

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
INSTITUTO DE ARTES – IARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO



MARIA APARECIDA DA SILVA MACHADO

**INCLUIR COM ARTE OU A ARTE DE INCLUIR:
PARANGOLANDO NA ESCOLA, UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA**

Artigo apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), na Universidade Federal de Uberlândia, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Elvira Wuo

UBERLÂNDIA

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES – IARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Prof-Artes



**Incluir com arte ou a arte de incluir: parangolando
na escola, uma experiência inclusiva.**

Trabalho de conclusão defendido em 22 de junho de 2018.

Profª. Dra. Ana Elvira Wuol – Orientador/Presidente

Profª. Dra. Roberta Maira de Melo – UFU

Profª. Ms. Cristina Garcia Palhares Viso – SME

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- M149i
2018 Machado, Maria Aparecida da Silva, 1971-
Incluir com arte ou a arte de incluir: parangolando na escola, uma
experiência inclusiva / Maria Aparecida da Silva Machado. - 2018.
40 f. : il.
- Orientadora: Ana Elvira Wuol.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES).
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1415>
Inclui bibliografia.
1. Arte - Teses. 2. Prática de ensino - Teses. 3. Inclusão em educação
- Teses. 4. Educação especial - Teses. 5. Arte na educação. I. Wuol, Ana
Elvira. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
graduação em Artes (PROFARTES). III. Título.

CDU: 7

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
INSTITUTO DE ARTES – IARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO



**INCLUIR COM ARTE, OU A ARTE DE INCLUIR:
PARANGOLANDO NA ESCOLA, UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA**

MARIA APARECIDA DA SILVA MACHADO¹
ANA ELVIRA WUO²

RESUMO

O presente artigo refere-se ao trabalho que desenvolvi junto aos alunos da educação infantil da rede municipal de Uberlândia, durante o ano de 2016. Neste estudo, propus investigar como as atividades que envolvem práticas artísticas contribuem na interação, desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência, em classe comum, estando as mesmas amparadas por lei federal que lhes garante direitos, dentre os quais a inclusão na escola. Foram desenvolvidas atividades com parangolés, desde a confecção até sua utilização por meio de vivências e, também, a apresentação das vestes em um momento cultural na escola. O experimento de confecção dos parangolés resultou na criação de um material didático, no qual foi produzido um e- book intitulado “Meu novo amigo parangolé”, que será divulgado na rede municipal de ensino de Uberlândia.

Palavras chaves: Arte; Escola; Educação infantil; Inclusão

¹Graduada em Letras/UFU-Uberlândia; Pedagogia/UNIUBE – Uberlândia; Pós-graduada em Psicopedagogia/UNICLAR - Batatais; Especialista em Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado/UFU – Uberlândia; Mestranda Profissional em Artes /PROF-ARTES (UFU).

²Professora Adjunta do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (2014) - Doutora em Artes da Cena - Unicamp (2016); Graduada em Artes Cênicas - Unicamp (1993); Mestre em Estudos do Lazer em Educação Física - Unicamp (1999); Doutora em Pedagogia do Movimento - Corporeidade em Educação Física pela Unicamp (2005); Pós-doutorado em Linguística no IEL - Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp (2008- 2011).

INCLUIR CON ARTE, O EL ARTE DE INCLUIR

PARANGOLANDO EN LA ESCUELA, UNA EXPERIENCIA INCLUSIVA

RESUMEN

El presente artículo se refiere al trabajo que desarrollé junto a los alumnos de la educación infantil de la red municipal de Uberlândia durante el año 2016. En este estudio, propuse investigar cómo las actividades que involucran prácticas artísticas contribuyen en la interacción, desarrollo y aprendizaje de niños con discapacidad, en clase común, estando las mismas amparadas por ley federal que les garantiza derechos, entre los cuales la inclusión en la escuela. Se desarrollaron actividades con parangolés, desde la confección hasta su utilización por medio de vivencias y, también, la presentación de las vestiduras en un momento cultural en la escuela. El experimento de confección de los parangolés resultó en la creación de un material didáctico, en el que se produjo una e-libro titulada "Mi nuevo amigo parangolé", que será divulgado en la red municipal de enseñanza de Uberlândia.

Palabras claves: Arte; Escuela; Educación Infantil; Inclusión

INTRODUÇÃO

Ser diferente faz parte do “ser” humano, uma vez que todos os seres humanos são únicos por natureza. De acordo com Lima (2006, p.17),

(...) a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de ‘portadoras de necessidades especiais’).

O processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência deve ser centrado no sujeito, em sua cultura, em seu ritmo de aprendizagem, levando sempre em consideração ações que irão contribuir para a formação do aluno, a partir de suas potencialidades e necessidades.

Na Educação Básica, os primeiros anos de escolarização são determinantes para a vida escolar de qualquer indivíduo. Quando o aluno aprende a reconhecer e a usar suas potencialidades, isso pode marcá-lo de modo positivo; e por outro lado, ele pode ser marcado de modo negativo quando desconhece seus potenciais ou não é incentivado a usá-los.

Escola e professores precisam trabalhar tendo por foco principal o contexto da sala e de cada aluno enquanto sujeito único. As mudanças propostas na escola e em seu

currículo precisam alcançar a todos os alunos, independentemente de sua condição física, sensorial ou intelectual.

Entendo que a mudança curricular não trata de propor variedade de atividades sem conexão. Ao contrário, significa adotar o currículo como mecanismo para explorar a diversidade cultural e pessoal que existe na escola. Essa medida ampara as diferenças culturais entre os alunos e não permite que determinada cultura ou grupo social se destaque perante outras.

A efetivação dessas mudanças na escola forma uma rede de conhecimento com significado para os alunos. Esse tipo de trabalho considera a cultura dos grupos representados na sala de aula, constrói a identidade social, valoriza o conhecimento que cada um possui, respeita os aspectos socioeconômicos com as diferenças e limitações de cada aluno e integra os saberes de forma que o conhecimento adquirido não seja apenas um amontoado de informações sem sentido. Dentro dessa perspectiva, e em concordância com a mesma, Martins esclarece que (2006, p.20):

O processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades. O diferencial nesta questão será estabelecido através das ações propostas pela escola, tendo como referencial a atuação do professor.

No processo de ensino e aprendizagem, reforço que o professor assume um papel importante, uma vez que é ele quem lida diretamente com os alunos. Quando trato de inclusão, considero que as concepções de sujeito e de aprendizagem que cada professor defende influenciam sua conduta frente ao aluno em sala de aula. Em sua prática, o professor deve se esforçar para compreender o universo social e cultural de cada aluno, procurando conhecer as suas necessidades e o seu potencial, respeitar o tempo e forma de aprendizado e estar atento aos recursos que cada um necessita; agindo assim, o professor demonstra que considera as características e diferenças individuais. Com essa postura, o professor pode transformar a sala de aula em um ambiente inclusivo, um espaço onde as diferenças de seus alunos sejam consideradas.

A atuação como professora no AEE (Atendimento Educacional Especializado) e na regência de salas com alunos com deficiência, me possibilitou contato com a diversidade existente nas salas de aula e com as dificuldades de estabelecer um ambiente de aprendizagem que atendesse a todos os alunos. Narrarei a seguir um pouco da minha trajetória para dar sentido às minhas escolhas junto ao tema.

MEMORIAL DE FORMAÇÃO

No final de 1978, minha família veio do interior de Goiás para Uberlândia (MG). Assim como outras famílias que trabalhavam em fazendas, meus pais decidiram sair da zona rural em busca de melhores condições de vida e salário. Foi uma época em que o país enfrentava uma grave crise econômica, política e financeira. O então presidente da república João Baptista Figueiredo, em uma tentativa de amenizar os problemas financeiros do país, criou programas de incentivo para modernizar e aumentar as exportações de produtos agrícolas. Criou também programas de habitação. Através desse programa de moradias populares, minha família foi beneficiada com uma casa no Bairro Luizote de Freitas em Uberlândia (MG). E em termos políticos, para tentar controlar a crise, o presidente da república também promoveu mudanças. A principal foi a extinção do sistema partidário, marcado pela vigência de apenas dois partidos: a ARENA e o MDB. Com essa medida, vários partidos políticos foram criados. Outra importante mudança foi a anistia dada aos perseguidos políticos. Foi nesse panorama que minha família se estabeleceu aqui em Uberlândia.

Já estava com 07 anos completos quando fui matriculada na Escola Estadual Castelo Branco na 1ª série, sendo esse meu primeiro ano escolar. A escola tinha uma metodologia extremamente tradicional, as turmas eram separadas de acordo com o nível de aprendizagem, na sala, os alunos eram divididos em fileiras, onde os mais “capazes” ficavam separados dos que tinham “dificuldade de aprendizagem”.

