



**Prof-Artes**  
Mestrado Profissional em Artes

Universidade de Brasília  
Instituto de Artes  
Mestrado profissional em artes – ProfArtes

Thais Antonoff de Melo

**BORBOLETEANDO PELA ARTE:  
Uma experiência interdisciplinar**

Brasília  
2022

Thais Antonoff de Melo

**BORBOLETEANDO PELA ARTE:**  
Uma experiência interdisciplinar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes – ProfArtes e submetida à Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes, na linha de pesquisa Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientador: Prof. Dr. José Fernando Marques

Brasília  
2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AA635b Antonoff, Thais  
Borboleteando pela Arte: uma experiência  
interdisciplinar / Thais Antonoff; orientador José Fernando  
Marques. -- Brasília, 2022.  
99 p.

Dissertação (Mestrado em Artes) -- Universidade de  
Brasília, 2022.

1. arte-educação. 2. polivalência. 3. experiência. 4.  
interdisciplinaridade. I. Marques, José Fernando, orient.  
II. Título.

**BORBOLETEANDO PELA ARTE:**  
Uma experiência interdisciplinar

Esta dissertação de conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Artes e aprovada em sua forma final pela Universidade de Brasília.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

---

Coordenador(a) do curso

**Banca examinadora:**

---

Prof. Dr. José Fernando Marques (Orientador)  
ProfArtes/UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Clarice da Silva Costa  
ProfArtes/UnB

---

Prof. Dra. Deise Ramos da Rocha  
IFB

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz (Suplente)  
PAD/FE/UnB

Às minhas filhas, Elis e Eloá, que estiveram em meu ventre ao longo dessa caminhada pelo mestrado. Comecei gestando Elis, que foi para o céu após algumas semanas, e terminei gestando Eloá, que chega em breve.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar de cima todos os meus passos.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar. Meu pai, Túlio, que ficará eternamente em minha memória, sempre me motivou com palavras doces. Minha mãe, Cátia, de sangue búlgaro, me empurrou com braveza em cima dos objetivos. Estou aqui graças a vocês.

Ao meu marido, Evandro, que esteve comigo ao longo de toda a última década, pelo apoio na realização dos mais loucos planos. Essa aventura da vida é incrivelmente melhor ao seu lado. Que venham os próximos desafios que enfrentaremos, como sempre, juntos.

Aos amigos e familiares que sempre estiveram por perto, dispostos a ajudar com as dificuldades ou a comemorar as conquistas. São poucos e bons! Um grande abraço a Arthur, Ícaro, Terezinha, Vó Idália, Bianca e Letícia.

Ao meu orientador, Fernando, por ter acreditado em meu projeto e por todas as orientações atentas, respeitosas e valiosas ao longo dessa caminhada.

A Vera e Dilma, diretora e supervisora da EC 413 Sul, por terem me acolhido desde meu primeiro dia como professora, há cinco anos, acompanhado meu amadurecimento profissional, dando-me asas para borboletear.

À equipe da EC 413 Sul, por todos os momentos compartilhados ao longo desse ano de 2021. Em especial às professoras Madária, Andreia, Márcia, Mônica e Francisca, por terem topado participar e colaborar com esse projeto.

Às crianças que participaram das aulas de Arte, por terem se jogado nas propostas. Foram incontáveis os momentos em que eu, ao receber uma atividade, um vídeo ou uma mensagem, percebi que estou no caminho certo.

Aos colegas do ProfArtes, por terem dividido angústias, dúvidas e risadas, mesmo que virtuais, ao longo desses dois anos. Mesmo sem conhecer a maioria presencialmente, guardo bons sentimentos por todos.

## RESUMO

Atualmente a maioria dos estudantes de Ensino Fundamental Anos Iniciais da Secretaria de Educação do DF não possui professor/a específico de Arte. A partir desse problema, a pesquisa tem como objetivo geral a ressignificação das práticas pedagógicas em Arte dos/das pedagogos/as de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da SEEDF e, como objetivos específicos, a investigação dessas práticas na instituição e a oportunização de uma experiência interdisciplinar e significativa a partir da Arte na Escola Classe 413 Sul. Para isso, fez-se uma revisão bibliográfica sobre os conceitos da arte-educação na infância, polivalência, experiência e interdisciplinaridade, a partir do olhar de autores como Bernadete Zagonel, Ana Mae Barbosa, Marina Machado, John Dewey e Ivani Fazenda. Além disso, foi aplicado um formulário de perguntas semiestruturadas a 51 professoras de 29 Escolas Classes do Distrito Federal. Para a parte prática da pesquisa, a metodologia utilizada foi a Pesquisa-Ação, com a teoria de Michel Thiollent, pela qual foi criado um grupo de trabalho com cinco professoras. Deu-se início ao projeto Borboleteando pela Arte, que foi realizado ao longo do ano de 2021, na Escola Classe 413 Sul, com apresentação das diversas linguagens da Arte aos estudantes dos três primeiros anos do ensino fundamental. Ao final do projeto, um espetáculo cênico-musical foi produzido com a participação de todas as turmas participantes do projeto. Como resultado da pesquisa, percebeu-se que existe uma lacuna no ensino de Arte para os estudantes de ensino fundamental da SEEDF e que é necessário que a disciplina seja ofertada por professores da área. Na realidade em que foi feito o projeto Borboleteando pela Arte, foi possível efetivar uma experiência interdisciplinar, servindo de incentivo para que o projeto tenha continuidade.

**Palavras-chave:** arte-educação; polivalência; experiência; interdisciplinaridade.

## ABSTRACT

Currently, most students of Elementary School Early Years of the DF Department of Education do not have a specific art teacher. Based on this problem, the research has as its general objective the re-signification of pedagogical practices in Art of the pedagogues of the Early Years of Elementary School at SEEDF and as specific objectives, the investigation of these practices in the institution and the opportunity of an interdisciplinary and significant experience from Art at Escola Classe 413 Sul. For this, a bibliographic review was carried out on the concepts of art education in childhood, versatility, experience and interdisciplinarity, from the point of view of authors such as Bernadete Zagonel, Ana Mae Barbosa, Marina Machado, John Dewey and Ivani Fazenda. In addition, a semi-structured question form was applied to 51 teachers from 29 Escolas Classes in the Federal District. For the practical part of the research, the methodology used was Action Research, with the theory of Michel Thiollent, for which a working group with five teachers was created. The Borboleteando pela Arte project began, which was carried out throughout 2021, at Escola Classe 413 Sul, with the presentation of the various languages of Art to students in the first three years of elementary school. At the end of the project, a scenic-musical show was produced with the participation of all the groups participating in the project. As a result of the research, it was noticed that there is a gap in the teaching of Art for SEEDF elementary school students and that it is necessary for the discipline to be offered by professors of the area. In the reality in which the Borboleteando pela Arte project was carried out, it was possible to carry out an interdisciplinary experience, serving as an incentive for the project to continue.

**Keywords:** art education; multipurpose; experience; interdisciplinarity.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – I de Índio .....	50
<b>Figura 2</b> – Elementos azuis .....	50
<b>Figura 3</b> – Congresso Nacional .....	50
<b>Figura 4</b> – Minha família .....	51
<b>Figura 5</b> – Crianças realizando os desafios musicais .....	52
<b>Figura 6</b> – Cenas da Festa/Live Borboleteando .....	53
<b>Figura 7</b> – Registros da Oficina de teatro .....	55
<b>Figura 8</b> – Cenografia produzida de forma coletiva .....	58
<b>Figura 9</b> – Turma em cena (descobrimo o buraco sem fundo) .....	60
<b>Figura 10</b> – Animais da floresta .....	62
<b>Figura 11</b> – Gravação das falas .....	65
<b>Figura 12</b> – Muro no buraco sem fundo .....	68
<b>Figura 13</b> – As TiNis decoradas com materiais reciclados .....	70

# SUMÁRIO

<b>1. Memorial introdutório .....</b>	<b>10</b>
<b>2. Borboleteando pela Arte .....</b>	<b>14</b>
2.1. Arte-Educação na infância .....	14
2.2. Panorama histórico da Arte-Educação no Brasil .....	16
2.3. O ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da SEEDF .....	23
2.4. Polivalência: reflexões sobre a docência artística e pedagógica .....	27
2.5. Por um currículo em espiral para um trabalho com crianças .....	32
<b>3. Experiência interdisciplinar .....</b>	<b>36</b>
3.1. Propondo uma experiência educacional .....	36
3.2. As possibilidades dos projetos interdisciplinares .....	39
3.3. Caminhos metodológicos .....	44
<b>4. Voo da borboleta: o relato da viagem .....</b>	<b>49</b>
4.1. Primeiro bimestre: artes visuais .....	49
4.2. Segundo bimestre: música e dança .....	51
4.3. Terceiro bimestre: teatro .....	54
4.4. Quarto bimestre: montagem interdisciplinar .....	56
a. Buraco sem fundo: as diversas possibilidades das parlendas.....	59
b. Festa na floresta: construindo personagens animais.....	61
c. Texto: decorar ou não decorar? Eis a questão! .....	64
d. Nem tudo são borboletas: o caso da turma distante .....	66
e. Projeto TiNis: arte & sustentabilidade .....	69
<b>5. Considerações finais .....</b>	<b>73</b>
<b>6. Referências .....</b>	<b>78</b>
<b>7. Apêndices .....</b>	<b>81</b>

## 1. MEMORIAL INTRODUTÓRIO

Meu sonho de criança era ser atriz. Desde que me reconheço como pessoa, gosto de me apresentar e representar. Passei boa parte da infância e adolescência frequentando cursos de teatro em Brasília. Mas, por algum motivo, não sei bem ao certo, em vez de estudar artes cênicas, escolhi pedagogia no vestibular da UnB e caí de paraquedas no mundo da educação, sem saber que ali eu, de fato, me encontraria profissionalmente.

Desde os primeiros momentos da graduação, envolvi-me profundamente com a pedagogia e descobri diversos interesses na área. Particpei de grupos de pesquisa, fui bolsista de iniciação científica, fui da gestão do Centro Acadêmico, fiz estágio em reabilitação cognitiva na Rede Sarah, participei de projetos de extensão e me apaixonei pela educação.

Quando me formei, em 2014, pretendia seguir carreira acadêmica, mas fui envolvida pela ideia dos concursos públicos. Uns anos se passaram e, enquanto meu cérebro tentava aprender legislações, meu coração pedia “mais arte, por favor”! Então, em 2016, fui atender aos meus sonhos de adolescência e voltei pra UnB para, enfim, estudar Artes Cênicas.

Um ano depois eu iniciei minha vida de professora. Comecei minha carreira na Secretaria de Educação em 2017, como professora temporária. A efetivação havia de chegar alguns anos depois. Desde então, me divido nas carreiras de educadora e artista. Em cênicas, percebi que o sonho de ser atriz tinha ficado pra trás e que prefiro ficar nas coxias. Já na escola, percebi que a Arte contribuir com a aprendizagem dos meus alunos de forma diferenciada e significativa. Foi quando me descobri arte-educadora.

Decidi estudar mais sobre o assunto. Para começar, fiz uma Pós-Graduação *Latu Sensu* em Metodologia do Ensino de Artes, na qual aprendi mais sobre história da Arte, Arte na educação escolar e metodologia das quatro linguagens da Arte: música, dança, teatro e artes visuais. Enquanto isso, na escola que me acolheu desde o primeiro momento como professora, a EC 413 Sul, eu aprendia na prática o que era a pedagogia de projetos, uma metodologia que incentiva uma visão interdisciplinar do conhecimento.

O “Borboleteando pelo Mundo” é o projeto central da escola desde 2016 e tem com objetivo de ampliar o repertório cultural dos estudantes e potencializar a colaboração, autonomia, criatividade e participação ativa na construção significativa do conhecimento. A partir desse tema geral, são criados subtemas anuais e por turmas. Ao longo dos anos em que estive na escola, já *borboleteamos*<sup>1</sup> pelo Brasil, pelas grandes descobertas, pelas inspirações, pelo ser, pelos sabores e, claro, pela Arte.

De fato, essa forma de trabalho exige um novo modelo de intervenção pedagógica, que valorize o desenvolvimento de habilidades e competências coletivas e possibilite maior integração entre os profissionais e uma aprendizagem mais significativa para os alunos. Por sorte ou destino, caí em uma escola que promove e valoriza as atividades artísticas em sua raiz, pois não há como *borboletear* pelo mundo sem arte.

Porém, por mais que houvesse um incentivo da escola e um interesse da equipe em promover uma educação com uma concepção interdisciplinar, colaborativa, inovadora e, posso dizer também, artística, certas lacunas e incoerências em relação ao ensino de Arte foram percebidas por mim desde os primeiros anos na escola e são consideradas como o problema dessa pesquisa.

A principal é a diferença evidente no ensino de Arte oferecido para o turno matutino e vespertino. A Escola Classe 413 Sul faz parte do modelo de Educação em Tempo Integral e, por isso, os estudantes do turno matutino complementam a carga horária diária na Escola Parque 308 Sul no turno vespertino. Na Escola Parque, os alunos têm professores de áreas específicas de Artes e Educação Física e recebem, sem dúvida, um ensino de Arte de qualidade.

Por outro lado, as turmas do turno vespertino da Escola Classe 413 Sul, que fazem parte do modelo regular de ensino, não têm acesso à Escola Parque e, por não possuírem professores das áreas específicas, as aulas de Arte ficam sob responsabilidade das professoras regentes (pedagogas). Nesse caso, apesar do incentivo geral da escola, percebe-se que a disciplina acaba

---

<sup>1</sup> O termo é utilizado de forma poética pela escola com o sentido de viajar, passear, voar.

ficando em segundo plano, seja por falta de formação inicial e complementar na área, seja pela própria hierarquia curricular, que prioriza outras disciplinas.

A partir dessa problemática, pautou-se esta pesquisa. Definiu-se como objetivo geral a busca de ressignificação das práticas pedagógicas em Arte dos/das pedagogos/as de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da SEEDF. Como objetivos específicos, foi proposto investigar a prática pedagógica em Arte dos/das pedagogos/as e, paralelamente, proporcionar uma experiência interdisciplinar e significativa a partir da Arte na Escola Classe 413 Sul, no contexto de ensino remoto/híbrido.

Com isso posto, a pesquisa iniciou-se, de forma prática, no ano letivo de 2021. Assumi a coordenação das turmas de alfabetização da escola e, com todo apoio da diretora e da supervisora, Vera e Dilma, criei um grupo de trabalho para realização do projeto “Borboleteando pela Arte”. As cinco professoras convidadas – uma do primeiro ano, duas do segundo e duas do terceiro – todas do turno vespertino, toparam prontamente.

A estrutura básica do projeto foi apresentada: iríamos *borboletear* por todas as linguagens ao longo do ano, mas o formato e o conteúdo das aulas seriam definidos no decorrer do processo. A evolução da pandemia ditou as regras do formato: passamos do ensino remoto para o ensino híbrido e finalizamos com o ensino presencial. A divisão curricular foi realizada com a participação de todas, a partir da análise do currículo dos três anos. Definiu-se que iríamos utilizar o mesmo conteúdo, adequando apenas a linguagem para cada faixa etária.

E assim foi feito! As artes visuais ilustraram diversas atividades textuais, por meio de gravuras, pinturas, fotografias, colagens, esculturas. A música trouxe diversão e ludicidade aos encontros síncronos das turmas com as brincadeiras musicais, percussões corporais e instrumentos de materiais recicláveis. A dança engajou toda a comunidade escolar na Festa/Live Junina: pais, mães, professores e, claro, alunos *forrózearam*, *quadrilharam* e até viraram carpinteiros no desafio da dança. O teatro, já no ensino presencial, trouxe movimento corporal para quem já estava cansado de aulas remotas.

Paralelamente, o trabalho teórico também vinha sendo realizado. Para entender como estava sendo realizado o trabalho em Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da SEEDF, visitei 29 escolas classes do Distrito

Federal e apliquei o formulário de perguntas semiestruturadas a 51 professoras. Analisando o referencial teórico e as falas das entrevistadas, percebi que ainda há muito o que avançar no que diz respeito ao ensino de Arte para as crianças da nossa rede de educação.

Voltando à parte prática da pesquisa, ao final do projeto produzimos um espetáculo cênico-musical chamado “Borboleteando pela Terra das Crianças”, na qual as cinco turmas participantes do projeto estiveram envolvidas. Trabalhamos com leitura dramática gravada, estudo de personagem, criação coletiva de coreografia, ensaios musicais, produção de máscaras e uma incrível experiência de encenar uma verdadeira peça de teatro.

O tema do espetáculo veio de um outro projeto que acontecia na escola, o projeto chamado “TiNis”, no qual os estudantes aprenderam sobre sustentabilidade, plantaram, cuidaram e apresentaram suas plantas a toda a comunidade escolar nessa culminância dupla. A ideia de interdisciplinaridade, quando uma relação de reciprocidade entre duas ou mais disciplinas cria um saber menos fragmentado e mais dinâmico, foi aplicada na prática: Arte e Ciências estavam juntas e misturadas em um mesmo produto.

Com a finalização do projeto, percebemos os diversos efeitos positivos que a Arte trouxe aos nossos estudantes, desde o ensino remoto até o ensino presencial. Os objetivos da pesquisa foram concluídos: houve, pelo menos no contexto da EC 413 Sul, uma resignificação das práticas pedagógicas em Arte, a partir de uma experiência interdisciplinar artística e significativa.

## 2. **BORBOLETEANDO PELA ARTE**

### 2.1. **Arte-Educação na infância**

Arte e infância: uma combinação em vários sentidos. Ambas ligam-se a expressão e espontaneidade, são capazes de dialogar com o mundo e interagir com o momento atual. Stela Barbieri<sup>2</sup> explica que a imaginação e a criatividade são características inatas das crianças e, por isso, a arte ajuda na descoberta de novos conhecimentos, novas linguagens e novas formas de expressão.

As crianças são sinestésicas, ou seja, ativam vários sentidos ao mesmo tempo, são capazes de cantar enquanto desenham e dançar enquanto contam uma história. Elas precisam de espaço e tempo para ser quem são e “quanto mais tivermos escuta e abertura, propondo situações em que elas sejam protagonistas, tanto mais contaremos com o envolvimento e a alegria de cada menino e menina” (BARBIERI, 2012, p. 27).

Barbieri (2012) explica também que a infância é um momento em que o indivíduo tem prontidão para viver experiências, curiosidade para descobrir novidades e desvendar mistérios. Depois, “adultecemos” e passamos a ter menos disposição para novas experiências, porém é preciso manter acesa a chama da curiosidade e permitir que as experiências nos transformem.

A arte, portanto, pode propiciar experiências estéticas e significativas a partir do estímulo à imaginação e da exploração de cheiros, gostos, sons, temperaturas, texturas, lugares, imagens, movimentos, personagens. Para isso, é importante que as crianças tenham acesso às diversas linguagens da Arte<sup>3</sup>, assim elas podem se expressar de diferentes formas, investigando qual mais lhes apetece.

Todavia, “a hierarquia do conhecimento escolar – explícita e implícita – ainda mantém o ensino de Arte num escalão inferior da estrutura curricular;

---

<sup>2</sup> Stela Barbieri é artista plástica e consultora nas áreas de educação e artes. É autora de livros infantis, contadora de histórias e diretora do Binah Espaço de Artes.

<sup>3</sup> Nessa pesquisa, o termo arte, em minúsculo, está se referindo à atividade humana, expressão de ordem estética. Já Arte, em maiúsculo, refere-se à disciplina escolar.

porém, felizmente, não decreta seu falecimento” (BARBOSA, 2012 p. 29). Existe uma disputa por efetivo espaço no currículo, nas horas-aula e na importância dentro da estrutura escolar e, em relação à Arte, tem-se um mal-entendido sobre os significados, processos, funções e valores da disciplina. Existem ideias não suficientes de que o ensino da Arte serve apenas para desenvolver o senso moral, a sensibilidade e a criatividade, que é uma mera forma de recreação, ornamentação de celebrações ou que é um apoio às outras disciplinas, facilitando a memorização de conteúdos.

Quem se aprofunda nesse tema é Lev Vigotski<sup>4</sup>, confirmando que existe essa ideia equivocada de que a Arte na infância não tenha um fim em si mesma, mas esteja puramente a serviço da pedagogia, no sentido de colaborar com o conhecimento e com o prazer, utilizando-se de obras de arte em prol de outras disciplinas e conteúdo, buscando identificar significados morais e emoções imaginárias em obras de arte, reduzindo o momento estético ao sentimento imediato de alegria que ela desperta na criança, deixando de lado as atitudes e hábitos estéticos.

Isso acontece devido ao pensamento de que a vivência estética é totalmente passiva, em que o/a estudante apenas vê um quadro ou ouve uma música, mas essa percepção sensorial é apenas o impulso inicial para perceber aquilo que é invisível e inaudível. Segundo o autor, a psicologia ainda não se pronunciou sobre a composição exata do processo estético, mas sabe-se que é uma atividade cerebral complexa que passa pela impressão externa, gera uma excitação e um processamento interno de associação de ideias e relações e, por fim, a reelaboração criativa daquele objeto.

Se uma melodia chega à nossa alma é porque nós mesmos podemos coordenar os sons que nos chegam de fora. Há muito tempo, os psicólogos dizem que todo o conteúdo e o sentimento ligados a um objeto de arte não estão nele, mas são aportados por nós. (VIGOTSKI, 2003, p. 230)

---

<sup>4</sup> Lev Vigotski (1896-1934) foi um psicólogo russo que pesquisou diversos âmbitos da educação e propôs a teoria histórico-cultural do desenvolvimento cognitivo. No campo da arte, o autor destaca a importância dessa expressão humana como mediação para a reelaboração emocional.

Para João Duarte Júnior<sup>5</sup>, a Arte traz uma alternativa ao sistema capitalista, pautado pela hipervalorização da razão em detrimento dos valores e emoções e pela primazia do trabalho, com o menosprezo das atividades lúdicas e de lazer. “A dança, a festa, a arte, o ritual, são afastados de nosso cotidiano, que vai sendo preenchido apenas com o trabalho utilitário, não criativo, alienante” (DUARTE Jr., 1994, p. 64), então um dos principais objetivos da Arte é estabelecer uma relação afetiva e cognitiva, fugindo da aprendizagem por meio do adestramento.

Dessa forma, a Arte-Educação não se preocupa em produzir boas obras de arte, mas em desenvolver uma consciência estética, na qual os sentimentos e emoções possam ser vividos, pensados e simbolizados. O autor defende, portanto, que as escolas que não estão somente preocupadas em preparar a mão de obra para a sociedade industrial deveriam entender a arte como uma das principais aliadas do processo educativo, pois o acesso às diversas linguagens da Arte na escola propicia que cada criança se expresse de forma única, investigando qual mais lhe agrada.

Em suma, para desenvolver o conhecimento estético a partir dos processos específicos de aprendizagem em Arte ainda na infância, deve-se ir além dos potes de tinta, dos assuntos midiáticos, das meras apresentações de fim de ano e propor conteúdos multiculturais significativos, desenvolver atividades das diversas linguagens, trazendo referências estéticas das próprias crianças; acolher possibilidades espontâneas de desenvolvimento artístico e, claro, conceber, fazer/criar, perceber, ler, interpretar obras de arte, vivenciar e fruir a arte.

## **2.2. Panorama histórico da Arte-Educação no Brasil**

A história do ensino de Arte no Brasil se confunde com a própria história da educação brasileira. Desde o período colonial, quando os jesuítas chegaram ao Brasil, as diversas linguagens da arte foram utilizadas para fins educacionais e catequéticos. O canto, a dança, a dramatização e o artesanato

---

<sup>5</sup> João Francisco Duarte Júnior é mestre em psicologia educacional e doutor em fundamentos teóricos das artes. Foi professor do Programa de Pós-Graduação em Artes da UNICAMP e escreveu diversos textos sobre Arte-Educação.

foram utilizados para inculcar a cultura europeia e cristã nos indígenas, criando, portanto, as primeiras atividades culturais no período colonial.

Bernadete Zagonel<sup>6</sup> explica que depois da reforma pombalina, pela qual os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759, a educação passou a ser responsabilidade do Estado e, com isso, a razão e a ciência passaram a ser o centro dos objetivos educacionais. O primeiro grande marco na história do ensino de Arte no Brasil foi a Missão Artística Francesa, em 1816, com a criação da Academia de Belas Artes. Durante o século XIX, outras instituições de ensino sistematizado de Arte foram criadas – como o Liceu de Artes e Ofícios (Rio de Janeiro, 1856) e a Escola de Desenho e Pintura (Paraná, 1886). No entanto, a metodologia utilizada nessa época era a tradicional, isto é, baseada na cópia e reprodução de obras consagradas, além de ser um projeto elitista.

