

DA LITERATURA ÀS ARTES VISUAIS: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

FROM LITERATURE TO VISUAL ARTS: REFLECTIONS ABOUT A SUPERVISED INTERNSHIP EXPERIENCE

Andrialex William Silva **1**
Marianna Carla Costa Tavares **2**

Resumo: O objetivo desse trabalho é apresentar reflexões sobre a utilização da arte visual e da literatura na prática em sala de aula, apontando como ela contribui para a formação docente, assim como no desenvolvimento integral do alunado na primeira etapa da escolarização. As reflexões aqui apresentadas partem de uma experiência de estágio supervisionado desenvolvidas em um centro de educação infantil da cidade de Natal – RN. As aulas desenvolvidas no estágio tinham como base a metodologia de Andaimagem, e buscavam o diálogo entre literatura e artes visuais dentro da temática “diversidade”. O trabalho traz ponderações sobre como as artes, visuais e literatura, contribuem para a formação do alunado, e como a experiência de estágio com essas manifestações artísticas proporcionam momentos ricos de aprendizagem para o professor em formação.

Palavras-chave: Literatura. Artes Visual. Estágio Supervisionado. Formação Docente.

Abstract: This paper aims to present reflections about the use of visual art and literature in the classroom's practice, it highlights how it contributes to teacher educations, as well as the integral development of the students during the first stage of schooling. The presented reflections were based on experience of a supervised internship developed at a kindergarten in Natal/RN. The developed classes in the internship were based on the Scaffolding methodology and sought to dialogue between literature and visual arts through the theme “diversity”. The paper brings ponderings about how both arts, literature and visual, contribute to the student's formation, and how the experience of AN internship, considering these artistic manifestations provides rich moments of learning to the teacher in initial training.

Keywords: Literature. Visual Arts. Supervised Internship. Teacher Training.

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN na linha de pesquisa: Educação e Inclusão em Contextos Escolares. E-mail: andrialex@outlook.com **1**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN na linha de pesquisa: Educação, Política e Práxis Educativas. E-mail: mariannaataves@gmail.com **2**

Introdução

Este trabalho apresenta reflexões sobre uma experiência de Estágio Supervisionado desenvolvido na Educação Infantil, nível II com crianças de 2 a 3 anos em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade Natal/RN. O estágio em questão aconteceu por meio de uma disciplina obrigatória do curso de graduação em Pedagogia (Presencial) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Nesse contexto, objetivamos com esse trabalho, apresentar reflexões como a utilização da arte e da literatura na prática em sala de aula contribui para a formação docente, assim como no desenvolvimento integral do alunado na primeira etapa da escolarização. Para isso, o desenvolvimento de atividades lúdicas por parte dos professores em formação foi ponto fulcral no desenrolar da experiência, nessa perspectiva Amarilha (2012) afirma que a atividade lúdica é uma forma que o indivíduo encontra para se relacionar com o outro e consigo mesmo em sua subjetividade.

Defendemos que o trabalho artístico na sala de aula é ponto determinante e fundamental para se pensar no desenvolvimento integral do aprendiz. Sendo assim, entender que as várias manifestações de artes precisam (co)existir no espaço educativo deve ser pauta da formação docente, sobre tudo do pedagogo, que é entendido como um professor polivalente e atua com a aprendiz durante os primeiros anos de sua escolarização.

A experiência aqui relatada trabalhou com duas linguagens artísticas diferentes, as artes visuais e a literatura. Concordamos com Loponte (2008, p. 113) quando ela diz que “a aproximação com o mundo das artes visuais (...) pode ampliar os modos de ver a arte, as imagens que nos rodeiam e, de alguma maneira, as imagens produzidas por crianças”, ou seja, a aproximação do aluno com as artes visuais permite que ele amplie seu olhar sobre o mundo que o cerca, em colaboração com a construção da criticidade buscada pela escola para o cidadão.

