



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE MIRACEMA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ANA LAYZE S. CIRQUEIRA

**CONTRIBUIÇÕES DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS PARA A FORMAÇÃO
INTEGRAL DA CRIANÇA: DANÇA, MÚSICA, TEATRO E ARTES VISUAIS**

Miracema do Tocantins, TO

2022

Ana Layze S. Cirqueira

**Contribuições das linguagens artísticas para a formação integral da criança:
dança, música, teatro e artes visuais**

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – *Campus* de Miracema para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Professora Doutora Rosemeri Birck.

Miracema do Tocantins, TO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

C578c Cirqueira, Ana Layze S.
 Contribuições das linguagens artísticas para a formação integral
 da criança: dança, música, teatro e artes visuais. / Ana Layze S
 Cirqueira. – Miracema, TO, 2022.
 53 f.

 Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins –
 Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2022.
 Orientadora : Rosemeri Birck

 1. Arte. 2. Currículo. 3. Escola. 4. Formação artística. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ANA LAYZE S. CIRQUEIRA

CONTRIBUIÇÕES DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS PARA A FORMAÇÃO
INTEGRAL DA CRIANÇA: DANÇA, MÚSICA, TEATRO E ARTES VISUAIS

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – *Campus* de Miracema para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Professora Doutora Rosemeri Birck.

Data da apresentação: 16/12/2022, 17h30

Plataforma Google Meet link:

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Rosemeri Birck, Orientadora, UFT.



Profa. Dra. Adriana dos Reis Martins, Avaliadora, UFT.



Profa. Msc. Suzana Brunet Camacho, Avaliadora, UFT.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus por nunca ter me desamparado durante os desafios percorridos. Precisei me deslocar da minha cidade, ficar longe de casa e de pessoas de extrema importância na minha vida, para realização desse sonho.

Agradeço a minha mãe, Maria do Socorro da S. Cirqueira, por todo o sacrifício, apoio e incentivo durante esta jornada.

Agradeço também minha tia Rita S. Rocha, pela acolhida e apoio durante esses 5 anos de graduação.

Obrigada aos meus colegas de curso pela experiência compartilhada.

Obrigada também a todos os professores do Curso de Pedagogia que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, por todos os ensinamentos e troca de saberes ao longo dessa caminhada.

Agradeço a banca examinadora pela leitura atenta e às observações importantes sobre o tema pesquisado.

E por fim, agradeço imensamente também a minha orientadora Rosemeri Birck por me ajudar na realização desta pesquisa com muita paciência e dedicação.

RESUMO

A presente pesquisa aborda o tema: contribuições das linguagens artísticas para formação integral da criança: dança, música, teatro e artes visuais. Tem-se por objetivo geral: compreender o papel da arte no currículo escolar e as significativas aprendizagens das linguagens artísticas para a criança. Objetivando especificamente. a) compreender o contexto histórico do ensino de artes no Brasil e a legislação em arte; b) refletir a respeito das aprendizagens que o ensino de arte pode proporcionar no desenvolvimento da criança e, c) analisar a proposta curricular de Arte constante na BNCC para o ensino de Arte. É uma investigação de natureza qualitativa de cunho explicativo e documental, para se ter consciência da intensidade e natureza do problema foi mediada por uma pesquisa bibliográfica, implicando assim, em fazer uma abordagem investigativa sobre o contexto educacional do componente curricular de Artes. Pra alcançar os objetivos propostos tem-se como questionamento: O que a criança aprende quando se ensina artes na escola? Para tal, justifica-se que no espaço escolar as linguagens artísticas são retratadas de forma romantizada, tendo um sentido utilitário. A maioria dos professores desconhece o papel da arte no currículo escolar e não tem clareza sobre como trabalhar artes na escola, com isto, restringem sua prática educativa em um exercício mecânico e desprovido de sentido, pois o fazer artístico por muita das vezes é baseado na reprodução e repetição. Para tanto os resultados desta pesquisa evidenciam que o componente curricular de Artes é essencial no processo de formação da criança, pois as linguagens artísticas trazem conhecimentos significativos que contribuem para a criticidade das crianças, no que se refere às ações reflexivas e apreciadoras da arte. A formação artística pode proporcionar uma melhor compreensão sobre valores culturais e sobre o mundo.

Palavras chave: Arte. Currículo. Escola. Formação artística.

ABSTRACT

This research addresses the theme: contributions of artistic languages to the integral formation of the child: dance, music, theater and visual arts. The general objective is: to understand the role of art in the school curriculum and the significant learning of artistic languages for children. Targeting specifically. a) understand the historical context of arts teaching in Brazil and the art legislation; b) reflect on the learning that art teaching can provide in the child's development and, c) analyze the curricular proposal of Art constant in the BNCC for the teaching of Art. It is a qualitative investigation of an explanatory and documental nature, in order to be aware of the intensity and nature of the problem, it was mediated by a bibliographical research, thus implying an investigative approach on the educational context of the curricular component of Arts. In order to reach the proposed objectives, the following question arises: What does the child learn when arts are taught at school? For this, it is justified that in the school space artistic languages are portrayed in a romanticized way, having a utilitarian sense. Most teachers are unaware of the role of art in the school curriculum and are not clear about how to work with the arts at school, with this, they restrict their educational practice into a mechanical and meaningless exercise, since artistic making is often based on the reproduction and repetition. Therefore, the results of this research show that the curricular component of Arts is essential in the child's formation process, since artistic languages bring significant knowledge that contribute to children's criticality, with regard to reflective and appreciative actions of art. Artistic training can provide a better understanding of cultural values and the world.

Keywords: Art. Resume. School. Artistic training.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	07
	SEÇÃO I.....	10
2	O ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONTEXTO E PERSPECTIVAS	10
2.1	Trajetória do ensino de artes no Brasil.....	10
2.2	Os documentos curriculares e o ensino de artes	14
	SEÇÃO II	21
3	A ARTE COMO POTENCIALIZADORA NO PROCESSO COGNITIVO E EVOLUTIVO DA CRIANÇA	21
3.1	As funções cognitivas da criança a partir da concepção de Vygotsky ...	21
3.2	A brincadeira como possibilidade de desenvolvimento cognitivo infantil	24
3.3	Por que ensinar artes para a criança?	26
3.4	Artes visuais	31
3.5	O Teatro	34
3.6	A música.....	36
3.7	A dança.....	37
	SEÇÃO III	39
4	O ENSINO DE ARTES NA BNCC: INDAGAÇÕES E CONSEQUÊNCIAS ...	39
4.1	Análise comparativa entre PCNs e a BNCC	39
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
	REFERÊNCIAS	50

1 INTRODUÇÃO

No transcorrer da formação na Educação Básica presenciei e experimentei o ensino de artes de forma mecânica, em que as atividades artísticas se dissociavam de uma construção significativa do conhecimento.

A partir do diálogo com colegas de graduação percebi que esta realidade não havia sido somente a minha, mas sim de muitos alunos de outras escolas e de diferentes regiões. Identifiquei que a prática pedagógica dos professores de artes não contemplava atividades artísticas que fizessem sentido e que proporcionassem aprendizagens significativas para as crianças. Diante disso, percebi a necessidade de tratar sobre tema: contribuições das linguagens artísticas para formação integral da criança.

Ao longo do estudo que trata da prática dos professores de arte observamos que nas escolas, a maioria dos professores não trabalha o ensino de artes de modo a contribuir para o senso estético, reflexivo e crítico da criança. Diante disso, veio-me a necessidade de compreender e obter respostas sobre a seguinte questão: o que a criança aprende quando se ensina artes na escola?

Visando responder esta pergunta, o presente estudo bibliográfico e documental pretende contribuir no esclarecimento sobre o papel da Arte no currículo escolar, a prática do professor e as significativas aprendizagens das linguagens artísticas para o desenvolvimento da criança. Dessa forma, esta pesquisa será de grande valia, pois implicará em buscar respostas para estes apontamentos, de modo contribuir no enriquecimento no conhecimento do tema tratado.

Certificamos também que esta pesquisa terá um valor imensurável para minha formação e para a comunidade acadêmica. Irá contribuir muito na minha prática docente, pois como futura educadora de artes, tenho a necessidade de compreender de que forma as quatro linguagens de arte devem ser trabalhadas, bem como, em saber qual é o papel da arte no currículo escolar e por que as atividades artísticas como dança, música, teatro e artes visuais são importantes para o desenvolvimento da criança.

Além disso, o presente estudo pode contribuir também para a universidade e para os professores que já atuam em artes, pois poderá servir como material de apoio na compreensão das importantes abordagens do ensino da arte no contexto escolar.

Com isto, o objetivo geral deste estudo é compreender o papel da arte no currículo escolar e as significativas aprendizagens das linguagens artísticas para o desenvolvimento da criança. E os respectivos objetivos específicos são: a) compreender o contexto histórico do ensino de artes no Brasil e a legislação em arte; b) refletir a respeito das aprendizagens que o ensino de arte pode proporcionar no desenvolvimento da criança e, c) analisar a proposta curricular de Arte constante na BNCC para o ensino de Arte.

Este estudo é de cunho explicativo, desse modo, esta pesquisa implicará em fazer uma abordagem investigativa sobre o contexto educacional do componente curricular de Artes.

Essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. (GIL, 2002, p. 42).

Para isto, recorreremos à pesquisa bibliográfica, na qual, identificamos que o componente de artes não se encontra no mesmo nível de importância das demais disciplinas, que muitas vezes os professores que atuam em arte não têm formação superior adequada para trabalhar com as diferentes linguagens artísticas e que a sua prática e, por vezes, revela-se comprometida por não saber como ensinar artes às crianças.

Com base no aporte teórico discutido por Lavelberg (2014, 2018) e Ferraz e Fusari (2009), Almeida (2010), Barbosa (2016), Martins (2019) e a legislação em Arte os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi possível desenvolver indagações significativas para este estudo. Pudemos compreender como o componente curricular de artes foi implementado no âmbito educacional e quais os documentos foram importantes para este processo.

Através de alguns autores citados, pudemos perceber que o componente curricular de artes é essencial no processo de formação da criança, todas as linguagens artísticas, trazem conhecimentos significativos que contribuem para as crianças serem criativas, críticas, reflexivas formadoras de opiniões e apreciadoras da arte. Através da análise dos PCNs e da BNCC percebemos o contexto instrumental que o ensino de artes ainda é inserido e desvalorização da mesma dentro do currículo.

Este estudo se divide em três seções. A primeira trata do ensino de artes na educação brasileira, seu contexto e perspectivas. Faremos uma breve apresentação

dos caminhos do trabalho educativo dos padres Jesuítas no Brasil, seguido pelo ensino das Artes no período colonial, dos séculos XX e XXI e, por fim, apresentamos os avanços da legislação no ensino da arte nas escolas brasileiras.

Na segunda seção, discorreremos sobre a arte como potencializadora do processo cognitivo e evolutivo da criança, abordamos a concepção de Vygostky a respeito das funções cognitivas da criança a partir do seu contexto social e cultural. E, por fim, tratamos da importância das linguagens artísticas no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Na terceira seção que trata sobre o ensino de Artes na BNCC: indagações e consequências, delineamos os caminhos percorridos do ensino de Artes desde os PCNS de 1997 até a BNCC de 2017. Desse modo, iniciamos com um breve resgate histórico sobre os PCNs, e posteriormente sobre a BNCC. Por fim, faz-se uma análise comparativa entre os dois documentos e seus desdobramentos para o ensino das Artes.

Ao refletir a respeito das contribuições das linguagens artísticas para formação integral da criança, intencionamos destacar que o contato com o fazer artístico de forma espontânea pela criança, sem modelos padronizados a ser seguidos, contribui para sua apreciação estética, senso crítico e reflexivo. Todos os conhecimentos relacionados com a música, dança, pintura, brincadeiras, fazem parte da vida da criança. A criança expressa e desenvolve suas potencialidades estéticas por meio do contato com mundo a sua volta, apreciando e experimentando ludicamente as formas e os diversos elementos artísticos.