Durante o século XX, o Brasil passou por uma remodelação do projeto educacional do país. A Semana de Arte Moderna de 1922 despertou a mudança de pensamento e produção artística, que começou com tentativas isoladas nos estados brasileiros de tornar a Arte uma disciplina obrigatória nas escolas. Ana Mae Barbosa<sup>7</sup> realizou uma minuciosa investigação sobre as influências de John Dewey<sup>8</sup> na educação e na Arte-Educação dessa época. Ela explica que o movimento da Escola Nova acolheu como referência as ideias liberais de que a escola deve perpetuar o que há de mais significativo e valioso para a vida humana, rejeitando o que for industrial, utilitário ou profissional.

Para John Dewey, aprender é uma articulação entre a reflexão do sujeito e suas experiências singulares e, para isso, era necessário romper com o positivismo e o tradicionalismo na educação e resgatar o vínculo entre a brincadeira e o trabalho, o lazer e a indústria. Para isso, seria essencial o papel da Arte.

---

<sup>6</sup> Bernadete Zagonel é mestre em Educação e doutora em Música. A pesquisadora escreveu diversos livros sobre Metodologia do ensino de Arte e Musicalização. Foi coordenadora do Departamento de Artes da UFPR e profere cursos e palestras sobre Arte-Educação.

<sup>7</sup> Ana Mae Barbosa é considerada a pioneira na propagação da Arte-Educação no Brasil. Foi aluna de Paulo Freire, fez mestrado em Yale, doutorado em Boston e atua na Escola de Comunicações e Artes da USP, mesmo depois de sua aposentadoria.

<sup>8</sup> John Dewey (1859-1952) foi filósofo e pedagogo norte-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo a partir de suas ideias renovadoras baseadas na experimentação prática e na relação das pessoas com a sociedade.

Assim como a indústria, a arte precisa de ferramentas definidas, processos precisos, uma técnica exata de controle e objetivo. Mas elevando-se os materiais, a técnica, os meios e os fins externos à região da imaginação pessoal, teremos uma educação que educa não só para utilidades e produtos específicos, mas para o mais amplo de todos os usos, para a justa apreensão de valores quando e onde estes nos sejam apresentados. (BARBOSA, 2015, p. 34)

Anísio Teixeira<sup>9</sup> foi um grande representante das ideias de Dewey no Brasil. Após anos de aprofundamento nas ideias do autor durante seu exílio, voltou para nosso país e defendeu o conceito de democratização do ensino por meio das experiências significativas em Arte-Educação. Na década de 50, fundou as Escolas Classe/Escolas Parque em Salvador e Brasília e participou da criação da Universidade de Brasília, que tinha na Arte-Educação um pilar da sua organização. Barbosa (2015) explica que ele queria quebrar o modelo tradicional de ensino de Arte, propondo a livre expressão como elemento para a formação artística e estética dos estudantes.

Com os governos ditatoriais, houve uma ruptura nesse movimento de renovação do ensino. O regime militar conduziu o sistema educacional para um outro caminho, seguindo o modelo tecnocrático, quantitativo e com um sistema de controle e de expansão. Entre as mudanças trazidas pela Lei 5.692/71, que previa uma Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, foi promulgada a obrigatoriedade da chamada Educação Artística, entendida como uma atividade pedagógica e não uma disciplina, na qual esperava-se que o/a mesmo/a professor/a ensinasse todas as linguagens da Arte.

Com isso, passaram a ser criadas as Licenciaturas Curtas em Educação Artística, que eram cursos com os chamados currículos mínimos, que visavam preparar, de forma rápida, professores polivalentes, ou seja, que ensinariam ao mesmo tempo artes visuais, música, dança e teatro. Essa decisão “promoveu, através de multiplicação não planejada, uma diluição das experiências anteriores que talvez viessem a dar alguma autenticidade à arte-educação no Brasil” (BARBOSA, 2015, p. 51) e apresentou-se como uma solução rápida para suprir a falta de professores/as habilitados/as, com uma redução do tempo de formação intelectual e crítica do/da profissional, o que caracterizou um cerceamento ideológico, característico do governo militar.

---

<sup>9</sup> Anísio Teixeira (1900-1971) é um importante intelectual da educação brasileira. O educador difundiu os pressupostos do Movimento da Escola Nova e defendeu o ensino público, gratuito, laico, obrigatório e a educação integral, a partir das ideias de John Dewey.

A partir da década de 1980, com a redemocratização do país, a Constituição de 1988 foi promulgada e a Arte começou a ser valorizada enquanto disciplina. Rosa Iavelberg<sup>10</sup> explica que as escolas que atuavam com a perspectiva escolanovista passaram a estruturar o ensino de Arte nos paradigmas contemporâneos. “A Arte-Educação pós-moderna desenvolveu-se na escola construtivista, na qual se considerou a interação da criança com a produção social e histórica da arte, fonte de sua criação e aprendizagem” (IAVELBERG, 2017, p. 117).

Uma das maiores diferenças da Arte-Educação Modernista (Escola Nova) para a Pós-Moderna (Construtivismo), segundo Iavelberg (2017), é a questão da arte espontânea da criança. Na primeira, tinha-se a ideia da livre expressão a partir da oferta de diversos materiais, mas, à medida que os/as estudantes iam se desenvolvendo, eles/as solicitavam técnicas mais específicas, o que gerava um empobrecimento expressivo.

Já na concepção contemporânea, as crianças alternam ações autoestruturadas, quando o/a estudante decide como e o que vai produzir, com propostas do/da professor/a sobre o conteúdo da disciplina. A ideia é que a criança tenha momentos de fruição, interpretação e reflexão sobre as produções artísticas, para poder compreender os procedimentos e poéticas utilizadas pelos artistas.

A existência de sujeitos autodidatas em arte é fato raro como o é nas demais áreas do conhecimento. Ser autodidata não significa viver sem aprender os conteúdos escolares, mas ter um método próprio e eficaz de alcançá-los. (...) Em outras palavras, a arte se aprende, inclusive a fazer. Portanto, a escola é o espaço onde se pode promover a postura investigativa do aluno. (IAVELBERG, 2017, p. 128)

Nessa perspectiva, a principal referência brasileira é Ana Mae Barbosa, com a sua Proposta Triangular<sup>11</sup>, que relaciona três ações: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar. Para ler obras de arte, é necessário usar os

---

<sup>10</sup> Rosa Iavelberg é mestre e doutora pela USP. Atuou na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, escreveu livros e artigos sobre ensino de Arte, suas metodologias e questões.

<sup>11</sup> A Proposta Triangular surgiu nos anos 1980 e foi sistematizada em 1993 com base teórica no programa norte-americano *Discipline Based in Art Education* (DBAE), o projeto inglês *Critical Studies in Art Education* (CSAE) e a escola de pintura mexicana *Escuelas al Aire Libre*.

campos da crítica e da estética para questionar e despertar a capacidade crítica dos alunos para interpretar a obra. Na prática artística, é importante trabalhar com pesquisa, processos criativos e estudos de expressões artísticas. Já a contextualização implica estudar a história da arte e outras áreas do conhecimento para que seja estabelecida uma relação de interdisciplinaridade e multiculturalidade no processo de ensino-aprendizagem.

Mais recentemente, surgem abordagens a partir da estética pós-dramática, como a Abordagem em Espiral, de Machado (2012), que desenvolvem o trabalho artístico para com crianças a partir do hibridismo das diferentes linguagens da Arte. Abordaremos essa metodologia mais a frente.

Avançando na história do ensino de Arte no Brasil, temos, em 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Nessa lei, a disciplina de Arte passou a ser componente curricular obrigatório da educação básica e, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aprovados em 2000, a Arte passou a compor a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, tendo como linguagens específicas da disciplina as artes visuais, a dança, a música e o teatro. Porém, a obrigatoriedade do ensino dessas quatro linguagens se deu apenas em 2016, com a lei nº 13.278, que alterou a LDB nesse sentido.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) trazem também normas e orientações importantes para a organização das propostas pedagógicas das redes de ensino. As novas DCNs, finalizadas em 2013, têm origem na LDB, abordam as mudanças relativas ao ensino fundamental de 9 anos e se diferenciam dos PCNs por terem força de lei, ou seja, são obrigatórias. Em relação ao ensino de Arte, o documento destaca a importância do lúdico na vida escolar e menciona que a Arte, juntamente com a História e as Ciências, propicia “aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu” (BRASIL, 2013, p. 116).

Complementando as DCNs, tem-se também um importante documento que legisla sobre a educação escolar no Brasil: a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), finalizada no ano de 2018, foi/é tópic de debates a respeito da imposição desse documento, visto que, ao contrário das DCNs, foi produzido com pequena consulta à população, somente via formulário

eletrônico. Cóssio<sup>12</sup> (2014) explica que a principal justificativa da criação de uma base curricular nacional é a afirmação de que o currículo é um direito de todos, ou seja, acredita-se que essa determinação reduziria as desigualdades regionais. Porém essa rigidez pode causar o efeito contrário por ignorar a diversidade de vivências, tempos e espaços dos grupos historicamente excluídos.

Na perspectiva de um padrão curricular nacional, ao eleger os conteúdos escolares, outros conteúdos poderão ser esquecidos e, portanto, muitos saberes poderão ser silenciados, ou, ainda, algumas representações e discursos discriminatórios, conservadores e excludentes poderão ser naturalizados, uma vez que somente alguns pontos de vistas serão privilegiados. (CÓSSIO, 2014, p. 1581)

Além de colocar-se na posição de asseguradora das aprendizagens essenciais juntamente com os currículos nacionais, a BNCC também afirma que as redes de ensino e as instituições escolares devem adequar os componentes locais à realidade local bem como “decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares” (BRASIL, 2017, p. 16). Tais informações podem ser consideradas incoerentes, vista a contradição de planejar um trabalho pedagógico regional e interdisciplinar a partir de um currículo linear e fragmentado.

Todavia, no campo da Arte, a BNCC pode nortear o trabalho do/da professor/a, pois apresenta os saberes, competências, habilidades e objetos do conhecimento da disciplina. O documento indica que o processo de aprendizagem da Arte precisa promover a experiência artística como prática social, a partir dos estímulos técnicos das linguagens, permitindo que os alunos sejam protagonistas, criadores e que a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestem.

A BNCC aborda a importância do pensamento criador, do tempo de criação, da experimentação, do espaço de criação, da materialidade e da exploração dos diversos territórios da Arte. Além disso, salienta que as expressões artísticas não podem ser reduzidas a produções midiáticas e propõe que a abordagem articule seis dimensões do conhecimento: criação,

---

<sup>12</sup> Maria de Fátima Cóssio é doutora em Educação na linha de Gestão e Políticas de Educação pela UFRGS, professora no departamento de educação da UFPel e abordou o tema em artigo enviado para a revista e-Curriculum.

crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão<sup>13</sup>. No entanto, as competências, habilidades e objetos do conhecimento não caminham para um aprofundamento do conhecimento, no sentido da formação humana integral, perpassando uma premissa de se formar homens e mulheres padronizados. O trabalho com a Arte, nesse caso, entra em segundo plano, pois está em serventia para o mercado de trabalho. Em relação às linguagens da Arte, além das quatro já reconhecidas, a BNCC considera as Artes Integradas, linguagem que explora a articulação entre as linguagens, reforçando a importância do diálogo entre as linguagens.

Já o Currículo em Movimento da Educação Básica, documento que foi atualizado em 2018, mas rege a direção curricular da SEEDF desde 2014, ao contrário da BNCC, foi proposto a partir de um amplo debate com toda a rede de ensino, buscando trazer unidade entre teoria e prática, interdisciplinaridade, flexibilização e superação da fragmentação dos conteúdos. Bandeira e Dantas <sup>14</sup> (2021) apontam que o documento traz algumas incoerências teóricas, mas “se apresenta integrado, propondo uma relação aberta entre os componentes curriculares, possibilitando, assim, a construção do conhecimento sem a fragmentação do saber” (BANDEIRA; DANTAS, 2021, p. 397).

Em relação ao ensino de Arte, o Currículo em Movimento aponta o que “é imprescindível para desenvolvimento integral dos estudantes e para aquisição da linguagem” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 19) e reforça que a aprendizagem artística deve ser estimulada pelos elementos técnicos das linguagens. Além disso, o documento destaca a possibilidade de articulação criativa da arte com as outras áreas de conhecimento, aponta as múltiplas possibilidades teóricas e práticas com as diferentes linguagens da disciplina e

---

<sup>13</sup> A criação é o fazer artístico que permite o exercício da materialização estética de sentimentos, ideias e desejos. A crítica articula aspectos históricos, políticos, filosóficos, econômicos, culturais etc. e propicia novas compreensões do espaço em que se vive. A estesia refere-se à experiência sensível do corpo com os elementos, envolvendo a emoção, a percepção, a intuição, a sensibilidade e o intelecto. A expressão é a atitude de compartilhar criações e procedimentos artísticos. A fruição diz respeito ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante as experiências artísticas. A reflexão é a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas.

<sup>14</sup> Monique Bandeira é mestre em Educação pela UnB e professora da SEEDF. Otilia Maria Dantas é pós-doutora em Educação e docente da UnB. Juntas escreveram um artigo sobre a trajetória e concepções do Currículo em Movimento, enviado para a revista e-Curriculum.

propõe a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, como forma de organizar o trabalho em Arte.

Percebe-se, portanto, que ao longo dos anos o ensino de Arte foi galgando seu espaço no ambiente escolar. São notáveis os avanços na legislação a respeito da disciplina, que têm sido relevantes na luta pela Arte-Educação, porém ainda há muito o que ser feito para que, de fato, as condições materiais e humanas cheguem ao dia a dia da sala de aula, garantindo o que já está previsto nas leis. Na prática, o que ainda se vê é a pouca valorização da Arte enquanto conhecimento, principalmente no que se refere ao Ensino Fundamental Anos Iniciais, onde a disciplina geralmente é ofertada por professores/as que não têm formação na área.

### **2.3. O ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na SEEDF**

A Secretaria de Educação do DF possui<sup>15</sup> 299 unidades de Escolas Classe, na qual estão matriculados 149.390 estudantes de anos iniciais do ensino fundamental. Desses estudantes, apenas 6.625 estão matriculados no Programa de Educação em Tempo Integral. Isso significa que apenas 4,43% dos/das estudantes da primeira etapa do Ensino Fundamental estão matriculados nessa modalidade.

Na proposta atual da Rede Integradora, programa de Educação em Tempo Integral da SEEDF que atende apenas algumas escolas da regional do Plano Piloto, os/as estudantes têm uma jornada escolar de 10 horas diárias divididas em: 5h de atividades na Escola Classe com o/a professor unidocente<sup>16</sup> e outras 5h de atividades na Escola Parque com um quarteto de professores/as das áreas específicas da Arte e Educação Física. Lá são realizadas atividades artísticas, culturais, esportivas e motoras, além das atividades da Base Nacional Comum das duas disciplinas.

---

<sup>15</sup> Informações sobre o ano letivo de 2021, recebidas via documento interno SEI/GDF 73497969.

<sup>16</sup> Termo utilizado para referir-se aos/às professoras regentes da sala de aula, geralmente formados/as em Pedagogia, e que são responsáveis por ministrar as diversas disciplinas do currículo. Esse conceito será melhor desenvolvido mais à frente.

Os/as estudantes que não possuem o privilégio de participar da Rede Integradora ou de outros programas de Educação em Tempo Integral, seguem no programa de educação regular, em que passam somente as 5 horas diárias na Escola Classe, onde os/as professores/as unidocentes são responsáveis por todos os componentes curriculares, salvo algumas exceções de escolas que possuem um/a professor/a de Educação Física<sup>17</sup> vinculado ao Projeto Corpo e Movimento.

Percebe-se, portanto, uma disparidade no que tange à oferta da disciplina de Arte na SEEDF: enquanto a maioria dos/das estudantes são atendidos no modelo regular de ensino, tendo aulas de Arte ministradas pelos/as professores/as unidocentes, que geralmente não possuem formação na área, uma pequena minoria possui um quarteto de professores/as da disciplina, formados/as nas linguagens específicas da Arte: música, teatro, dança e artes visuais.

É perceptível que a Educação em Tempo Integral oferece aos estudantes dos anos iniciais um ensino de Arte de qualidade, com os estímulos técnicos das linguagens, assim como prevê a BNCC e o Currículo em Movimento. Porém, a oferta dessa disciplina de acordo com o que consta nos documentos oficiais também é direito dos estudantes que estão matriculados no ensino regular, apesar de não ser o que acontece na realidade.

Para entender melhor o posicionamento e a atuação dos/das pedagogos/as em relação ao ensino de Arte, produzimos um questionário a ser respondido por profissionais atuantes em Escolas Classes, em salas de aula de 1º ao 5º ano, no ano letivo de 2021. No total, 51 professores/as atuantes em 29 escolas do Distrito Federal, sendo 14 escolas na Asa Sul, 7 escolas na Asa Norte e 8 escolas em outras Regiões Administrativas <sup>18</sup>, responderam ao questionário, disponibilizado na íntegra no Apêndice I.

---

<sup>17</sup> A Educação com Movimento, prevista na Portaria nº 94 de 2020, é um projeto de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>18</sup> As 29 Escolas Classes participantes do questionário foram: EC 102 Sul, EC 108 Sul, EC 111 Sul, EC 114 Sul, EC 204 Sul, EC 206 Sul, EC 209 Sul, EC 304 Sul, EC 305 Sul, EC 308 Sul, EC 314 Sul, EC 316 Sul, EC 413 Sul, EC 416 Sul, EC 106 Norte, EC 113 Norte, EC 312 Norte, EC 316 Norte, EC 407 Norte, EC 415 Norte, EC 708 Norte, EC 01 do Paranoá, EC 02 do Riacho Fundo, EC 08 de Ceilândia, EC 116 de Santa Maria, EC 303 de Samambaia Sul, EC 42 de Taguatinga, EC Mestre Darnas (Planaltina/DF), EC Vila Nova (São Sebastião).

Sobre a importância da disciplina, 70% dos/das questionados/das marcaram a nota 5, considerando a Arte muito importante. Muitos/as citaram sobre as diversas contribuições da Arte para a aquisição de competências culturais, estímulo à criatividade e a expressão de sentimentos e citaram a possibilidade de diálogo com as outras áreas do saber. Porém, nota-se que, na prática, existe pouca valorização da disciplina dentro do currículo, devido à hierarquia das disciplinas e a pouca formação na área.

A arte é fundamental, tão importante quanto as outras disciplinas. Mas alguns profissionais não consideram tão importante, parte mais de uma perspectiva individual (interesse, formação). Depende também da gestão da escola, se incentiva ou não essa prática. (...) Não se pode cobrar um trabalho técnico de alguém que não teve a formação. (Professora do 1º ano da EC 304 Sul)

Por conta das cobranças conteudistas e de resultado, infelizmente sinto que as atividades artísticas ficam em segundo plano, mas não deveriam. (Professora do 1º ano da EC 01 do Paranoá)

Sobre as práticas pedagógicas em Arte, a maioria dos/das professores/as responderam que não disponibiliza horário fixo para a disciplina, utilizando, na maior parte das vezes, a Arte como uma mera ferramenta em função de atividades de outras disciplinas ou em momentos específicos, tais como montagens de murais ou produção de atividades em datas comemorativas. Esse formato pode ser entendido como uma atividade interdisciplinar, mas como a parte artística é colocada em segundo plano, a interdisciplinaridade não é de fato aplicada. Novamente, a falta de formação técnica na área é a justificativa para abordagens superficiais.

Realizo atividades básicas de arte, pois focamos na alfabetização. Falta conectar a arte nas outras disciplinas, pois não há cobranças sobre essa disciplina. É necessário melhorar a formação inicial, pois não fomos estimulados desde lá. Em geral, o trabalho é superficial. (Professora do 3º ano da EC 204 Sul)

A arte é muito importante, mas não é tão trabalhado. Acabamos trabalhando de forma instintiva, com pesquisas rasas, sem muita técnica. Essa escola valoriza bastante a disciplina, mas não é tão comum na rede. Acredito que a formação inicial e continuada com atividades práticas seria importante. (Professora do 3º ano da EC 316 Norte)

Em relação às linguagens da Arte presentes no Currículo em Movimento e na BNCC, 49% dos/das professores/as responderam que conhecem, mas não sabem trabalhar com elas, enquanto 33% assumiram não conhecer ou apenas ter ouvido falar das quatro linguagens da Arte. Sobre esse aspecto, nas respostas abertas, diversos/as professores/as relataram

dificuldades para trabalhar com a disciplina e sugeriram a presença de um professor de Arte para que o ensino seja feito de forma mais técnica e aprofundada.

Eu percebo o ensino de arte de forma primitiva, usando mais de desenho, colagem e outras ferramentas das artes visuais. Temos pouca formação na área e não tenho propriedade para me aprofundar na disciplina. Acredito que deveríamos ter um professor de arte, assim como de educação física, pois são disciplinas muito específicas. (Professora do 5º ano da EC 416 Sul).

Acredito que a disciplina de arte deveria ser ministrada por professores com licenciatura em artes, e que a escola tivesse projetos para abarcar diferentes linguagens como artes cênicas e música. Mesmo acreditando que o pedagogo pode e deve ter formação inicial e continuada em artes e assim articular a linguagem artística com a matemática e outras disciplinas, acredito que um professor específico alcançaria especificidades que o pedagogo não consegue e as crianças teriam mais interesses em arte assim como habilidades artísticas melhor desenvolvidas. (Professora do 2º ano da EC 8 da Ceilândia)

Em síntese, a partir das respostas objetivas e subjetivas dos/as professores/as da SEEDF, podemos concluir que existe um déficit no ensino de Arte nos anos iniciais do ensino fundamental da rede. Praticamente não há formação inicial dos/das pedagogos/as nessa área e o pouco que é ministrado é baseado em noções instintivas sobre a disciplina. Os/as próprios/as pedagogos/as reconhecem os limites em relação ao ensino de Arte, solicitam mais formação na área e parceria com professores/as das áreas específicas da Arte.

(...) É preciso muita formação continuada e uma mudança paradigmática com os professores que estão na escola. Precisamos de disciplinas teórico-práticas na formação inicial (muitas universidades mal possuem duas disciplinas nesse intuito em seus currículos), ações continuadas pela EAPE e externas a SEEDF e a discussão sincera com os professores que conhecem as DCN e sabe que artes deveriam estar nas mãos de profissionais da área específica (como ocorre com educação física), mas que na prática sabemos que não há. (Professor do 5º ano da EC 02 do Riacho Fundo)

Ao final dessa investigação sobre a realidade do ensino de Arte na SEEDF, entendendo que apenas uma parte dos/das professores/as foram questionados, reflete-se sobre algumas questões: por que os/as professores/as pedagogos/as sentem-se mais à vontade para ministrar as disciplinas de português e matemática, mas em geral percebem uma falha na sua prática em Arte? A falta de formação na área e o pouco conhecimento do próprio currículo

ainda colocam a disciplina em um lugar de desvalorização nas práticas escolares dos Anos Iniciais e é preciso mudar essa realidade.

Em vista disso, procura-se uma possível solução. É preciso incentivar a formação dos/das pedagogos/as para atuação mais técnica e aprofundada com a disciplina, utilizando o conceito real da interdisciplinaridade ou a partir da ideia da monodocência coadjuvada <sup>19</sup>, que também poderia enriquecer o trabalho. Outra solução seria a da universalização da oferta do ensino em tempo integral, modelo de ensino baseado nas oportunidades artísticas, culturais, esportivas e de lazer, mas essa opção parece distante de ser alcançada, dada a pequena quantidade de estudantes matriculados nesse modelo<sup>20</sup>.

Nos tópicos seguintes serão desenvolvidas reflexões sobre as possibilidades e desafios para a solução dessa lacuna em relação ao ensino de Arte na SEEDF.

#### **2.4. Polivalência: reflexões sobre a docência artística e pedagógica**

O termo polivalente, por definição semântica, segundo o dicionário online Michaelis (2021) significa “assumir várias funções ou possibilidades de uso, multifuncional; que é eficaz em tarefas variadas, versátil”. Esse significado dificilmente poderia servir à função de professor e, de fato, na história do ensino de Arte, o termo ganhou conotação negativa, após instituição atropelada desse modelo de ensino no contexto da ditadura militar <sup>21</sup>. Porém, na construção da profissionalidade docente dos/das professores/as de anos iniciais do ensino fundamental, a polivalência ganha outros significados. Nesse sentido, a ideia nesse tópico é trazer uma reflexão acerca dos sentidos e possibilidades da polivalência.

---

<sup>19</sup> Tendência pedagógica que revê o formato da unidocência, criando equipes educativas, com um/a professor/a responsável pela turma e assessorado por professores de outras áreas. Esse conceito será desenvolvido no próximo tópico.