Para além disso, entendemos a literatura como uma arte, a qual possibilita o desenrolar do imaginário. Porém, fazendo um recorte do conceito mais amplo, trabalharemos com a literatura para a infância, dessa forma temos como definição de Literatura Infantil o seguinte: “são as histórias ou poemas que ao longo dos séculos cativam e seduzem as crianças. Alguns livros nem foram escritos para elas, mas passaram a ser considerados literatura infantil” (AGUIAR, 2001, p. 16).

Ou seja, a leitura da literatura infantil nas salas de aula provoca a relação das crianças com uma linguagem distinta de arte, assim, podendo promover diálogos prazerosos, que atizam a imaginação do jovem aprendiz e podem despertar novos sentimentos no sujeito.

Com essas duas formas de manifestação artística, traremos a seguir uma discussão de como as artes formam o aluno e o professor e refletindo como esses dois agentes se formam mutuamente. Trazendo aqui as palavras de Freire (1987, p. 39), a fim de elucidar nossa discussão, o patrono da educação brasileira diz que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, entre si mediatizados pelo mundo”, porém reformulando a frase original do autor para nosso contexto, temos que: ninguém forma ninguém, como tampouco ninguém forma a si mesmo: os sujeitos se formam em comunhão, e em nosso caso, mediatizados pelas artes.

Os Caminhos na Sala de Aula: Da Teoria à Prática

O estágio supervisionado teve como fio condutor uma sequência didática com o tema diversidade e identidade, importante de ser trabalhado, tendo em vista que, conforme Brasil (1998a, p. 13), a diversidade “faz-se presente nas crianças que frequentam as instituições de educação infantil, e também em seus professores”. A identidade é construída pela própria criança e pelo outro que convive com ela, seja professor ou colega que brinca com ela durante as aulas. Assim, por meio da sequência desenvolvida buscamos fazer com que cada criança valorize suas características e a do outro, pois como é enfatizado em Brasil (1998a), caso isso não aconteça irá favorecer a discriminação e a construção de um ambiente hostil para a aprendizagem.

Para o desenvolvimento do tema em questão, optamos por utilizar, principalmente duas linguagens artísticas, as artes visuais e a literatura. Visto que entendemos literatura “como aquela que se relaciona direto e exclusivamente com a arte da palavra, com a estética e com o imaginário” (COSTA, 2007, p. 16), podemos compreender que o texto literário é a manifestação de uma forma

artística, e a partir disso inferimos que esse texto, enquanto arte proporciona experiências estéticas.

Por meio da experiência estética é possível reconhecer a si mesmo como sujeito e ao outro nas suas similaridades e em suas diferenças. Com a literatura, é possível vivenciar emoções, sentimentos e situações, como afirma Amarilha (2013).

Para, além disso, o texto de literatura para a infância vem, na maioria das vezes, em um objeto bimodal, o livro de literatura infantil (OLIVEIRA; SILVA, 2018). Esse objeto que traz consigo, além do escrito, os elementos visuais que ajudam a narrar a história e dar sentido ao signo, dessa forma, apresentando em um único suporte mais de uma linguagem artística.

Essa bimodalidade do livro de literatura infantil permite que seja lido em mais de uma linguagem. Levando em consideração que a criança passa por experiências sociais cada vez mais complexas e, por meio da relação com a imagem, constroem novas formas de perceber o mundo e a si próprio. A imagem é uma das primeiras linguagens que a criança ler, uma vez que, segundo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1989, p. 9). Dessa forma, a imagem captada pela visão, assim como o som captado pelos aparelhos auditivos e os aromas pelas narinas, são formas de chegar à leitura do mundo.

Sendo assim, a criança poderia até não decodificar diretamente o código da língua escrita, mas tinha contato a ele através da mediação dos professores e fazia outras leituras do objeto bimodal, o livro de literatura infantil, como da forma, das ilustrações, das disposições dos elementos no projeto gráfico, das cores e outros.