O ensino de artes no contexto escolar ainda é visto, por uma parcela dos educadores, como um elemento secundário, de menor importância quando comparado a outras disciplinas curriculares. No entanto, todo trajeto percorrido resultou de maneira positiva sobre como o ensino de artes contribui na formação integral da criança, e como é importante que a prática do professor aborde as linguagens artísticas, de modo a proporcionar as aprendizagens significativas.

SEÇÃO I

2 O ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONTEXTO E PERSPECTIVAS

Nesta seção apresentamos a história da arte no Brasil e as propostas curriculares que sucederam o ensino de artes como um componente obrigatório no currículo escolar. O ensino de artes durante a sua trajetória vivenciou lutas árduas, sendo assim, o objetivo está em compreender o contexto histórico do ensino de artes no Brasil e a legislação em arte e, para tanto, consideramos necessário iniciar, apresentando os caminhos e desafios do ensino de arte no Brasil e posteriormente a legislação em arte, na qual ocorre a inserção da arte no currículo.

Inicialmente faremos uma apresentação dos caminhos do trabalho educativo dos padres Jesuítas no Brasil, em seguida trataremos do ensino das Artes no período colonial e dos séculos XX e XXI e por fim vamos apresentar os avanços da legislação no ensino da arte nas escolas brasileiras.

2.1 Trajetória do ensino de artes no Brasil

A história do ensino da arte no campo educacional brasileiro tem sua marca inicial no trabalho desenvolvido pelos Jesuítas no período de 1549 a 1759. “Nos colégios jesuíticos europeus, a educação estava voltada para os nobres e burgueses abonados, deixando completamente de lado a educação popular” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 41).

Ferraz e Fusari (2009) abordam que o modelo educacional jesuítico era orientado por princípios religiosos. No método de ensino aproveitavam da música, do canto e do teatro como atrativos, tendo-os como um recurso didático e um aparato cerimonial.

De acordo com Ferraz e Fusari (2009) o sistema de ensino adquirido pela população nativa era reduzido a catequese e a oficinas de artesanato. Através dos “irmãos oficiais” essas “escolas-oficinas” formavam vários artesãos e nos ensinamentos incluíam vários ofícios, tais como pintura, carpintaria, instrumentos musicais, tecelagem etc.

O empenho dos Jesuítas no ensino da música aos nativos rendeu bons resultados, estes

Chegaram a ter gosto pela música e um apuro para a harmonia. O jesuíta Cattaneo viu uma criança de doze anos tocar harpa, com segurança e firmeza nas mãos [...], para matar o tédio os índios cantavam, assistidos por uma numerosa e entusiástica plateia. (BATTISTONI FILHO, 2005, p. 23).

Com a ajuda dos jesuítas na região amazônica do século XVIII, começam a proliferar “carpinteiros, pedreiros, ferreiros, ouvires, *escultores e pintores* [...]. Muitos desses índios artesãos chegaram a fazer cursos de aperfeiçoamento em Portugal” (BATTISTONI FILHO, 2005, p. 24-25 – grifo nosso).

Em 1759, Marquês de Pombal expulsa os Jesuítas do Brasil, “a partir de então, foram introduzidas ideias iluministas e as primeiras experiências de laicização do ensino influenciado pelo Racionalismo” (BIRCK, 2019, p. 52). Sendo assim, Marquês de Pombal propôs reformas educacionais, para promover a substituição dos métodos jesuíticos por um novo modelo de ensino, considerado moderno e condizente com o movimento iluminista¹, conforme apresenta:

Marquês de Pombal, ao propor as reformas educacionais – por intermédio da aprovação de decretos que criariam várias escolas e da reforma das já existentes –, estava preocupado, principalmente, em utilizar-se da instrução pública como instrumento ideológico e, portanto, com o intuito de dominar e dirimir a ignorância que grassava na sociedade, condição incompatível e inconciliável com as ideais iluministas (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 471).

A chegada da Família Real portuguesa no Brasil em 1808 sucedeu várias mudanças no campo educacional, econômico, político e cultural brasileiro. De acordo com Ferraz e Fusari (2009) a nova ordem econômica e social pedia “reforma culturais”, sendo assim, vem ao Brasil a convite do rei D. João VI, a Missão Artística Francesa, com o compromisso de transformar as características estéticas de cunho nacional já vigentes. Segundo Ferraz e Fusari (2009):

Com a vinda da Missão Artística Francesa, em 1816, foi criada a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (Decreto Real de 12 de agosto desse ano), transformada, dez anos depois, em Imperial Academia e Escola

¹ “O pensamento iluminista tem como fundamentos a crença no poder da razão humana de compreender nossa verdadeira natureza e de ser consciente de nossas circunstâncias. O homem, então, creia ser o detentor de seu próprio destino, formulando o racionalismo e contrariando as imposições de caráter religioso, sua “razão” divina de existir, e os privilégios dados à nobreza e ao clero – ainda predominantes à época (séculos XVII e XVIII)” (MELLO; DONATO, 2011, p. 253).

de Belas-Artes. Este ato permitiu a instalação oficial do ensino artístico no Brasil [...]. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 42).

Sobre isto, a autora Birck (2019, p. 52) ressalta que “além do período de 10 anos para sua efetiva inauguração, a Escola de Belas Artes atendia à realeza e à nobreza brasileiras. Aos escravos, desde o período da permanência dos Jesuítas no Brasil, incumbia a arte manual”.

A Missão Francesa que chega ao Brasil em 1816 tinha como modelo hegemônico o Neoclássico², baseado em movimentos, orientações e instituições europeias, portanto, “artistas e técnicos nomeados tinham como modelo as academias de arte da Europa, as quais se baseavam na estética neoclássica, valorizando categorias como a harmonia, o equilíbrio e o domínio dos materiais” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 42).

Diante disso, vale ressaltar, que apesar da importante influência da Missão Francesa ao Brasil, a sua vinda trouxe também uma dependência cultural ao país, na qual, [...] a estética estrangeira se instalou à revelia da arte barroca brasileira e, por isso foi designada como “invasão cultural”, que representou um obstáculo à ampliação da tradição da arte colonial (BARBOSA; COUTINHO, 2011).

A partir de 1889, após a Proclamação da República, as concepções liberais e positivistas introduzem o ensino do desenho na educação numa perspectiva anti-elitista, tendo o desenho em um sentido utilitário de preparação técnica para o trabalho. De acordo com Barbosa (2016, p. 675) “àquela altura estudavam-se gregas faixas decorativas, vitrais, rosáceas e ampliação de figuras. Era uma espécie de iniciação ao design decorativo em voga da época, pois estávamos em pleno surto industrial da construção civil”.

O ensino de arte neste período era pensado como uma forma de mudanças para a sociedade e a crescente industrialização da nação. Conforme Barbosa (2016) as ideias positivistas e liberais resultaram em grande importância do desenho ligado a geometria e a ciência.

² “Neoclassicismo foi o estilo vigente na França do século XVIII e início do século XIX que, como o próprio nome diz, procurava inspirar-se no modelo estético clássico greco-romano. Depois dos arroubos românticos do período da Revolução Francesa, instaura-se esse estilo que se caracteriza pela simplicidade, harmonia e por seu caráter público, bem ao gosto dos anseios de Napoleão Bonaparte, grande responsável pelo desenvolvimento da arte neoclássica. Um dos pintores mais significativos foi Jacques Louis David, com seus quadros de cenas históricas. No Brasil, esse estilo típico da monarquia tornou célebres Pedro Américo e Araújo Porto Alegre” (COSTA, 2004, p. 80).

De acordo com Ferraz e Fusari (2009), o desenho era considerado a base de todas as artes, e o seu ensino era um eixo crucial nas escolas primária e secundária. O desenho tinha por objetivo desenvolver habilidades gráficas, um conhecimento técnico e o domínio de racionalidade. Tendo em vista esses aspectos, “os professores preparavam os alunos para serem, no futuro, bons profissionais e com formação regida por regras fundamentadas no pensamento dominante, como a estética da ‘beleza e do bom gosto’” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 44).

Este modelo de ensino permaneceu por muito tempo nas escolas brasileiras, pois conforme Ferraz e Fusari (2009), o ensino de arte nas primeiras décadas do século XX, ainda apresentava o desenho como um sentido utilitário. “Nas escolas primárias e secundárias, valorizava o traço, contorno, configuração de mão e tudo isso era voltado para o aprimoramento do conhecimento técnico e estética neoclássica” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 45).

Em contrapartida, no período de 1930, surge a Escola Nova no Brasil, inicia-se então mudanças no ensino de artes e a democratização da educação brasileira. Barbosa (2016) aborda que enquanto os liberais eram a favor do ensino com os aspectos do desenho utilitário, para preparar a para o mercado de trabalho, a Escola Nova se manifestava a favor da arte como instrumento mobilizador capaz de proporcionar a criação, imaginação e inteligência.

A escola nova defendia a escola pública obrigatória para todas as classes sociais e dava ênfase a ideia da arte como forma de expressão, sobre isso, Ferraz e Fusari (2009) destacam que:

O ensino de arte, portanto, direciona-se para expressão livre da criança e o reconhecimento do seu desenvolvimento natural. O movimento modernista favorece muito essa nova interpretação e surgem debates sobre a importância da livre expressão como um fator da formação artística e estética. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 49).

Com base na citação acima, o período escolanovista valorizava-se a criatividade da criança e sua expressão artística, “as novas orientações artísticas fortaleceram o reconhecimento do desenho espontâneo, como uma condição para um novo processo educativo no qual aprender é igual a aprender fazendo e com liberdade” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 49).

Ferraz e Fusari (2009, p. 51) ainda salientam que, “embora o movimento escolanovista não tenha atingido todas as camadas sociais e as escolas públicas de

muitas regiões, inúmeros professores puderam aprimorar-se”. Diante disso, os professores ampliaram seus métodos de ensino, buscaram por mais informações e passaram a adotar práticas educativas que proporcionasse interesse para o aluno e valorizasse a sua espontaneidade.

2.2 Os documentos curriculares e o ensino de artes

Em meados da década de 1950 surge no Brasil a tendência tecnicista e nesse momento, conforme Ferraz e Fusari (2009), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 4.024/61, constava a disciplina Arte como uma “prática educativa” do ensino ginásial, bem como uma atividade complementar de iniciação artística para o ensino colegial conforme a determina o Art. nº 34.

Dez anos depois, quando a tendência pedagógica tecnicista se mostra mais fortalecida, tem-se a aprovação da LDB n. 5.692/1971, na qual consta a obrigatoriedade da inclusão artística:

Art. 7º – Será obrigatória a inclusão de Moral e Cívica, Educação Física, *Educação Artística* e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, observando-se quanto o primeiro disposto no Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971 – grifo nosso).

Sobre isto, Lavelberg (2014) destaca que na LDB nº 5.692/71, conforme o art. 7º, ocorre a obrigatoriedade da inclusão da Educação Artística, no entanto, essa obrigatoriedade foi concebida como atividade e não como disciplina, o que não garantiu a sua efetivação no currículo.

A arte é implementada no currículo como atividade, e não como disciplina, sendo assim, com base Martins (2019) a educação artística era baseada em um ensino tecnicista e priorizava o material, as habilidades técnicas e não o fazer artístico, portanto, a obrigatoriedade da Lei de colocar a Arte no currículo não garantia o acesso à arte na escola.

Desse modo, a perspectiva de ensino adotada neste período era objetivada na hegemonização de pensamentos, aniquilando a opinião pessoal para que a elite dominante prosseguisse com a soberania. Portanto, “as atividades desenvolvidas com Arte na escola traduziam-se em técnicas de trabalhos artísticos sem fundamentação teórica” (MARTINS, 2019, p. 69).

A Lei em questão, em seu artigo 7º, torna obrigatório o ensino de Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus e nelas deveriam estar contemplados com os seguintes conteúdos específicos: artes plásticas, música e artes cênicas. Diante disso, segundo Martins (2019) passaram a formar professores em Educação Artística, de forma polivalente, pois na prática tornava-se responsabilidade do professor dominar as diferentes linguagens artísticas como dança, música, teatro e artes plásticas.

