



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GRACIELI MACCARI DOS SANTOS

ARTE E NATUREZA NA PROMOÇÃO DA SENSIBILIDADE:
Possibilidades Educativas no Ensino Remoto para as Crianças
e seus Familiares

Londrina
2024



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2024

GRACIELI MACCARI DOS SANTOS

ARTE E NATUREZA NA PROMOÇÃO DA SENSIBILIDADE:
Possibilidades Educativas no Ensino Remoto para as Crianças
e seus Familiares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina
Ferreira Oliveira

Londrina
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S237a Santos, Gracieli Maccari dos.
Arte e natureza na promoção da sensibilidade : possibilidades educativas no ensino remoto para as crianças e seus familiares / Gracieli Maccari dos Santos. - Londrina, 2024.
167 f. : il.

Orientador: Sandra Regina Ferreira Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Sensibilidade - Tese. 2. Arte - Tese. 3. Natureza - Tese. 4. Pandemia - Tese. I. Oliveira, Sandra Regina Ferreira . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

GRACIELI MACCARI DOS SANTOS

ARTE E NATUREZA NA PROMOÇÃO DA SENSIBILIDADE:
Possibilidades Educativas no Ensino Remoto para as Crianças e seus
Familiares

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação da
Universidade Estadual de Londrina - UEL,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina
Ferreira Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul -
UFRGS

Profa. Dra. Maria Irene Pellegrino de Oliveira
Souza
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Cassiana Magalhães
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 28 de Agosto de 2024.

Dedico este trabalho ao meu pai, que me ensinou a olhar e a me encantar com as coisas pequeninas.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Sandra Regina Ferreira Oliveira, minha orientadora, pela sabedoria sensível em todos os momentos desse processo.

Ao PPEdu, por me proporcionar tantos bons encontros na trajetória.

Aos colegas do grupo Lugares de Aprender, pela generosidade de me ensinarem tanto.

À minha amiga, incentivadora e parceira de sonhos e desejos na sala de referência, nas artes e na vida desde sempre, Carolina Matos.

SANTOS, Gracieli Maccari dos. **Arte e natureza na promoção da sensibilidade: possibilidades educativas no ensino remoto para as crianças e seus familiares.** 2024. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa denominada Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. O trabalho desenvolvido neste estudo consistiu em avaliar a promoção da sensibilidade das crianças em relação à arte e natureza, por meio de propostas pedagógicas atinentes a esses temas. Diante disso, o objetivo principal é investigar como as atividades escolares podem promover a sensibilidade em crianças e suas famílias, especialmente em um contexto de crescente desconexão com a natureza e de crise de significados. O caráter deste estudo é qualitativo, tendo como metodologia adotada a Bricolagem. Para as análises qualitativas, foram utilizados como fontes de dados os documentos pedagógicos (as propostas desenvolvidas com as crianças) gerados durante o ensino remoto em uma instituição de Educação Infantil em 2020 e 2021, período da pandemia de Covid-19; estes documentos estão armazenados no Google Classroom. A hipótese central é que propostas educativas que integram arte e natureza são eficazes em cultivar a sensibilidade tanto em crianças quanto em seus familiares. Após a análise dos resultados, foi possível concluir que experiências que promovem a interação com a natureza e a arte são fundamentais para o desenvolvimento da sensibilidade das crianças em relação à natureza, bem como de uma educação sensível no ambiente escolar. Além disso, ficou evidente neste estudo a importância da colaboração entre escola e família para alcançar resultados educacionais significativos.

Palavras-Chave: Sensibilidade. Arte. Natureza. Pandemia. Ensino remoto.

SANTOS, Gracieli Maccari dos. **Art and nature in promoting sensitivity: educational possibilities in remote teaching for children and their families.** 2024. 164 pp. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the research line called Philosophical, Historical, Political, and Cultural Perspectives on Education within the Graduate Program in Education at the State University of Londrina. The work developed in this study consisted of evaluating the promotion of children's sensitivity toward art and nature through pedagogical proposals related to these themes. Therefore, the main objective is to investigate how school activities can promote sensitivity in children and their families, especially in a context of increasing disconnection from nature and a crisis of meaning. The nature of this study is qualitative, with bricolage as the adopted methodology. For the qualitative analyses, pedagogical documents (the proposals developed with the children) generated during remote teaching in an Early Childhood Education institution in 2020 and 2021, during the Covid-19 pandemic, were used as data sources; these documents are stored in Google Classroom. The central hypothesis is that educational proposals that integrate art and nature are effective in cultivating sensitivity in both children and their families. After analyzing the results, it was possible to conclude that experiences promoting interaction with nature and art are fundamental for the development of children's sensitivity toward nature, as well as for a sensitive education in the school environment. Additionally, this study highlighted the importance of collaboration between school and family in achieving significant educational outcomes.

Keywords: Sensitivity. Art. Nature. Pandemic. Remote teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Proposta “Casa e Casinhas com Chico Santos”	101
Figura 2 – Proposta Relicários da Quarentena – Primeira Parte.....	107
Figura 3 – Proposta Relicários da Quarentena – Segunda Parte.....	108
Figura 4 – Proposta Relicários da Quarentena – Terceira Parte.....	109
Figura 5 – Proposta “Plantio”.....	114
Figura 6 – Proposta “Crescimento das plantas”	121
Figura 7 – Proposta “Exercícios do Olhar 1”.....	125
Figura 8 – Proposta “Exercícios do Olhar 2”.....	126
Figura 9 – Proposta “Tesouros Da Natureza”	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos Pedagógicos – Propostas Enviadas 1	97
Quadro 2 – Documentos Pedagógicos – Propostas Enviadas 2	97
Quadro 3 – Documentos Pedagógicos – Propostas Enviadas 3	98
Quadro 4 – Devolutivas	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECA	Centro de Educação, Comunicação e Arte
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EaD	Educação à Distância
IEIs	Instituições de Educação Infantil
IES	Instituições de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	MEMORIAL.....	23
1.2	O CEI <i>CAMPUS</i> UEL.....	26
1.3	PANDEMIA E ENSINO REMOTO	34
1.4	O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS PROPOSTAS E OS DOCUMENTOS DA PESQUISA	39
1.5	A BRICOLAGEM	45
2	A NATUREZA, A ARTE, A CRIANÇA E A SENSIBILIDADE	54
2.1	NATUREZA	55
2.1.1	Emparedamento.....	60
2.2	ARTE, OU... DE QUAL ARTE ESTAMOS FALANDO?.....	64
2.3	CRIANÇA.....	73
2.4	E DA SENSIBILIDADE, O QUE DIZER?	78
3	ARTE NA FORMAÇÃO HUMANA E NO DESENVOLVIMENTO DA SENSIBILIDADE.....	83
3.1	DESCOBERTAS.....	83
3.2	ONDE SE SUSTENTA O TRABALHO COM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL APRESENTADO NESTA PESQUISA	86
3.3	A ARTE NA FORMAÇÃO HUMANA.....	91
4	ANÁLISE DOS DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS E ENTREVISTAS.....	96
4.1	DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS: PROPOSTAS E DEVOLUTIVAS.....	96
4.1.1	Casas e Casinhas com Chico Santos	100
4.1.2	Relicários da Quarentena.....	106
4.1.3	Plantio	113
4.1.4	Crescimento das Plantas	120
4.1.5	Exercícios do Olhar 1 e 2	125
4.1.6	Tesouros da Natureza.....	132
4.2	Entrevistas	136
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155
	ANEXOS	157
	ANEXO 1 — Parecer Final do Conselho de ética em Pesquisa	157
	ANEXO 2 — Apresentação do Google Classroom - Conteúdos e Objetivos das Propostas (Arquivo de exemplo).....	161
	ANEXO 3 — Apresentação do Google Classroom - Print de Tela.....	163
	ANEXO 4 — LISTA DE SUGESTÕES ENVIADA ÀS FAMÍLIAS DE ARTISTAS E GRUPOS PARA ACOMPANHAR.....	164
	ANEXO 5 — Questionário das entrevistas	167

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce de uma indagação acerca do próprio trabalho docente da pesquisadora desta dissertação, com o intuito de analisar **se e como a oferta de proposições educativas no ensino remoto promoveu o desenvolvimento da sensibilidade em crianças e famílias**. Nesse processo investigativo, foi realizada uma pesquisa sobre o trabalho feito pela autora desta dissertação como professora da Educação Infantil durante o período pandêmico. As atividades foram desenvolvidas no Centro de Educação Infantil (CEI) do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), na Unidade *Campus* (CEI *Campus* UEL), com as famílias das crianças de 2 a 3 anos matriculadas na turma EI3.