<sup>20</sup> No Plano Distrital de Educação, com vigência de 2015 a 2024, o GDF tem como meta ampliar para 33% o atendimento de Educação em Tempo Integral aos estudantes, mas até 2018 somente 6,9% de estudantes estavam matriculados em todas as etapas de ensino da rede básica.

<sup>21</sup> Na época, foram criadas, além dos cursos de licenciaturas polivalentes em Educação Artística, as de Ciências, Letras e Estudos Sociais.

Como foi visto anteriormente, durante o governo militar, com a reforma educacional de 1971, a Arte passou a ser componente obrigatório no currículo educacional. Barbosa (2015) explica que houve, na época, uma burocratização na institucionalização da educação artística no Brasil: centralização do controle e supervisão nas mãos do governo, pouca qualificação para o serviço, indicação de que todos os/as professores/as ensinem todas as linguagens para todos os anos, treinamento de novos/as professores/as de forma compulsória e obrigatoriedade da filiação ideológica com o sistema político. Isso fez com que a disciplina passasse a ser, nesse contexto, um instrumento ideológico da escola.

Através da quantificação sem qualificação foram eliminados os possíveis efeitos que a arte poderia exercer no despertar de um raciocínio crítico e independente. A má qualidade do ensino compulsório da arte vem mantendo-a como uma disciplina periférica no currículo. (BARBOSA, 2015, p.55)

Os anos se passaram, o regime ditatorial findou, as leis foram atualizadas, a educação artística deu lugar à disciplina Arte, mas a polivalência artística ainda está fortemente presente na educação básica, apesar do movimento de oposição dos/das professores/as da área. Mesmo com a obrigatoriedade da oferta das linguagens de artes visuais, música, dança e teatro, a disciplina permanece sendo Arte, o que gera uma flexibilização, permitindo que as escolas entendam as linguagens como conteúdos ou eixos temáticos<sup>22</sup> a serem trabalhados dentro da carga horária da disciplina.

Apesar de a especificidade das linguagens artísticas promover uma maior qualidade no ensino, há diversas dificuldades para a implementação dessa política. Alvarenga e Silva<sup>23</sup> (2018) apontam que o principal empecilho é a falta de professores/as, pois ainda não são suficientes os cursos de licenciatura das linguagens artísticas, mas também seria necessário aumentar a carga horária semanal de aulas de Arte, que em geral é de uma ou duas horas-aulas por semana, o que somente seria possível nos modelos de Educação em Tempo Integral.

---

<sup>22</sup> Dessa forma também consta na BNCC, o que aumenta a flexibilização em prol da contratação de um único professor de Arte.

<sup>23</sup> Valéria Alvarenga e Maria Cristina da Silva são professoras do Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes – UDESC e escreveram juntas um artigo sobre a formação docente em Arte depois da instituição da obrigatoriedade das quatro linguagens da Arte na educação básica.

A questão da polivalência dos/das professores/as de Arte é um tema polêmico e exige um maior estudo e análise, mas na prática é uma realidade presente no chão das escolas brasileiras. Para extingui-la, serão necessárias décadas de políticas públicas em favor disso. Nesse sentido, há que se lidar com ela, não apenas aceitando-a passivamente, mas buscando melhorias em sua prática, pois “a chamada polivalência é, na verdade, uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade, ou artes relacionadas, muito popular nas escolas americanas nos últimos dez anos” (BARBOSA, 2015, p. 51).

Já no contexto da regência nos anos iniciais do ensino fundamental, o/a professor/a, por definição e formação, é um/a pedagogo/a polivalente, ou seja, é responsável por ministrar todas as disciplinas do currículo. Shirleide Cruz<sup>24</sup> esclarece que essa ideia de polivalência surgiu no século XIX, pela necessidade do ensino de diferentes conteúdos a partir da figura de um/a único/a professor/a, que na época era um profissional escasso. Desde então a polivalência se tornou uma prática de grande tradição histórica, consolidada no Brasil e em outros países como França e Portugal.

De forma semelhante à construção da polivalência artística, a polivalência pedagógica no Brasil, durante o governo militar, também passou por um processo de “aligeiramento e condensamento das disciplinas escolares em áreas curriculares com pouca definição de seus objetos de estudo” (CRUZ, 2017, p.102). Foram criadas as licenciaturas curtas e a polivalência, nessa época, tinha um sentido de superficialidade no desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Porém, após a redemocratização, a perspectiva de atuação polivalente foi sendo ressignificada a cada parecer divulgado pela Conselho Nacional de Educação.

Entende-se, desde então, que a perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar seja o princípio da atuação do/da professor/a de anos iniciais do ensino fundamental, chamado de professor/a polivalente, monodocente ou unidocente. A ideia é que esses/as professores/as tenham conhecimento básico de todas as disciplinas a serem ministradas (multidisciplinaridade), bem

---

<sup>24</sup> Shirleide Cruz é graduada, mestre e doutora em Educação pela UFPE. Atualmente é professora da UnB e pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre atuação e formação do professor/pedagogo.

como de identificar possibilidades de diálogo e articulações entre elas (interdisciplinaridade).

Na resolução nº 07/2010 (BRASIL, 2010), são indicadas diferentes formas de integração do currículo, nas quais são sugeridos projetos de interdisciplinaridade com temas geradores formulados a partir de problemas da realidade; articulação de outros temas das áreas de conhecimento a esses temas; o currículo em rede; a integração por conceitos-chave ou conceitos-nucleares e questões culturais numa perspectiva transversal. (CRUZ, 2017, 109)

Nesse sentido, ser professor/a polivalente é ir além de ensinar diferentes áreas do conhecimento, é buscar metodologias específicas ao ato de ensinar crianças pequenas, ou seja, alfabetizar (em diversos âmbitos), envolver-se na formação de valores, construir uma relação sólida de interação com os/as estudantes, romper com a fragmentação dos conteúdos e buscar um caminho interdisciplinar entre os diversos componentes curriculares a serem ministrados, apesar da efetiva lacuna na formação em relação a tais competências.

Porém, Caixeta (2017)<sup>25</sup> aponta em sua pesquisa sobre o modo unidocente de construir o processo ensino-aprendizagem que, apesar de ter como tarefa o ensino de sete disciplinas de forma interdisciplinar, o foco do trabalho desses/as professores/as acaba se limitando a português e matemática, com conteúdos de alfabetização e letramento, pois são as disciplinas em que possuem mais domínio e se sentem mais seguros/as.

No caso específico da Arte, a pesquisadora observou que, devido a especificidade e complexidade no trato das linguagens específicas da disciplina, as aulas acabam sendo reduzidas a práticas reprodutivistas de desenho ou para ensaios de apresentações de datas comemorativas. A autora destaca que as professoras reconhecem a necessidade de dividir o ensino com professoras/es de áreas específicas de Arte e/ou Educação Física.

Para nós, o reconhecimento das professoras unidocentes da necessidade de dividir o ensino com professores/as com formação específica em áreas do conhecimento como arte e educação física demonstraria consciência diante da impossibilidade de dominar conhecimentos de todas as disciplinas escolares. (CAIXETA, 2017, 102)

---

<sup>25</sup> Sara da Silva Caixeta é mestre em Educação. Realizou uma análise do trabalho pedagógico de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma Escola da Rede Pública Estadual de Ensino de Uberlândia/MG.

Para resolver essa questão da competência para ensinar todas as disciplinas, Cruz (2017) relata<sup>26</sup> sobre uma tendência que visa (re)organizar os formatos de unicodência, incentivando a formação de equipes educativas ou a chamada “monodocência coadjuvada”, que é um meio termo entre a polivalência e a pluridocência<sup>27</sup> e consiste em manter um professor responsável pela gestão de turma, porém assessorado ou tutorado por outros professores.

Esse modelo reforça a configuração da unicodência de modo a privilegiar a relação educativa e a vinculação professor/aluno. No entanto reconhece que o modelo de formação generalista tem se mostrado ineficiente, assim, busca recorrer à coadjuvação nas áreas de expressão, matemática ou ciências, fazendo emergir um perfil de unicodência ligada a uma tutoria pedagógica e/ou de gestão curricular. (PEREIRA et al, 2007, apud CRUZ, 2017, 98)

Em suma, a prática da polivalência/monodocência/unicodência, no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, apesar dos desafios postos, é um consenso. O/a professor/a dessa etapa é visto como um/a alfabetizador/a que trabalha pelo viés da interdisciplinaridade. Cabe, nesse modelo, a formação de equipes de trabalho, no qual outros professores também atuam de forma conjunta com o/a professor/a regente. Dessa forma, ter um/a professor/a de Arte e um/a professor/a de Educação Física formando essas equipes docentes enriqueceria os trabalhos desenvolvidos nessa etapa de ensino.

No modelo atual de Educação em Tempo Integral da Rede da SEEDF tem-se uma ideia semelhante ao que foi proposto como monodocência coadjuvada, no qual os estudantes têm as aulas de Arte e Educação Física com professores de áreas específicas e as outras disciplinas são ministradas pelo/a professor/a pedagogo/a, mas, como já foi posto, esse modelo atinge uma quantidade ínfima de estudantes <sup>28</sup> e não tem previsão de aumento significativo pelos próximos anos.

Já no modelo de educação regular, uma parceria com um/a professor/a de Arte seria bem recebida e está sendo solicitada, como foi

---

<sup>26</sup> Com base em estudos das experiências internacionais da polivalência, utilizando referências como Pereira et al. (2007), Formosinho e Machado (2009), Baillat et al. (2001) e documentos que regem a legislação educacional de diversos países.

<sup>27</sup> Termo utilizado para definir o professor especializado em áreas específicas do currículo.

<sup>28</sup> Apesar de constar no Plano Distrital de Educação a ampliação para 33% o atendimento em tempo integral até 2024, segundo o documento interno SEI/GDF 73497969, em 2021, apenas 4,43% dos/das estudantes estavam matriculados no ensino em tempo integral.

visto nos questionários aplicados aos professores pedagogos da SEEDF, dada a pouca formação técnica dos/das pedagogos/as nessa área. Porém, nesse modelo, não caberia o aumento da carga-horária da disciplina para atender as quatro linguagens da Arte em uma única semana. Nesse sentido, seria necessário um/a professor/a de Arte que atuasse de forma polivalente, a partir desse conceito ressignificado, ou seja, um/a professor/a que trabalhasse a partir do viés da interdisciplinaridade, da articulação entre as linguagens da Arte.

Seria possível propor essa ideia aos/às professores de Arte, visto que a polivalência artística é vista como um problema a ser resolvido e não como uma possibilidade de trabalho? É certo que, assim como os/as pedagogos/as não são especialistas em matemática, geografia e ciências, o/a professor/a de Arte formado em Música não deverá assumir uma postura de especialista em Artes Visuais, Dança ou Teatro. O/a professor/a polivalente precisa, de fato, buscar conhecimento, aceitar com humildade o processo de transformação de quem está em busca de aprendizado e procurar um caminho interdisciplinar.

## **2.5. Por um currículo em espiral para um trabalho com crianças**

Marina Machado (2010)<sup>29</sup> tem o entendimento alinhado à sociologia da infância, de que a criança é um componente da sociedade e necessita de exploração específica, pois vive o mundo a partir da sua própria perspectiva. Ela destaca a importância de se conhecer os quatro eixos estruturadores da cultura da infância: interatividade (atividades com os pares), ludicidade (brincadeiras), fantasia do real (faz de conta) e a reiteração (começar de novo), pensamento que vai ao encontro dos três modos de ser das crianças.

(...) sua maneira de viver o mundo é não-representacional; ela transita entre realidade e imaginação na sua vida cotidiana, tal como nós em sonho, sem problemas; e seu pensamento é polimorfo, pré-lógico, o que nos leva a afirmar que sua experiência de vida, no mundo compartilhado conosco, é muito distinta da nossa. (MACHADO, 2010, p.119)

---

<sup>29</sup> Marina Machado é mestre em Artes, doutora em Psicologia da Educação e pós-doutora em Pedagogia do Teatro. Atua no programa de pós-graduação da EBA-UFMG e é escritora e pesquisadora das relações entre infância e cena contemporânea.

A pesquisadora percebeu em suas aulas que as crianças ganhavam vitalidade e criavam mais possibilidades expressivas quando estavam em ambientes vivos e sensíveis, tal como uma instalação artística, pois elas possuem uma capacidade diferenciada de aderência à imaginação, as experiências são vividas com vigor, intensidade e teatralidade, próximo ao que fazem os artistas performáticos<sup>30</sup>: “seria a criança passível de imitar a arte performática, ou é o artista que busca o modo de ser e estar da criança e brinca, joga com o corpo, age por motivação intrínseca?” (MACHADO, 2010, p. 122).

A corporalidade da criança é viva, está mergulhada no mundo, na dinâmica de ser e de se relacionar com o outro. A criança não representa o mundo, ela vive. Por isso, é necessária uma autonomia conceitual para examinar as atividades da infância, libertando-se dos trabalhos *sobre* crianças, para fazê-las *com* elas. Assim, a estética pós-dramática<sup>31</sup> faz sentido para as crianças, pois elas criam faz de conta, não possuem uma lógica formal em relação ao tempo e ao espaço, modificam os roteiros improvisados das brincadeiras e apresentam um corpo vívido, em busca da experiência de viver o mundo, independente de condutas preestabelecidas da sociedade. A autora propõe uma reflexão sobre o que é e o que pode ser o ensino de Arte para crianças na contemporaneidade.

Sabe-se que os documentos oficiais apontam na direção da Abordagem Triangular<sup>32</sup>, de Ana Mae Barbosa, com a integração do fazer artístico, o pensar sobre o que se faz e a contextualização histórica. Nessa perspectiva, Machado (2012) percebeu que os critérios de avaliação dos PCN's em Arte colocam verbos como criar formas artísticas, saber improvisar,

---

<sup>30</sup> O performer é aquele artista que, além de ator, é cantor, bailarino, mímico e tudo o que for realizável num espetáculo. Ele trabalha com voz, corpo, instrumentos e realiza uma encenação do seu próprio eu, o que o diferencia do ator, que interpreta uma personagem (Machado, 2010).

<sup>31</sup> Tendência teatral que apresenta uma fronteira tênue entre dança, poesia e o próprio teatro. Nesse tipo de trabalho, não há uma lógica formal, não se necessita de um texto com começo, meio e fim, permitindo uma transgressão dos gêneros e um hibridismo das linguagens.

<sup>32</sup> A autora destaca que Ana Mae fez uma ressalva sobre o uso da sua abordagem: “Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que a metodologia é construção de cada professor em sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular” (BARBOSA *apud* MACHADO, 2012, p.7).

interpretar com autonomia e saber mover-se com consciência em linguagens específicas da disciplina (artes visuais, teatro, música e dança), mas ela entende que esses verbos são fazeres interligados, que não definem somente uma das linguagens artísticas.

Segundo a autora, para desenvolver um trabalho significativo e pleno a partir da ideia do conceito da criança *performer*, uma tentativa seria a de “criar uma espécie de currículo às avessas, a ser ensinado por meio de antimetodologias e na forma de espiral” (MACHADO, 2012, p.9). Ela propõe então uma nova área do conhecimento, chamada de “artiedades”, com eixos estruturadores de trabalho: teatralidades, corporalidades, espacialidades e musicalidades<sup>33</sup>. Palavras propositalmente colocadas no plural, para indicar modos de ser e estar, cujos verbos cultivados poderiam ser, entre outros, imaginar, expressar, viver. Essa seria a base da “Abordagem em Espiral”, que é um modo de exercer o ensino de Arte a partir das linguagens híbridas:

Trabalhar com a integração das linguagens artísticas, miscigenações, misturas e descontornos que permitem a *performance*, os *happenings*, imersões, ambientações, acontecimentos concomitantes, experiências artísticas e existenciais; bagunçar um pouco a linearidade das especificidades das quatro linguagens, que, se trabalhadas de modo integrado, podem tornar-se uma só. (MACHADO, 2012, p.8)

Machado (2012) destaca também o problema “trabalhista” dos/das professores de Arte, em especial no que diz respeito à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, no qual o/a professor/a unidocente é também o/a professor/a de Arte, e, devido à já mencionada falta de formação específica em Arte para os/as professores/as unidocentes, o uso da disciplina acaba se limitando às apresentações em datas comemorativas ou em momentos de culminâncias.

Para esse tipo de contexto, o trabalho em processo/*work in process* é uma alternativa, pois busca um olhar para o que está acontecendo diante dos olhos, com o foco na experimentação, ou seja, podem acontecer pequenas apresentações ao final de cada aula, a partir do que foi construído no momento, mas para isso seria necessário também um trabalho de “formação de público”.

---

<sup>33</sup> A mudança de palavras, para a autora, pode significar o que ela chama de antiestrutura, um trampolim para algo novo, desconhecido. Segundo ela, a mudança de palavra traria uma transformação do gesto.

Com isso, a autora propõe que aconteça uma “des-intelectualização da experiência”, seja dos professores de Arte, seja daqueles que usufruem da aula, em prol de uma experiência enriquecedora. Nesse ponto de vista, trabalhar teatralidades não será sinônimo de aula de teatro, mas sim de brincar com o outro, fazer de conta, pensar com o corpo; na musicalidade, sair da busca pelo primor técnico e investigar sons que estão em nosso redor, nas conversas, na natureza e no silêncio.

A corporalidade e a espacialidade são experiências paralelas. A primeira busca explorar e fazer expressar o próprio corpo no espaço, para além de coreografias e alongamentos; a outra concretiza o uso do corpo com a plasticidade do mundo transformada em pinturas, construções, painéis. A partir disso, a ideia é pensar criativamente o caminho e avaliar as aprendizagens. “A toada do rio pode ser também híbrida, ou seja, uma mistura de teatralidades, corporalidades, espacialidades e musicalidades em uma coisa só: articidade” (MACHADO, 2012, p. 20).

Essa perspectiva do currículo em espiral serve como inspiração para o que se vê na prática pedagógica dos/das professores/as de Arte de anos iniciais do ensino fundamental: o hibridismo<sup>34</sup> das linguagens é uma solução não só viável como bastante rica em possibilidades no que diz respeito ao ensino de Arte para crianças. As linguagens da Arte são articuláveis e é possível atuar a partir dessa perspectiva, não só em contextos em que há professores/as das diversas linguagens, mas também onde a polivalência está presente. Ao longo deste trabalho, foi colocado em prática os conceitos da estética pós-dramática, hibridismo das linguagens e algumas reflexões acerca da questão do currículo. Esses temas serão abordados nos capítulos posteriores.

---

<sup>34</sup> Conceito que prevê a articulação das linguagens da Arte, na perspectiva da articidade. A ideia é suavizar as fronteiras entre a música, a dança, o teatro e as artes visuais, entendendo que elas podem ser trabalhadas de forma conjunta.

### 3. EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR

#### 3.1. Propondo uma experiência educacional

Ao longo da vida, dia após dia, vivemos diversos tipos de acontecimentos. Jorge Larrosa Bondía<sup>35</sup> explica que o excesso de informações e opiniões sobre todos os assuntos, bem como a falta de tempo, impedem que as experiências sejam simplesmente vividas. Nessa, chamada de "sociedade do conhecimento", aprender significa informar-se e opinar, como se conhecer fosse apenas processar informações. E rápido, pois não há tempo a perder, o próximo acontecimento vem logo em seguida.

O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. (BONDÍA, 2002, p. 23)

No âmbito educacional a coisa segue a mesma lógica: currículos enormes para serem oferecidos em cada vez menos tempo. E, depois de conhecer toda a teoria escolar e universitária, o sujeito vai viver a "experiência" de trabalho. O autor explica que essa ideia de transformar prática de trabalho em valor de troca é inimiga mortal da experiência, pois para vivê-la exige pausa, silêncio, atenção aos detalhes, utilização dos sentidos e disponibilidade para transformação.

As verdadeiras experiências são momentos especiais, únicos e cada vez mais raros. Dewey (2010) explica que uma experiência singular acontece a partir de um processo de abstração até que se chegue a essa conclusão. É preciso estar consciente de que se viveu uma experiência. No campo da arte, porém, é preciso que as teorias e as obras de arte não se isolem em um pedestal superior, pois a arte é uma forma de expressão do ser humano e brota do dia a dia, da natureza e não só dos museus e dos grandes teatros.

Uma refeição, um banho, a escuta de uma história, o encontro com um amigo – coisas assim tão simples são experiências com qualidades estéticas e artísticas quando sensibilizam os indivíduos,

---

<sup>35</sup> Jorge Larrosa é pedagogo, filósofo e professor da Universidade de Barcelona. Seus textos perpassam a filosofia, a literatura, a arte e questionam o papel da educação na sociedade e abordam os desafios reais da docência.

os conduzindo a se envolverem em atividades mentais e corporais, até alcançarem um desfecho coordenado e significativo. (DEWEY, 2010, p. 554)

Para que a experiência tenha uma qualidade estética deve-se promover uma interação com as emoções, com os sentidos, com a profundidade das reações provocadas pelas obras de arte. É preciso descompartmentar a vida, pois razão e emoção, pensamento e ação, teoria e prática andam juntas e precisam assim permanecer. Nessa perspectiva, o conceito de artístico e estético estão ligados, pois “para ser verdadeiramente artística, uma obra também tem de ser estética – ou seja, moldada para percepção receptiva e prazerosa” (DEWEY, 2010, p. 128).

Em uma concepção mais contemporânea da estética, Dilceia Ferreira<sup>36</sup> entende que, no jogo de degustar a arte, todo o corpo é usado para experienciar a obra, não há espaço para a racionalidade, é uma demanda exclusiva dos sentidos. A experiência da arte nos põe diante do estranho, provoca novos questionamentos, solicita uma compreensão para além daquilo que nos é habitual e “ativa a sensibilidade, estimula a imaginação e a criatividade que, muitas vezes, são tolhidas em nosso cotidiano rotineiro tão regulado pelo utilitarismo, realismo e racionalismo exacerbados” (FERREIRA, 2013, p. 48).

Nesse sentido, para que seja construída uma verdadeira experiência, é preciso atravessar essa concepção estética e artística, que está presente não só nas obras de arte clássicas, mas também no cotidiano de todos nós. No contexto da infância, faz ainda mais sentido que as experiências proporcionadas possibilitem esse mergulho nas profundezas dos sentidos, pois não há, ainda, a racionalidade característica dos adultos. Como foi explicado logo no início desse texto, as crianças são sinestésicas e têm prontidão para viverem experiências, que podem (e devem) ser significativas, marcantes e estimuladoras da linguagem artística.

É por intermédio da Arte que o eu se modifica, não somente por adquirir facilidade e habilidade maiores no trato com materiais novos, mas por incorporar atitudes e interesses que afetam seu modo habitual de ver, ouvir e sentir e, conseqüentemente, seu modo costumeiro de significar as coisas. Tal experiência requer acesso a um amplo capital cultural vivenciado, comunicado e constituído em

---

<sup>36</sup> Professora, mestre em Educação com pesquisas e estudos sobre ensino de arte, formação estética e fenomenologia.

meio a práticas significativas, possibilitando a formação de temas, assuntos, motivos e conteúdos. (DEWEY, 2010, p. 457)

Em relação à experiência educativa, Anísio Teixeira produziu um esboço da teoria de educação de John Dewey, que perpassa a ideia da experiência e coloca a educação como reconstrutora desse conceito, podendo adquirir, inclusive, o atributo cognitivo, pois “é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos” (WESTBOOK; TEIXEIRA, 2010, p. 37). Dessa forma, quando a experiência for reflexiva, ou seja, quando for dada a devida atenção ao processo vivenciado, haverá aquisição de novos conhecimentos.

Na teoria de Dewey, a contínua reorganização e reconstrução da experiência por meio da reflexão é no que consiste a educação. Nessa definição, o processo e o resultado têm a mesma importância, pois não há o que se falar em preparar-se para a experiência, a experiência está no dia a dia, no percurso, na vida vivida. “Reconstitui-se, assim, a educação ao seu lugar natural na vida humana. Ela é uma categoria, por assim dizer, dessa vida, resultado inevitável das experiências” (WESTBOOK; TEIXEIRA, 2010, p. 39).

Pensar a educação, e mais especificamente a Arte-Educação, sob o viés da experiência é valorizar um "saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho" (BONDÍA, 2002, p. 26). O conhecimento aprendido não é uma mercadoria, mas um saber subjetivo, individual. "Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência" (BONDÍA, 2002, p. 27).

A partir dessa concepção de experiência é que esse projeto foi pensado e aplicado aos estudantes da Escola Classe 413 Sul. A ideia foi promover uma verdadeira experiência estética e artística, guiada pelo que está posto no Currículo em Movimento da SEEDF, mas não presa ao documento e sim atenta às singularidades de cada turma, de cada professora e do contexto educacional no qual estávamos inseridas.

