visuais como objeto de apreciação significativa;
- As artes visuais como produto cultural e histórico;

- Pluralidade cultural e cidadania;
- Vida social, familiar e comunitária;
- História local e do cotidiano e arte no tempo e no espaço;
- Práticas sociais de escrita e leitura.

Duração

Constitui-se por 3 reuniões de 3h casa.

Procedimentos Metodológicos

- Conversa Inicial

Dialogar sobre o trabalho que será realizado e a exposição dos desenhos elaborados.

- Oficina – Trabalhando obras de arte.

Material necessário: gravuras de Guataçara, textos sobre os mesmos, folha sulfite, giz de cera, lápis de cor, tinta guache e pincéis.

1ª Reunião

Levar para a sala de aula gravuras do artista plástico Guataçara Monteiro e deixar os alunos manusearem e observarem as gravuras. Fazer a leitura da gravura Nativa e formar grupos compostos por 5 (cinco) alunos para trabalharem a gravura, onde colocarão em prática o que já sabem, ampliando o conhecimento ao se permitir novas informações, após, cada grupo elabora um texto sobre a gravura.

2ª Reunião

Os grupos apresentam a análise da gravura, conforme texto elaborado na aula anterior. No final da apresentação, realizam-se comentários gerais sobre os textos apresentados, por uma análise comparativa em que serão destacadas as semelhanças e diferenças.

3ª Reunião

Cada aluno deve escolher uma das gravuras apresentadas e criar a sua própria obra, baseando-se nas características do quadro de Guataçara, observando formas, cores, linhas, contrastes utilizados e que dão expressividade à obra, transmitem sensações, valorizam detalhes, passando para folha sulfite com lápis de cor, giz de cera ou tinta guache.

Avaliação

A avaliação é realizada por meio de observação e registro individual de atitudes, expressividade, comunicação, qualidade do trabalho, participação, trabalho em equipe e respeito às regras.

Figura 2 - Produções dos alunos com base nas gravuras de Guatacara



Fonte: Arquivo do autor, 2021.

Participação/intervenção dos alunos

- **Dúvidas:** o artista fez os desenhos, por exemplo, peixes, manualmente, um a um ou usou um padrão? O menino da pintura é o autor?
- **Questões:** Quanto tempo levou para pintar o quadro? Os quadros foram vendidos?
- **Envolvimento:** houve envolvimento dos alunos nas atividades, em especial na pintura individual.
- **Críticas:** pouco tempo para analisar o quadro.
- **Dificuldades:** difícil estudar o quadro, pois tinha muitos detalhes.
- **Rejeição:** Não houve rejeição quanto a proposta.

Percepção enquanto professor

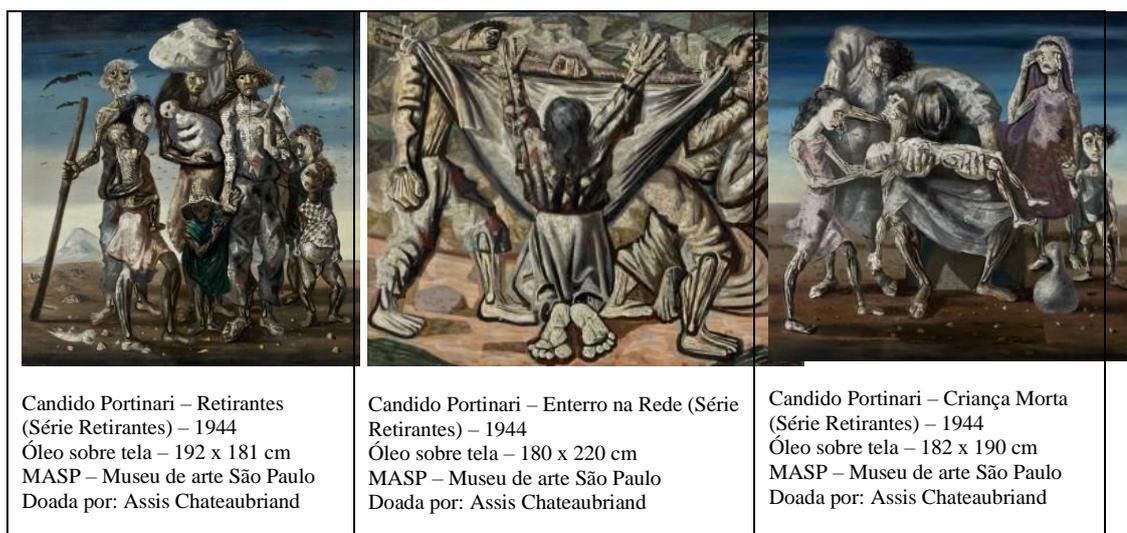
Evidenciou-se na primeira vivência que a apreciação da arte, de muitas maneiras, é o estudo dos comportamentos e experiências humanas, tanto do passado, quanto do presente. Uma abordagem interdisciplinar para a apreciação da arte ampliará a perspectiva e a sensibilidade dos alunos ao significado da arte, bem como contribuir para a alfabetização e letramento/multiletramento, enquanto desenvolve a leitura e interpretação, criatividade, visão de mundo e pode ser alcançada por alunos de diferentes níveis escolares.

2.3.2 A segunda vivência

Trabalho com Portinari: 5.º ano EF

Esta vivência tem como base os pressupostos do método iconográfico e iconológico propostos por Panofsky, tendo como referência o estudo cultural das obras, como um significado histórico, social e cultural. Ao analisar a Série Sertaneja de Cândido Portinari (1944–1945), “A Criança Morta”, “O enterro na Rede” e “Os Retirantes”, doadas por Assis Chateaubriand ao Museu de arte de São Paulo (MASP), parte-se das questões que envolvem a leitura de obras de arte com os conceitos de iconografia e iconologia.

Figura 3 - Obras de Portinari



Fonte: PORTINARI, 1944.

Na prática do educador com o método iconográfico, constatou-se que as crianças privilegiam as relações entre os pares e as práticas lúdicas em atividades que propiciam o movimento, o que nem sempre acontece, considerando “período regular” e o “contraturno”, em práticas diferentes, como se fossem duas escolas diferentes na mesma unidade escolar, enquanto as diretrizes didático-pedagógicas, presentes na literatura especializada e os documentos oficiais, bem como a perspectiva das próprias crianças, apontam para a necessidade de uma escola integral, portanto, inteira.

No que diz respeito a escola integral, tal discurso se torna prática, assim, referencia-se Prata (2005) que afirma que um determinado discurso pode ser instrumento e efeito de poder, mas também obstáculo, ponto de resistência ou ponto de partida de uma estratégia oposta: “O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também mina, expõe, debilita e permite barrá-lo... Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, outro, contraposto”.

A arte, como prática pedagógica, deve instaurar um código próprio, um sistema de comunicação, usando diferentes expressões que desacomoda a percepção habitual, provocando o desenvolvimento de outras dimensões perceptivas insuspeitadas.

A implementação do ensino fundamental de nove anos nos apresenta questões que problematizam os sentidos e lugares atribuídos à criança, a infância e a sua educação. Os resultados evidenciaram que a valorização das potencialidades infantis e a garantia de que as crianças sejam atendidas nas necessidades de ser criança e viver a infância ainda são os principais desafios no processo de implementação do primeiro ano do ensino fundamental e na materialização dos seus objetivos. Os dados nos revelam o quanto ainda é desafiador afirmar uma proposta que assegure as especificidades dessa criança e o direito de ser criança.

Na provisão de espaço e materiais adequados, o professor se torna um facilitador de um processo de opções simples, auxiliando a passagem de uma atividade para outra, adequando e adaptando e equipamentos para suprir necessidades individuais.

É importante recordar que, quando se assume o papel de professor, desempenha-se função especial e com diversos aspectos, portanto, além da qualidade de facilitador, existem outras qualidades essenciais.

Observar é um dos papéis fundamentais do professor, mas geralmente um dos mais difíceis de cumprir: significa simplesmente olhar. Vendo e recordando o que uma criança faz em circunstâncias particulares, geralmente, obtém-se a chave vital de como ajudá-la, é somente com o resultado da observação que se supre as necessidades individuais da criança na sua busca por competências.

Para uma criança valorizar e gostar de seu trabalho artístico, ela precisa sentir que sua contribuição é importante, portanto, demonstrar interesse com esse trabalho é essencial para que se estabeleça cumplicidade, com isso, sentir-se-á encorajada a realizar mais coisas caprichosamente.

Ao procurar e organizar atividades para as crianças, é importante incluir elementos de repetição e variação e não ter medo de repetir a mesma coisa várias vezes, pois a repetição de atividades conhecidas pode ser positiva, vez que reforça o aprendizado e dá confiança. Por outro lado, a variação de atividades pode ajudar a criança a usar suas habilidades de modos diversos, pois possibilita a transferência do aprendizado de uma situação para outra, com auxílio pela realização de duas ou três atividades diversas que requeiram habilidades semelhantes.

Enfatiza-se também a prática do multiletramento, já que a análise das obras de Portinari envolveu pesquisa na *internet*, *chat* com os alunos por *e-mails* e conversas no Facebook.

Os alunos foram capazes de se expressar e interpretar o mundo ao seu redor usando uma linguagem escrita, falada e ouvida. Devido à natureza ampla, o letramento e o multiletramento são como a arte, conecta todas as outras áreas temáticas em algum ponto.

Na atividade, observa-se que houve letramento visual, textual, digital, tecnológico, atividades envolventes em sala de aula, diversificação da mídia de texto, fornecimento de acesso à mídia digital e uso da mídia social.

Com a prática do educador, resgata-se a redefinição do letramento no mundo moderno e promoção à noção de letramento múltiplo, com isso, apresenta-se a visão de que o

letramento não é mais puramente linguístico, pode ser definido como uma forma de pensar e, no século atual, como uma forma de estruturar, comunicar e interpretar ideias nos diversos contextos de diversidade social, cultural e tecnológica, enquanto a cognição, emoção e expressão requerem meios multimodais de transmissão através de vários canais e meios de comunicação.

Justificativa

Na análise das obras de Portinari, o projeto se justificou pela pretensão de contribuir com o multiletramento pela tradução de uma visão iconográfica das obras para um texto analítico, nessa perspectiva, os multiletramentos correspondem à crescente saliência de diversidade cultural e linguística, isto é, os diversos letramentos e seus processos (culturais, críticos, políticos e ideológicos) envolvidos nas práticas de leitura e escrita.

Objetivo Geral

Por meio da análise das obras de Portinari, possibilitar ao aluno desenvolver a competência de leitura, escrita, pesquisa, interação pela tecnologia, o letramento e o multiletramento.

Objetivos Específicos

- Possibilitar análise interpretativa e contribuição para uma visão do mundo na perspectiva iconológica, por meio de gravura;
- Efetuar pesquisa exploratória por meio da *Internet*, usando o Google Acadêmico;
- Fazer contextualização da disciplina de arte com outras disciplinas;
- Praticar a livre expressão;
- Exercitar a descrição pré-iconográfica (análise não formal);
- Praticar a multiculturalismo, por meio do *Facebook*, *Instagram*, *e-mail* e *WhatsApp*;
- Pesquisar sobre movimentos artísticos contemporâneos;
- Oferecer aos alunos fundamentos necessários para a interpretação da obra, possibilitando compreender seu momento histórico, social e cultural.

Conteúdos

- Linguagem verbal e não verbal;
- Expressão e comunicação na prática dos alunos em artes visuais;
- As artes visuais como objeto de apreciação significativa;
- As artes visuais como produto cultural e histórico;
- Multidisciplinaridade e multiculturalismo;

- Canais de comunicação de multiletramento;
- Práticas sociais de escrita e leitura.

Duração

Constitui-se de 3 reuniões de 3 horas cada.

Procedimentos Metodológicos

- Conversa Inicial

Dialogar sobre o trabalho que se vai realizar e a exposição da série Sertaneja de Portinari.

- Oficina – Trabalhando obras de arte.

Material necessário: cópia da série Sertaneja de Portinari, *internet*, celular com *WhatsApp*, material para escrita, computador e impressora.

1ª Reunião

Levar para a sala de aula cópia da série Sertaneja de Portinari e deixar os alunos manusearem o observarem os quadros, pesquisar na *internet* sobre Portinari e os quadros citados.

Formar grupos de 3 alunos que devem compartilhar com outros grupos as informações coletadas, formulando um curto editado em Documento *Word*, com ilustrações, por meio do *WhatsApp*.

2ª Reunião

Cada aluno elabora um texto curto sobre sua impressão livre da obra e deve enviar ao professor, por *e-mail*.

3ª Reunião

O professor faz um compilado da impressão livre dos alunos e edita no *Facebook* e envia para seus amigos (os alunos) que devem tecer uma frase sobre as expressões demonstradas.

Avaliação

A avaliação é realizada por meio de observação e registro individual de atitudes, expressividade, comunicação, qualidade do trabalho, participação, trabalho em equipe e respeito às regras.

Figura 4 - Infográfico, produção de alunos



Fonte: Arquivo do autor, 2021.

Participação/intervenção dos alunos

- **Dúvidas:** A família das pinturas é a mesma? O quadro 2 é o enterro da criança morta?
- **Questões:** Estes quadros valem muito? Foram feitos numa sequência como apresentado?
- **Envolvimento:** Houve envolvimento dos alunos nas atividades, em especial na montagem do infográfico.
- **Críticas:** são figuras que assustam, poderia haver mais cores, para ficar menos triste.
- **Dificuldades:** editar texto no computador.
- **Rejeição:** Não houve rejeições quanto a proposta.

Percepção enquanto professor

Houve abordagem de diversidade cultural e linguística, com letramentos culturais, críticos, políticos, ideológicos e práticas de leitura e escrita, permitindo ao aluno praticar a competência de leitura, escrita, pesquisa, interação pela tecnologia, possibilitando o letramento e o multiletramento, envolvendo análise interpretativa, pesquisa na *internet*, usando o Google Acadêmico, livre expressão, multiculturalismo pelo uso do *Facebook*, *Instagram*, *e-mail* e *WhatsApp*.

2.3.3 A terceira vivência

Trabalho com projeto de fantoche: 2.º do EF

A prática do educador no ensino e aprendizagem da arte desperta o interesse da criança. A partir desse viés, utilizou-se o teatro de fantoches, vez que importante ferramenta para favorecimento do desenvolvimento humano, assim como ante a constatação de que as

oficinas de fantoches têm obtido resultados positivos por relato de casos em que alunos conseguem manifestar problemas que os afligem, podendo-se, assim, trabalhá-los, favorecendo as relações intrapessoais e interpessoais.

