



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



HELLEN CAROLINE SILVA

**ENSINO-APRENDIZAGEM POR PROJETOS EM ARTES VISUAIS: PRÁTICAS NO
4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**UBERLÂNDIA
2020**

HELLEN CAROLINE SILVA

**ENSINO-APRENDIZAGEM POR PROJETOS EM ARTES VISUAIS: PRÁTICAS NO
4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Uberlândia – PROF-ARTES/UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Arte. Sob a linha de pesquisa Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientadora: Profª. Dra. Roberta Maira Melo

UBERLÂNDIA

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 Silva, Hellen Caroline, 1990-
2020 Ensino-aprendizagem por projetos em artes visuais
[recurso eletrônico] : práticas no 4º ano do ensino
fundamental / Hellen Caroline Silva. - 2020.

Orientadora: Roberta Maira Melo.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Artes.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.686>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Artes. I. Melo, Roberta Maira, 1971-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em
Artes. III. Título.

CDU: 7

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES)			
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES)			
Data:	23 de setembro de 2020	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:
Matrícula do Discente:	11822MPA006			
Nome do Discente:	Hellen Caroline Silva			
Título do Trabalho:	ENSINO-APRENDIZAGEM POR PROJETOS EM ARTES VISUAIS: PRÁTICAS NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Área de concentração:	Artes			
Linha de pesquisa:	Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes			
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Metodologias Contemporâneas: A Interculturalidade no Ensino de Artes Visuais			

Reuniu-se na Sala Virtual MConf, Campus Uberlândia, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Artes, assim composta: Professoras Doutoras: Myrtes Dias da Cunha - FACED/UFU; Elsiene Coelho da Silva - IARTE/UFU e Roberta Maira de Melo - IARTE/UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Roberta Maira de Melo, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa. Roberta Maira de Melo - IARTE/UFU orientador(a) do(a) candidato(a).

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Roberta Maira de Melo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/09/2020, às 16:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Myrtes Dias da Cunha, Membro de Comissão**, em 23/09/2020, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elsiene Coelho da Silva, Presidente**, em 23/09/2020, às 16:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2270601** e o código CRC **D9591A3D**.

HELLEN CAROLINE SILVA

ENSINO-APRENDIZAGEM POR PROJETOS EM ARTES VISUAIS: PRÁTICAS NO 4º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Arte (Prof-Artes) da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em arte — linha de pesquisa abordagens teórico metodológicas das práticas docentes — sob orientação da professora doutora Roberta Maira de Melo

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Roberta Maira de Melo
Orientadora

Profa. Dra. Elsiene Coelho da Silva
Universidade Federal de Uberlândia

Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha
Universidade Federal de Uberlândia

AGRADECIMENTOS

À Deus pela oportunidade de desenvolver a presente pesquisa e por me fortalecer na superação dos obstáculos enfrentados.

À minha família pelo apoio, pelo amor incondicional, incentivo e compreensão.

Ao meu namorado por toda motivação e confiança desde o início do processo de ingresso ao mestrado, pela leitura do trabalho e pelas considerações valiosas.

À equipe gestora da Escola Municipal Professor Oswaldo Vieira Gonçalves por todo apoio no desenvolvimento do projeto, sobretudo à diretora Vanuza Souza.

Aos alunos e alunas das turmas 4º D e 4º E de 2019, agradeço pela paciência, colaboração e entrega durante as ações desenvolvidas. Estarão sempre em meu coração.

Aos meus colegas de mestrado pela parceria, companheirismo e amizade. Pela troca de experiências, dificuldades e ansiedades ao longo desses dois anos.

Ao grupo de formação continuada do Centro Municipal de Estudos e Projetos, Educacionais Julieta Diniz, por me inspirar a ser uma professora cada vez melhor.

À minha orientadora Roberta Maira de Melo pela paciência, sensibilidade e competência. Por acreditar em mim e tornar esse percurso de pesquisa tranquilo e prazeroso.

À professora Elsieni Coelho da Silva pelo incentivo de ingresso ao mestrado, por ser essa professora exemplar, por se preocupar com os trabalhos de seus alunos sempre de maneira tão carinhosa e pelas contribuições à escrita deste trabalho.

À Myrtes Dias da Cunha que durante o exame de qualificação contribuiu de maneira valiosa com seus saberes, olhar sensível e dedicado para a tessitura da minha pesquisa.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa teve por objetivo investigar os processos que permeiam a elaboração e a execução de um projeto de ensino-aprendizagem em artes visuais, tendo em vista que as ações e reflexões desenvolvidas na pesquisa buscaram contribuir para a prática docente, na busca de uma abordagem significativa de aprendizagem. A escolha pela metodologia de projetos se deu pelo fato de que esta proposta possibilita tanto o professor quanto o aluno serem ativos no ensino-aprendizagem, articulando conteúdos, vida e experiências; além de ser uma prática que valoriza a pesquisa, e colabora para o desenvolvimento crítico e reflexivo do discente. A execução do projeto de ensino-aprendizagem foi desenvolvida em uma escola municipal de Uberlândia – MG, em duas turmas do 4º ano do ensino fundamental I, durante todo o ano letivo de 2019, onde a Arte se tornou uma maneira de conscientizar os alunos em sala de aula sobre a importância de desenvolver atitudes de conservação do ambiente que nos cerca.

Palavras-chave: Projetos em artes visuais. Ensino de arte. Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

The purpose of this research was to investigate the processes that lead to the elaboration and execution of a teaching-learning project in visual arts, considering that the actions and reflections developed in the research sought to contribute to the teaching practice, in the search of a contemporary approach to learning. The choice of project methodology was due to the fact that this proposal allows both the teacher and the student to be active in teaching and learning, articulating content, life and experiences; in addition to being a practice that values research, and contributes to the critical and reflective development of students. The execution of the teaching-learning project was developed in a municipal school in Uberlândia - MG, in two classes of the 4th year of elementary school I, during the entire academic year of 2019, where Art became a way to raise students' awareness in classroom about the importance of developing attitudes of conservation of the environment that surrounds us.

Key-words: Arts education. Meaningful learning. Visual arts projects.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Projeto Releitura desenvolvido no 1º e 2º períodos	16
Figura 2 - Projeto Releitura desenvolvido no 1º e 2º períodos	16
Figura 3 - Projeto de ensino-aprendizagem	22
Figura 4 - Processo e resultado da capa do caderno de arte	37
Figura 5 - Desenhos criados pelos estudantes sobre o filme Wall-E.....	38
Figura 6 – Materiais utilizados no jogo da coleta seletiva	39
Figura 7 – Materiais utilizados no jogo da coleta seletiva	40
Figura 8 - Capa do livro trabalhado em sala de aula com os estudantes	42
Figura 9 - Capa do livro trabalhado em sala de aula com os estudantes	42
Figura 10 - Registro no caderno sobre a pesquisa realizada em casa.....	43
Figura 11 - Registro no caderno sobre a pesquisa realizada em casa.....	43
Figura 12 - Uma das fotografias da série: <i>7 days of garbage</i> , 2014. Gregg Segal	44
Figura 13 - Uma das fotografias da série: <i>7 days of garbage</i> , 2014. Gregg Segal	44
Figura 14 - Uma das fotografias da série: <i>7 days of garbage</i> , 2014. Gregg Segal	45
Figura 15 - <i>Dirty White Trash</i> , 1998. Tim Noble & Sue Webster	46
Figura 16 - <i>A cigana</i> , 2008. Vik Muniz.....	46
Figura 17 - Aterro Sanitário Jardim Gramacho - RJ	47
Figura 18 - Ateliê onde Vik Muniz produz suas obras.....	47
Figura 19 - <i>Balaena plasticus</i> , 2014. Ana Pêgo	48
Figura 20 - Ana Pêgo e detalhe da obra <i>Balaena plasticus</i>	48
Figura 21 - <i>Caiaques</i> , 2006. Eduardo Srur	49
Figura 22 - Experimentações dos estudantes com rolinho de papel.....	50
Figura 23 - Experimentações dos estudantes com rolinho de papel.....	50
Figura 24 - Pintura com rolinho de papel no caderno de Arte	51
Figura 25 - Processo de criação com rolinhos de papel	51
Figura 26 - Atividade realizada em dupla utilizando rolinhos de papel e papel crepom	52
Figura 27 - Cartazes criados em grupo pela turma 4º ano D, afixados na sala de aula	52
Figura 28 - Cartazes criados em grupo pela turma 4º ano E	53
Figura 29 - Visita da estilista Ana Paula Rios na escola	54
Figura 30 - Peças produzidas pela Grife Apn8.....	55
Figura 31 - Caminhada ecológica no Parque do Sabiá	56
Figura 32 - Gravura em relevo realizada individualmente em folha A5	57
Figura 33 - <i>Ninguém é de ferro</i> , 1993. Santiago	58
Figura 34 - Registro de pesquisa de uma aluna do 4º ano E sobre o processo de reciclagem de papel	59
Figura 35 - Etapas da reciclagem de papel	60
Figura 36 - Etapas de produção das tintas naturais e pintura em papel reciclado	60
Figura 37 - Pinturas com pigmentos naturais em papel reciclado	61
Figura 38 - Pinturas com pigmentos naturais em papel reciclado	61
Figura 39 Comparação entre imagens da publicidade e a realidade em <i>Fast food</i>	62
Figura 40 - Imagens de produtos alimentícios destinados ao público infantil	62
Figura 41 - Imagens de produtos alimentícios destinados ao público infantil	63
Figura 42 - Propaganda da coca-cola dos anos 50 apresentada aos estudantes.....	63
Figura 43 - <i>O que, exatamente, torna os lares de hoje tão diferentes, tão atraentes?</i> 1959. Richard Hamilton	65
Figura 44 - <i>Campbell's Soup Cans</i> , 1962. Andy Warhol	65

Figura 45- <i>Sonho de Valsa</i> , 2004 - 2005. Beatriz Milhazes	66
Figura 46 - Colagens realizadas individualmente sobre o consumo no universo da moda	67
Figura 47 - Colagens realizadas individualmente sobre o consumismo.....	68
Figura 48 - Colagens realizadas individualmente sobre o consumismo.....	68
Figura 49 - Embalagem da Pipoca Boni	69
Figura 50 - Colagens realizadas em grupo reutilizando embalagens de alimentos industrializados.....	70
Figura 51 - Mandalas criadas individualmente com a técnica de pontilhismo em CD	71
Figura 52 - Etapas da tecelagem em bambolê feitas por estudantes do 4º ano	72
Figura 53 - Painel coletivo construído pelos alunos do 4º ano E com o tema moradias	73
Figura 54 - Exposição do resultado do projeto no quiosque da escola em outubro de 2019 ...	74
Figura 55 - Exposição do resultado do projeto no quiosque da escola em outubro de 2019 ...	75
Figura 56 - Exposição do resultado do projeto no quiosque da escola em outubro de 2019 ...	75
Figura 57 - Exposição do resultado do projeto no quiosque da escola em outubro de 2019 ...	75
Figura 58 - Exposição do resultado do projeto no quiosque da escola em outubro de 2019 ...	76
Figura 59 - Visita dos professores do grupo de formação continuada de Arte do CEMEPE...	76
Figura 60 - Visita dos professores do grupo de formação continuada de Arte do CEMEPE...	77
Figura 61 - Trabalhos dos alunos expostos na galeria do SESC de Uberlândia - MG compondo o 12º Circuito Visualidades	80
Figura 62 - Trabalhos dos alunos expostos na galeria do SESC de Uberlândia - MG compondo o 12º Circuito Visualidades	81
Figura 63 - Alunos do 4º ano D executando uma atividade em duplas	84
Figura 64 - Alunos do 4º ano D executando uma atividade em grupos	84
Figura 65 - Alunos do 4º ano D executando o trabalho de tecelagem em bambolê	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ensino-aprendizagem nas perspectiva tradicional e da pedagogia de projetos.....	20
Quadro 2 - Fases do projeto de ensino-aprendizagem.....	26
Quadro 3 - Relação de bairros onde vivem os alunos e a presença da coleta seletiva	41

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Separação dos resíduos domiciliares de acordo com questionário aplicado.....	41
Gráfico 2 - Grau de satisfação dos estudantes com a realização do projeto.....	77
Gráfico 3 - Grau de dificuldade em relação à execução do projeto	78
Gráfico 4 - Satisfação dos estudantes sobre os trabalhos em grupo.....	78
Gráfico 5 - Produtividade em relação ao entendimento dos 3Rs	79
Gráfico 6 - Atividades realizadas consideradas mais interessantes.....	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. POR QUE PROJETO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM? ...	14
1.1. Projeto de ensino-aprendizagem: contextualização e conceito	18
1.2. Etapas do projeto de ensino-aprendizagem	23
1.3 A prática de projetos no ensino de arte: análise de dissertações	27
2. PROCESSO DE UM ENSINO POR PROJETOS: REFLEXÕES DE UMA PRÁTICA DOCENTE	33
2.1. A escolha do tema.....	34
2.2. Fase motivadora e exploratória	37
2.3. Fase de planejamento e desenvolvimento	57
2.4. Fase de socialização e avaliação.....	74
3. ANÁLISE DO ENSINAR E APRENDER NO TRABALHO COM PROJETO	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE A – Atividade de interpretação sobre o filme Wall-E	94
APÊNDICE B – Questionário aplicado no início do ano.....	95
APÊNDICE C – Ficha de auto-avaliação bimestral	96
APÊNDICE D – Termo de autorização de uso de imagem.....	97
APÊNDICE E – Relatos sobre o cultivo da horta orgânica na escola	98
APÊNDICE F - Estrutura do projeto: reduzir, reciclar e reutilizar.....	105
APÊNDICE G – Questionário de avaliação do projeto.	107
APÊNDICE H – Convite para o 12º Circuito Visualidades confeccionado pela Prefeitura Municipal de Uberlândia.	108

INTRODUÇÃO

Na atualidade, o ensino busca cada vez mais aproximar os conteúdos das propostas educativas ao cotidiano dos alunos. Na visão de Dewey (1959), a educação não prepara o aluno para a vida, ela é um processo de vida; ou seja, a escola deve representar a “extensão da vida” daquele indivíduo, e não algo desvinculado a ela. No ensino de arte, especificadamente, é importante ter um diálogo com a arte produzida em nosso tempo, bem como é preciso pensar proposições artísticas que vão ao encontro das experiências contemporâneas.

Sobre o início de minha carreira como professora de Arte, lembro do meu entusiasmo e confiança para ensinar, mas para minha surpresa percebi que ainda havia muito para aprender. Com meu planejamento em mãos, pautado na articulação dos três aspectos: fazer artístico, leitura de imagem e reflexão, percebi, com o passar do tempo, alguns obstáculos inerentes ao ofício de ensinar. Por mais que já conhecesse a realidade das escolas públicas da cidade, fiquei angustiada durante o processo de desenvolvimento das minhas atividades. Como trabalhar a leitura de imagens sem um *data show*? Como realizar trabalhos plásticos com os alunos sem materiais básicos (lápis, papéis de tamanhos e espessuras variadas, tintas, argila e outros)?

A rapidez das crianças na execução das atividades propostas, o quantitativo de alunos por sala, a indisciplina, a cobrança por parte da supervisora para trabalhar as datas comemorativas, e os outros problemas citados, fizeram com que eu readequasse o meu planejamento.

Ao longo da minha trajetória docente tive a oportunidade de desenvolver algumas práticas de ensino na busca de uma aprendizagem significativa para os meus alunos. No entanto, a maioria dessas práticas deixava os alunos em uma posição passiva, sem opção de escolha e sem a valorização do conhecimento prévio das crianças. Tudo isso gerava uma falta de interesse, desmotivação e indisciplina na sala de aula; por isso foi necessário refletir sobre uma prática flexível que estimulasse os alunos à compreensão do conteúdo para que tivessem uma participação ativa no processo educativo.

Portanto, dentre os questionamentos que surgiram nessa situação-problema, as questões que nortearam este trabalho foram: quais são os processos que permeiam a elaboração de uma proposta de ensino-aprendizagem por projeto? Qual o lugar do professor no planejamento, execução e avaliação de ensino-aprendizagem, por projeto, em artes visuais? Como instigar o interesse dos alunos numa proposta de ensino-aprendizagem por projeto, em artes visuais, no ensino fundamental?

Acredito que o papel do professor é instrumentalizar a criança para a construção do seu conhecimento e não ser um mero transmissor de informações. Por isso, há um desejo de mudança da minha prática docente; e uma prática de ensino que facilite a construção do conhecimento é o trabalho por projetos, porque ele “possibilita às crianças a criação de estratégias de organização de seu saber em relação a sua aprendizagem e entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses” (LOBATO *et al.*, 2010, p. 99).

Pode-se constatar que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte o trabalho por projetos é uma das sugestões de orientação didática na disciplina: “Um projeto caracteriza-se por ser uma proposta que favorece a aprendizagem significativa, pois a estrutura de funcionamento dos projetos cria muita motivação nos alunos e oportunidade de trabalho com autonomia” (BRASIL, 1997, p. 117). Deve-se levar em conta, ao trabalhar com projetos, as histórias, as biografias e as inquietações dos educandos, para que se vejam como sujeitos e não somente aprendizes.

O projeto tem um desenvolvimento muito particular, pois envolve os vários conteúdos e organizam-se em torno de uma produção determinada. Em um projeto o professor pode orientar suas atividades guiado por questões emergentes, ideias e pesquisas que os alunos tenham interesse. (BRASIL, 1998, p. 102)

Outra justificativa para se trabalhar com a metodologia por projeto é que, de acordo com Hernandez (1998), torna a sala de aula um ambiente mais atrativo, dinâmico e interativo, pois propõe mudanças na postura pedagógica, valorizando a participação do aluno junto ao professor no decorrer do processo ensino e aprendizagem.

Assim, o objetivo do presente estudo é investigar e refletir sobre os processos que permeiam a elaboração e a execução de uma proposta de ensino-aprendizagem por projeto em artes visuais, no ensino fundamental; contemplando uma metodologia que se fundamenta na abordagem qualitativa, cujas características são o ambiente natural como fonte direta de dados, o fato de levar em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas e a busca de significado e interpretações das situações (ANDRÉ, 2000). Sendo assim, os dados descritivos foram obtidos a partir do contato direto com o objeto de estudo, ou seja, a própria pesquisadora tornou-se o sujeito pesquisado e o objeto de análise incluiu, dentre outros aspectos, suas próprias atitudes.

O método da pesquisa teve como base o materialismo histórico-dialético, visto que a investigação pressupôs um caminho por meio da análise e da abstração do pensamento da pesquisadora. A construção do conhecimento não se deu por intermédio do imediatismo do pensamento. Sobre isso, Martins (2018) destaca que a aparência imediata da realidade é

importante, mas deve-se alcançar a essência do objeto de estudo partindo dessa aparência e ultrapassando-a. A abstração permite extrair um elemento da realidade e analisá-lo nas suas particularidades. Além disso, o pesquisador identifica as contradições inerentes aos fenômenos investigados, analisa e interpreta a realidade e oferece bases para a sua transformação.

Levando em consideração esses aspectos, a prática docente de planejamento, execução e avaliação de ensino-aprendizagem, por projeto em artes visuais, foi proposta como uma forma de solucionar algumas questões vivenciadas no âmbito escolar e foi preciso pensar nessas questões para compreender a origem do problema.

Sobre o fato de pesquisar a própria prática, destaco que foi um desafio passar de observadora para participante na investigação da minha própria realidade, mas possibilitou uma postura de análise crítica a partir de condições concretas, ou seja, não tive a intenção de descrever apenas os fenômenos, mas também analisa as relações do objeto de estudo com o todo.

O tipo de pesquisa foi a pesquisa-ação, que possibilitou-me compreender, descrever e transformar a minha prática: a “pesquisa e a ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática” (FRANCO, 2005, p. 485). Além disso, ela permitiu que houvesse uma integração entre pensamento e ação, já que faço parte do universo investigado, o que anula a minha neutralidade e desafia-me para analisar e compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem de acordo com a dinâmica do trabalho com projeto.

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação exigiu um conhecimento específico para um problema específico (BELL, 2008), ou seja, após a percepção da necessidade de modificar a minha prática, recorri à compreensão da pedagogia por projetos. Portanto, foi indispensável ter uma postura pedagógica diferenciada, que valorizasse a reflexão sobre a arte atual, que possibilitasse o trabalho cooperativo, que se pautasse no diálogo, na troca de informações e na reflexão-ação. Como procedimentos para produção e análise de informações, que compõem a presente investigação, foram utilizados a revisão da literatura, observação participante, diário de campo, fotografias, relatos orais e escritos dos discentes.

O projeto pedagógico foi construído e desenvolvido em uma escola municipal com duas turmas do 4º ano do ensino fundamental I, no decorrer do ano letivo de 2019. Essa construção levou em consideração os interesses, o cotidiano e os conhecimentos prévios dos estudantes. A escolha do tema do projeto pedagógico – Sustentabilidade – se deu a partir de uma escolha pessoal, na qual acredito que o que me afeta, o que me toca, afetará o outro. Diante dessa escolha defini uma maneira de motivar os alunos em relação ao assunto. Ainda sobre o tema, a opção foi por um tema de relevância social, o qual Zen (2009) caracteriza como fazendo parte daqueles

assuntos que não se destinam como disciplinas específicas dentro do currículo, mas que objetivam envolver os conteúdos e toda coexistência social dentro da escola.

Com o intuito de aprofundar na discussão sobre as experiências práticas pedagógicas, que tive na graduação e sua influência em minha carreira docente, apresento na primeira seção: “Por que projeto pedagógico como estratégia de ensino?”, a percepção da pedagogia de projeto como uma forma de renovar a ação docente, e as contribuições dos autores Raquel (2014) e Nogueira (2008), acerca das vantagens de um processo educativo que atenda às demandas do contexto educacional.

No subitem 1.1, exponho como se deu o início das discussões sobre a pedagogia de projeto e como ela se apresenta na visão dos autores Hernández (2017) e Bomtempo (2000), e como ela se opõe à pedagogia tradicional. No subitem 1.2, explico quais são as etapas de um projeto pedagógico definidas por cada autor: Bomtempo (2000), Bherens (2006), Pacheco (2007) e Nogueira (2008), e apresento as etapas criadas por mim, baseadas nesses quatro autores. No subitem 1.3, faço uma reflexão sobre a prática docente de pesquisadores que abordaram a metodologia de projetos em suas dissertações, a fim de observar quais os pontos de conexão existem entre o trabalho desses professores e que despertaram o interesse dos seus alunos.

A execução do projeto de ensino-aprendizagem é descrita na seção 2, denominado “Processos de um ensino por projetos: reflexões de uma prática docente”, a qual subdividi em quatro subítens referentes às etapas do projeto: no 2.1 explícito sobre como aconteceu a escolha do tema, no 2.2 narro como foi explorado o tema em sala de aula, no 2.3 apresento como ocorreu o planejamento e o desenvolvimento das ações e no 2.4 reflito sobre as exposições realizadas como resultado do projeto e também a avaliação efetuada ao final de todas as etapas. Por fim, é pontuada na seção 3 a “Análise do ensinar e aprender no trabalho com projeto”, os impactos que essa metodologia teve na relação ensino-aprendizagem.

1. POR QUE PROJETO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM?

Ensinar arte, diferentemente de outras áreas de conhecimento, cuja definição do conteúdo programático deixa pouca margem de liberdade ao professor, requer que ele faça escolhas e defina sobre os conteúdos que compõem o saber em arte. O fato de não saber qual seria a próxima atividade e o conteúdo seguinte a ser ministrado pela professora nas aulas de Arte é fascinante. A ansiedade é grande. Essa “liberdade” que o professor de Arte tem, na maioria das vezes, de poder decidir o que ele dará em suas aulas, sem ter um livro a seguir, foi um dos motivos que me fez optar pelo curso de Artes no vestibular.