Após um ano de pandemia, iniciávamos o segundo ano de ensino remoto. Era preciso acessar emoções, ativar os sentidos e estimular a imaginação de forma virtual. Em meio às outras cobranças que a "sociedade do

conhecimento" exige, as aulas de Arte tinham como objetivo parar, silenciar, mergulhar nos sentidos e vivenciar uma experiência. Um grande desafio para todos os envolvidos.

### **3.2. As possibilidades dos projetos interdisciplinares**

Ivani Fazenda <sup>37</sup> relata que o movimento da interdisciplinaridade surgiu na Europa na década de 1960, a partir de uma busca pela definição conceitual e terminológica de interdisciplinaridade, pois o termo era difícil de ser pronunciado e mais difícil ainda de ser entendido já que havia que se diferenciar os níveis "multi", "pluri", "inter" e transdisciplinar. Essa discussão chegou ao Brasil na década de 1970 com algumas distorções: passou a ser a palavra de ordem a ser utilizada na educação, sem preocupações conceituais.

Com o avanço nas reflexões sobre o tema, entendeu-se que não havia como conceituar o termo de forma rígida, a partir dos níveis citados. "Não é possível partir-se de um quadro teórico já organizado para procedermos a uma análise que avance e redimensione as práticas escolares, no sentido da interdisciplinaridade" (FAZENDA, 2012, p. 27). Nesse sentido, ao final da década de 1980, chega-se à conclusão de que a interdisciplinaridade não é uma categoria de conhecimento, mas de ação e que se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas, ou seja, é um esforço contínuo de trançar os elementos de forma flexível.

Os anos 1990 e 2000 foram marcados pela exigência de uma nova perspectiva, na qual a interdisciplinaridade passa a ser considerada como importante elemento da educação, sendo solicitada e incentivada em diversos modelos educacionais e projetos. No entanto, Fazenda (2012) ainda percebe a marca da insegurança na sua implementação, pois os educadores não sabem bem como agir, não possuem, na sua práxis, uma atitude interdisciplinar, isto é, a transformação da insegurança em um exercício de pensamento, de busca, pesquisa e construção:

A metodologia interdisciplinar em seu exercício requer como pressuposto uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências,

---

<sup>37</sup> Ivani Fazenda é pedagoga, mestre em Filosofia da Educação e doutora em Antropologia. Atua como professora da Universidade Católica de São Paulo e é considerada referência no tema da interdisciplinaridade.

possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam. (...) E para finalizar, a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercita-se na arte de pesquisar. (FAZENDA, 2012, p. 69)

Apesar de considerar que a interdisciplinaridade não possui um sentido único e estável devido à subjetividade de cada contexto/projeto, Fazenda (2012) apresenta alguns fundamentos básicos para que ela aconteça: a dialética de revisitar as produções feitas com um novo olhar; a memória como possibilidade de releitura crítica e com outras perspectivas dos fatos já ocorridos; a parceria entre os/as participantes, devido à necessidade de troca e de complementação com o outro, o perfil da turma, pois é o local onde a interdisciplinaridade vive, o respeito ao modo de ser de cada um e, por fim, a proposição de um projeto.

Em relação à pedagogia de projetos, metodologia essa que geralmente está associada à interdisciplinaridade, seus alicerces são, segundo Nogueira<sup>38</sup> (2001), a consideração da aprendizagem significativa, as interações do/da estudante com o meio, com os outros e com o seu próprio processo de construção do conhecimento, a pluralidade de competências e habilidades, o conteúdo para além da forma conceitual e a necessidade de se atuar para além das áreas de matemática e linguística.

Para além de uma visão reducionista, que propõe a simples produção de atividades temáticas, trabalhar com projetos envolve traçar objetivos, metas, rotas, execuções, replanejamentos, apresentações e avaliações. Os projetos envolvem investigação, criação, pesquisa, aprofundamento, criação de hipóteses, mudanças de percursos, reelaboração e um verdadeiro mergulho nas potencialidades e limitações dos/das participantes.

Outra característica marcante nos projetos é a possibilidade do desenvolvimento em múltiplas áreas do conhecimento, (...) com grandes possibilidades de mediar outras formas de aprendizagem, assim como a possibilidade do desenvolvimento de outras competências, tais como: as pessoais (inter e intra), a pictórica, a musical, etc. (NOGUEIRA, 2001, p. 95)

---

<sup>38</sup> Nilbo Nogueira é pedagogo com doutorado em Educação e ênfase em metodologias ativas, pedagogia de projetos e interdisciplinaridade. Atualmente atua como consultor pedagógico, palestrante, docente, escritor e produtor digital.

Porém, um projeto não necessariamente é interdisciplinar. Podem ser feitas diversas atividades, a partir de diversas frentes de trabalho e ainda assim não ser interdisciplinar, pois não houve nenhuma forma de integração, de troca entre as disciplinas. Nesses casos, apenas houve um trato superficial da mesma temática e o saber permaneceu compartimentalizado, cada coisa em sua caixa.

Para haver uma prática realmente interdisciplinar é preciso repensar as posturas individuais e coletivas. A cooperação, a troca entre todos/as os/as envolvidos/as e a criação de um bom canal de comunicação deve permear o processo. Somente abrindo-se para os saberes e para os não saberes é que as “gavetas” que fragmentam disciplinas serão fechadas, pois “sem a postura de humildade e reconhecimento dos seus não-saberes, diante de seus pares, o professor não se dispõe a realizar trocas com os demais especialistas” (NOGUEIRA, 2001, p.136).

Um dos grandes empecilhos do verdadeiro trabalho interdisciplinar é a rigidez curricular. Nogueira (2001) aponta que, com frequência, professores/as se opõem a implantar um projeto interdisciplinar devido à obstinação em cumprir o currículo estipulado, não flexibilizando o trabalho em prol de uma atitude interdisciplinar. Na pedagogia de projetos não há como ser conteudista, pois cumprir todo conteúdo proposto não deve ser o principal objetivo do processo de aprendizagem. É preciso:

romper com velhos paradigmas, acreditar no novo, conceber a hipótese de que o aprendiz é possuidor de um espectro de competências ávidas a serem desenvolvidas, e que apenas ministrando 100% de um determinado conteúdo não garantirá os estímulos, as ações, as vivências, a interação social e todos os demais fatores essenciais à construção do conhecimento. (NOGUEIRA, 2001, p. 148)

Em resumo, o contexto e a prática pedagógica de cada educador são individuais e subjetivos, mas é preciso construir esse caminho de forma intencional, ou seja, é preciso primeiramente perceber-se interdisciplinar. “Não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam” (FERREIRA, 2013, p. 41). Decerto, alguns educadores já possuem intuitivamente uma atitude interdisciplinar em seu cotidiano, mas ainda não tomaram consciência dessa condição e isso é primordial.

Ao pesquisar sobre a interdisciplinaridade como princípio da unidocência, Caixeta (2017) percebeu que essa é uma excelente ferramenta de trabalho para a desconstrução da visão fragmentada dos processos educativos. Nesse entendimento, existem diversas abordagens teóricas e correntes pedagógicas que se valem de uma visão interdisciplinar para romper com a visão fragmentada e positivista da educação:

O construtivismo de Piaget, a pedagogia libertadora e popular de Freire, a pedagogia histórico-crítica de Saviani, a abordagem histórico-cultural de Vigotsky são exemplos de abordagens, tendências e correntes pedagógicas que se aproximam de uma abordagem interdisciplinar do processo ensino-aprendizagem, assim como a teoria das inteligências múltiplas de Gardner, a teoria da complexidade de Morin, as formulações de Capra, Papert, Prigogine, Bohm e Boaventura Sousa Santos. (CAIXETA, 2017, p. 76-77)

Dessa forma, a ideia de interdisciplinaridade propõe uma visão de ensino e de currículo que tem como principal finalidade a condução dos/das estudantes à conscientização, a partir de uma práxis emancipadora que vai além do rompimento das barreiras entre as disciplinas e propõe um processo que envolve “atitude de busca, envolvimento, compromisso, reciprocidade diante do conhecimento, sendo caracterizada não somente pela integração de disciplinas, mas de todos os envolvidos no trabalho pedagógico” (CAIXETA, 2017, p. 80).

Já quando se fala em interdisciplinaridade especificamente no campo da Arte, muitas vezes percebe-se uma confusão em sua prática, quando a colocam a serviço das outras disciplinas, ou seja, a Arte é utilizada apenas como uma ferramenta em prol de outro conhecimento. Para a efetivação de um projeto interdisciplinar, o papel do/da professor/a de Arte pode ser fundamental, desde que a disciplina seja respeitada e estimulada tanto quanto as outras. “Não se faz interdisciplinaridade usando o professor de artes nas festas da escola, ou para ilustrar textos em português, ou para ensinar princípios matemáticos via origami” (BARBOSA, 2012, p. 122).

Em relação ao debate sobre a polivalência, a interdisciplinaridade é vista como uma via para o ensino de Arte. Ana Mae Barbosa, em sua fala na palestra de encerramento do XXX CONFAEB, afirmou que "precisamos lutar para reconquistar o nosso espaço no ensino médio e reconquistar a possibilidade de uma Arte-Educação interdisciplinar e não uma polivalência"

(BARBOSA, 2021). Silva e Bussolotti <sup>39</sup> (2021) também abordam o tema, questionando:

Seria possível elaborar interdisciplinaridade das linguagens artísticas em prol de um ensino e aprender em maior relação com a Vida? Seria a 'interlinguagem' uma possibilidade para a real feitura da lei nº 13.278 de 2016 e da BNCC como pensar a troca de saberes profissionais entre os pares? (SILVA; BUSSOLOTI, 2021)

Não há respostas absolutas para esses questionamentos. Sabe-se que a polivalência reflete o sucateamento da Arte e da própria educação, diminuindo a qualidade do seu ensino, mas também é sabido que essa é uma realidade enraizada em nosso país, difícil de ser mudada a curto ou médio prazo, então há que se buscar uma ressignificação, traçar um caminho diferente, e talvez o rumo seja por aqui, na busca por uma postura interdisciplinar.

Por fim, uma reflexão trazida por Ana Amália Barbosa <sup>40</sup> após perceber-se interdisciplinar em seu trabalho com Arte e Inglês: inicialmente ela pensava que, para o professor interdisciplinar, ele deveria dominar as diversas disciplinas com que iria trabalhar, mas depois percebeu que, na verdade, para ser interdisciplinar, é necessário montar uma rede na qual as disciplinas falem a mesma língua, tecendo conexões entre pessoas, objetos, conceitos, símbolos, intuições. Nesse caso, o/a professor/a é o mediador, ou melhor, maestro, dessa construção.

Trabalhar com interdisciplinaridade é como executar uma sinfonia. Para a execução será necessária a presença de muitos elementos: os instrumentos, a plateia, os aparelhos eletrônicos, todos os elementos são fundamentais, descaracterizando, com isso, a hierarquia de importância entre os membros. Para que a sinfonia aconteça será preciso a participação de todos. (FERREIRA, 2013, p. 34 *apud* BARBOSA, 2012, p. 122)

Assim foi realizada essa pesquisa: utilizando as diversas linguagens da Arte de forma articulada ao trabalho das professoras unidocentes, por meio da parceria e da dialética, respeitando o perfil de cada participante e encontrando, ao longo do processo, formas de atuação interdisciplinar. Ao final da experiência, na produção do espetáculo de culminância, a tal da sinfonia

---

<sup>39</sup> Michael Silva é graduado em Artes Visuais e mestre em Educação. Juliana Bussolotti é graduada em Artes e doutora em Geografia. Juntos produziram um artigo sobre a atuação dos Arte-Educadores publicado na Revista Apotheke.

<sup>40</sup> Ana Amália Barbosa é artista plástica e arte-educadora, filha única de Ana Mae Barbosa. Publicou artigo no livro *Inquietações e mudanças no ensino de Arte*.

aconteceu: cada turma tinha a sua parte com música, dança, atuação, figurino, cenário produzido pelos próprios estudantes, sonoplastia com gravação das falas. Como um quebra-cabeças, tudo o que foi desenvolvido ao longo do ano se encaixou.

### 3.3. Caminhos metodológicos

Para desenvolver a parte prática da pesquisa, a metodologia escolhida foi a pesquisa-ação, com base na teoria de Michel Thiollent<sup>41</sup>, uma vez que o conhecimento foi produzido a partir da nossa própria realidade, que paralelamente foi transformada. A metodologia da pesquisa-ação não é exatamente a de uma pesquisa participante, apesar de ambas buscarem uma alternativa à investigação tradicional, mas sim um método de pesquisa que busca “elucidar problemas sociais e técnicos, por intermédio de grupos com pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados” (THIOLLENT, 2011, p.7).

Esse tipo de abordagem metodológica é limitado ao contexto da pesquisa com base empírica, mas não despreza a importância da pesquisa teórica. Seu grande diferencial é a proposição de uma ação ou resolução coletiva de problemas. Ou seja, na pesquisa-ação, os pesquisadores e participantes desempenham um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Devido ao seu caráter dialógico, a pesquisa-ação pode parecer menos precisa, porém a objetividade e o espírito científico são respeitados. É preciso pensar, criar hipóteses e estratégias, comparar informações, articular conceitos, avaliar resultados, elaborar generalizações. Para Thiollent (2011), a argumentação é essencial na pesquisa-ação, seja na colocação dos problemas, nas explicações ou soluções, nas deliberações e nas avaliações

Em contextos de práticas educacionais com perspectiva transformadora e emancipatória, a pesquisa-ação não procura obter informações, mas, ao contrário, “injetar” informações no projeto por meio de uma visão reconstrutiva. Nesse tipo de pesquisa, o planejamento é flexível, o

---

<sup>41</sup> Michel Thiollent é um pesquisador franco-brasileiro, doutor em sociologia e autor de várias obras que tratam de métodos de pesquisa, em especial, a pesquisa-ação. Foi professor da UFRJ, UNICAMP e atualmente atua na UNIGRANRIO.

roteiro apresentado não deve ser visto como único possível, mas apenas um ponto de partida e a tomada de consciência acontece na própria situação investigativa, na relação entre professores e na relação professor/aluno.

O nosso projeto, nomeado “Borboleteando pela Arte”, aconteceu ao longo do ano letivo de 2021, e passou pelos modelos de ensino remoto, híbrido e presencial. Inicialmente o projeto foi apresentado para a direção, que aceitou a aplicação do projeto nas turmas do bloco de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) do turno vespertino<sup>42</sup>. Por isso, as professoras regentes das cinco turmas que se enquadravam no perfil foram convidadas e aceitaram participar da pesquisa. Foram elas:

- Professora Madária – 1º C
- Professora Andreia – 2º C
- Professora Márcia – 2º D
- Professora Mônica – 3º C
- Professora Francisca – 3º D

A proposta foi atuar a partir do conceito da monodocência coadjuvada, apresentada por Pereira et al. (2007) *apud* Cruz (2007), ou seja, fizemos uma equipe educativa na qual as professoras continuavam sendo as principais referências para suas turmas, mas eram assessoradas/coadjuvadas na disciplina de Arte por mim. Dessa forma, elas eram as responsáveis por construir um vínculo efetivo com os estudantes e por buscar formas de integrar as aulas de Arte com os outros momentos educacionais.

O nosso primeiro encontro foi realizado de forma virtual para conhecer o grupo, que era composto por professoras pedagogas que já trabalhavam na escola em anos anteriores, mas não necessariamente em parceria. No primeiro momento, todas se mostraram animadas e disponíveis para o trabalho, porém foi unânime: todas estavam inseguras em relação ao conteúdo de Arte e relataram não saber desenvolver as aulas a partir das linguagens específicas. Relatei que essa é uma dificuldade comum e que também eu, proponente e coordenadora do projeto, estava na posição de aprendiz. No nosso grupo, aprenderíamos juntas.

---

<sup>42</sup> Como foi relatado na introdução da pesquisa, a Escola Classe 413 Sul faz parte da ETI e os/as estudantes do turno matutino complementam a carga horária na Escola Parque, com aulas de Arte e Educação Física. A escolha das turmas de alfabetização foi devida à atuação da pesquisadora enquanto coordenadora dessas turmas.

Além disso, o projeto foi apresentado e as ideias iniciais foram lançadas. A nossa primeira tarefa foi discutir, analisar e dividir os conteúdos curriculares a partir do que já estava proposto nos documentos oficiais. Para os anos de 2020 e 2021, em função da pandemia, a SEEDF produziu um currículo temporário chamado de replanejamento curricular, com suspensões e inserções de alguns objetivos de aprendizagem. Percebemos, nessa análise, que a disciplina de Arte passou a ter os conteúdos de todas as linguagens de forma aleatória, sem a devida separação dos eixos temáticos, como consta na BNCC e no Currículo em Movimento, o que causou certa confusão na análise.

Como já foi discutido nessa pesquisa, há pouca formação em Arte para pedagogos/as e, por isso, ao deparar com esse currículo emaranhado, sem a devida orientação, a eficiência do trabalho fica prejudicada. Nesse caso, como coordenadora, realizei a divisão dos conteúdos em suas devidas linguagens e percebi que havia algumas lacunas no documento, com alguns conteúdos importantes sendo cortados e mantendo o padrão de objetivos de aprendizagem para os três anos.

A partir da análise, foi decidido manter a divisão curricular para todas as turmas, adaptando apenas a didática para cada turma. A proposta foi dividir as linguagens da Arte em eixos temáticos bimestrais, sendo explorados, de início, separadamente, e ao final do ano, em uma culminância interdisciplinar, tentando explorar a ideia das Artes Integradas, prevista na BNCC.

Com essa divisão, surgiram dúvidas sobre como seriam as aulas remotas e ideias sobre o que podia ser feito: *lives*, sugestões de vídeos, apostilas de orientações. As professoras manifestaram suas inseguranças, mas me coloquei à disposição para estar com elas durante todo o processo, orientando, ajudando e participando ativamente. Em relação à culminância, as professoras já queriam se preparar para o que seria feito, mas havia muito o que caminhar antes de decidir o final, afinal de contas o próprio processo artístico nos mostraria. A estrutura definida foi:

- 1º bimestre – Artes Visuais
- 2º bimestre – Música e Dança
- 3º bimestre – Teatro
- 4º bimestre – Artes Integradas (Culminância Interdisciplinar)

Desde o início, o conceito da interdisciplinaridade foi trabalhado. Para o primeiro momento, no qual as linguagens seriam apresentadas de forma separada e no ensino remoto, a orientação foi a de que as professoras buscassem modos de articular as aulas de Arte ao conteúdo de outras disciplinas, mas sem priorizar uma ou outra. De que forma poderíamos colocar a Arte em evidência nas nossas aulas? De que forma poderíamos propor um ensino a partir da Arte? Essas foram algumas perguntas norteadoras do processo.

Conversamos sobre o espaço de cada disciplina e a importância de valorizar os conhecimentos, habilidades e competências previstas na disciplina de Arte. Podemos ilustrar um texto trabalhado na aula de português? Sim. Podemos cantar músicas no início das aulas? Sim. Somente isso basta para a aula de Arte? Definitivamente não. Era preciso ir mais além, nos aprofundar nas especificidades do ensino da Arte e suas linguagens.

Relatei que a minha formação é, na maior parte, em teatro, porém iríamos desenvolver uma proposta a partir das quatro linguagens da Arte, em articulação com os outros componentes curriculares. Destaquei que, para produzir os materiais das aulas, seria preciso revisitar repertório anterior, pesquisar novos conhecimentos e estabelecer parcerias com outros profissionais, como a Professora Sheila Dellezzopolles<sup>43</sup>, pois “o pesquisador que denominamos interdisciplinar precisa antes de mais nada embebedar-se de conhecimento” (FAZENDA, 2012, p. 10).

Essas reflexões foram o pontapé inicial para nossos debates teóricos que aconteceriam mensalmente (ou sempre que fosse necessário), assim como propõe a Pesquisa-Ação de Thiollant. A cada eixo temático, fizemos encontros formativos para falar sobre a especificidade do trabalho com cada linguagem da Arte, tirar dúvidas e pensar juntas estratégias e formas de trabalhar com aquela linguagem de forma articulada com o trabalho que estava sendo realizado pelas professoras na regência.

---

<sup>43</sup> Sheila Dellezzopolles é professora formadora da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). É responsável pela linguagem de Música no curso Espiral das Artes: Anos Iniciais.

O nosso grupo de trabalho permaneceu junto até o final do ano. Tivemos momentos de altos e baixos diante dos percalços que fomos atravessando ao longo desse ano pandêmico: passamos pelos modelos totalmente remoto, híbrido (alternância entre ensino remoto e presencial) e totalmente presencial. Cada modalidade tinha sua especificidade, então fomos nos reinventando dia após dia, mas a carga horária definida para as aulas de Arte foi respeitada em todo o processo, valorizando e respeitando o espaço da disciplina: durante as aulas remotas, uma atividade semanal, após o retorno presencial, duas horas/aulas semanais.

O planejamento era feito de forma bimestral, apresentado inicialmente por mim, mas repensado/reconstruído em reunião coletiva. As aulas tiveram diversos formatos (algumas atividades produzidas pelas professoras, outras produzidas pela coordenação, momentos pensados e realizados de forma conjunta). Considero que a arte, em meio a todo esse caos, foi o que trouxe cor, ou melhor, asas para nossa borboleta. A Professora Madária resumiu o que foi realizado por todas nós:

A arte, ao meu ponto de vista, só tem pontos positivos, principalmente quando realizada com práticas pedagógicas interdisciplinares como no Borboleteando pela Arte, que pode despertar o interesse dos educandos e potencializar a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e perceptivo, bem como proporcionar vários momentos em que também puderam expressar, expor seus sentimentos e ideias sobre o mundo ao seu redor.

Uma pesquisa-ação de fato aconteceu. Em grupo, tornamos mais claro e evidente o problema do ensino de Arte na SEEDF e o transformamos em soluções que estavam ao nosso alcance. Pensamos juntas, criamos estratégias, avaliamos os resultados, refizemos propostas. A partir de agora, segue os relatos e as descrições detalhadas das atividades desenvolvidas a cada bimestre, além da apresentação de alguns depoimentos das professoras e dos estudantes participantes do nosso projeto.

## 4. O VOO DA BORBOLETA: o relato da viagem

### 4.1. Primeiro bimestre: Artes Visuais

Iniciamos o primeiro bimestre do ano de forma remota. Os estudantes acessavam a Plataforma Google Sala de Aula e encontravam suas professoras semanalmente via Google Meet. Apesar do tempo reduzido, devido ao formato remoto, conseguimos realizar atividades de boa parte dos conteúdos previstos para Artes Visuais, que foram:

- Elementos da linguagem visual: ponto, linhas, formas e cores.
- Leitura de imagens: fotografia, desenho, pintura, colagem, escultura etc.
- Diferentes tipos de técnicas usando variados materiais: fotografia, desenho, pintura, colagem, escultura, dobradura etc.
- Produção plástica a partir da leitura de imagens de artistas brasileiros.

Para esse primeiro momento, optamos por desenvolver os conteúdos de forma articulada com as outras disciplinas, especialmente Língua Portuguesa. Ao longo do bimestre, foram produzidas apostilas de orientações <sup>44</sup>, além de serem realizadas reuniões com debates sobre as possibilidades de trabalho para que as professoras entendessem melhor sobre a linguagem e tivessem ideias para incluir as atividades de Artes Visuais nas atividades de alfabetização.

As atividades produzidas pelas professoras obtiveram bom retorno dos estudantes e percebeu-se que a Arte Visual é uma ferramenta facilitadora da alfabetização. Ilustrar textos e fechar conteúdos com diferentes técnicas são formas de utilizar essa linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental, desde que o espaço da Arte seja respeitado e valorizado, como foi nesse caso. Sobre essas atividades, a Professora Mônica Lucena relatou:

Com todas as dificuldades do ensino remoto, as atividades desenvolvidas de arte foram surpreendentes. Respostas criativas e

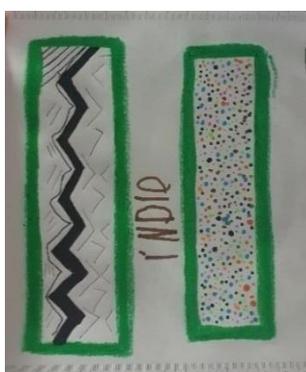
---

<sup>44</sup> As apostilas foram produzidas por esta pesquisadora especificamente para esse fim e tinham os temas: Elementos Básicos da Linguagem Visual (ponto, linhas e formas), Desafio das Cores e Técnicas das Artes Visuais (desenho, pintura, gravura, colagem, escultura, fotografia, animação e técnica mista). Todas as apostilas estavam com a linguagem voltada para o trabalho com crianças.

positivas. Esses foram os pontos fortes. Os fracos foram a não valorização de algumas famílias com relação ao ensino de arte, assim alguns alunos não devolviam as atividades da disciplina.