O objeto de estudo foi concentrado na questão da sensibilidade, promovida e desenvolvida (ou não) por intermédio das proposições em arte e natureza enviadas às famílias durante o confinamento imposto pela pandemia de covid-2019. Ao longo do trabalho como professora na Educação Infantil 3, nos anos de 2020 e 2021, foram desenvolvidos o planejamento, a preparação e a integração de atividades que cumprissem os requisitos curriculares necessários para o ensino escolar.

Naquele período, esta pesquisadora refletiu sobre a eficácia das atividades propostas no ensino remoto, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da sensibilidade das crianças em relação à natureza e aos seres vivos, na conexão com práticas artísticas, bem como na promoção de uma relação mais próxima entre os seres humanos e a natureza.

É importante destacar que essa relação é fundamental para estabelecer um ambiente social em que a preservação do meio ambiente seja uma preocupação compartilhada por todos os participantes da comunidade escolar, não apenas como necessária, mas como urgente e prioritária. Em face da crise planetária atual, é imperativo promover uma educação que reconsidere a posição do ser humano não como dominador da natureza, explorando-a para ganhos comerciais, mas como um agente capaz de transformar a maneira de educar as crianças:

O desafio, agora, é educar as crianças na perspectiva de uma nova sociedade sustentável. Já não basta ensinar as crianças a pensar o mundo, a compreender os processos naturais e culturais. É preciso que elas aprendam a conservá-lo e a preservá-lo (Tiriba, 2005, p. 14).

Esta pesquisa parte do entendimento de que a arte é linguagem humana que potencializa os processos de sensibilização nos mais diferentes contextos e que também educa para a humanização nas relações, assim como assume a ideia de que para alcançar as crianças torna-se imprescindível também alcançar os adultos com os quais elas convivem. A partir desse entendimento, iniciou-se uma investigação nos documentos produzidos por esta professora, autora desta dissertação, bem como pelas famílias durante o período pandêmico, com o intuito de pensar sobre a sensibilização no trabalho pedagógico. Além disso, buscou-se pensar se esse trabalho realizado na pandemia foi aproximado das famílias, se produziu frutos ou, ainda, se despertou reflexões, influenciando em práticas e condutas desses familiares e suas crianças.

A questão principal é: seria possível, por meio do trabalho com atividades remotas, contribuir para uma relação mais íntima da criança com a natureza, bem como de suas famílias? Ainda: isso seria possível considerando a realidade de limitação de acesso a espaços e ambientes naturais por conta do isolamento social em decorrência da pandemia? Seria possível, com essas atividades e proposições, desenvolver a sensibilidade por meio dos sentidos e da arte e, ainda, ampliar o repertório artístico de famílias e crianças? Seria esse trabalho pedagógico promotor de uma interação maior entre família e escola? Essas perguntas orientaram o procedimento da pesquisa aliadas a um suporte teórico que fundamenta as escolhas feitas durante o trabalho pedagógico, bem como na investigação das proposições para a dissertação aqui apresentada.

No cotidiano da Educação Infantil, tem se desenvolvido uma percepção crescente de que as crianças estão se distanciando da natureza, conforme observado pelo modo como interagem com pequenos insetos, plantas e outros elementos encontrados ao longo do caminho. Chama a atenção o fato de que, tanto para as famílias quanto para boa parte dos professores, o ambiente natural é frequentemente percebido como hostil, perigoso, sujo ou inseguro. Essas constatações são compartilhadas por educadores e pesquisadores em diversos locais, refletindo um cenário comum nas escolas do país, em que muitas vezes não

se reconhece a importância de proporcionar às crianças acesso à natureza e oportunidades de convívio com ela, conforme observado por Tiriba (2005):

As relações com a natureza, vitais e constitutivas do humano, seriam pouco valorizadas porque o humano moderno é um ser que foi se desgarrando de suas origens animais, sensitivas, corpóreas, em razão de um afastamento relacionado à valorização dos processos “superiores da mente” (Tiriba, 2005, p. 14).

Nesse contexto, é notável que as crianças são, com frequência, privadas do direito de explorar livremente o ambiente natural. Isso pode ocorrer por receio de se sujarem, preocupações com segurança ao observar ou tocar em plantas e animais, ou devido aos exemplos dos adultos ao redor (pais, educadores e outros), os quais, muitas vezes, ensinam que a natureza deve ser temida e mantida a distância. Infelizmente, em muitas instituições educacionais, parece haver uma falta de valorização do contato das crianças com ambientes e fenômenos naturais durante o desenvolvimento destas. É comum encontrar crianças na Educação Infantil que demonstram medo ao ver uma formiga ou outro pequeno animal no ambiente, solicitando sua remoção ou tentando eliminá-los.

Se essa questão não é necessária e urgente à educação, então qual será? Dessa relação entre humano e meio ambiente é que depende a preservação das espécies e a busca pela reversão do quadro de destruição de paisagens naturais, comunidades tradicionais, da fauna e flora em processo de extinção e da própria vida humana no planeta. Esse cenário justifica a realização desta pesquisa, em primeiro lugar pela própria necessidade do professor de tratar dessas questões essenciais ao nosso tempo; em segundo lugar, de uma necessidade como educadora, de refletir acerca da própria prática docente: os erros e acertos, as dificuldades, a repercussão das propostas oferecidas, alcançando ou não os objetivos estabelecidos na realização do trabalho pedagógico em sala de referência.

Quanto aos temas da arte, sabe-se que o ensino de arte na Educação Infantil, atendendo aos documentos oficiais e de acordo com autores como Stela Barbieri (2012), Susana Rangel (2021) e João Francisco Duarte Júnior (2004), deve proporcionar experiências sensíveis e sensoriais, além de apresentar artistas diversos e diferentes temáticas e linguagens em arte, oferecer materiais e suportes variados, exercitar o olhar, o ouvir, o sentir etc., o que contribui para a formação integral da criança, sua sensibilização e ampliação de repertório artístico.

A articulação entre conteúdos de Arte e conteúdos relacionados à natureza, bem como seu conhecimento e sua preservação, pode gerar resultados significativos na formação de pensamento crítico em relação às questões ambientais, se não para crianças tão pequenas como as que fazem parte desta pesquisa, mas para suas famílias, tocadas e envolvidas no trabalho realizado pela escola com as crianças. A partir de um repertório artístico repleto de cultura popular, arte e manifestações culturais diversas, é possível resgatar e ampliar esse saber sensível, não só nas crianças, mas em todos os envolvidos nos processos educativos. Essa premissa e a crença no poder da arte e da sensibilidade são os pilares que sustentam este trabalho de pesquisa.

Considerando os argumentos apresentados, o intuito é construir uma resposta para o problema de pesquisa levantado, tendo por objetivo principal discutir de que forma as proposições educativas em arte e natureza, durante o período pandêmico, foram realizadas pelas famílias participantes e como contribuíram para promover a sensibilidade relacionada à arte e à natureza, em crianças e seus familiares.

Nessa esteira, a **subseção 1.1** apresenta um memorial¹ sobre o trabalho docente realizado por esta pesquisadora em sua atuação profissional. Para situar o modo de funcionamento do CEI *Campus* UEL e a realização do ensino remoto durante a pandemia da covid-19, foram consultados o Projeto Político Pedagógico da instituição através do *site* oficial do Colégio de Aplicação da UEL e o Parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), emitido na época. Tal conteúdo é apresentado neste capítulo introdutório, nas **subseções 1.2** e **1.3**, respectivamente. Ainda como parte do capítulo introdutório, na **subseção 1.4**, será abordado o contexto de elaboração das propostas desenvolvidas com as turmas durante o ensino remoto. As escolhas metodológicas para esta pesquisa, por fim, serão apresentadas na **subseção 1.5**.