Figura 5 - Teatro de fantoches



Fonte: Arquivo do autor, 2021.

Acreditamos que o uso de fantoches é produtivo, pois os educadores podem expressar suas ansiedades, dúvidas, conflitos internos e externos e assim ter a oportunidade de buscar meios alternativos para alcançar êxito no processo de aprendizagem, todavia, antes de organizar as de atividades para a criança, imprescindível determinar o nível em que ela efetivamente atua.

Aprofundando a prática de trabalhar com fantoches, observa-se que a inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental tem provocado indagações para a educação infantil e para o ensino fundamental, especialmente no que tange as políticas e práticas pedagógicas e sua adequação à faixa etária das crianças. O favorecimento na construção de significados singulares previamente determinados e constituídos nos acontecimentos da história nas práticas pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental é urgente, assim como os delineamentos estratégicos de transição entre as etapas, cuja omissão resulta em grave problema, ante a necessidade de a criança desenvolver a alfabetização e letramento na escola e não somente na disciplina língua portuguesa.

Portanto, determinar o nível real de habilidade que a criança atingiu antes de programar uma atividade é essencial, podendo até mesmo soar como uma observação óbvia, todavia, deve-se considerar a fácil influência no julgamento através do comportamento social da criança, podendo interferir nessa análise, pois, ela pode ser mais ou menos competente na área do que em sua capacidade de expressão criativa e comportamento na presença de outras pessoas, sendo uma etapa importante, visto que não há como estimular crianças a realizarem tarefas complexas se ainda tiverem envolvidas com a realização de tarefas simples,

enfatizando-se a importância de cada nível de aprendizado e de suas habilidades que devem ser vivenciadas e efetivamente conquistadas antes que se desloque para o nível seguinte.

A prática do educador nos anos iniciais com teatro de fantoches é intrinsecamente multimodal. A orientação dos anos iniciais para a aprendizagem enfatiza a brincadeira e a aprendizagem multissensorial incorporada, mas isso é tradicionalmente retratado conforme as crianças ganham o controle da escrita alfabética. A introdução de ferramentas e redes digitais é mais recente no ensino fundamental e a mediação digital oferece uma lente poderosa na aprendizagem prática para aumentar, expandir e complicar a aprendizagem multimodal e introduzir novas ferramentas, produtos textuais e espaços para reflexão e comunicação. Os letramentos multimodais digitais também desafiam os pressupostos fundamentais sobre o ponto de partida do letramento emergente, que se presume ser o básico do multiletramento.

Ao usar o teatro de fantoches, possibilita-se aos alunos montar os fantoches através um vídeo de instrução, mostrar alguns teatros de fantoches, que aparecem em filmes, como o caso da Noviça Rebelde, realização de pesquisa na *internet* e o uso do *Youtube* para ver construção e aplicação dos fantoches.

É perceptível que os alunos analisados podem adquirir o conhecimento proposto, vez que suas pesquisas na *web* são hábeis, assim como a navegação em plataformas sociais. Nota-se dificuldade nos alunos em permanecerem paralisados durante uma aula de 'giz e conversa' de uma hora, não porque são incapazes de aprender das maneiras testadas e comprovadas, mas porque o ensino não conseguiu acompanhar as mudanças sociais.

A atenção contemporânea à multimodalidade fala da digitalização célere, que remodelou drasticamente como nos comunicamos, a começar com as ferramentas fundamentais. Dispositivos digitais potentes e portáteis em rede permitem novas conexões, interações e modos de expressão e, embora haja um claro impulso para ferramentas digitais na escola, surge a incorporação da comunicação digital no ensino fundamental contra a noção secular de que aprender o ABC é o ponto de partida para alfabetização, pois isso já não condiz com a realidade.

Tem-se identificado diferenças crescentes entre o letramento escolar e a capacidade das crianças nas atividades de letramento social após as aulas, iluminando práticas que confrontam o multiletramento na escola e como remixar, identificar e exemplificar novas práticas de *blogs* e *podcasts* que se tornam modos de produção usados nas escolas nos anos iniciais. O *wireless* e o acesso móvel mudam a visão de competência escolar e desafiam os

professores a reconhecerem o ritmo acelerado da inovação digital, afetando profundamente a comunicação dos alunos, na e fora da escola.

Justificativa

Vários autores que apontam o uso de teatro de fantoches como importante ferramenta no processo arte-letramento-multiletramento. Sendo assim, o projeto se justifica, visto que verificará o uso de tal recurso para proporcionar experiências no mundo da tecnologia e no lúdico da arte eclética.

Objetivo Geral

A atividade tem por objetivo propiciar aos alunos o letramento digital, através de canais de comunicação e suas linguagens.

Objetivos Específicos

- Possibilitar mediação digital na aprendizagem prática, introduzindo ferramentas virtuais, produtos textuais e espaços para reflexão e comunicação;
- Praticar letramento pela leitura, escrita e multimodais digitais, experimentando nos alunos o multiletramento;
- Usar o teatro de bonecos como forma de expressão artística e liberação de sentimentos e indagações sobre o mundo digital;
- Pesquisar no *Youtube* sobre montagem de fantoches e montar fantoches individualmente, utilizando vídeo de instrução;
- Colocar figura do fantoche montado no *Facebook*, *Instagram* ou *WhatsApp*;
- Enviar para o professor um texto curto escrito à mão e digitalizado sobre as dificuldades de se montar um fantoche e a contribuição do vídeo de instrução, por *e-mail*.

Conteúdos

- Práticas sociais de escrita e leitura;
- Linguagem verbal e não verbal;
- Expressão e comunicação na prática dos alunos em artes visuais;
- Canais de comunicação virtuais de multiletramento.

Duração

Constitui-se de 3 reuniões de 3 horas cada.

Procedimentos Metodológicos

- Conversa Inicial

Dialogar sobre o trabalho que se vai realizar e a exposição de alguns fantoches.

- Oficina – Trabalhando a prática da arte.

Material necessário: material para confecção dos fantoches, *internet*, celular com *WhatsApp*, material para escrita, computador e impressora.

1ª Reunião

Levar para a sala de aula alguns fantoches montados e deixar os alunos manusearem e observarem. Pesquisar no *Youtube* sobre montagem de fantoches e formar grupos de 4 alunos que devem montar seu fantoche conforme pesquisa no *Youtube* e compartilhar com outros grupos a montagem, enviando uma foto do fantoche pelo *Instagram*.

2ª Reunião

Cada aluno envia para o professor um texto curto escrito à mão e digitalizado sobre as dificuldades de se montar um fantoche e a contribuição de um vídeo de instrução, por *e-mail*.

Na sequência, os alunos participam de um debate livre sobre como fazer um fantoche, usando um vídeo de instrução ou instrução em sala de aula pelo professor.

3ª Reunião

O professor compila o resultado do debate, edita no *Facebook* e envia para seus amigos (os alunos) que devem tecer uma frase sobre o conteúdo disposto.

Avaliação

A avaliação é realizada pela observação e registro individual de atitudes, expressividade, comunicação, qualidade do trabalho, participação, trabalho em equipe e respeito as regras.

Figura 6 - Fantoche, produção dos alunos



Fonte: Arquivo do autor, 2021.

Participação/intervenção dos alunos

- **Dúvidas:** Não é comum fazer fantoche na escola?
- **Questões:** Por que não se usa *Facebook*, *Instagram*, *Youtube* e “zap” (*WhatsApp*) na escola?
- **Envolvimento:** Houve envolvimento dos alunos nas atividades, em especial na confecção do fantoche.
- **Críticas:** A escola tem poucos recursos para fazer fantoche caprichado.
- **Dificuldades:** editar texto no computador.
- **Rejeição:** não houve rejeição quanto à proposta.

Percepção enquanto professor

O aluno experimentou expressar percepções e sentimentos, intenção de se comunicar, construir e interpretar sentidos como modo de interações, brincar de fazer arte, aprendizagem multissensorial, ferramentas e redes digitais, uso de vídeo de instrução, pesquisa na *internet*, uso de *Youtube*, navegação em plataformas sociais, conexões, interações, e modos de expressão, comunicação digital, contato com *blogs* e *podcasts*, uso de canais de comunicação e suas linguagens, produtos textuais e comunicação, leitura e escrita por multimodais digitais, expressão artística, indagações, *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, texto curto escrito à mão, digitalização de texto e *e-mail*.

2.3.4 A quarta vivência

Trabalho com música: 3.º ano EF

Considerando que os menores não precisam de um professor especialista em arte moderna ou arte com pintura, tem-se o depoimento do autor:

Quando as crianças entraram na sala, um vaso, com flores, já estava lá na minha mesa. Todos olharam curiosos querendo saber o motivo daquele vaso estar ali. Perguntaram se era meu aniversário e se eu havia ganhado as flores de presente. Depois que todos se sentaram em suas carteiras, perguntei se eles conheciam as flores que estavam no vaso. Falaram o nome delas: rosa vermelha, rosa amarela, margarida, girassol, antúrio e cravo. Convidei a professora de Ciências para conversar com eles sobre flores em geral. Suas características: tipos, cheiros, cores, cuidados, utilidades, beleza, alegria, pureza. As crianças tiveram oportunidade de participar falando o que sabiam a respeito do assunto. Falamos em árvores e ramos que dão flores e depois frutos, como por exemplo: laranjeira, pessegueiro, maracujá entre outras. Foi uma conversa muito interessante (MIGIYAMA, 2021, p. 1)

O trabalho de uma criança pode e deve ser criticado e avaliado, considerando a própria criança e sua capacidade. A sinceridade é um critério essencial, o trabalho há de ser uma

afirmação ou uma experiência genuinamente pessoal, assim, compete ao professor procurar a qualidade da resposta da criança à situação imaginativa ou ao problema e o grau de envolvimento. Em terceiro lugar e, sobretudo com crianças de mais idade, o mestre avalia o modo com que os materiais e instrumentos foram usados, o enfoque do problema e a espécie de solução técnica ou inventiva encontrada.

Usando multiletramento como uma estrutura da aprendizagem da música, os profissionais de arte, educadores musicais, podem mudar a perspectiva da música como uma ideia autônoma e abraçar os significados transformadores que os alunos trazem para a criação e interação com a música. Dar espaço para que os alunos incorporem suas criações de significado pelas práticas de casa, cultura popular, tecnologia e esportes para compor música em sala de aula é importante, pois libera a criatividade e transforma o mundo ao seu redor, em uma verdadeira redefinição total do sucesso na educação musical.

A música é utilizada visando o envolvimento dos alunos no pensamento musical enquanto ouvem, atuam e criam música, pois o envolvimento e a compreensão são fundamentais e esses processos musicais exigem que os alunos reúnam vários aspectos de sua compreensão da música e seus contextos, compreendendo a organização de sons em relação a outros contextos em que ocorrem. O *TikTok* oferece a criação de coreografias para os usuários replicarem ou versos que podem viralizar.

Na época do sucesso de caneta azul, foi possível envolver os alunos na discussão sobre a importância da caneta para escrita de próprio punho, para identificar a competência na escrita padrão.

Justificativa

Letramento é prática que não se esgota por decodificar a palavra ou linguagem escrita, estendendo-se ao conhecimento do mundo e outras linguagens, como a sonora. Portanto, o projeto se justifica por considerar a prática de arte com música como parte do princípio de que há certos paralelos que existem entre educação musical e letramento, assim como envolve saber como operar o sistema de linguagem.

Objetivo Geral

A atividade tem por objetivo propiciar o letramento, através da atividade musical que se articula com situações reais da cultura.

Objetivos Específicos

- Possibilitar a livre expressão pela música que cobre uma ampla variedade de atividades físicas e processos mentais;
- Praticar letramento por meio da música, escrita e leitura;
- Permitir interação do aluno com a música e construção do conhecimento, transformando o que vê, sensibiliza, vivência e experimenta com os sons e letras;
- Utilizar a música como um processo contínuo de construção que envolve o perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir;
- Observar o aplicativo *TikTok* para dançar e criar texto a partir de música do momento.

Conteúdos

- Práticas sociais de escrita e leitura;
- Linguagem verbal e não verbal;
- Expressão e comunicação na prática dos alunos em arte;
- Canais de comunicação virtuais de multiletramento.

Duração

Constitui-se em 2 reuniões de 3 horas cada.

Procedimentos Metodológicos

- Conversa Inicial

Dialogar sobre o trabalho que se vai realizar e sobre músicas populares que fazem sucesso instantâneo como Caneta Azul, Florentina de Jesus, Livre Está e Marshmello.

- Oficina – Trabalhando a prática da arte.

Material necessário: computador com aplicativo *TikTok* e placa de som, *internet*, material para escrita e impressora.

1ª Reunião

Levar para a sala de aula o computador com *TikTok*, escolher uma música por votação na sala, tocar a música enquanto os alunos dançam.

Após, formar grupos de 4 alunos, colocar a música Caneta azul para que os grupos ouçam e criem um texto curto mostrando a importância da caneta para o aluno (cada um do grupo cria uma frase) para compartilhar com demais grupos, passando o texto escrito à mão.

2ª Reunião

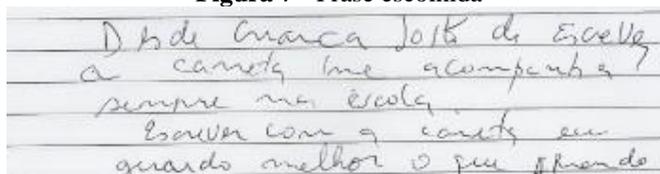
O professor lista diferentes frases sobre a importância da caneta para o aluno e, com base na lista, os alunos escolhem uma frase simples para a música Caneta Azul e todos cantam (repetem a frase 3 vezes), acompanhando apenas o som da música. Os alunos

participam de um debate livre sobre o uso prático da escrita à mão no dia a dia, em contexto não escolar.

Avaliação

A avaliação é realizada pela observação e registro individual de atitudes, expressividade, comunicação, qualidade do trabalho, participação, trabalho em equipe e o respeito as regras.

Figura 7 - Frase escolhida



Fonte: Arquivo do autor, 2021.