As atitudes dos professores em relação ao meu aprendizado foi o que mais marcou meu comportamento e, acabou por determinar futuramente, minha maneira de agir em sala como professora. Tentando trazer à memória minha trajetória escolar, reconheço que meus professores agiam conforme os moldes da época, quando se acreditava que o fracasso escolar era responsabilidade apenas do aluno. A disciplina, a ordem, a reprodução do conhecimento eram fatores determinantes para uma boa aprendizagem. E eu pergunto: hoje está diferente?

Vim a concluir o magistério na Escola Estadual José Ignácio de Souza. Novamente as experiências desagradáveis do início da escolarização me atormentaram. Por outro lado, os professores e os conteúdos, que mais me marcaram positivamente foram os de Didática e Metodologia de Ensino. Esses professores eram experientes e tentavam preparar seus alunos para a realidade da sala de aula. Não tive a disciplina de

Artes, o currículo era formado por algumas disciplinas do Ensino Médio, mais as específicas do magistério.

A escola era tradicional, conservadora e para agravar ainda mais a situação, muitos alunos eram de classe média e alguns professores não disfarçavam aversão aos alunos dos bairros periféricos da cidade. No primeiro ano do curso, no momento da chamada, um professor literalmente me perguntou: “Maria, você traz marmita pra escola?” Gargalhada geral. Sinceramente poucas vezes me senti tão constrangida. Esse episódio me assombrou o curso todo, envergonhada não me sentia digna daquele lugar. E ainda hoje, apresentar trabalhos diante da turma ou expor opiniões em público me assusta e causa desconforto diante dos olhares da turma.

Iniciei minha trajetória profissional aos 20 anos, na rede municipal de ensino de Uberlândia, quando já estava cursando licenciatura em Letras na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Vim a concluir essa graduação em 1997.

Foram 13 anos que se passaram, desde o ano em que cursei a 1ª série e meu ingresso na carreira do magistério como professora regente de 1ª série. Alguns dos meus alunos vivenciaram experiência similar à minha, ingressaram direto na 1ª série, tendo a mesma, como primeira experiência escolar. Esse fato me possibilitou momentos de reflexão sobre como minha prática pedagógica poderia contribuir no desenvolvimento efetivo da turma, tendo eu já estado na mesma situação de alguns alunos.

Na licenciatura em Letras, cursando disciplinas de Literatura Infanto-Juvenil, tive contato com o rico universo da literatura. Esse recurso, às vezes fica em segundo plano nas escolas, seja por conta da exclusividade do uso do livro didático, sucateamento do acervo de livros das bibliotecas, ou até mesmo devido à falta de habilidade e ou desconhecimento do professor em usar a literatura em sala de aula.

Dois livros de literatura estiveram bem presentes em minha prática pedagógica, especialmente nas turmas em que alfabetizei, “O menino que descobriu as palavras” de Cineas Santos e Archanjo, e “Uma dúzia de coisinhas à toa que deixam a gente feliz” de Otávio Roth. Desses livros, eu copiava palavras para trabalhar letras e famílias silábicas. E também, os usava para propiciar à turma momentos nos quais os alunos podiam socializar seus gostos e preferências, como: contar sobre suas experiências cotidianas, despertar interesse pela leitura e escrita, expor suas vontades sem constrangimento, oportunizar momentos de valorização do eu e do outro.

Os objetivos acima eram alcançados em atividades de contação da história, reconto das histórias pelos alunos, dramatização das histórias, expressão visual através de desenho em diferentes tipos e tamanhos de papéis e confecção de painel coletivo.

Com essa proposta pedagógica, pude observar o contentamento dos alunos em executar esse tipo de atividade, além de constatar o desenvolvimento da criatividade, da linguagem oral, da capacidade de expressar suas ideias e vontades, e de fazer desenhos. O desenvolvimento dessas habilidades, conseqüentemente, refletia de maneira positiva no processo de leitura e escrita dos alunos.

Minha experiência com alunos com dificuldade de aprendizagem e deficiência iniciou quando comecei a atuar como professora PEAI (Plano Específico de Atendimento Individual). Todo professor PEAI executava ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas municipais para dar suporte aos alunos que não tinham desenvolvimento satisfatório na leitura e escrita.

Atuar na função de professora PEAI foi desafiador, pois não tinha formação específica para trabalhar com alunos com dificuldade de aprendizagem e deficiência. Participava da formação continuada oferecida pela escola através da coordenação pedagógica e também da formação oferecida no CEMEPE (Centro Municipal de Estudo e Projetos). Esse centro de estudos oferece formação continuada de acordo com a área de atuação do professor. As atividades práticas desenvolvidas na formação foram um auxílio valioso, mas o elevado nível de complexidade imposta pela diversidade dos alunos exigia conhecimentos mais específicos acerca dos processos de aprendizagem em questão.

Para desenvolver memória, concentração, raciocínio lógico, coordenação motora e atenção, priorizava atividades com jogos, músicas, desenhos, contação e reconto de histórias, pinturas, jogos de encaixe, quebra-cabeças e construção de objetos com sucatas. O interesse dos alunos nessas atividades era visível e, com a prática e constância dessa proposta, fui observando que tais atividades proporcionavam desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da autonomia. Esses fatores contribuíam para a melhora da autoestima dos alunos e, conseqüentemente, do desempenho dos conteúdos curriculares.

Em 2007, comecei a atuar no AEE (Atendimento Educacional Especializado). No referido ano, a Secretaria Municipal de Educação, seguindo as novas orientações sobre o tipo de atividades que deveriam ser seguidas nos atendimentos especializados, ofereceu a todos os professores do AEE, durante uma semana, formação com o professor Raimundo Angell Dinello. A formação teve como base o livro “Expressão Ludocriativa” de sua autoria. O foco dessa formação foi a importância da presença da ludicidade e da

livre expressão da criatividade. Ficou enfatizado nessa formação que as aulas devem ser espaços onde todos os alunos consigam expressar suas identidades e desenvolver suas potencialidades. Nessa formação, pude observar que práticas pedagógicas que valorizam os saberes dos alunos e suas potencialidades estabelecem condições para sua aprendizagem e desenvolvimento.

No atendimento educacional, pude constatar uma postura diferenciada dos alunos quando a proposta da aula envolvia materiais que não eram utilizados com frequência nas salas de aula comum. As tintas, papéis coloridos de diferentes texturas, materiais riscantes como giz, canetinhas, carvão e massinhas de modelar, argila e também massas produzidas pelas crianças estavam no topo das preferências, assim como, atividades de recorte e colagem, e atividades com música.

Em 2012, deixei a escola de ensino fundamental e fui atuar na educação infantil. Atuar na educação infantil foi um renovo em minha carreira e, tentando entender e conhecer com excelência sobre o desenvolvimento infantil e tudo que envolve a educação infantil, retornei para a faculdade para cursar Pedagogia. Concluí o curso em dezembro de 2014, ano em que também finalizei na UFU uma pós-graduação “Especialização no Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva”.

Hoje atuo como professora R2, ministrando conteúdos de artes, culturas regionais e locais, movimento e música. Participo da formação continuada oferecida pelo CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais).

Através do estudo, socialização e conhecimento de outras realidades, aprendi que os espaços físicos adequados são importantes e que alguns materiais podem ser melhores e mais eficazes que outros, no entanto, como professora (não há tanto tempo para esperar o ideal), preciso lidar com o real. Minha realidade é composta por sujeitos distintos, com necessidades diferentes, mas que têm em comum a busca pelo desenvolvimento de sua identidade pessoal, social e cultural. E minha tarefa é contribuir para a formação integral desse sujeito.

Nessa atmosfera de buscar respostas por um ensino que atenda às demandas da escola onde atuo, surgiu a oportunidade de ingresso na segunda turma de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES/UFU). Esse programa de pós-graduação *stricto sensu* oferecido pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em parceria com 11 Instituições de Ensino Superior (IES), entre elas a UFU, visa capacitar professores de Artes para o exercício da docência no ensino básico, com o intuito de contribuir para melhoria do ensino no país.

Partindo da linha de pesquisa “Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes”, este estudo se propõe a investigar como as atividades que envolvem práticas artísticas contribuem na interação, desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência, na sala comum.

CONHECENDO ALGUNS ASPECTOS DA INCLUSÃO

O contato com diferenças físicas, culturais, étnicas e sociais é rico de possibilidades que podem subsidiar o trabalho escolar pautado na valorização da diversidade humana. A falta de conhecimento e domínio de estratégias para lidar com essa realidade reforça, incentiva e protege uma suposta homogeneidade dos alunos e defende a padronização do currículo e a uniformização do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo a professora Maria Teresa Égler Mantoan que coordena um grupo de pesquisa na Unicamp, desde 1996, sob o nome de “Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade” (LEPED), a inclusão provoca questionamentos no ensino regular e na educação especial, assim como nas políticas públicas que financiam e discutem o tema. Essa pesquisadora orienta e desenvolve trabalhos científicos e é considerada uma referência nacional quando se trata de questões sobre inclusão.