Nessa perspectiva, em nossa sequência didática trabalhamos com livros de literatura infantil que trouxessem como temática a diversidade, por exemplo: “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado; “Pretinho, meu boneco querido” de Maria Cristina Furtado; “Um garoto chamado Rorbetto” de Gabriel, o pensador; entre outros. Dessa forma, cada aula girava em torno de um livro diferente, e para além das histórias, trabalhávamos com a construção de móveis, pintura, e outras formas de artes visuais. Nesse processo de construção, viabilizado pelo livro de literatura infantil e pela experiência estética que ele possibilita, é importante que o professor observe a resposta que os alunos dão ao texto e ao que estão em volta dele, tendo em mente que ela “transita continuamente no fluxo dos sentidos que o leitor constrói” (AMARILHA, 2013, p. 62).

Para trabalhar a Literatura Infantil utilizamos como base principal a metodologia do processo de Andaimagem. Essa metodologia diz respeito, segundo Graves e Graves (1995, p. 1), ao planejamento de “uma série de atividades especificamente desenhada para assistir um grupo [...] a ler com sucesso, entender, aprender, e apreciar uma seleção particular de textos”.

Esse processo tem duas fases: o planejamento e a execução. No planejamento deve-se levar em consideração os alunos (seu contexto, idade e maturidade), a seleção de textos a serem utilizados, um roteiro de perguntas que deve conter o que queremos que o aluno saiba sobre a leitura e, por fim, o propósito da leitura que realizaremos (GRAVES; GRAVES, 1995).

A fase de execução é dividida em: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na fase de pré-leitura, deve-se preparar a turma para o contato com o texto literário, um dos meios é conversando com os alunos, levantando hipóteses a partir de perguntas provocativas e descritivas sobre o que eles acham que irá acontecer na história que iremos ler. Nesse momento é possível perceber o conhecimento prévio dos alunos, bem como dar a eles uma motivação para se interessar pela história. A importância dessa fase é que aqui surgirão as relações que eles poderão estabelecer com a leitura.

Durante a leitura acontece a verificação das hipóteses levantadas e a compreensão dos acontecimentos. Levando em consideração a faixa etária das crianças, trabalho com a leitura em voz alta, porém sempre permitindo aos alunos com contato com o texto escrito. Em algumas situações trabalho com a contação da história e utilizando outros suportes para esse momento, como objetos, palitoches e outros. Entendemos como uma boa iniciativa deixar os livros próximos mesmo que durante as contações, uma vez que mesmo que nós não tenhamos lido literalmente, as crianças poderiam entender a fonte da história contada e a importância do livro literário, assim como do texto escrito.

Por fim, na pós-leitura, busca-se propor atividades de compreensão, bem como discutir a leitura com as crianças, retomar hipóteses e assegurar que todas as perguntas sejam respondidas. Nesse último momento é necessário escutar a criança com muita atenção, para que seus

questionamentos sejam respondidos, suas sensações ao texto literário sejam respeitadas e suas inquietações sejam postas em debate, assim, fechando a experiência com a literatura de forma proveitosa e significativa. Graves e Graves (1995, p. 18) colocam que a finalidade “em planejar e realizar qualquer experiência de leitura com Andaimagem é claro: o objetivo é fazer todo o possível para assegurar que o estudante tenha uma experiência de leitura bem-sucedida”.

Dessa forma, buscamos perceber, tanto por meio do diálogo quanto nas atividades, quais eram as respostas estéticas das crianças às leituras e contações de história. Nos momentos de pós-leitura as discussões foram feitas por meio de perguntas problematizadoras que geraram alguns momentos de confronto de ideias, bem como, realizamos atividades artísticas para perceber quais relações foram estabelecidas com as histórias.

Assim, nesses momentos era importante considerar as reações provocadas pelas histórias, visto que, de conformidade com Freitas e Lopes (2012), essas reações revelam contribuições de ordem afetiva e cognitiva provenientes da escuta de histórias.

Salientamos, ainda, a importância da discussão nesse aprendizado, entendendo que “na atividade de discussão (...) a interação entre sujeitos constitui-se em um dos aspectos fundamentais” (FREITAS e LOPES, 2012, p. 119), as referidas autoras ainda mostram a importância de que na discussão não haja somente a aceitação do discurso do outro, mas também a discordância para haver o debate.