Participação/intervenção dos alunos

- **Dúvidas:** Fiz um versinho ou um poema?
- **Questões:** Por que não se usa *Facebook*, *Instagram*, *Youtube*, “zap” (*WhatsApp*) na escola?
- **Envolvimento:** Houve envolvimento dos alunos nas atividades, em especial na criação da música.
- **Críticas:** A escola não usa muito a dança para ensinar.
- **Dificuldades:** editar texto no computador.
- **Rejeição:** Não houve rejeição quanto a proposta.

Percepção enquanto professor

A atividade com dança e música possibilitou a vivência de momentos de incorporação de criações significadas pelas práticas do lar, cultura popular, tecnologia, esportes para fazer música, criatividade, pensamento musical, compreensão da música e seus contextos, criação de coreografias, versos, escrita de próprio punho, escrita padrão, operar o sistema de linguagens, música e multiculturalismo, livre expressão atividades físicas, processos mentais, escrita e leitura, experiência com os sons, letras, perceber, sentir, experimentar, imitar, criar, refletir, dançar e criar texto.

2.3.5 A quinta vivência

Trabalho com portfólio: turma do 4.º ano EF

Sobre a questão da avaliação no ensino fundamental nos anos iniciais, tem se usado a ferramenta do portfólio, entendida como um conjunto de trabalhos selecionados

critérios, eventualmente com indicações prévias do professor e do aluno durante um ano escolar, assim como reflexões e comentários de ambos.

Os trabalhos que o aluno escolhe para integrar o seu portfólio não precisa ser individual, tampouco é desejável que inclua tudo o que o aluno realizou. Assim, ele pode conter testes, problemas que resolveu por indicação do professor ou por sua iniciativa e investigações ou explorações em que esteve envolvido individualmente ou em colaboração com um grupo de colegas.

Cabe ao aluno, eventualmente com ajuda do professor, escolher os que considerar melhores e mais significativos do seu trabalho. O uso deste instrumento de avaliação pode perseguir dois objetivos, um de caráter formativo, presente nos comentários e reflexões do aluno e do professor a respeito dos trabalhos escolhidos, e um de caráter holístico, obtido da análise do portfólio como uma informação rica e de fácil compreensão.

Segundo Tamarozzi (2006, p. 78), há quatro categorias de portfólio, a saber:

Cronológico: este tipo de Portfólio organiza-se por datas, mantendo-se um registro de todos os artigos incluídos cronologicamente. Este tipo permite ver a evolução dos alunos ao longo do ano. É a forma mais simples de organizar material. Temático: o Portfólio organiza-se por temas ou funções. Pode dividir-se em atividades de caráter obrigatório e atividades de caráter opcional, ou por temas específicos do currículo. Orientado para a resolução de problemas: o Portfólio organiza-se à volta de questões ou problemas. Os alunos preparam o material tendo sempre em mente uma lista de problemas, e cada problema tem uma secção no Portfólio, onde se incluem reflexões, respostas. De acordo com perspectivas pessoais: neste caso o Portfólio pode ser organizado combinando qualquer dos tipos de Portfólio anteriormente definidos, e fica ao critério pessoal do aluno. (TAMAROZZI, 2006, p. 78)

O quadro 5 mostra a percepção do pesquisador das principais vantagens da utilização do portfólio na avaliação e reflexão no ensino e tem como base a experiência do mesmo e pressupostos sobre este instrumento avaliativo.

Quadro 4 - Vantagens do portfólio para o ensino

VANTAGENS DO PORTFÓLIO
➤ Uma avaliação mais contextualizada e relacionada ao que os alunos desenvolveram.
➤ Reflexão dos alunos acerca do seu próprio trabalho, o que contribui para a sua autonomia.
➤ Participação ativa dos alunos no processo de avaliação.
➤ Identificação dos progressos e das dificuldades dos alunos, dada à natureza longitudinal do portfólio.
➤ Facilitação do processo de tomada de decisão pelos professores, a todos os níveis, porque ficam a conhecer melhor a forma como o currículo é desenvolvido e as principais características dos alunos.

➤ O caráter positivo da avaliação, uma vez que os alunos têm mais possibilidades de mostrar o que sabem o que também contribui para melhorar a sua autoestima.
➤ Mais informação para gestores de educação através das reflexões do professor e do aluno.
➤ Relacionamento positivo entre aluno e professor aumentando a sua comunicação.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

A importância fundamental da autoavaliação dos alunos, sobretudo em se tratando de crianças mais velhas, é um entendimento que beira a unanimidade entre as autoridades em educação artística. O professor que tiver despertado nos alunos a confiança e o conhecimento dos critérios de modo que eles possam olhar para o seu trabalho (e para o trabalho dos outros) com olhos claros e críticos, terá completado grande parte de sua tarefa de ensino, todavia, não é uma tarefa fácil, os professores de arte poderão expressar sua decepção quando uma criança, levemente, deixa de rematar um bom trabalho ou murmura “está bom” quando lhe pedem a opinião sobre uma obra-prima juvenil que ele mourejou.

Justificativa

Os alunos usam ferramentas multimodais integradas para capturar o que sabem no portfólio digital. O educador analisar todos os estágios de pensamento e progresso dos alunos através de um aprendizado que envolve conexões de casa-escola. Portanto, esse projeto se justifica por tais contribuições, resultando no multiletramento.

Objetivo Geral

A atividade tem por objetivo propiciar aos alunos o letramento, pela atividade de construção de portfólio que se articula com sua vida acadêmica.

Objetivos Específicos

- Possibilitar a autoavaliação do aluno;
- Praticar letramento por meio da construção de portfólio;
- Permitir interação do aluno com aplicativo da *internet*;
- Criar portfólio digital e desenvolver a criatividade;
- Envolver a família no processo de autoavaliação;
- Desenvolver o letramento por meio da escrita e uso de tecnologias da informação.

Conteúdos

- Práticas sociais de escrita e leitura;
- Canais de comunicação virtuais de multiletramento;
- Elaboração de portfólio para autoavaliação.

Duração

Constitui-se 2 reuniões de 3 horas cada.

Procedimentos Metodológicos

- Conversa Inicial

Dialogar sobre o trabalho que se vai realizar e mostrar elaboração de portfólio digital pelo *Youtube*.

- Oficina – Trabalhando a prática da arte.

Material necessário: computador com placa de som e acesso à *internet*, impressora e material de escrita.

1ª Reunião

Levar para a sala de aula computador com aplicativo de portfólio digital e explicar o uso, oferecendo aos alunos fichas de preenchimento impressas a partir do aplicativo para que preencham.

2ª Reunião

Cada aluno preenche na sua casa o portfólio com base no que foi anotado nas fichas e, em momento posterior, participam de um debate livre sobre o uso prático do portfólio para acompanhamento do avanço de cada um.

Avaliação

A avaliação será realizada por observação e registro individual de atitudes, expressividade, comunicação, qualidade do trabalho, participação, trabalho em equipe e respeito as regras.

Figura 8 - Portfólio da aluna Joana (fragmento)

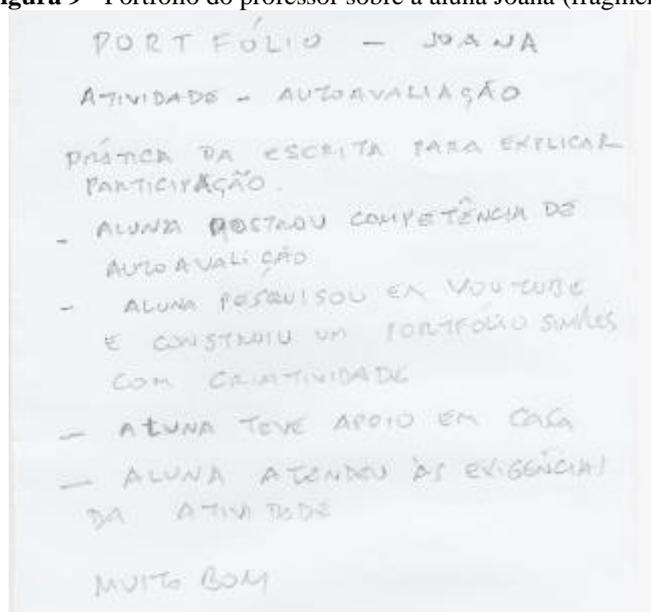
JOANA

	1	2
●	X	X
☺		
●		

1 TAREFA
2 LEITURA

Fonte: Arquivo do autor, 2021.

Figura 9 - Portfólio do professor sobre a aluna Joana (fragmento)



Fonte: Arquivo do autor, 2021.

Participação/intervenção dos alunos

- **Dúvidas:** Por que não é comum fazer portfólio na escola?
- **Questões:** Como vou usar o portfólio?
- **Envolvimento:** Houve envolvimento dos alunos nas atividades, em especial na pesquisa *online*.
- **Críticas:** A gente deveria avaliar o professor também.
- **Dificuldades:** Editar texto no computador.
- **Rejeição:** Não houve rejeição quanto a proposta.

Percepção enquanto professor

Os alunos puderam praticar investigações e explorações individualmente ou em colaboração com um grupo de colegas, comentários e reflexões, avaliação contextualizada e participativa, tomada de decisão, desenvolvimento da autoestima, interação professor-aluno, autoavaliação, confiança, olhar crítico, portfólio digital, ferramentas multimodais, conexões de casa-escola, construção, interação com aplicativo da *internet*; criatividade, escrita e uso de tecnologias da informação.

No portfólio, possibilitou-se a construção de uma visão interdisciplinar, demonstrando o que se pode aprender em termos gerais e não apenas sobre arte, assim, os alunos envolveram conteúdo de língua portuguesa, ciência e tecnologia, história e arte.

2.3.6 A sexta vivência

Trabalho com projeto de dança: turma de 4.º ano do EF

Na esteira da prática do educador de alfabetização e letramento pela arte, valoriza-se a pedagogia de projetos. O professor de arte deve trabalhar com projetos, já que a dinâmica da sociedade atual e as novas características da infância e da adolescência exigem modificações na estrutura e organização da vida escolar, o que pode ser realizado através de projetos.

Os projetos são formas de organização do trabalho escolar pela busca de conhecimentos, pela realização de atividades desenvolvidas pelos alunos que estabelecem, dessa maneira, a relação entre teoria e prática. (MARTINS, 2001)

Torna-se fundamental que o professor, em momento anterior, realize um diagnóstico para conhecer o que seus alunos já sabem, o contexto e a situação cultural em que estão inseridos, viabilizando a aplicação dos métodos investigativos adequados ao nível de saber.

Portanto, destinam-se a aprendizagem e estudo pela busca de informações, descobrindo e respondendo a questões pelo estudo diversificado, utilizando-se da inovação e mudança na metodologia de ensinar que representa o espírito renovador da escola. Os projetos, como estratégias de alfabetização e letramento, fazem com que os alunos sejam os criadores e os construtores de sua formação comunicativa.

Para Martins (2001), os projetos devem objetivar:

- Vincular as informações com os procedimentos didáticos, levados adiante pelos alunos;
- Estabelecer a relação significativa entre o ensino e o aprendizado;
- Trabalhar em sala de aula qualquer tema para descobrir dele o que deve se aprender, o que seja útil para a vida, considerar sempre o tema como problema a ser resolvido partir das informações obtidas;
- Destacar a importância do trabalho em grupo, como forma de compartilhar o que se aprende;
- Enfatizar o caráter procedimental no trabalho entre ensino e aprendizagem;
- Estabelecer relações interdisciplinares destinadas a globalizar os saberes pela convergência de conhecimento em torno de um tema ou problema.

O trabalho executado foi um projeto de dança com a finalidade de desenvolver o multiletramento e, considerando a multiplicação dos meios de comunicação resultantes da célere evolução das novas tecnologias, alterando, radicalmente, a comunicação entre as

peças e nações por uma nova realidade que requer novas abordagens do letramento, bem como o desenvolvimento de novas competências para abordagem e compreensão.

Portanto, a noção de alfabetização está relacionada com a de multiletramento, onde a linguagem, como prática sociocultural, aponta a multimodalidade de significados pelos ambientes sociais polimórficos e multiculturais.

Justificativa

Na prática pedagógica do educador, além das formas linguísticas de representação, há ampla e constante preocupação com formas relacionadas aos domínios cognitivos, culturais e sociais, justificando o desenvolvimento desse projeto, visto que, na pedagogia proposta, a aprendizagem é um processo dinâmico, uma ação de alunos e professores se encontrando com outras fontes de linguagem para compreender o mundo à parte da linguística, como fontes sonoras e motoras.

Objetivo Geral

A atividade tem por objetivo propiciar o contato multicultural com danças que estão nas mídias e fazem sucesso.

Objetivos Específicos

- Possibilitar o multiculturalismo por meio da dança;
- Resgatar expressivas de várias culturas;
- Permitir interação do aluno com a *internet*, através do *Youtube*;
- Estimular a expressão de sentimentos e emoções, facilitando a interação social;
- Desenvolver o letramento por meio da escrita e uso de tecnologias da informação.

Conteúdos

- Práticas sociais de escrita e leitura;
- Práticas multiculturais;
- Expressões corporais por diversos ritmos de dança: matsuri dance, zumba, kizomba, batucalê, salsa, reggae e pole dance.

Duração

Constitui-se de 2 reuniões de 3 horas cada.

Procedimentos Metodológicos

- Conversa Inicial

Dialogar sobre o trabalho que será realizado e mostrar clipes de músicas de diferentes países.

- Oficina – Trabalhando a prática da arte.

Material necessário: computador com placa de som e acesso à *internet*, impressora e material de escrita.

1ª Reunião

Mostrar por meio do *Youtube* diferentes danças que se tornaram globalizadas.

Os alunos, em grupos de 4, criam um texto editado no Word sobre detalhes relevantes que caracterizam cada dança.

2ª Reunião

A partir da definição de uma característica específica, cada grupo cria uma dança curta, nomeando-a e dançando na sala para outros grupos.

Os alunos participam de um debate livre sobre o valor da música para a aprendizagem das culturas, o professor anota pontos relevantes, cria um texto e distribui para os alunos por *e-mail*.

Avaliação

A avaliação é realizada pela observação e registro individual de atitudes, expressividade, comunicação, qualidade do trabalho, participação, trabalho em equipe e respeito as regras.

Figura 10 - Grupo que criou dança com base na "Catira"



Fonte: Arquivo do autor, 2021.

Participação/intervenção dos alunos

- **Dúvidas:** Por que não é comum usar dança na escola para aprender?
- **Questões:** Por que não há concurso de música na escola?
- **Envolvimento:** Houve envolvimento dos alunos nas atividades, em especial na criação da paródia.
- **Críticas:** Pouco tempo no projeto, já que foi muito divertido.