A minha formação acadêmica começou em 2008, quando iniciei o curso de Graduação em Artes Visuais, realizado pela Universidade Federal de Uberlândia/UFU. O papel desempenhado pelos professores nas diferentes disciplinas da minha graduação foi fundamental para o meu envolvimento com as questões de ensino-aprendizagem. Estudos sobre o ensino de Arte no Brasil, relacionando as tendências de ensino (tradicional, tecnicista e Escola Nova); definições da Arte; a Abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (contextualização, fazer artístico e apreciação); os trabalhos desenvolvidos nas disciplinas de “Estágio Supervisionado” possibilitaram um maior entendimento sobre métodos de ensino e recursos didáticos utilizados na prática pedagógica e no despertar para a valorização de situações de aprendizagem abertas à investigação permanente do professor.

Ainda na graduação experimentei práticas pedagógicas com traços da pedagogia tradicional. Em disciplina de ateliê, em algumas circunstâncias, mesmo o professor tendo apresentado imagens para serem usadas como referência na produção plástica, estas não eram exploradas como meio no processo criativo. O que não ajudava ir além da percepção primária do que se via nas imagens. Essas imagens poderiam ser trabalhadas didaticamente para a apreensão quanto às fontes do processo criativo pelo educando, concebendo, assim, o seu processo criativo baseado na produção dos artistas trabalhados como referência.

Porém, já em outras experiências, a ênfase do professor estava em não copiar ou reproduzir pura e simplesmente o trabalho de um artista, mas sim em usar como referência uma textura, uma composição semelhante, o tema abordado ou até mesmo se inspirar em um detalhe da imagem. Foi perceptível, também, a influência da pedagogia tecnicista no ensino acadêmico, em que a metodologia empregada era somente aulas práticas, com ausência de bases teóricas mais fundamentadas, cujo objetivo principal era aprender a técnica.

Na academia tive a oportunidade de participar como bolsista CAPES no subprojeto Artes Visuais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFU, no

período de 2011 a 2013. Na época, o PIBID/Artes Visuais era focado na temática “Visualidades étnicas: culturas indígenas na sala de aula”, o qual me propiciou uma sustentação para identificar e difundir a arte indígena como manifestação viva e atual, e incluísse, na minha futura prática docente, valores estéticos até então ocultos ou desconhecidos no ensino formal. Participar do PIBID elevou a qualidade da minha formação inicial, a minha inserção no cotidiano de uma escola da rede pública de educação e oportunizou a criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que buscaram a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem.

Em 2013 conclui a graduação, apresentando o meu trabalho de conclusão de curso denominado: “Experimentações plásticas no processo de planejamento para ensino de Artes Visuais”, no qual discuti a importância do professor de arte vivenciar a prática artística para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala.

Nesse mesmo ano iniciei minha função como professora de Arte em uma escola de educação básica com turmas da educação infantil. E no ano seguinte, comecei a frequentar os encontros mensais de formação continuada da rede, que acontecem no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – CEMEPE.

A formação no CEMEPE, além de propiciar momentos de estudos e troca de experiências, propõe aos professores de Arte o trabalho na perspectiva de Projetos Pedagógicos; sendo que esse projeto resulta em uma exposição denominada “Visualidades”. Cada professor realiza a mostra do seu projeto em sua própria escola, em uma data específica, decidida pela coordenadora da formação continuada de Arte do CEMEPE, que geralmente acontece no mês de outubro. E nessa data o grupo de professores da formação continuada de Arte visita a exposição de cada escola.

A partir desse momento passei a avaliar as minhas experiências didáticas e a entender o meu percurso de trabalho e minhas proposições para a sala de aula. Observei que minha prática não era satisfatória, os conteúdos estavam fragmentados, com foco somente no fazer e ausência de reflexão; havia um distanciamento das propostas da arte contemporâneas, as obras escolhidas para trabalhar eram em sua maioria figurativas, bidimensionais e de artistas historicamente reconhecidos, além de não propiciar momentos de interação e colaboração entre os alunos.

Com as visitas às exposições dos discentes e docentes na mostra Visualidades, pude verificar o processo e o resultado desses projetos e me senti motivada a trabalhar nessa perspectiva, porém, ainda estava insegura para experimentá-la. Mas mesmo na precariedade, criei um projeto a ser desenvolvido com minhas turmas, de 1º e 2º períodos da Educação Infantil, com a temática “Releitura”.

O projeto teve por objetivos trabalhar o conceito de releitura de uma obra de acordo com o entendimento infantil, a partir de diversos materiais; aprofundar conhecimentos sobre cores, linhas e formas; fazer leituras de imagens de algumas obras de artistas como Alfredo Volpi, Tarsila do Amaral, Romero Brito e Van Gogh e utilizar materiais recicláveis como caixas de papelão e trabalhar de forma lúdica (Figura 1). Como é perceptível na imagem abaixo (Figura 2), as releituras eram praticamente uma representação fiel das imagens observadas, as obras escolhidas não tinham relação entre elas, foram escolhidas de forma aleatória, prevalecendo a figuração e a bidimensionalidade.

Figura 1- Projeto Releitura desenvolvido no 1º e 2º períodos



Fonte: Fotos da autora, 2014.

Figura 2 - Projeto Releitura desenvolvido no 1º e 2º períodos



Fonte: Fotos da autora, 2014.

Em 2017, tivemos no CEMEPE a palestra “Dimensão do ensinar e aprender: pedagogia de projeto uma intervenção possível” com o professor Ichitaro Watanabe, na qual ele nos apresentou questões sobre a indisciplina e a falta de interesse dos alunos, as vantagens da pedagogia de projeto, as fases do projeto, e nos mostrou um exemplo dessa dinâmica realizada por ele e seus alunos.

Após a palestra notei que eu tinha uma visão simplificada sobre essa estratégia educativa. No “projeto” que realizei, por exemplo, o tema foi determinado de forma despreparada e autoritária. Os discentes não foram estimulados a pensarem ou se interessarem pelo assunto, além de ter sido um tema que não suscitava nenhum questionamento e que não fazia parte do cotidiano dos estudantes, o que restringia a construção de um saber ao da sala de aula.

Diante disso, percebo que é preciso pensar atividades em que os alunos se sintam motivados a realizá-las e não simplesmente realizá-la por obrigação. Sobre as propostas que implementei, nesse momento observo que elas também não valorizavam a aprendizagem por meio da pesquisa e da descoberta, posto que as crianças recebiam tudo pronto, o ensino era reduzido a uma execução de tarefas. Nessa perspectiva, destaca-se que “não se pode limitar a experiência escolar somente ao contato com arquivos, registros externos de um conhecimento calcado na racionalidade” (RACHEL, 2014, p. 69).

No decorrer do ano de 2017 continuei com o exercício de análise crítica em torno da minha própria prática e notei que havia me acomodado por um tempo a um determinado padrão de conhecimento, sobre isso a autora supracitada aponta que:

A concepção de professor-pesquisador emergiria como alternativa para se promover uma melhoria efetiva da qualidade de ensino, isso se daria devido à apostila na formação e autoformação contínuas do educador preocupado em atender às demandas do contexto institucional em que está inserido (RACHEL, 2014, p. 49).

Vale a pena ressaltar, que durante toda minha carreira docente eu já iniciava o ano letivo com o planejamento anual pronto, com todas as ações já definidas. Nesse sentido, eu desconsiderava os interesses, as vivências e os conhecimentos prévios dos alunos. Rachel (2014) afirma que as aulas devem se constituir como um lugar onde as interações e pesquisas aconteçam de maneira não hierárquica. Penso que ensinar arte é mais do que possibilitar o encontro do olhar com o objeto artístico, é possibilitar que essa experiência provoque emoções e afetos. Ademais, penso que o educador pode iniciar o ano letivo com um pré-planejamento, no qual esboce suas intenções e o que espera atingir ao final do período letivo, porém, que ele

seja flexível, passível de adequação e reestruturação, que leve em consideração as opiniões e os anseios dos alunos.

Atualmente, vejo que minha prática persiste em experimentações focadas na técnica, por mais que tente levar para a sala de aula propostas variadas, com a intenção de surpreender meus alunos, essas ações perpassam somente às linguagens de desenho, pintura e gravura. Ou seja, desconsidero totalmente as linguagens contemporâneas em arte. Ainda que as crianças se interessem pelas propostas que levo, hoje entendo que para uma educação que se preocupa com a transformação da realidade social e com a formação de sujeitos críticos e autônomos, o que proponho não é o suficiente.

Dado o exposto, o projeto surge com a finalidade de renovar a prática docente, minimizar a inércia tradicional no ensino. Contudo, para que essa dinâmica esteja norteada para a aprendizagem significativa do aluno, o educador precisa compreender onde e como o projeto pode auxiliar, quais são as vantagens do trabalho tanto para o professor quanto para os alunos (Nogueira, 2008). Ou seja, o docente necessita tornar a sala dinâmica e atrativa, relacionar teoria e prática, valorizar o conhecimento prévio do estudante, valorizar o processo de aprendizagem, trabalhar com enfoque interdisciplinar, considerá-lo como protagonista no processo ensino-aprendizagem e se colocar como mediador e orientador.

1.1. Projeto de ensino-aprendizagem: contextualização e conceito

O surgimento da discussão sobre pedagogia de projeto deu-se principalmente a partir das contribuições de John Dewey, nos primeiros anos do século XX, em que ele criticava a escola tradicional e defendia a educação com base na experiência (BOMTEMPO, 2000). A pedagogia por projetos, influenciada pela Escola Nova, se fundamenta em criar situações significativas de ensino para o aluno, para que assim a aprendizagem ocorra. Nessa mesma perspectiva, o educador espanhol Fernando Hernández propõe a reorganização do currículo por projetos. De acordo com Hernández (2017), a introdução dos projetos de trabalho foi pensada como uma maneira de vincular a teoria com a prática, repensando a prática docente e tornando significativa a relação ensino-aprendizagem.

Para esse autor, o projeto possibilita a aprendizagem pela descoberta, a partir de uma atividade na qual os alunos desenvolvem estratégias de procurar respostas às suas necessidades, e na busca de informação requerida para complementá-las. A aprendizagem não acontece pela adição ou acumulação de novos elementos, mas sim pelo estabelecimento de conexões dos conhecimentos que o indivíduo já possui:

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNÁNDEZ, 2017, p. 59)

Para Bomtempo (2000), “a pedagogia de projetos apresenta-se como uma concepção de posturas pedagógicas, e não meramente como uma técnica de ensino mais atrativa” (BOMTEMPO, 2000, p. 7). É enfatizado, que o projeto possibilita que o aluno construa o sentido de sua produção e melhor comprehenda a historicidade do nosso tempo, “facilitando sua formação como pessoa consciente de seu papel de construtor da história” (BOMTEMPO, 2000, p. 7). Sua função é a de tornar a aprendizagem interessante, significativa e real, relacionando educação e plano de trabalho sem a imposição de conteúdos de maneira autoritária. Além disso, ele auxilia na superação do fracasso escolar, na construção da autonomia, da autodisciplina e de saberes e competências com prazer e significado.

O projeto é uma metodologia de trabalho que visa organizar os alunos em torno de objetivos previamente definidos coletivamente, por alunos e professores; apresenta um conjunto de procedimentos metódicos de média ou longa duração, com tarefas que atendem a um progressivo envolvimento individual e social do aluno nas atividades empreendidas. (BOMTEMPO, 2000, p. 7)

Outra vantagem que o projeto possibilita, ao contrário do ensino tradicional, é a valorização do conhecimento prévio dos alunos. Sobre isso, Hernández (2017) aponta que:

É importante constatar que a informação necessária para construir os projetos não está determinada de antemão, nem depende do educador ou do livro-texto, está sim em função do que cada aluno já sabe sobre um tema e da informação com a qual se possa relacionar dentro e fora da escola. (HERNÁNDEZ, 2017, p. 62)

No quadro abaixo (Quadro 1) podemos perceber que a pedagogia de projetos se opõe a pedagogia tradicional e se fundamenta na construção do conhecimento, e os métodos de estimulação dessa construção são baseados nas experiências do próprio educando. Essa linha pedagógica entende que, na visão de Bomtempo (2000), a aprendizagem se dá a partir do trabalho com temas vitais, ao contrário dos livros didáticos, da integração de atividades, do diálogo entre as disciplinas, do espírito investigativo, do hábito do aluno ao esforço etc.

Quadro 1 - Ensino-aprendizagem nas perspectiva tradicional e da pedagogia de projetos

PEDAGOGIA TRADICIONAL	PEDAGOGIA DE PROJETOS
Aluno como objeto – passivo	Aluno como sujeito - ativo
Ênfase no produto	Valoriza o processo
Professor como transmissor de informações	Professor orientador e mediador
Memorizar conteúdos	Construção de conhecimento
Indisciplina	Sala dinâmica e atrativa
Ignora a experiência	Valoriza o conhecimento prévio do aluno
Aluno receptor	Aluno pesquisador e autônomo
Copia e reproduz	Inspira-se e cria
Foco somente no fazer	Promove a reflexão
Professor como detentor de todo saber	Valoriza os interesses e os saberes dos alunos
Conteúdo fragmentado	Articula conteúdos e áreas de conhecimento
Trabalho individual e solitário	Trabalho em grupo e cooperativo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Sobre a experiência, Bondía (2002) a define como o que nos passa, o que nos toca, porém, ela se torna cada vez mais rara devido à falta de tempo e o excesso de informação. Tudo isso porque a sociedade atual acredita que aprender é apenas adquirir e processar informação. Nessa perspectiva, é enfatizado que “a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Sabendo que a experiência é um encontro com algo que nos provoca, logo o sujeito da experiência é um sujeito ativo, aberto, receptivo à exposição da transformação. Desse modo, o saber da experiência se trata do sentido, do que nos acontece, sendo um saber particular, subjetivo, pessoal: “o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (BONDÍA, 2002, p. 27).

Sobre o ensino tradicional, Oliveira (2006) observa que o aluno não é instigado a problematizar, ele recebe tudo pronto, por isso é caracterizado como passivo. O conteúdo é desvinculado de sua realidade. Em consequência, destaca-se a importância das propostas pedagógicas contemporâneas que acreditam na educação por meio da preparação do indivíduo para responder a seus anseios e necessidades pessoais, considerando os desafios do mundo tecnológico e dinâmico.

Nessa mesma linha de pensamento, Rubem Alves (2005), chama de “programa” as entidades abstratas, prontas e fixas, que ignoram a experiência da criança, e que esse programa de aprendizagem a que os alunos são forçados a estudar são logo esquecidos – não porque a memória é falha – mas sim porque não são significativos e se não é significativo, se não sabem para quê serve, não há por que ficar “armazenado”. “Esse é o destino de toda ciência que não é aprendida a partir da experiência: o esquecimento. (...) Quanto à ciência que se aprende a partir da vida, ela não é esquecida nunca” (ALVES, 2005, p. 61).

Para esse autor, um programa cumprido do começo ao fim não significa programa aprendido; só se aprende o que é vital:

‘Programa’ é um cardápio de saberes organizados em sequência lógica, estabelecido por uma autoridade superior invisível, que nunca está com as crianças. Os saberes do cardápio ‘programa’ não são ‘respostas’ às perguntas que as crianças fazem. Por isso as crianças não entendem por que têm de aprender o que lhes está sendo ensinado. (ALVES, 2006, p. 52)

Uma das consequências da aplicação da metodologia tradicional observada, no Quadro 1, apresentado acima, é a indisciplina em sala de aula. Na visão de Oliveira (2006), o professor fica preocupado em pedir silêncio em grande parte da aula, pois como os alunos não estão envolvidos na construção do conhecimento, eles não se concentram nas atividades propostas. É perceptível também, nessa pedagogia, a superioridade do professor em relação aos aprendentes, ele é o detentor de todo saber, desconsiderando a bagagem cultural que cada um traz.

Sobre a avaliação nota-se que ela enfatiza a memorização, pois mede a quantidade de informação absorvida, caracterizada como uma série de atividades específicas desvinculadas da aprendizagem; já a avaliação na pedagogia de projetos “(...) se dá num processo contínuo para que a professora possa verificar o crescimento ou detectar as dificuldades durante o desenvolvimento do projeto” (ZEN, 2009, p. 77)

Outro benefício de se trabalhar com a prática de projeto é que ela possibilita o ensino-aprendizagem por meio da pesquisa. O tipo de educação voltado ao repasse de conteúdos não atende às necessidades do mundo atual, por essa razão Demo (2003) defende a educação pela pesquisa, porque ela possibilita o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica. Além disso, permite que o sujeito saia da condição de objeto, aprenda a pensar por si, a construir conhecimento.

Para o autor, o professor deve tornar a pesquisa uma atitude cotidiana, tanto para ele quanto para os alunos; deve também valorizar o trabalho em equipe, favorecer o lúdico, motivá-lo a fazer interpretações próprias. Observa-se que é importante o professor refazer o material didático, inovar a prática didática, e na avaliação, utilizar formas alternativas, como debates e argumentações.

Demo (2003) salienta que o conhecimento está disponível em diversos lugares e não só na escola, como por exemplo, nas bibliotecas e computadores. E quando o aluno é motivado a buscar dados, apreciar a leitura, encontrar fontes, ele aprende a duvidar, questionar, a se tornar crítico e criativo. Para estimular a pesquisa o autor cita alguns pontos pertinentes, tais como:

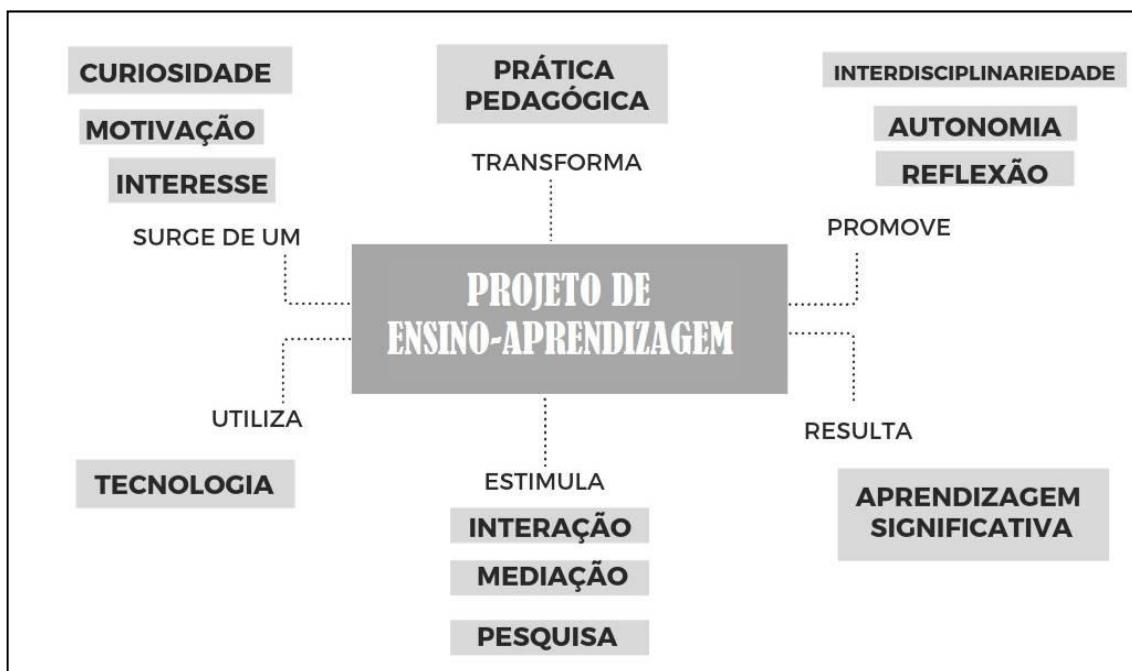
perceber que o aluno não é subalterno, mas sim parceiro de trabalho; buscar o equilíbrio entre trabalho individual e coletivo; habituar o aluno a ter iniciativa.

É importante ressaltar que a abordagem a ser empregada na presente pesquisa é a de *Projeto ensino-aprendizagem*, porque ela não se refere a “Projeto de ensino” – aquele em que o professor é o único proposito na elaboração do planejamento, e não considera os interesses e saberes dos alunos; nem tampouco é de “Projeto de aprendizagem” – na qual tudo é proposto unicamente pelos discentes, limitando-os a uma ação espontânea.

No Projeto ensino-aprendizagem (Figura 3), professor e aluno interagem e dividem responsabilidades na proposição e execução das tarefas. O docente assume o papel de orientador, é ele que vai supervisionar as ações e apontar estratégias para a superação dos desafios encontrados. Ao discente, cabe o papel de pesquisador, apontando os seus interesses, suas curiosidades e seus saberes (Pacheco, 2007).

É preciso entender que o projeto não é do professor e nem do aluno, ele é uma ação coletiva: “impossível aceitar a ideia de alguém traçar, sozinho, inteiramente um projeto num ato de gabinete, ou seja, decidir por sua conta quem irá fazer, como irá fazer, por que irá fazer e assim por diante” (NOGUEIRA, 2008, p. 32). A não ser que seja um projeto individual, planejado e executado por apenas uma pessoa.

Figura 3 - Projeto de ensino-aprendizagem



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Em relação à questão “por que trabalhar com a pedagogia de projeto de ensino-aprendizagem” podemos apresentar a resposta de que é em função dela que possibilitamos o

estudo de temas contextualizados com a vida e interesses dos alunos, também estimula a mediação e a pesquisa, no sentido que o professor se torna um instrumentalizador e não um mero transmissor de informações, e retira-se o aluno da passividade de ser apenas um receptor de dados, instiga a interação aluno-professor, como parceiros de trabalho e também estimula a cooperação entre os estudantes.

Essa proposta didática também promove a oportunidade de um trabalho interdisciplinar, além de promover a autonomia dos alunos e a reflexão do professor sobre sua própria prática. Vale destacar, que deixar o educando numa posição autônoma não significa “que o docente fique de lado, como simples espectador, pois o oposto de fornecer ideias já feitas e matéria já preparada e de ouvir se o aluno reproduz exatamente o ensinado, não é inércia e sim a participação na atividade” (DEWEY, 1959, p. 176).

Além disso, pode valorizar o uso da tecnologia oferecida pelo mundo pós-moderno, o que transforma, automaticamente, o trabalho pedagógico. Dessa forma, conclui-se que com a adoção dessa proposta o ensino pode se tornar de qualidade e voltado para uma aprendizagem significativa.

1.2. Etapas do projeto de ensino-aprendizagem

Os projetos podem ser planejados e organizados de inúmeras formas, cabe aos propositores fundamentá-lo de acordo com o seu entendimento e suas necessidades. A elaboração de um projeto permite que decisões importantes sejam tomadas antes mesmo de serem colocadas em prática e também possibilita a previsão de ações e procedimentos visando atingir os objetivos estabelecidos. Para Bomtempo (2000), as fases de desenvolvimento de um projeto pedagógico se dividem em quatro:

- 1. Intenção** – Nessa fase o professor “deve pensar os seus objetivos educacionais e as necessidades de aprendizagem da sua turma” (BOMTEMPO, 2000, p. 8). Essa é a etapa de escolha do tema, da identificação do conhecimento prévio dos alunos sobre a temática, do levantamento das expectativas dos alunos e da formulação de hipóteses e questões que afetam o professor e os estudantes.
- 2. Preparação e planejamento** – é a fase de identificação de estratégias para atingir os objetivos, coleta do material bibliográfico, organização dos grupos de trabalho. Os grupos terão as seguintes tarefas: “redigir cartas ou petições; colher informações em livros; entrevistar especialistas; aprender certas técnicas; abordar autoridades para conseguir permissão para executar o estudo; coletar dados; analisar resultados; escrever

relatórios” (BOMTEMPO, 2000, p. 8), entre outros. Como fechamento das atividades, a autora sugere a divulgação do projeto por meio de exposição; tarde de autógrafos; ou apresentação em outras turmas.

3. **Execução ou desenvolvimento** – é a fase de realização das atividades. Etapa em que os grupos socializam o que estão fazendo, suas dificuldades e seus resultados.
4. **Apreciação final** – fase de avaliação do professor sobre os conteúdos desenvolvidos e de verbalização dos alunos sobre seus sentimentos quanto ao projeto.

A autora ainda ressalta que a atividade proposta deve ter uma meta bem definida, algo concreto: construção de um jogo, escrita de um texto, montagem de um teatro, por exemplo. O projeto deve ser escolhido e planejado pela turma toda: professor e alunos e não deve ser determinado apenas pelo docente. Também é importante evitar inconveniências como a excessiva interferência do educador, a adoção de projetos prontos e as iniciativas pouco aprofundadas dos alunos.