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas todos os demais alunos, que compõem o sistema educacional. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Sobre a inclusão, Mantoan (2003, p.13) explica:

Na perspectiva inclusiva, supprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais).

Segundo Mantoan (2003), o processo inclusivo causa uma crise nas instituições de ensino, na identidade docente e, como consequência, a identidade do aluno é “ressignificada”. Além disso, essa mesma autora explica que o direito à diferença se desconstrói em virtude de um projeto educacional idealizado por um sistema elitista e

homogeneizador. Sistema que gera situações de exclusão, as quais, injustamente, têm prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes.

Uma escola que atenda às necessidades específicas de um aluno com deficiência deve ter um currículo flexível com um canal de discussão permanente entre os membros da comunidade escolar e família. A reflexão coletiva e sistemática dos aspectos curriculares garante coerência às ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas, possibilita discussões acerca das práticas pedagógicas, favorece a construção de relações sociais, valores e identidades dos alunos. Sendo assim, para que o aluno possa inserir-se completamente no meio escolar é necessário oferecer condições apropriadas para sua permanência e aprendizagem.

Segundo Mantoan (2003, p.15),

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional, que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial, em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

Na integração escolar, o aluno pode transitar dentro do sistema escolar, tendo acesso à escola por meio do ensino em sala de aula regular e em escolas especiais. A inclusão, por sua vez, prevê a inserção completa do aluno no ensino regular sendo que o sistema educacional é estruturado em função das necessidades de todos os alunos. Mantoan (2003, p. 16) esclarece que:

O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

A escolarização das pessoas com deficiência é hoje uma realidade presente em todas as modalidades de ensino, desde a educação infantil, estendendo até as universidades. A legislação regulamenta a permanência desses alunos nas instituições de ensino, o tipo de assessoramento que esse aluno necessita e os tipos de profissionais que podem auxiliar em sua vida escolar.

Os alunos com deficiência física, sensorial e intelectual estão nas escolas. E eu questiono: “E agora, o que fazer?” De acordo com Stainback (1999, p.25),

Em geral, os locais segregados, são prejudiciais, pois alienam os alunos. Os alunos com deficiência recebem afinal, pouca educação útil para a

vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes. Em contraste, o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos aprendem como atuar e interagir com seus pares, no mundo ‘real’. Igualmente importante, seus pares e professores também aprendem como agir e interagir com eles.

Nas duas últimas décadas, houve mudanças significativas na legislação brasileira, com ênfase na promoção e garantia de um ensino para todos. A nova Constituição Brasileira promulgada em 5 de outubro de 1988 traz no Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; e no Artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a este não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (...); VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Além disso, no Artigo 213: “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei”.

A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 estabelece, “normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social”. Em seu Artigo 2º estabelece que, ao poder Público e seus órgãos, cabe assegurar, às pessoas portadoras de deficiência, o pleno exercício de seus direitos básicos. O inciso I desse mesmo artigo define as medidas a serem tomadas pelos órgãos da administração direta e indireta na área da educação inclusiva, como a inclusão no sistema educacional, da modalidade de ensino especial que abranja pré-escola, 1º e 2º graus e supletivo, e a criação de escolas especiais públicas e privadas.

A Declaração de Salamanca (1994) tornou-se um marco inicial na luta por educação das pessoas com deficiência: “(...) adotar uma força de lei ou como política, o

princípio de educação inclusiva que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns”. Teve como objetivo direcionar a atenção das pessoas em relação àquelas com Necessidades Educacionais Especiais e assinalou a inclusão de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação, nas escolas comuns. Esse importante documento orienta o governo e as organizações em sua prática para acolher todas as crianças, independente se essas possuam ou não impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais.

Em 2004, baseado no Decreto nº 3.956/2001, o Ministério Público Federal publica o documento “O acesso de Alunos com Deficiência às escolas e Classes Comuns da Rede Regular” com o objetivo de divulgar os conceitos e diretrizes mundiais da inclusão das pessoas com deficiência na área educacional, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

O MEC, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, apresenta o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2007) assegurando a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. E orienta os sistemas de ensino para garantir ao aluno com deficiência o acesso com participação e aprendizagem no ensino comum; a oferta de atendimento educacional especializado; continuidade dos estudos e acesso a níveis mais elevados de ensino; promoção da acessibilidade universal; transversalidade da modalidade educação especial desde a educação infantil até a educação superior, e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Outra importante contribuição da legislação brasileira para a inclusão das pessoas com deficiência foi a criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Esse importante dispositivo legal “assegura e promove condições de igualdade, exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando inclusão social e a cidadania”.

ARTE E EDUCAÇÃO

Ao ler o Gênesis, o primeiro livro da criação, gosto de imaginar Deus como um artista que foi criando todas as coisas, como um pintor que preenche de cores uma tela branca.

No princípio, criou Deus os céus e a terra. A terra, porém estava sem forma e vazia; havia trevas sobre a face do abismo, e o Espírito de Deus pairava por sobre as águas. Disse Deus: Haja Luz; e a houve luz. E viu Deus que a luz era boa; e fez separação entre a luz e trevas. Chamou

Deus à luz Dia e às trevas, Noite. Houve tarde e manhã, o primeiro dia. E disse Deus: Haja firmamento no meio das águas e separação entre águas e águas. Fez, pois, Deus o firmamento e separação entre as águas sobre o firmamento. E assim se fez. (GÊNESIS, Cap1: 1-9)

Buoro (2001) esclarece que a Arte está presente no mundo desde que o homem é homem, e uma das primeiras referências da existência da humanidade na Terra são as imagens encontradas em cavernas. Através da arte, o homem entende o mundo ao seu redor e se relaciona com ele, segundo Buoro (2001, p.20),

A arte, enquanto linguagem, interpretação e representação do mundo, é parte deste movimento. Enquanto forma privilegiada dos processos de representação humana, é instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia ao homem contato consigo mesmo e com o universo.

O ensino de Arte é um importante componente curricular para o desenvolvimento dos alunos, foi incluído no currículo escolar a través da lei 5692/71. Favorece o desenvolvimento da criatividade, o desenvolvimento emocional e social dos alunos. Contribui para a formação integral dos alunos, que são capazes de experimentar sentimentos de compaixão, ternura e simpatia. Caso lhes seja oferecido a oportunidade de explorar, conhecer e se relacionar com as Artes, os alunos constatarem que o mundo e tudo que o cerca passam por transformações e sofrem mudanças constantes.

O psicólogo cognitivo e educacional Howard Gardner ligado à Universidade de Harvard, conhecido especialmente pela sua Teoria das Inteligências Múltiplas, aponta para uma abordagem também cognitiva da educação artística. Em seu livro “Inteligências Múltiplas”, Gardner (1995, p.21) define a inteligência como sendo a “capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”.

Através de pesquisa e estudos, Gardner elencou sete inteligências: a musical, a corporal-cinestésica, a lógico-matemática, a linguística, a espacial, a interpessoal e a intrapessoal. Não irei abordá-las em específico por não ser esse o objeto em questão. Menciono as mesmas, apenas para salientar que, como seres humanos, todos nós possuímos certas capacidades essenciais em cada uma dessas inteligências e, como bem pontuou Gardner em sua obra, “as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes”. E por isso, afirmo que a escola deveria primar por um ensino que considerasse todas as formas diferenciadas de habilidades que os indivíduos possuem.

O ensino de Arte é apontado por Gardner (1995) como um caminho que possibilita uma educação capaz de identificar as capacidades de cada um e aproveitar cada uma dessas capacidades para promover o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem do aluno, partindo de suas potencialidades e habilidades. Gardner, (1995, p.121) esclarece:

(...) cada uma dessas formas de inteligência pode ser dirigida para fins artísticos: isto é símbolos vinculados àquela forma de conhecimento podem, mas não precisam, ser dispostos de uma maneira estética. Assim, a inteligência linguística pode ser utilizada numa conversa comum ou para o propósito de defender causas legais; em nenhum desses casos a linguagem está sendo usada esteticamente. A mesma inteligência pode ser utilizada para escrever poemas ou romances, em cujo caso está sendo usada esteticamente. Igualmente, a inteligência espacial pode ser usada por marinheiros ou escultores, assim como a inteligência corporal-cinestésica pode ser explorada por bailarinos, mímicos, atletas ou cirurgiões. Até mesmo a inteligência musical pode ser usada não esteticamente (como num sistema de comunicações baseado em toques de corneta), assim como a inteligência lógico-matemática pode ser dirigida com um caráter estético (como quando uma prova é considerada mais elegante do que outra). O fato de uma inteligência ser mobilizada para fins estéticos ou para não-estéticos acaba sendo uma decisão individual ou cultural.