- **Dificuldades:** Usar a imaginação para criar uma música.

- **Rejeição:** Não houve rejeição quanto a proposta.

Percepção enquanto professor

Os alunos experimentaram formas linguísticas de representação, fontes de linguagem, danças multiculturais, mídias, dança, movimentos expressivos de várias culturas, interação com *internet*, *YouTube*, expressão de sentimentos, interação social, escrita e tecnologias da informação.

2.3.7 A sétima vivência

Trabalho com contação de fábulas: 4.º ano EF.

Na prática do educador de alfabetização e letramento pela arte, na escola em que atua, quanto aos professores que decidiram elaborar suas atividades envolvendo estratégias lúdicas tecnológicas, não se constatou resistência em aceitar as tecnologias, pois acreditam que o ensino tradicional não é o mais viável para a atualidade.

Para Lajolo e Zilberman (1998), fábulas são histórias curtas que ilustram uma moral e ensina uma lição para as crianças. O tema e os personagens apelam para as crianças e as histórias são, em sua maioria, bem-humoradas e divertidas. As fábulas possuem uma mensagem na sua narrativa como uma parábola e pode ensinar sobre moral, o correto e o errado.

Os personagens de fábulas são geralmente animais que agem e falam como pessoas, enquanto mantêm seus traços animais, o que torna especialmente atraente para as crianças. (LERNER, 2002)

Cunha (1999) argumenta que as fábulas de Esopo proporcionam uma grande diversão para as crianças e são todas curtas de modo a manter a atenção das crianças, além de apresentarem animais familiares e queridos pelas crianças.

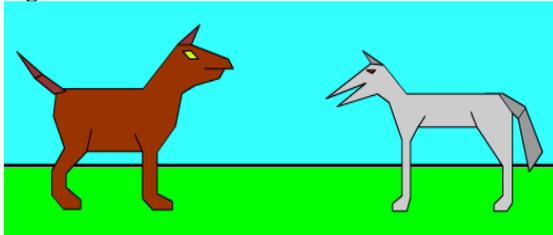
Cada uma das fábulas de Esopo tem uma lição ou moral para ensinar, mas apenas como uma parábola ou alegoria. A moral é adicionada na parte final de cada uma das fábulas e muitas lições presentes são conhecidas na atualidade. (CUNHA, 1999)

As figuras 11, 12 e 13 ilustram o resultado de um trabalho de aluno do 4.º ano do EF sobre fábulas, realizado a partir do *paint*:

O Cachorro e o Lobo

O lobo morrendo de fome encontrou um cachorro doméstico.

Figura 11 – Primeiro desenho do *Paint* sobre fábula

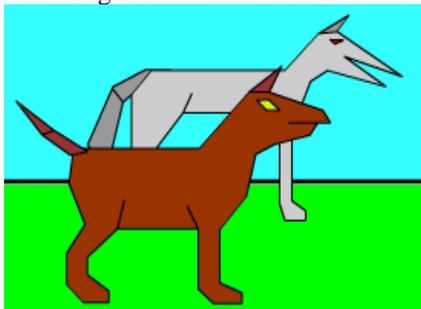


Fonte: Arquivo do autor, 2021.

O cachorro perguntou: - porque não larga esta vida errante e arruma um dono para te alimentar? Seria bom, mas onde vou encontrar um dono?

Vem comigo e vamos ver se meu dono te aceita e assim reparto meu trabalho com você. No caminho, o lobo notou marca de correia no peçoço do cachorro e perguntou o que era aquilo. Nada: disse o cachorro. Só para a noite, para eu ficar preso. Incomoda um pouco, mas acostumei.

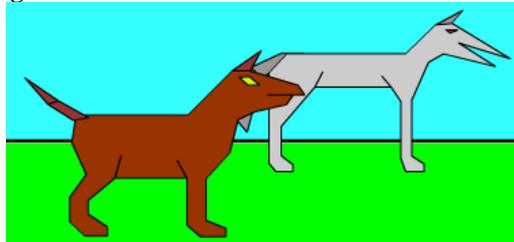
Figura 12 - Segundo desenho do *Paint* sobre fábula



Fonte: Arquivo do autor, 2021.

O lobo disse. Até logo. Estou fora.

Figura 13 - Terceiro desenho no *Paint* sobre fábula



Fonte: Arquivo do autor, 2021.

Lição: Melhor passar fome livre do que ser um escravo bem alimentado.

Justificativa

Utilizou-se uma prática de desenho pelo *Paint* da *Microsoft*. A contação de fábulas e desenhos possibilitam que o aluno desenvolva a alfabetização, letramento/multiletramento.

Objetivo Geral

A atividade tem por objetivo propiciar o contato do aluno com a contação de fábulas e reprodução por desenhos através do programa *Paint* da *Microsoft*.

Objetivos Específicos

- Possibilitar a prática de escrita por meio de recursos tecnológicos;
- Transmitir valores por meio de fábulas;
- Permitir o uso de linguagens não verbais para se comunicar;
- Estimular a criatividade e a interação social;
- Desenvolver o letramento por meio da escrita e uso de tecnologias da informação.

Conteúdos

- Linguagens sociais de escrita e leitura;
- Recursos computacionais;
- Expressão não verbal.

Duração

Constitui-se de 1 reunião de 3 horas.

Procedimentos Metodológicos

- Conversa Inicial

Dialogar sobre o trabalho que será realizado e mostrar algumas fábulas com auxílio de figuras.

- Oficina – Trabalhando a prática da arte.

Material necessário: fábulas e computador.

1ª Reunião

Contar fábulas curtas acompanhadas de ilustrações. Os alunos, em grupos de 4, criam uma sequência de desenhos editadas no *Paint* e colocam em documento *Word* com a parte escrita da fábula.

Avaliação

Será pela observação e registro individual de atitudes, expressividade, comunicação, qualidade do trabalho, participação, trabalho em equipe e respeito às regras.

A figura 14 demonstra uma das fábulas realizadas na reunião 1.

O vento começou a soprar para tirar o casaco do viajante, mas quanto mais assoprava, mais o homem se enrolava no casaco. O vento desistiu. O Sol brilhou intensamente e o homem sentiu calor e tirou o casaco e se sentou debaixo de uma árvore para se refrescar.

Figura 14 - Fábula com ilustração



Fonte: Arquivo do autor, 2021.

Lição: A delicadeza funciona melhor do que a severidade.

Participação/intervenção dos alunos

- **Dúvidas:** Porque não é comum contação de fábulas na escola, por meio de desenhos?
- **Questões:** Por que não teatro sobre fábulas na escola?
- **Envolvimento:** Houve envolvimento dos alunos nas atividades, em especial no uso do *Paint*.
- **Críticas:** Pouco tempo no projeto, já que foi muito divertido.
- **Dificuldades:** Editar texto no computador.
- **Rejeição:** Não houve rejeição quanto a proposta.

Percepção enquanto professor

Os alunos vivenciaram contação de fábulas, estratégias lúdicas tecnológicas, mensagem na narrativa, atração pela fábula, atenção, lição ou moral, uso do *Paint*, ferramentas tecnológicas, prática de desenho, escrita, leitura, uso de linguagens não verbais para comunicar, criatividade e interação social.

2.3.8 A oitava vivência

Projeto: Leitura de Poesias – 1.º ano do EF

Justificativa

O prazer de ler nasce do brincar de ler, pois, as crianças geralmente “brincam de ler” em voz alta os contos ou poesias que conhecem de memória, lidos por adultos. As atividades de brincar de ler favorecem uma entrada na leitura divertida e gratificante, permitindo

familiarização com a escrita e estimula a conscientização da leitura como atividade portadora de significado e é através do auxílio no estabelecimento de relações com o que já se leu, ouviu ou vivenciou que se estará a subsidiar a produção de leitura por prazer.

O prazer de ler se mistura ao prazer de aprender e essa é a grande motivação dos leitores, mesmo aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente, cabendo ao professor se empenhar na tarefa constante de levar a leitura ao alcance do aluno, transformando o ato de ler em hábito que vá além dos muros da escola e faça parte de seu cotidiano, transformando sua visão de mundo.

“O texto poético é o espaço mais rico e amplo, capaz de permitir a liberação do imaginário e do sonho das crianças. Um mundo sem poesia é um mundo muito triste.”
(CUNHA, 1999, p. 1)

Objetivo Geral

A atividade tem por objetivo proporcionar o contato do aluno com conteúdo, forma e aspectos sonoros da linguagem, como ritmos e rimas.

Objetivos Específicos

- Escutar poemas de diversos autores, lidos pelo educador;
- Utilizar as estratégias de leitura para atribuir sentido ao que lê, ainda que não convencionalmente;
- Familiarizar-se com as características do texto poético (ritmo, diagramação e musicalidade);
- Ampliar o repertório de textos poéticos dos alunos;
- Promover a produção textos poéticos;
- Proporcionar ambiente propício para a atividade de leitura;
- Promover atividades de memorização;
- Possibilitar interesse pela leitura de poemas e poesias;
- Valorizar o trabalho em grupo e respeitar a opinião do outro.

Conteúdos

- Práticas sociais de escrita e leitura;
- Práticas multiculturais;
- Fontes de pesquisa.

Duração

Constitui-se por 1 reunião de 4 horas.

Procedimentos Metodológicos

- Conversa Inicial

Dialogar sobre o trabalho que será realizado e recitar poemas.

- Oficina – Trabalhando a prática da arte.

Material necessário: Espaço para o cantinho da poesia; livros infantis de poesia, cartolina, lápis de cor, texto reproduzido, cópias xerocadas, revistas e gibis.

1ª Reunião

Roda de conversa para verificar o conhecimento sobre o gênero poesia. Nesta oportunidade, o educador recita uma poesia de domínio público e aborda o gênero. Apresenta o projeto e sua produção final, que é o sarau.

Roda de leitura, em que o educador oferece vários livros poéticos e faz algumas leituras de poesias incluídas nos livros. Neste momento, usa-se um cantinho de leitura (criado com a ajuda da coordenadora pedagógica, educadora e pais), aconchegante, tendo os alunos em volta do educador que orienta sobre o silêncio, comportamento de leitor e perguntas posteriores. Os livros passam a fazer parte do cantinho da poesia.

O educador lê uma poesia com rimas para os alunos, após, ilustra a poesia escolhida e copia na lousa. Em uma atividade de escrita coletiva, o educador forma uma poesia com rimas fornecidas pelos alunos. No final, o educador lê a poesia para os alunos e faz um cartaz com a poesia que é ilustrada com recortes produzidos pelos alunos, usando revistas e gibis.

Avaliação

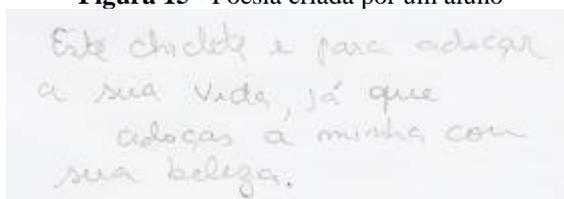
Os alunos foram avaliados no decorrer do projeto através da sua participação nas atividades propostas na leitura de texto poético na leitura em casa.

O trabalho mostrou que os materiais curriculares utilizados normalmente em sala de aula são os livros didáticos e paradidáticos, mas, também, valoriza-se o poema, de modo geral, estão sendo desenvolvidas atividades que motivem a aprendizagem da leitura e escrita nos alunos, ou seja, o material didático utilizado no ensino da língua materna tem sido estimulador para aprendizagem, pois vinculado ao interesse dos alunos e os poemas devem fazer parte da prática dos professores alfabetizadores.

Observa-se que a atividade de leitura é necessária para todos os alunos. Por meio dela são desenvolvidas habilidades, atitudes e sociabilidade, todavia, a dificuldade reside na distinção de qual atividade de leitura é proveitosa para gerar conteúdo e aprendizagem. O trabalho com poemas organizado e intencional é um ótimo recurso para complementar um programa de ensino, desde que seja bem elaborado, trabalhado e aproveitado. Para um ambiente escolar, torna-se muito importante, pois além de ser um material rico de

aprendizagem, possibilita a exploração, descobertas e estímulos para o sucesso e o envolvimento do professor nesse processo garante assertividade e mediação do conhecer, discernindo sobre a qualidade dos materiais na seleção criteriosa.

Figura 15 - Poesia criada por um aluno



Fonte: Arquivo do autor, 2021.

Participação/intervenção dos alunos

- **Dúvidas:** Por que não é comum trabalhar poesia na escola?
- **Questões:** Por que não há concurso de poesia na escola?
- **Envolvimento:** Houve envolvimento dos alunos nas atividades, em especial na criação de um verso.
- **Críticas:** Pouco tempo no projeto, já que foi muito divertido.
- **Dificuldades:** Editar texto no computador.
- **Rejeição:** Não houve rejeição quanto a proposta.

Percepção enquanto professor

Os alunos tiveram contato com a produção de leitura por prazer, mesmo aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente, com texto poético, conteúdo, forma e aos aspectos sonoros da linguagem, como ritmos e rimas, ouvir poemas, leitura, praticar ritmo, diagramação, musicalidade, produção textos poéticos, memorização, trabalho em grupo, fazer pesquisa, trabalhar com o multiculturalismo, recitar, trabalho manual e roda de leitura.

Os livros passam a fazer parte do cantinho da poesia, leitura de poesia.

2.3.9 A nona vivência

Projeto: Uso do *Facebook* e *Instagram* para praticar pesquisa, 5.º ano.

Justificativa

Este projeto trata de pesquisa sobre arte, formas de expressão, diferentes tipos de linguagens, tipos de imagens etc. nas Redes sociais, utilizando as plataformas *Facebook* e *Instagram* por serem plataformas de maior interesse dos alunos, e, os dados levantados foram distribuídos em tabelas e gráficos, desenvolvendo no aluno os conceitos e usos da estatística, além da análise crítica das publicações presentes nas Redes sociais.

Segundo Carrera (2012), a criação de perfil em redes sociais visa a construção da própria imagem, demonstrando e expressando o que o indivíduo deseja representar.