No entanto, segundo Martins (2019) os professores não estavam preparados para trabalhar de forma conjunta todas as linguagens artísticas, pois não tinham habilitação específica em cada uma das áreas e dessa forma acabavam trabalhando as expressões artísticas de forma excludente.

Mesmo que a intenção da educação artística fosse colocar a Arte em função da educação global do indivíduo, as práticas pedagógicas relacionadas a essa disciplina privilegiavam as artes plásticas. A música, em razão de sua especificidade como linguagem com características e conteúdos próprios, ressentiu-se das deficiências dos cursos de formação do professor, e a consequência foi o esvaziamento dos conteúdos dessa linguagem. Na prática, o profissional responsável pela Educação Artística encontrava certa dificuldade em abordar as três linguagens artísticas, causando posteriormente a divisão em artes visuais, dança, música e teatro. Isso gerou críticas, e a polivalência e o esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística aumentaram. (MARTINS, 2019, p. 71).

Segundo Lavelberg (2014, p. 50), a Arte era banalizada na escola. “A orientação tecnicista das escolas sob o regime militar e as propostas aligeiradas de formação de professores de educação artística em licenciaturas curtas de dois anos”, resultava na atuação do professor de forma polivalente. O mesmo professor trabalhava com diversas modalidades artísticas, independente de sua formação ou de conhecimento a partir de determinada linguagem.

Segundo Barbosa (2016) após essa reforma educacional de 1971, em 1973 foram criados os cursos de licenciatura em Educação Artística, para preparar os professores polivalentes. Após esse curso o professor poderia continuar os estudos, para obter habilidades específicas em artes plásticas, desenho, teatro ou música.

Sobre isso as autoras Ferraz e Fusari (2009) também afirmam que até hoje são poucas as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental em que a formação artística estética da criança é conduzida por professores com bacharelado ou licenciatura em Artes. Na maioria dos casos são os professores polivalentes com magistério ou com formação incompleta que ministram o componente de artes na escola.

Segundo Lavelberg (2014, p. 51) “a Lei nº 5.692/71 foi muito combatida por arte-educadores nos anos de 1980”. A partir de então, estabeleceu-se um movimento organizado pelos os educadores de arte, denominado arte-educação. Através desse movimento foi possível discutir sobre compromisso, valorização, aprimoramento do professor e novas ideias, principalmente no campo da arte.

Conforme Martins (2019) após um longo período de vigência da lei 5.692/71, foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) a Lei de 9.394, no dia 20 de dezembro de 1996. No entanto, na legislação não constava a obrigatoriedade do ensino de arte no currículo, mediante isto, arte-educadores, fizeram várias manifestações e se mobilizaram a favor do ensino de arte na LDB. Dessa luta resultou na inclusão do componente curricular Arte na versão final da LDB n. 9.394/96. Foi só a partir desse período que a arte passou a ser uma área de conhecimento obrigatória no currículo escolar, contendo os seus próprios conteúdos dentro do âmbito educacional.

Segundo Lavelberg (2014) os documentos de orientação curricular, no que se refere à arte, conforme a LDB nº 9.394/96, sancionada pelo presidente FHC prosseguiram em vigor nos dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e no da presidente Dilma Rousseff, no entanto, ocorreram com alguns ajustes.

Em 2008, houve alterações na lei da Educação Básica sancionada pelo o presidente Lula na qual “acrescenta um novo § ao art. 26, que explicita ser a música um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do Ensino da Arte na Educação Básica” (MARTINS, 2019, p. 76).

A proposta de alteração na lei 9.394/96 dá-se por intermédio da Lei 11.769/2008, essa lei altera a LDB, mantendo-a em vigor, porém acrescenta:

Art. 1º O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º: ‘Art. 26 § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo’ (NR). Art. 2º Alterado [ver a seguir]. Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei. Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008).

Segundo Lavelberg (2014, p. 52) “outra alteração foi feita em 2010, e incidiu na redação do § 2º do artigo 26 da LDB 9.394/96”, conforme consta na LDB nº 9.394/96, em seu Art. 26, § 2º, “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais,

constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2010).

Em 2 de maio de 2016, houve outra alteração pela Lei Federal 13.278, na qual o § 6º passou a abranger as quatro linguagens, sendo assim essa alteração revogou a obrigatoriedade da música na lei 11.769/08. Dessa forma, a presidente Dilma Rousseff sancionou a seguinte lei:

Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26, § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR) Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na Educação Básica, é de cinco anos. Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2016).

Segundo Martins (2019) diante da aprovação da lei 13.278, houve grande satisfação por partes dos discentes do curso de licenciatura em linguagens artísticas e dos docentes que atuam na área, pois a aprovação da lei garantia às linguagens artísticas espaço definido dentro do currículo da Educação Básica.

Outro documento importante na construção do currículo foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCNs de arte de 1997, inseriram a importância de trabalhar as especificidades de cada uma das linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro.

De acordo com Iavelberg (2014), os PCNs, à época, foram documentos construídos para todas as áreas de conhecimento de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries, hoje do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano, tendo como foco auxiliar na elaboração de currículos de secretarias estaduais, municipais e escolas, portanto não obrigatório.

Segundo Martins (2019, p. 102) mesmo que não tenha sido um documento obrigatório pelo MEC, “ele embasa os conteúdos mínimos a serem desenvolvidos na escola, sinalizando que é um material a ser utilizado pelo professor, e que deve ser a base para que cada escola formule seu projeto educacional”.

Desse modo, os PCNs previam pela construção do currículo de forma que priorizasse a autonomia e o trabalho coletivo. “Esperava-se que o currículo fosse feito em associação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, o que significa que a escrita curricular envolveria e levaria em conta a realidade das diferentes comunidades” (IAVELBERG, 2014, p. 51).

Os PCNs davam ênfase a uma prática educativa adequada as necessidades sociais, econômicas e culturais. Pois, de acordo com Ferraz e Fusari (2009) os documentos preocupavam-se em englobar todas as ideias, premissas, procedimentos e conteúdos condizentes com as teorias e práticas contemporâneas, ao apontar um direcionamento tanto para os conhecimentos próprios da área do currículo, quanto para os saberes fundamentais para o fortalecimento da identidade e da formação humana.

Com referência aos PCNs de arte, tais saberes foram direcionados ao autoconhecimento, ao outro, ao fazer e perceber arte com autonomia e criticidade, ao desenvolvimento do senso estético e à interação dos indivíduos no ambiente social/tecnológico/cultural, preparando-os para o mundo em transformação e para serem sujeitos no processo histórico. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 57).

Portanto, os PCNs de arte orientavam na direção da importância das linguagens artísticas para desenvolvimento da criança. Imbuídos do conhecimento de arte como cultura e linguagem, as crianças poderiam desenvolver suas potencialidades (percepção, observação, imaginação e sensibilidade).

Ferraz e Fusari (2009) abordam que as ideias contidas nos PCNs foram muito importantes para a ampliação dos conhecimentos estéticos e artísticos. Os parâmetros possibilitaram aos professores, enxergar a arte dentro de um trajeto sustentado de aprendizagem, de modo que, proporcionasse a reflexão e a criação.

Atualmente os PCNs não estão mais em vigor, porém foram documentos muito importantes, que destacaram o componente de artes como área de conhecimento em igualdade com as demais disciplinas.

De acordo com Lavelberg (2014) as propostas curriculares, desde a LDB 9.394/96, nunca foram o bastante para garantir um ensino de artes significativo nas escolas, ainda há uma enorme distância entre o que se apresenta nas diretrizes e nas reflexões teóricas, e o que é posto em prática. Dessa forma cabe ao professor ter discernimento quanto aos processos seletivos do conteúdo. “As questões curriculares devem ser objeto de investigação do professor cotidianamente e devem superar as questões mais visíveis, como que conteúdos ministrar, de que modo, etc.” (MARTINS, 2019, p. 109).

De acordo com Martins (2019) a arte também é lugar de formação dos alunos, portanto a forma como seu ensino é ministrado, é que irá proporcionar a formação de

um aluno mais crítico, com ideias mais claras e que poderá se expressar por meio do fazer artístico. Martins ainda salienta que:

Não é somente o aluno que deve ter uma formação mais crítica, mas o próprio professor deverá examinar criticamente suas concepções a respeito do conhecimento que pretende ensinar e suas convicções a respeito de natureza, valores e sociedade (MARTINS, 2019, p. 112).

Portanto, é necessário também que o professor seja autor do seu currículo e atue de uma perspectiva de uma política crítica e “[...] social para efetivar as demandas de uma escola que visa à promoção da equidade e da participação profissional, cultural e social dos seus agentes educadores” (IAVELBERG, 2014, p. 53).

Segundo Martins (2019) as alterações no currículo ocorrem através dos documentos legais como leis, diretrizes, decretos, portarias, resoluções como também por documentos que se constituem basicamente por textos com intuito de orientar acerca de como implementar as sanções legais, que é o caso dos parâmetros, base etc.

A autora em questão, destaca que é através dos currículos que se espera que seja ensinado nas escolas quais as práticas educativas devem fazer parte do processo formativo da criança. No entanto, há um distanciamento das normativas com que se é aplicado e que por muitas das vezes, nem são efetivadas no espaço escolar.

Conforme a autora apresenta, é recorrente que a prescrição normativa seja “implementada de forma acrítica, apenas como um cumprimento decorrente da ação do Estado, que não demonstra a preocupação com os preceitos epistemológicos e formativos que norteiam tal prescrição” (MARTINS, 2019, p. 112).

No decorrer do processo histórico da arte no Brasil, Martins (2019) ressalta que houve diferentes orientações para formação dos professores e é possível identificar indícios deixados pelas tendências tradicionalistas e escolanovistas e, nos dias atuais, ainda existe significativa influência por parte dessas tendências nas escolhas e práticas de professores de Arte.

O árduo caminho da arte também revela conquistas. A arte passou a ser uma disciplina obrigatória e promoveu o desenvolvimento artístico e cultural dos alunos; garantiu a inserção das linguagens artísticas (teatro, música, dança e artes visuais) no currículo escolar e pôs em relevo a importância do professor receber formação adequada para trabalhar em cada área. Apesar de todas essas conquistas, “as práticas de muitos educadores ainda seguem reduzindo a disciplina à experimentação

de atividades agradáveis, à produção de objetos artísticos e que seguem um tipo de beleza” (MARTINS, 2019, p. 113).

A imposição de técnicas prontas, assim como a demonstração correta do fazer artístico provoca o desinteresse do aluno. Para Martins (2019, p. 113) “compreende-se que é necessária uma mudança epistemológica, filosófica e metodológica do Ensino da Arte, e essa mudança independe do poder legislativo [...]”.

Pretendeu-se nessa seção dar destaque ao contexto do ensino da arte no Brasil e a legislação em arte, a fim de conhecermos os caminhos percorridos do ensino da arte no Brasil, o contexto político, social e econômico de cada época. É muito importante estarmos conscientes da história do ensino da arte, pois segundo Iavelberg (2014):

O ensino de arte está ligado à história da arte, da educação e da criança. As teorias e práticas em sala de aula são fruto de ideias, do contexto político e social de cada época, portanto, ensinar aos professores a história do ensino da área de arte na educação escolar é importante para conscientizá-los sobre o valor da memória e da origem das propostas curriculares contemporâneas. (IAVELBERG, 2014, p. 54).

Na próxima seção trataremos das aprendizagens que o ensino de arte pode proporcionar à criança. As linguagens artísticas como a dança, música, teatro e artes visuais fazem parte do processo de formação da criança e devem estar inseridas no espaço escolar. Sendo assim, iremos abordar a seguir as contribuições das linguagens artísticas no processo de formação e desenvolvimento da criança.

SEÇÃO II

3 A ARTE COMO POTENCIALIZADORA NO PROCESSO COGNITIVO E EVOLUTIVO DA CRIANÇA

Pretende-se nesta seção refletir a respeito das aprendizagens que o ensino de arte pode proporcionar a criança através de alguns autores que tratam sobre o tema. O componente curricular de Arte é essencial no processo de formação da criança, ao considerarmos que as linguagens artísticas trazem conhecimentos significativos que contribuem para as crianças serem críticas, reflexivas e apreciadoras da arte. A formação artística pode proporcionar uma melhor compreensão sobre os valores culturais e sobre o mundo.