A educação infantil consiste na primeira etapa de ensino da educação básica, sendo espaço de socialização, contato com culturas diferentes por intermédio de interações que favorecem o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social. Ao chegar à escola, os alunos trazem suas experiências e preferências, cabe à escola, aumentar esse universo estético, oferecendo oportunidades de ampliação dessas experiências. Quando o ensino de Arte tem como partida as vivências da turma, o trabalho se inicia e segue em uma perspectiva de respeito ao que é diferente, e posturas discriminatórias e intolerantes podem ser combatidas. Ostetto (2011, p.11) esclarece a relevância da Arte na educação infantil, à medida que: “puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis-estéticas, por isso, vitais”.

Ainda, de acordo com Ferreira (2001), uma das mais relevantes contribuições do ensino de Arte, se encontra no fato de que apreciando e fazendo Arte, os alunos na Educação Infantil e Básica passam por experiências estéticas que lhes ensinam que o mundo pode ser um lugar mais encantador e agradável. Essa particularidade da aprendizagem favorece, segundo Ferreira (2001, p.31), “o desenvolvimento do que podemos chamar de ‘cultivo’ de uma atitude estética”. Para criar imagens, sons, gestos e

movimentos que tenham poder expressivo e qualidade estética, os alunos precisam primeiro desenvolver uma atenção toda especial para o mundo que os rodeia.

Entre os dois e sete anos é o momento caracterizado especialmente pelo pensamento simbólico, é nessa etapa do desenvolvimento infantil, que se inicia a troca de experiências com o mundo, com os outros e conosco mesmos.

Cada um de nós se utiliza da capacidade de criar e inventar, essa capacidade é capaz de sustentar o sentir e o raciocinar, além de permitir a construção de um imaginário social, constituído em sua cultura.

Com a capacidade de simbolizar, a criança se apropria da imaginação, ou seja, da representação mental, que permite simultaneamente, no ato de organizar a sua subjetividade, a organização objetiva do mundo à sua volta. Exercitando sua imaginação, a criança cria estruturas cognitivas através do pintar, desenhar, modelar, cantar, desenhar e dançar.

A prática das atividades artísticas na escola ajuda os alunos na tomada de decisão; ao realizarem atividades, fazem escolhas, aprendem avaliar e julgar suas produções. Ferreira (2001) ressalta que o ensino de Arte, é o componente curricular que mais contribui para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, na medida, em que esses são estimulados a uma produção livre de modelos pré-estabelecidos. Incentivar os alunos a produzirem com autonomia, sem determinar um modelo, um padrão, favorece também uma educação que permite momentos de reflexão para aceitação das diferenças do outro.

As salas de aula são espaços de convivência com muitas diferenças e as Artes oportunizam condições de expressão, interação, desenvolvimento cognitivo dos alunos com e sem deficiência. Vygotsky (1987, p.76) explica:

A criança se conscientiza das diferenças mais cedo do que das semelhanças, não porque as diferenças levam a um mau funcionamento, mas porque a percepção da semelhança exige uma estrutura de generalização e de conceitualização mais avançada do que a consciência da dessemelhança.

Essa consciência contribuiu para divulgação das ideias referentes aos aspectos perceptivos dos momentos de criação das crianças.

O trabalho com Artes também estimula habilidades específicas. Os alunos em contato com diferentes materiais, específicos de cada área da Arte aprendem a manuseá-los e a dominar técnicas, tornando-os mais autônomos e seguros. Ferreira, (2001, p. 24) afirma: “A confiança em si mesmo é elemento importante na construção da autoestima, e esta pode ser mais uma justificativa para trabalhar com artes na escola.”

O afeto e a construção de valores humanos também são desenvolvidos através das atividades artísticas. Isso ocorre quando o aluno oferece algo produzido por ele para um parente, ou mesmo para um colega de classe, essa ação, sem dúvida, é carregada de sentimentos de satisfação e empatia, além de elevar a autoestima por se reconhecer capaz de produzir algo através do domínio de novas habilidades.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada em uma sala de 1º período da Escola Municipal de Ensino Infantil Elôah Marisa de Menezes, situada na zona oeste da cidade de Uberlândia (MG). A escola autorizou a atividade de pesquisa. De caráter qualitativo, a pesquisa tem confluência entre a abordagem teórica e prática. A pesquisa-ação foi usada como meio de impulsionar a participação dos sujeitos envolvidos, uma vez que a mesma é:

Um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (GIL, 2002, p. 55 apud THIOLENT, 1985, p. 14).

André (2003) reconhece a potencialidade da pesquisa-ação, sobretudo no que corresponde à reflexão da prática e à valorização de grupos sociais mais desfavorecidos e esclarece que, na área da educação, tem-se aumentado o número de pesquisas sob esta perspectiva.

A EMEI Elôah Marisa de Menezes foi inaugurada em 2012 e atende cerca de 280 crianças de zero a cinco anos, distribuídas em turmas parciais e integrais. Esta pesquisa foi realizada, na turma em que eu atuava como professora R2. Essa turma foi escolhida por ser um exemplo claro das demais salas que se formam com sujeitos heterogêneos. Possuía 21 crianças de quatro anos, sendo uma com laudo de autismo infantil (CID F 84.0, que chamarei de Miguel). Das 21 crianças, 13 eram meninas e oito eram meninos.

Na referida sala, as diferenças familiares, sociais, econômicas e culturais são latentes, tínhamos filhos de família assentada à beira de uma rodovia próxima da escola, filhos de professoras da rede estadual de ensino da cidade, filhos de profissionais autônomos (diarista, mecânico, pedreiro e passadeira), filhos de profissionais do comércio e indústria da cidade.

O cotidiano dessas crianças também reflete suas diferenças, algumas ficavam em casa no turno da manhã com a mãe, outras iam para a casa de parentes (avós, tios e

cuidadoras) porque suas mães trabalhavam; e ainda havia as que permaneciam em casa sob a tutela de irmãos mais velhos. A maioria ia para escola a pé, algumas usavam transporte escolar privado e outras, carros de seus familiares.

A composição familiar dessas crianças não é homogênea, a maioria dos núcleos familiares é composta por pai, mãe e irmãos. Mas existem aqueles que são formados por pais separados, famílias com filho único, criança que reside apenas com a mãe, e aquelas que, devido à separação dos pais, a mãe retornou para a casa dos avós maternos.

Entendo que a composição de cada sala de aula através de seus alunos, as características dos ambientes físicos das escolas, a diversidade emocional, social, física, intelectual e cultural dos alunos e as necessidades educacionais de cada criança e, conseqüentemente, a ação dos professores influenciam os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Januzzi, (2004 p.187,188) esclarece:

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem, em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhes para que obtenha sucesso escolar, por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se aos padrões de normalidade para atender, aponta para a escola o desafio de ajustar e atender a diversidade.

Diante de uma sala de aula com tanta diversidade, estava estabelecido o desafio de uma prática que atendesse a todos, que considerasse o interesse e as habilidades de cada aluno. E durante uma orientação, a professora Ana Elvira Wuo me apresentou ao parangolé. A orientadora comentou que fez uma prática nas suas aulas numa universidade em São Paulo, junto a alunos de Artes Plásticas e Cênicas, como uma forma de integrar as Artes. Fizeram uma apresentação/exposição dos parangolés num intervalo entre as aulas. A apresentação aconteceu na área de alimentação que estava cheia de universitários, os alunos foram contagiados pela obra de arte dançada naquele contexto inusitado e foram se integrando à obra. Naquele momento, a orientadora sugeriu que eu fizesse uma prática com os parangolés.

Os parangolés são uma forma de expressão artística criada pelo artista Hélio Oiticica, eles ampliam a expressividade criativa do sujeito e elevam a espontaneidade do indivíduo que os usa. Souza e Baumgarten (2005) explicam que os parangolés são capas, estandartes e/ou bandeiras confeccionados com tecidos coloridos para serem vestidos, carregados ou movimentados pelos participantes que os usam.

O sujeito quando veste o parangolé torna-se a própria obra de arte, de acordo com Oiticica (2010, p.21-53) existe uma:

Incorporação do corpo na obra e da obra no corpo. Parangolé é a anti-arte por excelência, [...] Não se trata mais de impor um acervo de ideias e estruturas acabadas ao espectador, mas de procurar pela descentralização da “arte”, pelo deslocamento do que se designa como arte, do campo intelectual racional para o da proposição criativa vivencial, dar ao homem ao indivíduo de hoje, a possibilidade de “experimentar a criação”, de descobrir pela participação, está de diversas ordens, algo que para ele possua significado.