¹ A escrita do memorial é uma prática importante para os pesquisadores do grupo Lugares de Aprender, do qual participo como aluna do Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu) da UEL. Compreende-se que da memória acerca da própria trajetória emergem questões significativas para o processo de pesquisa e reflexão sobre a prática docente articulada com as diversas vivências do pesquisador, conforme ressaltado por Bragança (2023). Os memoriais são textos que transbordam e dão a ver/sentir modos outros de formação e de escrita nas pesquisas em educação; nesse sentido, reconhece-se a história de vida do pesquisador como fundamental para compreender as escolhas sobre o que e como pesquisar (Bragança, 2023). Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/47919/38369?inline=1

Como objetivo específico, elegeu-se ampliar a busca de produção científica, a fim de dar suporte teórico para a prática docente, no que diz respeito ao desenvolvimento de um trabalho no ensino de arte e natureza. Ou seja, esse suporte teórico funcionaria como subsídio para uma abordagem do ensino de arte na escola, sendo necessário, para isso, compreender os conceitos de natureza, arte, criança e sensibilidade, o que será tratado no **Capítulo 2**.

Esta pesquisa está situada em relação ao que se pretende no ensino de arte, considerando-se o documento oficial que norteia o trabalho docente na Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Esse conteúdo será abordado no **Capítulo 3**, que trata da arte sobre a qual se fala neste estudo, bem como do papel da arte na formação humana.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, foi feito um estudo de caso que consistiu na análise documental dos materiais produzidos durante a pandemia, junto de entrevistas com as famílias, pautados na sensibilização pela arte e pelo contato com a natureza a partir das proposições enviadas às famílias durante os anos de 2020 e 2021.

Com esse intuito, foram selecionadas sete atividades enviadas às famílias no período de ensino remoto, as quais serão denominadas “**Propostas**”, bem como as produções das famílias em resposta a essas propostas, denominadas “**Devolutivas**”. Propostas e Devolutivas compõem o grupo de documentos nomeados como “**Documentos Pedagógicos**”. Foram escolhidas três famílias para a análise das devolutivas, duas participantes da turma EI3 no ano de 2020 e uma participante em 2021.

A fim de buscar compreender como se deu esse período sob a ótica das famílias, foram realizadas entrevistas com as três mães², como representantes das famílias participantes. A análise dos **Documentos Pedagógicos**, bem como das entrevistas, está no **Capítulo 4** desta dissertação.

Cabe ressaltar que os procedimentos recomendados para a realização de pesquisas que envolvem seres humanos foram cumpridos. Tendo isso em vista, foi encaminhada solicitação para aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) vinculado a UEL, com apresentação dos seguintes materiais:

² Esse critério foi aplicado porque foram as mães que acompanharam as crianças durante todo o processo de ensino remoto nos anos de 2020 e 2021 no caso das famílias participantes da pesquisa.

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por responsáveis das crianças cujas devolutivas foram analisadas.
- Modelo de Questionário contendo as perguntas a serem feitas nas entrevistas com as famílias.
- Autorização da Instituição escolar, no caso, o CEI *Campus* UEL.
- Declaração de Concordância pela Instituição CEI *Campus* UEL.

Na data de 24 de novembro de 2022, o CEP apresentou parecer favorável à realização da pesquisa conforme comprovado em documento constante no **Anexo 1** desta dissertação.

Os autores que subsidiam do ponto de vista teórico esta investigação também foram os que inspiraram o trabalho que embasou a elaboração das atividades pedagógicas, bem como a prática docente em sala de referência (sobre isso ler o **Capítulo 3**), conforme apresentados a seguir.

A artista, atelierista e educadora Stela Barbieri (2012), com sua arte feita com e para crianças, bem como para todas as pessoas. Além de realizar trabalho formativo de educadores para o ensino de arte em sala de referência e no contexto de ateliê, Barbieri oferece subsídios teóricos para o trabalho docente com arte na Educação Infantil.

É necessário apontar o quão significativa é a experiência com a ação inspiradora de Stela Barbieri, que não está restrita apenas ao conteúdo que ela escreve sobre arte, expandindo-se ao modo como ela fala, com amorosidade e delicadeza, sobre arte, criança, sensibilidade, caminhos investigativos em arte. A amorosidade e a delicadeza permeiam as palavras que ela usa, o tom de sua voz, a expressão de seu rosto e as histórias infantis criadas por ela. Para além do estudo teórico de textos e livros, a artista, quando nos ensina, ensina com o corpo todo, e é dessa mesma forma que a criança aprende: é com o corpo todo, assim como nos sensibilizamos pelas questões da arte e da natureza.

Outra referência para pensar o ensino de arte nesta pesquisa é Susana Rangel Vieira da Cunha (2021), pesquisadora pós-graduada, orientadora de estágio curricular na Educação Infantil e formadora de professoras. Cunha discute uma educação em arte que ofereça experiências diversificadas no uso de materiais, espaços e na relação com artistas e obras de arte, considerando uma escola que promova uma aproximação da arte de hoje com as crianças. Nesse contexto, a

autora questiona a abordagem convencional no ensino de arte quanto aos materiais, ao contato com artistas e obras de arte, às possibilidades de exploração e expressão da criança nas propostas oferecidas na escola, bem como discute as concepções de ensino de arte que promovem o fazer artístico nas escolas atualmente.

Também contribuem significativamente para esta pesquisa as ideias do professor João Francisco Duarte Júnior (2006), que aponta a crise da contemporaneidade como a crise dos sentidos, destacando o abandono da sensibilidade no contexto educacional em função de um saber técnico, científico e que desconsidera as questões do corpo, da sensibilidade e das emoções. Ele defende uma educação dos sentidos que recupere o saber sensível como sendo tão importante e necessário à vida humana quanto o é o saber inteligível; nesse sentido, ele destaca a arte como linguagem possibilitadora e promotora dessa educação sensível.

Outra referência necessária a ser destacada são as ideias de Léa Tiriba (2005), educadora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), da qual se pode destacar o conceito de emparedamento, em que se observa a tendência atual de manter as crianças em ambientes fechados durante a maior parte do dia, afastadas das manifestações e dos estímulos da natureza, seja em ambientes domésticos, seja no contexto escolar; nesse último caso, há escolas que não permitem o contato e a ação das crianças nos ambientes naturais e áreas externas cotidianamente.

No contexto da Educação Infantil, Tiriba (2005) pontua inúmeros fatores responsáveis pelo processo de confinamento das crianças em ambientes fechados, sinalizando que isso já vinha acontecendo em instituições escolares antes mesmo do confinamento imposto pela pandemia. A autora destaca os efeitos dessa prática na vida das crianças e na relação destas com a natureza, defendendo uma educação que, além de educar e cuidar, seja um espaço de encantamento e alegria para as crianças, atendendo não só às necessidades, mas aos desejos de seu corpo pelo movimento, pela brincadeira e expressão criadora.

Também contribuiu para este estudo David Le Breton (2016), que trata dos sentidos humanos pela sensibilidade e sensorialidade, compreendendo a vida humana a partir de uma perspectiva do sentir o mundo, habitando-o com todos os sentidos, estando nele de modo integral e não apenas o vislumbrando como mero observador, de fora. Isso se aproxima, de certo modo, da ideia de Tiriba (2021), que

defende que humanos e natureza não estão separados, são parte desse todo denominado “natureza”. Nesse enquadramento, o discurso de Le Breton (2016) também nos aproxima de Duarte Júnior (2006) ao buscar o resgate da sensorialidade pelos cinco sentidos, defendendo que a arte pode e precisa ser um meio para se alcançar essa sensibilidade tão necessária à vida e às relações humanas.

O desenvolvimento da sensibilidade é fator relevante para o trabalho tanto em arte quanto no contato com a natureza; é pela sensibilidade e pelos sentidos que se torna possível estimular a percepção e o contato com o mundo natural, do qual os seres humanos fazem parte. Essa relação se dá pelo contato do ser humano no mundo por meio dos seus sentidos, de modo fisiológico, mas inclui os significados que a cultura traz com essas percepções sensoriais que “arremessam fisicamente o homem no mundo, e do mesmo modo no âmago de um mundo de significações; elas não o limitam, o suscitam.” (Le Breton, 2016, p. 24).