Todos os conhecimentos relacionados à música, dança, pintura e brincadeiras devem fazer parte da vida da criança, pois a criança desenvolve sua potencialidade imaginativa, criativa, perceptiva a partir das observações do mundo a sua volta e das suas experiências sensoriais e/ou corporais. Portanto, é fundamental que os conhecimentos através dos elementos artísticos e culturais sejam adquiridos tanto na ambiência familiar, quanto no espaço escolar.

Inicialmente abordaremos a concepção de Vygostky a respeito das funções cognitivas da criança a partir do seu contexto social e cultural, seguido da importância das linguagens artísticas no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

3.1 As funções cognitivas da criança a partir da concepção de Vygotsky

O estudo histórico-cultural desenvolvido por Vygostky, conforme Elhammoumi (2016, p. 26) “foi concebido dentro do quadro teórico do materialismo dialético e da concepção materialista da história”. Dessa forma, a pesquisa histórico-cultural de Vygostky assumiu que a realidade é basicamente material e dialética. Conforme Pereira e Franciolo (2011, p. 95) o conceito de materialismo “[...] considera que na sociedade tudo está ligado à natureza, visto que o homem age sobre ela para produzir seus materiais de consumo, no entanto, não somos produtos da natureza, mas sim da história humana”.

Os autores em questão acrescentam também, que na perspectiva dialética são realizados estudos sobre as mudanças que acontecem na natureza, no homem e na história da sociedade. Portanto, com base na visão dialética o mundo, a natureza e o ser humano estão em constante mudança, movimento e transformação. Desse modo, o homem constrói a sua história a partir das suas ações, modificando os meios de produção, de pensar e agir, transformando a natureza e possibilitando mudanças em seu meio social.

Dessa forma, a partir das sínteses apresentadas por Pereira e Franciolo (2011, p. 96) compreendemos então que o materialismo dialético, de base materialista através do método dialético procura entender “as transformações sociais que ocorrem na sociedade, sendo inseparável do materialismo histórico”.

Portanto, o materialismo histórico dialético é uma junção de um método que analisa o “[...] desenvolvimento humano, levando em consideração que o homem se desenvolve à medida que age e transforma a natureza e neste processo também se modifica” (PEREIRA; FRANCILOLO, 2011, p. 96).

Essa abordagem materialista dialética foi desenvolvida por estudiosos como Hegel, Marx, Engels e posteriormente usada por Vygotsky:

Ele usou uma abordagem materialista dialética para ajudar explicar como funções mentais elementares tais como atenção elementar e percepção se transformam em processos psicológicos superiores humanos, tais como atenção voluntária, formação de conceitos, pensamento abstrato, generalização e imaginação. (ELHAMMOUMI, 2016, p. 26).

Portanto, conforme Elhammoumi (2016) apresenta, Vygotsky usou o conceito do materialismo dialético para compreender a abordagem psicológica humana, desse modo, este entendia que as atividades humanas e as funções psicológicas superiores são consequências das relações sociais do indivíduo com o mundo ao seu redor, pois o homem cria e transforma as relações sociais e culturais. Sendo assim, o método dialético de Vygotsky pretende identificar as mudanças do comportamento que ocorrem no decorrer de sua evolução e relação com o contexto social e cultural.

A teoria histórico cultural traz uma abordagem significativa sobre o processo de aprendizagem na concepção de Vygotsky. Rego (1995), citando Vygostky, esclarece que o comportamento humano é consequência do contato com o meio social e cultural. “As características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores,

conhecimentos, visão de mundo etc.) depende da interação do ser humano com o meio físico e social (REGO, 1995, p. 58).

O caso verídico de duas crianças (as chamadas ‘meninas-lobas’) que foram encontradas, na Índia, vivendo no meio de uma manada de lobos, demonstra que para se humanizar o indivíduo precisa crescer num ambiente social e interagir com outras pessoas. Quando encontradas, praticamente não apresentavam um comportamento humano: não conseguiam permanecer em pé, andavam com o apoio das mãos, não falavam, se alimentavam de carne crua ou podre, não sabiam usar utensílios (tais como, copo, garfo etc.) nem pensar de modo lógico (Davis & Oliveira, 1990, p. 16). Quando isolado, privado do contato com outros seres, entregue apenas a suas próprias condições e a favor dos recursos da natureza, o homem é fraco e insuficiente. (REGO, 1995, p. 58).

Em conformidade com a concepção de Vygotsky, consideradas as análises de Rego (1995), esta destaca que o processo comportamental não é inato, ao contrário, se desenvolve gradativamente em interação com outros indivíduos e por meio da internalização da cultura.

O pensamento e a fala, por exemplo, passam por várias mudanças ao longo da vida, apesar de terem funções diferentes e de desenvolverem de forma independente, em certa altura, ela só acontece, devido à inserção da criança em grupo cultural, pois quando a criança tem relações sociais e culturais, o pensamento e a fala se encontram e dão origem a funcionamento psicológico mais aprimorado. Conforme Rego (1995, p. 64), “[...] a função primordial da fala é o contato social, a comunicação; isto quer dizer que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação. Assim, mesmo a fala mais primitiva da criança é social”.

A teoria de Vygotsky, abordada por Rego (1995) revela que não é somente através da linguagem oral que a criança se comunica com o mundo a sua volta e que a linguagem escrita também faz parte desse processo. No entanto, partindo do pressuposto de Vygotsky, o aprendizado da escrita acontece apenas como uma habilidade motora.

Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VYGOTSKY, 1984 apud REGO, 1995, p. 69).

A escrita tem uma função social e vai além do mecanismo de reprodução e repetição:

Sendo assim, o aprendizado da linguagem escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade. É por isso que ele

identifica uma espécie de continuidade entre as diversas atividades simbólicas: os gestos, o desenho e o brincar. Em outras palavras, estas atividades contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica (onde signos representam significados), e, conseqüentemente, para o processo de aquisição da linguagem escrita. (REGO, 1995, p. 69).

Portanto, todos os instrumentos simbólicos atribuem uma enorme importância na dimensão social, assim como todos os elementos presentes no ambiente humano, na qual são impregnados de significado cultural, que medeiam a vida individual com o mundo.

3.2 A brincadeira como possibilidade de desenvolvimento cognitivo infantil

O brincar é um instrumento que pode ser utilizado para o desenvolvimento infantil, através da brincadeira, a criança aprende a desenvolver sua imaginação.

A criança poderá utilizar materiais que servirão para representar uma realidade ausente, por exemplo, uma vareta de madeira como uma espada, um boneco como filho no jogo de casinha, papéis cortados como dinheiro para ser usado na brincadeira de lojinha etc. Nesses casos ela será capaz de imaginar, abstrair as características dos objetos reais (o boneco, a vareta e os pedaços de papel) e se deter no significado definido pela brincadeira (REGO, 1995, p. 82).

Ao criar uma situação ilusória e imaginária com intuito de satisfazer seus desejos não realizáveis, a criança “brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso” (REGO, 1995, p. 82).

A criança consegue agir como se fosse maior que já são, através dos jogos faz de conta, como apresentado, ela brinca de ser mãe, pai, professor, médico e essas brincadeiras são representações do seu meio social, são as relações humanas do seu convívio.

Segundo Ferraz e Fusari (2009) através de objetos reais, como um pedaço de pau, por exemplo, ela faz deslizar na água da banheira, o mesmo pode carregar inúmeros significados e sentidos, o pedaço de pau pode ser um barco, um peixe, uma pessoa, fruto da sua imaginação. Ao imaginar e brincar, a criança faz sua leitura de mundo e transforma elementos simples em uma atividade importante.

Portanto, a brincadeira tem uma função significativa no processo de desenvolvimento infantil:

Ela também é responsável por criar 'uma zona de desenvolvimento proximal', justamente porque, através da imitação realizada na brincadeira, a criança internaliza regras de conduta, valores, modos de agir e pensar de seu grupo social, que passam a orientar o seu próprio comportamento e desenvolvimento cognitivo. (REGO, 1995, p. 113).

As brincadeiras, o contato com objetos, os jogos lúdicos, as atividades realizadas no seu dia-a-dia são muito importantes para o desenvolvimento da percepção, atenção, imaginação, memória, linguagem da criança. Estas atividades não só possibilitam os processos cognitivos da criança, como também servem para conhecer o mundo a sua volta, seus fenômenos e seu objeto (prática) social.

O contato com os objetos, de acordo com Ferraz e Fusari (2009), proporciona a criança conhecer diferentes texturas e explorar diversas sensações como tátil, auditiva, olfativa e visual isso tudo por meio das cores, textura, sons e cheiros.

Para as autoras o contato com os objetos, sons e brincar tem uma grande relevância no processo de aprendizado e no desenvolvimento da criança. É importante a prática de atividades que estimulem as sensações e percepções.

Portanto, à medida que trabalhamos para desenvolver a percepção das crianças, estamos ajudando-as a ver melhor, a ouvir, a fazer diferenciações, a se expressar, a imaginar e tudo isso fundamenta para o ensino e aprendizagem de arte baseada na educação da percepção e na compreensão do pensamento artístico e estético.

A construção do conhecimento, de acordo com Vygotsky, citado por Rego (1995), é baseada nas interações sociais. "As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo" (REGO, 1995, p. 109). Desse modo:

A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas 'teorias' acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem vygotskiana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens. (REGO, 1995, p. 108).

Portanto, na concepção vygotskiana, a construção do conhecimento acontece por meio de uma ação partilhada, "já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas" (REGO, 1995, p. 110). Desse modo, a prática escolar deve ocorrer considerando a criança como sujeito ativo

(interativo) no seu processo de conhecimento, já que não é apenas receptora de informações do mundo a sua volta.

Todavia, apesar da atividade espontânea individual da criança ser importante:

[...] Não é suficiente para a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Portanto, deverá considerar também a importância da intervenção do professor (entendido como alguém mais experiente da cultura) e, finalmente, as trocas efetivadas entre as crianças (que também contribuem para os desenvolvimentos individuais). (REGO, 1995, p. 111).

Com base na teoria de Vygotsky, apresentada por Rego (1995), concluímos que a construção do conhecimento vai além da linguagem escrita ou oral, mas também proporciona à criança o olhar crítico e reflexivo em seu meio social, cultural e no cotidiano escolar.

[...] o professor sugere que as crianças observem, apreciem, façam comentários sobre os desenhos elaborados pelo grupo (que se encontram expostos na parede) ou sobre as obras de artistas variados (que podem ser conhecidas através dos livros de arte disponíveis na sala). Finalmente propõe que escolham, entre os trabalhos observados, alguma característica que queiram reproduzir, como por exemplo, quanto à cor, material ou técnica empregada. O objetivo desse professor é mais amplo do que a mera repetição, sua intenção é ampliar o repertório de cada criança, permitir a troca de informações e experiências entre os colegas e também propiciar o contato, das crianças com a arte produzida pelos homens ao longo de sua história. (REGO, 1995, p. 113).

É muito importante que a apreciação dos diversos elementos simbólicos ocorra no espaço escolar, pois o professor, ao provocar essa interação, observação e apreciação dos elementos culturais, contribui também para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e sensíveis à arte.

3.3 Por que ensinar artes para a criança?

Compreendemos que o ensino de artes ainda é muito romantizado nas escolas, tendo um sentido utilitário. Alguns professores restringem sua prática educativa em um exercício mecânico e desprovido de sentido e o fazer artístico, por vezes, baseia-se na reprodução e repetição de atividades. A seguir vamos dar destaque à importância de trabalhar com as habilidades artísticas considerando o contexto histórico, social, cultural e proporcionando apreciação estética, senso crítico e reflexivo da criança.