A confecção dos parangolés carregou uma noção integradora porque trabalhou com muitos elementos juntos, dos quais, eu já vinha trabalhando com as crianças, mas dessa vez, o desafio era dançar com os materiais confeccionados e transformá-los em uma obra de arte.

Fiz o registro fotográfico da primeira experiência da turma com os (TNT's). Nessa atividade os alunos brincaram com os tecidos na área externa da escola. Esse material fotográfico foi usado para produzir as imagens do e-book. Para construir o enredo usei o relato das brincadeiras, tentei ainda, retratar as falas, os sentimentos, e a imaginação vividos pela turma neste primeiro contato com o parangolé e seu uso.

A seguir, faço uma explanação da metodologia expondo as fases do trabalho realizado nas aulas. Apresento um passo a passo detalhado das atividades desenvolvidas que culminaram na criação do e-book “Meu novo amigo parangolé”.

PARANGOLANDO NA ESCOLA, UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA

Tendo em vista a importância do contato com diferentes formas e expressão de culturas, de movimento, de dança, e da prática de atividades artísticas pedagógicas, como forma de mediação, expressão da criatividade e integração na educação infantil, foi feita a confecção de parangolés pelos alunos. Enquanto atividade artística pedagógica, a confecção dos parangolés resulta em um processo de integração, no sentido de abarcar várias áreas do desenvolvimento infantil. Envolve o movimento, a música, a ludicidade, a espontaneidade a expressão visual e cor, além de propiciar aos alunos o conhecimento de uma importante manifestação cultural e artística.

A pesquisa na escola (campo) foi realizada no segundo semestre de 2016. Foram promovidas cinco atividades que auxiliaram nas reflexões usadas para produção deste artigo e do e-book “Meu novo amigo parangolé”.

Segue abaixo a descrição detalhada de cada uma das atividades realizadas na sala de aula regular, durante todo processo da pesquisa-ação.

1ª ATIVIDADE: O QUE É PARANGOLÉ?

A prática foi realizada na sala de 1º período turno da tarde, de uma escola de educação infantil, da rede pública, zona oeste da cidade de Uberlândia (MG). A escola atende 258 crianças de 0 a 5 anos. A sala de primeiro período possui 22 alunos, um dentre estes alunos, possui laudo de Autismo Infantil, CID: 10 F84. Para o início da prática, as cadeiras da sala foram organizadas em círculo para recepção e acolhimento das crianças.

Depois da chegada de todas as crianças, como de costume, foram cantadas algumas cantigas. Depois desse momento, foi feita a contagem dos presentes (19) e dos ausentes (03). Os combinados do dia e a rotina das atividades foram repassados para as crianças, em roda de conversa.

Após os combinados, em roda, houve a apreciação das imagens da obra do artista Hélio Oiticica sobre os parangolés, projetadas no televisor. Em seguida à exibição das imagens na roda de conversa, questionei às crianças sobre o que foi mostrado. (O que é? De que é feito? Para que serve? Onde existe?).

Deixei que as crianças falassem e houve muitas falas ao mesmo tempo dizendo: “É roupa.” “Fantasia”. “É de brincar”. “É de fazer”. “A gente vai fazer?” “Posso pintar?” “Eu não sei fazer”. Após esse momento esclareci às crianças que se tratava de uma vestimenta que se chama “parangolé”. Ouve muitas risadas, as crianças se agitaram, demonstrando interesse pela pronúncia, porque várias ficaram repetindo a palavra e rindo ao pronunciá-la. Algumas disseram: “Eu tenho um na minha casa.”, “Vou pedir pra minha mãe comprar.”, “Eu já vi lá na cidade.” Expliquei às crianças que iríamos ver algumas imagens de crianças usando parangolés, e que os mesmos foram criados por um artista chamado Hélio Oiticica. Disse também que muitos artistas usavam parangolés para cantar e dançar.

As imagens foram mostradas duas vezes sem nenhuma interferência, na terceira vez, à medida que as imagens dos parangolés iam sendo vistas, as crianças foram instigadas a pensar sobre suas cores, formas e texturas, como são produzidos e o que os adultos e crianças das imagens, estão fazendo com essas vestimentas.

Depois de apreciarem as imagens, ainda em roda peguei um pedaço de TNT (tecido não-tecido) de aproximadamente 1m e ½ e disse aos alunos que iríamos fazer

nosso parangolé, e que como o artista Hélio Oiticica, poderíamos ser e fazer tudo com o parangolé, como por exemplo:

Dançar com o parangolé (assim agitei o tecido e o joguei para cima três vezes, enquanto o rodava no meio da roda).

Usar o parangolé como uma capa (amarrei o tecido no pescoço e corri na sala com os braços abertos).

Transformar o parangolé em uma roupa diferente (amarrei o tecido na cintura fazendo o mesmo parecer uma saia).

O aluno Miguel que possui laudo de autismo infantil se manteve atento a todos os meus movimentos, assim como os demais. Todos de olhar fixo em meus movimentos e cada vez que mudava a posição do tecido havia risos, alguns colocavam as mãos na boca, outros balançavam o corpo, alguns apenas olhavam com expressão que denunciava uma mistura de espanto, alegria e vontade de estar na roda com o TNT.

Então parei no centro e perguntei: O que mais podemos fazer com nosso parangolé?

Nesse momento houve muito barulho na sala, com todos falando ao mesmo tempo, querendo ser ouvidos: “Vou ser bailarina.” “Noiva com véu e vestido.” “Pode ser pra desfilar”. “Super-homem”. “Homem aranha.” “Leão.” “Borboleta.” “Cachorro”. “Polícia.” “Mulher voadora.” “Palhaço.” “Sereia.” “Frozen.” Ferreira, (2001 p.20) explica: “O processo de simbolização é uma capacidade humana que requer abstração e condições para transformar uma coisa em outra coisa”.

As crianças necessitam de espaço para expressar e criar ideias. Ter ideias é de certa maneira uma condição para formação de conceitos, que serão posteriormente transformados em realizações. Quando um aluno tem a oportunidade de criar uma ideia e transformá-la em um desenho, ou movimento, ou som, ou em um gesto, ele está construindo seu próprio conhecimento de mundo e comunicando ao mundo o conhecimento construído por ele, Ferreira (2001). Deixei que todas as crianças expressassem sua opinião, depois desse momento de alvoroço, combinei com elas que logo após o recreio e lanche, cada uma iria para o gramado com seu tecido.

Após o lanche, retornamos à sala para pegar os tecidos e combinar o local que seria usado para a atividade. Cada aluno recebeu um TNT de aproximadamente 1m e ½ da cor de sua preferência e fomos para o gramado.

Chegando ao gramado, as crianças corriam agitadas de um lado pro outro, amarrando os TNTs em lugares diferentes do corpo, (cintura, braços, cabeça, pescoço) algumas tentaram amarrar uma parte no short ou saia simulando uma cauda de leão.

Figura 1 - Menina com parangolé amarrado na cintura simulando cauda de Leão.



Fonte: A autora

Figura 2 - Menina brincando de polícia



Fonte: A autora

E houve também crianças que esticaram o parangolé no chão como tapete.

Figura 3 - Brincando de tapete voador



Fonte: A autora

Quando não conseguiam amarrar sozinhas, pediam ao colega ou recorriam a mim. Miguel não amarrou o tecido ao corpo, usou como uma capa. Nos primeiros momentos, houve crianças que amarraram o tecido em várias posições distintas, como se quisessem experimentar todas as possibilidades. Algumas convidavam os colegas para participar de brincadeiras específicas como bailarina, Batman, Frozen, polícia e ladrão, casamento, desfile, brincadeira de cantar e dançar. Ferreira (2001, p.22) ressalta:

Outra contribuição das atividades artísticas é que elas podem ajudar os alunos a desenvolver um pensamento flexível, menos cristalizado, porque no processo de criação, é comum iniciar-se um projeto com determinado propósito que, na ação é trocado por outro, a fim de explorar uma oportunidade inesperada.

Figura 04 - Brincando de bailarina



Fonte: A autora

Outras preferiram se afastar e de alguma forma pareciam interagir com o personagem criado naquele momento. Muitos imitavam os personagens e brincadeiras citadas na roda de conversa. Outras crianças brincaram incorporando outros espaços da área externa, como os brinquedos do gramado e a escadaria do palco. Independente do lugar onde a brincadeira acontecia, percebi nos rostos, sorrisos e gestos, uma entrega genuína àquele momento.

Ferreira (2001) afirma ainda que, em situações onde não há um modelo a ser seguido, tanto a exploração quanto a invenção e a tomada de decisão ajudam as crianças nos processos de aprendizagem e na elaboração de julgamentos. Isso propicia o desenvolvimento da confiança, autonomia, sensibilidade e percepção do ambiente por

parte da criança, que segundo Vygotsky, contribui para o entendimento da avaliação como fator externo para o interno.