Neste sentido, o perfil criado, ou seja, a imagem de si, busca seguidores (interlocutores) que acreditam que o hábito e costume daquele indivíduo estão sendo representados através de imagens, vídeos ou textos publicados, determinando os gostos e o valor dado a cada comportamento, atitude ou escolha evidenciada pelo conteúdo posto em público. (CARRERA, 2012)

Ainda, Carrera (2012) afirma que o uso do *Instagram* e *Facebook* permite que o indivíduo se adeque a determinados padrões de comportamento impostos aos grupos sociais de valor positivo, como exibir o que contém luxo como *Iphone*, bebidas importadas e lugares diferentes.

Segundo Moromizato (2017), o acesso à informação, à comunicação e ao entretenimento aumentou o número de usuários de *internet* nos últimos anos, atingindo 2,5 bilhões em todo mundo, tendo como maior público, adolescentes e adultos jovens.

Por esses motivos acima descritos, esse projeto se justifica por desenvolver multiletramento nos alunos, além de análise crítica.

Objetivo Geral

A atividade tem por objetivo proporcionar o contato do aluno com plataformas de rede social, desenvolvimento de crítica e auto-crítica, e, práticas multidisciplinares e de multiletramento.

Objetivos Específicos

- Desenvolver pensamento crítico sobre os elementos presentes nas publicações e suas formas de utilização;
- Utilizar as plataformas *Facebook* e *Instagram*, para pesquisa;
- Construir tabelas e gráficos, desenvolver no aluno os conceitos e usos da estatística;
- Coletar dados com os usuários da plataforma de redes sociais como *Facebook* e *Instagram*, através de questionários enviados;
- Possibilitar prática de multiletramento e multidisciplinaridade.

Conteúdos

- Estatística e práticas de multiletramento, fontes de pesquisa.

Duração

Constitui-se de 1 reunião de 4 horas e atividades domiciliares.

Procedimentos Metodológicos

- Conversa Inicial

Dialogar sobre o trabalho a ser realizado e exemplificar pesquisas feitas pelas plataformas sociais.

- Oficina – Trabalhando a prática da arte.

Material necessário: computador com acesso à *internet* e planilha de *Excel*.

1ª Reunião

A coleta de dados se realizará com os usuários da plataforma de redes sociais como *Facebook* e *Instagram*, baseando-se em questionários enviados pela *internet*, confeccionados pelo pesquisador, composto por perguntas semiestruturadas com intuito de identificar os pensamentos de jovens com idade entre 18 a 25 anos. Segundo Manzini (2004), as técnicas como perguntas abertas e fechadas são realizadas com clareza para uma análise de dados com perguntas semiestruturadas.

Também observar os perfis dos entrevistados, identificando formas e linguagens de comunicação.

Avaliação

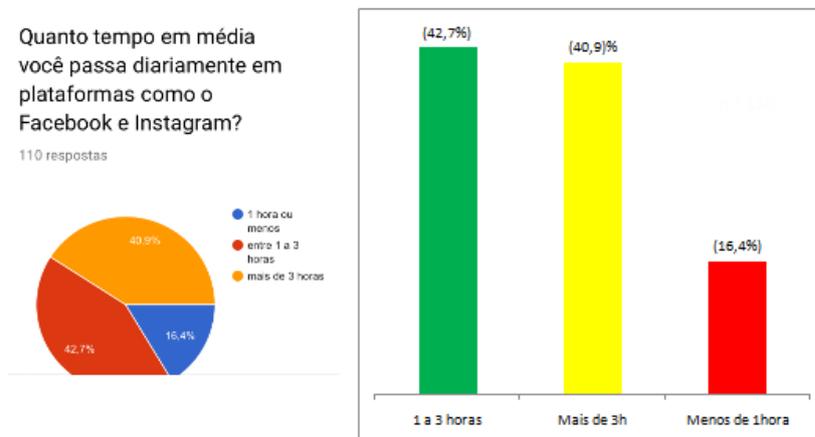
Os alunos foram avaliados no decorrer do projeto através da sua participação nas atividades propostas, especialmente na construção de gráfico com base nas respostas e suas análises.

O conectivismo explica como as tecnologias da *internet* criaram oportunidades para as pessoas aprenderem e compartilharem informações na *World Wide Web* e trocarem informações com outras pessoas, o uso da tecnologia dá aos alunos a oportunidade de facilitar o aprendizado e o compartilhamento de informações.

Assim, o conectivismo enfatiza o fornecimento de conjuntos de informações especializadas que permitem obter mais conhecimento por orientações claras de como usar a tecnologia para elevar a eficiência na aprendizagem. (CARRERA, 2012)

Utilizar-se de uma rede online especializada para o processo de aprendizagem é um dos principais componentes do conectivismo, além disso, o papel do professor será de apoiador e guia conforme os alunos aprendem novas informações, podendo compartilhar resultados e as novas informações com seus colegas na comunidade *online*.

Figura 16 - Gráficos elaborados com base nas informações da plataforma digital



Fonte: Arquivo do autor, 2021.

Para realização desta atividade, o educador e os alunos confeccionaram o questionário *online* que circulou na plataforma *Survio* durante 2 dias para 110 internautas entrevistados, visando entender o perfil de um grupo virtual sobre uso de plataformas sociais.

Questionário aplicado

1. Quanto tempo em média você passa diariamente em plataformas como o *Facebook* e *Instagram*?
 - 1 hora ou menos
 - Entre 1 a 3 horas
 - Mais de 3 horas
2. Com que frequência você visita essas páginas?
 - 1 vez ao dia
 - Entre 1 a 3 vezes ao dia
 - Mais de 3 vezes ao dia
3. Em que momento do dia você visita essas páginas?
 - Manhã
 - Tarde
 - Noite
 - Todos os momentos do dia
4. Quais são seus comportamentos mais frequentes no *Facebook*?
 - Comentar
 - Postar
 - Curtir

- Compartilhar
- 5. Quais são seus comportamentos mais frequentes no *Instagram*?
- Postar
- Curtir
- Comentar
- Seguir

Na segunda parte da pesquisa, mais qualitativa, observaram as formas de expressão, tipos de linguagens e mensagens que passavam ao leitor, contrapondo a suas formas de utilizar as redes sociais. Concluíram que o comportamento dos jovens na Rede Social, muitas vezes expõem desnecessariamente suas vidas pessoais, utilizam-se muito de imagens, textos com linguagem coloquial, mensagens e eventos sociais principalmente fotos, que permitem muitas vezes diferentes interpretações, nem sempre coincidindo com suas intenções. Muitas vezes utilizam a Rede para expor insatisfações, sonhos, frustrações, e situações que nem sempre correspondem a realidade vivida. E, muitas vezes se identificaram com as situações expostas pelos participantes da pesquisa, refletindo sobre elas, principalmente situações criadas que colocam em risco a segurança dos proprietários do perfil em estudo.

Desde que os professores acreditem nos benefícios do uso das mídias sociais, eles envolverão essas ferramentas no ensino aprendizagem, estratégias de conteúdo e avaliação dos alunos, contribuindo com uma formação integral. Recomenda-se aos professores, em particular o de matemática, que considerem um ensino que possa ajudar os alunos a entender conceitos de sua disciplina, especialmente que traga o entusiasmo dos alunos para aprender e relacionado à sua vida real, como usar as redes sociais, para levantar dados e traduzi-los em tabelas e gráficos. (AL-MUKHAINI; AL-QAYOUDHI; AL-BADI, 2014).

Participação/intervenção dos alunos

- **Dúvidas:** Por que a escola não usa mais as redes sociais para ensinar?
- **Questões:** Por que não há mais atividades de construção de gráficos na escola e reflexões sobre situações que vivemos na área pessoal?
- **Envolvimento:** Houve envolvimento dos alunos nas atividades, em especial no uso do *Excel*.
- **Críticas:** Pouco computador disponível.
- **Dificuldades:** Editar texto no computador.
- **Rejeição:** Não houve rejeição quanto a proposta.

Percepção enquanto professor

Se todos os professores pudessem criar espaços em suas aulas de diálogos entre sua disciplina/área de conhecimento com outra ou mais, através de projetos/ações coletivos, o processo de alfabetização/letramento/multiletramento seria mais valoroso e proveitoso. Também de oportunizar momentos de análise e reflexão sobre atitudes cotidianas.

CAPÍTULO III

3 ARTE NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO

Nesse capítulo, retomamos as experiências dissertadas, relacionando as contribuições com competências e habilidades relativas à alfabetização, ao letramento e ao multiletramento, assim como outras disciplinas que poderiam dialogar com os conhecimentos da arte nessas experiências.

Desta forma, o pesquisador retomará a hipótese levantada para essa pesquisa, de que a arte pode contribuir para os processos de alfabetização, letramento e multiletramento, sugerindo ações interdisciplinares que potencializem essas contribuições.

3.1 Análises e resultados da primeira vivência

A prática interdisciplinar deve levar os alunos ao plano da ação refletido, a consciência dos problemas que precisam ser resolvidos e, então, para a consciência dos meios cognitivos – que não devem ser apenas dedutivos, mas plenos de indução – onde recria um contexto e forma uma percepção ampla do conhecimento, para além dos limites impostos, levando à libertação e possibilidade de um modo de comunicação que ultrapasse a simples junção das disciplinas escolares e a prática de reproduzir informações. (STEARNS, 2000)

A interdisciplinaridade propicia o diálogo entre disciplinas e/ou áreas de conhecimento, permitindo conhecer o objeto de conhecimento ou a realidade estudada de forma completa com resultados em uma visão qualitativamente superior (FAZENDA, 1994).

A apreciação de uma obra de arte interdisciplinar foi trabalhada na primeira vivência apresentada neste trabalho, onde houve combinação de arte envolvendo mais de uma disciplina da escola e, também, uma combinação de arte e tecnologia de natureza digital. O aluno trabalhou com linguagem verbal e não verbal, expressão e comunicação, história, tempo e espaço geográfico, figuras geométricas, meio-ambiente, elementos da flora e da fauna, canais de comunicação tecnológicos, como *e-mail*, *Facebook* e *chat*, indicando prática de multiletramento, ciência investigativa, debates para desenvolver oratória, análise de pintura e desenvolvimento da competência para transmitir verbalmente pontos de vista e interpretar.

Ressalta-se a competência de letramento dos alunos que transpuseram uma linguagem visual para linguagem verbal, enriquecendo o vocabulário pelo texto, assim como a expressividade verbal e a ortografia padrão. Sumariamente, na atividade mencionada, houve letramento visual, textual, digital, tecnológico, atividades envolvendo as disciplinas arte,

língua portuguesa, ciências, temas transversais, matemática, história e geografia.

As atividades propostas, sob o aspecto de construção de sentidos, devem possibilitar que os estudantes observem, analisem, sintetizem e interpretem nos múltiplos aspectos do tema focalizado, estabelecendo relações, levantando novas questões e extrapolando para outros assuntos. (SOLÉ, 1998)

Para Stearns (2000), a cotidianidade no ensino é relevante, já que as atividades humanas se desenrolam, gera um conjunto de saberes, habilidades e atitudes que criam a história, molda os cidadãos. É dever de o professor trabalhar esta realidade interdisciplinarmente, ou seja, inter-relacionar o contexto do cotidiano com os grandes acontecimentos que não acontecem isoladamente, é personagem de uma mesma trama, a trama social, carregada de complexidade.

Observamos na primeira vivência que a apreciação da arte é o estudo dos comportamentos e experiências humanas do passado e do presente, assim, a abordagem interdisciplinar para a apreciação da arte ampliará a perspectiva e a sensibilidade dos alunos ao significado da arte, bem como contribuirá para a alfabetização e letramento/multiletramento enquanto desenvolve a leitura e interpretação, criatividade e visão de mundo e pode ser alcançada pelos alunos de diferentes níveis escolares.

Quadro 5 - Habilidades trabalhadas na primeira vivência

Se comunicar através de linguagem verbal e não verbal
Expressar-se e comunicar-se com clareza
Pesquisar contexto histórico das artes
Se localizar no tempo e espaço geográfico
Construir figuras geométricas
Identificar e construir figuras geométricas
Reconhecer meio ambiente, flora e fauna
Comunicar-se por <i>e-mail</i> , utilizando <i>Facebook</i> , <i>Instagram</i> e <i>chat</i>
Investigar sobre o tema do projeto
Debater e colocar opiniões
Praticar a oratória
Analisar pintura quanto a características básicas
Interpretar uma obra conforme olhar pessoal
Adquirir vocabulário e praticar ortografia
Trabalhar conceitos matemáticos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Quadro 6 - Reações dos alunos sobre a primeira vivência

Foi bom porque trabalhou obra de arte desconhecida
Muita atividade diferente
Uso da internet para se comunicar é legal

Obra de arte bem colorida e interessante de ver
Gostei de identificar formas geométricas
Importante, pois envolve meio ambiente e gosto de aves e animais
Debater é bom e tenho direito de dar opiniões
Atividade de escrita ajuda a escrever corretamente
Gosto mais de falar do que escrever
Comparei meus trabalhos com os de outros alunos
Meu grupo trabalhou direito e todos ajudaram
O menino na janela me deixou curioso para saber quem era
Descobri o uso importante do <i>Facebook</i> e <i>chat</i>
Aprendi a expressar minha opinião melhor

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

3.2 Análises e resultados da segunda vivência

Na segunda vivência foi trabalhado o estudo cultural de obra visual, apresentada neste trabalho, pois houve a combinação de arte envolvendo mais de uma disciplina da escola e, também, uma combinação de arte e tecnologia digital. O aluno trabalhou com método iconológico proposto por Panofsky, pesquisa, crítica, identidade cultural, investigação, contextualização, linguagem escrita, experimentação, conclusões, visão do mundo, ambiente histórico e social, análise, síntese, identificação de significado, a reconstrução de contexto histórico, recriação, leitura interpretativa da obra, leitura significativa da imagem, desenvolvendo a competência para se expressar diante das imagens, competência comunicativa, senso de independência, liberdade, autonomia, impulso criador, maturidade emocional e intelectual, relações entre os pares, valorização e gosto pelo trabalho artístico, prática do multiletramento, pesquisa na *internet*, *chat*, envio de *e-mails*, conversas no *Facebook*, expressar e interpretar a obra de arte usando uma linguagem escrita, oral e auditiva, letramento visual, textual, digital, tecnológico, mídia de texto, mídia digital e mídia social.

O aluno também experimentou a interdisciplinaridade ao se utilizar de conhecimentos da arte, história, língua portuguesa, ciência e tecnologia, meio ambiente e geografia, nesse sentido, destaca-se Furlaneto (1998) com sua afirmação de que promover a interdisciplinaridade é possibilitar o estabelecimento de relações entre conceitos abordados em diferentes disciplinas, explicitando a interdependência do conhecimento para romper com a fragmentação.