A metodologia de projetos segundo Bherens (2006 apud LOBATO *et al.*, 2010) apresenta as seguintes fases:

1. Escolha do tema – os temas podem ser apontados pelos alunos ou surgir de situações variadas; professor e alunos devem refletir sobre a relevância e necessidade do assunto.
2. Levantamento das questões em torno do tema a partir da mediação do professor.
3. Delimitação do objeto de estudo e busca das informações para responder as questões.
4. Definição dos objetivos, divisão dos grupos, procedimentos e duração do projeto.
5. Acompanhamento das atividades dos grupos.
6. Manifestações dos alunos sobre a experiência com o projeto.
7. Avaliar se os objetivos propostos foram alcançados. Definição dos pontos positivos e negativos do trabalho.

Na visão de Pacheco (2007), o projeto prevê três momentos: 1. Planejamento, 2. Coleta e sistematização da informação e 3. Apresentação do produto final. A escolha do tema parte de uma curiosidade dos estudantes, fazendo relação, direta ou indireta, com os conhecimentos formais da disciplina trabalhada. Para suscitar dúvidas e curiosidades nos discentes, o autor propõe uma atividade motivadora realizada pelo docente, seja uma oficina, um filme ou uma saída de campo.

A formalização do projeto se dá a partir da produção textual da trajetória a ser percorrida (título, questões, hipóteses, metodologia, resultado final pretendido e cronograma) e a formulação das questões é função do orientador fazer com que os alunos

reflitam sobre a pertinência e a objetividade das mesmas. Vale lembrar que: “questões óbvias não desencadeiam situações de conflito cognitivo, questões muito amplas geram frustrações ao não serem respondidas de forma satisfatória” (PACHECO, 2007, p. 24).

É mencionado como fontes de informações as bibliotecas, enciclopédias, internet, CD-ROM, entrevistas com especialistas, jornais e revistas. Sendo necessário explicar aos pesquisadores que pesquisar não é simplesmente copiar dados da internet ou de um livro, mas sim construir uma ideia a partir do que foi analisado. Pesquisar envolve leituras, resumos, construção de gráficos, questionários, assistir filmes, etc.

Sobre o cronograma, Pacheco (2007) o determina como um recurso que auxilia o grupo de pesquisa à percepção realista do tempo disponível. Deve-se considerar que o cronograma não impede o surgimento de atividades não previstas. Como instrumentos de organização das informações, coletadas durante a pesquisa, são mencionados exemplos de portfólios, uma pasta, um fichário ou mesmo um caderno. O resultado é o que se deseja como produto final do projeto, como por exemplo: criar uma página na internet, realizar uma feira de ciências ou um simpósio.

Outro estudioso das etapas do projeto pedagógico é Nogueira (2008), que afirma que a etapa da escolha do tema é de fundamental importância e que este deve ser do interesse dos alunos. O autor aconselha que durante as discussões sobre o tema do projeto, caso tenha mais de uma possibilidade de interesse, deve-se evitar a estratégia de votação, pois pode acarretar uma disputa entre ganhadores e perdedores e levar este último grupo a não se interessar pelo tema vencedor. Nesse caso é viável entrar em consenso e colocar os alunos para refletirem sobre qual é o tema mais relevante naquele momento.

Sobre a definição dos objetivos, Nogueira (2008) recomenda evitar objetivos subjetivos, pois são difíceis de serem verificados após a conclusão do processo. Já objetivos como: desenvolver a cidadania, a ética, por exemplo, são difíceis de serem atingidos em projetos de curta duração. O ideal seria optar por objetivos simples e que possam ser verificáveis ao término do projeto.

A fase de execução é o momento reservado para o professor acompanhar as ações, auxiliando e orientando a parte procedural e até mesmo na investigação. Já a avaliação é a etapa de verificar se os objetivos formulados no início do projeto foram atingidos; porém, não é a ocasião de avaliar com base na subjetividade das opiniões pessoais dos membros envolvidos. Como última fase, o projeto se conclui com o registro dos resultados e sua avaliação, além de registrar, também, a ideia, o contexto e a estruturação em que ele se formou.

A partir das considerações trazidas por todos esses autores aqui mencionados sobre as etapas de um projeto pedagógico, e na perspectiva de se chegar a um modelo que atenda às necessidades da pesquisa, definem-se as seguintes fases:

Quadro 2 - Fases do projeto de ensino-aprendizagem

1. FASE MOTIVADORA (Escolha do tema)	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de um livro • Dúvida da turma • Filme assistido • Passeio exploratório • Interesse da turma
2. FASE EXPLORATÓRIA	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento prévio do aluno • Problematização do tema • Coleta de dados
3. FASE DE PLANEJAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Definição dos objetivos, da duração do projeto e das ações • Divisão dos grupos. • Registro do projeto (início)
4. FASE DE DESENVOLVIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Execução das tarefas • Acompanhamento e orientação
5. FASE DE SOCIALIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Mostra dos resultados • Exposição, feira de ciências, vídeo
6. FASE DE AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada do planejamento • Registro do projeto (Término)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com base no Quadro 2, apresentado acima, observa-se que a fase motivadora é o momento em que o docente irá estimular a curiosidade e o interesse dos alunos sobre determinado assunto. Após essa etapa deve-se identificar o que os estudantes sabem sobre o tema como fase exploratória, procurando problematizar o que já conhecem, além de coletar materiais e informações novas para elaborar o projeto. Como planejamento destaca-se a fase de divisão da turma em grupos (já que o trabalho cooperativo é mais eficaz), definição e registro dos objetivos, das ações a serem desenvolvidas e do cronograma.

O desenvolvimento é a etapa de executar as ações planejadas, de acompanhamento e orientações pertinentes por parte do professor. O próximo passo é a socialização, a exposição dos resultados obtidos, seja na forma de um portfólio, ou de uma exposição, por exemplo. Por fim, e não menos importante, a fase da avaliação, que além de conferir se os objetivos foram atingidos, verifica-se a opinião dos envolvidos sobre a utilidade, graus de dificuldades e satisfação na realização do projeto.

1.3 A prática de projetos no ensino de arte: análise de dissertações

Inicialmente, realizou-se uma reflexão sobre a prática docente, em arte, de cinco pesquisadores que abordaram a pedagogia por projeto em suas dissertações. O objetivo foi observar quais os pontos de conexão existem no trabalho desses professores que despertaram o interesse dos seus alunos. Os cinco projetos analisados são de pesquisadoras que concluíram o mestrado profissional em Artes pela UFU, no ano de 2018, e trabalharam em sala de aula na perspectiva de um ensino-aprendizagem por projetos em Artes Visuais. Vale ressaltar que nem todas as autoras citaram que a prática aconteceu a partir de um projeto, mas pela estrutura da dinâmica em sala de aula e pela postura da professora, fica evidente que o trabalho aconteceu abordando as características dessa pedagogia.

Dentre os trabalhos investigados estão: Ferreira (2018), que refletiu em seu projeto sobre os espaços utilizados para brincadeiras na contemporaneidade; Silva (2018) contemplou o trabalho com a identidade no combate ao bullying; Machado (2018) retratou a contribuição das práticas artísticas na busca pela inclusão; Amaral (2018) abordou o autorretrato como construção da identidade e Malaquias (2018) propôs um ensino e aprendizado que se constrói a partir do olhar para as diferenças e da troca de experiências com o outro.

Sobre cada pesquisa analisada, especificadamente, o que eu achei mais interessante no trabalho de Machado (2018) foi em relação ao período de duração do projeto. Ela, juntamente com seus alunos, conseguiu organizar, planejar as ações e atingir o objetivo de trabalho num período que abarcou cinco atividades. De forma resumida, a primeira atividade envolveu a apreciação de imagens da obra do artista Hélio Oiticica sobre os parangolés. A segunda, a exibição do filme *O roubo do parangolé*. A terceira culminou numa brincadeira no pátio da escola com um pedaço de TNT (tecido não-tecido) para cada criança. A quarta, a pintura dos tecidos e, por último, na quinta atividade, a socialização das vestimentas a partir de uma apreciação em uma roda de conversa.

A princípio, o objetivo de seu projeto era o de transformar as aulas em um espaço de inclusão de todas as crianças, sobretudo, de uma com autismo. No entanto, as práticas se tornaram momentos que foram além da inclusão. A professora/pesquisadora conseguiu envolver, num curto período de tempo, o movimento, a música, o lúdico, a espontaneidade, a expressão visual, a integração, a manifestação artística e cultural, e mais, ela respeitou e valorizou o fazer de cada um, possibilitando a formação de sujeitos que foram autores de seu conhecimento.

Já na pesquisa de Malaquias (2018), fiquei fascinada pela ousadia que ela teve em sua proposta contemporânea de trabalhar o ensino além dos muros da escola e de mostrar aos alunos que o assunto trabalhado em sala de aula não deveria ser só um estudo em Artes, mas sim utilizados no cotidiano.

Em seu projeto semestral os estudantes criaram produções artísticas a partir dos estudos sobre os Direitos Humanos e realizaram uma troca dessas produções com trabalhos de estudantes de outros países, que trabalharam a mesma temática. Essas trocas de produções, que ela se refere como intercâmbio cultural, aconteceram por meio do convite feito aos professores de outros países e os envios dos trabalhos ocorreram via correio e via e-mail.

Dessa forma, a docente conseguiu sensibilizar seus alunos sobre a diversidade, mostrar a possibilidade de abandonar seus preconceitos e a respeitar as diferenças a partir dos estudos teóricos e práticos e da interação com o trabalho do outro.

Sobre o trabalho de Silva (2018), o que me chamou a atenção foi o olhar sensível que ela teve com os seus alunos, de os perceberem com baixa autoestima, de não se autoaceitarem e também por observar práticas de intolerância, desrespeito e *bullying* no cotidiano escolar. Com o objetivo de minimizar essas questões a professora cria o projeto no qual propõe atividades artísticas voltadas para a identidade e a diversidade.

No projeto de Ferreira (2018), fiquei encantada com a intervenção que ela e seus alunos realizaram no pátio da escola por meio de pinturas de brincadeiras no chão e no muro da escola, não só pelo resultado final do projeto, mas também pelo processo. Ao perceber a necessidade e a importância do brincar na infância, ela decide trabalhar com esse assunto em suas aulas de Arte, o que despertou o interesse dos discentes, tornou as aulas mais atrativas e prazerosas, e contribuiu no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Sobre a pesquisa de Amaral (2018), achei curioso que ela introduz a temática identidade com os estudantes por meio de questões que ela vai apontando e construindo diálogos com as crianças para se iniciar as produções plásticas. Dentre as questões estavam: “Como cheguei ao mundo e qual a minha origem?”, que possibilitou o estudo teórico e prático sobre a família. “O que você sabe sobre o seu nome?” proporcionou pesquisas sobre a origem e significado do nome e criações artísticas a partir dele. “Quem eu sou?” permitiu a observação de si próprio e a construção de autorretratos.

Outro ponto a destacar foi a diversidade de experimentações artísticas oportunizadas durante a execução do projeto, como desenhos da família, do nome, do quarto, autorretratos de memória e de observação, fotografia, isogravura, entre outros; processos estes que facilitaram a aprendizagem reflexiva, o autoconhecimento e ampliou a visão sobre o eu e o mundo.

Refletindo de maneira geral, sobre os projetos investigados, percebe-se, em relação à escolha, que estes advêm de um assunto que considerava o interesse dos estudantes ou de uma problemática encontrada na escola; por exemplo:

(...) da tentativa de, como professora, inibir situações de violência entre alunos, derivei intenções e argumentos para desenvolver a pesquisa subjacente a esta dissertação como forma de tratar de questões relativas ao bullying e favorecer o ensino e a aprendizagem em sala de aula. (SILVA, 2018, p. 14).

Para motivá-los ao trabalho, e despertar suas curiosidades sobre questões relacionadas ao tema enfocado, alguns docentes fizeram o uso de vídeos, músicas e lançaram questionamentos sobre o tema. É importante destacar que em três projetos trabalhou-se com temas transversais, ou seja, que não pertenciam a nenhuma disciplina específica, mas que eram pertinentes em todas elas: “cada conteúdo ocupa um lugar definido no currículo; mas para abordar temas como violência, que afetam aulas de todos professores, não há um lugar de prestígio no currículo” (SILVA, 2018, p. 17).

Nas cinco pesquisas aqui analisadas todas as professoras utilizaram a leitura de imagem como forma de enriquecer o repertório imagético dos estudantes e instigar a criatividade. As imagens selecionadas eram exibidas em TV, *data show* ou em forma de pranchas. Nesse momento de apreciação de obras de arte, na maioria dos casos, foram escolhidos obras e artistas de períodos históricos e contextos sociais diversos e linguagens plásticas variadas, mas que tinham a temática relacionada com o projeto. Sobre essa prática aponta-se que:

A apreciação de imagens pode nos proporcionar a oportunidade de fazer esse exercício de parar, olhar e ir além da superficialidade, aprofundando o ver e o refletir sobre o que está diante do nosso olhar, tornando-nos sujeitos mais críticos e sensíveis ao que acontece ao mundo. (FERREIRA, 2018, p. 51)

Ainda sobre a metodologia utilizada, em todos os casos foram percebidas a interação entre ação e reflexão e o prazer de apreciar a criação: “o processo de produção possibilitou aos estudantes refletir sobre sua produção e suas ações, expressar dúvidas, dificuldades, descobertas e opiniões, dialogar sobre sua criação e as dos colegas” (SILVA, 2018, p. 87).

Dos projetos analisados, um foi desenvolvido na educação infantil e os outros quatro no ensino fundamental I; no entanto, todos trabalharam com propostas variadas de acordo com seu tema, o que possibilitou aos alunos o conhecimento de diversas linguagens artísticas como: desenho, pintura, modelagem, gravura, colagem, fotografia, manipulação de objetos, entre outros.

Nas atividades realizadas as professoras enfatizavam os conteúdos de arte: figura e fundo, cor, forma, proporção, movimento, ponto e linha, etc. Dos cinco projetos, dois utilizaram a tecnologia como recurso didático. Com isso, pôde-se perceber que os alunos se sentiam entusiasmados com as propostas inovadoras, pois saíram do convencional em arte: lápis e papel.

Sobre as práticas que saíram do convencional enfatiza-se:

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. (MACHADO, 2018, p. 34).

Em algumas propostas, os estudantes deixaram a sala de aula e foram para outros espaços da escola, o que tornava a aula ainda mais atrativa e prazerosa: “Desde o momento em que estávamos planejando o trabalho no pátio, percebi a satisfação de estarem realizando o projeto. Fica claro esse sentimento de prazer e do brincar quando se faz Arte quando vemos os registros fotográficos” (FERREIRA, 2018, p. 26).

Além disso, é perceptível também a motivação dos discentes ao realizarem experiências artísticas que se aproximavam da realidade, vinculadas ao cotidiano deles: “parece ser fundamental estabelecer relação entre o que se ensina e a vivência discente; do contrário, tratar de temas alheios ao mundo do estudante pode redundar em seu distanciamento e desinteresse” (SILVA, 2018, p. 47). Ferreira (2018, p. 81) também destaca que seu projeto “teve como ponto de partida a realidade dos alunos, visando ampliar seu conhecimento e criatividade, não somente na Arte, mas principalmente em suas vidas”.

As práticas pedagógicas, em todos os casos analisados, possibilitaram o diálogo, as professoras se preocupavam em ouvir os anseios e as angústias dos alunos: “desde a primeira aula, a partir do diagnóstico de palavras, pôde-se estabelecer uma atmosfera de confiança em sala de aula, pois os alunos se sentiram aptos a falarem e a serem ouvidos” (MALAQUIAS, 2018, p. 88).

Os momentos de interação e colaboração em grupo foram observados em três projetos. Outro instante agradável, oportunizado aos estudantes, também perceptível em três dissertações, foi o lúdico ou a interação entre ensino e brincadeira: “não podemos pensar o brincar na escola apenas para os momentos livres como no recreio, ou quando acabar as tarefas. Devemos trazê-lo para o nosso processo de ensino-aprendizagem, não só na educação infantil, mas também no ensino fundamental” (FERREIRA, 2018, p. 22).

A construção da autonomia dos discentes foi notória em todos os trabalhos, alguns de maneira mais discreta, na qual o docente indicava o material e a proposta, sendo livre a criação; outros de maneira mais expansiva, em que o discente era levado a tomar decisões, fazer escolhas, não havendo imposição de modelos:

Ao fazer esses trabalhos, [os alunos] agiram com autonomia, deixando sua marca pessoal. As vivências e experiências artísticas permitiram que fossem protagonistas e criadores. Em todos os momentos houve envolvimento, prazer e satisfação discente durante a criação. (SILVA, 2018, p. 87, acréscimos novos)

Nesse sentido, é patente a relação professor-aluno como parceiros de trabalho e na liberdade criativa, o próprio aluno construindo seu conhecimento, desconsiderando a tradicional concepção do professor como transmissor de informações:

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 puderam fazer escolhas, onde foi respeitado e valorizado o fazer de cada um, sem a imposição de um modelo pré-estabelecido. (MACHADO, 2018, p. 34)

Vale a pena destacar que em todos os trabalhos o foco das propostas era a aprendizagem dos educandos e não o resultado estético das produções: “Toda a parte prática foi importante; mas creio que o ganho foi muito além dos processos práticos e da materialidade produzida; envolveu dimensões mais subjetivas, emoção, percepção e intelecto” (SILVA, 2018, p. 87). Apresentavam-se processos criativos que evidenciavam a expressão da personalidade de seus autores, em outros, o próprio ato criativo proporcionava a construção da consciência de mundo e de relações com situações vividas; em outros o objeto estético constituiu-se como possibilidade de agradar os espectadores.

Para complementar, fica nítida a mudança na prática desses educadores, bem como a atitude reflexiva sobre ela. Nos cinco trabalhos analisados o resultado final do projeto foi socializado com mostras artísticas, o que gerou admiração na comunidade escolar e expectativa nas crianças; em um caso específico o resultado estético da exposição reforçou a confiança dos alunos em relação ao criar e estimulou ainda mais a autonomia.

A exposição, nesse sentido, é considerada um método avaliativo no ensino de arte. Estar num espaço expositivo desperta o olhar ativo e produtor de conhecimento, uma vez que ao observar de onde saímos e onde chegamos, os alunos conseguem perceber se os objetivos do trabalho foram cumpridos, como podemos melhorar, se cada um conseguiu atingir os objetivos e como respeitamos o trabalho do colega” (MALAQUIAS, 2018, p. 113).

Sobre o método avaliativo, em todos os casos analisados os professores desenvolveram suas avaliações durante toda a execução do projeto, verificando a compreensão e assimilação dos conteúdos pelos estudantes a partir de discussões, relatos de experiências ou relatórios. Como no caso do projeto de Amaral (2018, p. 46), por exemplo:

A avaliação da proposta pedagógica aqui apresentada e discutida foi processual, ou seja, foi inserida no processo de ensino e aprendizagem; e não em momentos isolados ou no fim. Como tal, possibilitou compreender o assunto, o conteúdo e o desenvolvimento das atividades no instante mesmo em que sucederam. Oportunizou observar modos docentes de mediar os conteúdos e reestruturar o planejamento segundo as necessidades e possibilidades docentes.

Amaral (2018) ainda aponta que a avaliação da prática docente possibilitou a elaboração de um trabalho próximo do aluno e trocas de aprendizado. Como instrumentos avaliativos ela cita os relatos orais e escritos, rodas de conversa, caderno/portfólio e a exposição dos resultados plásticos.

Todas essas constatações, a partir das pesquisas analisadas, trazem para o presente trabalho a percepção de que todas essas posturas docentes, que saem do ensino tradicional, são mais eficientes na busca de uma prática significativa e que realmente a metodologia por projetos influencia de maneira positiva na relação ensino-aprendizagem.

2. PROCESSO DE UM ENSINO POR PROJETOS: REFLEXÕES DE UMA PRÁTICA DOCENTE

O projeto de ensino-aprendizagem descrito nesta pesquisa foi desenvolvido em 2019, com duas turmas de 4º anos do ensino fundamental I (faixa etária 9-10 anos), com uma média de 30 alunos por sala. As ações aconteceram na Escola Municipal Professor Oswaldo Vieira Gonçalves, situada no bairro Custódio Pereira, zona leste da cidade de Uberlândia, MG.

A Escola Municipal Professor Oswaldo Vieira Gonçalves é uma escola que foi inaugurada em 1995, oferecendo somente Educação Infantil, nos turnos manhã e tarde. Atualmente, a escola oferece também Ensino Fundamental I, Educação de Jovens e adultos (EJA) e Atendimento Educacional Especializado (AEE). O prédio da escola tem capacidade para atender 1313 alunos nos seus três turnos de funcionamento, é composto por 13 salas de aula, um laboratório de informática, biblioteca, refeitório, quiosque, quadra poliesportiva coberta, duas salas de AEE, cantina, secretaria, sala dos professores e sala da direção.

O planejamento inicial do projeto de ensino-aprendizagem foi idealizado para ser desenvolvido em todas as oito turmas em que ministrei aulas em 2019, porém, como essas turmas constituíram uma grande disparidade de níveis de ensino e de faixas etárias das crianças – duas turmas da educação infantil, três de 1º ano, uma de 2º e duas de 4º anos do ensino fundamental, decidi enfatizar na pesquisa somente o trabalho realizado com os alunos de maior faixa etária. As aulas nas duas turmas do 4º ano do ensino fundamental aconteceram no período da tarde, com 2 horas/aula para cada turma, nas terças-feiras.

O planejamento foi estruturado levando em consideração as propostas da Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017), homologada em dezembro de 2017 e é um documento que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, tornando-se referência nacional e obrigatória para a formulação dos currículos das redes escolares. Cito esse documento na presente pesquisa porque ele tem sido tema de estudo no grupo do CEMEPE desde 2017 para que os professores pudessem contribuir na criação do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de ensino de Uberlândia. Plano este que terá como objetivo orientar na elaboração, reelaboração e avaliação dos planejamentos nas unidades escolares.

Na prática, o desenvolvimento do projeto se deu seguindo as seis etapas descritas na seção 2, no Quadro 2. É importante deixar claro que o projeto foi estruturado em fases: motivadora, exploratória, planejamento, desenvolvimento, socialização e avaliação, no sentido de nortear a trajetória, de organizar e definir as principais ações de cada etapa, e isso não quer

dizer que os processos foram rígidos e restritos. Houve um período, por exemplo, em que a motivação dos alunos foi crucial no desenvolvimento do projeto, que foi no momento de estimulá-los a se interessarem sobre o tema, mas a motivação aconteceu também no decorrer da execução das ações, é ela que torna os alunos ativos no processo, e eles precisam estar envolvidos o tempo todo.

Da mesma forma aconteceu a avaliação, ela foi desenvolvida durante todo o ano letivo, por meio do diálogo em cada aula e por meio da observação contínua do desenvolvimento do processo criativo de cada aluno, mas houve uma etapa em que ela necessitou de um maior destaque, que foi na etapa da avaliação geral do projeto.

Aproveito para destacar também que a linguagem aqui empregada não corresponde a que foi utilizada frente aos estudantes, que são menos habituados ao formalismo teórico.

2.1. A escolha do tema

A escolha de um tema para um projeto pedagógico pode acontecer de várias formas: a partir de uma história, do currículo oficial, de uma necessidade das crianças, de um desejo da professora, enfim, de qualquer assunto que suscite dúvidas a serem respondidas, que tragam o sentido da novidade e que leve à busca de informações (ANDRADE, 2009).

No caso do projeto desenvolvido nesta pesquisa, o tema se constituiu pelo anseio de se trabalhar com questões que propiciassem uma reflexão sobre os resíduos gerados pelo consumo humano que afetam o meio ambiente. Esse desejo foi percebido a partir de um relato de experiência que presenciei em 2018, no 18º Encontro de Ações e Reflexões no ensino de arte, no qual uma professora descrevia o projeto realizado com seus alunos; em seu projeto a escolha do tema veio de um interesse da professora que ressaltava que “o que me afeta, afeta o outro”.