Quando a turma chegou ao gramado, havia crianças de outra turma brincando no parque de pneus. A euforia da turma foi tanta, que chamou a atenção das outras crianças que já estavam brincando. Muitas crianças da outra turma nos rodearam pedindo um “pedaço de pano”, uma aluna da nossa turma rapidamente disse: “Não é pano, é parangolé, a gente faz o que quer com nosso parangolé.”

Achei muito interessante como o termo parangolé foi sendo apropriado pelas crianças.

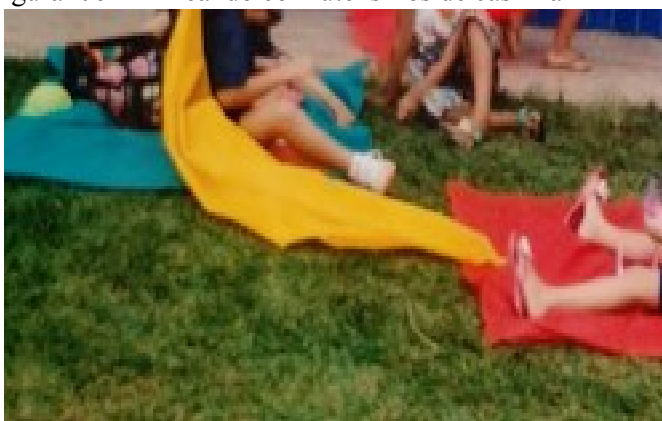
Esse momento perdurou por cerca de 40 minutos. E aos poucos algumas crianças foram pedindo para buscar outros brinquedos na sala. Antes de consentir perguntava: “o quê?” E “para quê?” As crianças buscaram utensílios de cozinha, boneca e livros. Miguel pediu para buscar massinha, sua brincadeira preferida.

Figura 05



Fonte: A autora

Figura 06 - Brincando com utensílios de casinha



Fonte: A autora

As brincadeiras e jogos de faz-de-conta auxiliam no desenvolvimento social das crianças, porque propiciam a capacidade de ter empatia, que só é possível graças à habilidade de projeção imaginária. Ferreira (2001). As atividades pedagógicas que envolvem as Artes propiciam o desenvolvimento dessa habilidade tão relevante para o convívio em sociedade. Ferreira, (2001, p.20) explica: “O jogo do faz de conta também dá às crianças a oportunidade de aprender a sentir como os outros e pelos outros, o que é um ingrediente importante para o desenvolvimento social.”

Faltando 30 minutos para o encerramento da aula, as crianças foram chamadas para a sala. Nesse momento houve muita reclamação, porque o interesse pela brincadeira ainda permanecia.

Quando chegamos à sala, expliquei às crianças que no dia seguinte a brincadeira continuaria e perguntei se elas queriam fazer seu próprio parangolé. Houve concordância entusiasmada de toda a turma.

2ª ATIVIDADE: O ROUBO DO PARANGOLÉ

A segunda atividade foi assistir ao filme” O roubo do parangolé” cujo objetivo consistiu em dar às crianças a oportunidade de saber o que é o parangolé e como é usado por algumas pessoas.

As crianças foram recebidas com a sala organizada em círculo. Esclareci que iríamos assistir a um filme sobre o parangolé.

O vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=etC8P1576cA>) foi projetado no início da aula. Foram servidos para as crianças pipoca e suco, durante a projeção. As crianças assistiram duas vezes ao vídeo. Depois das duas projeções, conversamos sobre o que mais gostaram. A maioria das crianças relatou sobre a dança do Zé.

Aproveitei que a televisão estava na sala, projetei as fotos do primeiro dia que a turma brincou com o TNT no gramado, juntamente com as imagens dos parangolés de Hélio Oiticica.

A turma viu as fotos com interesse e a cada imagem, as crianças gritavam o nome do colega, davam risada e tentavam identificar a brincadeira do colega. Cada um queria falar de sua brincadeira. Identificaram quem faltou no dia anterior e não participou e identificaram os alunos fotografados que não estavam presentes.

O interesse em brincar com os TNT's no pátio da escola, como no dia anterior, ficou maior com a exposição das fotos, especialmente os alunos que faltaram no dia anterior perguntavam repetidamente quando iríamos para fora da sala para brincar com o parangolé.

Fomos para o gramado da escola e lá permanecemos até o horário do recreio.

Neste segundo dia de brincadeira livre no gramado com os TNT's, observei que os alunos saíram da sala sabendo exatamente como iam brincar, e levaram os brinquedos que precisariam para compor suas brincadeiras. A maioria repetiu os mesmos brinquedos, inclusive Miguel, que pediu para levar a massinha.

3ª ATIVIDADE: PARANGOLANDO

Depois do recreio coloquei o vídeo novamente, e em seguida a música “Aeróbica Tropical” de Bia Bedran. Deixei que os alunos dançassem com os TNT’s dentro da sala.

Os alunos dançavam por aproximadamente 30 minutos, encerrando esse período fizemos uma roda de conversa. Perguntei a eles se gostariam de fazer nas próximas aulas seu próprio parangolé. Expliquei que, após a confecção do parangolé, poderíamos fazer uma apresentação para os pais, e assim ficou combinado.

4ª ATIVIDADE: PINTURA DO PARANGOLÉ

Naquele dia, no início da aula, recebi as crianças em uma roda de conversa e expliquei que iríamos iniciar a pintura dos parangolés. Combinei com os alunos que a sala seria dividida em grupos para que cada aluno tivesse tempo e espaço para trabalhar em seu parangolé. Naquele dia não seria possível a confecção de todos os parangolés, por isso a turma seria dividida. Esclareci que oito alunos começariam o trabalho.

As crianças estavam muito eufóricas e todas queriam ser as primeiras. A divisão proposta não agradou a todos, houve dois alunos que choraram porque não estavam entre os oito primeiros. Tive que explicar mais de uma vez que todos pintariam o parangolé, que a divisão era necessária porque a sala era pequena para todo mundo pintar ao mesmo tempo.

Houve uma criança que disse: “Tia Cida, por que você não leva a gente pra pintar lá na mesa do refeitório? Aí todo mundo pinta junto.” Outro aluno falou: “Eu não quero pintar no refeitório porque os outros alunos vão comer perto de mim e a tia da cantina vai lavar meu parangolé”. Enfim, conseguimos estabelecer o combinado da divisão da turma em grupos de trabalho distintos.

O material usado na confecção do parangolé foi tecido de algodão e tinta. Cada criança recebeu um tecido de cerca de 1m e ½ com um corte no meio para ser vestido pela cabeça. O tecido foi colocado aberto na mesa, tintas de várias cores e pincéis foram colocados à disposição para uso das crianças. De acordo com Cunha (1999), nos momentos de pintura, as crianças experimentam e exercitam várias possibilidades de brincadeiras e formas que provocam o nascimento de novos mundos.

Cada mesinha de trabalho só comportava uma criança por vez, queria que cada uma estivesse com o tecido aberto, oportunizando espaço para a criança ter liberdade para trabalhar. O objetivo era proporcionar um ambiente organizado, que intensificasse essa experiência para que cada um pudesse ter tempo para expressar sua imaginação. Cunha,

(1999, p.45) ressalta: “Quando as crianças pintam, a exigência do olhar é constante. A simples ação de rolar a tinta no papel, preparando-o para a pintura no papel, gera muita atenção e alegria no olhar.”

Esclareci às crianças que a decisão do que pintar seria delas, e elas poderiam trabalhar de pé ou sentadas. De propósito, não colocava de imediato as tintas na mesa. Esperei pra verificar qual seria as conversas antes do início da pintura. Naturalmente começou a socialização sobre as pinturas.

Algumas meninas falaram que pintariam flores.

Figura 07 – Pintura do parangolé - flores



Fonte: A autora

Outras disseram que pintariam a família.

Figura 08 – Pintura do parangolé – família



Fonte: A autora

Figura 09 – Pintura do parangolé - família



Fonte: A autora

Outros falaram: “vou pintar bem bonito”, “vou pintar de todas as cores”.

Figura 10 – Pintura do parangolé usando várias cores de tintas



Fonte: A autora

Duas crianças falaram: “Tia, eu não quero pintar coisas, eu só quero pintar”.

Figura 11 – Pintura do parangolé, o aluno não nomeou a pintura.



Fonte: A autora

Três crianças utilizaram formato das letras do nome em sua pintura.

Figura 12 – Pintura do parangolé usando as letras do nome.



Fonte: A autora

Figura 13 - Pintura do parangolé usando letras do nome.