Almeida (2010) aborda que a atuação de parte dos professores no campo de arte ainda é utilitária e instrumental. Há professores que carregam uma prática pedagógica baseada numa perspectiva romantizada de que as linguagens artísticas servem para relaxar; ou para o desenvolvimento de habilidades como concentração, atenção, coordenação motora, percepção auditiva etc. Sobre isso, a autora destaca a compreensão de professores a respeito do ensino de arte:

O desenho, por exemplo, serviria para 'ilustrar os trabalhos de português, ciências, geografia' e para 'formar hábitos de limpeza, ordem e atenção'; desenho, música e dança podem desenvolver 'a coordenação motora' e 'a percepção auditiva'; o teatro e a música podem ajudar na aprendizagem ou na fixação de conteúdos de outras disciplinas, assim como no 'desenvolvimento da atenção, concentração'; a música também é lembrada pelo seu caráter disciplinador 'serve para as crianças ficarem quietas' ou para distrair e acalmar os alunos: 'é bom para relaxar', 'serve para descansar as cabecinha das crianças'. (ALMEIDA, 2010, p. 11-12).

Com base nessa citação, podemos perceber a forma instrumental que é tratado o ensino de artes na escola. Diante disso, o autor Lanier (1984), citado por Almeida (2010) aborda que o ensino de arte vai além do desenvolvimento de habilidades pessoais e socioafetivos da criança. Vários outros componentes curriculares podem proporcionar o desenvolvimento dessas habilidades, portanto, o que vale ressaltar, é que a disciplina deve trabalhar as intrínsecas aprendizagens da arte e suas contribuições para a formação integral do aluno. (LANIER, apud. ALMEIDA, 2010).

De acordo com Almeida (2010) a maioria dos docentes desconhece o papel da arte no currículo escolar e não tem clareza sobre como trabalhar artes na escola, apesar de terem consciência da importância do ensino de artes, muitos não conseguem justificar o que se aprende com cada uma das atividades artísticas como a dança, música, teatro e artes visuais.

A maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para os alunos, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder 'Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?'. Isso é desalentador, pois o mínimo que se espera de alguém que ensina é que saiba por que se ensina! É fundamental saber o que os alunos aprendem quando trabalham com artes, porque é esse conhecimento que confere segurança e excelência do trabalho do professor. (ALMEIDA, 2010, p.13).

A práxis abordada pelo professor reflete muito na formação da criança, como também no seu processo de aprendizagem. Portanto, é fundamental a consciência sobre o que se ensina e sobre as efetivas contribuições de seu trabalho para formação

integral da mesma. Para Almeida (2010) os professores de artes devem refletir sobre a forma como são elaboradas as suas aulas e de que modo a aula de música, dança, teatro ou artes plásticas deve estar inserida no ambiente escolar.

Para Ferraz e Fusari (2009) a metodologia do ensino para a aprendizagem de arte refere-se a uma ação pedagógica que visa ajudar a criança a ter uma apreciação estética e uma análise crítica sobre as diversas modalidades artísticas.

Eisner entende que, ao realizarem atividades artísticas, as crianças desenvolvem autoestima e autonomia, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos e um pensamento mais flexível; também desenvolvem o senso estético e as habilidades específicas da área artística, tornam-se capazes de expressar melhor ideias e sentimentos, passam a compreender as relações entre partes e todo e entender que artes são uma forma diferente de conhecer e interpretar o mundo. (ALMEIDA, 2010, p. 14).

Conhece-se a importância de a arte estar inserida no currículo escolar, pois a mesma faz parte do patrimônio cultural. “As artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos” (ALMEIDA, 2010, p. 15). Desse modo, considera-se importante que a criança compreenda que as produções artísticas e suas interpretações não são inocentes, mas sim interessadas em mostrar realidades que amparam e que transmitem diferentes visões de mundo.

As atividades artísticas devem ser desenvolvidas considerando a sua ambiência cultural, alertam Ferraz e Fusari (2009). Para as autoras, as crianças têm uma história e contato físico, afetivo e cognitivo com outras pessoas, desse modo, as suas produções artísticas resultam, tanto de suas práticas pessoais, quanto das intervenções recebidas pelo seu meio social.

A formação artística é por isso muito importante para a educação estética dessas crianças, para ajudá-las a perceberem-se melhor no mundo, compreender os valores culturais e poderem manifestar suas ideias e sentimentos. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 172).

Diante disso, é necessário compreender que as culturas não são apenas produtos, mas também fazem parte da esfera sociocultural e “que as sensibilidades artísticas são historicamente construídas e próprias de cada grupo cultural” (ALMEIDA, 2010, p. 16). Tudo que apreendemos no decorrer da vida está relacionado às experiências obtidas, portanto, é necessário destacar a importância de criar possibilidades para que a criança entre em contato com várias formas de música,

dança, teatro e artes visuais, desde que proporcione qualidades estéticas a serem admiradas, evitando assim, preconceitos em relação a qualquer produção, seja elas populares ou étnicas.

Possibilitando aos alunos o contato com mais variadas formas de expressão artística: das mais populares – as grafitagens, *o funk*, *o break*, *o rap*, o teatro de mamulengos – às mais eruditas; das ‘primitivas’ – arte rupestre, danças e músicas populares tradicionais – às formas de expressão artística contemporâneas; e ainda, não se restringindo à apreciação das produções artísticas ocidentais, mas pondo os alunos em contato com as manifestações culturais próprias das mais variadas etnias indígenas africanas, sul-americanas e asiáticas (ALMEIDA, 2010, p 18 – grifo da autora).

Para o ensino de arte não deve existir barreiras, é importante que a criança tenha contato com diversas expressões artísticas, para que se torne rica de conhecimentos, de cultura, pois a diversidade cultural contribui para a formação humana.

Elliot Eisner e Georges Snyders (1998), em Almeida (2010), afirmam que as atividades artísticas proporcionam alegria para as crianças, e esta autora destaca que elas podem detestar a aula de música, dança, teatro ou artes plásticas por algumas razões.

Talvez uma das causas esteja relacionada ao fato de que os professores de arte estão tão empenhados em justificar a importância das artes na escola que acabam privilegiando os produtos das atividades artísticas – a peça a ser encenada no Dia das Mães, a dança a ser apresentada na Festa Junina, a exposição de pintura que irá encerrar o ano letivo. A realização de tais eventos acaba por centralizar toda atenção dos professores, que, preocupados em ‘demonstrar serviço’, acabam impingindo aos alunos exercícios áridos, repetições exaustivas, propostas desprovidas de sentido para eles. Dada a finalidade em vista, uma atividade que poderia ser prazerosa transforma-se em mais uma atividade chata e obrigatória a ser cumprida. (ALMEIDA, 2010, p. 18-19).

A alegria pode ocorrer de forma intensa nas aulas de artes, no entanto, para Almeida (2010), é necessário o direito a criança a espontaneidade de explorar os materiais de modo natural, sem limitações, cobranças ou por mera obrigatoriedade.

A autora em questão aborda que o contato com diversos elementos artísticos desperta na criança um interesse pela arte. Isso acontece quando se reconhece como autora e agente da transformação, capaz de criar algo novo por meio de sua prática, a exemplo de uma folha em branco que se transforma em pintura, um tambor que nele pode ser produzido uma batida forte. É a partir de sua familiarização com algum elemento artístico que a criança vai compreender a construção da arte para sua vida.

Ao realizar atividades artísticas a criança compreende que o processo de criação requer uma tomada de decisão, pois, segundo Almeida (2010), toda criação envolve muito mais a exploração, a invenção e decisões do que o comodismo de seguir algo determinado. Em uma atividade criativa a criança passa por um processo de avaliação, adequação e qualidade do seu trabalho, desse modo, consegue fazer julgamentos em situações na quais seria impossível através de modelos prontos.

No transcorrer de seu crescimento, as crianças são capazes de elaborar julgamentos sobre a própria produção e apresentar maiores possibilidades de atuação. Com isso tornam-se mais conscientes de seus trabalhos artísticos e dos das outras pessoas. Já tendo essa capacidade, podem ser conduzidas, por meio de conversações e atividades instigantes, a fazer paralelos e comparações significativas entre suas elaborações e a produção artística de outras crianças, ou mesmo da produção de arte adulta (brasileira ou estrangeira) (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 173).

Percebe-se, portanto, a importância de práticas lúdicas que não estejam sujeitas a imitação e modelos prontos. Para isto, o ensino artístico nas escolas deve possibilitar a criação, o senso crítico, autonomia, gosto estético, a liberdade intelectual, a reflexividade, a sensibilidade e a pensar e agir de forma independente.

A criança expressa e desenvolve suas potencialidades estéticas por meio do contato com mundo a sua volta, apreciando e experimentando ludicamente as formas e os diversos elementos artísticos. Nesse sentido, as autoras salientam sobre a importância do fazer e da apreciação estética estarem ligados a práticas lúdicas e criativas.

A criança apresenta interesse pelo fazer artístico no decorrer do seu crescimento. “Antes dos 3 anos a criança já sabe o que é desenhar, pintar, cantar, dançar e estes conceitos constituem-se no primeiro repertório de arte” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 173). A partir de então, percebe-se que ela consegue manifestar seu gosto estético, a opinar, a desgostar, achar feio ou bonito. Portanto, cabe ao professor dar continuidade e intensificar a formação estética e artística da criança.

É importante incluir na metodologia educativa da área artística os conteúdos essenciais da área de arte, considerando as escolhas pessoais e profissionais do professor. Portanto, antes mesmo do contato com as artes visuais é preciso organizar e contextualizar estes conteúdos e integrá-los com os já conhecidos pela criança.

3.4 Artes visuais

Ferraz e Fusari (2009) salientam que antes mesmo do contato com as artes visuais é preciso organizar os conceitos primordiais da área e integrá-los com os já conhecidos pela criança.

Implica em utilizar técnicas e procedimentos pedagógicos que proporcionem apreciação e expressividade através dessa linguagem artística. “Abrange ainda princípios, objetivos educacionais e as opções de materiais, técnicas e meios de comunicação para a produção artística e estética nas aulas” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 141). Há múltiplas maneiras com a quais a criança pode estar se expressando e comunicando.

O desenho, a pintura, a escultura, a gravura, a arquitetura, o design a fotografia, as artes gráficas, o cinema, a televisão, o vídeo, as artes tecnológicas, são possibilidades de linguagem visual que podem ser estudados na escola, abrangendo aspectos do fazer e do apreciar as formas visuais, com infinitas maneiras. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 178).

O desenho feito pela a criança, por exemplo, é resultado de sua compreensão sobre o mundo e demonstrações de seu desenvolvimento intelectual, pois “[...] a criança, como um sujeito ativo, desenha o que sabe, o que ela conhece de si própria e do mundo ao seu redor, e não apenas o que ela vê. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 102).

O desenho e a pintura são experiências que a criança vivencia e aprende a comunicar. A criança não faz uma preparação para desenhar ou pintar, ela apenas diz: eu quero desenhar, eu vou pintar. O que de fato existe é um divertimento e a conversa que ela elabora consigo e os amiguinhos ou o adulto ao desenhar. Com o desenho e a pintura ela pode contar seus pensamentos, suas fantasias e criar seus símbolos visuais e gráficos. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 106).

Quando a criança desenha, pinta e reproduz formas, ela utiliza da linguagem visual e faz suas próprias experiências pessoais e sociais, elabora, portanto, seus pensamentos por meio de símbolos que ela aprende a dominar. O professor, ao dar oportunidade para as crianças vivenciarem experiências com as múltiplas linguagens visuais estará atuando pedagogicamente em práticas criadoras, possibilitando a cognição e a sensibilidade.

Ao tratar da produção artística da criança, as autoras abordam a importância de possibilitar diversas maneiras de experiências sensoriais e cognitivas. Para que a

criança encontre o caminho para desenvolver sua própria expressão, é importante que o professor trabalhe com os materiais de forma diversificada. O ato de pintar, por exemplo, “ele pode ser executado em diferentes suportes, cores e materiais” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 181).

A pintura pode ser realizada sobre papéis, objetos, madeira, cerâmica, tela, no próprio corpo ou qualquer outro suporte, como mostra a figura 2. Ao trabalhar de forma diversificada oferece-se à criança várias experiências e modos diferentes de expressar-se e comunicar-se.

As imagens a seguir são meramente ilustrativas, tendo como objetivo aproximar o leitor de uma vivência significativa das artes no âmbito escolar.