Cabe aqui a observação de que, no ensino remoto, produzimos atividades mais curtas, possíveis de serem realizadas pelos estudantes com pouco ou nenhum acompanhamento. Mesmo com o relato da professora sobre a baixa valorização das atividades de Arte, conseguimos alcançar uma boa parte dos alunos. Seguem alguns exemplos de atividades realizadas pelos estudantes.

**Figura 1 – I de Índio**



**Atividades sobre os elementos básicos da linguagem visual (Apêndice II):** atividades realizadas por estudantes do 1º, 2º e 3º ano utilizando apenas pontos, linhas e formas.

Fonte – acervo pessoal da autora, 2021

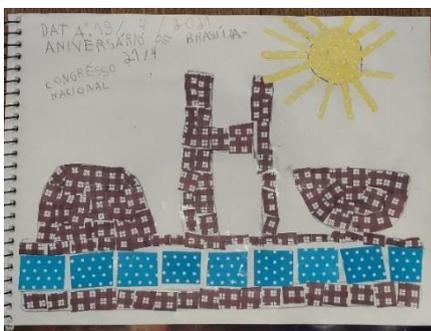
**Safári das cores (Apêndice II):** atividade de alfabetização visual e fotografia realizada pelos estudantes do 1º ano C, turma da Professora Madária.

**Figura 2 – Elementos azuis**



Fonte – acervo pessoal da autora, 2021

**Figura 3 – Congresso Nacional**



**Monumentos de Brasília (Apêndice III):** atividade de produção de texto e colagem realizada pelos estudantes do 2º D, turma da Professora Márcia.

Fonte – acervo pessoal da autora, 2021

**Figura 2 – Minha família**

**Fonte –** acervo pessoal da autora, 2021

### **Esculturas da Família (Apêndice IV):**

atividade de finalização do bimestre com o tema “ser quem eu sou”, realizada pelos estudantes do 3º ano D, da Professora Mônica.

## **4.2. Segundo bimestre: Música e Dança**

No segundo bimestre, ainda em formato remoto, tivemos duas unidades temáticas: música e dança. A estrutura do trabalho foi dividida da seguinte forma: primeiramente seriam desenvolvidos os conteúdos de música a partir de vídeos com atividades semanais e dinâmicas para os encontros síncronos. No meio do bimestre, fizemos uma pausa dançante para nossa Festa/Live Junina. Os conteúdos previstos para esse bimestre foram:

- Parâmetros musicais: intensidade, duração, altura e timbre.
- Criação e experimentação sonora: percussão corporal, canto e execução musical com instrumentos.
- Representações gráficas de sons.
- Diferentes gêneros e estilos musicais.
- Brincadeiras, jogos rítmicos e brinquedos cantados.
- Improviso, dança.
- Registros pessoais da experiência vivenciada em dança.

Para produzir os vídeos semanais, esta pesquisadora contou com a colaboração de Sheila Dellezzopolles. Com a sua orientação atenciosa, foram produzidos quatro vídeos intitulados “Desafios Musicais” (Apêndice V), nos quais foram desenvolvidos conteúdos de parâmetros do som, percussão corporal, partitura alternativa e construção de instrumentos com materiais recicláveis.

**Figura 5 – Crianças realizando os desafios musicais**



**Fonte –** acervo pessoal da autora, 2021

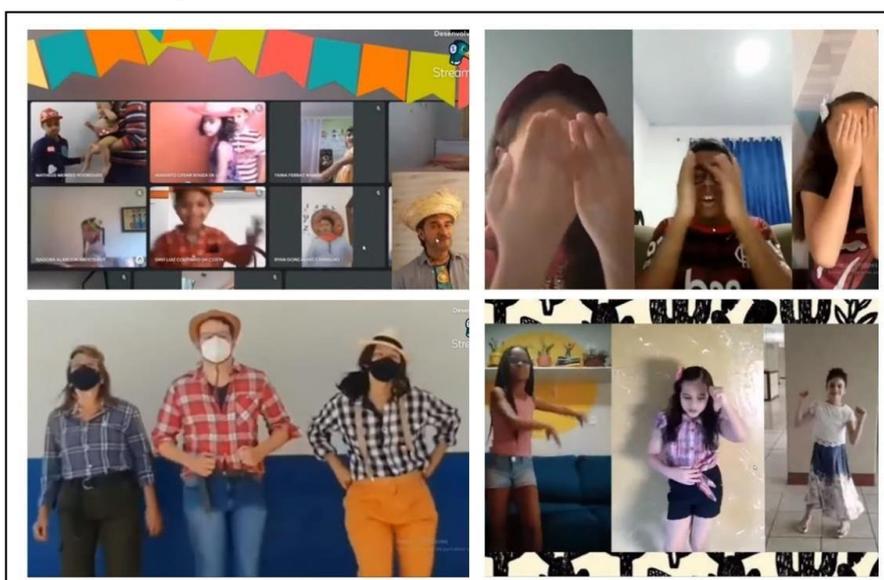
Além dos desafios, compartilhamos no nosso grupo de trabalho algumas brincadeiras musicais para que as professoras iniciassem seus encontros síncronos, o que gerou um grande envolvimento das turmas. Os estudantes tiraram seus instrumentos do armário e brincaram de fazer sons de todos os tipos, cantaram, dançaram, tentaram descobrir timbres e se embaraçaram com a percussão musical. As professoras relataram que os encontros síncronos desse bimestre saíram da monotonia e assumiram um tom lúdico e leve. Ao final do bimestre, a estudante Mel Gontijo (2º C) relatou:

Os desafios musicais foram as minhas atividades preferidas do bimestre. A minha experiência foi divertida e boa porque eu aprendi sobre a coisa que eu mais amo no mundo: música, sons e movimentação do corpo.

Entre um desafio musical e outro, fizemos nossa pausa dançante para a “Festa/Live Borboleteando pelo fantástico mundo do ser”. Todos os anos, na época junina, a EC 413 promove uma festa temática, quando os alunos se expressam por meio da dança, a partir dos temas que estão desenvolvendo em sala de aula e, mesmo com o ensino remoto, decidiu-se promover a festa de forma virtual com a realização de uma gincana e produção de clipes musicais para exibição na Festa/Live (Apêndice VI).

Essa, portanto, foi uma atividade que envolveu todas as turmas da escola, mas somente as coreografias das turmas de 1<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> anos foram coordenadas por mim. As turmas do primeiro ano decidiram quadrilhar e todos entraram na roda: professoras, crianças, pais e um narrador externo, irmão de uma das professoras. O terceiro ano se dividiu em duas apresentações: o forró ao som de “Anunciação” de Alceu Valença, música-tema dos desafios musicais, e o “Jogo do Contente”, coreografia inspirada na personagem Polianne<sup>45</sup>, do livro de mesmo nome, que estava sendo trabalhado com as turmas.

**Figura 6 – Cenas da Festa/Live Borboleteando**



**Fonte –** acervo pessoal da autora, 2021

Cabe destacar que na gincana virtual também foi realizado um desafio de dança, na qual todos os estudantes da escola enviaram vídeos dançando a “Dança do carpinteiro” com amigos e familiares, um *hit* que estava em alta no momento nas redes sociais, o que gerou bastante engajamento da comunidade escolar. Ao final do bimestre, os estudantes relataram como foi a nossa “pausa dançante”:

A nossa festa virtual foi divertida. Eu achei os desafios em família engraçados. A nossa apresentação foi um forró, eu fiz os vídeos de danças e surtei quando me vi na televisão. (Marcos Caleb – 3<sup>o</sup> D)

A festa virtual foi muito legal, eu fiquei muito feliz quando eu apareci na live. Na parte que os professores dançaram eu fiquei muito

<sup>45</sup> Polianne é uma livre adaptação do livro Poliana, com referências à série Anne, da Netflix, produzida pela Professora Mônica Lucena, para o projeto literário da turma.

animada. Os alunos das outras turmas também apresentaram muito bem. (Juliane Santos – 3º C)

Dessa forma, a articulação da Arte com as outras disciplinas se deu de maneira diferente do primeiro bimestre: enquanto inicialmente atrelamos as atividades de arte às de Língua Portuguesa, agora os conteúdos de música foram enviados de forma separada, porém eram utilizados pelas professoras ao início dos encontros síncronos, fazendo uma espécie de aquecimento lúdico. A dança, por outro lado, foi o elemento articulador do grande evento do semestre: a festa virtual juntou todos os estudantes para dançar e brincar, mas sem descontextualizar, pois as turmas apresentaram danças escolhidas de acordo com o que estava sendo desenvolvido em sala de aula.

### **4.3. Terceiro bimestre: Teatro**

Com a chegada do terceiro bimestre, veio também o ensino híbrido. As turmas foram divididas em dois grupos: em uma semana, o grupo “A” tinha aulas presenciais e o grupo “B”, aulas remotas. Na semana seguinte, o esquema se invertia. Para que esta pesquisadora pudesse estar presente nas aulas, como foi solicitado pelas professoras, montamos três grupos de alunos, juntando algumas turmas. Foi combinado que as professoras participariam ativamente das aulas, dando comandos, colaborando com a aula e produzindo, junto com os estudantes, o diário de bordo das aulas. O conteúdo estipulado para o bimestre foi, em resumo:

- Expressão corporal e vocal.
- Improvisação teatral, esquetes, dramatização de cenas e situações.
- Criação e interpretação de personagens.
- Encenação de cenas a partir de ações do cotidiano.
- Introdução aos elementos do teatro: palco, plateia, coxia, cenário, figurino, sonoplastia.

Para as crianças, as aulas de teatro foram um completo êxtase. Depois de um ano e meio de aulas remotas, estar em contato presencial com a turma, realizando jogos coletivos, era tudo que elas queriam. As professoras

relataram que, no dia marcado, a ansiedade era geral. As aulas tinham, de fato, um tom de ludicidade e diversão que só as aulas de Arte conseguem ter. Porém, por trás das “brincadeiras”, havia jogos teatrais sérios, selecionados com o objetivo de desenvolver consciência e expressão corporal, oralidade, trabalho em grupo, cooperação, estímulos à criatividade e à imaginação.

A principal referência utilizada na seleção dos jogos teatrais foi Viola Spolin <sup>46</sup>, além de dinâmicas e brincadeiras musicais de repertório próprio. Todas as aulas se iniciavam com uma brincadeira musical de aquecimento, utilizando algumas referências das aulas de música do bimestre anterior, e continuavam com os jogos teatrais tradicionais de atenção (caminhadas pelo espaço, espelho), dramatizações improvisadas e direcionadas (parte de um todo, de quem é a cadeira, sorteio de esquetes).

**Figura 7 – Registros da Oficina de teatro**



**Fonte –** acervo pessoal da autora, 2021

Foram realizados jogos em duplas, pequenos grupos e grupo todo. Enquanto uns jogavam, outros observavam, desenvolvendo o olhar crítico e, ao final das aulas, debatíamos sobre os jogos, para que as crianças avaliassem os aspectos que foram trabalhados na aula, seguindo para suas salas com a

<sup>46</sup> Viola Spolin (1906-1994) foi uma autora e diretora de teatro americana. É reconhecida por ter elaborado diversos jogos teatrais para serem utilizados principalmente na escola. Para essa parte do projeto, foi utilizado como referência seu livro “Jogos teatrais para sala de aula” (2017).

orientação de registrar a aula no diário de bordo em forma de texto ou desenho (Apêndice VII). O registro das aulas foi um aspecto importante, pois ali elas podiam se expressar livremente a respeito das aulas.

Sobre as aulas de teatro, algumas crianças relataram sua experiência:

Eu gostei das aulas de teatro. Eu gostei muito do diário de bordo. Eu tive dificuldades porque sou tímida, mas acho que o teatro me ajudou a não ser muito tímida. (Marjorie Farias, 3º C)

Foi muito legal, eu achei o teatro muito top. Gostei mais das brincadeiras e no final eu gostei da brincadeira “andando pela sala”. (Maria Eduarda, 2º C)

Eu tive uma experiência muito boa. As aulas de teatro eram todas as sextas e eu amava porque me dava umas emoções de alegria. (Miguel Adorno, 3º C)

O principal ganho dessa oficina foi a desconstrução da ideia de que o teatro escolar se faz no esquema de decorar um texto e recitá-lo diante de uma plateia, vestindo figurinos. As professoras entenderam que a experiência teatral escolar perpassa a dimensão lúdica, por meio de jogos com o outro e com o espaço de criação. Também as crianças não entendiam, inicialmente, como um jogo de “zip-zap” poderia ser teatro, mas se divertiram jogando e com isso exercitaram o foco, energia, conexão com o grupo, agilidade de raciocínio, aspectos que são essenciais para uma experiência de “palco”, que tiveram num segundo momento.

#### **4.4. Quarto bimestre: Montagem interdisciplinar**

As aulas dos três primeiros bimestres cumpriram os conteúdos previstos no currículo, abordando as quatro linguagens da Arte e o desenvolvimento de várias competências tais como exploração de produções artísticas visuais, exploração de sonoridades com instrumentos tradicionais e construídos, momentos de criação e improviso de dança, experimentações de percepção, expressão, dramatização e imaginação. Depois de tudo isso, o quarto bimestre foi destinado à montagem de uma culminância interdisciplinar.

Não se trata de uma proposta engessada de apresentação com objetivo de promover uma espetacularização vazia, modo como muitas vezes as apresentações artísticas são utilizadas. A ideia foi misturar tudo que foi

desenvolvido gradativamente ao longo do ano, como prevê a unidade de Artes Integradas da BNCC, e criar uma apresentação estética cheia de conteúdo, com o objetivo de valorizar o processo criativo das crianças. O formato escolhido para essa apresentação foi o teatro, por ser naturalmente interdisciplinar:

O teatro é uma linguagem que envolve diversas linguagens: plástica (cenários, figurinos, adereços, iluminação, imagem); sonora (ruídos, músicas, trilhas, voz do ator); verbal (texto, letras de músicas e falas) e cinestésica (o corpo do ator e seus movimentos, gestos e ações no espaço-tempo). (FERREIRA e FALKEMBACH, 2012, p. 11)

O tema da apresentação deveria estar alinhado ao projeto pedagógico da escola, que tinha como tema o “Ser na Natureza”. Dentro desse tema, as turmas do terceiro ano desenvolveram um projeto de sustentabilidade por meio da Metodologia TiNis (*Tierra de Niños*)<sup>47</sup>, no qual as crianças cultivaram plantas (chamadas de TiNis) ao longo do semestre. Nesse projeto, o elo entre a natureza e a arte tem papel de destaque, então não havia como ser diferente: as TiNis se juntaram ao nosso projeto de Arte.

O pontapé inicial foi o conto chamado “TiNi: Terra das crianças”, escrito por Cristiane Velasco (2020), no qual as crianças transformam um “buraco sem fundo” em vida com a ajuda da Mãe Natureza. A partir desse conto, a Professora Mônica Lucena, responsável pela turma do 3º D, escreveu uma adaptação do texto para o gênero teatral, acrescentando cenas e personagens que se encaixavam em nosso contexto. Para dar o tom musical desejado, foram acrescentadas músicas ao final de cada uma das quatro cenas.

Diante do contexto de pandemia e ensino híbrido, a proposta era que a peça fosse encenada duas vezes, por estudantes diferentes. Mas, logo no início dos ensaios, o ensino totalmente presencial foi decretado e todos os alunos voltaram às aulas. De cerca de 40 alunos, passamos a criar uma apresentação para um total de 86 participantes. Podemos dizer que foi uma loucura, sim, mas sobrevivemos! Criamos mais personagens, colocamos

---

<sup>47</sup> Professoras e coordenadora participaram de curso de formação para aplicação dessa metodologia de trabalho, que foi criada por Joaquim Leguía e Mônica Mesquita (2020), e promove o conceito da educação para sustentabilidade, buscando fortalecer o vínculo afetivo das crianças com a natureza fazendo uso de uma abordagem lúdica, afetiva e interdisciplinar a partir do cultivo de plantas.

alguns estudantes como coro para as músicas, acrescentamos uma cena e seguimos em frente.

Foram semanas de trabalho árduo. Ensaios, gravações, produção de materiais. Somente nas últimas semanas o cenário foi criado, com a

**Figura 8** – Cenografia produzida de forma coletiva



**Fonte** – acervo pessoal da autora, 2021

participação de toda a equipe da escola, pois a primeira apresentação aconteceria na Mostra Cultural, momento em que todos os alunos expõem seus trabalhos anuais. O tradicional painel do pátio foi decorado utilizando artes de todas as turmas: o primeiro ano fez pinturas de mãos, o segundo ano, colagem do planeta Terra, o terceiro ano criou um espantalho inspirado na

Mãe Natureza e os alunos mais velhos incluíram suas esculturas baseadas em Tarsila do Amaral no nosso cenário.

Foram vários desafios vencidos. Muita expectativa e ansiedade nos últimos dias antes da apresentação. O resultado pareceu bastante satisfatório, mas não menos do que foi todo o processo vivenciado pelas crianças. O vídeo com o resumo do nosso espetáculo cênico-musical “Borboleteando pela Terra das Crianças” está disponível nesse link ou código QR. Para seguir com a leitura da análise dos pontos principais do trabalho, é interessante a visita a nossa apresentação.



[PEÇA DE TEATRO  
INFANTIL -  
Borboleteando pela  
Terra das Crianças -  
YouTube](#)

Em seguida, será apresentada a análise do que foi considerado interdisciplinar em nosso trabalho. Como foi uma produção feita em partes, ou seja, cada turma participou de cenas diferentes, que foram articuladas de formas distintas, foram vários os aspectos percebidos como interdisciplinares: o trabalho com a parlenda, a construção das personagens da floresta, o exercício do texto, mas principalmente a articulação com o projeto de sustentabilidade.

Destaca-se que tivemos também uma turma distante, alheia ao processo de construção coletiva do espetáculo.

**a. Buraco sem fundo: as diversas possibilidades das parlendas**

Sim, porque bem no miolo do lugar onde nossa história começa, da noite para o dia, sem mais nem menos, surgiu um buraco. Imenso. Escuro. Misterioso. (...)  
 – É um buraco sem fundo de acabou-se o mundo!  
 E todas as crianças começaram a pular e festejar e falar juntas, numa espécie de torcida organizada e contagiante:  
 – Buraco sem fundo de acabou-se o mundo! (VELASCO, 2020)

Logo no início do projeto TiNis<sup>48</sup>, quando as turmas do terceiro ano conheceram o conto “TiNi: Terra das Crianças”, a referência à parlenda “Hoje é domingo” não passou despercebida pelas professoras Francisca e Mônica, que prontamente trataram de usar a parlenda em sala de aula. Os alunos brincaram com o ritmo e aprenderam sobre rimas com a parlenda do “buraco sem fundo de acabou-se o mundo”. Semanas depois, quando souberam que eles seriam responsáveis pela “cena do buraco”, ficaram em êxtase. A parlenda já estava na ponta da língua, afinal havia sido escrita, desenhada, cantada, estudada e revisada dentro das salas de aula.

As parlendas são brincadeiras que se utilizam de jogo de palavras e fazem parte do nosso repertório cultural, sendo passadas de geração para geração e usadas para entreter, ninar e ensinar crianças. Gil (2021) explica que elas estão muito presentes nas escolas de educação infantil e anos iniciais, pois estimulam a exploração da musicalidade, reconhecimento dos padrões das rimas, ampliação do repertório léxico, além de explorar a cultura do nosso país, já que as parlendas viajam os quatro cantos do país.

As parlendas dão o tom em diversas brincadeiras infantis, escolhem quem deve iniciar o jogo e organizam a famosa "corre cotia", determinam de quem é a vez em "uni, duni, tê" e trabalham a contagem dos números em "um, dois, feijão com arroz". Se forem destinadas à fixação de números, cores, dias da semana ou meses, são chamadas de mnemonia. De qualquer forma, a parlenda, segundo o *Dicionário do folclore brasileiro* (2001, p. 482), “na

---

<sup>48</sup> Projeto de sustentabilidade realizado pelas turmas dos terceiros anos paralelamente ao projeto de Arte. O projeto leva o nome da Metodologia TiNis (*Tierra de Niños*), no qual as crianças cultivaram plantas (chamadas de TiNis) ao longo do semestre.

literatura oral é um dos entendimentos iniciais para a criança e uma das fórmulas verbais que fica, indelével, na memória adulta”.

Para além da ludicidade, as parlendas estão, juntamente com as trava-línguas, quadrinhas, lenga-lengas e cantigas de roda, nos conteúdos previstos tanto em Língua Portuguesa quanto em Arte, especificamente na linguagem de Música. Nesse sentido, as parlendas são ótimas ferramentas para um trabalho interdisciplinar, pois o mesmo tema pode ser trabalhado em diversas frentes, de forma articulada.

No nosso caso, a parlenda do buraco sem fundo, citada no conto “Terra das Crianças”, foi utilizada de diversas formas possíveis. Essa é uma das parlendas mais tradicionais, tendo diversas variações em seu texto de acordo com a região e época. Uma das formas mais conhecidas, que foi musicalizada pela dupla Palavra Cantada e utilizada por nós, segue esta letra:

Hoje é domingo / Pede cachimbo / O cachimbo é de barro / Bate no jarro / O jarro é de ouro / Bate no touro / O touro é valente / Bate na gente / A gente é fraco / Cai no buraco / O buraco é fundo / Acabou-se o mundo. (PALAVRA CANTADA, 2015)

Para a nossa peça, a música foi coreografada coletivamente pelas turmas do terceiro ano a partir dos princípios da percussão corporal, que foram



trabalhados nas aulas de música e revistos na oficina de teatro. Cada criança sugeriu algum movimento e o papel da direção foi apenas refinar essa montagem. As crianças se sentiram participantes e o processo de criação e improvisação foi leve e divertido. Ao final, os alunos foram orientados a escrever a

chamada “partitura alternativa”, quando eles anotaram em seus cadernos os passos da coreografia (Apêndice VIII).

Percebe-se, portanto, as diversas possibilidades de trabalho com as parlendas: texto, música, dança e cultura popular de uma vez só. Geralmente esse tema é desenvolvido de forma reducionista, focado no mês de agosto, em

que se comemora o folclore, mas pode e deve ir além disso, pois são atividades ricas que podem ser desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo. Retomar as brincadeiras tradicionais, por meio das parlendas, é um exercício que traz ludicidade, aprendizagem, diversão e arte, em uma coisa só.

No nosso caso, a utilização das parlendas de forma interdisciplinar foi um exercício pensado e planejado dentro do projeto, apesar de ter sido vivido de forma espontânea: para as professoras unidocentes, trabalhar a parte textual e rítmica em sala de aula foi um exercício habitual, que foi complementado nas aulas de Arte, com o desenvolvimento da parte musical e corporal da parlenda. De forma articulada e profunda, o conteúdo foi trabalhado em diversas frentes, confirmando o que Nogueira (2001) entende como interdisciplinaridade.

#### **b. Festa na floresta: construindo personagens animais**

As turmas 1º C (Professora Madária) e 2º C (Professora Andreia) participaram de um interessante processo de construção das suas personagens. Tudo começou com a dinâmica “passeio na floresta”, que foi realizada durante a oficina de teatro. Nesse jogo teatral, foi proposto que as crianças improvisassem a cena do passeio a partir de uma cantiga que orienta os obstáculos: uma moita com espinhos, uma colmeia cheia de abelhas, um matagal pegando fogo, entre outras aventuras.

Apesar de esse jogo ter sido ofertado para todas as turmas, foi percebido que os pequenos se envolveram profundamente com a ideia, deixando a imaginação guiar. Ao final da aula, foi sugerido que os alunos desenhassem a floresta em seus diários de bordo e, na aula seguinte, a floresta ainda estava viva em seus imaginários. Nesse momento, foi decidido que eles representariam os animais da floresta na apresentação e, na última oficina de teatro, foram realizados alguns jogos teatrais com a temática dos animais, quando eles puderam imaginar e explorar o corpo de cada animal.

Em sala de aula, as professoras, que já estavam desenvolvendo conteúdos sobre animais, complementaram com as pesquisas individuais e coletivas sobre os animais específicos da montagem. Os alunos realizaram pesquisa sobre as características de cada bicho e essa temática foi utilizada

para realização de atividades de alfabetização, tais como escrita dos nomes dos animais, separação de sílabas e produção de frases. No próximo encontro, as crianças já estavam conscientes de seus personagens e foram orientadas a dançarem a música livremente, conforme seu animal dançaria.

**Figura 10** – Animais da floresta



**Fonte** – acervo pessoal da autora, 2021

O toque final da construção dessas personagens foi o elemento visual: as máscaras e o figurino. A ideia inicial era fazer uma oficina, para que cada criança fizesse a sua própria máscara com auxílio das professoras. Diante do tempo curto, essa ideia foi substituída pela participação dos pais. Foram enviadas referências de máscaras e materiais para que cada criança produzisse em casa suas máscaras, juntamente com seus familiares.