As ideias de Le Breton (2016) e Duarte Júnior (2006) reforçam o referencial teórico desta pesquisa acerca das questões da sensibilidade pelos sentidos. Por sua vez, as ideias de Barbieri (2012) e Cunha (2021) mostram possibilidades de articular essa sensibilidade ao trabalho de arte com crianças. A partir das ideias de Tiriba (2005), é possível discutir relacionando esse trabalho às necessidades de se recuperar uma relação de afeto e cuidado entre a criança e sua família com a natureza.

Além desses autores, destaca-se o artista Frans Krajcberg (2017), por meio do qual buscou-se referenciar o trabalho em sala de referência, visto que oferece importante inspiração para promover uma aproximação da sensibilidade pela arte, conforme será visto no **Capítulo 3, subseção 3.1**, nomeada **Descobertas**. Há um entendimento da necessidade de tratar a influência de Krajcberg no trabalho em sala de referência, considerando o fato de que são os repertórios sensíveis dos professores que irão alimentar a prática docente na relação com as crianças e, no caso desta pesquisa, também seus familiares, oferecendo experiências sensibilizadoras.

Pois as crianças vão construindo conhecimentos, valores, afetos a partir de suas experiências com o mundo. Experiência vivida num universo de corpos que tocam, olham, cheiram, comem, escutam. Corpos que sentem o mundo, leem o mundo... Assim, a livre

movimentação, as conexões com o mundo natural, com as demais crianças e adultos, a livre conversação, essas são as experiências fundamentais na formação de seres potentes, são bons encontros! (Tiriba, 2005, p. 249).

Ao pensar sobre o ensino da arte, é possível observar como ambas, arte e natureza, dialogam diretamente com a criança no que diz respeito às suas capacidades expressivas. Para amparar as práticas docentes realizadas até agora na experiência em sala de referência, buscou-se inspiração em arte-educadores que tratam do direito da criança de experienciar situações em que possam se expressar por meio da arte. Sendo assim, a busca, neste trabalho, é de um referencial que possibilite construir uma pedagogia emancipatória, libertadora, ecológica (Tiriba, 2005) e que seja igualmente transgressora da lógica que ainda impera na escola: do tempo controlado, fragmentado, organizado em caixinhas e segmentos, que não permite à criança explorar o espaço, o tempo e os materiais que a cercam.

Na perspectiva de desenhar um quadro contextual, recorreu-se, nesta pesquisa, a um pequeno memorial, por meio do qual é possível situar melhor de onde fala a pesquisadora e professora responsável pela discussão que está sendo estabelecida e acerca da escola onde a pesquisa foi realizada. Para a escrita do memorial, nos reservamos o prazer de escrever em primeira pessoa.

1.1 MEMORIAL

Minha atuação com crianças pequenas se deu após o Ensino Médio, em que cursei o Magistério, tendo habilitação para atuar com Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foi quando eu me identifiquei, desde muito cedo na docência, com o trabalho voltado às crianças de 0 a 5 anos de idade. Minha atuação com arte começou na formação como Bacharel em Interpretação pelo Curso de Artes Cênicas na UEL.

Minha prática profissional em educação vem desde a conclusão do Magistério, quando comecei a trabalhar como professora em uma pequena cidade do interior do Paraná. Mais adiante, em 2004, já em Londrina, durante a graduação, passei em um concurso da Prefeitura Municipal e fui convocada para trabalhar como professora de Educação Infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

Sendo artista e professora, mais adiante cursei Licenciatura em Arte pela Universidade da Grande Fortaleza (UniGrande) na modalidade educação à distância (EaD). Paralelamente ao meu trabalho como professora de Educação Infantil, desenvolvi trabalhos como atriz e produtora cultural em diferentes projetos na cidade de Londrina. Estar com as crianças sempre foi a melhor parte de atuar na escola. Fora dela, também precisava estar com elas. Fiz teatro para bebês, trabalhei em projetos de contação de histórias, festivais de música e teatro, programações artísticas voltadas à infância, atividades infantis em eventos culturais, e um tanto mais de trabalhos, sempre que possível articulando arte, educação e crianças.

Educação Infantil é espaço de liberdade, expressão, amor e descobertas, tanto para as crianças quanto para nós, adultos. Nos divertimos muito juntos, e isso precisa ser destacado: a alegria, conforme nos lembra a professora Léa Tiriba, é um direito atrelado à Educação Infantil, assim como o contato com a arte e com a natureza, pelo jogo, pela brincadeira e pela exploração:

Sabemos também que a felicidade não é uma mercadoria! Ela pode estar nas rodas de conversa, na contação de histórias, no plantio de uma horta, num banho de mangueira ou de chuva; em práticas que afirmam a criatividade e o prazer conjunto, em atividades que estão voltadas para o cuidado das pessoas, das sociedades humanas e da natureza. Por isso alegram os corações, alimentam sonhos, desencadeiam utopias (Tiriba, 2005, p. 281).

Atuei por 15 anos na mesma instituição no município de Londrina, além de trabalhar em alguns outros centros de Educação Infantil e em escolas particulares na cidade. Descobri, no meu percurso, que a escola poderia ser espaço de aprisionamento dos corpos, de controle dos desejos e dos sentidos, de limitação das capacidades expressivas, e que essa condição não podia ser ignorada, já que, como nos lembra Arroyo (2012, p. 29), “assumir a precarização do viver das crianças, sobretudo a precarização dos seus corpos, pode significar avançarmos na afirmação de outras teorias e de outra ética profissional”.

Ainda assim, ao percorrer esses caminhos, pude perceber que a potência dos encontros e das descobertas por meio do brincar não é totalmente suprimida por esse controle; ela é apenas reduzida, limitada, e que sempre há espaço para transgredir esses limites. Em 2017, iniciei meu trabalho no CEI Campus UEL, enquanto ainda era servidora municipal de Londrina, agora "emprestada" para

a universidade, sempre dedicada ao trabalho com crianças pequenas.

Fui para o convênio com a UEL procurando um contexto por meio do qual tivesse acesso a muito verde, muita planta e muito bicho, espaço para caminhar, interagir e brincar com e na natureza, pois acreditava que lá poderia ser feito um trabalho de maior aproximação das crianças com a natureza. Com a pandemia da covid-19, entendi que esse trabalho de aproximação precisa e é possível ser feito em qualquer que seja a condição física em que a escola se encontre; isso não apenas em um ambiente como o campus da UEL, mas em qualquer escola, mesmo que cheia de concreto e sem vegetação ou sem acesso a animais e plantas. Nessas últimas, é ainda mais necessário encontrar possibilidades de trabalhar com esse tema.

Para discutir essas questões, é preciso dizer algumas palavras acerca da vivência como educadora de arte e natureza, bem como sobre os caminhos que levaram a esta pesquisa, afinal, seria incoerente justificá-la de outra forma que não fosse a minha própria relação com a arte e a natureza. Outrossim, será necessário abordar o contexto em que está colocada a instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida.

É bastante comum ver e ouvir a declaração amplamente difundida de que “o professor não pode dar aquilo que não tem”. A premissa que rege as reflexões aqui apontadas é essa mesma: o professor oferece às crianças aquilo que lhe desperta o olhar, o que lhe toca o coração e os sentidos, aquilo pelo que ele desenvolve afeto, por quem e como é afetado.

Com base nas minhas experiências pessoais como artista, produtora cultural e praticante de esportes ao ar livre, que frequentemente me proporcionam um contato direto com a natureza e a arte local, especialmente em Londrina, minha perspectiva como educadora infantil tem se voltado para as investigações que as crianças realizam ao explorar ambientes naturais. Observar suas interações com animais, plantas, terra, areia, água, assim como observar o céu e as nuvens, tem sido uma fonte constante de inspiração. Minhas próprias lembranças de brincadeiras na natureza durante a infância, por meio das quais pude experimentar sensibilidades tanto com o ambiente natural quanto com expressões artísticas, despertam em mim o desejo de proporcionar experiências que toquem e impactem positivamente as crianças.