Ainda na segunda vivência houve abordagem de diversidade cultural e linguística, com diversos letramentos, como culturais, críticos, políticos, ideológicos e práticas de leitura

e escrita, permitindo ao aluno praticar a competência de leitura, escrita, pesquisa, interação pela tecnologia, possibilitando o letramento e o multiletramento, envolvendo análise interpretativa, pesquisa na *internet*, usando o Google Acadêmico, livre expressão e multiculturalismo através do *Facebook*, *Instagram*, *e-mail* e *WhatsApp*.

Quadro 7 - Habilidades trabalhadas na segunda vivência

Pesquisar na <i>internet</i>
Tecer crítica sobre situações da vida
Escrever na língua padrão sobre uma imagem
Se localizar no tempo e espaço geográfico
Tirar conclusões a partir de análise
Dar opiniões
Analisar e sintetizar
Trabalhar com o contexto histórico
Avaliar uma obra
Interpretar uma obra
Analisar pintura a partir de conceitos estudados
Se comunicar com eficiência
Participar ativamente de trabalho de grupo
Usar <i>internet</i> , <i>e-mail</i> , <i>chat</i> , <i>Facebook</i> .
Editar textos
Contextualizar ciência, meio ambiente, geografia e história.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Quadro 8 - Reações dos alunos sobre a segunda vivência

Muito triste os quadros
Gostei de fazer crítica ao quadro e também ao resultado de minhas atividades de criação
Usar internet faz a gente pensar a escola como nossa casa
Hoje as pessoas pobres têm mais ajuda do que no tempo do quadro
Passar fome não é bom
Sempre existe um pet na família
Dá para imaginar o sofrimento das pessoas do quadro
Foi difícil escolher palavras para descrever o quadro
Os quadros são muito parecidos e o pintor usou uma maneira igual de pintar com cores e formas
Ajudei nos trabalhos em grupo
Tive dificuldade na hora de escrever no computador
O menino na janela me deixou curioso para saber quem era
A terra dos quadros nem parece o Brasil
O quadro me fez pensar sobre a pobreza

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

3.3 Análises e resultados da terceira vivência

Na terceira vivência se experimentou também a interdisciplinaridade, pois como explica Stearns (2000), ter percepção sobre o que está acontecendo no mundo e na forma de

pensar é essencial para possibilitar a participação ativa nos caminhos que levam ao conhecimento e às práticas de busca do conhecimento, assim, a base da interdisciplinaridade é a visão total do conhecimento e a abertura dos que farão do sucesso uma aprendizagem significativa.

Nesta vivência, o aluno experimentou expressar percepções e sentimentos, intenção de se comunicar, construir e interpretar sentidos como modo de inter-relações, brincar de fazer arte, aprendizagem multissensorial, ferramentas e redes digitais, uso de vídeo de instrução, pesquisa na *internet*, uso de *YouTube*, navegação em plataformas sociais, conexões, interações e modos de expressão, comunicação digital, contato com *blogs* e *podcasts*, uso de canais de comunicação e suas linguagens, produtos textuais e comunicação, leitura e escrita por meio multimodais digitais, expressão artística, indagações, *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, texto curto escrito à mão, digitalização de texto e *e-mail*.

Corroborando com a interdisciplinaridade experimentada na terceira vivência, Fazenda (1994) afirma que na escola, interdisciplinaridade passa a ser a organização da informação dos conhecimentos escolares para que a aprendizagem não se realize por uma simples adição e, sim, pelo estabelecimento de conexões a partir dos conhecimentos que os alunos já possuem, complementando o que os alunos relacionaram em várias disciplinas para desenvolver suas atividades como língua portuguesa, ciência e tecnologia, arte e história.

Quadro 9 - Habilidades trabalhadas na terceira vivência

Expressar percepções e sentimentos
Se comunicar com eficiência
Participar ativamente de atividade lúdica
Usar redes sociais para se comunicar e pesquisar
Seguir instrução de vídeo no <i>Youtube</i>
Pesquisar na <i>internet</i>
Se comunicar por escrita digital
Usar diferentes linguagens
Produzir textos
Praticar atividade manual e criatividade
Ler textos
Expressar-se artisticamente
Debater, indagar, emitir opiniões
Usar <i>Facebook</i> , <i>Instagram</i> , <i>WhatsApp</i>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Quadro 10 - Reações dos alunos sobre a terceira vivência

Difícil expressar o que a gente pensa
Conversei bastante com meus colegas
Foi divertido trabalhar com fantoches, criar, montar

É bom na escola usar <i>Facebook, Instagram, YouTube, “zap”</i>
Fácil seguir instrução de vídeo no <i>YouTube</i>
Pesquisar na internet a gente acha muito assunto
Editar textos no computador não é fácil sem saber usar
O fantoche se comunica sem precisar falar muito
Criar textos e escrever correto e complicado
Na leitura existem algumas palavras que não conhecia
Achei minha arte com fantoches muito bonita, caprichei
Facebook é mais difícil da gente se falar do que “zap”

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

3.4 Análises e resultados da quarta vivência

A música foi trabalhada na quarta vivência, onde se proporcionou aos alunos vivenciar e incorporar suas variadas formas de criação de significado pelas práticas de casa, cultura popular, tecnologia, esportes para fazer música, criatividade, pensamento musical, compreensão da música e seus contextos, criação de coreografias, versos, escrita de próprio punho, escrita padrão, operar o sistema de linguagens, música e multiculturalismo, livre expressão atividades físicas, processos mentais, escrita e leitura, experiência com os sons, letras, perceber, sentir, experimentar, imitar, criar, refletir, dançar e criar texto.

O objetivo principal da educação musical é ajudar os alunos a formar suas identidades, desenvolver suas criatividade e preparar-se para a vida. A música é uma disciplina básica e autônoma em relação as outras formas de arte, portanto, no planejamento educacional, em todos os níveis, sua relação com outros campos deve ser considerada.

Para uma abordagem interdisciplinar, o planejamento deve incluir paradigmas que apoiem a ligação entre música e linguagem, matemática, física, geografia, sociologia, arte, poesia, história, religião e filosofia. Dessa forma, os currículos seriam mais flexíveis e menos rígidos. (STEARNS, 2000)

Quadro 11 - Habilidades trabalhadas na quarta vivência

Desenvolver a criatividade
Usar tecnologia da comunicação e informação
Praticar linguagem musical e corporal
Vivenciar o multiculturalismo
Fazer pesquisa na <i>internet</i>
Desenvolver e executar coreografia
Criar verso
Praticar escrita manual e digital
Praticar atividades físicas
Ler textos
Dançar diferentes ritmos

Debater, indagar, emitir opiniões

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Quadro 12 - Reações dos alunos sobre a quarta vivência

Muito bom se movimentar seguindo a música
Experimentei músicas com ritmos diferentes
Foi interessante discutir o assunto
É bom na escola usar rede social
Fácil criar versinhos
Pesquisar na internet a gente acha muito assunto
Editar textos no computador não é fácil
Difícil dançar sem ter música
Criar textos e escrever correto é complicado

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

3.5 análises e resultados da quinta vivência

A apreciação de uma obra de arte interdisciplinar foi trabalhada na quinta vivência apresentada neste trabalho, através da combinação de arte envolvendo mais de uma disciplina da escola, assim como pela combinação de arte e tecnologia.

Os alunos puderam praticar investigações e explorações onde se envolveram individualmente ou em colaboração com um grupo de colegas, comentários e reflexões, avaliação contextualizada e participativa, tomada de decisão, desenvolvimento da autoestima, interação professor-aluno, autoavaliação, confiança, olhar crítico, portfólio digital, ferramentas multimodais, conexões de casa-escola, construção, interação com aplicativo da *internet*, criatividade, escrita e uso de tecnologias da informação.

No portfólio, possibilitou-se a construção de uma visão interdisciplinar, demonstrando o que se pode aprender em termos gerais e não apenas sobre arte, vez que os alunos envolveram conteúdo de língua portuguesa, ciência e tecnologia, história e arte.

O portfólio não deve ser considerado como um mero espaço de possibilidades e mediação onde os alunos encontram os recursos para o pleno desenvolvimento de sua autoconsciência e sua autodeterminação, é um mecanismo de produção da experiência que o aluno tem de si mesmo, “lugar” onde se estabelecem, se regulam e se modificam as relações do sujeito consigo mesmo e onde se constitui a experiência de si com os contextos em que interage rica oportunidade de diálogo entre conhecimento de diferentes disciplinas/áreas para compreensão da realidade social.

Quadro 13 - Habilidades trabalhadas na quinta vivência

Apreciar uma obra de arte
Investigar, explorar, pesquisar na <i>internet</i>
Participar ativamente de atividade individual e em grupo
Refletir e comentar sobre um tema
Tomar decisões a partir de análise
Praticar escrita manual e digital
Elaborar portfólio com autoavaliação
Usar aplicativo na <i>internet</i>
Usar de tecnologias da informação e comunicação
Refletir sobre aprendizagem de várias disciplinas
Utilizar ferramentas multimodais – diferentes linguagens
Socializar e contextualizar conhecimentos
Conectar casa-escola
Tecer olhar crítico

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Quadro 14 - Reações dos alunos sobre a quinta vivência

Interessante fazer autoavaliação
Sei mais usar o “zap” do que computador
Adicionei a palavra portfólio no meu vocabulário
Usar tecnologias que tenho em casa na escola é legal
Fácil seguir instrução de vídeo no <i>YouTube</i>
Aprendi português, ciências e até história
Gosto de trabalhar em grupo e ajudo bastante
Importante colocar no portfólio minha opinião sobre a atividade
Tentei escrever certo e não como a gente escreve no “zap”
Eu gostei de ter aula indo pra lá e pra cá e não só sentado

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

3.6 Análises e resultados da sexta vivência

Na sexta vivência, o aluno participou do projeto e desenvolveu forma de estruturar e organizar atividades, busca de conhecimentos pela pesquisa, relação entre teoria e prática, capacidades criadoras e os construtores de sua formação comunicativa, vinculou informações, estabeleceu a relação significativa de disciplinas, praticou a descoberta, solucionou problemas, realizou trabalho em grupo, compartilhou habilidade procedimental, estabeleceu relações interdisciplinares, globalizou os saberes, utilizou novas tecnologias, meios de comunicação, linguagem, como prática sociocultural e multicultural.

Além disso, experimentou formas linguísticas de representação, fontes de linguagens, danças multiculturais, mídias, danças, movimentos expressivos de várias culturas, interação

com *internet*, *Youtube*, expressão de sentimentos interação social, escrita e tecnologias da informação.

Para Fazenda (1994), a escola é multidisciplinar (disciplinas diversas sem relação aparente), pluridisciplinar (área de ciências, humanas, exatas), transdisciplinar (livre trânsito de campos do saber), mas, seguramente, não é interdisciplinar (interdependência, interação, comunicação), para tanto, é preciso quebra de paradigma.

A dança é mais que movimento, é convergência de culturas, de linguagens e de histórias.

Quadro 15 - Habilidades trabalhadas na sexta vivência

Pesquisar na <i>internet</i>
Comparar e articular teoria e prática
Desenvolver a criatividade
Comunicar-se com eficiência
Solucionar problemas
Participar ativamente de trabalho em grupo
Usar ferramentas tecnológicas
Usar linguagem verbal oral e escrita
Dançar diferentes ritmos
Vivenciar o multiculturalismo
Utilizar-se de mídias
Usar expressividade corporal
Utilizar as ferramentas do <i>Youtube</i>
Dramatizar utilizando formas linguísticas de representação

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Quadro 16 - Reações dos alunos sobre a sexta vivência

Dançar é muito bom com músicas de sucesso
O <i>YouTube</i> ensina muito fácil
Fazer paródia de música escrevendo é interessante
A música caneta azul é simples e animada
Dançar do jeito que a gente escolhe é mais divertido
Escrever uma música tem que ter imaginação
Meu grupo todo mundo ajudou e criamos uma música legal
Lembrei da música zumba
Teve dança para muitos gostos
Música na escola diverte

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

3.7 Análises e resultados da sétima vivência

A sétima vivência contribuiu com a interdisciplinaridade, além do letramento e multiletramento, já que o aluno vivenciou contação de fábulas, estratégias lúdicas tecnológicas, mensagem na narrativa, atração pela fábula, atenção, lição ou moral, uso do

Paint, ferramentas tecnológicas, prática de desenho, escrita, leitura, uso de linguagens não verbal para se comunicar, criatividade e interação social.

O professor precisa passar de “dono do saber” para “mediador do saber”, um facilitador do conhecer, para tanto, é preciso estar motivado para buscar conhecimentos significativos, o que só acontece trabalhando interdisciplinarmente com comunicação, parceria, coerência, continuidade dos conteúdos, articulando as teorias e as práticas, experimentando e exemplificando, devendo o educador assegurar a interdisciplinaridade para que o aluno perceba a inter-relação dos vários ramos que compõem o conhecimento. (FREIRE, 1996)

No caso da atividade de contação de fábulas, a vivência do aluno envolveu língua portuguesa, ciências e tecnologia, matemática e geografia.