Ao constatar, de fato, que ela conseguiu motivar os alunos a partir de algo que a tocava, comecei a questionar sobre o que me afetava, o que me motivava e nesse momento, atinei para o quanto sou interessada e preocupada com as questões ecológicas. Por mais que eu não tenha um comportamento 100% sustentável, esse assunto sempre me inquietou.

Ao pesquisar sobre a relevância desse tema para a educação escolar, encontrei na BNCC, entre os assuntos contemporâneos destacados, a preservação do meio ambiente (Lei nº 9.795/1999) e educação para o consumo:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e as propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em

escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017, p. 13)

Figueiredo (2006) aponta que vivemos tempos de incertezas ecológicas e situações críticas como as mudanças climáticas, a desflorestação, a sobrepopulação do planeta, e que isso tudo põe em risco a sobrevivência de inúmeras espécies, incluindo a nossa. Nesse sentido, a escola não pode sustentar uma atitude passiva frente essa realidade social e ecológica, ela deve ser um espaço de discussão, reflexão e crítica sobre essas e outras questões atuais.

O autor também destaca que “a educação para a sustentabilidade, apesar de estar presente nos currículos de áreas disciplinares (...), nem sempre são alvo de uma abordagem eficaz que promova uma atitude crítica sobre os desenvolvimentos científico-tecnológicos” (FIGUEIREDO, 2006, p. 4). Ou seja, a educação para a sustentabilidade atém-se aos aspectos descritivos, sustentada em práticas expositivas e transmissivas, que pouco significado tem para os alunos. Só se pode ter uma abordagem eficaz sobre esse assunto a partir de uma metodologia ativa e prática que promova a discussão e ações.

A questão da sustentabilidade envolve o fato do indivíduo se preocupar com o próximo e com as gerações futuras; porém, hoje, a escola enfrenta uma dificuldade na promoção da igualdade, de valores éticos de respeito pelo próximo. Para conseguir uma verdadeira educação, em que a ética é respeitada e praticada, é preciso construir uma escola participativa, “onde as decisões são tomadas em equipe, envolvendo toda a comunidade educativa e onde os currículos são construídos com os alunos” (FIGUEIREDO, 2006, p. 11).

Outra pesquisadora que demonstra envolvimento com a educação para a sustentabilidade é Ana Maria Freire (2007). Ela também adverte que na atualidade esgotaram-se os recursos naturais a um ritmo superior a sua reposição, correndo-se o sério risco de não deixá-los para as gerações futuras. Por isso a importância e necessidade de que os alunos compreendam que a nossa atuação local tem influência global, que reconhecerem o impacto da globalização nas nossas vidas e que possam resistir aos seus impactos: “sustentabilidade requer que se pense no futuro e nas consequências das nossas ações de hoje no bem-estar futuro de todos. Requer que o individualismo seja substituído por práticas mais solidárias, implicando, por isso, uma educação para os valores” (FREIRE, A., 2007, p. 145).

Nessa perspectiva, Silva (2009) também fala em Educação Ambiental, que é definida como um processo que visa sensibilizar e desenvolver competências e saberes na formação de cidadãos que se preocupem em proteger e melhorar o ambiente. Sobre a origem da Educação Ambiental, a autora destaca que isso se deu nos anos sessenta com a tomada de consciência de

que a Revolução Industrial e o desenvolvimento tecnológico provocaram uma série de problemas ambientais. Assim, defendia-se que:

o regresso ao passado e a rejeição do desenvolvimento e do progresso. Actualmente, assume um carácter realista, o qual assenta na existência de um equilíbrio entre o meio natural e o homem, visando a construção de um futuro pensado e vivido num raciocínio de desenvolvimento sustentável ou de educação para a sustentabilidade. (SILVA, 2009, p. 13).

Nos anos 70, do século anterior, teve início a política dos 3Rs (Reducir, Reutilizar e Reciclar), reduzir – por fim ao consumismo, exigir produtos que sejam duráveis, não poluentes; reutilizar – optar por produtos feitos de matérias primas renováveis e reciclar – reaproveitar o que não é possível reutilizar. Em 1973, realizou-se a primeira comemoração do Dia Mundial do Ambiente, no dia 5 de junho, por recomendação da Conferência das Nações Unidas (SILVA, 2009).

É enfatizado que o desenvolvimento é necessário, como o crescimento das indústrias, o aumento dos veículos, crescimento das cidades, mas o ser humano precisa ter um comportamento que amenize os danos que impactam o meio ambiente: “é preciso fomentar a consciência da importância do meio ambiente a toda população. É através da Educação ambiental que se consegue atingir este objetivo” (SILVA, 2009, p. 18).

Silva (2009) destaca que a educação ambiental não pode ser responsabilidade apenas do jovem e do adulto, ela tem que ser iniciada desde a infância: “cabe à escola levar as crianças a adquirir conhecimentos, mas acima de tudo prepará-las para serem futuros adultos capazes de agir sobre o mundo de forma equilibrada e responsável” (SILVA, 2009, p. 21).

Ao pensar em como a Arte pode se tornar uma maneira de conscientizar os educandos em sala de aula, sobre a importância de se desenvolver atitudes de conservação do ambiente que nos cerca, noto que ela pode auxiliar na construção de uma percepção mais atenta do homem em relação à natureza. Dessa forma, destaca-se: “O professor de arte junto com os demais docentes e através de um trabalho formativo e informativo, tem a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele possam atuar” (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 20).

O ensino de arte, nesse aspecto, viabiliza o desenvolvimento estético e também o senso crítico dos estudantes. Santos (2014) salienta que, baseada na observação do ambiente, pode-se criar uma linguagem visual para a expressão e a comunicação, e que a Arte ajuda na interpretação e compreensão do mundo pelo indivíduo.

A possibilidade de associar a arte à Educação Ambiental passa a ser importante, devendo, pois observar alguns critérios para o desenvolvimento de materiais didáticos que façam uso desta associação, para que venham a cumprir sua função junto ao ensino sobre Homem-Natureza. (SANTOS, 2014, p.42)

Ao longo de toda a história da arte muitos artistas já retrataram em suas obras as mudanças ambientais, e se refletirmos sobre o aspecto comunicativo que ela carrega, pode-se questionar ações e exigir mudanças de atitudes e comportamentos. Nesse sentido, ao trabalhar com a leitura de imagem em sala de aula, por exemplo, é possível, por meio das imagens e da sensação que elas causam, tocar os estudantes de forma sutil e sensível. E não só com imagens, mas também com vídeos, músicas, filmes, literatura, teatro... enfim, transformá-los em fontes de inspiração para o processo criativo, e explorar as materialidades, as possibilidades plásticas, trabalhando por meio de variadas formas de expressão como pintura, recorte e colagem, desenho, entre outras, na busca do desenvolvimento de uma consciência estética.

2.2. Fase motivadora e exploratória

Quando pensamos em sustentabilidade, imaginamos uma solução ou a redução dos impactos que o meio ambiente vem sofrendo, como o aquecimento global, o desmatamento, a extinção das espécies de animais, o descarte incorreto do lixo, consumismo, entre outros. Como esse tema é amplo e complexo, decidi delimitar em apenas um desses aspectos para um melhor aprofundamento. Nesse sentido, escolhi dar enfoque na questão do excesso de lixo que produzimos, reforçando a necessidade da reciclagem.

Para dar início ao projeto, a fase motivadora se deu desde a primeira aula do ano letivo de 2019, a partir da confecção da capa do caderno de Artes Visuais, e perdurou até o mês de abril. Com o intuito de apresentar o tema sustentabilidade, a capa do caderno foi uma atividade de stencil (Figura 4) com o símbolo internacional da reciclagem.

Figura 4 - Processo e resultado da capa do caderno de arte



Fonte: Fotos da autora.

Após a realização da atividade, perguntei para os alunos se eles conheciam ou se já tinham visto aquele símbolo. A maioria dos estudantes identificou o símbolo como o da reciclagem, outros disseram que era o símbolo do lixo, mas, de modo geral, não souberam definir o significado da palavra reciclagem.

Expliquei para eles que todos os materiais que são recicláveis apresentam esse símbolo impresso. Alguns alunos notaram que no verso do caderno e nas garrafinhas de água havia esse símbolo. Aproveitei para enfatizar que ele é internacional, ou seja, é utilizado em todos os países, e que seu formato triangular constituído por três setas fazem alusão a um ciclo: a primeira seta representa a indústria (que fabrica o produto), a segunda representa o consumidor (que utiliza o produto) e a terceira refere-se à reciclagem (que transforma o material novamente em matéria prima).¹

Ainda com a intenção de envolver os estudantes sobre a importância da reciclagem realizou-se a exibição do filme Wall-E. Posteriormente, os alunos fizeram uma atividade de interpretação da história (Apêndice A), criaram desenhos (Figura 5) e realizamos uma roda de conversa acerca de como os resíduos gerados pelo consumo podem impactar a vida na terra. Sobre o filme, as crianças perceberam a necessidade de se pensar no futuro do planeta: “se não cuidarmos do planeta ele ficará feio e sujo como no filme”, “a tecnologia no filme está mais evoluída do que hoje”, “tecnologia domina os humanos, os deixa preguiçosos”. Questionei sobre o que podíamos fazer para evitar que algo parecido aconteça de fato: “jogar lixo no lugar certo, não rasgar papel para não cortarem mais árvores, não gastar muita água e energia”.

Figura 5 - Desenhos criados pelos estudantes sobre o filme Wall-E²



Fonte: Fotos da autora.

¹ Disponível em: www.codeca.com.br. Acesso em: 26 jan 2019.

² Animação de 2008 da Disney e da Pixar. A história se inicia no ano 2700, tendo como cenário principal o planeta terra, praticamente desabitado e coberto de lixo. Wall-E é um robô cuja função é compactar e organizar todo lixo do planeta. Enquanto isso, os seres humanos se protegem de toda toxidez de nosso planeta em uma estação espacial. A ideia era que permanecessem ali por apenas 5 anos, mas acabam ficando por 700 anos. Para verificar se a terra já está habitável eles enviam robôs à procura de plantas. Fonte: www.educador.brasilescola.uol.com.br. Acesso em: 18 mar. 2019.

Foi exibido também o vídeo “Um plano para salvar o planeta – Especial de férias, 2011³”, da turma da Mônica, com o objetivo de que os alunos reconhecessem e analissem alguns impactos da poluição ao ambiente, e compreendessem a importância dos três erros da sustentabilidade (reduzir, reutilizar, reciclar).

Na tentativa de levar algo concreto para o entendimento do vídeo, realizamos o jogo da coleta seletiva (Figura 6), que era constituído por cinco caixinhas diferenciadas por cores em que cada uma destinava-se a um tipo específico de reciclável, e várias figurinhas com imagens de materiais reutilizáveis para as crianças separarem entre as caixas disponíveis (Figura 7). Esse jogo possibilitou a compreensão do assunto de forma lúdica sobre quais resíduos podem ser reciclados, como é feita a separação pelas lixeiras coloridas, como se dá o processo de decomposição de alguns materiais; a reflexão sobre a necessidade da reciclagem, o aumento dos lixões e aterros sanitários e contribuiu para a percepção da coleta seletiva como uma alternativa que evita a ida de muitos resíduos sólidos para esses locais.

Figura 6 – Materiais utilizados no jogo da coleta seletiva



Fonte: Fotos da autora.

³Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L3zaoUaHJhQ>. Acesso em: 18 mar. 2019.

Figura 7 – Materiais utilizados no jogo da coleta seletiva



Fonte: Fotos da autora.

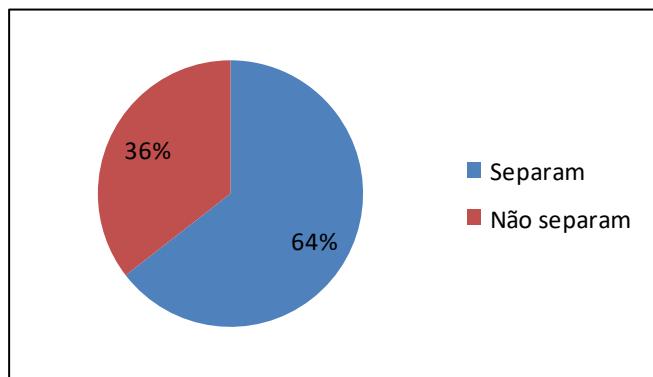
Observa-se, no documento da BNCC o posicionamento quanto a capacidade que o ensino de Arte tem no ensino fundamental I de “assegurar aos alunos a possibilidade de expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p. 199).

A princípio, essa brincadeira havia sido pensada para os alunos menores, porém, ao ser levada para os 4º anos eles ficaram muito entusiasmados e concentrados. Aproveitei a ocasião para explicar que lixo é todo aquele tipo de material que é descartado e não pode ser reaproveitado, que não tem mais nenhuma utilidade. E que não existe “lixo reciclável”, esse é um termo que prejudica a coleta seletiva. Já que lixo é sinônimo de sujo, mal cheiroso, inútil, então associar esse termo aos materiais recicláveis afeta a reciclagem.

Com o objetivo de identificar o conhecimento prévio dos educandos e seus familiares, foi aplicado um questionário semiestruturado (Apêndice B), que foi entregue aos alunos para levarem para casa. No questionário havia questões abertas acerca das concepções deles sobre sustentabilidade, se conheciam os “Três erres” do consumo consciente, a relação deles com o meio ambiente. Questionei também em qual bairro eles moravam, se lá passava o caminhão da coleta seletiva e se eles costumam fazer a separação dos resíduos. As respostas dos questionários trouxeram muitos erros conceituais, o desconhecimento dos 3Rs pela maioria das pessoas envolvidas, e pouca informação sobre os problemas ambientais.

No gráfico 1 está representada a porcentagem da relação dos familiares sobre a questão da separação dos resíduos em suas residências. Dos 55 questionários entregues, retornaram apenas 45 e dentre os que obtive retorno, 64% responderam que separam os materiais recicláveis e 36% disseram que não separam. Fiquei positivamente surpresa com as respostas, pois a maioria disse que separam os resíduos e isso significa que se preocupam com o destino do lixo de suas residências.

Gráfico 1 - Separação dos resíduos domiciliares de acordo com questionário aplicado



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Além disso, foi verificado que dos 45 estudantes, 14 moram em bairros que não há coleta seletiva pelo caminhão do município (Quadro 3). Diante dessa situação, comecei a refletir sobre como despertar a consciência a respeito da importância da separação dos resíduos domiciliares, sendo que algumas crianças não tinham condições de realizá-las em casa.

Quadro 3 - Relação de bairros onde vivem os alunos e a presença da coleta seletiva

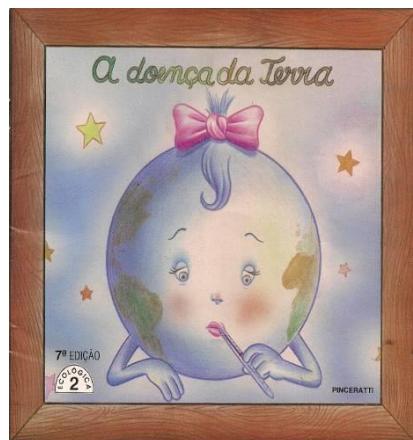
BAIRRO	NÚMERO DE ALUNOS	HÁ COLETA SELETIVA
Custódio Pereira	20	Sim
Alto Umuarama	4	
Jardim Califórnia	5	
Santa Mônica	1	
Brasil	1	
Dom Almir	2	Não
Aclimação	4	
Assentamento Fidel Castro	3	
Jardim Sucupira	2	
Ipanema	3	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse sentido, conversei com a direção da escola para verificar se havia a possibilidade desses alunos trazerem os materiais recicláveis de suas casas para descartarem no container da escola. Infelizmente, essa ação não foi possível porque a direção relatou que em anos anteriores fizeram essa mesma mobilização e tiveram muitos problemas, algumas famílias mandavam os materiais sem a devida higienização, o que resultava em mal cheiro e também que o acúmulo desses materiais na escola estavam contribuindo para o crescimento dos focos de dengue.

Sabendo do prazer que as crianças sentem ao ouvir histórias, foram realizadas contações de histórias: “A doença da Terra⁴” e “Poluição tem solução⁵” (Figuras 8 e 9). A aula teve por objetivo promover a sensibilização e reflexão frente à situação que estamos presenciando no planeta; além de promover a compreensão do significado de poluição, discutir os fatores que causam a crescente poluição, reconhecer e analisar os efeitos sobre o meio ambiente.

Figura 8 - Capa do livro trabalhado em sala de aula com os estudantes



Fonte: <https://bit.ly/31AKDTA>.

Figura 9 - Capa do livro trabalhado em sala de aula com os estudantes



Fonte: <https://bit.ly/2VvTsP9>.

⁴ PINCERATTI, Maria Aparecida. *A doença da Terra*. 7 ed. Curitiba: Arco-íris, 1995.

⁵ DOMENICO, Guca. *A poluição tem solução*. São Paulo: Nova Alexandria, 2009.

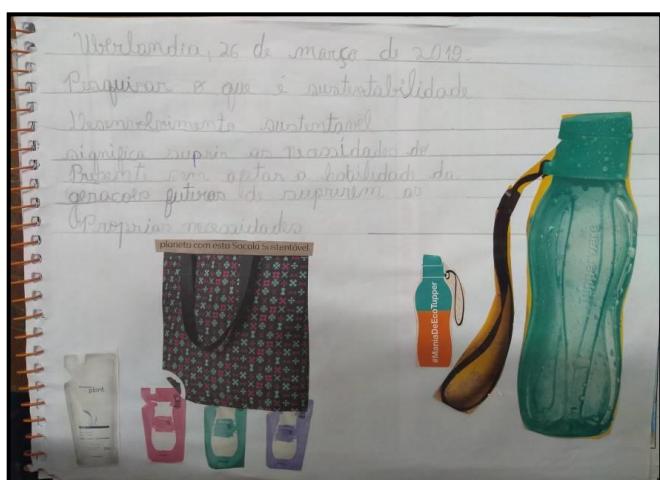
Em outra aula, expliquei aos estudantes que iríamos realizar um projeto com o tema sustentabilidade, perguntei se já conheciam ou tinham ouvido falar desse termo e a maioria desconhecia. Pedi que realizassem uma pesquisa, em casa, sobre a temática proposta (Figuras 10 e 11).

Figura 10 - Registro no caderno sobre a pesquisa realizada em casa



Fonte: Fotos da autora.

Figura 11 - Registro no caderno sobre a pesquisa realizada em casa



Fonte: Fotos da autora.

Realizou-se, também, uma aula de leitura de imagens de obras de arte que utilizaram o lixo como poética para suas criações. Foram selecionadas obras contemporâneas e de linguagens artísticas variadas; as imagens foram exibidas no *data show* no laboratório de informática da escola.

Sobre o contato com as obras de arte, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – estipula como uma das competências específicas da arte, para o ensino fundamental, a pesquisa e o conhecimento de diferentes matrizes estéticas e culturais, tradições e manifestações contemporâneas reformulando-as nas criações artísticas (BRASIL, 2017). Nessa perspectiva, percebe-se que “ver é também um exercício de construção perceptiva onde os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados. [...] Observar é olhar, pesquisar, detalhar, estar atento de diferentes maneiras às particularidades visuais, relacionando-as entre si” (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 78).

Dentre as obras escolhidas estavam:

Figura 12 - Uma das fotografias da série: *7 days of garbage*, 2014. Gregg Segal



Joya, Santiniketan,
Rabindranath,
Chandramohan, Bem,
Bodhisattva and
Onjabarindra

Figura 13 - Uma das fotografias da série: *7 days of garbage*, 2014. Gregg Segal



Marsha and Steve

Figura 14 - Uma das fotografias da série: *7 days of garbage*, 2014. Gregg Segal



Michael, Jason, Annie and Olivia

Fonte das imagens: <https://bit.ly/2IiVdXU>.

A obra *7 days of garbage*⁶ é composta por uma série de 29 fotografias de pessoas deitadas e rodeadas pelo próprio lixo. Para a criação dessa obra o artista solicitou a algumas famílias de seu convívio que preservassem todo material a ser descartado por eles, durante sete dias. Segall propõe uma reflexão sobre o consumo e o excesso de resíduos produzidos (SOUZA, 2017). Sobre a obra os alunos tentaram identificar quais materiais estavam ali presentes que também fazem parte do cotidiano deles, como caixas de pizza, de leite, cartela de ovos, sacolas plásticas, entre outros. Aproveitei para enfatizar que as fotos foram feitas tendo a natureza como cenário (grama, água e areia), para evidenciar o impacto que o lixo causa ao meio ambiente.

Na obra *Dirty White Trash* (Figura 15), o casal de artistas armazenou seus despojos durante seis meses e a partir de um aglomerado de lixo criaram uma instalação em que as sombras projetadas sob o amontoado de resíduos revelam silhuetas, formando autorretratos. “A instalação apresenta, literalmente, o indivíduo a partir do que ele consome” (SOUZA, 2017, p. 190). Em relação à fotografia de Noble e Webster, alguns alunos a acharam interessante e destacaram o grau de dificuldade de criação da obra, da minuciosidade de colocar cada material num lugar específico para formar o efeito visual desejado.

⁶ As outras fotografias da série estão disponíveis no site: <https://www.greggsegal.com/P-Projects/7-Days-of-Garbage/1/caption>. Acesso em: 03 abr. 2019.

Figura 15 - *Dirty White Trash*, 1998. Tim Noble & Sue Webster



Fonte: <https://bit.ly/2YnacVM>.

Outro trabalho selecionado foi *A Cigana*, de Vik Muniz (Figura 16). Para a criação da obra o artista visitou o antigo aterro sanitário do Jardim Gramacho no Rio de Janeiro e fotografou os trabalhadores, posteriormente, reproduziu os retratos utilizando os resíduos coletados no local. Ao final do processo, Vik Muniz fotografou suas recriações, as vendeu e devolveu todo lucro obtido com a venda aos trabalhadores da cooperativa (SOUZA, 2017).

Figura 16 - *A cigana*, 2008. Vik Muniz



Fonte: <https://bit.ly/2E2TFPg>.

A complexidade de criação da obra também foi percebida pelos estudantes ao observarem a imagem da obra. Além dessa imagem, apresentei uma foto do local onde o artista coletava os materiais, o Aterro Sanitário Jardim Gramacho (Figura 17) e outra do ateliê (Figura 18), onde Vik Muniz produziu as imagens, todas elas foram apresentadas para facilitar a compreensão do processo criativo: ele recolhe os materiais desejados no aterro, leva para o ateliê, dispõem no chão de acordo com a imagem que anseia criar e por fim, fotografa.

Figura 17 - Aterro Sanitário Jardim Gramacho - RJ



Fonte: <https://glo.bo/2VrDW3c>.

Figura 18 - Ateliê onde Vik Muniz produz suas obras



Fonte: <https://bit.ly/2Qp3zhj>.

Dentre todas as imagens, *Balaena Plasticus* (Figura 19) foi a que os alunos acharam mais atrativa. A obra é uma escultura de um esqueleto de baleia feito com 250 peças de plástico branco recolhidas na orla costeira de Almada e Cascais, em Portugal. A bióloga Ana Pêgo almejou chamar atenção para a quantidade do lixo e objetos que vão parar no mar. Alguns

estudantes acharam que era um esqueleto de dinossauro, outros não souberam identificar o que era. A surpresa veio quando mencionei que era uma escultura de um esqueleto de baleia. Achei curioso quando uma criança me questionou se baleia tinha rabo, já outra ficou admirada, porque nunca tinha visto um esqueleto desse animal. Além dessa imagem mostrei outra sobre o detalhe (Figura 20) da escultura para evidenciar o material utilizado.

Figura 19 - *Balaena plasticus*, 2014. Ana Pêgo



Fonte: <https://bit.ly/2FeQEMf>.

Figura 20 - Ana Pêgo e detalhe da obra *Balaena plasticus*



Fonte: <https://bit.ly/2C5hKTO>.