O resultado foi a produção de máscaras com pouca participação dos estudantes no processo, mas isso não diminuiu a empolgação das crianças em usarem suas lindas máscaras e figurinos nos últimos ensaios. Os corpos das

personagens animais foram construídos de forma articulada: na oficina de teatro, com os jogos teatrais, em sala de aula, com a parte teórica da pesquisa, e em casa, juntamente com seus familiares, na construção das máscaras e organização do figurino (Apêndice IX).

A “Festa na Floresta” foi uma cena musical, ninguém tinha falas, apenas a corporeidade estava presente. A posição de cada criança foi definida e uma pequena parte da música foi coreografada, de resto deu-se voz à improvisação dos alunos, como em uma grande brincadeira na qual as crianças puderam usar todos os recursos disponíveis (corpo, figurino, música) para expressar as suas personagens.

Johansson<sup>49</sup> explica que a improvisação, conceito associado ao jogo teatral e marcado pelo trabalho de Viola Spolin, permite que os jogadores entrem em um espaço que transcende os limites da identidade, trazendo um “sentimento de surpresa, descoberta, reconhecimento e revelação, em uma lógica inusitada, alógica, mesmo que dentro de regras e estruturas pré-estabelecidas, como em muitas brincadeiras” (JOHANSSON, 2014, p. 21).

No conto original, a parte em que o buraco sem fundo se transforma em plantas tem um teor místico, com o foco na personagem da Mãe-Natureza, que surge no meio da noite e brinca com animais e plantas. Na nossa adaptação, a música “Festa na Floresta”, da banda Tiquequê, deu o tom necessário à cena, e por mais que a Mãe Natureza, representada por esta pesquisadora, estivesse em cena, o foco foram os animais da floresta, que dançavam e faziam sons conforme seus corpos mandavam. Sobre essa experiência, os estudantes do primeiro ano relataram:

Eu gostei de imitar o animal que eu escolhi, que foi o jacaré. Foi divertido participar do ensaio e me senti feliz. Eu aprendi como é um jacaré, aprendi a dançar e participar de um teatro. (Felipe Bandeira – 1º ano)

Eu gostei de fazer aula de teatro, tudo foi muito legal, a montagem da peça foi divertida, principalmente a parte musical. (Natan Sanches, 1º ano)

De fato, a festa na floresta foi pura ludicidade. Um episódio curioso, que ilustra a felicidade contagiante, aconteceu no primeiro dia de apresentação: um dos alunos levou seu irmão mais novo para se apresentar com ele. Minutos antes de começar, surge na coxia uma criança de três anos vestida de cobra. Segundo seu irmão, ele saberia o que fazer pois ensaiaram juntos, então foram os dois para a cena. A pequena cobrinha ficou um pouco perdida, é claro, mas se divertiu com seu irmão sem perder a postura de cobra durante toda a cena.

A principal reflexão retirada desse momento é a de que a arte para crianças, principalmente as menores, não é tanto sobre a técnica trabalhada, apesar da sua importância, mas sobre o processo de experimentação proporcionado, que deve perpassar a brincadeira, a interatividade, a fantasia e a repetição. Percebi, na prática, o conceito da criança *performer* (Machado,

---

<sup>49</sup> Felícia Johansson é graduada em Educação Artística, mestre em Literatura e doutora em Teatro. Atualmente é professora dos cursos de bacharelado e licenciatura em interpretação teatral do Departamento de Artes Cênicas da UnB.

2010), na qual elas mergulharam nessa brincadeira da floresta, não houve representação e sim uma experimentação. De forma intensa e teatral, as crianças brincaram de ser animais nas aulas, em casa, no pátio, no palco e viveram uma verdadeira experiência. O jogo teatral traz essa perspectiva de técnica com ludicidade a partir da improvisação e, por isso, pode ser uma ferramenta bastante útil nas aulas de Arte.

**c. Texto: decorar ou não decorar? Eis a questão!**

O texto utilizado na peça foi o conto “Tini: Terra das Crianças” e foi utilizado pelas turmas de terceiro ano para introdução do Projeto TiNis na escola. Para a nossa peça, a Professora Mônica adaptou o conto para a linguagem teatral e o trabalho inicial com o texto, a partir das leituras dramáticas, foi proveitoso e contextualizado, pois as crianças já conheciam a história e estavam envolvidas com a criação das plantas (TiNis).

De certa forma, para os alunos do terceiro ano, essa peça foi realizada como uma espécie de metalinguagem, já que a história era sobre crianças que descobriam as TiNis e passavam a ser guardiãs da terra, processo semelhante ao que os alunos experienciaram no Projeto TiNis. No fim das contas, os estudantes encenaram personagens que viviam aquilo que eles mesmos viveram ao longo do projeto de sustentabilidade.

Como havia um envolvimento das crianças com o contexto das personagens, o trabalho com o texto foi de grande valor pedagógico, pois as crianças, que estavam na fase final da alfabetização, se esforçaram para ler e reler cada uma das falas, melhorando a entonação, diminuindo a leitura silabada, desenvolvendo confiança em si mesmas e a autoexpressão.

Depois de duas semanas de trabalho com o texto, realizamos as gravações das falas, o que foi um momento ímpar desse processo de montagem: mesas de reunião, textos na mão, silêncio absoluto, 1, 2, 3... gravando! As crianças se sentiram importantes, como se estivessem de fato em um estúdio de gravação. Fizemos oficialmente uma leitura dramatizada, a última. Nesse caso, o processo de decorar o texto foi associado à “dublagem corporal”, ou seja, focamos o trabalho na expressão corporal das crianças.

A decisão de gravar as falas das crianças foi tomada especialmente em razão da pandemia, visto que não tínhamos microfones suficientes para dispor pelo palco, não seria viável retirar as máscaras das crianças para a apresentação e, com elas, seria impossível ouvir nitidamente a voz das crianças. Porém, essa foi uma sacada importante, que poderá ser utilizada em momentos futuros, independentemente da pandemia, pois essa ferramenta da gravação permitiu que o foco do trabalho fosse a corporeidade das crianças.



O texto teve seu papel pedagógico cumprido, as leituras dramatizadas contribuíram para o desenvolvimento da oralidade e da leitura com autonomia, sem carregar o peso de ter que ser decorado. Em experiências anteriores, já havia sido percebido como o texto travava a expressão das crianças, deixando-as, muitas vezes, mais tímidas do que eram, pois estavam concentradas demais em ler o texto. Além disso, a quantidade de ensaios que eram realizados com “o texto na mão” limitava a expressão corporal delas.

Essa perspectiva de pensar um espetáculo para crianças com dublagem, ou mesmo a ideia de promover uma peça sem texto, focando na corporalidade, vai ao encontro do que propõe Machado (2010), quando explica que a estética pós-dramática faz sentido para as crianças. O teatro do século XIX, marcado pelo texto como elemento central, trazia a perspectiva que valorizava a voz e a dicção em detrimento do trabalho físico, mas Johansson (2014) explica que, a partir do século XX tornaram-se vigentes estilos que valorizam o improviso, a mímica e o exercício corporal do ator, como é no caso das performances.

No nosso espetáculo, além do melhor desempenho corporal das crianças, a gravação das falas da peça promoveu uma qualidade de som bem satisfatória, visto que alguns efeitos e uma trilha sonora foram adicionados às falas, as cacofonias foram retiradas e o volume foi aumentado, fazendo com que a apresentação se tornasse mais dinâmica. Nesse sentido, percebo a

gravação das falas, ou mesmo o desenvolvimento de um espetáculo sem falas, como boas possibilidades para essa faixa etária.

O trabalho com o texto foi considerado interdisciplinar visto que foi desenvolvido, assim como a proposta da parlenda, em diversas frentes: leituras dramáticas em sala de aula, momento de gravação das falas e desenvolvimento da corporeidade a partir da dublagem de si mesmos. A parceria com a professora regente, nesse caso, foi essencial, pois ela é quem é responsável pelo trabalho de alfabetização e, quando o texto da produção artística é utilizado em sala de aula, a interdisciplinaridade se efetiva, contribuindo para todos os lados do trabalho: crianças potencializam a capacidade de leitura, e a produção artística pode focar na expressão corporal.

#### **d. Nem tudo são borboletas: o caso da turma distante**

A proposta para o “Borboleteando pela Arte” foi a realização de um trabalho interdisciplinar, que tem por pressuposto uma prática coletiva, dialógica e de compartilhamento de ideias. Porém, desde o início do projeto, ainda no ensino remoto, notou-se certo bloqueio com uma das turmas de segundo ano. A Professora Márcia apresentou dificuldades em encaixar as atividades sugeridas no contexto das suas aulas, que ficavam normalmente ao final das atividades principais e com pouco incentivo na realização delas.

Já no primeiro bimestre, houve algumas conversas individuais para que o aproveitamento fosse maior, mas, apesar da boa vontade no diálogo, não houve mudança significativa. No segundo bimestre, as atividades de música foram colocadas de tal forma na plataforma que os/as estudantes quase não podiam ver. A turma realizou apenas algumas atividades de artes visuais, quase nenhuma atividade de música e, na dinâmica da apresentação de dança, apesar das diversas ideias sugeridas, a turma optou por outro caminho.

Ao retornar para o ensino presencial, não havia como fugir da oficina de teatro. Como foi combinado, turma e professora deveriam participar no horário estipulado. Presencialmente, foi percebido certa rigidez na professora, que estava mais preocupada em colocar ordem na turma, do que em deixá-los

vivenciar as dinâmicas de forma mais livre. Como resultado, tivemos uma turma apática, sem envolvimento. Apesar de tentativas de conversas, foi percebido certo bloqueio da professora.

Quando houve a proposta da realização do espetáculo final envolvendo todas as turmas, a professora não se opôs a participar. Então, na divisão das cenas, a turma ficou responsável em representar os cidadãos da cidade, personagens que, no enredo escolhido, tinham pouca relevância. Para que não ficasse uma impressão de figuração, a cena foi incrementada com falas e uma dinâmica lúdica de construção do muro usando a brincadeira dos “Escravos de Jó”.

Nesse momento, percebi que, para aquela turma, o processo de montagem não seria interdisciplinar, faríamos um processo tradicional de apresentação de fim de ano, quando a professora cria e os estudantes apenas reproduzem. Dessa forma, eu, como diretora da peça, propus três dinâmicas para a cena da turma: a criação das personagens, o trabalho com o texto semelhante ao que foi proposto para as turmas de terceiro ano e a dinâmica de criação do muro de proteção para o buraco sem fundo.

Para a criação das personagens, foi feita uma dinâmica de escolha das profissões para o futuro de cada um, bem como alguns jogos teatrais de improviso para entender a corporeidade dessas profissões e pesquisa sobre essas profissões. Como o tempo para a montagem era curto e o trabalho de criação dessas personagens se iniciou ao longo do processo, tivemos apenas algumas crianças que realmente se envolveram e criaram personagens interessantes, trazendo referências, figurinos e ideias para a cena: o astronauta, a prefeita, o soldado e o biólogo marinho se destacaram.

Em relação ao texto, não houve interesse da professora em realizar um trabalho pedagógico de leitura dramática em sala de aula. No dia da gravação das falas, os estudantes tiveram dificuldade em realizar a leitura e foi preciso fazer a gravação de uma fala por vez. No ensaio posterior, já com a gravação editada, os estudantes estavam perdidos em relação à ordem das falas e não tinham qualquer desenvolvimento corporal sobre o texto. Com o sentimento de frustração, a minha postura enquanto diretora foi a de sugerir gestos, posições e de dar orientações específicas para cada estudante, deixando a cena enrijecida.

Por fim, a dinâmica da construção do muro, que era o toque lúdico da cena, sendo realizada a partir da brincadeira dos “Escravos de Jó”, também foi um processo complicado. Percebi que a coordenação motora da turma estava prejudicada, provavelmente pela baixa participação nas atividades ao longo do ano. A clássica brincadeira infantil foi difícil para muitos dos alunos, que não pegaram o ritmo do passar das peças de papelão e não entenderam a lógica da montagem do muro. Nos últimos ensaios, a orientação foi reduzida apenas à montagem do muro, independente da música ou ritmo.

**Figura 12 – Muro no buraco sem fundo**



**Fonte – acervo pessoal da autora, 2021**

Sobre a participação da sua turma, a Professora Márcia escreveu em seu relato final:

O projeto nos trouxe um despertar para os desafios e descobertas de se trabalhar Arte (dentro de suas linguagens). Durante o percurso tivemos momentos de muito envolvimento, mas também momentos em que as crianças não se envolviam como esperado. A peça teatral foi muito legal, mesmo sendo desgastante e com trabalho excessivo em todas as etapas.

Enfim, de fato, nem tudo são borboletas. Para esse processo, foi proposto um trabalho em grupo, a participação das professoras era primordial para a concretização da interdisciplinaridade, tanto em relação à motivação e incentivo dos estudantes, mas principalmente na parte pedagógica, a ser realizada em sala de aula, encaixando as atividades de Arte nas aulas regulares. Nesse caso específico, não houve um trabalho interdisciplinar e, além disso, tivemos um processo estressante e, de certa forma, hierárquico da minha parte, pois tive que intervir para que o projeto pudesse ser finalizado com o mínimo de qualidade.

Como afirma Caixeta (2017), o trabalho coletivo, o diálogo e a parceria são elementos necessários para a prática da interdisciplinaridade, caso contrário torna-se apenas uma discussão entre sujeitos que apenas estão preocupados em impor suas ideias e pouco abertos à troca de experiências. Não retiro a minha parcela de responsabilidade na falha desse processo e levo

essa passagem como aprendizado, para que em futuras situações o diálogo possa prevalecer, pois “o trabalho coletivo como lócus da prática dialógica exige o diálogo sistematizado para promover consenso na dinâmica do planejamento e realização do ensino” (CAIXETA, 2017, p. 77).

#### **e. Projeto TiNis: Sustentabilidade & Arte**

As correlações entre a Arte e o Meio ambiente têm sido vistas como uma tendência contemporânea, pois o mundo natural é um grande inspirador para diversas práticas artísticas e, como a arte tem a capacidade de propor redefinições de significados, rompimento de fronteiras e representação dos problemas da sociedade de forma estética, muitos artistas têm adotado uma postura de ativismo ambiental em suas práticas. Nessa corrente de arte ambiental, busca-se conscientizar sobre a conservação do planeta e estimular uma postura de carinho e respeito pela natureza por meio de diversas formas de expressão artística.

A prática artística dá visibilidade a temas que muitas vezes são abordados pela mídia por uma perspectiva distanciada. Com um enfoque distinto, temáticas como as mudanças climáticas ou exploração animal, que sequer ganham destaque na mídia tradicional, geram reflexões potencialmente transformadora. (CHIAPETTA, 2020)

Em relação ao ensino de Arte para crianças, a utilização da natureza como referência artística é uma excelente oportunidade. Barbieri (2012) relata que o universo de possibilidades estéticas que a natureza traz mobiliza as crianças: plantas, animais, elementos, texturas, cheiros, volumes, cores, movimentos, tudo é fonte de observação, investigação, aventura, brincadeira e aprendizado. Por isso, a autora chama atenção para a necessidade de se levar a natureza em consideração nas aulas de Arte, pois isso favorece o processo de criação.

Seguindo essa linha de pensamento, a Metodologia TiNis é uma proposta de educação para sustentabilidade com uma abordagem voltada para a infância: utilização da ludicidade, afetividade e interdisciplinaridade, no sentido de que oferece conexão com diversas áreas do saber. A TiNi é, nessa proposta, um espaço (vasos ou canteiro) para que crianças plantem, se

encantem e reativem sua conexão com a natureza a partir da ideia da criação recíproca, ou seja, as crianças cuidam da natureza e são cuidadas por ela.

A arte tem papel de destaque nesse projeto, no qual as crianças são estimuladas a expressar seus sentimentos por meio das diversas linguagens, seja utilizando elementos naturais para produzir esculturas e colagens, seja criando poemas, fazendo fotografias, se expressando por meio de desenhos, movimentos, músicas ou montagens de peças de teatro. Essa é a linguagem inata da criança e, por si só, estimula a criatividade, a fantasia, potencializa o desenvolvimento motor, entre vários outros benefícios.

Entendemos que as expressões artísticas são colaboradoras da aproximação entre as crianças e as TiNis, e também favorecem um melhor envolvimento delas com o meio natural. A linguagem das artes traz em si os diversos padrões de fenômenos da natureza que nos possibilitam ver o mundo como um todo integrado, e fazer uma transposição perceptiva das partes para o todo, dos objetos para as relações, das quantidades para as qualidades. (LEGUIA; MESQUITA, 2020)

Com o envolvimento das turmas do terceiro ano com a metodologia TiNis, o movimento de articulação com as aulas de Arte aconteceu de uma forma espontânea, pois as atividades de sustentabilidade tinham toques artísticos. O conto “Tini: Terra das Crianças” trazia fortes elementos estéticos como música, imagens, elementos sonoros, atividades do início do projeto como as de ilustrar a futura TiNi, produzir os vasos com materiais recicláveis e a própria plantação.

**Figura 13** – As TiNis decoradas com materiais reciclados



**Fonte** – acervo pessoal da autora, 2021

A ideia de trabalhar com uma apresentação para a culminância do projeto já existia há muito tempo e me recorro de dizer às professoras, que estavam ansiosas por saber o que seria feito, que o texto não era o mais importante e que o processo nos diria o que teria de ser apresentado. Dito e feito: as TiNis entraram no projeto de Arte sem pedir licença, não havia outro tema para ser trabalhado nessa culminância senão a “Terra das Crianças”.

Sobre a articulação dos projetos de sustentabilidade e arte, a estudante Marjorie e a Professora Mônica relataram:

Eu achei divertido a ideia de juntar o Projeto Tinis com o teatro. Porque assim temos mais diversão ao mesmo tempo em que aprendemos. Foi divertido participar da peça, eu me senti animada por interpretar um papel mesmo sem fala. Nessa história eu aprendi que temos que cuidar da natureza. (Marjorie Farias, 3º D)

O trabalho desenvolvido foi interdisciplinar e fizemos um ótimo uso dessa especificidade. No Projeto TiNis, trabalhamos com Ciências da Natureza e a própria Oficina de Teatro culminou com a montagem da peça “TiNi: Terra das Crianças”, quando foi adaptado o conto para a cena teatral. (Professora Mônica Lucena)

Assim sendo, está aí o último – e talvez principal – elemento interdisciplinar dessa experiência: arte e sustentabilidade estão aqui articuladas de tal forma que não há uma hierarquia, não se sabe o que é mais importante ou mais valorizado na apresentação: se os elementos artísticos, cuidadosamente trabalhados ao longo dos bimestres, ou o tema da sustentabilidade, que foi pensado, estudado, sonhado e plantado durante meses pelas turmas. Ambos estão no mesmo patamar, completamente articuladas no nosso espetáculo.

Nesse ponto, o projeto interdisciplinar da EC 413 Sul, o Borboleteando pelo Mundo, se concretizou. Naquele semestre, o tema geral da escola era “Borboleteando pelo fantástico mundo do Ser na Natureza” e buscava promover a reconexão das crianças com o meio ambiente. Esse tema foi trabalhado por todas as turmas da escola, cada ano e cada professora o desenvolveram de forma diferente, buscando formas de articulá-lo ao todo. E, no nosso espetáculo, conseguimos ver a pedagogia de projetos (Nogueira, 2001) acontecer na prática.

A culminância, pensada desde o início do ano para finalizar este projeto de Arte, teve: peça teatral com música, dança e participação de cinco turmas ao mesmo tempo, cenário produzido com a participação de todas as

turmas da escola, apresentação das plantas do projeto TiNis, cultivadas pelas turmas de 3º ano e temática da sustentabilidade sendo apresentada de forma artística aos outros estudantes da escola, que puderam fruir como plateia um espetáculo do tema que estava sendo vivenciado de outras formas em sala de aula.

Acredito que a temática da sustentabilidade foi uma grande coincidência – ou seria destino? – desse projeto. Particularmente, sou uma entusiasta dessa temática e articular o tema ao meu projeto de Arte foi, não só um grande prazer como um estalo para projetos futuros. Sinto que, assim como a arte, o contato com a natureza nos reconecta com nosso interior, e possibilitar a junção dessas duas potências é um caminho que, a meu ver, tem bastante potencial a ser explorado.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizadas todas as etapas da pesquisa, muitas reflexões pairam em minha mente. A experiência proporcionada foi significativa? Para quem? De que forma? O trabalho foi, de fato, interdisciplinar? Houve uma ressignificação do pensamento sobre o ensino de Arte? Onde chegamos com o projeto “Borboleteando pela Arte” e até onde queremos ir? São algumas perguntas que me faço prestes a dar como encerrada essa viagem.

Quando esse projeto foi iniciado, havia uma vontade utópica de transformar a realidade do ensino de Arte na SEEDF. Percebi ao longo desse tempo de pesquisa que esse objetivo tão grandioso dependeria não só de mim, mas de anos de lutas coletivas em prol da mudança de paradigmas e da criação de políticas públicas em torno desse tema. Enquanto isso, o que eu posso fazer, e fiz, foi plantar uma semente de Arte na EC 413 Sul, escola que tem o meu coração.

Nossa escola sempre foi colorida e musical, mas ao longo do ano de 2021, mesmo em um contexto tão complicado devido à pandemia, posso dizer que a Arte floresceu em diversos momentos. Não posso concluir que houve uma transformação absoluta na escola, mas decerto as professoras envolvidas no projeto ressignificaram sua prática, valorizando um pouco mais a Arte e aumentando seu rol de atividades e possibilidades. Foram cinco professoras. Já é um começo.

O Borboleteando pela Arte realmente está só começando. A grande conclusão dessa pesquisa é a de que existe uma lacuna no ensino de Arte para os estudantes de ensino fundamental da SEEDF e que é de extrema importância que essa disciplina seja ofertada por professores da área. No formulário respondido pelos/as professores/as unidocentes, os/as pedagogos/as regentes de sala de aula, ficou evidente que, em geral, eles/as não estão aptos/as a ministrar a disciplina da forma como as crianças merecem.

Por isso, a monodocência coadjuvada (PEREIRA et al., 2007, *apud* CRUZ, 2007), que foi aplicada na pesquisa, manteve o vínculo professoras/estudantes e o trabalho foi acrescentado com a minha tutoria

artística. Nesse sentido, percebo que a criação de equipes educativas é uma possibilidade de trabalho que enriqueceria os programas das escolas e, pelo que também foi observado nos formulários, seria bem aceito pelos/as professores/as. É justo que todos/as os/as estudantes da rede tenham acesso a aulas de Arte, proporcionadas a partir da ideia da experiência e não como uma mera ferramenta, independentemente de estarem no modelo de ensino regular ou de tempo integral.

É preciso lutar para que isso seja uma realidade e, por isso, a ideia é que esse projeto pouse em outras escolas também. Mas, ao pensar em expandir o projeto, penso na questão da polivalência. Seria incrível poder contar com uma equipe de professores de Arte, mas seria viável, diante da realidade atual? Acho difícil. Por isso, eu considero que as ideias da interdisciplinaridade e do hibridismo das linguagens são possibilidades para o ensino de Arte para crianças, assim como propõe Machado (2012) na sua teoria de currículo em espiral.

Ao propor uma ressignificação do conceito da polivalência artística, não quero dizer que esse é o caminho ideal e que devemos simplesmente aceitar essa condição, que tornou-se realidade em um contexto de desvalorização e autoritarismo, mas trazer à tona propostas e caminhos possíveis, diante do contexto atual, que também é de desvalorização da cultura, da arte e da educação.

Em especial, essa pesquisa trouxe a discussão a respeito da especificidade do ensino de Arte para crianças, já que elas pensam, vivem e aprendem de forma articulada. O combate à fragmentação dos conteúdos é uma discussão que permeia os debates sobre currículo e educação e, por isso, a interdisciplinaridade é uma característica pretendida pelos/as professores/as monodocente/unidocentes, apesar das diversas dificuldades postas na realidade dessa profissionalidade. Por isso, considera-se como um caminho possível a ideia de trabalhar o ensino de Arte a partir do hibridismo das suas linguagens.

Em relação a esse ponto, houve, na minha práxis, uma metamorfose, um amadurecimento, uma abertura para ver a prática artística na escola com outros olhos. Sempre tive por hábito a divisão do conteúdo curricular por bimestres, já que as linguagens da Arte já vêm divididas por eixos

temáticos na BNCC e no Currículo em Movimento. Como a proposta dessa pesquisa foi promover uma experiência interdisciplinar, foi inserida ao final dos bimestres uma culminância e, ao longo dos bimestres, a ideia da interdisciplinaridade foi aplicada na parceria com as outras professoras.