Quadro 17 - Habilidades trabalhadas na sétima vivência

Contar fábulas
Usar o <i>Paint</i> para desenho
Escrever no computador
Identificar e compreender a moral da fábula
Praticar habilidades manuais
Ler textos
Usar linguagem verbal e não verbal
Vivenciar a interdisciplinaridade no projeto
Usar ferramentas tecnológicas do dia a dia
Elaborar escrita objetiva e concisa
Usar diferentes mídias
Participar de atividades lúdicas
Identificar e desenvolver valores universais
Elaborar trabalho em grupo

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Quadro 18 - Reações dos alunos sobre a sétima vivência

O <i>Paint</i> é fácil de mexer
O desenho no <i>Paint</i> fica engraçado, mas simples de entender
Digitar no computador exige conhecer bem as palavras e não é como no “zap” que a gente simplifica
Gostei das fábulas e são simples de entender e não é uma história comprida
Gostei da história do cachorro de rua. No meu bairro tem mais de um. Eles são mais felizes que cachorros presos
O professor sabe contar história ele fala devagar, imita, faz careta é legal
Alguns desenhos e a gente entende a fábula sem muita escrita

Usar o computador na escola parece que estou em casa
O trabalho em grupo a gente faz coisa melhor e a gente pode dar palpites
A história do pai que diz que deve haver união é interessante

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

3.8 Análises e resultados da oitava vivência

As poesias foram trabalhadas na oitava vivência e o aluno teve contato com a produção de leitura por prazer, mesmo aqueles que ainda não sabiam ler convencionalmente, com texto poético, conteúdo, forma e aos aspectos sonoros da linguagem, como ritmos e rimas, ouvir poemas, leitura, praticar ritmo, diagramação, musicalidade, produção textos poéticos, memorização, trabalho em grupo, fazer pesquisa, trabalhar com o multiculturalismo, recitar, trabalho manual e roda de leitura, além disso, os livros fazem parte do cantinho da poesia, leitura de poesia, temas e formas poéticas únicas para culturas específicas, temas e formas poéticas comuns a várias culturas. Por meio da poesia multicultural, as crianças podem ver a si e aos outros de uma nova maneira. (CUNHA, 1999)

O sistema educacional comprometido com o desenvolvimento de competências torna-se uma alternativa digna, responsável e possível para a construção de uma nova escola, de um novo fazer educação, voltados para a transformação da sociedade numa alternativa democrática, justa e igualitária. A prática social não pode estar desarticulada da prática em sala de aula, o que a sociedade quer, o que o professor precisa, o que deve ser proporcionado ao aluno, questionamentos básicos de viabilização do ensinar aprendendo e do aprender ensinando, em um compartilhar constante de pensar e realizar mudanças.

A poesia foi usada temporalmente para refletir sobre questões sociais, muitas escritoras usam temas feministas e as pessoas que escrevem poesia estão cientes do que acontece no mundo ao seu redor e levam experiências pessoais para fornecer uma lente para conectá-las à cultura. (CUNHA, 2015)

Quadro 19 - Habilidades trabalhadas na oitava vivência

Ler poesias
Identificar diferentes ritmos e rimas
Produzir textos poéticos
Praticar linguagem verbal e não verbal
Elaborar diagramação
Memorizar poesias
Participar ativamente de trabalho em grupo

Pesquisar na internet
Vivenciar o multiculturalismo
Elaborar trabalho manual
Participar de roda de leitura
Recitar poemas
Desenvolver a criatividade
Praticar a expressividade

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Quadro 20 - Reações dos alunos sobre a oitava vivência

Escrever poesia é difícil passar o que a gente pensa para o lápis
Fazer poesia sem rimar é mais fácil
Memorizar é bom a gente não esquece depois
Não sei recitar bem, mas gostei
Criei minha poesia pensando nas coisas boas que vivo
Na roda de leitura todo mundo olha para todo mundo
Gostei do livro a poesia é uma pulga
Pensei que fazer poesia em grupo não dava, mas foi legal
Pesquisar na internet é fácil, mas tem muita coisa a gente se perde
Gostei de uma aluna que fazia gestos ao recitar

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

3.9 Análises e resultados da nova vivência

Na nona vivência, o aluno usou o *Facebook* e *Instagram* para praticar pesquisa, construir tabelas e gráficos, uso da estatística, redes sociais, representação, representação por imagens, vídeos e textos, padrões de comportamento, acesso à informação, à comunicação, *internet*, conectivismo, troca de informações, compartilhar resultados e novas informações *online*.

Furlaneto (1998) afirma que o professor interdisciplinar precisa entender a relação de sua disciplina com todo o currículo, pois se requer que as disciplinas estejam articuladas, superando a fragmentação e o distanciamento para o aprimoramento do conhecimento. Nesse sentido, cabe ao professor assegurar a interdisciplinaridade para que o aluno possa desfrutar da inter-relação dos vários ramos que compõem o conhecimento, afinal, o ensino de qualidade deve estar alinhado com as exigências do mundo contemporâneo.

Todo movimento de flexibilização e de criação de zonas de interseção na escola estimula um dos encontros mais importantes: o do aluno com o conhecimento. Percebe-se, portanto, que as práticas disciplinares, estanques, repetitivas e fragmentadas têm a propensão de provocar nos alunos uma atitude de fechamento para o conhecimento.

Quadro 21 - Habilidades trabalhadas na nova vivência

Usar adequadamente as redes sociais
Construir tabelas e gráficos
Usar estatística
Representar por meio de imagens
Explorar vídeos e textos
Fazer pesquisa na rede social
Usar <i>internet</i>
Usar <i>Facebook</i>
Usar <i>Instagram</i>
Trocar informações e se autoavaliar/ hetero-avaliar
Buscar informações e analisar
Compartilhar informações na rede

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Quadro 22 – Reações dos alunos sobre a nona vivência

Navegar nas redes é muito bom, a gente conhece pessoas e coisas
<i>Internet</i> na escola com atividades que a gente gosta é legal
Se autoavaliar a partir do que vemos o que o outro faz é importante para não cometermos os mesmos erros
Saber a opinião dos outros com pesquisa na rede é importante a gente compara a gente com outros
Construir gráficos no <i>Excel</i> é fácil, gostei de aprender
Nas redes a gente faz trocas, informa, compartilha
Um gráfico é mais fácil de entender do que um escrito
O <i>Instagram</i> mostra muita gente e coisa legal
Usar <i>Facebook</i> e <i>Instagram</i> na escola anima a gente
Apreendi muita coisa das pessoas
Trabalhei junto com meus colegas com alegria

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

3.10 Análises e resultados de todas as vivências

Quadro 23 - Competência de multiletramento trabalhadas nas vivências

Utilizar linguagem verbal
Utilizar linguagem não verbal
Utilizar linguagem musical
Produzir textos manualmente
Editar texto no computador
Usar planilha <i>Excel</i>
Usar <i>internet</i>
Usar as plataformas sociais: <i>Facebook, Instagram, WhatsApp</i>
Elaborar análise e síntese
Usar <i>Paint</i> do <i>office</i>
Pesquisar na <i>Web</i>
Usar <i>YouTube</i>
Comunicar-se por meio do desenho

Comunicar-se por meio da expressão corporal
Debater e expor opiniões
Experienciar multiculturalismo
Praticar a interdisciplinaridade
Usar a lógica matemática
Usar a lógica espacial
Praticar empatia
Buscar consensos
Resolver problemas

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Quadro 24 - Dificuldades encontradas nas vivências

Manter o interesse dois alunos nas atividades
Disponibilização de artefatos para acesso à rede
Controle do tempo
Orientações aos alunos durante o desenvolvimento das atividades quanto a dúvidas e dificuldades
Tempo para correção das atividades em grupo e individuais
Acompanhamento e registros individuais das atividades
Orientações para não haver absenteísmo
Controle de uso de computadores
Adequação dos projetos na programação trimestral da escola
Controle da indisciplina
Controle do tempo nos debates
Controle do tempo usado no uso dos artefatos de mídia
Controle e armazenamento do material produzido digitalmente
Apoio da família em atividades extraescolares
Auxílio na busca de consenso nas atividades grupais
Espaço e materiais adequados para as atividades

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Quadro 25 - Etapas de construção da escrita encontradas nos alunos durante as vivências

Vivência	Etapas da escrita dos alunos	Observações
Primeira 3º ano EF	70% dos alunos estão no nível 3 30% estão no nível 4 Problema sistemático de erros de ortografia, coesão e objetividade.	Os alunos no nível 3 conseguem ler e escrever, mas têm dificuldade de compreensão quando participam de debates, exposição oral e interpretam dados de pesquisa. Necessário trabalhar a escrita por meio de interpretação e reprodução de textos.
Segunda 5º ano EF	80% dos alunos estão no nível 4 20% estão no nível 5 Problema sistemático de erros de ortografia, coesão e objetividade.	Os alunos no nível 4 conseguem ler, escrever e compreender textos, facilitando participação em debates, exposição oral e interpretam dados de pesquisa. Necessário trabalhar a escrita por meio de interpretação e reprodução de textos.
Terceira 2º ano EF	40% dos alunos estão no nível 3 60% estão no nível 4 Problema sistemático de erros de ortografia, coesão e objetividade.	A turma de 2.º ano EF apresenta dificuldades de ler, escrever e compreender textos, com grande dificuldade na participação em debates, exposição oral e interpretar dados de pesquisa. Necessário trabalhar a língua portuguesa em geral.
Quarta 3º ano EF	Nesta turma os alunos estão no nível 4 Problema sistemático de erros de ortografia, coesão e objetividade.	Os alunos conseguem ler, escrever e compreender textos e participam de debates, exposição oral e interpretam dados de pesquisa adequadamente. Necessário trabalhar a escrita por meio de interpretação de textos e reprodução de textos.

Quinta 4º ano EF	Nesta turma os alunos estão no nível 5 Problema sistemático de erros de ortografia, coesão e objetividade.	Os alunos conseguem ler, escrever e compreender textos e participam de debates, exposição oral e interpretam dados de pesquisa adequadamente. Necessário desenvolver a competência de leitor e escritos eficiente nas aulas de língua portuguesa e processo interdisciplinar.
Sexta 4º ano EF	20% dos alunos estão no nível 3 50% estão no nível 4 e 30 no nível 5 Problema sistemático de erros de ortografia, coesão e objetividade.	A turma é bastante heterogênea e apresenta dificuldades de ler, escrever e compreender textos, com grande dificuldade na participação em debates, exposição oral e para interpretar dados de pesquisa. Por outro lado, há alunos que conseguem ler, escrever e compreender textos e participam de debates, exposição oral e interpretam dados de pesquisa adequadamente. Necessário trabalhar a língua portuguesa em geral, para uma parte dos alunos e desenvolver a eficácia na leitura e escrita.
Sétima 4º ano EF	Nesta turma os alunos estão divididos no nível 4 e nível 5 Problema sistemático de erros de ortografia, coesão e objetividade.	Os alunos conseguem ler, escrever e compreender textos e participam de debates, exposição oral e interpretam dados de pesquisa adequadamente. Necessário trabalhar a escrita por meio de interpretação e reprodução de textos.
Oitava 1º ano EF	Nesta turma os alunos estão no nível 3 Problema sistemático de erro na escrita.	Os alunos não conseguem ler, escrever e compreender textos e nem participar de debates, exposição oral, tampouco interpretar dados de pesquisa adequadamente. Necessário trabalhar a prática de leitura e escrita em geral.
Nona 5º ano EF	80% dos alunos estão no nível 5 20% estão no nível 4 Problema sistemático de erros de ortografia, coesão e objetividade e criticidade.	Os alunos no nível 4 e 5 conseguem ler e escrever e compreender textos, facilitando participação em debates, exposição oral e na interpretação de dados de pesquisa. Necessário trabalhar a escrita por meio de interpretação e reprodução de textos.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Ao longo das atividades, a partir do diagnóstico, fomos incentivando os alunos, a partir da tomada de consciência da etapa em que se encontrava de sua alfabetização/letramento/multiletramento a buscar estratégias de sua superação, e informalmente fui trocando com outros colegas professores que trabalhavam com eles esse diagnóstico, com o intuito de todos investirem na mesma direção, desafiando e apoiando esse trabalho. Mais uma vez, cabe-nos reforçar a importância de um trabalho de equipe coerente e interdisciplinar.

À guisa de concluir este capítulo

Observa-se que os pesquisadores de aquisição de linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento/multiletramento está em estreita relação com a construção social e interdisciplinar do discurso oral/verbal e sincrético, isto é, a criança ao se desenvolver

integralmente adquire potencial para se em diferentes linguagens e canais de comunicação tradicionais e digitais. Nesse sentido, tem-se a importância de avançar nas práticas curriculares interdisciplinares com trabalhos coletivos e planejamento de equipe.

Se todos os professores pudessem criar espaços em suas aulas de diálogos entre sua disciplina/área de conhecimento com outra ou mais, através de projetos/ações coletivas, o processo de alfabetização/letramento/ multiletramento seria mais proveitoso e eficaz.

Verificamos que a arte tem um grande potencial multidisciplinar, no entanto, a articulação intencional com outras disciplinas teria o condão de potencializar esse desenvolvimento numa perspectiva interdisciplinar, portanto, para além de enaltecer e sistematizar as contribuições da arte nos processos de alfabetização/letramento/multiletramento, a colaboração e participação mútua pode ser muito mais eficiente.

O estudo mostrou que a alfabetização, letramento e multiletramento não são responsabilidades apenas do professor alfabetizador, vez que o desenvolvimento não está limitado à disciplina de língua portuguesa, mas tem importância em todas as disciplinas e áreas do conhecimento do currículo escolar, como foi o caso da disciplina de arte e as vivências apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos traçados para essa investigação foram plenamente desenvolvidos nesse estudo. O trabalho possibilitou apresentar a arte como vivência de aprendizagem na alfabetização e letramento/multiletramento, sob a ótica da multidisciplinaridade. Neste aspecto, buscou-se refletir como a arte pode ser um elemento contribuidor para o sucesso escolar, considerando a arte e sua aplicação na educação, alfabetização e letramento/multiletramento e como estratégia pedagógica, baseada nas vivências do autor como docente da disciplina de arte nos anos iniciais do ensino fundamental, com amparo de teóricos, documentos e legislação educacional.

O ensino da Arte está diretamente relacionado com a criação do aluno, a apreciação das obras existentes como embasamento e a contextualização do momento sociocultural e histórico em que se vive. Nesta visão, não se pode esgotar a importância da arte e do seu teor crítico e reflexivo, devendo-se retomar e renovar com condensação de diferentes linguagens, rumo a prática de um currículo e uma docência com liberdade e possibilidades de criação.

O estudo demonstrou, através dos relatos de experiências de aulas de arte nos anos iniciais do fundamental, como as vivências desenvolvem competências e habilidades frutíferas e potencializadoras do desenvolvimento das crianças nos processos de alfabetização, letramento e multiletramento, confirmando a hipótese de estudo e respondendo às questões de estudo.

No entanto, percebemos o quanto seria importante a prática curricular interdisciplinar, envolvendo o diálogo entre professores alfabetizadores e os outros professores especialistas, atuantes junto às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, percebendo os objetos de conhecimento como parte da realidade mais ampla na sua complexidade.

Uma área de conhecimento ou disciplina não é suficiente para compreender a complexidade da realidade, assim, somente através da interdisciplinaridade possibilitaria construir um conhecimento mais completo com qualidade e significado, conseqüentemente, um melhor desenvolvimento do ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental e, se devidamente aplicada, pode ser uma ferramenta de grande impacto social.