Ao se expressarem artisticamente nos momentos de pós-leitura, foi possível notar a pluralidade de significações que as crianças deram às histórias trabalhadas, com isso refletindo a diversidade que visávamos trabalhar com a sequência didática. Compreendemos a importância das artes visuais para o público que estávamos trabalhando, uma vez que eles fazem uso dessa arte corriqueiramente em seus rabiscos e garatujas.

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc (BRASIL, 1998c, p. 85).

Assim, ao possibilitar liberdade às crianças para que se comunicassem por meio da arte, buscamos estimular as suas criatividade e demos asas à sua imaginação. Além disso, podemos contribuir para a construção de suas identidades, respeitando as suas singularidades e suas leituras de mundo.

Foi nesse sentido que trabalhamos com as crianças, por meio da interface das artes, literária e visual, possibilitando um diálogo entre elas que resultou em aprendizagens mútuas, ou seja, tanto o alunado aprendeu quanto os professores em formação. Foram utilizados recursos diversos, como: palitoches, dedoches, ilustrações dos livros e objetos, a fim de dinamizar as aulas e chamar mais a atenção das crianças. Nas atividades de arte, foram visadas, especialmente, as artes visuais, fazendo com que a forma que as crianças enxergam o mundo se tornasse cada vez mais crítica por meio de atividades diversas, dentre as quais se pode citar: colagem de texturas diferentes, retratos, pintura a dedo e dobraduras, em que se prezou incentivar a autonomia e identidade das crianças.

As Vivências em Sala de Aula: Reflexões Sobre a Prática

Os momentos de leitura e/ou contação de história e de produções artísticas foram ricos em aprendizado tanto para nós, enquanto docentes em formação, quanto para as crianças enquanto aprendizes. Nas intervenções buscamos sempre relacionar a construção das concepções de identidade e diversidade, de modo que ao fim das aulas os alunos fossem capazes de reconhecer a si como sujeito por meio da arte, bem como, interessar-se pela leitura de forma prazerosa.

Constatamos que os momentos de leitura foram momentos que deram voz às crianças, elas puderam se expressar da forma que se sentissem à vontade. Contudo, essa expressividade não estava presente desde o começo do trabalho desenvolvido.

Nas primeiras aulas observamos uma timidez, já que eram nossos primeiros contatos enquanto professores com a turma, mas com o passar das aulas as relações entre nós e os alunos

foram se alterando, percebemos que para ocorrer o diálogo também deveríamos mudar nossa prática. Inicialmente, foi possível perceber que as perguntas reflexivas que levávamos eram pontuais demais e não permitiram que os alunos desenvolvessem a oralidade e reflexão pela história, para tanto, se fez necessário uma avaliação das aulas levando em consideração as crianças e a nossa prática. Visto que, como afirma Fetzner (2010, p. 19):

Os processos de avaliação têm íntima ligação com os processos de aprendizagem e as perspectivas críticas da avaliação nos ajudam a perceber, em muitas situações, o quanto nossas práticas se afastam de nossos objetivos e o quanto a educação que dizemos querer oferecer é diferente da educação efetivamente oferecida.

Para fazer com que esses momentos se tornassem críticos buscamos melhorar a forma com que proporcionávamos o diálogo, assim, as primeiras mudanças aconteceram nos momentos de pré-leitura. Buscamos passar um tempo maior trabalhando com eles os aspectos que achavam que iria acontecer, indo além das perguntas e trazendo informações pertinentes para a compreensão da leitura. Durante a leitura o mesmo procedimento era feito, buscando aguçar o interesse das crianças utilizando recursos diversos e possibilitando-as a expressão. Por fim, na pós-leitura fazíamos perguntas provocativas e não simplesmente retomando aspectos principais da história.

Ao repensar nossa prática o resultado foi nítido, as crianças passaram a interagir mais com as histórias e a expressar suas posições e sentimentos com relação aos acontecimentos. Um dos recursos que achamos importante destacar é o da ilustração como suporte a leitura, percebemos que foi um recurso fulcral para que as crianças compreendessem bem a história e pudessem criar suas próprias hipóteses, como Graves e Graves (1995) afirmam, o processo de Aandaimagem consiste em não mostrar simplesmente a palavra ou imagem, mas construir “uma estrutura instrucional, um andaime, que ajuda o estudante na aprendizagem” (p. 3).