Sabe-se que a Lei nº 13.278 traz a obrigatoriedade do ensino das quatro linguagens da Arte mas, a partir da pesquisa de Machado (2012), percebi que um currículo às avessas pode ser considerado, pelo menos no que diz respeito ao ensino de crianças. Assim, a interdisciplinaridade poderia ser aplicada também ao longo das aulas de Arte, a partir da ideia das articalidades, sendo trabalhadas em espiral, ou seja, indo e vindo nas teatralidades, corporalidades, espacialidades e musicalidades.

Como afirma Fazenda (2012), existem diversas formas de se fazer um trabalho interdisciplinar. Não há regras rígidas, mas é necessário tomar uma postura de colaboração e articulação dentro de um projeto. Isso foi realizado ao longo de toda a nossa parte prática; com respeito e parceria, desenvolvemos diversas atividades que interligaram a Arte com as outras atividades da sala de aula e, na nossa culminância, houve uma grande junção de conceitos, propostas, linguagens e turmas.

O Borboleteando pela Arte foi, sem dúvida, um projeto interdisciplinar. Envolveu linguagens da Arte bem com outras disciplinas, juntou turmas e trabalhou com uma temática coletiva. Mas a divisão das aulas por linguagens foi um elemento que, posteriormente percebi, poderia ter sido trabalhado de outras formas; afinal de contas, pode ser feita uma arte visual a partir de uma música, uma dança em meio a uma oficina de teatro ou mesmo misturar tudo. As linguagens da Arte podem se misturar não só em uma culminância e isso foi um grande estalar de dedos em meio à pesquisa.

Na minha prática como pedagoga, eu sempre deixei um espaço especialmente reservado às aulas de Arte e busquei conhecimentos, cursos, oficinas para que todas as linguagens fossem contempladas em minhas aulas. Mas, agora, eu percebi que a Arte não tem esse limite, sinto que rompi o casulo curricular, criei asas e me sinto livre para *borboletear* por todas as linguagens. Fica como aprendizado para os projetos futuros.

Por fim, quero abordar a ideia da experiência. Será que, de fato, foi proporcionado uma experiência interdisciplinar e significativa a partir da Arte na

Escola Classe 413 Sul, assim como foi proposto nos objetivos da pesquisa? Para Dewey (2010), é preciso estar consciente de que se viveu uma experiência, já Bondía (2002) explica que duas pessoas não atravessam a mesma experiência, mesmo que tenham vivido o mesmo acontecimento. Dessa forma, será que realmente os/as envolvidos/as no projeto viveram uma experiência?

Posso falar por mim: ao longo do projeto, acessei vários sentidos e emoções, estudei, improvisei, me envolvi profundamente em cada detalhe, ri, chorei, me diverti, me estressei e perdi as contas de quantos vídeos gravei. De fato, me senti uma professora-artista e amei estar nesse lugar. Há ainda muito o que aprender e viver, mas o projeto Borboleteando pela Arte 2021 foi, sem dúvidas, para mim, uma grande experiência. Mas não é sobre a experiência da pesquisadora que estamos interessados, não é mesmo?

Em relação às crianças participantes, não há como confirmar que elas viveram, de fato, uma experiência. Apenas podemos acreditar que foram oferecidas oportunidades para que essa experiência significativa acontecesse. Para alguns, com certeza, serão lembranças inesquecíveis. Para outros, apenas momentos divertidos. Quase um ano depois, perguntei a alguns alunos mais próximos o que eles se lembravam do projeto do ano passado e foi unânime: a Festa/Live com vídeos de todas as turmas e, claro, a apresentação final.

As crianças se lembrarão da culminância, pois o nosso espetáculo foi mesmo um momento ímpar do projeto, porém a experiência não é a culminância, mas o processo. Por isso, gostaria de finalizar trazendo o relato das professoras participantes, acreditando que elas também viveram uma experiência significativa e transformadora a partir da Arte, junto com seus alunos:

Sou suspeita de falar sobre o Projeto Borboleteando pela Arte, pois desde a minha infância a Arte me acompanha em várias áreas da minha vida. Portanto, sou muito grata por ter feito parte desse projeto. (Professora Madária)

Fui convidada a participar desse projeto de Artes e me encantei com a interação das crianças, com o diário de bordo e com a felicidade em apresentar uma peça, vindo de uma pandemia em que estavam todos isolados. (Professora Andreia)

O projeto nos trouxe um despertar para os desafios e descobertas de se trabalhar Arte (dentro de suas linguagens) com efetividade,

participação e criatividade, tanto das crianças, quanto dos professores. (Professora Márcia)

Quero deixar registrado que para mim, especialmente, foi uma experiência incrível. A turma ficou mais interativa entre seus pares, crianças que eram mais tímidas, se soltaram. Os ganhos foram imensos. Fica aqui meu agradecimento à nossa coordenadora Thais. (Professora Mônica)

Esse projeto foi bem rico, bem importante, acredito que tivemos resultados significativos, vimos o contentamento das crianças, que extrapolaram o ambiente escolar. Acho que vai ficar para a vida de todos. (Professora Francisca)

Gratidão, felicidade, despertar para as descobertas, experiência incrível, resultados significativos foram algumas das palavras citadas pelas professoras. Então, parece que nosso objetivo de proporcionar na EC 413 Sul uma experiência interdisciplinar e significativa foi cumprido. O “Borboleteando pela Arte 2021” foi um projeto que não poderá ser repetido, pois as mudanças de formato de ensino, a “pressão” de estarmos inseridos em uma pesquisa de mestrado e a subjetividade de cada participante o tornaram único e especial.

Que venham as novas *borboleteagens*.

## 6. REFERÊNCIAS

### Bibliografia

ALVARENGA, Valéria.; SILVA, Maria Cristina. Formação docente em arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul/set 2018.

BANDEIRA, Monique.; DANTAS, Otília Maria. Currículo em Movimento: trajetória e concepções. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.19, n.1, p. 390-404, jan/mar 2021.

BARBOSA, Ana Mae (Org). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de Arte no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância**. São Paulo: Blucher, 2012.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan/abril 2002.

CAIXETA, Sara da Silva. **Unidocência: uma análise do trabalho pedagógico de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 11. ed. São Paulo: Global, 2001.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1570-1590, out/dez 2014.

CRUZ, Shirleide. **Professor polivalente**: profissionalidade docente em análise. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

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

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**, 2018.

DUARTE JR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FAZENDA, Ivani (Coord.) **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, Dilceia. **Ensino de arte e educação estética**: vivências de professores que lecionam nesta disciplina. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2013.

FERREIRA, Taís e FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

JOHANSSON, Felícia. Descrever: jogo e improvisação teatral em “pirlimpisquice”, de Guimarães Rosa. In: **Revista Araticum**, Unimontes, v.10, n.2, p. 20-34, 2014.

MACHADO, Marina. A criança é performer. In: **Educação & Realidade**, volume 35, número 3, p. 115-137, maio/ago de 2010.

MACHADO, Marina. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. In: **Revista E-curriculum**, v. 8, n. 1, abril 2012.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 4. ed. São Paulo: Érica, 2001.

IABELBERG, Rosa. **Arte-educação modernista e pós-modernista**: fluxos na sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2017.

SILVA, Michael; BUSSOLOTTI, Juliana. Os arte-educadores e a atuação profissional no Brasil: as linguagens artísticas no fazer docente. In: **Revista Apotheke**, volume 7, número 3, p. 149-163, dez. 2021.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, Liev. Educação estética. In\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WESTBOOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Tradução: José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar**. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

## Webgrafia

BARBOSA, Ana Mae. **Palestra de encerramento + Mesa de encerramento XXX CONFAEB** (7:01). Youtube, 10 dez 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yD8lhloRTYs>. Acesso em 16/03/2022.

CHIAPETTA, Marina. Arte e meio ambiente: grandes vertentes. **e-Cycle**, 2020. Disponível em: <https://www.ecycle.com.br/arte-e-meio-ambiente/>. Acesso em 25/02/2021.

GIL, Silvana. Você sabe o que é parlenda? Conheça algumas parlendas infantis para brincar com as crianças. **Quindim**, 2021. Disponível em: <https://quindim.com.br/blog/o-que-e-parlenda/>. Acesso em 19/01/2022.

LEGUIA, Joaquim; MESQUITA, Mônica. Guia para pequenos criadores de TiNis. **Instituto Alana**, 2020. Disponível em: <http://www.tinis.com.br/wp-content/uploads/2020/11/GuiaCOLORIDO.pdf>. Acesso em 17/01/2022.

PALAVRA CANTADA. Hoje é domingo. **DVD Cantigas de Roda**, 2015. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=AUbY\\_Xuu2Rk](https://www.youtube.com/watch?v=AUbY_Xuu2Rk). Acesso em 02/03/2022.

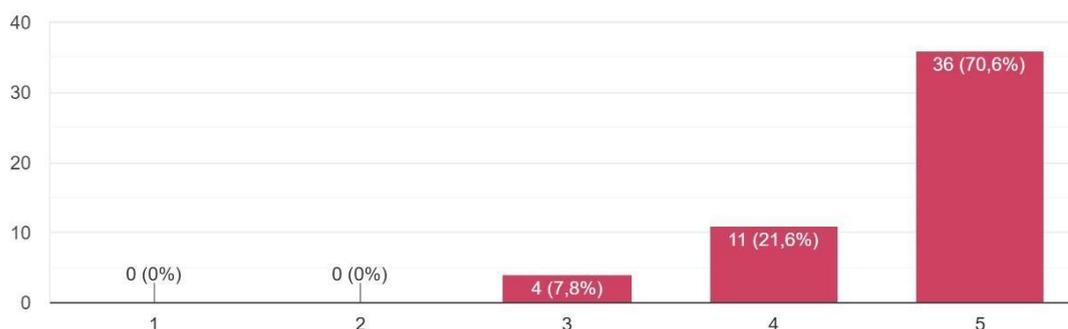
VELASCO, Cristiane. TiNis: Terra das Crianças. **Instituto Alana**, 2020. Disponível em: [http://www.tinis.com.br/wp-content/uploads/2020/10/TiNi\\_TerradasCrianças.pdf](http://www.tinis.com.br/wp-content/uploads/2020/10/TiNi_TerradasCrianças.pdf). Acesso em 17/01/2022.

## 7. APÊNDICES

### APÊNDICE I – Análise dos dados do questionário aos/às professores/as pedagogos/as sobre as práticas pedagógicas em Arte

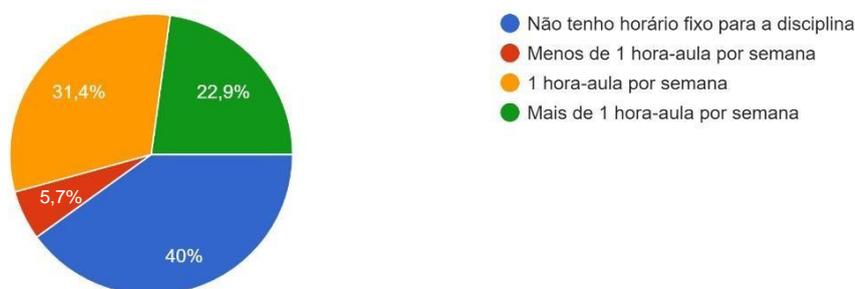
Sobre a importância da disciplina, 70,6% dos/das questionados/as marcaram a nota 5, considerando a Arte muito importante, 21,6% deram pontuação 4, considerando a Arte importante e 7,8% deram a nota 3, entendendo a arte como razoavelmente importante.

Para você, qual é a importância do ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?  
51 respostas



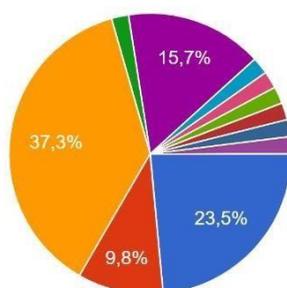
Em relação à carga-horária disponibilizada por semana, 40% disseram que não disponibilizam horário fixo para a disciplina, 31,4% responderam que ministram 1 hora-aula semanal, 22,9% dispõem de mais de 1 hora-aula e 5,7% viabilizam menos de 1 hora-aula por semana para as aulas de Arte. Essa pergunta foi acrescentada posteriormente ao questionário, por isso, foi respondida apenas por 35 professores.

Qual é a carga horária disponibilizada por semana para a disciplina de Arte?  
35 respostas



No que se refere às linguagens da Arte presentes no Currículo e na BNCC, 37,3% dos/das questionados/as responderam que conhecem, mas não sabem trabalhar com as linguagens, enquanto 33,3% (23,5% + 9,8%) assumiram não conhecer ou apenas ter ouvido falar das linguagens da Arte e apenas 15% disseram que desenvolvem atividades com as linguagens da Arte. Os/as outros/as questionados responderam de forma mais aberta a essa pergunta.

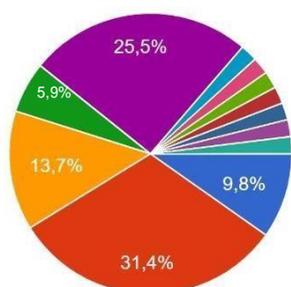
Sobre as quatro linguagens da Arte presentes no Currículo em Movimento da Educação Básica:  
51 respostas



- Desconheço as linguagens da Arte.
- Já ouvi falar, mas não sei exatamente quais são ou como usá-las.
- Conheço, mas não sei como trabalhar de forma aprofundada.
- Conheço e desenvolvo meu trabalho com todas elas.
- Conheço e desenvolvo meu trabalho utilizando as quatro linguagens.
- Conheço as quatro dimensões, no entanto não me sinto segura para desenvolvê-las.
- BUSCANDO MAIS CONHECIMENTO.

Acerca das práticas pedagógicas em Arte, 31,4% disseram que utilizam a Arte como ferramenta em momentos específicos (montagem de mural, datas comemorativas, entre outros), 25,5% disseram desenvolver atividades teóricas e práticas em Arte de forma interdisciplinar (utilizando livros didáticos ou a partir de conceitos de outras disciplinas), 13,7% responderam que realizam apenas atividade prática de Arte semanalmente, 9,8% assumiram não ter conhecimento para desenvolver atividades artísticas com seus estudantes e apenas 5,9% disseram desenvolver atividades teóricas e práticas a partir das técnicas específicas das linguagens da Arte.

Qual das opções descreve melhor sua prática pedagógica em Arte?  
51 respostas



- Não tenho muito conhecimento para desenvolver atividades artísticas com meus alunos.
- Utilizo das ferramentas artísticas em momentos específicos
- Uma vez por semana realizo alguma atividade prática, sem teoria.
- Desenvolvo atividades teóricas e práticas, a partir das quatro linguagens da Arte.
- Desenvolvo atividades teóricas e práticas, de forma interdisciplinar.
- Eu procuro inserir no planejamento semanal, apesar da fragilidade nas minhas práticas.
- Eu tenho tentado buscar a teoria para melhorar as aulas.

Para finalizar, deixou-se uma pergunta aberta para que os/as questionados/as respondessem qual é o lugar da Arte nos anos iniciais do ensino fundamental, na opinião deles/as, e o que poderia ser melhorado ou mudado. As diversas respostas foram enquadradas em alguns assuntos-chaves; algumas respostas se repetem em função de abordar mais de um assunto. 22 respostas indicaram a necessidade de um professor de Arte para melhor desenvolver o trabalho com a disciplina, 11 professores relataram uma percepção sobre a desvalorização da disciplina em relação a outras do currículo, 11 reivindicaram mais formação inicial e continuada na área e 9 respostas destacaram para a importância da Arte no desenvolvimento infantil.

### **Necessidade de um professor de arte na escola**

1. Deveríamos ter um professor específico da disciplina, pois nos falta formação. Estou fazendo um curso de formação na EAPE sobre o assunto, mas ainda é muito recente. Eu procuro trazer a arte para dentro de sala, mas seria melhor trazer um profissional especializado e uma sala de artes na escola para esse trabalho ser mais aprofundado e rico.
2. Acredito que o lugar da arte deva ser central no EF 1. Penso que a presença de um arte-educador na escola seria incrível. Gostaria muito de ver uma parceria entre Secretaria de Cultura que trouxesse mais eventos artísticos para as escolas e as/os estudantes tivessem mais acesso ao teatro, cinema, shows musicais etc. Sonho também com práticas circenses nas escolas. Isso tudo integrado no dia a dia da criança na escola, conversando com as disciplinas. Seria um salto para as aprendizagens das crianças. A arte proporciona ligações cerebrais que promovem o desenvolvimento do pensamento matemático. As crianças iriam adorar. Acredito ser necessária mais formação continuada na área.
3. Acredito que a disciplina de arte deveria ser ministrada por professores com licenciatura em artes e que a escola tivesse projetos para abarcar diferentes linguagens como artes cênicas e música. Mesmo acreditando que o pedagogo pode e deve ter formação inicial e continuada em artes e assim articular a linguagem artística com a matemática e outras disciplinas, acredito que um professor específico alcançaria especificidades que o pedagogo não consegue e as crianças teriam mais interesses em arte assim como habilidades artísticas melhor desenvolvidas.
4. A arte é muito importante, mas não temos formação necessária para trabalhar de forma técnica. Acabo desenvolvendo meu trabalho basicamente com desenhos. Com a pandemia, mudou-se o tempo de trabalho e estamos tendo que recuperar o atraso
5. As crianças utilizam a arte como forma de expressão das emoções. Na prática pedagógica, muitas vezes, puxamos demais o conteúdo e gosto de deixar de essa expressão de forma mais autônoma. Minha turma é atendida pela Escola Parque,

então acredito que as escolas poderiam ter um professor de área específica, além de ter mais cursos de formação continuada na área.

6. Eu percebo o ensino de arte de forma primitiva, usando mais de desenho, colagem e outras ferramentas das artes visuais. Temos pouca formação na área e não tenho propriedade para me aprofundar na disciplina. Acredito que deveríamos ter um professor de arte, assim como de educação física, pois são disciplinas muito específicas.
7. Seria necessário um professor de artes para trabalhar as linguagens específicas, pois não temos capacitação específica para desenvolver esse trabalho específico.
8. Não levo jeito para ministrar a disciplina, me faltam habilidades. Acho que deveria ter um professor de arte na escola.
9. É muito importante, pois estimula a criatividade e a capacidade da expressão, o que influencia em diversos aspectos da vida, como sensibilidade, psicomotor etc. Devíamos rever algumas questões em relação ao conteudismo e conscientizar os professores desde a formação inicial sobre a importância da disciplina, pois a arte está em todas as matérias. Seria importante também ter um professor de arte na escola ou projetos de gestão que pensem o assunto.
10. Eu percebo que no BIA é bem mais utilizada e vai perdendo o espaço no 2º ciclo, onde é visto mais como um momento de lazer. É um problema pois os conteúdos mais tradicionais são mais valorizados, inclusive nas avaliações de larga escala, e assim a arte vai perdendo espaço. É necessário ter um profissional da área para contemplar esse conteúdo de forma mais aprofundada.
11. Arte é uma forma de conhecer a cultura, melhorar a oralidade, interação em sala, mas não temos a formação necessária para trabalhar de forma mais direcionada e aprofundada, pois trabalhamos de forma superficial, até porque temos outras disciplinas que demandam mais tempo. Acredito que deveríamos ter um professor de arte, assim como temos de educação física.
12. É preciso muita formação continuada e uma mudança paradigmática com os professores que estão na escola. Precisamos de disciplinas teórico-práticas na formação inicial (muitas universidades mal possuem duas disciplinas nesse intuito em seus currículos), ações continuadas pela EAPE e externas a SEEDF e a discussão sincera com os professores que conhecem as DCN e sabe que artes deveriam estar nas mãos de profissionais da área específica (como ocorre com educação física), mas que na prática sabemos que não há. E cabe aos pedagogos esta missão educativa.
13. Usamos pouco as possibilidades que a arte pode oferecer e quando usamos, é como uma ferramenta. Falta formação inicial e continuada. Adoraria ter um professor de arte na escola pois ele conseguiria desenvolver os conteúdos da disciplina de forma mais técnica.
14. A arte é fundamental, tão importante quanto as outras disciplinas. Mas alguns profissionais não consideram tão importante, parte mais de uma perspectiva individual (interesse, formação). Depende também da gestão da escola, se incentiva ou não essa prática. A minha escola tem um projeto que se chama "fazendo arte", onde trabalhamos os artistas de artes plásticas, músicas e literatura, de forma interdisciplinar. Quando há um professor de arte na escola, o trabalho é realizado de fato, quando não há, o trabalho fica mais solto. Não se pode cobrar um trabalho técnico de alguém que não teve a formação. Sugiro que tenha professor de artes e

educação física, mas também temos que ter essa formação inicial e continuada sobre o assunto.

15. Arte é muito importante para o desenvolvimento das crianças, mas não é bem aproveitada por não termos um profissional adequado na escola. Acabamos priorizando os conteúdos mais formais, para tentar diminuir as perdas pedagógicas, principalmente após a pandemia, e a arte fica em segundo plano. Se houvesse um professor de artes para dar a aula no horário definido, seria mais efetivo.
16. Apesar da importância da arte, não tenho habilidades artísticas e temos outras demandas de trabalho e precisamos focar nas outras disciplinas, devido à pressão social em relação à alfabetização. Acho que deve haver mais formação inicial e continuada na área, mas ter um professor de arte seria melhor.
17. A arte não é só desenhar, cortar e colar, mas não temos muito conhecimento em como trabalhar. Com a pandemia, o ensino remoto/híbrido atrapalhou ainda mais para trabalhar com a disciplina. Se tivéssemos um professor de arte, assim como temos de educação física, seria muito melhor para as crianças, pois poderia desenvolver melhor os conteúdos da disciplina.
18. A arte desenvolve a parte emocional e sensorial das crianças, mas não há formação inicial ou continuada dos professores para trabalhar corretamente. Deveria haver um profissional da área nas escolas.
19. Arte é muito importante, principalmente na alfabetização, pois é uma linguagem. Porém eu trabalho de forma assistemática e intuitiva, o que seria diferente se tivéssemos um profissional especializado para trabalhar de forma sistemática e com técnicas específicas da arte. Ter um profissional não anularia as possibilidades de desenvolver arte de forma interdisciplinar, mas aumentaria os recursos e as possibilidades de interdisciplinaridade.
20. Arte está em todo lugar na educação. Porém temos pouco conhecimento técnico para desenvolver bem o conteúdo, especialmente em teatro. Mas foi muito importante fazer o curso da Espiral das Artes, onde aprendi sobre as quatro linguagens. Poderia ter um professor de arte para desenvolver melhor esse conteúdo.
21. A arte é importante para valorizar a cultura do país. Acho que deveria haver um professor de arte para trabalhar de forma correta com a disciplina, pois nós pedagogos não nos aprofundamos nas técnicas.
22. Arte é muito importante e auxilia a aprendizagem das outras disciplinas, mas nem todo mundo tem habilidades artísticas para trabalhar com as crianças. Acredito que seria necessário um professor especializado na área, para se aprofundar na teoria e na prática da disciplina.

### **Necessidade de mais formação aos pedagogos**

1. Já realizei projeto de teatro, aqui na escola fazemos uma leitura dramática e bimestralmente fazíamos apresentação da escola, mas desenho me falta técnica. Acredito que falta formação inicial e continuada para que a gente possa trabalhar de forma mais técnica.

2. Cursos ofertados aos professores, para que possamos nos capacitarmos melhor para o desenvolvimento das atividades.
3. É importante para descobrir talentos e expressar sentimentos, trabalhamos muito com artes visuais (projeto de releituras de grandes artistas), de forma interdisciplinar e apresentações de dança, música e teatro bimestralmente. Seria bom ter mais formações nas áreas específicas.
4. É superimportante, pois estimula a criatividade e a capacidade da expressão, o que influencia em diversos aspectos da vida, como sensibilidade, psicomotor etc. Devíamos rever algumas questões em relação ao conteudismo e conscientizar os professores desde a formação inicial sobre a importância da disciplina, pois a arte está em todas as matérias. Seria importante também ter um professor de arte na escola ou projetos de gestão que pensem o assunto.
5. A arte é muito importante, mas não é tão trabalhado. Acabamos trabalhando de forma instintiva, com pesquisas rasas, sem muita técnica. Essa escola valoriza bastante a disciplina, mas não é tão comum na rede. Acredito que a formação inicial e continuada com atividades práticas seria importante.
6. Antes a arte era vista apenas como brincadeira e pintura. Agora vamos além disso. Tenho trabalhado mais a história biográfica dos artistas e pouco as atividades corporais. Acredito que deve-se ter mais tempo e formação para a disciplina.
7. Precisamos sair da zona de conforto e olhar a arte além do desenho e pintura. Buscar suas diversas manifestações e técnicas.
8. Acredito que deveria ter formação continuada (projetos, palestras, oficinas) sobre as 4 áreas da arte, para os professores saberem aplicar e trabalhar da melhor forma com os estudantes. Trabalhar a arte de forma interdisciplinar, não apenas no dia específico, na matéria específica, mas perpassando por todas as disciplinas.
9. Em geral, professores não sabem trabalhar com a disciplina e trabalham com atividades de pintar atividades prontas. É preciso separar um tempo específico para a disciplina e é necessário mais formação nessa área, pois essa disciplina é muito importante.
10. Nós tivemos pouca formação inicial em arte, então acho que para o trabalho ser mais profunda deveríamos ter mais formação continuada na área.
11. Tenho formação em arte, mas vejo que os outros professores trabalham de forma intuitiva, eles sabem da importância, mas não existe uma formação necessária para desenvolver um trabalho específico. Ficamos mais preocupados com os conteúdos "mais importantes" e deixamos de lado a arte. Acredito que a SEDF pode oferecer cursos de formação continuada em arte e criar políticas de acesso à essa formação.