A fim de ambientar o espaço físico onde atuamos até a ocorrência

da pandemia, apresento abaixo uma breve descrição da instituição; entretanto, cabe destacar, o trabalho desenvolvido a que se refere esta pesquisa foi realizado com as crianças permanecendo em suas casas, devido ao isolamento ocasionado pela pandemia. Diante disso, não seria possível descrever o ambiente em que cada uma delas teve suas experiências em família durante o ensino remoto.

1.2 O CEI *CAMPUS* UEL

No ano de 2020, antes do ensino remoto, o CEI Campus UEL dispunha de um espaço físico amplo, com seis salas de aula, sendo: uma turma de Berçário (Educação Infantil 1 ou EI1) atendendo 16 bebês de 0 a 12 meses; uma turma de Berçário atendendo 16 bebês de 1 a 2 anos de idade (EI2); e quatro turmas com 20 crianças, sendo uma turma de cada faixa etária entre 3 e 6 anos de idade (as turmas de EI3, EI4, EI5 e EI6). Entre as salas de aula, duas delas possuíam mobília e espaço para banho e troca de fraldas, um lactário para preparação de mamadeiras para os bebês, uma sala de estimulação, além do solário com espaço para brincadeira das crianças menores. Havia ainda refeitório, biblioteca, casinha de bonecas, um amplo espaço gramado para brincadeiras livres, parque com desafios físicos, uma horta, a secretaria, sala de amamentação, sala de coordenação e direção.

A instituição atendia preferencialmente filhos e filhas de servidores da universidade; caso houvesse vagas disponíveis, poderia receber filhos de alunos dos cursos de graduação. Entretanto, havia uma grande fila de espera, já que a instituição só conseguia atender um pequeno grupo de 20 crianças de cada faixa etária, o que impossibilitava avançar na fila e atender quem não era filho de servidor. Ao todo, eram atendidas aproximadamente 112 crianças no CEI *Campus*, conforme o espaço físico das salas de aula comportava, além de outros espaços da instituição, e de acordo com a quantidade de adultos que atuavam para atendê-los.

Nesse contexto, as famílias atendidas eram de servidores públicos estaduais que trabalhavam dentro do mesmo *campus* universitário em que estudavam seus filhos. Essa constituição da comunidade escolar parece bastante relevante para minha pesquisa, pois evidencia um recorte muito específico, especialmente em relação ao período pandêmico. Sendo servidores públicos, os pais dessas crianças tinham oportunidades distintas de vivenciar questões como

trabalho remoto, isolamento e mesmo a estabilidade do trabalho em meio a tanta instabilidade enfrentada por outras famílias de uma parcela muito grande da população brasileira, com um número grande de demissões, aumento na taxa de desemprego e condições econômicas precárias. No entanto, durante a pandemia, nem todas as famílias tinham a possibilidade de realizar trabalho remoto, já que, mesmo na universidade, algumas funções eram essencialmente presenciais, e os profissionais não tinham a chance de permanecer muito tempo em isolamento e trabalho remoto.

Para o atendimento do CEI *Campus*, a instituição contava com professores que eram servidores da UEL, bem como com estagiários remunerados do curso de Pedagogia, além do convênio com a prefeitura de Londrina, a qual “emprestava” uma quantidade significativa de professores de Educação Infantil para atuarem no CEI. Sendo assim, era possível garantir três adultos para o atendimento das turmas de berçário (EI1 e EI2) em cada período (manhã e tarde) e 2 adultos para o atendimento das turmas maiores, a partir do EI3 até o EI6. Além desses, o CEI *Campus* contava com um nutricionista, duas merendeiras, uma funcionária para o lactário, dois funcionários para limpeza, uma secretária escolar, um chefe de setor, uma pedagoga que fazia o acompanhamento dos planejamentos pedagógicos, bem como o atendimento aos pais de crianças.

Com relação ao trabalho pedagógico, a rotina era organizada de modo a atender todas as turmas com visita à biblioteca, assim como ao parque e ao solário, bem como a garantir atividades de rotina como banho, refeições e sono. Além dessas, havia atividades que estavam presentes no planejamento elaborado pelos professores. Foram incluídas atividades como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Inglês, PIBID de Pedagogia e PIBID de Música. Dessa forma, cada atividade desenvolvida com uma turma precisava durar um período curto, dada a circulação de propostas que ocorria no decorrer de um dia.

Ao longo dos anos, a proposta pedagógica do CEI foi sendo continuamente realimentada e adaptada com a incorporação de novos documentos normativos. A partir da implementação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, seguidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, a proposta pedagógica passou por modificações significativas. Esses documentos introduziram novas diretrizes e orientações que influenciaram a

prática educativa, refletindo uma modificação na organização do trabalho pedagógico da instituição.

Durante os dois anos de desenvolvimento desta pesquisa, coincidentes com a pandemia de covid-19, as orientações da BNCC prevaleceram na organização do trabalho pedagógico. Nesse contexto, escolheu-se o campo teórico da arte para explorar as abordagens e práticas pedagógicas promovidas pela Instituição. Embora as teorias histórico-cultural e histórico-crítica tenham fundamentado a proposta pedagógica do CEI *Campus* UEL, optou-se por um campo teórico diferente, centrado na arte, para investigar a resposta do CEI às novas orientações e aos desafios impostos pelo período crítico. A arte, com seu potencial para inovação e expressão, ofereceu uma perspectiva única para analisar as práticas pedagógicas e as adaptações necessárias.

Conforme constava no *site* oficial do Colégio de Aplicação e de acordo com o PPP³, o currículo era definido pelas áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Ciências, Música e Corpo em Movimento. Essas áreas eram organizadas para cada faixa etária e eram desenvolvidas de forma interdisciplinar, visando um aprendizado integrado e abrangente. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição reafirmava, como uma de suas finalidades, o desenvolvimento integral da criança de até 6 anos de idade, abrangendo aspectos físicos, psicológicos e cognitivos. A escola enfatizava que lhe cabia a responsabilidade de promover o desenvolvimento do pensamento teórico, garantindo às crianças o acesso ao conhecimento elaborado e articulado com o Ensino Fundamental, seguindo uma sequência planejada do processo de ensino e aprendizagem.

Para cumprir essas premissas, o trabalho pedagógico era planejado e desenvolvido semanalmente pelos professores da instituição, com o acompanhamento constante da pedagoga responsável. Reuniões com os pais das crianças eram realizadas em três ocasiões ao longo do ano: no início do período letivo, no fim do primeiro semestre e no fim do segundo semestre. Nessas reuniões, os pais eram informados sobre o desenvolvimento das crianças, participavam do cotidiano no CEI *Campus* e recebiam devolutivas e orientações sobre o progresso dos filhos.

³ COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Projeto Político Pedagógico. Disponível em: <https://www.uel.br/aplicacao/pages/projeto-politico-pedagogico.php>. Acesso em: 28 out. 2024.

O horário de funcionamento do CEI *Campus* era das 7:15 às 17:30, e as crianças permaneciam na unidade em período integral. As famílias tinham a opção de retirar as crianças no meio do dia, se assim desejassem. Durante o dia, as crianças participavam de três refeições na instituição: café da manhã, almoço e lanche da tarde. Para os bebês, havia ainda dois momentos adicionais de mamadeira.

Além disso, havia a “hora do soninho”, um momento reservado para descanso das crianças por cerca de 1 hora, entre o almoço e as atividades pedagógicas da tarde. Nas turmas de EI1 e EI2, oferecia-se um banho diário, com a intenção de trabalhar pedagogicamente a higiene e promover um relaxamento do corpo, proporcionando bem-estar aos pequenos devido ao calor intenso da região.

Essa rotina diária das turmas de Educação Infantil do CEI *Campus* se assemelha muito à rotina da grande maioria das creches pelo país, onde são priorizadas as ações de cuidar e educar, de acordo com o PPP da Instituição cuja construção se deu baseada na legislação vigente e nos documentos oficiais que regem o trabalho da Educação Infantil no Brasil⁴.