Figura 1: As crianças do infantil realizando pintura livre com tinta guache.



Fonte: Colégio Auxiliadora (cnauxiliadora.com.br)

Objetos e artefatos que fazem parte do cotidiano da criança também são úteis para o conhecimento das formas, volumes e texturas. Um exemplo disto são as atividades realizadas com elementos da natureza. A utilização dos elementos do seu ambiente pode proporcionar a criança novas descobertas e diversas formas de contato com o fazer artístico, conforme vê-se a seguir.

Figura 2: Escultura na argila³



Fonte: Escultura na argila, natureza morta – Projeto: “Arte por toda parte” – Escola Interação (escolainteracao.com.br)

Há múltiplas maneiras de, pelas artes visuais, além da pintura, gravura, desenho, escultura, incluímos outras modalidades como a fotografia, cinema, televisão, computação, vídeo entre outras. Cada uma dessas modalidades proporciona várias combinações.

[...] com imagens reproduzidas por impressoras ou por outro sistema de duplicação, é possível fazer-se trabalhos nos quais serão executadas interferências gráficas que resultem em novas formas que, por sua vez, podem ser também reproduzidas em aparelhos de reprodução de imagens, e assim por diante. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 183).

No entanto, conforme as autoras, apesar de ter várias formas de proporcionar um fazer artístico significativo, percebe-se os professores em continuidade com

³ A turminha do Infantil Integral (manhã) usou elementos naturais e explorou o barro para expressar sua arte. Dentre os artistas que usam estes elementos como matéria prima, escolhemos o pintor, escultor, artista plástico e fotógrafo polonês Frans Krajcberg para apreciarmos. Nacionalizado brasileiro Frans sempre encantou-se com a nossa natureza e se utilizou dos elementos naturais para deixar muitas mensagens, principalmente a da preservação do meio ambiente. Inspirados nas obras do artista, os alunos iniciaram produções com elementos da natureza colhidos pela escola, e a sensibilidade em perceber os elementos e saber usá-los artisticamente (ESCOLA INTERAÇÃO, 2017).

práticas mecânicas, repetitivas, exaustivas e baseadas na reprodução. Dessa forma, comprometendo o desenvolvimento dos próprios processos gráficos e plásticos infantis. Isso acontece devido o professor interferir nas escolhas dos materiais e cores e a induzir a criança à uma apreciação estética baseada somente no belo ou feio.

3.5 O Teatro

O teatro na escola se faz necessário, uma vez que, a criança se apropria do processo faz de conta para criar situações fantasiosas. Um exemplo disto são as brincadeiras inventadas por ela, na qual, faz atuações representativas como de ser médico, professor, dentista etc. Estas brincadeiras são consideradas importantes para o desenvolvimento criativo e cognitivo da criança e a linguagem dramática já ocorre por meio dessas representações espontâneas.

“A palavra ‘teatro’ deriva dos verbos gregos ‘ver, enxergar’, lugar de ver, ver o mundo, se ver no mundo, se perceber, perceber o outro e a sua relação com o outro” (ARCOVERDE, 2008 p. 601). Diante disso, o teatro proporciona a criança a mostrar o comportamento social e moral e isso é perceptível também nas brincadeiras do faz de conta⁴.

⁴ Educação Infantil: “Cantinho do Faz de conta” – Crianças se divertem na brinquedoteca. A brinquedoteca da Escola “Professor Jairo Grossi” é um espaço agradável, preparado para as crianças poderem expressar sua criatividade, unindo a brincadeira ao aprendizado lúdico. Nesta semana, sob orientação da professora Renata Lopes, os pequenos se divertiram no “Cantinho do Faz de Conta”. Eles tiveram a oportunidade de criar de histórias, dramatizar, manusear fantoches e representar diferentes personagens para o desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas, artísticas, emocionais, sociais e motoras (ESCOLA PROFESSOR JAIRO GROSSI, 2022).

Figura 4 - Educação Infantil: “Cantinho do Faz de conta” – Crianças se divertem na brinquedoteca



Fonte: Educação Infantil: “Cantinho do Faz de conta” – Crianças se divertem na brinquedoteca - Escola "Professor Jairo Grossi"

As práticas dramáticas realizadas pelos professores devem levar em consideração atuações, das quais a criança participa com imenso prazer, incorporando-as em jogos e improvisações. “A improvisação é a construção de histórias ou cenas em que cada um inventa novas situações, pensando e usando a imaginação” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 185).

Porém, de acordo com as autoras é importante que o professor proponha parâmetros para que possam “[...] nortear a descoberta do próprio teatro, tais como a ação, o espaço do jogo, a criação do personagem, a linguagem oral, entre outros [...]” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 186). A criança a ser condenada, por assim dizer, a lidar com apenas suas referências pessoais, que muitas das vezes, é bastante restrita, não conquistará novos instrumentos para sua expressão.

O teatro no âmbito educacional promove diversas oportunidades para que criança conheça diferentes realidades históricas e culturais. O processo de criação e imaginação na construção de cenas pode possibilitar a criança à percepção sobre ela mesma e sobre situações do cotidiano.

As experiências teatrais na escola promovem a capacidade do diálogo, respeito, o exercício do autoconhecimento e possibilitam a compartilhar descobertas

ideias e sentimentos. A criança ao conhecer diversas formas do teatro, como o “[...] teatro de bonecos e o teatro de sombra, por exemplo, eles aprenderão que existem novas modalidades dessa linguagem artística e que poderão também se divertir e criar com elas” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 188).

3.6 A música

A música é inserida nas escolas, em específico na Educação Infantil, com o objetivo de atender vários propósitos que fogem das questões específicas dessa linguagem. Em muitos casos, a música tem sido um instrumento de aprendizagem para formação de hábitos, atitudes e comportamentos, pois por vezes a música é inserida no horário do lanche, de escovar os dentes, respeitar o farol de trânsito ou na realização de datas comemorativas como dia das mães, dia do soldado etc. A memorização das letras, números e cores também ocorre através da musicalização, desse modo, a música é utilizada de forma mecânica e estereotipada. O conteúdo específico da linguagem musical é deixado de lado, dessa forma, “[...] não se dá à música o devido valor na formação do indivíduo e, conseqüentemente, não se contribui para a sua efetivação no currículo das escolas regulares” (BARBOSA, 2011, p. 98).

A música não é somente um instrumento a favor de outros conteúdos e nem deve estar a serviço apenas de animar festas. A música faz parte do processo de formação indivíduo, o seu papel é formar opiniões, desenvolver a percepção, sensibilidade, fantasias e desejo de mudança em transformar a sociedade e a si mesmo. “Entretanto, para que haja a possibilidade de a música cumprir esse papel na formação dos indivíduos, é necessário que os conteúdos próprios da linguagem musical sejam trabalhados” (BARBOSA, 2011, p. 99).

Segundo Martins (2021), para entender o papel da música na Educação Infantil é importante proporcionar às crianças a vivência dessa linguagem e o primeiro passo para realização do fazer musical no ambiente escolar é permitir que o canto deixe de ser uma ação mecânica, mas tenha significado.

A música é algo que mexe com as emoções. Pode fazer rir, chorar, amar, odiar... Entretanto, para além de seus efeitos sensoriais e emocionais, os processos de musicalização, quando desenvolvidos dentro de intenções pedagógicas, colaboram nos processos formais de aprendizagens significativas que se iniciam já na Educação Infantil. (MARTINS, 2021, p. 96).

Diante disso, as escolas devem proporcionar práticas que contribuem no processo criativo, “favorecendo o desenvolvimento do seu gosto estético e aumentando sua visão de mundo” (GONH; ESTAVRACAS, 2010, p. 90).

Conforme as autoras em questão, a criação e a expressão artísticas nos acompanham ao longo da vida, pois criar faz parte da natureza humana. É nesse sentido que as práticas educativas devem ser inseridas nos espaços escolares, possibilitando uma educação crítica, reflexiva, desafiadora, que desenvolva ações na qual a criança possa refletir sobre as situações do cotidiano, ler o mundo e desejar mudanças.

A música é um meio na qual pode ser alcançado este tipo de educação, porém, só surtem efeitos positivos se houver uma relação de interação entre professor e a criança. “Sendo o educador um facilitador da aprendizagem, deve garantir a liberdade de expressão e proporcionar situações ricas e produtoras de experiências marcantes e significativas” (GONH; ESTAVRACAS, 2010, p. 90).

3.7 A dança

A presença da dança no contexto educacional, da mesma forma que as demais linguagens, é fundamental desde a Educação Infantil, porém, é necessário ser uma dança, na qual se respeite e se valorize os ritmos, desejos e a expressividade da criança. Pois a dança não é só seguir movimentos padronizados que fixa apenas na perfeição dos gestos. A maioria dos professores ainda trabalha com coreografias prontas, tirando a chance de a criança participar desse processo de elaboração e criação dos seus próprios movimentos corporais.

A dança deve ser um espaço que possibilite a troca de experiências e ampliem as perspectivas sobre si, sobre os outros, sobre o meio em que está imersa e que promova, através da experiência com o dançar, descobertas da própria dança e do próprio corpo. “[...] Pois o movimento humano, muito mais do que uma ação corporal é o diálogo que o ser humano estabelece com o mundo. Movimento este, sempre intencional e carregado de sentidos e significados” (LIMA, 2009 apud ALMEIDA, 2013, p. 20).

Portanto, para autora, a dança deve estimular a descoberta e não metodização, a improvisação e não a repetição de passos determinados. Que seja uma dança que proporcione imaginação, criação, expressão e não que aprisione a movimentos. A

dança quando trabalhada de forma significativa pode contribuir na consciência corporal e interação social. O acesso com a cultura através da linguagem pode proporcionar também autoestima, a autonomia, respeito, permitindo assim, a inclusão de contextos sociais diferentes e a ampliação de sua visão de mundo.

Na seção a seguir apresentamos a análise sobre a proposta curricular de artes constante na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com isto, pretendeu-se fazer uma comparação sobre os conteúdos propostos nos PCNs de artes com os conteúdos constantes na BNCC. Esta comparação é de suma importância para podermos identificar se houve avanços, ou não, no atual documento.

SEÇÃO III

4 O ENSINO DE ARTES NA BNCC: INDAGAÇÕES E CONSEQUÊNCIAS

Nesta seção tem-se por objetivo analisar a proposta curricular de Arte constante na BNCC para o ensino de Arte. Para isso, pretendemos mostrar os caminhos percorridos do ensino de Artes, desde os PCNs de 1997 até a BNCC de 2017. Desse modo, iniciaremos com um breve regaste histórico sobre os PCNs, e posteriormente sobre a BNCC. Por fim, apresentamos análise comparativa sobre ensino de artes constante nos dois documentos.

4.1 Análise comparativa entre PCNs e a BNCC

A primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs fora elaborada em 1997, para os ciclos 1º e 2º, e em 1998 para o ciclo 3º e 4º. Os PCNs foram elaborados, afim de “respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 5).

Os PCNs não foram pensados como currículo, mas sim como parâmetros, portanto não era obrigatório, este documento tinha como base orientar na elaboração de currículos estaduais, municipais e escolas, caso, quisessem adotá-lo. (IAVELBERG, 2014). Para Ferraz e Fusari (2009, p. 57) “Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram propostos como diretrizes pedagógicas e considerados um referencial importante para educação escolar no país[...]”, devido ao compromisso em garantir à democratização e a qualidade de ensino para todos os estudantes.

Os PCNs priorizavam a autonomia do professor e o trabalho em equipe, “a seleção de conteúdos caberia aos elaboradores dos currículos dos estados, municípios e escolas” (IAVELBERG, 2014, p. 50). Esperava-se que o currículo fosse construído considerando o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e, dessa forma, a escrita curricular estaria de acordo com a realidade das diferentes comunidades e parcerias da escola.

A primeira versão da BNCC foi elaborada por uma equipe de especialistas compostos por:

[...] professores universitários que atuavam em cursos de licenciaturas, professores da escola da Educação Básica e técnicos das Secretarias de Educação, indicados pelo CONSED e pela UNDIME, que procuraram definir os componentes curriculares básicos a partir dos denominados direitos de aprendizagem que possibilitariam definir os objetivos de aprendizagem. (MARTINS, 2019, p. 103).