Por exemplo, durante uma das contações, quando a frase lida foi: “na cama a gente lê, mas também...” eles responderam em uníssono “dorme!”, somente vendo a ilustração dos personagens deitados. Ou seja, as crianças estavam participando, de forma ativa, na construção da narrativa por meio das imagens. Percebemos, então, que a ilustração permitiu as crianças à experiência de serem leitores de imagens, oferecendo-lhes uma experiência de cor, forma, perspectivas e significados (AMARILHA, 2012). Momentos como esse faz com que possamos perceber a importância da ilustração como um instrumento do processo de leitura, a escolha do livro com um bom projeto gráfico faz toda a diferença no momento de proporcionar uma experiência leitora com qualidade estética.

Também verificamos a importância de fazer elogios intelectuais durante a leitura ou pós-leitura, mostrando-lhes que eles inferiram aspectos das histórias corretamente ou fizeram contribuições significativas para o processo de aprendizado. É necessário que haja elogios porque esse é um fator imprescindível para que se estabeleça uma relação de qualidade entre o adulto e a criança, como é enfatizado no Brasil (1998b), bem como instiga o aprendiz a se envolver ainda mais com o enredo.

Nesse sentido, percebemos que o envolvimento dos alunos com as histórias era cada vez maior. Para mostrar isso, escolhemos dois momentos em que o envolvimento ficou claro. O primeiro momento escolhido foi na atividade com o livro “Papai!” de Cassia Silveira, no qual brinca com a ideia de um monstro próximo a criança antes dela dormir, e põem em xeque o que de fato é um “monstro”. As crianças decidiram que um determinado monstro que aparece na história era na verdade um “amigo”, porém, durante as discussões, em determinado momento da mediação um de nós chamou, equivocadamente para a situação, o personagem de “Monstro” e um aluno discordando imediatamente, disse: “Não, professora, não é monstro, é um amiguinho!”, mostrando tanto a relação que fora estabelecida com a história quanto à liberdade que ele sentiu para discordar de um professor e expressar sua opinião para os colegas.

O segundo momento escolhido foi quando fizemos perguntas reflexivas sobre a história “Bebeto: o carneiro” de Ana Maria Machado. Iniciou-se um debate, em que alguns se envolveram com a história a ponto de aceitar tudo que estava descrito, outros não acreditavam alguns aspectos

da ficção. Ambos os lados se posicionaram fortemente e envolveram toda a classe, em determinado momento eles não aceitavam a discordância entre si e tivemos que intervir no diálogo entre os alunos.

Assim, percebemos que ao dialogar com a história algumas crianças estavam aceitando os acordos ficcionais explicados por Eco (1994), em que quando inicia-se uma leitura o leitor deve estar disposto a aceitar ou não aquilo que o autor está propondo. Enquanto outras crianças não estavam aceitando esses acordos e não compreendiam que uma ovelha pudesse se transformar em nuvem ou em bolha de sabão, que um boneco pulou a janela ou que um monstro existe e pode falar.

O debate, pelo qual não estávamos esperando, nos mostrou que embora não tivéssemos planejado aquilo o momento foi enriquecedor e de extrema importância para o aprendizado das crianças. Construímos, nesse momento, a concepção de que no planejamento, o imprevisto faz parte, Matta (2015) esclarece que:

Se pensamos a vida – e a educação – como processo que se constrói, se tece, se define, se redefine e se transforma constantemente, sabemos que ambas são cheias desses movimentos no cotidiano, que se auto organiza com a rotina, com a repetição e, paradoxalmente, com o imprevisto, no fazer de todo dia, a cada dia. (p. 135)

Nos momentos descritos acima podemos perceber, além do envolvimento, aspectos fundamentais, sendo eles: i) a forma com que é estabelecido o diálogo entre as crianças e a história; ii) a importância de trabalhar com o debate construindo a concepção de que discordar é possível e não representa algo negativo; e, iii) como o planejamento é móvel e depende totalmente da mediação do professor juntamente com as significações que os alunos estão construindo.