Aqui, é necessário comentar acerca das vantagens e desvantagens desse formato de rotina nas Instituições de Educação Infantil (IEIs), do ponto de vista desta professora e pesquisadora. As crianças, separadas em grupos divididos pela idade, são levadas a realizar as mesmas coisas todos os dias, do mesmo modo, com intervalo de tempo determinado previamente. Muitas vezes, esse tempo é bastante corrido e apertado, o que limita ainda mais as possibilidades de expressão das particularidades e necessidades individuais de cada criança; por outro lado, essa rotina viabiliza, aos professores, a realização de todas as “tarefas” do dia a dia, que são muitas e muito repetitivas.

Vale ressaltar que, muitas vezes, não apenas no CEI *Campus*, mas também em outras IEIs, não há tempo suficiente para cumprir todas as tarefas

⁴ No ano de 2023, ocorreram severas mudanças no funcionamento do CEI *Campus* UEL, já que a instituição deixou de ser administrada pela Universidade, pois não é mais integrante do Colégio de Aplicação. A partir de 2024, a administração do CEI foi delegada à Prefeitura Municipal de Londrina, que, por sua vez, terceirizou os serviços administrativos, de modo que a instituição assumiu caráter filantrópico, o que acarretou mudanças estruturais, de atendimento, bem como do trabalho pedagógico e do público. Desde então, passou a se chamar CEI Alaíde Fausto de Souza. Nesta dissertação, foi apresentado o modo de funcionamento da instituição durante o período a que se refere a pesquisa, ou seja, durante os anos de 2020 e 2021, em que o CEI ainda estava sob a administração da Universidade por ser parte do Colégio de Aplicação, o que não se reflete na realidade atualmente.

rotineiras de uma turma. Em quase todos os casos, as atividades que acabam sendo eliminadas por falta de tempo são aquelas que poderiam proporcionar espaço para expressão, manifestações artísticas ou, mais comumente ainda, oportunidades de explorar o ambiente externo das salas de aula. Isso ocorre devido à necessidade de "dar conta" dos afazeres diários, da qual a Educação Infantil muitas vezes se torna prisioneira. Tiriba (2005) ressalta essa questão da rotina desconectada do mundo natural e dos interesses genuínos das crianças, argumentando que isso representa um duplo afastamento: da natureza e da atenção aos desejos naturais do corpo (Tiriba, 2005, p. 12).

Além dos espaços mencionados do CEI *Campus*, havia ainda um lugar muito especial, que se tornou um refúgio de brincadeira com as crianças: um pedaço do pátio do CEI que tinha árvores espalhadas por um terreno retangular de aproximadamente 10 m² e quase não era frequentado por outras turmas com outros professores. Nós o chamávamos de "bosque" e, nele, propomos brincadeiras de caça ao tesouro, de faz de conta, caminhadas em busca de elementos naturais etc.

No bosque, muitas coisas podiam acontecer, era um lugar onde o tempo ficava suspenso na brincadeira, no jogo, na produção de comidinhas de terra, nas descobertas relacionadas aos sentidos, às materialidades, às texturas, cores, aos cheiros etc. Lá, havia sempre um abacate caído do pé, ou então um "mar" de dentes de leão prontinhos para que uma criança pudesse sacar e soprar, provocando uma brincadeira incansável.

Foi no bosque que encontramos muitos dos materiais naturais oriundos das árvores, da terra, da vegetação e dos bichinhos e que usamos em nossas produções artísticas em sala antes da pandemia. Esse espaço fez muita falta durante o período pandêmico, era onde podíamos correr e brincar ou apenas passear e conversar uns com os outros sobre nossos achados. As merendeiras da escola haviam levado mudas de boldo, manjerição, maracujá e plantado nesse espaço, de modo que sempre aprendemos alguma coisa especial sobre a natureza e seus processos naquele cantinho tão especial!

Buscamos oferecer experiências significativas para as turmas no sentido de poderem brincar e interagir com outras crianças, com adultos e com outros seres vivos. Anteriormente ao ano de 2020, o CEI tinha uma horta onde as turmas eram convidadas a mexer na terra, semear e cultivar plantas, colher e alimentar-se delas. Dadas as dificuldades estruturais e de pessoal, a horta não

durou muito tempo e, em 2020, quando veio a pandemia, já não estava ativa essa atividade. Ainda assim, o espaço físico da instituição era propício ao estar do lado de fora, ao brincar no parque, no pátio. A amplitude do *Campus* oferecia uma diversidade incrível de oportunidades de contato com a natureza e com espécies de plantas e bichos.

No cotidiano do CEI, havia pequenos presentes que nos visitavam com frequência: macacos que vinham em busca de comer a jaca madura no pé, os lagartos que buscavam explorar o espaço do *campus*, pica-paus de cabeça vermelha e os de cabeça amarela. Além disso, havia uma diversidade enorme de pássaros e insetos, bem como de espécies de plantas por todo o *campus*. Como se costumava dizer: a UEL é uma florestinha! Cheia de vida, tanto humana quanto animal e vegetal.

Para além dessa rica variedade de estímulos naturais oferecidos pelo bosque do CEI, a localização da instituição, muito próxima ao Centro de Educação, Comunicação e Arte (CECA), também representava uma oportunidade única e enriquecedora para a formação das crianças. O CECA abrigava uma série de espaços dedicados à criação artística e ao desenvolvimento cultural, incluindo salas de aula para Artes Cênicas, Música e Artes Visuais, além de laboratórios especializados como o Teatro de Bonecos, a Cerâmica, a Rádio UEL e o curso de Moda, entre outros.

O CEI, com seu PPP voltado para a ludicidade, a exploração, a construção de conhecimento e as relações humanas, estava situado em um ambiente que pulsava criatividade e inovação. Contudo, apesar dessa proximidade com um espaço tão rico e diversificado, as turmas de Educação Infantil do CEI enfrentavam a limitação de poucas oportunidades para explorar diretamente as riquezas oferecidas pelo CECA.

Nos planejamentos, as professoras buscavam sempre oferecer aos pequenos oportunidades de estarem do lado de fora; entretanto, essas saídas do espaço circunscrito do CEI não eram tão fáceis nem tão frequentes. Por se tratar de uma instituição, havia diversos empecilhos para as saídas das crianças; mesmo considerando que elas podiam ir a pé para qualquer lugar do *Campus*, os passeios eram pouco frequentes, em especial para as turmas de 0 a 3 anos de idade.

Essas dificuldades em proporcionar às crianças acesso ao ambiente externo estão diretamente relacionadas a uma cultura e a um paradigma que

valorizam o conhecimento intelectual em detrimento de outros tipos de saberes corporais e sensíveis. No contexto acadêmico, há uma tendência de privilegiar o conhecimento científico, que muitas vezes negligencia a sensibilidade, a delicadeza e a exploração sensorial no contato com a natureza. A valorização excessiva do conhecimento técnico-científico frequentemente minimiza o valor do conhecimento artístico e corporal também em muitos outros contextos, como escolas e espaços públicos, o que acaba por afastar essas formas de saberes sensíveis do dia a dia das crianças.

Tiriba (2005) atribui esse afastamento do mundo natural a uma forma de se pensar e entender educação atrelada a um pensamento no qual o humano não faz parte da natureza, de modo que os espaços naturais e ambientes abertos não se configuram em espaços de aprendizagem. A autora destaca que “a proximidade da natureza ameaça uma visão de mundo que se sustenta na ideia de divórcio entre seres humanos e natureza” (Tiriba, 2005, p. 12), ou, como a autora denomina, o “paradigma do divórcio”.

Assim, observa-se uma tendência nas IEs de submeter as crianças a atividades centradas em conteúdos de alfabetização, matemática e valorização do conhecimento formal e intelectual. Nesse contexto, os corpos das crianças frequentemente são confinados a períodos prolongados de inatividade, em que predominam atitudes de escuta e silenciamento, com atividades muitas vezes estruturadas e formatadas, deixando pouco espaço para criação, imaginação, exploração, sensibilidade e expressão.

Apesar dessas limitações, foi possível implementar algumas propostas que priorizavam o contato com a arte, a interação com estímulos naturais do ambiente e a exploração sensorial tanto na arte quanto na natureza. Conforme buscamos maneiras de explorar esses elementos, também procuramos compreender e identificar quais eram os interesses mais significativos despertados nas crianças por essas experiências.