Por fim, também apresentei aos alunos a obra de Eduardo Srur (Figura 21); que apresenta uma intervenção urbana em que o artista colocou alguns caiaques tripulados por manequins nas águas poluídas do rio Pinheiros, em São Paulo. *Caiaques* chama a atenção sobre a poluição do rio e o descaso da sociedade frente a essa situação. Sobre a obra alguns educandos não souberam perceber que a foto em questão era de um rio em situação de poluição. Talvez se eu tivesse dado preferência por outra imagem da intervenção, que tivesse uma perspectiva mais ampla, eles teriam compreendido melhor. Durante a leitura da imagem enfatizei a questão das cores escolhidas pelo artista, que deu preferência pelas tonalidades mais quentes: vermelho, amarelo e laranja, que são cores mais vibrantes, e aproximam o olhar; ou seja, os alunos notaram que nas produções artísticas, cores e formas, correspondem a uma intencionalidade, significam.

Figura 21 - *Caiaques*, 2006. Eduardo Srur



Fonte: <https://bit.ly/2HcNM2I>.

Após a mostra das imagens questionei aos alunos sobre o que poderíamos fazer, de maneira prática, relacionado com a temática. A maioria dos estudantes disse que seria a criação de desenhos, outro sugeriu um cartaz para colocar fora da escola; porém, não apareceu nenhuma ideia inovadora, que saísse do convencional pintura/desenho. Imaginei que eles iriam ter muitas ideias e que eu não precisaria ficar na posição de propositora de ações e atividades. Não foi o que aconteceu e agora entendo que eles ainda não têm esse conhecimento, discernimento (até mesmo pela pouca idade) de decidir o que criar de forma mais poética.

Em outra aula levei uma caixa com vários rolinhos de papel higiênico que havia juntado para possíveis criações artísticas e distribui pelo chão da sala. A ideia inicial era que entendessem, de maneira concreta, o processo de criação de Vik Muniz. Pedi que

“contornassem” o corpo de uma colega para observarmos a imagem formada. Depois deixei que experimentassem outras criações com os rolinhos (Figuras 22 e 23).

Figura 22 - Experimentações dos estudantes com rolinho de papel



Fonte: Fotos da autora.

Figura 23 - Experimentações dos estudantes com rolinho de papel



Fonte: Fotos da autora.

Após as experimentações iniciais indaguei sobre o quê poderíamos fazer com aqueles rolinhos, e para minha surpresa, a maioria queria falar sobre sua proposta: “avião, brinquedos, bonecos, lembrancinha de páscoa, carrinho, trenzinho...”. Outra proposta desenvolvida por mim com os estudantes, aproveitando os rolinhos de papel, foi uma pintura utilizando esse material como um carimbo (Figura 24). Deformamos os rolinhos para que ganhasse outras formas como triângulo, quadrado, coração. Essa atividade possibilitou a experimentação de um material alternativo na criação artística, além de trabalhar os elementos da linguagem: cor, forma e composição.

Figura 24 - Pintura com rolinho de papel no caderno de Arte



Fonte: Fotos da autora.

Ainda com o uso dos rolinhos, os estudantes criaram desenhos, em dupla, a partir do recorte e colagem desse material, e também utilizando papel crepom (Figuras 25 e 26). O objetivo foi experimentar outras possibilidades de criação plástica e trabalhar de forma concreta o conceito de reutilização.

Figura 25 - Processo de criação com rolinhos de papel



Fonte: Fotos da autora.

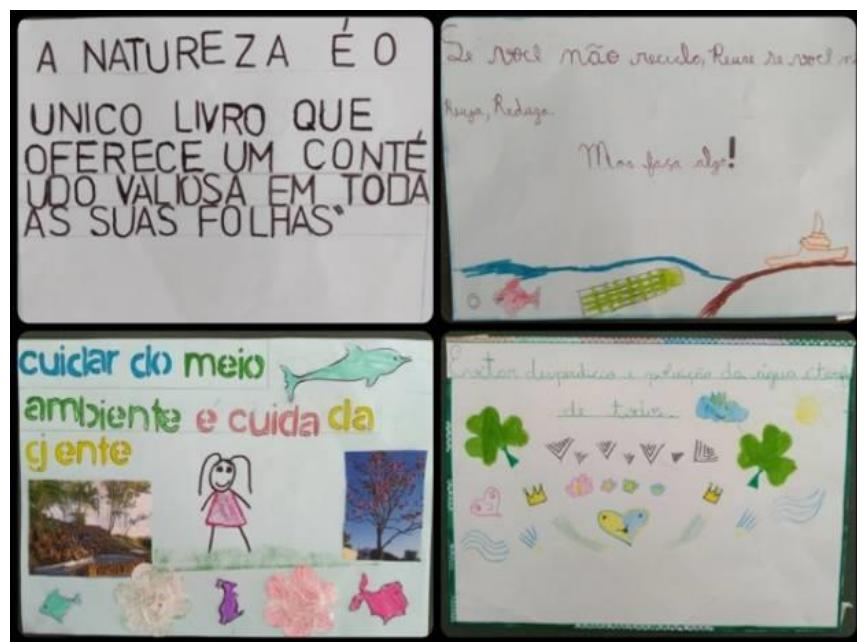
Figura 26 - Atividade realizada em dupla utilizando rolinhos de papel e papel crepom



Fonte: Fotos da autora.

Essas turmas realizaram também pesquisas no Google, no laboratório de informática, para a confecção de cartazes em grupo. Os estudantes do 4º D pesquisaram frases sobre meio ambiente (Figura 27) e os do 4º E pesquisaram os objetos recicláveis e não recicláveis de acordo com o tipo de material: plástico, metal, papel, orgânico e vidro (Figura 28).

Figura 27 - Cartazes criados em grupo pela turma 4º ano D, afixados na sala de aula



Fonte: Fotos da autora.

Figura 28 - Cartazes criados em grupo pela turma 4º ano E



Fonte: Fotos da autora.

Sobre a pesquisa no laboratório, os alunos ficaram muito entusiasmados, porém, tivemos algumas dificuldades, não havia computadores suficientes para todos, eles tiveram que se dividir em duplas; além disso, a maioria não sabia como utilizar o computador, manusear o mouse, e nem realizar buscas no Google. Percebo que na escola os professores não costumam levar os discentes para o laboratório de informática, por mais que não tenham computadores suficientes, acredito que é possível sim utilizá-los como recurso didático, além de ser de extrema importância os estudantes se familiarizarem com essa tecnologia desde cedo.

Dando continuidade às pesquisas em grupo, os discentes elaboraram questões para entrevistas sobre práticas sustentáveis com profissionais da escola. Cada grupo de alunos ficou com um funcionário específico: diretora, professora da educação especial, professora regente, auxiliar da cantina e auxiliar de limpeza. O objetivo das entrevistas era descobrir como esses profissionais lidam com as questões relacionadas à sustentabilidade no seu dia a dia, como são suas percepções sobre o desperdício (água, energia, alimentos) na escola, e se na instituição há o desenvolvimento de alguma ação sustentável. Posteriormente, o resultado das entrevistas foi apresentado para todos da sala e discutidas. Com as discussões, chegaram a conclusão de que os funcionários percebem muito desperdício no ambiente escolar por parte das crianças, que há a necessidade de se trabalhar mais esse assunto em sala de aula. Observou-se que todas se preocupam com as questões ambientais, e que na escola há a separação dos resíduos secos e úmidos.

Como fechamento do bimestre entreguei uma ficha autoavaliativa para a classe (Apêndice C), com questões relativas ao comportamento em sala de aula e relacionadas ao tema de estudo. Uma das questões era referente ao que mais gostaram de fazer durante as aulas de

Arte, destaco algumas das respostas: “Eu gostei mais de reciclar, essa atividade foi divertida” (Miguel – 9 anos), “Das atividades em grupo e dupla” (Guilherme – 9 anos), “Pesquisar sobre a coleta seletiva no computador da escola, foi muito legal” (Lucila – 10 anos).

Outra questão era sobre o que aprenderam: “Aprendi o valor da reciclagem, ela é muito importante” (Ana Clara – 9 anos), “A reciclagem, os 3 Rs, o que prejudica o meio ambiente” (Lydia – 9 anos), “A reciclar, a fazer desenho de rolo de papel higiênico e foi muito legal” (Priscila – 9 anos), “Respeitar o meio ambiente, reciclar e não jogar lixo na rua (Miguel – 9 anos). Acerca desse momento de questionar tudo o que já foi realizado com os estudantes, Nogueira (2008) destaca que pretende-se com isso realizar as primeiras (auto) críticas sobre suas ações e produções, com o objetivo de analisar os processos até então empregados.

Após ler todas as respostas observei que os estudantes já tinham se familiarizado com a temática, muitos já estavam motivados e interessados no assunto, porém, ainda não sabiam o que era de fato reciclar; eles achavam que as atividades que tínhamos feito era reciclagem, sendo que na verdade era reutilização de materiais. Sendo assim, decidi convidar a artista visual, professora de design de moda e estilista Ana Paula Rios para conversar com os alunos sobre o seu trabalho de reutilização de tecidos. A ideia de convidar a artista surgiu após uma conversa com a orientadora dessa pesquisa que me falou do trabalho de Ana Paula. O contato com a artista foi feito por intermédio de uma rede social em que comentei sobre o meu projeto e o desejo de levá-la até a escola para mostrar o seu trabalho para os alunos. O convite foi aceito de imediato.

Figura 29 - Visita da estilista Ana Paula Rios na escola



Fonte: Fotos da autora.

Em sua grife (Grife Apn8) Ana Paula produz suas peças a partir da reutilização de retalhos de tecidos que recebe de confecções da cidade, que seriam descartados, sendo a maioria das peças 100% feitas à mão (Figura 30). Em sua fala ela abordou questões sobre moda sustentável, produção responsável e consumo consciente. Discorreu sobre o descarte incorreto do lixo e a falta da coleta seletiva que prejudica o meio ambiente, além de enfatizar que a maioria dos tecidos produzidos ultimamente são feitos de poliéster, que é derivado do petróleo, e demora a se decompor na natureza. Ela destacou, também, que na confecção de uma roupa 30% do tecido utilizado é descartado na natureza. Sobre seu trabalho disse que há carinho e amor no fazer, diferentemente da produção em série de algumas marcas que, muitas vezes, utilizam a exploração de mão de obra.

Figura 30 - Peças produzidas pela Grife Apn8



Fonte: <https://grifeapn8.wixsite.com/grifeapn8/loja>.

Ana paula ressaltou que recebe bastante doação e que ao receber os tecidos ela faz a separação dos retalhos de acordo com a estampa para depois pensar no que irá criar. Os alunos se entusiamaram quando ela mostrou algumas peças produzidas, dentre elas bolsas, carteiras, camisetas e vestidos. Um aluno a questionou sobre como ela consegue ter tantas ideias para confeccionar suas peças, e Ana Paula explicou que desde pequena já gostava muito de desenhar e criar roupas para suas bonecas.

Outra ocasião importante para destacar foi o sábado letivo⁷, no qual a escola organizou uma caminhada ecológica pela preservação e cuidado com o meio ambiente, realizada no

⁷ Sábado Letivo é sábado específico programado para aula e que só ocorre quando as instituições de ensino necessitam completar a carga horária mínima obrigatória. Na rede municipal de Uberlândia, geralmente, quando há aula aos sábados, estes são destinados para a realização de atividades diferenciadas, com a participação da família, como feira de ciências e mostra artística, por exemplo.

Parque do Sabiá, em Uberlândia (Figura 31). O objetivo era celebrar o dia mundial do meio ambiente, que é comemorado no dia 05 de junho, e proporciona um momento de integração família e comunidade escolar.

Figura 31 - Caminhada ecológica no Parque do Sabiá



Fonte: Fotos da autora.

A escolha pelo Parque do Sabiá foi devido ao fato de ser um local que possui uma pista de caminhada integrada, com uma paisagem exuberante e com variadas espécies de árvores nativas da região, um lago, academia ao ar livre, entre outras coisas. Além de tudo isso, é ponto turístico da cidade e considerado o maior parque urbano do triângulo mineiro. As atividades realizadas nesse dia, além da caminhada foi uma aula de zumba com uma professora convidada e um lanche coletivo com frutas diversas.

Com o intuito de apresentar uma prática sustentável que possibilitasse o contato direto dos alunos com a natureza, despertando o interesse, cuidado e respeito pelo meio, criamos uma horta orgânica, como uma atividade interdisciplinar. O objetivo dessa ação foi de sensibilizar e desenvolver nas crianças a construção de atitudes críticas, voltadas para a preservação, atrelada ao desenvolvimento sustentável. Sobre isso Duarte Jr. (2000) destaca que para se adquirir a sensibilidade necessária para se comover com a natureza é preciso direcionar o olhar primeiramente para o entorno, para o cotidiano:

A educação ambiental, implicando numa nova visão – filosófica e científica – acerca de nossas relações com o planeta, pode e deve ter seus fundamentos na educação da sensibilidade humana. Apenas discussões abstratas acerca do lixo, dos resíduos poluentes, da morte dos rios, dos danos causados às florestas e a extinção de espécies, parecem atingir bem pouco aqueles que não tiveram ainda seus sentidos despertados para o mundo que possuem ao redor. Aprender a entender e a preservar o ambiente, começando pelo seu entorno mais imediato, passa a ser, pois, tarefa de uma educação do sensível, quando não pela necessidade da beleza que, mesmo inerente ao ser humano, precisa ser despertada e cultivada (DUARTE JR., 2000, p. 195)

Além disso, é importante também que os alunos compreendam o perigo que a utilização de agrotóxicos (produtos químicos usados na lavoura e na pecuária com o objetivo de combater insetos, fungos e ácaros) traz tanto prejuízo para a saúde humana quanto para o meio ambiente (CRIBB, 2010). As atividades desenvolvidas na horta estão descritas no apêndice E.

Como última atividade prática dessa fase motivadora e exploratória do projeto, os discentes criaram individualmente um trabalho de gravura em relevo (Figura 32), reutilizando retalhos de EVA que ficavam na escola e seriam descartados. Para criar a matriz da gravura, eles recortaram o material de acordo com a imagem que queriam criar e colaram em uma folha, de modo que os espaços entre os pedaços de EVA sairiam brancos e tudo que estivesse o EVA sairia preto. Para a impressão eles entintaram a matriz com o uso de rolinho e tinha guache preto e colocaram uma folha sobre a matriz pressionando um pouco com as mãos. A proposta da imagem criada era a de representar o que entenderam, ou o que ficou marcado sobre o tema trabalhado desde o início do ano letivo.

Figura 32 - Gravura em relevo realizada individualmente em folha A5



Fonte: Fotos da autora.

Muitos alunos optaram por representar o símbolo da reciclagem em suas criações, outros já enfatizaram a natureza, a poluição dos rios e os três erros da sustentabilidade. Na sequência, realizamos uma leitura de imagem coletiva de todas as imagens criadas, observando os detalhes de cada composição e as dificuldades encontradas na execução do trabalho.

2.3. Fase de planejamento e desenvolvimento

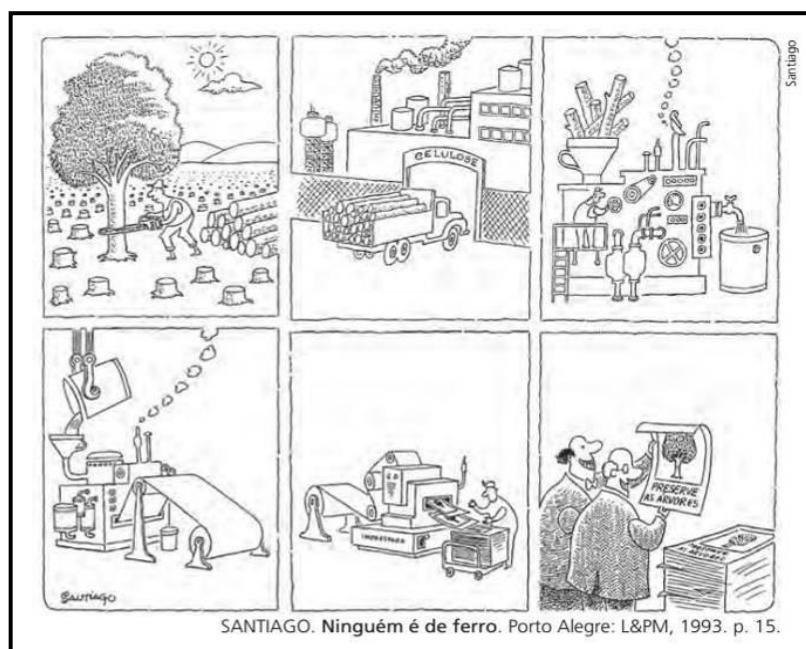
Como eu já havia conversado com os estudantes sobre o projeto que iríamos criar, expliquei que estávamos na etapa de estruturar o projeto: definir o objetivo, as ações e o

cronograma. Essa fase de planejamento e desenvolvimento das ações aconteceu desde o mês de maio e permaneceu até o mês de outubro.

Decidimos então focar no tema dos três “erres” da sustentabilidade: reduzir, reciclar e reutilizar. Comentei que o prazo das nossas ações seria até o mês de outubro, pois iríamos expor o resultado dos trabalhos na mostra Visualidades. E concluímos que o objetivo do projeto seria o de compreender, de maneira prática, o significado de reciclar, reduzir e reutilizar. Como ações definimos a criação de papel reciclável (reciclagem), elaboração de um painel coletivo sobre o consumismo (reduzir) e produções de trabalhos artísticos reutilizando materiais descartados (reutilizar). A estrutura do projeto está disponível no apêndice F. Nogueira (2008) aponta que é na nessa fase de colocar em prática tudo o que foi planejado que o discente rompe com sua passividade e que a atuação do docente torna-se indispensável.

A primeira ação a ser desenvolvida no projeto seria a de produzir papel reciclado, só que antes disso levei para os discentes a imagem do cartum *Ninguém é de ferro* (Figura 33), do artista gaúcho Santiago, para refletirmos sobre a contradição representada nos quadrinhos do artista: pede-se a preservação das árvores, mas, ao mesmo tempo, estão contribuindo para o desmatamento. Além disso, conversamos sobre o processo de produção do papel, como é percebido o uso desse material na escola, seu uso excessivo e muitas vezes desnecessário.

Figura 33 - *Ninguém é de ferro*, 1993. Santiago

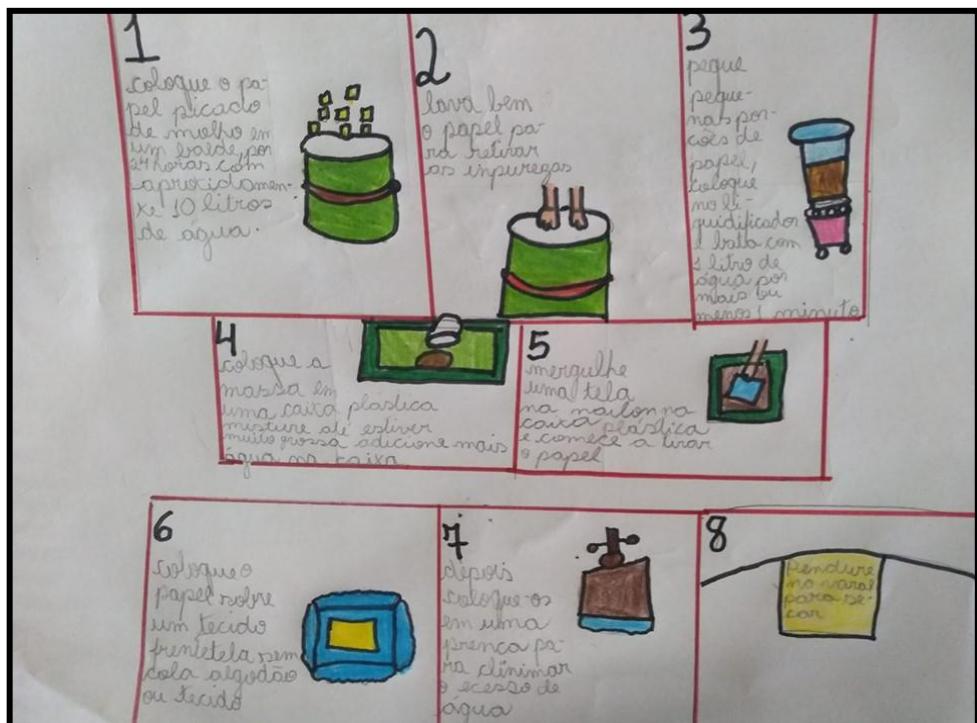


Fonte: <https://bit.ly/2J30EJO>.

Para a produção do papel reciclado os discentes realizaram uma pesquisa em casa para descobrir como seria o processo e quais materiais utilizaríamos. Como é perceptível na imagem

abaixo (Figura 34), uma aluna descreveu com detalhes, em desenhos e texto, todo o procedimento. Primeiramente, colocamos cestos na sala, os quais permaneceram por uma semana para a coleta dos papéis que foram descartados pelos alunos e professores. Posteriormente, eles picaram todos os papéis em pedaços pequenos e deixamos de molho em um balde com água 24h antes do processo.

Figura 34 - Registro de pesquisa de uma aluna do 4º ano E sobre o processo de reciclagem de papel



Fonte: Fotos da autora.

No dia seguinte, para a confecção do papel (Figura 35) levei para a escola o liquidificador e a tela de nylon para utilizarmos como peneira. Após bater o papel picado no liquidificador, com água, derramamos a mistura sobre a peneira para escorrer o excesso. Para retirar o papel da tela e absorver mais um pouco da umidade utilizamos jornal. A secagem do papel reciclado durou cerca de dois dias. Sobre essa prática, destaca-se:

Saber fazer papel não depende apenas de um saber mais racional pois este é insuficiente para transformar a matéria-prima em papel. O enfoque principal é a sensibilidade, a motivação, o envolvimento e o devaneio. A questão vital é ter consciência de que se está contribuindo para uma causa maior: a manutenção do prazer embutido na alquimia de fazer papel (LELIS, 2004, p. 142).

Figura 35 - Etapas da reciclagem de papel



Fonte: Fotos da autora.

Propus que utilizássemos o papel como suporte para uma pintura com pigmentos naturais, já que estávamos trabalhando sustentabilidade, porque não produzir nossas próprias tintas? No livro⁸ didático de Arte do 4º ano havia um capítulo sobre arte rupestre e uma proposta de atividade com pigmentos naturais, então utilizei esse recurso para aprimorar os conhecimentos dos alunos sobre o assunto. Comentei em sala que desde a pré-história os seres humanos criavam artisticamente, falei sobre a produção das imagens e dos materiais que eram utilizados no passado.

Na atividade proposta no livro didático estava a confecção de tinta com três pigmentos que são fáceis de encontrar e que fazem parte do nosso cotidiano: o açafrão, o café e o urucum. Durante a aula um aluno mencionou que próximo a sua casa havia um urucuzeiro e que poderia trazer alguns frutos para a extração da tinta, outros se dispuseram a trazer o café e o açafrão em pó. Esse momento possibilitou o conhecimento de alguns recursos naturais que podem ser utilizadas para confecção de tinta; a observação das cores, a percepção do cheiro; e a compreensão de que há diferentes formas de relacionamento do homem com a natureza.

Figura 36 - Etapas de produção das tintas naturais e pintura em papel reciclado



Fonte: Fotos da autora.

⁸ LOPES, André Camargo. **Novo Pitanguá**: Arte. São Paulo: Moderna, 2017.

Questionei com os estudantes se eles já tinham confeccionado tintas naturais e apenas três disseram que sim. Foi uma atividade prazerosa para a maioria; os comentários sobre o cheiro das tintas eram percebidos a todo momento, a percepção da textura e cor do papel reciclado também foram observados pelos estudantes. Diziam que a gramatura do papel se assemelhava a de um papelão e que ele não era tão branco quanto uma folha do caderno.

Ao realizarmos uma leitura de imagem sobre as pinturas realizadas observamos que os tons das cores se diferenciaram porque alguns colocaram mais água e cola do que pigmento; outra observação foi o fato que uns realizaram imagens figurativas e outros preferiram dar ênfase aos tons, criando imagens abstratas com linhas e formas. É importante ressaltar que em uma turma os alunos quiseram recortar as bordas do papel (Figura 37), deixando-o retangular, já a outra turma preferiu deixar o papel com as bordas irregulares (Figura 38).

Figura 37 - Pinturas com pigmentos naturais em papel reciclado



Fonte: Foto da autora.