### **Pouca valorização da disciplina**

1. Eu trabalho geralmente com desenho, pintura e colagem. Eu não me aprofundo tanto pois os professores de arte deles estão na escola porque e trabalhei em escolas particulares que possuíam professores específicos da disciplina. Acho que as escolas públicas não valorizam tanto a disciplina, pois não tem tantos materiais

necessários. Deveria ter mais cursos na área para que a gente se aprofundasse e seria melhor se houvesse um professor para a disciplina.

2. Por conta das cobranças conteudistas e de resultado, infelizmente sinto que as atividades artísticas ficam em segundo plano, mas não deveriam.
3. Realizo atividades básicas de arte, pois focamos na alfabetização. Falta conectar a arte nas outras disciplinas, pois não há cobranças sobre essa disciplina. É necessário melhorar a formação inicial, pois não fomos estimulados desde lá. Em geral, o trabalho é superficial.
4. A arte é muito importante, mas não é tão trabalhada. Acabamos trabalhando de forma instintiva, com pesquisas rasas, sem muita técnica. Essa escola valoriza bastante a disciplina, mas não é tão comum na rede. Acredito que a formação inicial e continuada com atividades práticas seria importante.
5. Temos um projeto chamado "O Louvre é aqui", com biografia dos artistas, releitura de obras, entre outros. Além disso, faço atividades de xilografia com materiais reciclados, grafite, fotografia etc. Mas como não temos uma carga horária definida pela direção, e alguns colegas vão deixando em segundo plano. Isso deveria ser definido, além de faltar formação inicial e continuada sobre o assunto.
6. Eu percebo que no BIA é bem mais utilizado e vai perdendo o espaço no 2 ciclo, onde é visto mais como um momento de lazer. É um problema pois os conteúdos mais tradicionais são mais valorizados, inclusive nas avaliações de larga escala, e assim a arte vai perdendo espaço. É necessário ter um profissional da área para contemplar esse conteúdo de forma mais aprofundada.
7. Arte é uma forma de conhecer a cultura, melhorar a oralidade, interação em sala, mas não temos a formação necessária para trabalhar de forma mais direcionada e aprofundada, pois trabalhamos de forma superficial, até porque temos outras disciplinas que demandam mais tempo. Acredito que deveríamos ter um professor de arte, assim como temos de educação física.
8. É extremamente relevante. A meu ver, a educação artística trabalha fundamentalmente o indivíduo no seu âmago, seus sentimentos, seu olhar para o outro, para si e para o mundo. É uma pena quando percebemos que para outros professores a arte se torna apenas um "intervalo entre disciplinas importantes", ao se passar um desenho pra pintar sem proposta alguma ou algo assim. O lugar da arte, portanto, é de mesma função elevada que as demais disciplinas. Arte trabalha o corpo, a mente, os sentimentos, a visão de mundo, a colocação no lugar do outro.
9. É importante para coordenação motora fina de forma mais lúdica, principalmente após pandemia. Trabalhamos mais com recorte, colagem, pintura. As outras linguagens trabalhamos em momentos específicos.
10. Pra mim é muito importante, mas não vejo todos os colegas dando a mesma importância.
11. Esse ano, devido a pandemia, estamos voltados para a aprendizagem básica de alfabetização. As aulas de artes ficam ao longo das outras disciplinas, sendo usada como ferramenta. Uso o livro didático e creio que as orientações são suficientes.

## Importância da Arte no desenvolvimento infantil

1. A arte é muito importante no desenvolvimento do estudante. Ela devia estar sempre em primeiro lugar e em seguida as outras matérias para o educando conseguir o desenvolvimento pleno.
2. É importante para descobrir talentos e expressar sentimentos, trabalhamos muito com artes visuais (projeto de releituras de grandes artistas), de forma interdisciplinar e apresentações de dança, música e teatro bimestralmente. Seria bom ter mais formações nas áreas específicas.
3. Contribui para a aquisição de competências culturais e sociais – todo trabalho interdisciplinar com a arte facilita o aprendizado – usando a criatividade e a ludicidade.
4. É muito importante, pois estimula a criatividade e a capacidade da expressão, o que influencia em diversos aspectos da vida, como sensibilidade, psicomotor etc. Devíamos rever algumas questões em relação ao conteudismo e conscientizar os professores desde a formação inicial sobre a importância da disciplina, pois a arte está em todas as matérias. Seria importante também ter um professor de arte na escola ou projetos de gestão que pensem o assunto.
5. É importante para descobrir talentos e expressar sentimentos, trabalhamos muito com artes visuais (projeto de releituras de grandes artistas), de forma interdisciplinar e apresentações de dança, música e teatro bimestralmente. Seria bom ter mais formações nas áreas específicas.
6. A arte é o fundamento dos anos iniciais, é assim que as crianças aprendem. Vejo alguns colegas deixando a disciplina de lado, mas ela é a ponte entre o aprendizado e a criança. Realizei o projeto “alfabicho”, de alfabetização com arte, um projeto de musicalização e construção de esculturas alimentares. A arte propicia a aprendizagem pela diversão. Faltam projetos integradores que trabalhem com arte.
7. É um lugar fundamental, onde o aluno pode vivenciar seus sentimentos, refletir e expressar sobre sua visão do mundo mesmo ainda tomando consciência desse insight.
8. A arte consegue transformar a educação em sua transdisciplinaridade, dialogando com diferentes áreas dos saberes. Alcance a criança como um todo e torna a aprendizagem significativa. Acredito que se eu tivesse maior conhecimento de como trabalhar com a arte, em toda a sua linguagem, conseguiria exercer melhor o valor e importância que ela tem para a educação.
9. A arte está em todas as etapas da aula. No ritmo, na respiração, na musicalização, na alfabetização, na qualidade das cores, na estética do caderno, nas brincadeiras, na arte popular, na natureza. Para melhorar as aulas de arte, é preciso promover essa ligação do ritmo do ser humano a partir da arte por meio de uma sequência didática temática em relação à época do ano.

### • Outros

1. Acredito que poderia ter mais ferramentas e material didático para os alunos.
2. A arte está no nosso dia a dia. Dessa forma, realizar atividades interdisciplinares que mostrem a importância da arte em nossa vida é fundamental.

3. Sou a favor do trabalho multidisciplinar, trabalhar os conteúdos de forma que integrem o máximo de disciplinas juntas.
4. Acho que poderia ser mais trabalhado o reconhecimento de artistas regionais e acho fundamental trabalhar todos os tipos de Arte: música, dança, artes visuais, teatro etc.
5. Apesar de ter que correr com o conteúdo, como não sou boa com artes em geral, imprimo atividades para eles colorirem nos momentos do recreio ou do fim da aula para que eles relaxem. Não temos muito tempo para trabalhar com arte, principalmente agora após a pandemia.
6. Me abstenho.

**APÊNDICE II – Atividade sobre cores produzida pela Professora Madária a partir da apostila “Desafio das Cores”.**

# Desafio das Cores

FAÇA UMA VIAGEM PELA SUA PRÓPRIA CASA EM BUSCA DE OBJETOS DE ALGUMA SUA COR FAVORITA. USE UM CELULAR PARA TIRAR VÁRIAS FOTOS DE ELEMENTOS DIFERENTES E DEPOIS FAÇA UMA MONTAGEM OU JUNTE OS ELEMENTOS EM UMA COMPOSIÇÃO E TIRE UMA FOTO FINAL DA SUA ARTE.

INSPIRE-SE NO EXEMPLO ABAIXO E USE A SUA CRIATIVIDADE!

*Exemplos:*



**CAPRICHEM NA FOTOGRAFIA!**



**APÊNDICE III – Atividade sobre colagem produzida pela Professora Márcia a partir da apostila “Técnicas das Artes Visuais”.**

ESCOLA CLASSE 413 SUL BRASÍLIA, _____ DE _____ DE 2021. ESTUDANTE: _____ PROFESSORA: _____				
 <b>HORA DA PRODUÇÃO DE TEXTO</b>				
OBSERVE AS PAISAGENS DE BRASÍLIA QUE RENATO DESENHOU PARA O MURAL DA ESCOLA, EM SEGUIDA CONSTRUA UM TEXTO OU FRASES UTILIZANDO AS IMAGENS.				
 MEMORIAL JK	 PLACA	 PONTE JK	 CATEDRAL	 CONGRESSO
          				
 <b>VAMOS CONHECER UMA TÉCNICA MUITO INTERESSANTE UTILIZANDO COLAGEM?</b>				
 <b>COLAGEM</b>		TÉCNICA DE ARTE VISUAL QUE UTILIZA VÁRIOS MATERIAIS RETIRADOS DA REALIDADE (PAPEIS, TECIDOS, ELEMENTOS DA NATUREZA) PARA APLICAÇÃO EM DIFERENTES SUPORTES.		



**MOSAICO É UMA ESPÉCIE DE COLAGEM!**

AGORA É COM VOCÊ! FAÇA O SEU DESENHO SOBRE BRASÍLIA USANDO COLAGEM DE PAPÉIS. INSPIRE-SE NO VÍDEO ABAIXO, BASTA CLICAR NA IMAGEM OU NO LINK



[https://www.youtube.com/watch?v=eQXCIZul\\_joU](https://www.youtube.com/watch?v=eQXCIZul_joU)



**BORBOLETEANDO PELO FANTÁSTICO MUNDO DO SER**

**APÊNDICE IV – Atividade de escultura produzida pela Professora Mônica a partir da apostila “Técnicas das Artes Visuais”**





**ESCOLA CLASSE 413 SUL**

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021

Professora:

Turma:

Estudante:

## SER QUEM EU SOU

Oi pessoal! No primeiro bimestre desse ano, nós borboleteamos pelo fantástico mundo do ser quem eu sou. Você conheceu um pouco sobre a minha história, de onde vim e como eu sou e agora chegou a hora de eu conhecer um pouco sobre você. Vamos lá?



**QUESTÃO 3**

Para finalizar nossa atividade, vamos criar esculturas de nós mesmos e das nossas famílias? Eu preparei um vídeo te ensinando várias formas de fazer uma escultura e trouxe exemplo de esculturas de famílias. Divirta-se com sua família e guarde sua escultura junto com sua linha do tempo e pesquisa sobre o brasão. Vai ser uma recordação e tanto!!

**EXEMPLOS DE ESCULTURAS FAMILIARES:**







Esculturas



**CLIQUE NA IMAGEM PARA ASSISTIR AO VÍDEO**

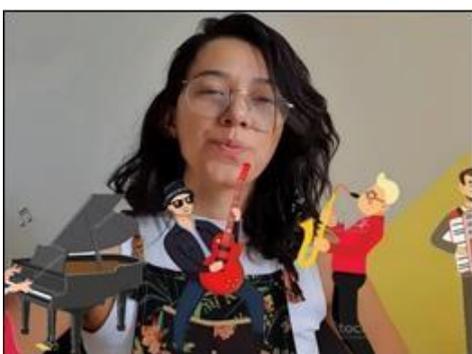
Borboleteando pelo fantástico mundo do SER QUEM EU SOU

## APÊNDICE V – Vídeos Produzidos para os “Desafios Musicais”



**Vídeo 1:** apresentação do trabalho e introdução aos parâmetros do som: duração, altura e intensidade. Disponível no link:

[O QUE SÃO OS PARÂMETROS DO SOM? \[duração, altura e intensidade\] - YouTube](#)



**Vídeo 2:** aprofundamento dos parâmetros do som e dinâmica sobre as diferenças entre os timbres. Disponível no link:

[O QUE É TIMBRE - aula para 1º ano do EF - YouTube](#)



**Vídeo 3:** conceito de partitura, partitura alternativa e dinâmica de percussão corporal. Disponível no link:

[Percussão Corporal - Aula Infantil \[tumpá - barbatuques\] - YouTube](#)



**Vídeo 4:** construção de instrumentos com materiais recicláveis: kazoo, castanholas e raspa-raspa. Disponível no link:

[Construção de instrumentos de materiais recicláveis - Aula Infantil - YouTube](#)

**APÊNDICE VI – Vídeos produzidos para a Festa/Live “Borboleteando pelo fantástico mundo do ser”, realizado por toda a comunidade escolar EC 413 Sul.**



**Vídeo 1:** Festa/Live completa.  
Disponível no link:

[Festa/Live da Escola Classe 413 Sul - 2021 - YouTube](#)



**Vídeo 2:** Quadrilha das turmas de 1º ano. Disponível no link:

[Quadrilha no Ensino Remoto - YouTube](#)



**Vídeo 3:** Furró das turmas de 3º ano. Disponível no link:

[Furrózeando numa manhã de domingo - Clipe Virtual de Anunciação - YouTube](#)

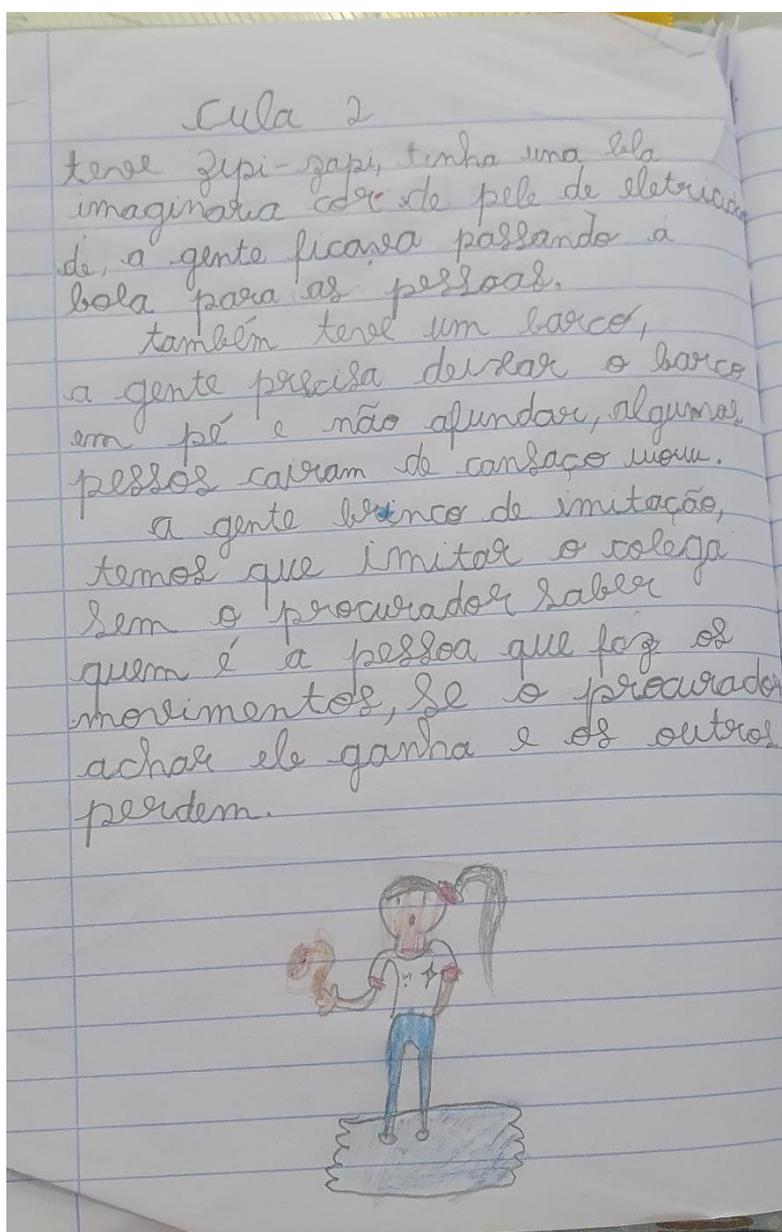


**Vídeo 4:** Coreografia da música “Jogo do Contente”, atividade contextualizada ao projeto literário da turma. Disponível no link:

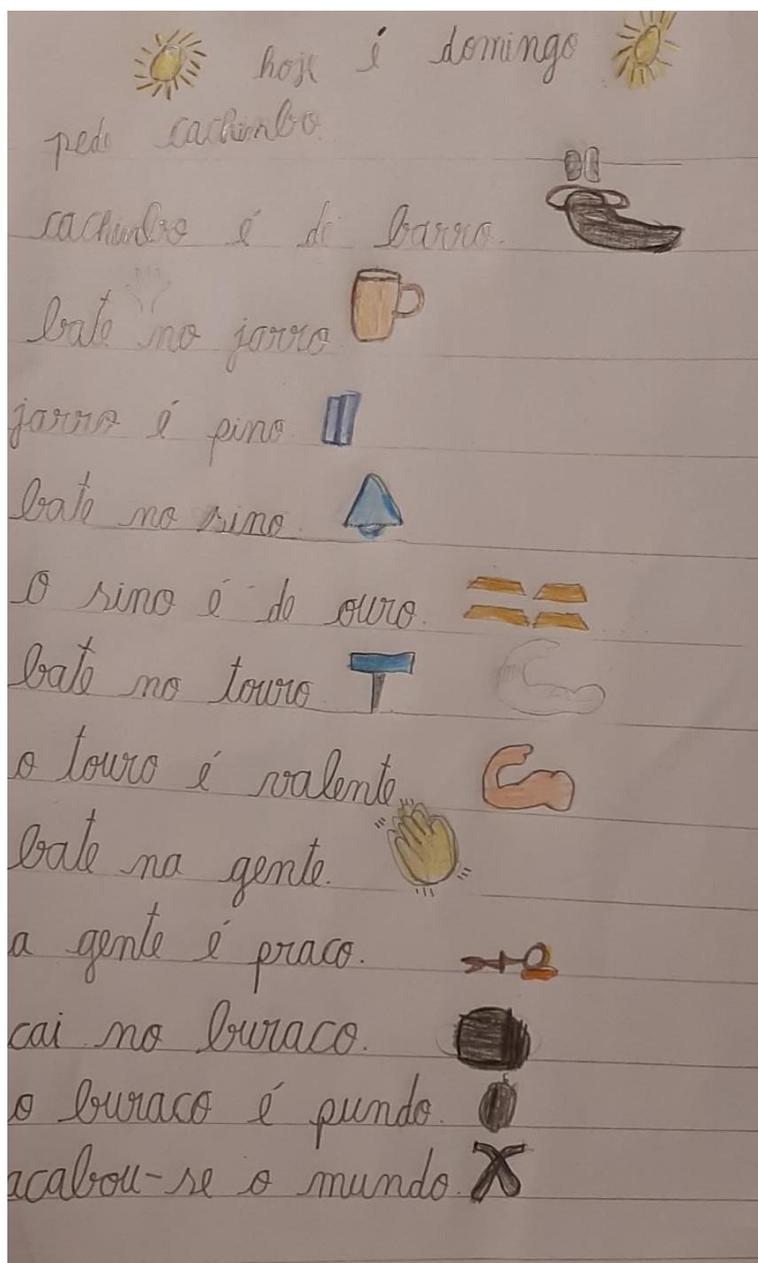
[Jogo do Contente - Clipe Virtual - YouTube](#)

## APÊNDICE VII – Relatos dos diários de bordo

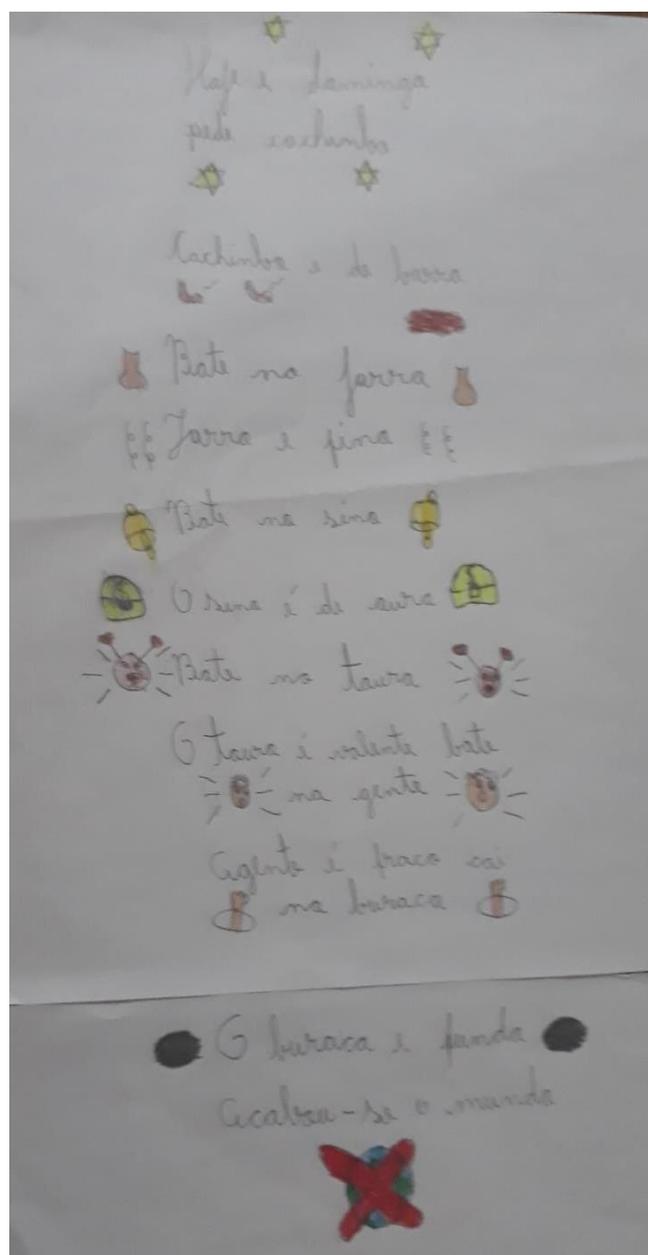
Exemplo de relatos no diário de bordo dos estudantes. Abaixo, aluna do 3º C. à direita, aluno do 2º D.



## APÊNDICE VIII – Partitura alternativa da coreografia da parlenda “Hoje é domingo”



Partitura alternativa feita pelo  
estudante Marcos Vinícius Aguiar, do  
3º D

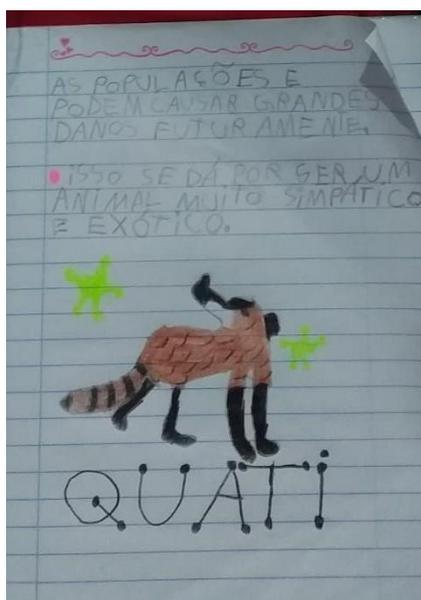
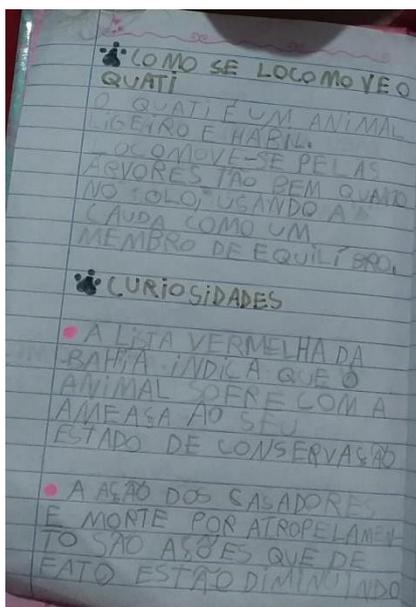


Partitura alternativa feita pela  
estudante Sofia de Oliveira, do 3º C.

## APÊNDICE IX – Construção as personagens



1. Jogo teatral “passeio na floresta”, no qual cada criança explorava o corpo de um animal, escolhido por eles.



2. Pesquisa realizada pela estudante Alice, do 2º C, sobre seu animal escolhido, o quati.



3. Produção das máscaras e figurino: desenho e figurino finalizado do estudante Felipe, do 1º C, a partir de seu personagem escolhido, o Jacaré.