Havia crianças que gostavam muito de rabiscar o chão de concreto. Usando giz, elas desenhavam longa e demoradamente, dedicando-se a cada traço com atenção e entrega. Outras estavam mesmo interessadas em explorar os limites e as capacidades de seu corpo e movimento, brincando de correr, subir, saltar, dançar... Havia as que coletavam pequenas amostras da vegetação do CEI, recolhendo galhos, folhas, frutos secos, e carregavam consigo essas amostras,

guardando-as em suas mochilas, como quem carrega um pequeno tesouro. Na maioria das vezes, esses tesouros eram descartados pelos adultos responsáveis quando vinham buscá-las na escola, com o argumento de que era lixo, sujeira etc.

Após uma profunda reflexão sobre a distância entre as experiências significativas que buscávamos oferecer às crianças em contato com a natureza e as experiências que elas vivenciavam em casa, além de considerar as referências que essas crianças tinham em relação à natureza e à arte, foi possível desenvolver estratégias para aproximar o trabalho pedagógico da escola às vivências domésticas das crianças.

A partir dessa reflexão, foram implementadas atividades que visavam criar uma conexão entre as experiências escolares e as vivências das crianças em seus lares. Entre as estratégias adotadas, estavam o envio de pequenas tarefas para as famílias e a criação de oportunidades para que as crianças explorassem elementos naturais em casa. Por exemplo, enviamos saquinhos com sementes para serem plantadas em vasos, incentivando as crianças a acompanhar o crescimento das plantas e a refletir sobre esse processo. Além disso, solicitamos que as famílias explorassem elementos naturais com as crianças e registrassem essas atividades por meio de fotos, que posteriormente foram compartilhadas com a turma.

O principal objetivo dessas iniciativas era estabelecer conexões entre as atividades realizadas na escola e as vivências diárias das crianças em casa, promovendo uma continuidade educativa para reforçar o aprendizado e a interação com a natureza.

Mesmo com o quadro de rotina apertada, excesso de atividades formatadas, dificuldades em ampliar o acesso ao lado de fora, além da própria ideia da comunidade em relação às práticas infantis relacionadas à arte e à natureza, considera-se que o CEI *Campus* UEL tenha sido um espaço de Educação Infantil cujo trabalho pedagógico apontou para um cuidado com a brincadeira, com a valorização das práticas próprias da criança, do brincar, do se relacionar, de interagir com outros modos de ser e fazer cultura e, dentro do que foi proposto, do contato com as manifestações da vida e do mundo natural.

Nesse ponto, é importante salientar que, por se tratar de uma unidade que pertencia ao Colégio de Aplicação, o CEI sempre teve participação em projetos de cursos da Universidade, atendendo a uma função muito específica do

referido colégio: ser espaço de pesquisa e investigação de práticas educativas para várias áreas de conhecimento dentro da universidade. Um exemplo disso é o trabalho educativo de uma docente de Biologia que realizava, com as crianças do curso, um processo muito bonito de Entomologia com crianças no CEI; outro exemplo a ser citado é a parceria com o curso de Psicologia para promover a formação dos professores da creche com relação aos procedimentos de diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), além de diversas turmas do PIBID em diferentes licenciaturas, estágios regulares de cursos, entre outros.

Nesse contexto, é importante destacar que, assim como em outras instituições, o CEI *Campus* dedicou-se a oferecer experiências diversificadas às crianças, alinhadas com as expectativas de aprendizagem na Educação Infantil. No entanto, dada a localização privilegiada cercada pela natureza, percebeu-se a necessidade de oportunizar uma exploração mais ampla desse ambiente como um espaço de aprendizagem que envolvesse totalmente as crianças, os educadores e a comunidade escolar.

Com o intuito de seguir nessa ambientação sobre o contexto no qual desenvolveu-se a pesquisa aqui apresentada, é preciso trazer algumas palavras acerca do período em que as propostas educativas analisadas na pesquisa foram realizadas, ou seja, o período da pandemia, que se iniciou no Brasil em março de 2020. Esse relato trata de apontar a forma e a organização do ensino remoto na Instituição e como foram desenvolvidos os trabalhos com a comunidade.

1.3 PANDEMIA E ENSINO REMOTO

No ano de 2020, o funcionamento presencial ocorreu até o meio do mês de março, quando a pandemia de covid-19 chegou no Brasil. Na semana que aconteceu o fechamento por completo, os funcionários estavam assustados com as notícias, mas com uma crença de que era uma movimentação passageira e que nem chegaria até a cidade de Londrina. Contudo, rapidamente o vírus se alastrou e, em meados de março, veio o decreto da Universidade.

Na primeira semana de isolamento, não houve ensino remoto, professores participaram de reuniões com a equipe diretiva para tratar da situação e de possibilidades de ofertar sugestões às famílias para ocupar o tempo das crianças, brincando e interagindo enquanto estivessem em isolamento. Para isso, foi

elaborado um pequeno material com propostas de brincadeiras a serem feitas em casa, sem mencionar processos educativos ou conteúdos escolares, apenas sugestões às famílias.

Era um momento delicado, sem a pretensão de “migrar” o trabalho pedagógico para o ensino remoto. Todavia, após a segunda semana de isolamento social, foi necessário mudar a forma de elaboração das propostas enviadas, dada a gravidade da pandemia. Nesse processo, professores e equipe pedagógica trabalharam juntos na busca por um formato que mais se adequasse às condições e necessidades da comunidade, sendo acessível, simples e objetivo o suficiente para que as famílias pudessem participar. Dessa forma, construiu-se um formato para realizar o trabalho remoto no período pandêmico⁵.

É necessário estabelecer um recorte temporal no que diz respeito à pesquisa quando há menção ao “trabalho desenvolvido no período pandêmico”. Nesse sentido, o desenvolvimento desta pesquisa se concentra no tempo que durou, no CEI *Campus* UEL, o período de trabalho remoto realizado através da plataforma Google Classroom⁶, sem atendimento presencial às crianças: entre os dias 21 de abril de 2020 (no período anterior a isso, a coordenadora enviava por e-mail nossas sugestões de brincadeiras às famílias, sem defini-las como atividades pedagógicas) até o dia 16 de agosto de 2021, data na qual o Colégio de Aplicação da UEL definiu oficialmente como retorno gradual às aulas presenciais no CEI.

Cabe salientar que, após 16 de agosto de 2021, as atividades continuavam sendo postadas na plataforma, mas a Instituição já estava realizando atendimento presencial. Sendo assim, esse período não será considerado nesta pesquisa, já que a participação das famílias nas propostas remotas após 16 de agosto se tornou pouco significativa.

De acordo com o Parecer 05/2020 do Ministério da Educação (MEC) do Governo Federal, aprovado em 28 de abril de 2020, a partir da data de 17 de

⁵ Destaca-se que, por período pandêmico, compreende-se aqui o período em que se deu oficialmente no Brasil a pandemia da covid-19: de 26 de fevereiro de 2020 (data em que foi confirmado o primeiro caso de contaminação pelo vírus, na cidade de São Paulo – SP) até o fim de abril de 2022, quando o Ministério da Saúde do Governo Federal revogou a vigência da emergência sanitária no país, mesmo considerando-se que a Organização Mundial da Saúde (OMS) tenha decidido, ainda no mês de abril de 2022, pela continuidade da declaração de emergência de saúde pública em âmbito mundial.

⁶ Google Classroom é uma ferramenta *on-line* gratuita desenvolvida pela empresa Google para uso de professores, alunos e escolas na realização de aulas virtuais, oferecendo recursos para distribuir tarefas, comunicar-se com os alunos, fazer anúncios e adicionar materiais de aula, além de realizar avaliações, atribuições de notas e devolutivas das avaliações.

março, por meio da portaria nº 343, o MEC se manifestou favorável, enquanto durasse a pandemia, à continuidade do ensino remoto nas Instituições de Ensino Superior (IES) e, no dia 18 de março, o Conselho Nacional de Educação (CNE) considerou a necessidade de reorganizar as atividades, a fim de minimizar os impactos da pandemia, garantindo a segurança no funcionamento das atividades acadêmicas, bem como o andamento do próprio calendário dos cursos de graduação e pós-graduação da universidade.