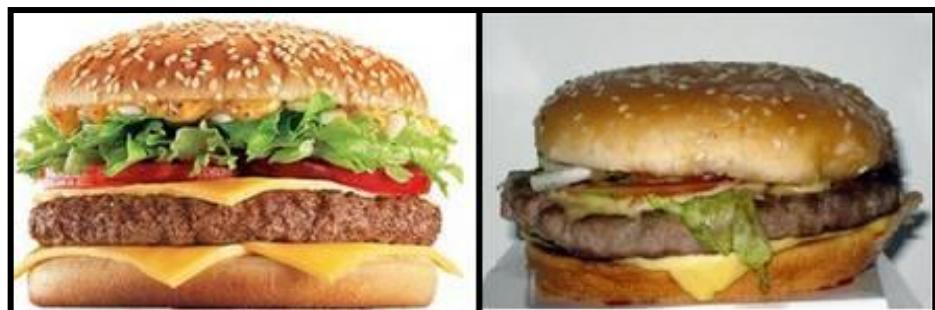
Figura 38 - Pinturas com pigmentos naturais em papel reciclado



Fonte: Fotos da autora.

Dando continuidade às ações previstas no cronograma do projeto, decidimos abordar o consumismo relacionando-o aos 3Rs da sustentabilidade – Reduzir. Para explicar aos alunos a importância de se diminuir o consumo exagerado e o consumismo desnecessário mostrei a eles imagens e vídeos, no *data show*, sobre como o consumo é incentivado pela mídia e como contribui para a produção de resíduos. Primeiramente, mostrei a eles propagandas de *fast food* e fiz uma comparação da fotografia do alimento utilizado na publicidade e outra do alimento que geralmente é entregue ao consumidor (Figura 39).

Figura 39 Comparação entre imagens da publicidade e a realidade em *Fast food*



Fonte: <https://bitty.ch/kw0sm>

Em seguida, questionei com os alunos se esse tipo de publicidade é considerado estratégia de marketing ou se é uma propaganda enganosa? As respostas foram bem divididas, mas alguns discentes disseram que são ambas as coisas; ao mesmo tempo que se utilizam imagens de um produto que não é idêntico ao comprado pelo cliente, eles atraem os consumidores e os enganam também. Além disso, nos slides tinham imagens de produtos alimentícios industrializados que são voltados para crianças, como bolachas, salgadinhos de pacote, cereais e chocolates (Figuras 40 e 42).

Figura 40 - Imagens de produtos alimentícios destinados ao público infantil



Fonte: <https://bitty.ch/6lnya>.

Figura 41 - Imagens de produtos alimentícios destinados ao público infantil



Fonte: <https://bitty.ch/jl9zm>.

O intuito dessas imagens era observar as embalagens e refletir sobre como elas são elaboradas e para que se apresentam de uma ou de outra forma. Aproveitei a oportunidade para lhes indagar sobre o que influencia a criança a escolher os alimentos no supermercado: a embalagem colorida, o sabor, a recompensa do brinquedo ou o personagem da embalagem.

Mais uma vez as respostas foram bem divergentes e, de forma geral, todos perceberam que existe uma estratégia publicitária adotada pelas indústrias que influenciam o consumo exagerado e não saudável. Foi apresentado também uma imagem de uma propaganda da coca-cola dos anos 50, em que o slogan era “isto faz um bem” (Figura 42).

Figura 42 - Propaganda da coca-cola dos anos 50 apresentada aos estudantes



Fonte: <https://bitty.ch/pbsur>

Enfatizei que atualmente esse tipo de propaganda é proibido, pois é considerada propaganda enganosa, pois sabemos que refrigerantes não fazem bem à nossa saúde, sendo que a coca-cola é apontada por pesquisas como um produto que contém alto teor de substância cancerígena. Ressaltei para os alunos que as propagandas que nos incentivam a comprar também são artimanhas para compras desnecessárias, muitas vezes utilizadas pelas indústrias da moda, brinquedos infantis, eletrônicos, entre outros.

Para melhor compreensão do assunto exibi um vídeo de comercial de 1992 da tesourinha infantil do Mickey, da marca Mundial⁹. O comercial em questão apresentava uma criança com a tesoura em mãos e que repetia incansavelmente a frase “eu tenho, você não tem!”. Outro vídeo exposto foi um comercial da Melissinha¹⁰, de 1986, em que a sandália adquirida acompanhava uma pochete, relógio ou um estojo de maquiagem como “brinde”.

O contexto desse último comercial se passava em uma sala de aula e fazia uso do humor para entreter o espectador. Em conversa com os alunos questionei se hoje ainda há a comercialização de sapatos infantis que trazem brinquedos como “brinde”, vários exemplos foram apontados pelos estudantes, comprovando que esse tipo de indução ao consumo ainda funciona.

Outro vídeo exibido foi o “Globalização e consumo desenfreado¹¹”, que falava sobre o crescimento populacional, sobre como somos afetados pelas mudanças climáticas, pelo crescimento da pecuária e pelo desmatamento, e como tudo isso está interligado. Além disso, no filme enfatiza-se a proporção do que se compra e se joga fora; do quanto gastamos os recursos naturais para a confecção de um produto; e que quando consumimos um produto, consumimos tudo o que foi usado na sua cadeia produtiva. Foi mencionado também sobre o que podemos fazer para amenizar os danos ao planeta, como gerar menos lixo, economizar energia, conhecer a origem dos produtos que consumimos e escolher aqueles que causam menos impactos negativos ao meio ambiente.

Sobre essa aula, os estudantes ficaram muito interessados e curiosos. Os vídeos dos comerciais foram os que chamaram mais a atenção dos estudantes, teve uma aluna que ficou perplexa e me questionou se aquele comercial passou de fato na televisão; já outra comentou que a aula estava parecendo uma aula de ciências. Aproveitei para destacar que os assuntos das diversas disciplinas podem e devem se complementar.

⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zMFqTzH_dn0. Acesso em: 13 ago. 2019

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2ESaGumHqE4>. Acesso em: 13 ago. 2019

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q-b9kWCYy9U>. Acesso em: 13 ago. 2019

Em outro momento mostrei aos alunos obras de artistas que utilizaram o consumo como tema em suas criações artísticas. Dentre as imagens estavam a colagem de Richard Hamilton: *O que, exatamente, torna os lares de hoje tão diferentes, tão atraentes?* (Figura 43), em que o artista retrata a sala de uma residência repleta de produtos de consumo como revistas, jornais, eletrodomésticos e posters.

Figura 43 - *O que, exatamente, torna os lares de hoje tão diferentes, tão atraentes?* 1959.
Richard Hamilton



Fonte: <https://makingarthappen.com/2011/09/13/richard-hamilton-1922-2011/>.

Figura 44 - *Campbell's Soup Cans*, 1962. Andy Warhol



Fonte: <https://www.moma.org/collection/works/79809>.

Outra obra apresentada aos estudantes foi a *Campbell's Soup Cans* (Figura 44), do artista Andy Warhol, em que ele reproduziu a embalagem de um produto comercial, transformando-o

em outro, pronto para ser consumido, só que agora como Arte. Warhol usava a impressão em serigrafia em suas telas e criava áreas chapadas de um número limitado de cores, tendo como resultado um tipo de arte impessoal (MASON, 2010). Foi destacado que esses dois artistas fizeram parte de um movimento artístico chamado *Pop art*, em que investigavam a relação entre as imagens comerciais da publicidade e a arte.

Já com um trabalho contemporâneo, apresentei a imagem *Sonho de vals* (Figura 45), obra da artista brasileira Beatriz Milhazes. Nessa obra ela utiliza embalagens de chocolate como matéria prima para construir suas telas, a cor e o ornamento são referências maiores em seu trabalho. Casarotti (2015, p. 11) aponta que: “ela também assume uma posição em que não se pode afirmar se critica ou celebra a sociedade de consumo” e seus quadros ao serem vendidos por preços elevados se tornam um produto a ser consumido.

Figura 45- *Sonho de Valsa*, 2004 - 2005. Beatriz Milhazes



Fonte: <http://artetudomais.com/2010/02/04/um-sonho-de-valsa-com-beatriz-milhazes/>.

Após mostrar essas imagens sugeri que realizassem uma atividade de colagem sobre o tema consumo na atualidade. É válido destacar que a colagem é um procedimento artístico que começou a ser praticado por diversos artistas no início do século XX. O recorte e colagem consistem em desconstruir e reconstruir imagens sobre um suporte geralmente plano; no ensino essa prática também contribui para que o educando desenvolva a criatividade, a reflexividade e

criticidade com a realidade e as suas habilidades de coordenação motora fina (PINHEIRO, 2010).

A imagem produzida a partir da colagem é um recurso de comunicação e de expressão bastante efetivo e permite na apreciação de suas qualidades estéticas, a percepção de inúmeros fatores envolvidos nas suas expressões singulares, como as alterações de relevo, o desvelar de planos e formas, e a relação da obra com o público. (PINHEIRO, 2010, p. 15)

Levando em consideração todas as contribuições dessa prática para o processo de ensino-aprendizagem, os discentes criaram suas colagens individualmente, utilizando como suporte folders de exposições e as revistas foram utilizadas para o recorte. A escolha pelos folders foi devido à oportunidade de reaproveitamento desse material e pelo fato dos alunos poderem ter uma interação com uma imagem artística e criar a partir de sua relação com ela.

Como é perceptível na Figura 46, algumas alunas preferiram retratar o universo da moda, já outros discentes representaram o universo automobilístico e tecnológico (Figura 47). Na Figura 48 é observado como alguns estudantes aproveitaram os dizeres ou imagens contidas no folder inserindo-as no tema de sua colagem; a palavra matéria-prima foi base para a abordagem do desmatamento, já a imagem da boiada se tornou parte da composição ao abordar o consumo de carne vermelha.

Figura 46 - Colagens realizadas individualmente sobre o consumo no universo da moda



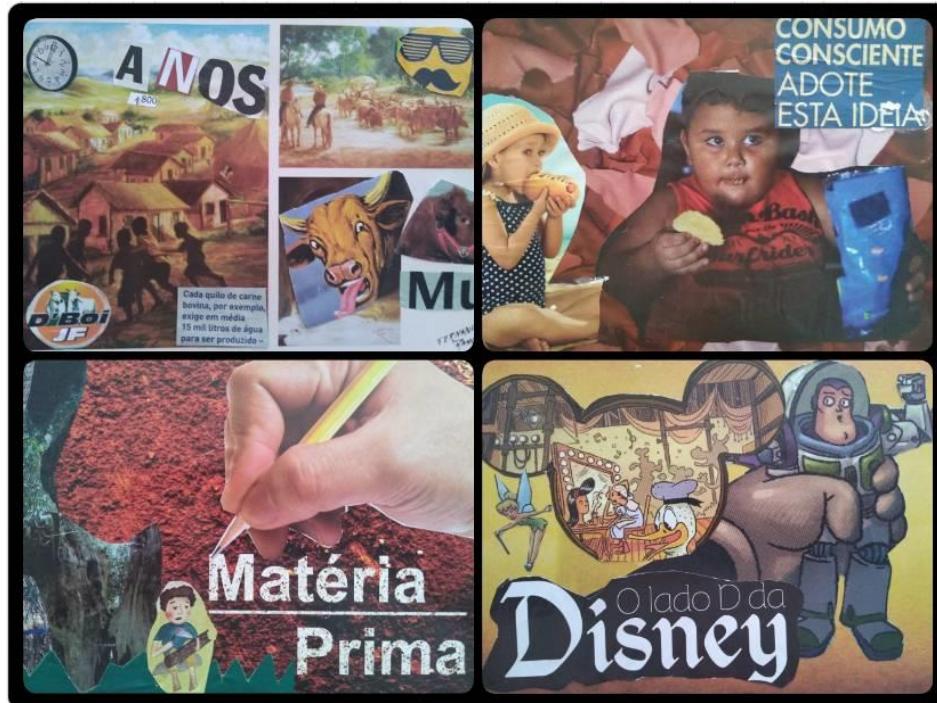
Fonte: Fotos da autora.

Figura 47 - Colagens realizadas individualmente sobre o consumismo



Fonte: Fotos da autora.

Figura 48 - Colagens realizadas individualmente sobre o consumismo



Fonte: Fotos da autora.

Para a criação de um trabalho inspirado nas produções de Beatriz Milhazes, pedi que os alunos juntassem embalagens de produtos industrializados que eles consomem. Após ter um volume considerável dessas embalagens, as distribuímos no chão da sala de aula para que as

observássemos. Salientei que analisassem a presença, ou não, do símbolo da reciclagem, se a indústria teve ou não esse cuidado na hora de produzir o seu produto. Questionei se havia criação artística neles e alguns disseram que sim e explicaram que para criar uma embalagem é preciso pensar nas cores, nas formas, letras e personagens.

Dentre as embalagens acumuladas – pacotes de bolacha, de salgadinhos, chocolates, rótulos de refrigerante – uma que me chamou atenção foi a da Pipocas Boni (Figura 49), pois ela continha uma imagem de dois indígenas. Aproveitei para refletir com os estudantes sobre a representação do indígena de forma estereotipada. Enfatizei que muitas comunidades sofreram transformações ao longo do tempo devido à interferência da cultura dos não-indígenas, e que hoje há indígenas que possuem celulares, computadores, que moram em casas de alvenaria, que são advogados, engenheiros, etc. Além disso, ao observar o desenho percebemos a falta de criatividade daqueles que produziram a embalagem, já que ambos personagens apresentam a mesma estrutura corporal, a única diferença é o cabelo e as cores das penas.

Figura 49 - Embalagem da Pipoca Boni



Fonte: Fotos da autora.

Para a produção do trabalho os estudantes decidiram separar as embalagens por cores, e distribuí-las para cada grupo uma cor específica. Cada grupo foi constituído por seis alunos, que realizaram as colagens coletivamente, utilizando papéis variados sobre papel craft (tam. 50 x 60cm). A montagem dos grupos ficou a critério dos próprios alunos que se organizaram e fizeram a divisão. Como já havíamos trabalhado o círculo cromático em sala, ressaltei que seria importante que eles pensassem sobre a escolha das cores para os recortes, na tentativa de combiná-las, trazendo harmonia na composição. O resultado final foram 8 composições (Figuras 50. a - h).

Figura 50 - Colagens realizadas em grupo reutilizando embalagens de alimentos industrializados



Fonte: Fotos da autora.

Terminada a etapa do Reduzir, partimos para o último ‘R’ da sustentabilidade – Reutilizar. O primeiro material utilizado para a confecção dos trabalhos foi o CD. Os alunos trouxeram um montante de quase 200 CDs, aproveitei para enfatizar que o CD é um material reciclável só que o custo x benefício dessa reciclagem não é vantajosa. Sendo assim, esse objeto que está em desuso atualmente é jogado no lixo, e como vimos no bimestre anterior, o plástico leva mais de 400 anos para se decompor. Destaquei o quanto a tecnologia de hoje favorece a sustentabilidade, um pen drive, por exemplo, pode armazenar todo conteúdo dessa pilha de CDs.

Propus que reutilizassem os CD para a criação de mandalas (Figura 51), aproveitando sua estrutura circular, com a técnica de pontilhismo. Com isso proporcionei o conhecimento de uma técnica diferente, a associação da mandala como uma imagem abstrata, e a ampliação da capacidade criativa deles.

Figura 51 - Mandalas criadas individualmente com a técnica de pontilhismo em CD



Fonte: Fotos da autora.

Durante as produções das mandalas notei que os discentes tendiam a fazer os pontos mais espaçados, por isso interfei e ressaltei que ao fazerem os pontos mais distantes a forma

criada não ficaria perceptível. Além disso, estimulei-os mais uma vez a refletirem sobre a escolha das cores, na harmonia da composição, nas cores análogas (combinação de cores com tonalidades próximas) e as complementares (cores opostas, que se contrastam). Ao final, os estudantes foram encorajados a observarem todas as produções, vendo a variedade apresentada nos elementos utilizados, analisaram as cores, as formas, a simetria e outras possibilidades.

Realizamos também um trabalho de tecelagem, em grupo, somente com o 4º ano D, reutilizando retalhos de tecido em tear de bambolê (Figura 52). Pedi que os alunos trouxessem camisetas velhas que pudesse ser cortadas para fazermos as tiras. Nesse momento alguns deles disseram que suas avós confeccionam tapetes com o uso de retalhos e que elas poderiam doar retalhos também. Os bambolês foram adquiridos com recursos próprios dos alunos de cada grupo. A divisão das ações foram definidas pelos estudantes de acordo com suas intenções. Sendo assim, eles colocaram em prática sua autonomia e liberdade para criar.

Figura 52 - Etapas da tecelagem em bambolê feitas por estudantes do 4º ano



Fonte: Fotos da autora.

Expliquei como seria o processo de confecção e que o bambolê serviria como um tear, os fios de malha, que seriam esticados longitudinalmente no bambolê, são chamados de urdume, e os fios que seriam trançados denominados de trama. Imaginei que essa prática pudesse ser executada em apenas uma semana (2h/aula), porém, necessitamos de mais duas semanas para dar continuidade ao trabalho. O trançado da malha no urdume foi a parte mais trabalhosa, pois muitas vezes os discentes tiveram que desfazer a trama e refazê-la, ao perceberem um erro.

Essa dilação do prazo para a conclusão do trabalho de tecelagem impossibilitou uma pesquisa que eu havia planejado para que os alunos realizassem acerca de artistas que se apropriaram da tecelagem para produzir suas obras. No entanto, enfatizei que a tecelagem é uma antiga forma de artesanato, presente até hoje, mas é considerada, muitas vezes, inferior em relação a outros produtos artísticos. Discutimos, ainda, sobre como diferentes materiais podem ser transformados e reutilizados na criação de novos elementos.

Como último trabalho artístico previsto no projeto, os alunos do 4º ano E criaram um painel coletivo reutilizando caixinhas de papel (Figura 53). As caixinhas foram doação de uma professora que me indagou se eu me interessava em reutilizá-las, já que estava trabalhando sustentabilidade. Aceitei a doação e levei para a sala de aula para discutirmos o que poderíamos fazer com aquele material.

Figura 53 - Painel coletivo construído pelos alunos do 4º ano E com o tema moradias



Fonte: Fotos da autora.

Ao refletirmos sobre esse material, percebemos a quantidade de lixo que objetos tão pequenos podem gerar, como caixinhas de remédio e que as vezes não são descartadas de maneira correta porque as pessoas pensam que uma simples caixinha não fará diferença se jogada no lixo comum. Muitos alunos falaram que esse tipo de atitude acontece sempre na casa deles, os pais se recusam a separar resíduos de tamanho ou de quantidade reduzida.

Sobre o que faríamos com eles, algumas crianças sugeriram a confecção de maquetes, outros de brinquedos e como não tínhamos caixas suficientes, decidimos fazer um painel

coletivo e transformar as caixinhas em casas. Com a tesoura eles fizeram os cortes do que representariam portas e janelas.

2.4. Fase de socialização e avaliação

Uma das etapas mais importantes do projeto é a fase de socialização, que é o momento de expor e compartilhar as produções. Sabemos que a ênfase maior está no processo. No entanto, para os alunos o produto é o que representa o resultado do seu trabalho. Nogueira (2008) enfatiza que a apresentação/ socialização serve para coroar o “término” do projeto:

Para o aluno este é um momento importante, pois imagine que depois de ter criado, produzido, descoberto, elaborado vários itens, ações e processos, o professor simplesmente guardasse tudo em um armário. Como se sentiriam depois de criados e produzidos seus sonhos “sonhos”, se ninguém pudesse vê-los? (NOGUEIRA, 2008, p. 87).

Sendo assim, como previsto no cronograma do projeto, a socialização culminou na Mostra Visualidades, na qual todos os trabalhos desenvolvidos foram guardados para se transformarem em exposição.

Decidimos montar a exposição no quiosque da escola (Figuras 54 a 58), pela sua delimitação e pelo fato de que nas paredes da escola há muita interferência, como janelas e extintores de incêndio. Achei interessante a fala de uma aluna que disse que a exposição no quiosque seria melhor, porque se pareceria com uma galeria de arte, em que as pessoas poderiam ir até lá e apreciar os trabalhos.

Figura 54 - Exposição do resultado do projeto no quiosque da escola em outubro de 2019



Fonte: Fotos da autora.

Figura 55 - Exposição do resultado do projeto no quiosque da escola em outubro de 2019



Fonte: Fotos da autora.

Figura 56 - Exposição do resultado do projeto no quiosque da escola em outubro de 2019



Fonte: Fotos da autora.

Figura 57 - Exposição do resultado do projeto no quiosque da escola em outubro de 2019



Fonte: Fotos da autora.

Figura 58 - Exposição do resultado do projeto no quiosque da escola em outubro de 2019



Fonte: Fotos da autora.

Com a ajuda das crianças penduramos os CDs e os bambolês com fios de nylon, afixamos os trabalhos sobre consumismo em biombos e os demais pregamos em papel kraft (tamanho 1,80 x 1,20cm). Ao terminarmos, já estava no horário de saída dos estudantes, nesse momento alguns familiares e alunos foram até o quiosque intrigados e com olhares curiosos; foi nítida a admiração e contemplação da maioria. No dia seguinte, 17/10, dia da 16ª Mostra Visualidades, recebemos a visita dos professores do grupo de formação continuada do CEMEPE (Figuras 59 e 60).

Figura 59 - Visita dos professores do grupo de formação continuada de Arte do CEMEPE na exposição no quiosque da escola – 17/10/19



Fonte: Fotos da autora.

Figura 60 - Visita dos professores do grupo de formação continuada de Arte do CEMEPE na exposição no quiosque da escola – 17/10/19

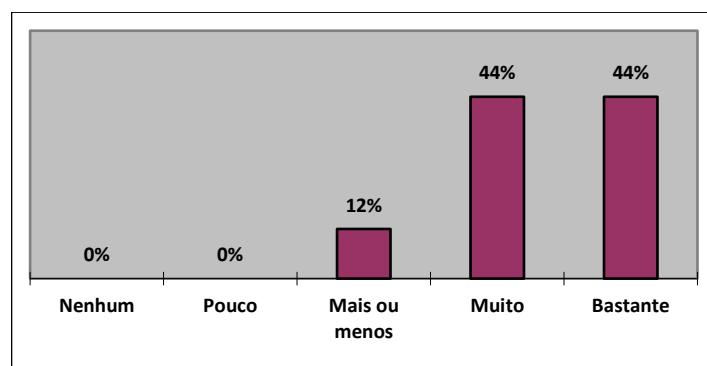


Fonte: Fotos da autora.

Na semana seguinte à exposição, fizemos uma avaliação geral do projeto. Vale enfatizar que essa foi a etapa de avaliar como um todo, não só o produto final. Sobre a avaliação do projeto Nogueira (2008) aponta que essa fase é o momento de realizar conjuntamente uma reflexão crítica sobre o processo e o resultado do projeto. Sendo assim, organizamos as carteiras da sala em círculo e realizamos uma roda de conversa. O objetivo dessa avaliação foi o de retomar o planejamento e verificar os avanços, o que foi alcançado, as tarefas que foram realizadas e as dificuldades enfrentadas. Além disso, os discentes responderam a um questionário de avaliação do projeto (apêndice G), com questões abertas e de múltipla escolha. Dos 55 questionários entregues, obtive retorno de 52 apenas. Com os dados obtidos no questionário foram criados alguns gráficos para apresentar melhor as opiniões dos alunos.

Sobre o grau de satisfação dos estudantes, em relação à realização do projeto, os resultados foram bastante positivos, como se pode observar no Gráfico 2, já que 88% dos alunos demonstraram um alto grau de satisfação com o mesmo. E nenhum aluno indicou que não estava satisfeito.