Fonte: A autora

Percebi que a grande maioria não teve nenhuma preocupação em nomear suas pinturas, simplesmente as crianças pintaram usando as cores de sua preferência. Miguel se enquadrou nesse grupo, pintou seu parangolé concentrando-se nas cores e nas pinceladas.

Lowenfeld (1977) esclarece que cada criança a seu tempo, faz relação entre o que desenha e o mundo externo. Cabe a cada uma, estabelecer o momento de fazer a relação de suas pinturas com as experiências exteriores que vivencia. As diferenças nítidas nas pinturas dos parangolés, evidencia os estágios também distintos dos níveis de desenhos de cada aluno. Alguns desenhos mais elaborados retratam pessoas e coisas, outros demonstram o interesse pela descoberta do domínio do traçado das letras do nome, enquanto alguns, se contentam apenas com o prazer de controlar seus movimentos no ato de pintar.

Figura 14 - Pintura do parangolé usando cores preferidas.



Fonte: A autora

Depois que as tintas foram disponibilizadas, aos poucos a conversa foi esquecida, o barulho foi diminuindo e cada criança foi se envolvendo com sua pintura.

Em média, cada criança permaneceu por aproximadamente 2 horas envolvida com a pintura do seu parangolé. Algumas pintaram dos dois lados, outras preferiram pintar só de um lado.

No primeiro dia de pintura do parangolé, o restante da sala que não estava pintando foi direcionado a uma mesa grande na lateral da sala. Nessa mesa as crianças foram orientadas a modelarem o personagem Zé do filme “O Roubo do Parangolé”.

A modelagem com massinha é uma atividade bastante apreciada pelos alunos, em especial pelo Miguel, o qual possui uma habilidade superior ao dos colegas da turma na modelagem. Ele consegue reproduzir personagens de desenhos e filmes com uma riqueza de detalhes impressionante.

Modelar o personagem Zé do filme foi uma forma de valorizar o potencial de modelagem do Miguel. Foi uma forma também de incentivar e ampliar o conhecimento de mundo que a turma possui, segundo Cunha (1999, p.11),

O perceber, o registrar as impressões sobre o mundo se dá num processo contínuo, processo expressivo que vai modificando na medida em que as crianças têm contato com as linguagens, como os materiais expressivos e com as intervenções dos adultos e de outras crianças. É na interação da criança com os objetos de conhecimento (desenho, pintura, modelagem, etc.).

A aprendizagem acontece no e através do convívio com diferentes manifestações culturais que cercam as crianças.

Figura 15 – Modelagem do personagem Zé do vídeo “O roubo do parangolé”.



Fonte: A autora

Nos demais dias, até que todas as crianças pintassem, montamos cantos de brincadeiras (blocos lógicos, casinha, modelagem livre com massinha).

Figura 16 – Modelagem do personagem Zé do vídeo; O roubo do parangolé.



Fonte: A autora

5ª ATIVIDADE: APRECIÇÃO DOS PARANGOLÉS

As crianças foram recebidas em uma roda de conversa. contei a elas que todos já haviam pintado o parangolé e que naquele momento iríamos conhecer os parangolés dos colegas.

Os parangolés pintados foram mostrados um a um na roda de conversa. À medida que iam sendo apresentados, perguntava: “Quem pintou esse parangolé?” “De quem é esse parangolé?”

Esse momento aconteceu com o objetivo de socializar os parangolés dos alunos e incentivar a fala sobre as pinturas.

Figura 17 - Parangolés pintados pelos alunos



Fonte: A autora

Figura 18 - Parangolés pintados pelos alunos



Fonte: A autora

A turma se comportou como de costume quando são socializados os trabalhos feitos. Os alunos mais acanhados não se manifestaram ao ver seu parangolé, esperaram uma palavra de reforço, ou a descoberta dos colegas, como se esperassem por reconhecimento. O aluno Miguel não falou nada a respeito de seu parangolé. Ele se mostrou sorridente no momento que mostrei seu parangolé à turma.

Os extrovertidos e mais comunicativos já levantavam gritando: “É meu, eu pinte!”. Após esse momento, as crianças vestiram os parangolés e dançamos a música “Aeróbica Tropical” de Bia Bedran. À medida que ouvíamos a música, combinávamos alguns “passos” para dançar coletivamente. Ficou acordado que apresentariamos a música “Aeróbica Tropical” no dia da reunião de pais da turma e também no dia 19 de novembro, um sábado letivo em que iria acontecer um momento cultural na escola. No referido evento cultural, cada turma fez uma apresentação sobre os projetos e/ou atividades desenvolvidas em sala.

APRESENTAÇÃO CULTURAL

No dia 19 de novembro, um sábado letivo, aconteceu o momento cultural na escola. Esses eventos acontecem para oportunizar a culminância dos projetos desenvolvidos pelas turmas durante o ano escolar e ou semestre. Como de costume, aconteceu em forma de auditório, em que cada turma fez uma apresentação referente ao trabalho realizado em sala de aula, para a toda comunidade escolar.

O dia da apresentação foi muito especial para a família de Miguel. Durante os três anos em que estive na escola, Miguel ainda não havia se apresentado em atividades coletivas que envolvesse toda comunidade escolar. O momento cultural realizado em novembro de 2016 foi a primeira vez que Miguel se fez presente com a família e acompanhou sua turma em uma atividade coletiva com a presença da comunidade escolar.

Alguns minutos antes da apresentação da turma, os alunos foram encaminhados para uma sala onde vestiram seus parangolés. Lembrei aos alunos que iríamos cantar a música “Aeróbica Tropical” de Bia Bedran e dançar conforme fizemos na sala.

Quando a turma foi chamada para o auditório, os alunos se posicionaram conforme combinado. Antes do início da música, expliquei rapidamente à comunidade escolar, o que é um parangolé, quem o criou, como são usados por alguns artistas e qual a participação de cada aluno na confecção dos parangolés usados.

Figura 19 – Alguns alunos antes da apresentação



Fonte: A autora

A apresentação transcorreu com muita animação, as crianças acompanharam a música que foi tocada em CD e fizeram os passos de acordo com o ensaio. Os mais tímidos como Miguel fizeram os gestos no seu tempo e algumas vezes cantaram trechos da música. No final, a apresentação foi bastante aplaudida pela comunidade escolar presente. Todos os profissionais que tiveram a oportunidade de trabalhar com Miguel em outros anos, também foram surpreendidos com a presença dele e de sua família no momento cultural.

Após a apresentação, alguns pais me procuraram para contar que estavam curiosos para ver os parangolés, por conta dos relatos feitos pelos filhos, especialmente sobre o dia em que fizeram a pintura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início de 2016, ao assumir as aulas de Artes dessa turma de 1º período, na qual havia um aluno com autismo infantil, estava determinada a realizar atividades inclusivas na sala, e transformar as aulas em espaços de inclusão de todas as crianças.

À medida que as atividades do Projeto Parangolando foram sendo desenvolvidas, fui contagiada pela euforia das crianças em vários momentos: quando saíamos da sala para a área externa da escola levando os tecidos não-tecidos (TNT's), com o objetivo de cada aluno realizar a pintura; com as risadas e espanto causados pelo personagem Zé do filme “O roubo do parangolé” e pela alegria e excitação no dia da apresentação, durante o momento cultural. Encantada ainda, com a singularidade de cada parangolé pintado, com o jeito particular de ser e as habilidades de cada aluno expressadas em cada parangolé confeccionado.

Outro fator que me marcou foi a diferença nítida no comportamento das crianças e dos pais no dia do momento cultural, em que cada aluno estava vestindo seu parangolé.

Foi empolgante ver como todos estavam felizes por mostrar seu trabalho, que diferente das demais produções, não estava nas paredes da escola ou dependurado em móveis. A arte produzida pelos alunos estava “em movimento”, incorporada ao espaço físico da escola, onde estivesse um aluno do 1º P vestindo um parangolé ali estava presente uma expressão artística. Cada aluno que caminhava, corria, brincava, parecia viver um momento especial.

Percebi então, que através dessa brincadeira de parangolar, fui incluída nesse universo de fantasia particular de cada um dos alunos que participaram das ações do projeto. E me pergunto: Quem incluiu quem? A inclusão vai além da própria palavra, ela promove formas diferenciadas de compreensão do outro e de suas possibilidades como ser humano. Pois o ato de incluir é uma via de mão dupla, ao propor uma ação de inclusão, o propositor também está sendo incluído. As práticas feitas na confecção dos parangolés, a princípio, foram pensadas como forma de integração do aluno Miguel. Com o desenvolvimento das ações, elas se transformaram em uma prática inclusiva, não somente para o Miguel, mas para todas as crianças da sala.