Assim, pode-se concluir que para haver alfabetização e letramento/multiletramento, considerando uma abordagem interdisciplinar, é preciso considerar que o saber do educando é ponto referencial básico para uma pedagogia renovada de busca de conhecimentos, sua experiência de vida é elemento de intercâmbio, de posicionamento e de aproximação. Ensinar,

mais que acreditar, exige reflexão, confirmação, análise, crítica, curiosidade epistemológica, e abertura para trocas e compartilhamentos (FREIRE, 1996).

Durante a pesquisa, abordou-se, também, o conceito de currículo, ou seja, como as experiências são selecionadas e organizadas para aprender o necessário, concluindo ser preciso ir além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), necessário pensar e construir o currículo pela coletividade docente, enriquecendo as experiências e cultura dos alunos.

O trabalho permite apontar que nas vivências do docente nas aulas de arte, o aluno pode experimentar/praticar multidisciplinaridade pela arte, combinação de arte e tecnologia digital, linguagem verbal e não verbal, expressão e comunicação, história, tempo e espaço geográfico, figuras geométricas, meio-ambiente, elementos da flora e da fauna, canais de comunicação tecnológicos, como *e-mail* e *Facebook*, *chat*, indicando prática de multiletramento, ciência investigativa, debates, para desenvolver oratória, análise de pintura e desenvolvimento da competência para transmitir verbalmente pontos de vista e interpretar, e muito mais.

Apesar das limitações dessa pesquisa com relação às contribuições científicas como novos conhecimentos para as áreas tratadas, inegável o potencial exercício de reflexão sobre a prática para professores, particularmente os de arte e os polivalentes (alfabetizadores), pelo impacto que cada aula desenvolve na vida de seus alunos, assim, consciente e aberto para refletir sobre seu planejamento e prática, o professor de arte poderá se surpreender e contribuir muito além do que planeja para sua disciplina, bem como os demais.

O presente estudo teve início com a intuição traduzida na hipótese de que a arte poderia ser contribuidora para reversão do insucesso escolar com relação à alfabetização e letramento/multiletramento, todavia, o desafio de descrever algumas das práticas e refletir sobre elas foi realmente surpreendente. Essa análise ressignificou a experiência das aulas aqui relatadas e permitiu a descoberta de outras possibilidades de ampliação das mesmas, refletir no potencial da arte como estratégia e mediação para alfabetizar e letrar/multiletrar seus alunos.

Pensando no potencial exercício de reflexão sobre a prática de professores, é importante que essa relevância seja notada pelos gestores, particularmente os pedagógicos que, cientes, poderão buscar aprofundamento e investir na formação continuada e permanente de seus professores, tanto nas estratégias favorecedoras de reflexão sobre a prática, potenciadoras da alfabetização, letramento e multiletramento, como na importância da

construção de um currículo interdisciplinar na sua escola e de um trabalho pedagógico coletivo.

Portanto, este trabalho serve de início para várias possibilidades de pesquisa como discutir a formação continuada de professores polivalentes (alfabetizador), aprofundar o conhecimento nas disciplinas escolares, suas naturezas e possibilidades com os professores especialistas e permitir que conheçam mais da natureza da criança dos iniciais do fundamental, aprendendo a trabalhar coletivamente, compartilhando experiência e construindo um currículo interdisciplinar.

Ainda, sobre a formação dos professores de arte, nos cursos de licenciaturas, discutir a necessidade de formulação de currículo, reconhecendo o caráter multidisciplinar da arte, colocando-a a serviço da educação integral e da reversão do insucesso escolar de crianças, valorizando o potencial transformador que a arte tem quando associada aos outros componentes curriculares, pensar em como construir um trabalho coletivo na escola.

Assim, muitas possibilidades de estudos ficam como recomendação para trabalhos futuros, finalizando-se a presente dissertação com a disponibilidade de diálogo e desafiador sonho do doutorado.

REFERÊNCIAS

- AL-MUKHAINI, E., AL-QAYOUDHI, W., & AL-BADI, A. Adoption of social networking in education: A study of the use of social networks by higher education students. **Journal of International Education Research**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 125-143, 2014. Disponível em: <https://clutejournals.com/index.php/JIER/article/view/8516/8523>. Acesso em: 23 maio 2021.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo/Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995.
- ARROYO, M.G. **Currículo, território de disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ATAACK, S.M. **Atividades artísticas**. Campinas: Papirus, 1998.
- BARBOSA, A.M. **Teoria e Prática da Educação Artística**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1979.
- BARBOSA, A.M. **A imagem no Ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- BARBOSA, A.M. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- BARBOSA, A.M. As mutações do conceito de da prática. *In*: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em: 23 maio 2021.
- CAMARGO, L. (Org.). **Arte-Educação da Pré-Escola à Universidade**. São Paulo: Nobel, 1995.
- CANDA, C. N. Lá vai a vida a rodar: reflexões sobre práticas cotidianas em Michel Maffesoli. **Revista Rascunhos Culturais**, Coxim, v. 1, n. 2, p. 63-77, jul./dez. 2010.
- CARRERA, R. Instagram no Facebook: Uma Reflexão Sobre Ethos, Consumo e Construção de Subjetividade Em sites de Redes Sociais. **Animus Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, Santa Maria, v. 11, n. 22, p. 148-165, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/6850/pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.
- CASTRO, L.R.; MOURA, C.B.; VIEIRA, I.K.; LARA, J.S. Falas, afetos, sons e ruídos: as crianças e suas formas de habitar e participar do espaço escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 151-168, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2019>. Acesso em: 23 maio 2021.
- CHAGURI, J.P.; JUNG, N.M. Letramento no ensino fundamental de nove anos no Brasil: ações legais e pedagógicas previstas nos documentos oficiais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 927-942, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/C3bPvr5h8DNt6GkdVWV7qGf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

COSTA, S.P. **Mídia-Educação no contexto escolar**: mapeamento crítico dos trabalhos realizados nas escolas de ensino fundamental de Florianópolis, 2014.

COSTA, I.A.; BAGANHA, F. **O Fantoche que ajuda a crescer**. Rio Tinto: Edições Asa, 1989.

CUNHA, M.A.A. **Literatura infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1999.

CUNHA, M. I.; RIGO, A.M.R; PINTO, C.L.L; FONSECA, D.G.; VOLPATO, G.; FERNANDES, S.R.S.; CHAIGAR, V. A.M. Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e a prática: o caso da profissão docente. **Educação**, São Mateus, v. 29, n. 2, p. 67-84, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3840/2194>. Acesso em: 25 maio 2021.

CROSS, J. **O ensino da arte nas escolas**. São Paulo: Cultrix, 2000.

DEWEY, J. **Experience and nature**. New York: Dover, 1958.

DOMINGUES, C.L.K.; EBERT, S.L.F. A alfabetização aos seis anos e a organização do trabalho pedagógico. **Revista Educação por Escrito**, Rio Grande do Sul, v. 4, n. 2, p. 174-190, 2013.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FERRARESI, P.D.; PINTO, J.M.R. Ampliação do ensino fundamental para nove anos: uma conquista de direitos para as crianças? *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-3779.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

FERRAZ SILVA, O.S.; ANECLETO, U.C.; SANTOS, S.P.N. Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jdfbBkkyqdkKDDRSwHFXLG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio. 2021.

FERREIRA, V. M.R.; ARCO-VERDE, Y.F.S. Chrónos&Kairós: o tempo nos tempos da escola. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 63-78, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155018328005.pdf>. Acesso em: 22 maio 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Arte Médica, 1999.

FOFONCA, E. (Tese de Doutorado). **Entre práticas de (Multi) Letramentos e os processos de aprendizagem Ubíqua da Cultura Digital** – Percepções estéticas de educadores das Linguagens. São Paulo: Universidade Prebisteriana Mackenzie, Programa de Pós Graduação em Educação, Arte, História da Cultura, 2015.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler** - em três artigos que se completam. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FURLANETO, E.C. **A prática interdisciplinar**. São Paulo: Érica, 1998.

FUSARI, M.F.R; FERRAZ, M.H. T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONTIJO, C.M.M. Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do Ministério da Educação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p.35-49, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CMY9S4NTH5GPtmrXM76R9Xq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 maio. 2021.

GONZAGA, K.; GRAÇA, V. Ensinar em tempos de pandemia: desafios e olhares de professores portugueses e brasileiros. **Anais do XVI Congresso Internacional Galego – Português de Psicopedagogia**. Braga: UMinho, PT, 2021.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

IDEB. Roberto Marinho Jornalista: Ideb 2019. **Qedu**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/186583-em-roberto-marinho-jornalista/ideb>. Acesso em: 25 maio 2021.

KLEIMAN, A.B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Mercado Aberto, 1998.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

LEITE, F. M. *et al.* O sentido da escola: Concepções de estudantes adolescentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 339-348, maio./ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/B7NjXy9PnppzZr9kDBZMGtP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio. 2021.

LERNER, D. **É possível ler na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Ática, 1998.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIA, J.; LATTANZI, A. Territórios de criatividade. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 33, p. 73-78, ago. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/download/3437/3928/0>. Acesso em: 25 maio. 2021.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDO QUALITATIVOS, 2004, Bauru, **Anais eletrônicos** [...] USC, 2004, v. 1, p. 01-10. Disponível em: <https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/05/manzinibauru2004.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

MARTINS, M.C.F.D. Arte, só na aula de arte? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/9516/6779/>. Acesso em: 25 maio. 2021.

MARTINS, J.S. **O trabalho com projetos de pesquisa**. Campinas: Papirus. 2001.

MILANI, S.M.; FERREIRA, J.L. **Multiletramento no ensino de arte**. [S. l.], s.d. Disponível em: <https://www.webartigos.com/storage/app/uploads/public/5a8/210/bc1/5a8210bc1a4e8798295761.pdf>. Acesso em: 22 maio. 2021.

MONTEIRO, G. **Guataçara Monteiro**. Igaratá, 2016. Disponível em: <https://www.guatacara.com/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MOROMIZATO, M.S.O Uso de Internet e Redes Sociais e a Relação com Índícios de Ansiedade e Depressão em Estudantes de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S. l.], v. 41, n. 4, p. 497-504, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/h64tYKYMwXDmMJ7NGpmRjtN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio. 2021.

OLIVEIRA, A. de P. Quando se canta o conflito. Contribuições para a análise de desafios cantados. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 313-345, nov. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ra/a/FKRMJfKhSynwLqBx8wV3wrc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 maio. 2021.

PANOFSKY, E. **Estudos de Iconologia**. Temas humanísticos na arte do renascimento. 2 ed. Tradução Olinda Braga de Souza. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

PARO, V.H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TdvrjFR7CfYwx9w3M3Mwqkg/?lang=en&format=pdf>. Acesso em: 26 maio. 2021.

PERES, J. R. P. **Questões ativas do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na BNCC**. S. l.], s.d. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index>. Acesso em: 20 maio. 2021.

PESCAROLO, J. K.; MORAES, P. R. B. de. O declínio da autoridade docente na escola contemporânea. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 147-168, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189145380008.pdf>. Acesso em: 23 maio 2021.

PIFANO, R.Q. **História da Arte como História das Imagens: A Iconologia de Erwin Panofsky.** *Revista de História e Estudos Culturais*, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 1-21, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF24/Artigo_05_Raquel_Quinet_Pifano.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

PILLAR, A.D. (Org.). **A Educação do Olhar.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

PIMENTEL, L.G. **Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte.** In *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, 2ª ed. São Paulo: Cortes, 2003.

PINHEIRO, G.C.G. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. *Analecta*, [S. l.], v.10, n. 2, p. 11-25 jul./dez. 2009.

PINHO, A. S.T.; SOUZA, E.C.O. O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 663-678, jul./set. 2015.

PINTO, A.R. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Matemática: flexibilização ou engessamento do currículo escolar. *Bolema*, Rio Claro, v. 31, n. 59, p. 1045-1060, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/djRkwGDfWyd9BKwqGzP35Gt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2021.

PORTINARI, C. **Criança morta, da série Retirantes, 1944-1945.** MASP, 2021. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/crianca-morta-da-serie-retirantes-1944-1945>. Acesso em: 23 maio 2021.

PORTINARI, C. **Enterro na rede, da série Retirantes, 1944-1945.** MASP, 2021. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/enterro-na-rede-da-serie-retirantes-1944-1945>. Acesso em: 23 maio 2021.

PORTINARI, C. **Retirantes, da série Retirantes, 1944-1945.** MASP, 2021. Disponível em: <https://masp.org.br/busca?search=retirantes>. Acesso em: 23 maio 2021.

PRATA, M. R.S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Revista Brasileira de Educação.*, [S. l.], n. 28, p. 108-116, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wzdqPKjymZgRKYYT6hJkdQwy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

REYES, R. **Reflexões sobre sexualidade e agressividade na escola.** São Paulo: Edufba, 2011.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** Brasília: Parábola, 2013.

RUIZ, J.A. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos.** São Paulo: Atlas, 2015.

SANTI, P.A. **Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.** Monografia (Bacharel em Pedagogia) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul- Unijuí, Ijuí, 2014.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

SILVA, R. **A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil**: um estudo em municípios catarinenses. Dissertação (Mestre em Educação). 211 f. Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92559/271964.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 maio 2021.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, I. **Intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STEARNS, P.N. *et al.* **Knowing, teaching and learning History**. New York, University Press, 2000.

TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.

TAMAROZZI, E.; COSTA, R.P. **Prática Educativa da Língua Portuguesa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. , 2006.

TRAGTENBERG, M. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Unesp, 2005

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

ANEXO

Livros importantes que fazem parte do acervo do cantinho da poesia:

MORAES, V. **A Arca de Noé**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1980.

ORTHOFF S. **A poesia é uma pulga**. Instituto Cultural Itaú. Poesia infantil. São Paulo: ICI, 1996.

MURRAY, R. **Manual da delicadeza de A Paina Z**. São Paulo: FTD, 2001.

QUINTANA, M. **O nariz de vidro**. São Paulo: Moderna, 2014.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Global, 2014.

LETRIA, J.J.; AMSTALDEN, S. **Brincar com as palavras**. São Paulo: Peirópolis, 2012

BOCHECO, E.E. **Poesia infantil: o abraço mágico**. Rio de Janeiro: Argos, 2002.

MACHADO, S.P. **Poesia infantil na tv: a experiência do Castelo Ra Tim Bum**. Rio Grande do Sul: EDPUCRS, 1998.

MISTRAL, G. **Poesia infantil**. São Paulo. Andres Bello, 1998.