Nesta versão a BNCC articulava os objetivos de aprendizagem por meio das competências, “após uma consulta pública, em março de 2016, uma segunda versão evidenciou a multiplicidade de vozes que argumentaram em favor das conquistas que já constavam nas Diretrizes da Educação Básica” (MARTINS, 2019, p. 103). No entanto, houve o afastamento da presidenta Dilma Rousseff do poder, e assim, novas políticas públicas foram adotadas, os novos apoiadores da BNCC possuem uma política de Estado mais partidária.

A BNCC é o documento que melhor representa as políticas educacionais propostas pelo Ministério da Educação. A BNCC norteia diretamente os currículos escolares, trata da formação dos professores e de todo o sistema de ensino. Sendo assim, irá contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em esferas federal, estadual e municipal no que se refere a formação dos professores, à avaliação e à elaboração de conteúdos educacionais. (BRASIL, 2017).

Centrado nas competências e habilidades esse documento trata das propostas de aprendizagem essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, de modo que assegurem o direito de aprendizagem e o seu pleno desenvolvimento. Durante a Educação Básica, as aprendizagens fundamentais definidas na BNCC devem “concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 8).

Na BNCC as competências são definidas pelos objetos de conhecimentos (conceitos e procedimentos), as habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores e, sobretudo, devem considerar o conjunto desses conhecimentos como habilidades, atitudes e valores para resolver demandas mais complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo de trabalho. (BRASIL, 2017).

Levando em conta estes objetivos, fica claro o que pretendem com estas competências:

[...] a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da

peessoa e o preparo para o exercício da cidadania[...] (SAVIANI, 2016, p. 81-82).

Portanto, esse conhecimento segmentado no currículo secundariza aprendizagens importantes para formação da criança, reduzindo-as por competências e habilidades, direcionando a formação para o mercado de trabalho.

De acordo com Ball (1992; apud SOUZA, 2017, p. 23) a BNCC é uma política de estado que contém interesses políticos e privados, portanto, “[...] existe uma articulação entre o governo, partidos políticos e instâncias privadas, na qual há uma luta para definir o futuro da educação no país”.

Barreiros (2017) aborda que esse processo de elaboração de uma política educacional a partir do MEC, consiste na realização de reuniões com especialistas de docentes universitários e da Educação Básica de diferentes áreas do conhecimento. Essas reformas curriculares acontecem a fim de atender o setor econômico, contendo forte influência de instituições e setores privados na elaboração da BNCC, como bancos do Bradesco, Santander, Itaú, grupos empresariais e grupos privados da área da educação.

A atual política do currículo, segundo Lopes (2018), visa que todas as escolas sigam a mesma proposta curricular e orientação pedagógica, pois com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas. Sem a BNCC nas escolas nacionais tende a escamotear a problemática das desigualdades sociais e educacionais do país. Se há desigualdades sociais existem dentro do sistema educativo é devido ao investimento diferenciado na carreira docente, nas condições de trabalho das escolas, das famílias e nas condições de estudo dos alunos. Com isto, a autora acrescenta que:

Além de não ser necessário que o currículo seja igual em todo país, também não é possível que o currículo seja igual. Por maior que seja o detalhamento curricular, ele sempre é interpretado de diferentes maneiras nas escolas: não há como conter esse processo, porque tal processo é próprio da linguagem, da comunicação, educacional ou não, da leitura de qualquer texto. Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes. Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas (...). (LOPES, 2018, p. 25-26 – grifo no original).

Acreditamos que o currículo precisa fazer sentido ao contexto que é construído considerando as particularidades, demandas e necessidades que podem até se assemelhar, mas apresentam discrepâncias nacionais.

Atualmente a BNCC está em vigor como documento obrigatório que norteia os currículos escolares, no entanto, havia outro documento que orientava esse processo, chamado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), porém, houve essa substituição, do qual iremos abordar a seguir.

Após a substituição, de acordo com Lavelberg (2018), a arte passou ser tratada como componente das linguagens, dentre a turma do 1º ao 5º ano, juntamente com Educação Física e Língua Portuguesa. Já nos PCNs destacavam o componente de artes como área de conhecimento em igualdade com as demais disciplinas.

O espaço que a arte ocupa entre os dois documentos é bem distinto. Nos PCNs a arte aparece como uma área contendo uma abordagem bem extensa dentro do currículo, já na BNCC a arte ocupa um espaço inferior. Um exemplo disso se refere à quantidade de páginas obtidas em cada documento.

Tabela 1: números de páginas nos documentos

Número de páginas por área ou componente	Número de páginas por área
BNCC (1º ao 5º ano do ensino fundamental 1).	PCN (1º ao 4º ano do ensino fundamental).
Língua Portuguesa – 49	Arte – 116
Matemática – 35	Língua Portuguesa – 129
Geografia – 22	História – 81
História – 20	Geografia – 66
Ciências – 18	Educação Física - 81
Educação Física - 10	Ciências Naturais – 118
Arte – 12	Matemática – 127

Fonte: Lavelberg (2018, p. 75).

Ao analisarmos a tabela 1, percebemos que na BNCC há uma priorização para Língua Portuguesa e Matemática, enquanto, nos PCNs há equilíbrio na quantidade de páginas, de forma que, as outras disciplinas também ocupam espaço maior dentro do currículo.

Tabela 2: Porcentagem de páginas por área ou componente

BNCC ENSINO FUNDAMENTAL 1. TOTAL DE PÁGINAS 173.	PCN ENSINO FUNDAMENTAL (1.º AO 4.º ANO) TOTAL DE PÁGINAS 718.
Língua Portuguesa (28%)	Língua portuguesa (18%)
Matemática (20%)	Matemática (18%)
Geografia (13%)	Geografia (9%)
História (12%)	História (11%)
Ciências (10%)	Ciências Naturais (17%)
Educação Física (10%)	Educação Física (11%)
Arte (7%)	Arte (16%)

Fonte: Lavelberg (2018, p. 75).

Na Tabela 2, em relação a BNCC, as porcentagens mostram que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática têm um alcance maior dentro do currículo, enquanto as outras disciplinas estão desfavorecidas, em um nível de desigualdade perceptível, dentre elas, o componente de artes, na qual é a disciplina que contém menos espaço no currículo. Como já foi salientado nos PCNs, há um equilíbrio e valorização das outras disciplinas. Com isso, concordando com a autora, observa-se que esta descontinuidade provoca uma desvalorização do ensino de artes no currículo escolar.

Outro aspecto a ser mencionado conforme Lavelberg (2018) é o descaso da arte na educação no que refere à estrutura. Todas as áreas e componentes da BNCC determinam com clareza itens como, unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e especifica o ano a ser trabalhado, compondo dois grupos (do 1º ao 3º e do 3º ao 5º ano), exceto o componente de artes que prossegue abordando os conteúdos para 1º ao 5º ano.

Sabemos da importância de abordar na habilidade como e de que forma pode ser trabalhado, especificando o conteúdo a ela relacionado, pois para que essas habilidades sejam colocadas em prática, é necessário que haja clareza nos conteúdos a serem aprendidos. Veremos a seguir que esta definição clara dos conteúdos a serem trabalhados não ocorre no componente de artes.

Um exemplo disso é habilidade abordada na BNCC que tem como unidade temática artes visuais e objeto de conhecimento contextos e práticas, do 1º ao 5º ano, com a seguinte discussão (EF15AR01) “Identificar e apreciar formas distintas das

artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imaginativo” (BRASIL, 2017, p. 201).

Esta habilidade é abordada de forma genérica, pois não há nenhum tipo de orientação específica sobre quais diferentes artes visuais poderiam ser apresentadas e, tampouco, de que forma elas poderiam ajudar no processo perceptivo e imaginativo da criança.

Os demais componentes ou áreas da BNCC definem de forma objetiva os conteúdos a serem trabalhados, como vemos nesta habilidade (EF03GE08), do 3º ano da área de geografia, vinculada ao objeto de conhecimento produção, circulação e consumo e à unidade temática Natureza, ambientes e qualidade de vida. A habilidade em questão contém os conteúdos a ela relacionados, conforme abordamos a seguir:

Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reuso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno. (BRASIL, 2017, p. 375).

A partir dessa análise comparativa dos casos acima, percebemos que as outras áreas e componentes “[...] repetem-se a definição clara dos conteúdos a serem trabalhados para a aprendizagem de determinada habilidade e o ano no qual o conteúdo entrará no planejamento das aulas”. (IAVELBERG, 2018, p. 79). No entanto o componente de arte prossegue sem nenhuma alteração.

O ensino de artes constante na BNCC traz uma abordagem de ensino e faz referência às seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Desse modo, cada uma das linguagens artísticas, artes visuais, dança, música e teatro é definida como uma unidade temática, na qual, faz-se uma junção com os objetos de conhecimentos e habilidades, articulando as seis dimensões indicadas anteriormente (BRASIL, 2017).

Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2017, p. 197).

A unidade temática, arte integradas, que não constava nos PCN, tem por objetivo propor ações interdisciplinares entre as quatro linguagens artísticas, a inclusão da discussão sobre patrimônio cultural, tecnologias de informação e

comunicação. Sabemos que ao trabalhar as linguagens artísticas em conjunto, pode ocorrer a polivalência, e a BNCC não deixa isso explícito no documento.

Nos PCN, essa problemática já estava sendo discutida, pelos elaboradores do documento:

De maneira geral, entre os anos 70 e 80 os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino fundamental) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em arte. Com isso, inúmeros professores tentaram assimilar e integrar as várias modalidades artísticas, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. Essa tendência implicou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinassem Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas. (BRASIL, 1998, p. 27).

Na BNCC o que está denominado como dimensões do conhecimento, nos PCNs eram eixos de aprendizagem significativa.

No lugar do termo *objeto de conhecimento*, e com outra concepção, nos PCN, foram delineados conteúdos, distribuídos nos três eixos de aprendizagem significativa: *fazer, fruir e refletir*. A distribuição dos conteúdos orientou-se por seus diferentes tipos, tais como: fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores e atitudes. [...] Essa diferenciação na maneira de aprender foi explicitada nos documentos, pois, apesar do entrelaçamento entre as várias categorias de conteúdo, o que estava em pauta nos PCN era a necessidade de orientações didáticas distintas que dependiam da especificidade do que seria aprendido. (IAVELBERG, 2018, p. 77 – grifo no original).

Conforme a autora, na BNCC os objetos de conhecimentos estão interligados às habilidades e relacionam-se às competências específicas do componente de artes com as áreas das linguagens, na qual, a Arte está inserida.

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais. (BRASIL, 2017, p. 199).

Dessa forma, a arte corre o risco de se tornar meramente instrumental, a favor apenas de alcançar outros conteúdos, como Língua Portuguesa e Literatura, deixando de exercer o seu papel dentro currículo (MARTINS, 2019).

A estruturação da BNCC composta por competências e habilidades, segundo Martins (2019) não proporciona que a criança tenha formação, pois são noções vindas do mundo do trabalho, que leva à educação a um processo mecanicista, tradicional, de memorização dos conteúdos, e, portanto, não possibilita a criança conhecer, dialogar e refletir sobre as diferentes culturas emergidas no contexto educacional.

Torna-se difícil também julgar as competências aprendidas em cada habilidade, pois são as habilidades que constroem as competências, e, portanto, na prática, cabe ao professor “[...] avaliar as habilidades e indicar as possíveis competências a elas relacionadas por meio de registros, observações e análise dos trabalhos desenvolvidos nas diferentes dimensões do conhecimento” (IAVELBERG, 2018, p. 77). Além disto, na BNCC é frágil a definição dos conteúdos, tornando mais complexo ainda para os professores a escolha das habilidades que levariam as competências.

A autora ainda salienta que a não definição de conteúdos de forma clara no componente de Arte, poderia dar abertura para os professores e gestores terem autonomia na seleção do que ensinar ao definir os conteúdos.