Ao trabalharmos com elementos artísticos tivemos algumas dificuldades, provavelmente devido ao fato de nossa formação inicial (graduação em pedagogia) não abarcar esse conhecimento. No início das intervenções, solicitamos para que as crianças desenhassem sua família e percebemos que a maioria desenhou tracejados, assim, optamos por tentar desenvolver nas crianças a ideia de que quando desenhamos uma pessoa é necessário ter boca, nariz e olhos, por exemplo. Contudo, nos deparamos com uma visão diferente sobre a produção artística da criança, pois ela percebe o desenho como:

Uma ação sobre uma superfície, e ela sente prazer ao constatar os efeitos visuais que essa ação produziu. A percepção de que os gestos, gradativamente, produzem marcas e representações mais organizadas permite à criança o reconhecimento dos seus registros. (BRASIL, 1998c, p. 92)

Depois de compreender como a criança enxerga a própria produção artística percebemos que na primeira aula nós havíamos interferido na criação deles, visto que escrevemos os nomes do que as crianças estavam desenhando. Acreditávamos que na Educação Infantil, com crianças tão pequenas, isso era necessário, uma vez que, nem sempre o desenho das crianças apresenta uma lógica entendível para o adulto.

Com mais estudos na área da educação artística, percebemos que não deveríamos influenciar assim na criação artística da criança e buscar entender o modo como a criança enxerga o desenho que ela produz e como ela se sente ao ver os efeitos visuais. Essa situação nos fez refletir que ao perguntar: “o que você desenhou?” ou “quem está aqui?” pode causar um conflito naquilo que ela interpreta de seu próprio desenho. Além disso, quando nós fizemos essas perguntas as respostas mudaram inúmeras vezes, assim, refletimos sobre esse aspecto conforme Loponte (2008, p. 118) teoriza:

É assim que os rabiscos e as invenções infantis precisam sempre ser nomeados, legendados: “O que você desenhou aqui?”. A criança responde, e a professora escreve sobre o desenho: legendas e rótulos definitivos competindo

visualmente com as criações infantis. A escrita da professora no desenho certifica, dá status de “verdadeiro” ao trabalho. Aqui é o papai, a mamãe, o cachorro, ou o que for. É como não se admitisse nunca que a criança seja ainda um in-fante (...).

A partir desse momento que percebemos essa problemática não perguntamos ou interferimos de forma negativa no fazer artístico dos alunos, apenas conversamos sobre os desenhos afins de que eles percebessem que suas obras interagiam com outro – tanto professores quanto com outros alunos – buscando sempre evitar a limitação de suas criações. Além disso, buscamos respeitar o trabalho da criança, uma vez que:

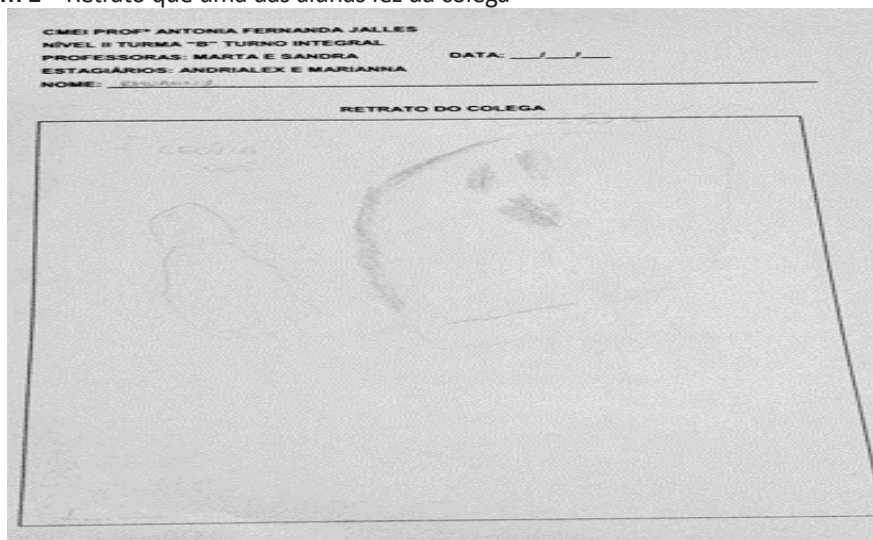
Os modos como os traços particulares de cada criança são recebidos (...) pelo grupo em que se insere tem um grande impacto na formação de sua personalidade e de sua auto-estima, já que sua identidade está em construção. (BRASIL, 1998b, p. 13)