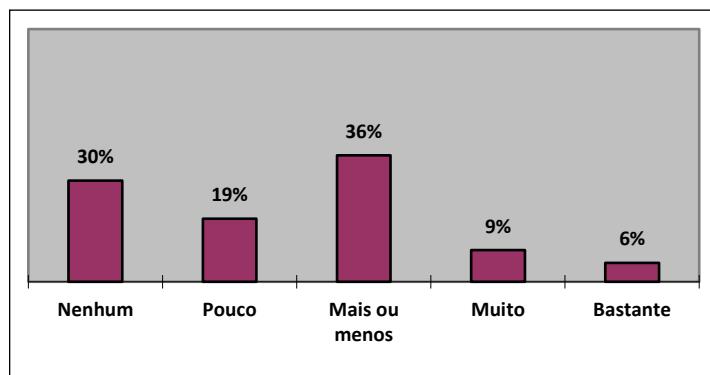
Gráfico 2 - Grau de satisfação dos estudantes com a realização do projeto



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Outro aspecto questionado aos estudantes foi em relação ao grau de dificuldade na execução do projeto. Ao analisar o Gráfico 3, percebe-se que 36% dos discentes consideraram que o desenvolvimento do projeto foi uma tarefa mais ou menos difícil e 15% opinaram que o grau de dificuldade foi apontado como muito e bastante. Em contrapartida, 49% consideraram o projeto com um grau de dificuldade baixo.

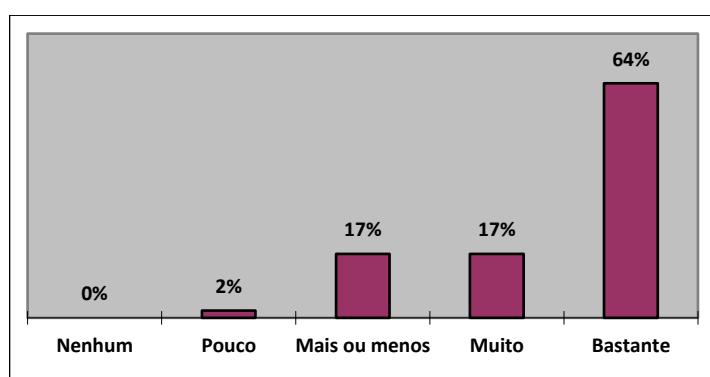
Gráfico 3 - Grau de dificuldade em relação à execução do projeto



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ainda foi questionado se os alunos se sentiram satisfeitos com os trabalhos realizados em grupo. Como se observa no Gráfico 4, os resultados também foram muito satisfatórios, uma vez que 64% dos discentes se sentiram bastante satisfeitos ao trabalharem de forma colaborativa, 17% mais ou menos satisfeitos, e apenas 2% com grau pouco satisfatório.

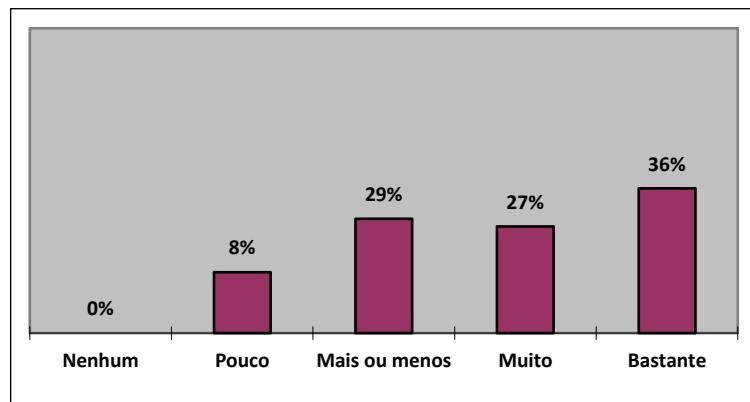
Gráfico 4 - Satisfação dos estudantes sobre os trabalhos em grupo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quando se perguntou aos estudantes se consideraram proveitoso entender de maneira prática os 3Rs da sustentabilidade (Gráfico 5), 36% se manifestaram de forma bastante proveitosa, 27% considerou muito proveitosa, enquanto 29% disseram mais ou menos e somente 8% não acharam produtivo.

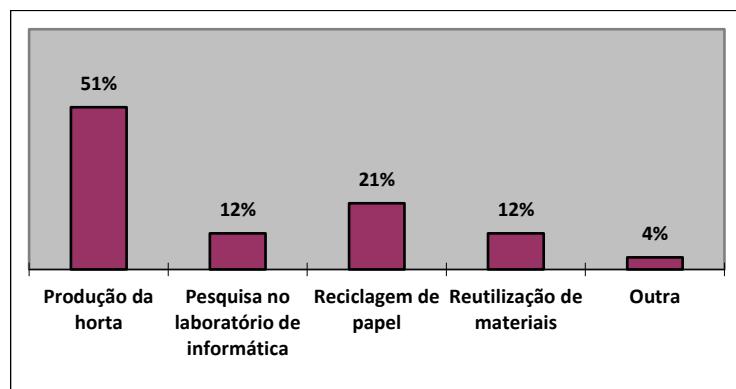
Gráfico 5 - Produtividade em relação ao entendimento dos 3Rs



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Finalmente, questionou-se acerca da atividade desenvolvida que julgaram como a mais interessante. Nesse caso (Gráfico 6), 51% consideraram a produção da horta mais interessante, 21% a reciclagem de papel, 12% pesquisas no laboratório de informática e 12% a reutilização de materiais na criação artística.

Gráfico 6 - Atividades realizadas consideradas mais interessantes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No final do mês de outubro fui convidada para participar do 12º Circuito Visualidades que acontece no CEMEPE e no SESC (Serviço Social do Comércio) de Uberlândia, e que é um evento em que os professores que participaram da Mostra Visualidades levam um recorte dos trabalhos expostos nas escolas. Conversei com os alunos sobre a possibilidade de levar os trabalhos deles para outro espaço expositivo e se eles concordavam com a situação. De imediato eles concordaram e ficaram entusiasmados com a visibilidade que os trabalhos teriam. Um convite foi feito pela Prefeitura Municipal de Uberlândia (Apêndice H) e divulgado na mídia para a visita às exposições. A abertura do Circuito aconteceu no dia 07/11/19, no SESC, com

as falas das professoras Ana Paula Tizo e Eliane Tinoco sobre suas impressões acerca das exposições.

O acervo dos meus alunos foi exposto no SESC (Figuras 61 e 62), no qual selecionei alguns trabalhos, visto que só teria duas paredes para apresentá-los. Fiquei muito feliz com o resultado da exposição e do *feedback* que recebi, foi um momento que valorizou a criação dos alunos, já que a galeria do SESC é um espaço que requer uma curadoria, a pensar sobre a disposição dos objetos no espaço, na iluminação, entre outras coisas que contribuem para uma outra percepção sobre os trabalhos.

Outro ponto interessante desse momento foi ver a presença de alguns alunos e familiares nesse espaço expositivo, que ficaram orgulhosos pelos trabalhos apresentados, mas também curiosos para verem os que foram realizados por outras crianças, de outras escolas; mesmo os estudantes que não puderam comparecer ao SESC, ficaram intrigados para verem a exposição dos outros.

Figura 61 - Trabalhos dos alunos expostos na galeria do SESC de Uberlândia - MG
compondo o 12º Circuito Visualidades



Fonte: Fotos da autora.

Figura 62 - Trabalhos dos alunos expostos na galeria do SESC de Uberlândia - MG
compondo o 12º Circuito Visualidades



Fonte: Fotos da autora.

Sendo o Circuito Visualidades a última ação do projeto, percebo o quanto gratificante foi sua execução, tanto para mim quanto para os alunos, pois nos permitiu realizar incursões por um universo desconhecido, a superar nossas limitações e que nos manteve comprometidos e envolvidos com a pesquisa e a criação artística.

Além disso, posso dizer que todo trabalho produziu interferência na vida dos estudantes, na medida que tiveram uma postura mais confiante e reflexiva durante o processo criativo, a valorizarem a Arte e a se perceberem como cidadãos com responsabilidades e deveres com o mundo que os cerca. Várias reflexões e análises foram feitas ao longo do desenvolvimento do projeto, considerando-se a minha própria prática docente, a relação professora-pesquisadora e o processo ensino-aprendizagem. Todas essas pontuações estão descritas na próxima seção.

3. ANÁLISE DO ENSINAR E APRENDER NO TRABALHO COM PROJETO

Nesse exercício de análise crítica, em torno da minha própria prática docente, percebi que eu estava acomodada no decorrer da minha carreira a um determinado padrão de conhecimento. Entendi que trabalhar em sala de aula exige mais que uma formação profissional, requer pesquisa, estudo, formação continuada e então, essa posição de professora-pesquisadora se tornou uma alternativa para promover uma melhoria na qualidade do ensino. Já dizia Paulo Freire: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, P., 1996, p. 39).

O primeiro ponto que destaco como fundamental nessa mudança de prática foi que a escolha de um tema central de estudo facilitou a minha organização dos conteúdos e para que eles não ficassem fragmentados, cada aula tinha uma conexão com a aula anterior e com a próxima. E a preferência de uma temática que fizesse parte do cotidiano dos alunos, que não se restringisse a um conhecimento apenas dentro de sala de aula, possibilitou que os alunos se interessassem mais pelo assunto. Sobre isso Paulo Freire questiona: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais dos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo?” (FREIRE, P., 1996, p. 30). Ou seja, já que discutíamos sobre a realidade na qual os estudantes estavam inseridos eles se sentiram motivados e envolvidos, se perceberam como cidadãos.

Outra questão que enfatizo, é em relação à sondagem que fiz acerca dos conhecimentos prévios dos discentes sobre o assunto. Antes do mestrado eu não me preocupava em ter essa atitude, mas após as pesquisas percebi que aquilo que o aprendiz já sabe pode influenciar a aprendizagem. Essa teoria é defendida por David Ausubel quando ele propõe o uso de organizadores prévios como estratégia para facilitar a aprendizagem significativa, na medida em que funcionam como ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber (MOREIRA, 1982). “Para Ausubel, a aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo” (MOREIRA, 1982, p. 7).

Ao possibilitar momentos para os alunos questionarem, exporem suas opiniões, sem aquele olhar de superioridade em relações a eles, compreendi o quanto minha postura influenciava os alunos. Ao chegar à sala eu os estimulava, querendo ouvi-los e eles também se sentiam animados para me contar suas experiências e vivências. Sobre isso destaca-se:

[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não de transferir conhecimento. (FREIRE, P., 1996, p. 47)

Nessa perspectiva, cito um momento que ocorreu em meados de agosto de 2019, em que tive que parar por alguns minutos com a atividade que estávamos executando para conversar e ouvir os estudantes. Eles estavam curiosos e preocupados acerca das queimadas que estavam acontecendo na floresta amazônica, fato este que gerou muita comoção nacional e internacional. Naquele momento, os alunos me contaram o que eles estavam vendo pela TV e internet sobre o assunto, e conversamos sobre como eles estavam se sentindo em relação a isso.

As discussões dos vídeos e das obras proporcionaram momentos para os alunos exporem fatos que vivenciam fora da escola, de suas experiências de vida. Sobre isso concordo com a afirmação de Zen (2009, p. 68) quando diz que: “Considero como fonte de pesquisa tudo o que for trazido para a sala de aula pelos alunos e alunas e tudo que viabilizar algum tipo de informação significativa para o desenvolvimento do trabalho”.

Essa postura questionadora, que considera o saber do aluno, proporcionou-me um relacionamento mais afetuoso com os estudantes. “O respeito e o afeto ao aluno são elementos indispensáveis à ação educativa e às intervenções que favorecem a aprendizagem” (BOMTEMPO, 2000, p. 10). Outro ponto relevante é que estar na posição de estudante – no mestrado – me fez ser mais empática, de me colocar no lugar do meu aluno. Ao perceber o quanto é angustiante e cansativo ficar quatro horas sentada em uma sala de aula só ouvindo e copiando, induziu-me a refletir sobre a necessidade da relação teoria e prática.

É válido destacar a concepção errônea que eu tinha de que sala de aula devia ser um lugar sempre de ordem, de silêncio e de carteiras enfileiradas. Nesse sentido, viabilizei ocasiões em que a disposição das carteiras variava de acordo com as estratégias de ensino, assim como momentos em que a conversa ou o silêncio eram exigidos conforme a atividade proposta demandava. As atividades individuais são importantes, mas em duplas e grupos (Figuras 63 e 64) oportunizou a troca de informações, os discentes se sentiam mais à vontade para expor suas ideias e pontos de vista.

Já as carteiras organizadas em círculo favoreciam o debate, a interação social e a concentração. Esses momentos só não foram oportunizados com tanta frequência porque demandavam tempo para organizar as carteiras, tanto no início quanto no término das aulas. Freire (1996) já dizia da importância de se estabelecer uma relação íntima entre os saberes curriculares e a experiência social que os alunos têm como indivíduo, além da necessidade de

saber escutar que o ensino exige: “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (FREIRE, 1996, p. 113). Nesse sentido, aprendi a ouvi-los e a dialogar com eles, passei a incentivar mais a leitura de imagem das próprias produções, a qual eu não tinha o costume de fazer, reforçando ainda mais a importância dessa ação na produção de conhecimento em arte.

Figura 63 - Alunos do 4º ano D executando uma atividade em duplas



Fonte: Fotos da autora.

Figura 64 - Alunos do 4º ano D executando uma atividade em grupos



Fonte: Fotos da autora.

Essas leituras das produções aconteciam, geralmente ao final da aula, nas quais os estudantes eram convidados a “passar” os olhos livremente pelos trabalhos e a dizerem os elementos que percebiam na imagem, a escolha e combinação das cores, o resultado visual, o que achavam interessante e o que mudariam ou fariam diferente. Destaco que, como os alunos não estavam habituados a essa dinâmica, em algumas ocasiões a conversa não fluía como eu desejava e eu tinha que ficar questionando um a um para que falassem.

As pesquisas no laboratório de informática e o trabalho com a horta promoveram a saída da monotonia da sala de aula, proporcionando mais interesse e dedicação nas atividades

propostas. Ressalto que foram raros os momentos em que precisei parar a aula para chamar a atenção por causa de indisciplina.

Sobre as atividades práticas desenvolvidas, estas não foram executadas como um trabalho mecânico, puramente técnico. Eu busquei conduzir as ações de modo que os alunos fossem levados a um pensamento crítico sobre a prática, a pensarem sobre o material manipulado, a mensagem ou ideia a ser expressa ali; mudar o olhar sobre o fazer: que material é esse? De onde veio? Do que é feito? Como é sua textura? A esse respeito é importante destacar que:

O fazer exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto. Quando falo de contextualização não me refiro à mania vulgar de falar da vida do artista. Essa interessa apenas quando interfere na obra. (BARBOSA, 1980, p. 33)

Observo também que durante a execução de algumas aulas práticas, sejam elas individuais ou em grupos, ouve momentos em que o movimentar-se pela sala, o ficar de pé e a conversa não estavam associados à indisciplina ou à falta de atenção, a prática exigia essa dinâmica. Como por exemplo, na figura 74 alguns alunos, ao criarem o trabalho de tecelagem em bambolê, ficavam de pé para facilitar a ação de passar os fios de malha pela trama, já a troca de materiais e o ato de jogar no lixo os restos de tecido exigiam o caminhar pela sala. Nesse sentido, o barulho e o movimento não impediam a disciplina e o aprendizado.

Figura 65 - Alunos do 4º ano D executando o trabalho de tecelagem em bambolê



Fonte: Fotos da autora.

É de extrema importância pontuar a diferença em relação às produções das duas turmas: O 4º ano D, que ministrei aula nos dois primeiros horários, se dedicava melhor, os alunos eram mais concentrados e tranquilos; já a turma dos dois últimos horários (4º ano E), tinha mais

dificuldade de concentração. Como é uma sala que entro após o recreio, eles retornam para a sala mais eufóricos e agitados. Sempre perdia alguns minutos para acalmá-los. Penso que não dá para falar em processo de criação sem levar em consideração essas questões que acontecem no dia a dia da escola.

Aponto também a posição de professora pesquisadora que tive que adquirir. Houve momentos de pesquisa intensa sobre os saberes ligados ao cultivo de horta orgânica, sobre as obras de arte e vídeos que se relacionavam com o tema, isto é, acerca da reciclagem e consumo consciente. Em relação a esse comportamento é compreendido que “o professor precisa desenvolver sua capacidade de observar e pesquisar a própria prática, procurar ir além e tornar-se melhor mediador da aprendizagem a cada atividade que realiza com seus alunos (...)” (BOMTEMPO, 2000, p. 10).

Ao refletir sobre o distanciamento com a arte contemporânea, que havia em minhas aulas nos anos anteriores, encontro Cocchiarale (2006) que destaca que a recusa pela arte contemporânea talvez seja pelo fato de que a maioria das pessoas não a comprehende, ou por a acharem estranha em relação àquilo que consideram arte, ou por puro conservadorismo, ou pela necessidade que o espectador tem de entender o significado da obra, e no caso do docente, de explicar aos discentes o sentido daquela produção. Porém, esse autor ainda aponta que muitas vezes a explicação prejudica a fruição estética, que o “entender a obra” a reduz à esfera inteligível, e que as pessoas têm “medo de senti-la”. Sendo assim, hoje percebo que ter abordado a arte contemporânea durante o projeto criou uma forma de percepção mais sensível, direcionou o olhar dos estudantes (e o meu) para os detalhes, a perceberem as interrelações que a arte contemporânea faz com o cotidiano, estimulando o pensamento e a reflexão.

Essa percepção pôde ser observada, por exemplo, durante a leitura da imagem da obra *7 days of garbage*, em que os estudantes perceberam que muitos dos resíduos utilizados nas fotografias eles também tinham em casa, como sacolas plásticas e caixas de leite. Dessa forma, eles concluíram que devido ao nosso estilo de vida acabamos contribuindo com o aumento de resíduos produzidos no mundo. Já na leitura da obra *Caiaques* – intervenção urbana no rio Pinheiros – recordo que enfatizei que aquela produção artística, diferentemente da pintura, da escultura e da fotografia, que geralmente são expostas em museus e galerias de arte, ela estava disposta em um espaço público, provocando a reflexão das pessoas que passassem por ali. Nesse sentido, eles compreenderam que a Arte não é algo distante de nós, que ela não é restrita a um determinado público, ou seja, que podemos nos deparar com a Arte nas ruas, calçadas, muros etc. Então foi perceptível que a partir desse momento muitos alunos ampliaram o olhar ao caminhar pelas ruas da cidade.

Sobre a dificuldade de despertar nos alunos o interesse e o desejo de criar, produzir, pesquisar, entendo que não é tarefa fácil, exige muita pesquisa por parte do professor e percepção sobre as reações dos estudantes perante as propostas e práticas:

É tarefa muito difícil estimular, encorajar as crianças para que aprendam, produzam e explorem por sua própria conta. O método mais fácil de apresentar trabalhos seria determinar, autoritariamente, as atribuições de cada uma nos projetos, e ter já preparado o “melhor” processo para obter os resultados previstos. Mas, a fim de proporcionar às crianças uma experiência rica e significativa, tais métodos autoritários devem ser rejeitados. É muito mais importante incrementar o interesse da criança pelos materiais de expressão; é muito mais proveitoso incutir-lhe o sentido da descoberta e dar-lhe oportunidade de determinar suas próprias relações com o mundo, do que preocupá-la com o produto do trabalho, se este terá aspecto mais ou menos artístico. (LOWENFELD, 1970, p. 254).

Outro ponto a destacar é a questão dos materiais para a criação artística, no caso do tema de estudo no projeto pedagógico, tivemos que refletir ainda mais sobre esse aspecto, pois como estávamos falando de sustentabilidade, tínhamos que utilizar materiais de maneira sustentável e consciente. Sobre a busca de materiais alternativos na criação artística a que os professores de escolas públicas recorrem:

Não precisamos ficar limitados à descoberta da beleza dos materiais naturais apenas em bosques e riachos. Até um pedaço de sucata pode esconder beleza. Uma chapa de ferro oxidada ou um papel amarrotado, mesmo bolorento e mofado, podem ser agradáveis à vista, desde que não consideremos essas coisas como partes descartadas, rejeitadas, de nosso ambiente, às vezes, extremamente estéril (LOWENFELD, 1970, p. 238).

A fala desse autor me faz meditar que ao utilizarmos os materiais descartados como CDs, papéis rasgados, retalhos de tecidos e caixinhas de remédios, percebemos o valor desses objetos e o poder de transformação que acontece quando pensamos de maneira criativa. E que a Arte não é apenas contemplar e/ou retratar belas paisagens, podemos encontrar beleza em materiais que menos esperamos, ou seja, a criação artística pode chegar onde a imaginação e a criatividade alcançarem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após refletir sobre uma prática docente de planejamento, execução e avaliação de ensino-aprendizagem por projeto em artes visuais, no ensino fundamental, posso dizer que contribuiu para compreender qual o lugar do professor e como os alunos respondem a essa prática. Favoreceu também no entendimento que cada projeto é único, singular. É impossível desenvolver o mesmo projeto em anos seguintes com turmas variadas ou em outra escola, porque o desenvolvimento da prática depende de como é a sala de aula, dos anseios e motivações de cada turma, isso influencia a construção do projeto, o que o torna original. O projeto não é uma receita metodológica que possa ser reproduzida.

Percebi que na rede pública de ensino, apesar de todas as suas limitações, os processos criativos continuam. A estrutura física não é a mais adequada, mas os poucos materiais não impedem o avanço nas construções plásticas, no desenvolvimento do intelecto e da sensibilidade.

Ao mudar minha postura docente, acabo influenciando a conduta dos alunos também. Como por exemplo, os discentes não são acostumados com a oralidade em sala de aula, então no momento que propicio momentos de fala e escuta eles são instigados a se posicionaram criticamente e a romperem com a barreira imposta pelo sistema tradicional. Sendo assim, acredito que a mudança do comportamento docente é uma mudança social e coletiva, e que o trabalho por projeto é mais que uma metodologia, é uma postura.

Acredito que a escolha do tema do projeto pedagógico foi uma escolha pertinente, visto que é uma temática que caracteriza a atualidade, e que por conta do aquecimento global e da relação hiperconsumo e desperdício, há uma urgência em se refletir sobre essas questões.

Observei, a partir de reflexões durante as disciplinas ao longo do mestrado, que o que faltou para mim, tanto na educação básica quanto na graduação, foi a reflexão crítica sobre a prática artística. Hoje eu comprehendo a importância do falar sobre o processo e sobre o produto criado. O indivíduo aprende muito mais quando reflete e expõe oralmente o que reverberou a partir de todas as ações fazer-contextualizar-refletir.

O processo criativo dos alunos aconteceu desde a decisão dos materiais que seriam utilizados nas produções, tanto as individuais quanto as coletivas, até a escolha das cores, formas e composições dos trabalhos. Fizeram parte desse processo também a expressão de suas ideias e emoções, as reflexões sobre como os expectadores reagiriam ao apreciarem suas produções e a escolha de como seria a mostra dos resultados plásticos. Tudo isso contribuiu

para o desenvolvimento da criatividade, na medida que os estudantes iam em busca de soluções no entendimento do ato de reciclar, reduzir e reutilizar.

Pude constatar, com a pesquisa, o valor que o trabalho docente adquire quando é realizado de maneira reflexiva, contextualizada, atual e prazerosa. Tudo isso aconteceu a partir do momento que eu saí da minha zona de conforto, enfrentei os desafios e busquei um processo de ensino-aprendizagem que contribuísse para a construção do conhecimento dos meus alunos. Claro que analisando tudo o que aconteceu no ano letivo, ainda há lacunas que precisam ser preenchidas, que necessitam de mais pesquisas, mas acredito que ao longo do trabalho docente a pesquisa, a formação continuada e autoavaliação vão ser sempre atitudes constantes.