Porém, no edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático para 2019, nas orientações para a escrita do Manual do Professor Impresso, pede-se aos autores: ‘(...) explicitar a correspondência do conteúdo, com os objetos e conhecimento e habilidades (...)’ (BRASIL, 2017b, p.36). Essa exigência de definição do conteúdo, que estaria em correspondência com os objetos de conhecimento e habilidades é possível aos demais componentes e áreas da BNCC, mas é incompatível com a não existência dos conteúdos no componente Arte. Compreendemos que tal definição será imprescindível na avaliação das habilidades. (IAVELBERG, 2018, p. 80).

Para a autora, a avaliação em Arte sempre foi uma tarefa árdua para os professores, mas nos PCN havia orientações indicativas de perspectivas de aprendizagem que os norteavam. Porém, na BNCC não acontece o mesmo, apesar de que as habilidades e competências serão avaliadas, no entanto, isso não garante uma avaliação apreciativa dos processos de criação da criança nas seis dimensões do conhecimento propostas no documento, para isto, os professores irão avaliar outros indicadores para observar tais aprendizagens.

Percebemos com isto que a BNCC deixa o componente de arte em aberto, sem conteúdo específicos e procedimentos didáticos, isso pode acarretar a um ensino de artes tradicional, reduzido mecanismo e a expressão livre, sem proporcionar a criança conteúdos significativos referente a Arte, que a contemple com as diversas possibilidades do processo artístico.

Um grande esforço vem sendo realizado por parte das equipes das escolas e redes para se ajustar com as propostas da BNCC, pois o documento é definitivo e obrigatório. Sendo assim, seria importante fortalecer a autonomia dos professores e gestores, além disso, é de um valor imensurável também, dar prioridade “à formação artística e cultural na educação das crianças e jovens, bem como às condições da formação inicial, da formação continuada e de trabalho dos professores” (IAVELBERG, 2018, p. 81).

Para a autora, a formação continuada dos professores na implementação da BNCC, seria um grande avanço, apesar de não resolver um conjunto de fatores que as equipes escolares têm pela frente, no entanto, poderia ser uma possibilidade de os professores articularem sua teoria e prática em consenso com os fundamentos metodológicos propostos. Diante disto, os “professores práticos e reflexivos poderiam dialogar com as histórias e culturas dos diferentes contextos educativos” (IAVELBERG, 2018, p. 83).

Os docentes, com o apoio dos gestores, podendo definir os conteúdos do ensino, talvez possam proporcionar avanços na BNCC, apesar de que sua estrutura, habilidades e competências sejam voltadas para realização do mundo de trabalho, a serviço da lógica do capital.

A reconstrução dos currículos como dos Projetos Políticos Pedagógicos previstos na quarta versão da BNCC, associada com a formação continuada dos professores, pode não corresponder a todas as necessidades de amparo que o componente Arte precisa, no entanto, talvez consiga certa melhora para o ensino de artes no contexto escolar.

Por fim, mesmo com a BNCC aprovada e em vigor nas escolas nacionais desde 2017, é imperativo que se potencializem leituras e análises divergentes e questionadoras a respeito de um currículo que unifique e centralize o currículo escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa trata das contribuições das linguagens artísticas para formação integral da criança e teve como objetivo compreender o papel da arte no currículo escolar e as significativas aprendizagens das linguagens artísticas para a criança.

Com base no material e referencial teórico pesquisado, foi possível refletir sobre a forma como as linguagens artísticas são adotadas no espaço escolar, verificamos que a metodologia usada por muitos professores não traz aprendizagens significativas para a criança e restringe sua prática em um exercício mecânico e desprovido de sentido.

O modelo de ensino utilizado por a maioria dos professores ainda é baseado em métodos ultrapassados de repetição e reprodução. As crianças eram tratadas apenas como uma folha em branco, receptora de informações, a elas não era dado o direito de se comunicar e expressar-se livremente.

No entanto, o aporte teórico utilizado nesta pesquisa, auxiliou na compreensão de que o contato com o fazer artístico de forma espontânea, sem modelos padronizados a ser seguidos, contribui para a apreciação estética, senso crítico e reflexivo da criança.

Os resultados do estudo que trata da prática dos professores de arte evidenciam que nas escolas, a maioria dos professores não trabalha o ensino de artes de modo a contribuir na formação integral da criança, apesar de terem consciência de sua importância, muitos não conseguem identificar o que a criança aprende com cada umas das linguagens artísticas dança, música, teatro e artes visuais.

Diante disso, surgiu a necessidade de compreender: o que a criança aprende quando se ensina Artes na escola? Em resposta a essa questão, acredito, que o ensino de arte proporciona uma leitura de mundo, ao possibilitar a criança se comunicar e expressar-se por meio das linguagens de diversas maneiras, o contato com o fazer artístico possibilita análise crítica, descobertas, apreciação estética, vivências, autonomia e reflexividade, no entanto, é importante respeitar e valorizar os processos internos da criança, a sua ambiência cultural e especificidade para que a arte possa fazer sentido na sua vida.

Todos os conhecimentos relacionados com a música, dança, pintura, teatro, cinema, literatura, arte visuais e brincadeiras, fazem parte da vida da criança, porque a criança expressa e desenvolve suas potencialidades estéticas por meio do contato

com mundo a sua volta, apreciando e experimentando ludicamente as formas e os diversos elementos artísticos. A arte é a forma mais bela de se comunicar, expressar e interpretar o mundo a sua volta.

Outro ponto a ressaltar é que o componente de artes não é valorizado, como vimos, com a substituição dos PCNs para a BNCC, houve alterações, na qual o ensino de artes passou a ter um espaço menor dentro do currículo.

Após a substituição, a arte passou a ser tratada como componente das linguagens, nas turmas do 1º ao 5º ano, juntamente com Educação Física e Língua Portuguesa. Já nos PCNs destacavam o componente de artes como área de conhecimento em igualdade com as demais disciplinas. Observa-se que esta descontinuidade provoca uma desvalorização do ensino de artes no currículo escolar.

No entanto, um grande esforço vem sendo realizado por parte das equipes das escolas e redes para se ajustar com as propostas da BNCC, pois o documento é definitivo e obrigatório. Portanto, é imperativo que se potencializem leituras e análises divergentes e questionadoras a respeito de um currículo que unifique e centralize o currículo escolar.

Podemos perceber a importância na explicação deste trabalho para compreensão sobre o papel da Arte no currículo escolar, a prática do professor e as significativas aprendizagens das linguagens artísticas para a criança. Além disso, todos os questionamentos e respostas obtidas serão de grande importância para comunidade acadêmica, como também, para minha prática docente, pois como futura educadora de artes, tenho a necessidade de compreender de que forma as linguagens artísticas devem ser trabalhadas, bem como, em saber qual é o papel da arte do currículo escolar e por que as atividades artísticas como artes visuais, dança, música e teatro são importantes para o desenvolvimento da criança.

Dessa maneira, conclui-se entendendo que o questionamento deste trabalho tenha sido respondido, uma vez que todo trajeto percorrido resultou de maneira positiva sobre como o ensino de artes contribui na formação integral da criança, e como é importante que a prática do professor aborde as linguagens artísticas, de modo a proporcionar as aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. *In*: FERREIRA, Sueli. (Org.). **O Ensino das Artes**: construindo caminhos. 9. ed. Campinas/SP: Papirus, 2010, p. 11-38.

ARTE no papel filme com o infantil, **colégio auxiliadora**. Disponível em: Colégio Auxiliadora (cnauxiliadora.com.br) . Acesso: dia 15 de jun. 2022.

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa? Uma proposta para educação infantil**. São Paulo, summus, 2013 Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86843> . Acesso em: 25 ago.2022.

ARCOVERDE, Silmara Lídia Moraes. A importância do teatro na formação da criança. *In*: **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR– EDUCERE**, Curitiba–Paraná/PR. 2008. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p3/anais.html>. Acesso em: 25 ago.2022.

BATTISTONI FILHO. Duílio. **Pequena História das Artes no Brasil**. Campinas: Átomo, 2005.

BARREIROS, Debora. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas. *In*. 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Maranhão, 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.html. Acesso em: 28 Mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para a educação básica. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28, mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394 de+ 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html. Acesso em: 28, mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010**. Brasília, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato20072010/2010/Lei/L12287.htm#art. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL, **Lei no 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm. Acesso em: 16 de abr de 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

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

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino de Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: UNESP/Redefor, 2011, p. 57-112. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/455/8/art_m3d6_tm03.pdf. Acesso em: 16 abri, 2022.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 27, n.21 de dez. de 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/44693/22093>. Acesso em: 16 de abr, 2022.

BIRCK, Rosemeri, 1969- **Arte como conhecimento no curso de pedagogia: ensino, formação e humanização**. - São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1268/1/Rosemeri%20Birck%20-%20Tese.pdf> . Acesso em: 28 março. 2022.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Música na educação infantil: reflexões e proposta didática para professores não-especialistas. In: **Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores** / Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

COSTA, Cristina. **Questões de Arte: o belo, a percepção e o fazer artístico**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2004.

ELHAMMOUMI, Mohamed. O paradigma de pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. In: **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Organizadores: Maria Valéria Barbosa; Stela Miller; Suely Amaral Mello. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

ESCULTURA na argila, natureza morta- projeto “Arte por toda parte”. Escola interação, 2017. Disponível em: Escultura na argila, natureza morta – Projeto: “Arte por toda parte” – Escola Interação (escolainteracao.com.br). Acesso: 26 jun, 2022.

EDUCAÇÃO Infantil: “Cantinho do Faz de conta” – Crianças se divertem na brinquedoteca. Escola professor Jairo Grossi, 2022. Disponível em: Educação Infantil: “Cantinho do Faz de conta” – Crianças se divertem na brinquedoteca - Escola "Professor Jairo Grossi". Acesso: 26 jun, 2022.

FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo, FUSARI. M. **Metodologia do ensino de Arte**. Fundamentos e proposições. 2. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009. São Paulo, n. 100, p.47-56, dez./jan./fev. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view.br>. Acesso em: 28. Mar, 2022.

Gohn, Maria da Glória; Stavracas, Isa. O Papel da Música na Educação Infantil. **EccoS** Revista Científica, vol. 12, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 85-103. Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil. Disponível em: *Redalyc.O Papel da Música na Educação Infantil Acesso em: 18 jun, 2022.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

IABELBERG, R. (2018). A **Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte**. *Horizontes*, 36(1), 74-84. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.576>. Acesso em: 28 mar. 2022.

IABELBERG, Rosa. O Ensino de Arte na Educação Brasileira. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 47-56, dez./jan./fev. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76165>. Acesso em: 28 mar. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. AGUIAR, Márcia Angela da S. Aguiar; DOURADO, Luiz Fenandes. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27.

MARTINS, Adriana dos Reis, 1973- **Currículo de arte na educação de tempo integral de uma escola de Palmas/TO**: uma percepção institucional e dos professores. - São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182473>. Acesso em 28 março. 2022.

MACIEL Lisete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300003>. Acesso em 28 março de 2022.

MARTINS, Adriana dos Reis. O ensino da música na formação de pedagogos: uma experiência com acadêmicos do Curso de Pedagogia da UFT do Campus de Miracema. In. BIRCK, Rosemeri. **Arte na formação do pedagogo**: ensino, mediação e humanização. São Carlos: Scienza, 2021, p. 93-100.

MELLO, Vico Denis S. DONATO, Manuela. O pensamento iluminista e o desencantamento do mundo: Modernidade e a Revolução Francesa como marco paradigmático. **Revista Crítica histórica**, Ano II, Nº 4, Dezembro/2011. Disponível

em: Microsoft Word - O Pensamento Iluminista e o Desencantamento do Mundo.doc (ufal.br). acesso em: 25 abril, 2022.

PEREIRA; FRANCILOLO. Materialismo histórico-dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011. Disponível em: 9456-Texto do Artigo-26565-1-10-20140218.pdf acesso em: 12, jun, 2022.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. - (Educação e conhecimento).

SOUZA, Gessica Mayara de Oliveira. **Base Nacional comum curricular**: análises sobre as influências, disputas e negociações no processo de sua construção. João Pessoa: UFPB, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da base Nacional Comum Curricular, 2016.