Analisando os autorretratos produzidos em uma das aulas, pudemos perceber que eles mostram que a intervenção artística das crianças está presente na escolha da cor utilizada e dos movimentos. Um dos alunos, por exemplo, utilizou a cor preta, a cor que ele sempre escolhia para toda atividade como sua cor favorita, logo, percebemos que podemos vê-lo naquela representação artística de si. Enquanto outra aluna fez um desenho mais delicado e com movimentos sutis, realmente a expressando como ação.

Já na atividade de retrato do amigo, em outro dia, notamos que alguns mantiveram a escolha da cor da atividade anterior, mas dessa vez, eles utilizaram estruturas básicas para dar sentido ao rosto do colega: olhos, boca e nariz. Outros, que não utilizaram a mesma cor que seu autorretrato, mostraram que a cor que ela vê e sente a outra colega é diferente daquela que ele se identifica.

Salientamos que a escolha das atividades de autorretrato e retrato do colega não foram aleatória, nessas atividades as crianças poderiam socializar entre si, além de, buscarem construir suas identidades, assim como compreender as semelhanças e as diferenças entre eles e os outros.

Imagem 1 – Retrato que uma das alunas fez da colega



Fonte: os autores

Uma atividade importante de nossa sequência didática a ser citada foi a construção de um cartaz coletivo por meio de uma colagem que foi feita com materiais de texturas diversas: algodão, sementes, semente, folha e areia. Cada aluno pode escolher qual textura queria utilizar e, com nosso auxílio, produzir um carneiro.

Essa atividade foi feita objetivando que os alunos pudessem perceber as diferenças de textura e mostrar a diversidade nas colagens. Foi possível perceber que o resultado agradou as

crianças, elas se divertiram, gostaram de sentir e olhar todos os materiais e ao final acharam o resultado bonito. Essa atividade atua também na construção da identidade da criança, visto que:

A articulação entre as sensações corporais e as marcas gráficas, bem como o registro gráfico que surgir daí, fornecerá às crianças um maior conhecimento de si mesmas e poderá contribuir para as atividades de representação da própria imagem, dos sentimentos e de suas experiências corporais. (BRASIL, 1998c, p. 98)

Imagem 2: Cartaz coletivo com diferentes texturas



Fonte: os autores

Para avaliar as crianças foi necessária uma observação atenta a cada um dos alunos e suas singularidades, em dez dias junto a eles pudemos perceber inúmeros aspectos a serem desenvolvidos e aqueles que já estavam consolidados. Porém, notamos a carência no trabalho com a literatura e com as artes visuais, e compreendemos que as nossas intervenções foram apenas degustações para os alunos do que essas artes podem proporcionar para suas aulas, suas vidas e suas aprendizagens sobre se mesmo e sobre o outro.

Reflexões Finais

Notamos por meio desse trabalho as peculiaridades e nuances quando se trata de trabalhar diversidade nas escolas, um assunto que está cada vez mais presente no nosso cotidiano, porém que é ainda cercado de tabus que precisam ser superados. Podemos salientar que a diversidade precisar ser tratada transversalmente no processo de ensino e de aprendizagem, assim não se limitando a um único momento ou nível no mundo da educação. A diferença é algo constante no nosso cotidiano, desprendido do contexto social ao qual somos inseridos, por isso a necessidade de provocarmos essa reflexão nos alunos desde cedo, buscando o respeito mútuo e lutamos contra a homogeneização que a sociedade tende, insistentemente, buscar. É fulcral que a escola tenha uma perspectiva que valorize e considere a heterogeneidade, por meio das reflexões.