Enfim, destaco a relevância do pesquisar a própria prática, já que não tive uma postura de neutralidade ou só de observação, mas sim de intervenção, permitindo fazer conexões entre a vivência, os sentimentos, a teoria, a prática e os aprendizados. O diário de campo facilitou o estímulo do pensamento reflexivo sobre a ação, o escrever e o ato de ler e reler posteriormente as anotações viabilizava o repensar sobre as atividades, desafios enfrentados e estratégias futuras. Tudo isso, além de enriquecer o processo ensino-aprendizagem, favorece o desenvolvimento do professor em sala de aula. O descrever, interpretar e discutir uma situação proporcionava o autoconhecimento como educadora e a reconhecer a importância da análise crítica sobre a prática.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2001.
- AMARAL, Viviani Patrícia Pimenta. **Autorretrato como construção da identidade: uma ação educativa em artes visuais para o ensino fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/22527>>. Acesso em: 06 abr. 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2000.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BELL, Judith. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 4 ed. Porto Alegre: Armed, 2008.
- BOMTEMPO, Luzia. Os alunos investigadores. **Caderno AMAE**, Belo Horizonte, p. 6-11, out. 2000. Disponível em: <<https://files.acrobat.com/a/preview/0778c64c-74f6-4cfb-9334-9189c3f271c7>>. Acesso em: 29 set. 2018.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p.20 a 28, Jan/fev/mar/abr 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 jan. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CASAROTTI, Marcio G. **Reflexões acerca do consumo enquanto assunto na arte moderna e contemporânea**. São Paulo: PPGCom da ESPM, 2015. Disponível em: <https://www.academia.edu/16573222/Reflex%C3%B5es_acerca_do_consumo_enquanto_asunto_na_arte_moderna_e_contempor%C3%A1nea>. Acesso em: 22 jul 2019.
- CRIBB, Sandra. Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente. **REMEPEC – Ensino, saúde e ambiente**. V. 3, n. 1, p. 42-60, abril 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/resa2010.v3i1.a21103>>. Acesso em: 21 jan. 2019.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 3 ed. São Paulo: companhia editora nacional, 1959.
- DUARTE JR., JOÃO FRANCISCO. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Campinas: Universidade Federal de Campinas, 2000. Tese de doutorado.

FERRAZ, Maria Heloisa C.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Sônia Maria. **Espaços brincantes**: um olhar reflexivo para os espaços utilizados para brincadeira na contemporaneidade. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1425>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

FIGUEIREDO, Orlando. A controvérsia na educação para a sustentabilidade: uma reflexão sobre a escola do século XXI. **Revista interacções**, n. 4, p. 3-23, 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/2FXSZMC>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

FRANCO, Maria Amélia. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez., 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>>. Acesso em: 31 out. 2018.

FREIRE, Ana Maria. Educação para a sustentabilidade: implicações para o currículo escolar e para a formação de professores. **Pesquisa em educação ambiental**, Lisboa, vol. 2, n. 1, p. 141-154, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol2.n1.p141-154>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LELIS, Soraia Cristina Cardoso. **Poéticas Visuais em construção**: o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004. Dissertação de mestrado.

LOBATO, Valéria Oliveira dos Santos; ALVES, Maria Cristina S. de Oliveira; FRATARI, Maria helena Dias. Pedagogia de Projetos: uma experiência na educação infantil. **Olhares e trilhas**, Uberlândia, v. 11, n.1, jan./jul. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/13904/7959>>. Acesso em: 29 set. 2018.

LOWENFELD, Viktor. **O desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MACHADO, Maria Aparecida. **Incluir com arte ou arte de incluir**: parangolando na escola, uma experiência inclusiva. 2018. 42 f. Dissertação (Mestrado Profissional em artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1415>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

MALAQUIAS, Flaviane dos Santos. **Intercâmbio cultural: uma proposta de desenvolvimento da competência intercultural no ensino de artes visuais.** 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24195>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

MASON, Antony. **No tempo de Warhol**. 2. Ed. São Paulo: Callis, 2010.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos: etapas, papéis e atores**. 4 ed. São Paulo: Érica, 2008.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. A metodologia de projetos como recurso de ensino e aprendizagem na educação básica. In: _____. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica**. CEFET, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <encurtador.com.br/fgBQ5>. Acesso em: 27 set. 2018.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. Ensinar aprendendo: a práxis pedagógica do Ensino por projetos no Ensino Fundamental. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 19-40, jul/dez. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1593/1305>>. Acesso em: 25 set. 2018.

PINHEIRO, Marilia. A importância do recorte e da colagem no ensino de arte para o desenvolvimento psicomotor e para o conhecimento estético do aluno do 6º ano do ensino fundamental. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de educação. **Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor** PDE, 2010. Curitiba: SEED/PR., 2010. V.1. (cadernos PDE). Disponível em: <<https://bit.ly/2k0HjAs>>. Acesso em: 22 ago. 2019.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista, não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor-performer**. São Paulo: cultura acadêmica, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/126210>>. Acesso em: 18 abri. 2019.

SANTOS, Helena Cardoso. **A Arte como elemento no ensino da educação ambiental no Brasil: educação infantil e ensino fundamental I**. 2014. Monografia – UTFPR- Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4801/1/MD_ENSCIE_IV_2014_47.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2020.

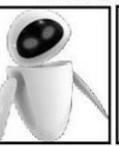
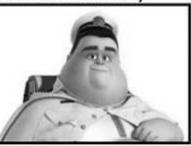
SILVA, Cristina Maria Moreira. **Percepção das crianças do 1º ciclo do Ensino Básico do conselho das Lajes do Pico (Açores) sobre Resíduos sólidos urbanos e sua gestão**. Dissertação de mestrado. Universidade dos Açores, Madalena, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.3/537>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

SILVA, Cristiane Cândida. **Identidade e diversidade no ensino de arte**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26759>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

SOUZA, Patrícia Teles. Lixo: materialidade e discurso. **Art Sensorium**, v. 4, n. 2, p. 186-198, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2LDb05V>>. Acesso em: 14 maio 2019.

ZEN, Maria Isabel H. Dalla (Org). **Projetos pedagógicos: cenas de sala de aula**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

APÊNDICE A – Atividade de interpretação sobre o filme Wall-E

	E. M. PROFESSOR OSWALDO VIEIRA GONÇALVES TURMA: _____ TURNO: _____ PROFESSOR (A): _____ DATA: ____/____/2019 ALUNO (A): _____				
ATIVIDADES SOBRE O FILME “WALL-E” (MEIO AMBIENTE)					
 WALL-E	 EVA	 HAL	 M-O	 CAPITÃO B. McCREA	 MacIn TALK
<p>01. Nas primeiras cenas, o filme mostra o planeta Terra sem habitantes humanos. O que levou o planeta Terra a se tornar inabitável?</p> <hr/> <hr/> <hr/>					
<p>02. Qual era a função dos robôs como Wall-E?</p> <hr/> <hr/> <hr/>					
<p>03. Como Wall-E conseguia funcionar depois de tantos anos?</p> <hr/> <hr/> <hr/>					
<p>04. Wall-E assiste um filme antigo quando está em sua casa. Qual é a influência que o filme tem sobre ele?</p> <hr/> <hr/> <hr/>					
<p>05. Wall-E, apesar de ser robô, tinha sentimentos humanos. Ele tinha muito medo de EVA no início. Qual situação o levou a confrontá-la?</p> <hr/> <hr/> <hr/>					
<p>06. Qual é a intenção de Wall-E quando separa alguns itens do lixo que ele compacta?</p> <hr/> <hr/> <hr/>					
<p>07. Quando Wall-E leva EVA até sua casa, ele lhe mostra algumas relíquias que ele recolheu do planeta Terra. Observe atentamente os objetos listados abaixo e numere-os conforme aparecem no filme.</p> <p> <input type="checkbox"/> Cubo mágico <input type="checkbox"/> Fita de vídeo <input type="checkbox"/> Plástico bolha <input type="checkbox"/> Lâmpada <input type="checkbox"/> Manivela de batedeira </p>					
					
<p>08. Agora escreva o que EVA faz com cada um dos objetos depois que Wall-E os entrega.</p> <p>1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____</p>					
<p>09. Qual é o único animal que sobreviveu às terríveis condições da Terra?</p> <p> <input type="checkbox"/> cachorro; <input type="checkbox"/> tubarão; <input type="checkbox"/> escorpião; <input type="checkbox"/> cobra; <input type="checkbox"/> barata. </p>					
<p>10. Como é o comportamento das pessoas que moram no cruzeiro nave?</p> <hr/> <hr/> <hr/>					
<p>11. Quem é o verdadeiro capitão do cruzeiro?</p> <p> <input type="checkbox"/> Wall-E; <input type="checkbox"/> EVA; <input type="checkbox"/> M-O; <input type="checkbox"/> MacIn Talk; <input type="checkbox"/> Capitão B. McCrea. </p>					
<p>12. Por que os passageiros humanos andam em cadeiras flutuantes?</p> <hr/> <hr/> <hr/>					
<p>13. Há poucas pessoas idosas na nave. Observe atentamente a vida dos tripulantes e explique o motivo?</p> <hr/> <hr/> <hr/>					

APÊNDICE B – Questionário aplicado no início do ano



E. M. PROFESSOR OSWALDO VIEIRA GONÇALVES
 TURMA: _____ TURNO: _____
 PROFESSOR (A): _____ DATA: ___/___/2019
 ALUNO (A): _____

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Questionário a ser respondido com a ajuda de algum familiar.

- 1) Você e sua família separam o lixo em casa (lixo seco do lixo orgânico)?

- 2) Qual bairro você mora? Nele passa o caminhão da coleta seletiva?

- 3) Você já ouviu falar dos “Três Erres” do consumo consciente (Reciclar, Reutilizar e Reduzir)? O que você entende por cada um deles?

- 4) Quais cuidados você tem com o meio ambiente?

- 5) Você acha importante reciclar? Por quê?

- 6) O que é sustentabilidade?

- 7) O que você acha que prejudica o meio ambiente?

- 8) O que se pode fazer para amenizar os danos que são causados ao meio ambiente?

APÊNDICE C – Ficha de auto-avaliação bimestral



E. M. PROFESSOR OSWALDO VIEIRA GONÇALVES
 TURMA: _____ TURNO: _____
 PROFESSOR (A): _____ DATA: ___/___/2019
 ALUNO (A): _____

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO BIMESTRAL

Atitudes e comportamentos	Sim	Não	Às vezes
Fui participativo nas atividades desenvolvidas?			
Ouvi com atenção as explicações da professora?			
Organizei e cuidei bem dos materiais de arte?			
Esperei a minha vez de falar?			
Cumpri as regras estipuladas pela professora?			
Respeitei a professora e outros funcionários da escola?			
Respeitei e não atrapalhei meus colegas?			

Neste bimestre aprendi: _____

O que mais gostei de aprender foi: _____

APÊNDICE D – Termo de autorização de uso de imagem

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, Ara Paula Pereira Rios, portadora da cédula de identidade nº 0710813724, inscrito no CPF sob nº 81772890553, residente na cidade de Uberlândia - MG, AUTORIZO o uso de minha imagem em fotos, sem finalidade comercial, e concedo a título gratuito para ser utilizada na dissertação de mestrado com o título Projeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental: uma abordagem contemporânea em artes visuais, de Hellen Caroline Silva, mestrandona curso PROF-ARTES-UFU.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem.

Uberlândia, 16 de setembro de 2019.

Ara Paula Pereira Rios
Assinatura

APÊNDICE E – Relatos sobre o cultivo da horta orgânica na escola

O cultivo da horta orgânica na escola surgiu logo após a escolha pelo tema sustentabilidade como o foco de estudo para o ano letivo, no qual ele se tornaria uma atividade motivadora, sensibilizadora e interdisciplinar. Duarte Jr. em seu texto “O sentido dos sentidos”, de 2000, destaca que estamos submetidos a uma anestesia na vida contemporânea, ou seja, um bloqueio da nossa capacidade sensível. Partindo dessa constatação percebi que eu não poderia sensibilizar os alunos sobre o meio ambiente apenas enfatizando os problemas ambientais atuais, eu precisaria despertar o olhar (e outros sentidos) para o meio ambiente. Sendo assim, aproximar os estudantes com a natureza, a partir do contato com a terra, com a água, com as plantas, com os odores agradáveis, com os sabores naturais, enfim, com os prazeres que a natureza nos oferece, permitiria que eles se motivassem ainda mais com a necessidade das práticas sustentáveis.

Após apresentar a proposta da horta à supervisão e direção da escola, convidei a professora regente do 4º ano E – professora Eleusa – para me ajudar com as atividades e cuidados com a horta. Tanto a escola quanto a Eleusa “abraçaram” a ideia e no mês de março iniciamos com as tarefas. É importante destacar que o projeto foi desenvolvido somente com o 4º ano E porque pelo tamanho da horta não teríamos tantas tarefas para serem desenvolvidas lá, uma turma seria o suficiente para exercer todas as demandas.

Num primeiro momento houve uma conversa com os estudantes, sobre o que seria uma horta orgânica, seus benefícios, sobre a utilização de um espaço ocioso da escola e sobre o consumo de alimentos saudáveis. Em seguida foi pedido que eles pesquisassem em casa através da internet ou conversa com a família sobre os cuidados e preparação que teríamos que realizar, sobre o que iríamos plantar, quais ferramentas que utilizaríamos.

Na sequência, foram definidas as ações que teríamos. Como na escola já havia quatro canteiros prontos, com dimensões de 1m de largura e 3m de comprimento, ficamos de preparar a terra com o adubo orgânico para o plantio das sementes. Para o preparo e condução da horta utilizamos enxada, mangueira, regador, aspersor, sementes, mudas de hortaliças e esterco. Somente uma aluna trouxe as sementes para o plantio (beterraba), então tivemos que comprar mais variedades de sementes (alface e rúcula). Depois de feita a semeadura (Figura E-1), determinamos o cronograma de irrigação, parte da manhã ficou por conta da supervisora Lívia e parte da tarde com os discentes do 4º ano E que se revezariam no decorrer da semana.

Figura E-1 - Plantio das mudas e sementes na horta da escola



Fonte: Fotos da autora.

Em uma aula específica da professora regente do 4º E, ela levou os alunos até a horta para que eles pudessem coletar dados para a criação de tabelas e gráficos, contendo informações como quantidade e tamanho dos canteiros, número de mudas em cada canteiro, trabalhando a matemática de forma lúdica.

Figura E-2 - Estudantes do 4º ano E coletando dados na horta da escola para trabalhar na aula de matemática



Fonte: Fotos da autora.

Desenvolveu-se na escola, dia 18/05/19 a comemoração do Dia da família (Figura E-3), com a realização de algumas oficinas para alunos e familiares. Eu e a professora Eleusa ficamos encarregadas de ministrar a oficina da horta através do plantio de couve, pimenta, cebolinha,

alface e quiabo, como na escola havia somente quatro canteiros, tivemos que criar mais dois para plantarmos todas as mudas.

Figura E-3 - Comemoração do Dia da família na escola - oficina horta com alunos e familiares ministrada pelas professoras Eleusa e Hellen



Fonte: Fotos da autora.

Fiquei surpresa pela quantidade de famílias que compareceram e pela disposição que eles tiveram em participar da oficina. Num primeiro momento fiquei com receio de não querer participar, pela questão de sujar as mãos e os sapatos; mas foi totalmente o contrário, muitos pais se sentiram confortáveis em participar, pude conhecê-los melhor e trocar experiências; enfim se tornou um momento de integração entre família e escola. Na figura E-4 pode-se observar como ficou a horta após o plantio das mudas e sementes, e como foi sua evolução após um mês de cultivo.

Figura E-4 - Evolução da horta (18/05/19 – 18/06/19)



Fonte: Fotos da autora.

Com o propósito de reaproveitar os resíduos orgânicos produzidos na cantina, como as cascas de legumes e frutas, a professora Eleusa confeccionou uma composteira para a escola (Figura E-5). A composteira é composta por dois balde um menor embaixo e o maior em cima, e uma telinha entre os dois. O maior é o que recebe os resíduos orgânicos misturados com folhas secas e terra; e o balde de baixo é o que recebe o chorume, que é o líquido que escorre da caixa grande e que é rico em nutrientes e que quando diluído em água serve como adubo e pesticida para as plantas. Aproveitamos para enfatizar com os alunos a importância da reciclagem, seus benefícios e sobre a produção de adubo.

Figura E-5 - Composteira em que se depositavam os resíduos orgânicos da escola



Fonte: Fotos da autora.

Na Figura E-6, observa-se que em junho as hortaliças já estavam prontas para colheita, porém só tivemos tempo para realizá-la no dia 03/07/19, na qual os próprios alunos colheram, lavaram e levaram para a cantina da escola onde foi preparado pelas cantineiras para que todos os estudantes pudessem degustar no horário do lanche.

Figura E-6 - Hortaliças prontas para colheita (25/06/19)



Fonte: Fotos da autora.

Essa foi uma etapa de muita expectativa para os discentes (Figura E-7), porque para muitos deles essa seria a primeira coleta de hortaliças realizada. Foi um momento de rico aprendizado, pois puderam observar o tamanho da raiz das alfaces, a textura das folhas, a diferenciação de um tipo para o outro (já que tínhamos plantado duas qualidades – alface americana e crespa), sendo a crespa de cor verde claro e americana verde mais escura. A figura E-8 retrata os alunos do 1º ano B do ensino fundamental, do turno da manhã, que se dispuseram a colher as rúculas, pois em alguns momentos durante o semestre eles ajudaram a regar a horta no período da manhã, então nada mais justo que participassem também da colheita.

Figura E-7 Colheita e preparo de alfaces com os estudantes do 4º ano E do ensino fundamental



Fonte: Fotos da autora.

Figura E-8 - Colheita de rúcula com os estudantes do 1º ano do ensino fundamental



Fonte: Fotos da autora.

Com isso concluímos todas as etapas previstas para o primeiro semestre do ano letivo, e como entrariam de recesso escolar decidimos que retomaríamos as atividades no semestre seguinte, mas que já deveríamos pensar em qual seria a próxima hortaliça a ser cultivada. Ao

avaliar toda essa experiência realizada foi observada a paciência e cuidado que os alunos desenvolveram, além da responsabilidade e do trabalho colaborativo já que eles eram divididos em grupo para realizarem a irrigação dos canteiros. Percebemos também a contribuição dessa atividade para reforçar a importância do cuidado com o meio ambiente e o incentivo para a alimentação saudável.

Ao retornamos do recesso, em agosto, decidi convidar a professora regente do 4º ano D, para participar das ações com a horta. Tudo isso porque, observei que a turma do 4º ano E estava mais sensibilizada e crítica em relação às questões ambientais, do que a outra turma. Achei que o contato com a horta estava interferindo no desenvolvimento do projeto de maneira positiva. De imediato ela aceitou o convite e já começamos a discutir, juntamente com os discentes, quais hortaliças iríamos cultivar. Após realizarem uma pesquisa sobre quais hortaliças seriam apropriadas para o cultivo no período de agosto a dezembro, os estudantes decidiram plantar cenoura, tomate cereja, beterraba e rabanete (Figura E-9). As sementes foram compradas com recurso dos próprios alunos.

Figura E-9 - Plantio das sementes no segundo semestre de 2019



Fonte: Fotos da autora.

No segundo semestre as duas turmas, 4º D e 4º E, se organizaram juntamente com suas respectivas professoras regentes, para a divisão das tarefas. O 4º ano E como já estava mais familiarizado com as atividades da horta, não tiveram tantas dificuldades; já o 4º ano D, teve que realizar pesquisas sobre os cuidados e tarefas com a mesma. Infelizmente o segundo semestre teve um período climático mais seco e não conseguimos regar a horta com a frequência que deveria, por isso algumas hortaliças como a beterraba e o rabanete não se desenvolveram como gostaríamos, resultando em uma colheita reduzida (Figura E-10).

Figura E-10 - Colheita das hortaliças em novembro/2019



Fonte: Fotos da autora.

Terminada a última colheita refletimos sobre como ter vivenciado essa experiência foi gratificante para todos nós. Para muitos que estavam presentes no cultivo da horta, inclusive eu, nunca tinham experienciado uma atividade como essa, então tudo foi novidade, tudo foi fruto de muita pesquisa e aprendizado. Ver toda a escola e a comunidade orgulhosas do nosso trabalho foi recompensante, e ainda mais ver a preocupação e carinho que os estudantes passaram a ter em relação ao meio ambiente é indescritível. Essa foi uma experiência que, acredito eu, todo ser humano deveria presenciar; de ver, de sentir (com todos os sentidos) o quanto a natureza é grata com quem vive em harmonia com ela.

APÊNDICE F - Estrutura do projeto: reduzir, reciclar e reutilizar



ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR OSWALDO VIEIRA GONÇALVES

End: Praça da Independência, s/nº Bairro Custódio Pereira -
telefone: 3212-2180

e-mails: cmef.oswaldovieira@uberlandia.mg.gov.br
oswaldo.vieira@yahoo.com.br

Uberlândia – MG

ESTRUTURA DO PROJETO

- Público alvo:** 4º anos D e E
- Tema:** Entrelaçamentos: arte e sustentabilidade - Reciclar, Reutilizar e Reduzir.
- Justificativa:** É relevante tratar desse tema porque é percebido na escola o desperdício de papel, a influência que o consumo exerce sobre as crianças e a insensibilidade frente à importância do reaproveitamento de materiais em trabalhos escolares; além de ser urgente despertar nas crianças novos valores frente aos problemas ambientais que nos cercam.
- Objetivo:** Compreender de maneira prática o significado de reciclar, reduzir e reutilizar.
- Objetivos específicos:**
 - Estimular o uso do papel reciclado;
 - entender de modo teórico e prático como se dá o processo de reciclagem;
 - incentivar a separação dos resíduos sólidos;
 - compreender os mecanismos usados pela mídia para incentivar o consumo;
 - analisar as relações entre consumismo e degradação ambiental;
 - perceber a importância do reaproveitamento de materiais;
 - trabalhar a consciência em relação à preservação do planeta.
- Desenvolvimento:**

Lista de materiais:

 - escolares: lápis de cor, pincel, pigmentos naturais, cola, tesoura.
 - recicláveis/reutilizáveis: papéis, jornais, retalhos de tecidos, embalagens de alimentos, caixas de remédio, CDs, disquetes.
 - didáticos: *data show*, computador, livros, vídeos.

- cronograma:

Ações/meses	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.
(Reciclar) Pesquisa na internet sobre como se dá o processo da reciclagem de papel.	x					
Definição e coleta dos materiais a serem utilizados no processo da reciclagem	x					
Confecção do papel reciclado		x				
(Reducir) Criação do painel coletivo sobre o consumismo			x			
(Reutilizar) Definição dos materiais a serem utilizados				x		
Confecção dos trabalhos				x	x	
Exposição dos trabalhos (16º mostra Visualidades)						x

- **Socialização:** 16ª Mostra Visualidades (Outubro).
- **Avaliação:** Sobre a avaliação do projeto, será verificado, juntamente com os alunos, se os objetivos foram alcançados. Poderá ser aplicado um questionário a fim de verificar o grau de satisfação dos alunos na realização do projeto, o nível de dificuldade, se tiveram uma aprendizagem significativa e se consideraram útil a execução.
- **Bibliografia:**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

FIGUEIREDO, Orlando. A controvérsia na educação para a sustentabilidade: uma reflexão sobre a escola do século XXI. **Revista interacções**, n. 4, p. 3-23, 2006 Disponível em: <<https://bit.ly/2FXSZMC>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

FREIRE, Ana Maria. Educação para a sustentabilidade: implicações para o currículo escolar e para a formação de professores. **Pesquisa em educação ambiental**, Lisboa, vol. 2, n. 1, p. 141-154, 2007. Disponível em: <http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20120913100933.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

APÊNDICE G – Questionário de avaliação do projeto.

	E. M. PROFESSOR OSWALDO VIEIRA GONÇALVES TURMA: _____ TURNO: _____ PROFESSOR (A): _____ DATA: ____ / ____ /2019 ALUNO (A): _____
---	--

AVALIAÇÃO DO PROJETO

1. Qual o seu grau de satisfação em relação à realização do projeto?
 Nenhum Pouco Mais ou menos Muito Bastante

2. Qual o grau de dificuldade com a execução do projeto?
 Nenhum Pouco Mais ou menos Muito Bastante

3. Qual o grau de satisfação em relação as atividades realizadas em grupo?
 Nenhum Pouco Mais ou menos Muito Bastante

4. Você considerou proveitoso entender de maneira prática os 3Rs da sustentabilidade?
 Nenhum Pouco Mais ou menos Muito Bastante

5. Dentre as atividades realizadas no decorrer do ano, qual você considera mais interessante?
 Produção da horta
 Pesquisas no laboratório de informática
 Reciclagem de papel
 Reutilização de materiais na criação artística
 outra: _____

6. Complete as frases:
 No início do projeto eu achava que _____

 O que eu menos gostei neste projeto _____

 Eu gostaria que tivéssemos realizado _____

 O que eu mudaria no projeto _____

APÊNDICE H – Convite para o 12º Circuito Visualidades confeccionado pela Prefeitura Municipal de Uberlândia.