O objetivo principal do projeto foi contribuir para o desenvolvimento da cognição, da interação e expressão de um aluno com deficiência na educação infantil, inserido em uma classe comum, composta por outros alunos também com diferenças sociais, afetivas e culturais. Hoje agrego a todas diferenças dos alunos, as minhas diferenças, e concluo que no esforço de incluir o aluno Miguel, todos nós fomos incluídos, na medida em que cada um pode expressar sua individualidade ao confeccionar seu parangolé. No desenvolvimento das ações propostas pelo projeto, foi construído um ambiente que estabeleceu interação entre todos, (alunos x alunos, alunos x professor), um ambiente onde todos puderem fazer escolhas, onde foi respeitado e valorizado o fazer de cada um, sem a imposição de um modelo pré-estabelecido.

Ao observar o parangolé de cada aluno percebo as diferenças de cada um, vejo que a individualidade de cada aluno foi retratada, porque a proposta de construção permitiu que as diferenças e habilidades individuais surgissem, inclusive as minhas particularidades como professora apareceram. Considero que a escrita sistemática das ações do projeto, a escolha dos procedimentos e a análise dos relatórios me fizeram refletir que não bastam atividades supostamente inclusivas se minha postura como professora não revelar essa inclusão. Considero ainda, como foi fundamental o ingresso no PROFARTES, quando me foram dadas condições de dialogar minha prática com as teorias de arte-educação.

Depois do contato com os teóricos citados nesse artigo, especialmente Ana Amélia Bueno Buoro, Suzana Rangel Cunha, Sueli Ferreira e Luciana Esmeralda Ostetto, Viktor Lowenfeld, percebi que o meu ponto de vista em relação às práticas artísticas em sala de aula era totalmente errôneas antes de iniciar o Mestrado Profissional em Artes, pois havia uma visão utilitária com relação às mesmas. Após passar pelas disciplinas com uma reflexão mais conceitual sobre o assunto, concluo que o ensino de Artes e as atividades artísticas usadas na educação vão além daquilo que é ensinado e superam o campo das Artes, porque ajudam os alunos a criar um modo particular de expressar suas ideias, desenvolver seu potencial e associar suas experiências ao meio social ao qual está inserido.

A culminância de todo esse processo de confecção dos parangolés se estabeleceu com a criação do livro. Foi uma experiência desafiadora sem dúvida, no entanto, também o vejo como uma tentativa de sintetizar todo o processo criativo dos envolvidos nesse projeto.

Com a criação do e-book, as experiências vividas por mim e pela turma se prolongam indefinidamente. Com a leitura do livro, é impossível não trazer à memória tudo o que foi experimentado, a alegria, a fantasia, e o entretenimento. A experiência de parangolar na escola será levada a outras turmas e contextos diferentes através do livro; “Meu novo amigo parangolé”.

No contexto educacional vigente, o estabelecimento real de uma escola inclusiva é de extrema necessidade já que os espaços de ensino devem possibilitar a formação de sujeitos que sejam antes de tudo, autores de seu conhecimento. Sem esquecer que esse conhecimento é produzido na interação dos alunos com professores, e entre seus pares, estabelecido a partir da relação com o mundo e intermediado pelas ações. Por fim, ficou demonstrada neste trabalho que a inclusão se fez com a Arte, ou ainda, a Arte de incluir se configurou em uma experiência inclusiva, quando se propôs a parangolar na escola.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **A Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2003.

BRASIL, Decreto nº 3.956, de 08 de Outubro de 2001. Promulga a Convenção interamericana para Eliminação do Todas as formas de Discriminação contra as Pessoas portadoras de Deficiência. Guatemala; 2001.

_____. Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015. Estatuto da pessoa com deficiência.

BUORO, Anamelia Bueno. **O Olhar em Construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. A Declaração de Salamanca. Sobre princípios, política e prática em educação especial. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho/1994. Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. Legislação Federal, 1986, pp1163-4.

CUNHA, Suzana Rangel de Vieira, (org). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre, Mediação, 1999.

DINELLO, Raimundo Angel. **Expressão ludocriativa**. Uberaba: UNIUBE, 2007.

FERREIRA, Sueli. (org.) **O Ensino das artes**: Construindo caminhos. Campinas, SP: Papirus, 2001.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática/Howard Gardner; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2006, apud THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

G, J. A. (s.d.). Governo João Figueredo. Fonte: Info escola: <http://www.infoescola.com/historia-do-brasil/governo-de-joao-figueiredo>. Acesso em 29/0420017

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados. 2004.

LIMA, Elvira de Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: MOREIRA, Antônio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo, SP: Mestre Jou, 1977.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MARTINS, Lúcia Araújo Ramos, PIRES, Gláucia Nascimento da Luz, MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. (Org.) **Inclusão**: compartilhando Saberes. 2. ed. Petrópolis. R.J.: Vozes, 2006.

MAZZOTTA, Marcos J. Silveira. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. 5ª.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEC/SEESP. **Documento Subsidiário à política de inclusão**. Brasília: SEESP, 2007.

ROTH, Otávio. **Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SANTOS, Cineas e Gabriel Archanjo. **O menino que descobriu as palavras**. São Paulo: Ática, 1992.

SOUZA, Maria da Conceição Hatem; BAUMGARTEN, Carlos Alexandre. O sentido da participação no “estado de invenção” de Hélio Oiticica: reflexão para uma prática de Educação Ambiental. *Ambiente & Educação – Revista de Educação Ambiental*, Rio Grande, v.10, n. 1, [S.I], nov. 2005.

OITICICA, Hélio. **Museu é o mundo**. São Paulo: Itaú Cultural, 2010. 200 p.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Caderno de Formação**: formação de professores, educação infantil, princípios e fundamentos. *Acervo digital UNESP*, v. 3, p. 27-39, mar. 2011.

STAINBACK, S., STAINBACK, W. **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PMCID:PMC325597

VYGOTSKY, L.S. A. **Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ANEXO

Músicas cantadas no dia da 1ª Atividade

Escravos de Jó

Escravos de Jó jogavam caxangá
Tira, bota deixa o Zé Pereira ficar
Guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue za (bis)

Terezinha de Jesus

Terezinha de Jesus deu uma queda
Foi ao chão
Acudiram três cavalheiros
Todos de chapéu na mão
O primeiro foi seu pai
O segundo seu irmão
O terceiro foi aquele
Que a Tereza deu a mão
Quanta laranja madura
Quanto limão pelo chão
Quanto sangue derramado
Dentro do meu coração
Terezinha levantou-se
Levantou-se lá do chão
E sorrindo disse ao noivo
Eu te dou meu coração
Dá laranja quero um gomo
Do limão quero um pedaço
Da morena mais bonita
Quero um beijo e um abraço

Fui visitar a minha tia em Marrocos

Fui visitar minha tia em marrocos, ip, op (2x)

Fui visitar minha tia, fui visitar minha tia

Fui visitar minha tia em Marrocos

No caminho eu encontrei um camelo, ondulado (2x)

No caminho eu encontrei, no caminho eu encontrei

No caminho eu encontrei um camelo ondulado

ip au au au ip au/ ip op, ondulado (2x)

No caminho eu bebi um guaraná, glup, glup...

ip au au au ip au/ ip op, ondulado, glup, glup...

No caminho eu comi um biscoito, que delícia...

ip au au au ip au / ip op, ondulado, glup glup, que delícia...

No caminho eu sofri um assalto, mãos ao alto...

ip au au au ip au / ip op, ondulado, glup glup, que delícia mãos ao alto.

No caminho eu encontrei um doutor, ai que dor...

ip au au au ip au / ip op, ondulado, glup glup, que delícia mãos ao alto, ai que dor.

No caminho eu encontrei uma serpente, sssssssssss...

ip au au au ip au / ip op, ondulado, glup glup, que delícia mãos ao alto, ai que dor,
ssssssss.

No caminho eu encontrei uma galinha, cócócó...

ip au au au ip au / ip op, ondulado, glup glup, que delícia mãos ao alto, ai que dor,
ssssssss, cócócó.

No caminho eu encontrei um monstro, uuuuuuuu...

ip au au au ip au / ip op, ondulado, glup glup, que delícia mãos ao alto, ai que dor,
ssssssss, cócócó, uuuuuuuu.

Música apresentada para a comunidade escolar no dia do momento cultural, 19 de novembro.

Aeróbica Tropical - Bia Bedran

Olho prum lado, olho pro outro

Giro a cabeça e não torço o pescoço
Bate com a mão, bate com o pé
Laranja, banana, aipim e café
Bate com o pé, bate com a mão
Manga, goiaba, mamão, fruta-pão
Levanto o braço, aceno com a mão
Com a outra eu toco no meu coração
Mão na cintura pra rebolar
O outro circula na frente do par
Levanto a perna igual ao saci
Agora pulando eu vou por aí.