Também nos trouxe a reflexão a certa da importância da arte na vida do sujeito desde muito cedo, assim possibilitando a ele formas de expressões diferentes. A arte, seja a visual ou a literatura, na escola traz para o sujeito aprendizagens que estão para além dos conteúdos que são superestimados pela sociedade. Ensina o sujeito a ser, a sentir, pensar e refletir.

Ao utilizar a literatura como porta de entrada nas aulas, abrindo caminhos para que as crianças dessem início aos seus diálogos, sejam internos com elas mesmas ou externos com todos

do grupo, visávamos provocar as suas criatividade e potencializar o fazer artístico de cada uma. Vale ressaltar a receptividade quase unânime das crianças para as histórias, com isso entendemos o prazer que elas tiveram no momento das leituras e das contações, o que possibilitava momentos agradáveis de aprendizagens. A literatura abria a imaginação de todos, assim viabilizando os momentos que viriam em seguida.

Ao darmos a liberdade em um segundo momento para que as crianças fizessem suas próprias artes, entregávamos a elas a possibilidade de se expressarem, compartilhando com todos ali os seus pensamentos e sentimentos. Ao darmos voz aos pequenos sujeitos, estávamos dando a eles o direito de ser. Nas atividades eles podiam transmitir as suas singularidades, explorar as suas potencialidades e desafiar seus limites, externalizar por meio do registro artístico o que queria dizer. Compreendemos a necessidade de atividade planejada, mas que esse planejamento não amarre a criança no que o professor quer que ela faça, mas que serve da ponte entre o interior dela e o mundo.

Além disso, esses momentos dão ao aluno a possibilidade de descobrirem quem são o que gostam e que não os agradam, assim construindo suas próprias identidades. Essa construção serve de alicerce para toda a vida do sujeito, assim destacamos a sua importância. Com isso, podemos evidenciar que a arte gera arte e a sua relevância para educação infantil, quanto mais cedo o contato do sujeito com esse elemento, muitas vezes marginalizado pela sociedade, mais ele irá se familiarizar e assim desfrutar de suas dádivas para sua vida.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. (org.) **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** literatura infantil e prática pedagógica. Vozes, 2012.

_____. **Alice que não foi ao país das Maravilhas**: educar para ler ficção na escola. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do Ato de Ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, Alessandra Cardozo de. LOPES, Maria do Carmo Fernandes. Você concorda com o personagem? Vamos discutir? Relações interativas em discussão de histórias mediadas pelo professor. In: AMARILHA, Marly. **Educação e leitura**: novas linguagens, novos leitores. Campinas, SP: Mercado das Letras; Natal/RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

ECO, Umberto. **Bosques possíveis**. In: ECO, Umberto. Seis passeios pelo bosque da ficção/ tradução Hildegard Feist. – São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. **Volume 1: Introdução**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. **Volume 2: Formação pessoal e social**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. **Volume 3: Conhecimento de mundo**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

COSTA, Marta Maris da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: IBPEX, 2007.

FETZNER, Andrea Rosana. Perspectivas de avaliação. In: ESTEBAN, Maria Tereza. **Avaliação: um tema polêmico. Salto para o Futuro: Ano XX Boletim 18 - Novembro 2010.** Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/125675111/Avaliacao-Um-Tema-Polemico>> Acesso em: 31 de dezembro de 2018.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B.B. **The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text.** In: Reading. April, 1995. (Tradução de Marly Amarelha, para estudo exclusivo do grupo de pesquisa Ensino e Linguagem/ Programa de Pós-graduação em Educação - UFRN). Revisado em 08/03/2012.

MATTA, Rebeca. Porque temer o imprevisto, se o acaso com a vida desde sempre formam par? In: SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Caminhos que se fazem ao caminhar: diálogos entre teoria e prática em registro de professoras.** Campinas, SP: Mercados das Letras. Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

LOPONTE, Luciana Gruppeli. **Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação.** In: Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

OLIVEIRA, Manoilly D; SILVA, Andrialex W. **A relação texto e imagem em carvoeirinhos: análise de uma sessão de leitura de literatura infantil.** In: Anais do VII Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino (ENLIJE), 2018.

Recebido em 26 de janeiro de 2019.

Aceito em 10 de junho de 2019.