Conforme o Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020:

Em decorrência deste cenário, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais. (Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva).

Assim, as aulas presenciais foram suspensas em todo o país, e o calendário escolar foi mantido em formato remoto, conforme orientações das Secretarias de Educação estaduais e municipais. A modalidade de ensino remoto foi definida como a maneira apropriada de dar continuidade ao trabalho pedagógico nas instituições de ensino, buscando garantir o atendimento aos alunos, durante a pandemia, em todos os níveis educacionais, incluindo a Educação Infantil, sem prejudicar o desenvolvimento das crianças.

De acordo com o Parecer, as instituições de ensino em todas as modalidades foram orientadas a oferecer diversas formas de atendimento aos alunos, levando em consideração o uso ou não de tecnologias digitais. O objetivo era reduzir as desigualdades de oportunidades educacionais, considerando as diversas condições vivenciadas pelas famílias durante o período sem atendimento presencial. O Parecer estabeleceu condições para a reposição de aulas após a suspensão presencial, incluindo a possibilidade de ampliação da carga horária ao fim do período e a oferta de modalidade EaD. Essas medidas visavam evitar retrocessos educacionais e a evasão escolar.

É importante ressaltar que o Parecer destacou a necessidade de orientar as famílias sobre o acompanhamento, por mediadores familiares, das

atividades pedagógicas não presenciais. Além disso, sugeriu o planejamento de estudos e a utilização de algum tipo de registro para acompanhar o processo de ensino à distância mediado pelos responsáveis.

Na Educação Infantil, o CNE destacou, em seu Parecer, a necessidade de garantir o cumprimento da carga horária anual obrigatória e de minimizar possíveis prejuízos para as crianças durante o período de suspensão do atendimento presencial. Para isso, sugeria o desenvolvimento de materiais de orientação aos responsáveis e a criação de atividades educativas lúdicas, recreativas, criativas e interativas para serem realizadas em casa. Dessa forma, na Educação Infantil, seria possível acompanhar o progresso das aulas da rede de ensino como um todo, facilitando o retorno ao ambiente escolar sem a necessidade de reposição das atividades após o período de isolamento.

O CNE também recomendou ampliar o conceito de atividades não presenciais para crianças pequenas, promovendo uma maior interação virtual entre professores e famílias, visando fortalecer os vínculos familiares e orientar os pais de maneira eficaz. As atividades propostas deveriam ser intencionalmente desenhadas para estimular a aprendizagem, priorizando o aprendizado por meio da brincadeira.

Além disso, no Parecer, o CNE orientou o uso de recursos tecnológicos para acompanhar e apoiar as famílias, fornecendo orientações e enviando material pedagógico de suporte, além de dar às escolas autonomia para decidir ser necessário ou não utilizar instrumentos de resposta e/ou *feedback* nesse processo com as crianças pequenas e suas famílias.

Dado tal contexto, o CEI *Campus* buscou oferecer, durante o período de isolamento, possibilidades de famílias e crianças vivenciarem juntas experiências significativas que ajudassem a fortalecer vínculos. Ademais, estimulou-se a conquista de habilidades, a autonomia e o desenvolvimento amplo das crianças, por meio do incentivo ao jogo, à brincadeira e à construção de conhecimento, de modo a ser possível dar continuidade ao trabalho realizado anteriormente em sala.

No CEI, todas as professoras concordaram em não utilizar o WhatsApp como meio de comunicação com as famílias, optando pela plataforma *Google Classroom* para enviar propostas de atividades a serem realizadas em casa, com o intuito de garantir que as crianças receberiam a oferta de educação mesmo em situação pandêmica, atendendo às suas necessidades e demandas educativas

do período.

Diante de tal cenário, levantam-se os seguintes questionamentos: seria mesmo assim? Será que o envio de atividades para realização em casa supriria as ausências vivenciadas nesse período? O contato diário com outras crianças, com outras pessoas para além da família, a vivência no espaço de socialização, com possibilidades de resolução de conflitos e aprendizagem com os pares, a interação com crianças e adultos com culturas distintas e formas de pensar e viver diferentes são práticas que não foram possíveis de serem alcançadas com o ensino remoto.

Nesse sentido, é importante destacar que o ensino remoto não pode ser considerado um substituto adequado para o ensino presencial, pois não atende às necessidades de convivência e interação das crianças em um contexto coletivo. Isso se agrava ainda mais na Educação Infantil, já que a aprendizagem se dá na relação com os pares, no envolvimento, na socialização e na interação das crianças.

Além disso, para muitas famílias, o ensino remoto não supre integralmente suas necessidades, especialmente aquelas que procuram a Educação Infantil como um lugar seguro para deixar as crianças enquanto trabalham. No entanto, é fundamental ressaltar que a função da Educação Infantil vai muito além do cuidado infantil para permitir que os pais trabalhem.

A Educação Infantil desempenha papel crucial na educação integral das crianças, abrangendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. É um espaço não apenas de cuidado, embora essa função seja importante e necessária, mas também de vivência e experiências significativas que contribuem amplamente para o crescimento e desenvolvimento das crianças.

Nessa esteira, é necessário observar a dinâmica de trabalho das famílias durante o serviço remoto. As mães entrevistadas destacaram as dificuldades para equilibrar seu tempo entre as atividades profissionais, os afazeres domésticos e o atendimento às necessidades das crianças que estavam em casa o dia todo. Durante o período pandêmico, tornou-se evidente, mais uma vez, que as mulheres enfrentam uma carga desproporcional de responsabilidades. Em sua maioria, foram as mães que assumiram a responsabilidade de acompanhar e apoiar as atividades escolares de seus filhos, além de realizar suas próprias tarefas.

A seguir, será abordada a elaboração das **Propostas** enviadas às famílias pelo Google Classroom, das quais foram selecionados os **Documentos**

Pedagógicos presentes nesta pesquisa, documentos estes que serão apresentados na **subseção 4.1.1**, acerca da **Análise dos Documentos Pedagógicos**.

1.4 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS PROPOSTAS E OS DOCUMENTOS DA PESQUISA

O princípio do “aprender a fazer fazendo” foi o que orientou a elaboração das **Propostas** pedagógicas oferecidas às famílias. Essas propostas, em vez de serem denominadas “aulas”, eram concebidas como experiências pensadas para engajar tanto as crianças quanto suas famílias. O processo de elaboração dessas propostas era dinâmico e interativo, e foi se constituindo de maneira colaborativa entre professores e equipe pedagógica. A comunicação com as famílias acontecia através da realização das atividades propostas, de pesquisas enviadas e das contribuições recebidas nas reuniões.

Dessa maneira, a metodologia do CEI se fundamentava em uma prática reflexiva e adaptativa, em que o *feedback* das famílias e as interações em reuniões desempenhavam papel essencial no desenvolvimento e na adequação das propostas pedagógicas. Esse modelo de trabalho não apenas promoveu a participação ativa das famílias no processo educativo, como também assegurou que as propostas fossem ajustadas e aprimoradas de acordo com as necessidades e as respostas das crianças e suas famílias.

Cabe ainda explicar que a menção às famílias como participantes ou não deste trabalho, produtoras ou não das devolutivas, e não às crianças individualmente, se deve ao fato de que as crianças muito pequenas não tinham a possibilidade de participar sozinhas do ensino remoto, já que o acesso às ferramentas virtuais e a publicação das devolutivas se deram por meio de seus responsáveis. Outrossim, o acesso aos encontros virtuais realizados mensalmente foi feito pelos adultos, em nenhum momento as crianças foram submetidas a atividades *on-line* sozinhas, havendo sempre a mediação dos responsáveis.

Voltando à preparação dos materiais, cabe observar também que muitos dos professores não apresentavam familiaridade com as ferramentas tecnológicas, inclusive precisaram aprender a utilizar o Google Classroom, o Google Drive, os programas de edição de arquivos de imagem, aprender a salvar um arquivo em formatos diferentes. Produzir material para o ensino remoto foi um

grande desafio que foi realizado com muita troca e partilha entre professores e com a colaboração da coordenadora pedagógica, que esteve sempre acompanhando cada um desses desafios.

Com o passar do tempo, os desafios ficaram mais elaborados, como a produção de vídeos pelas professoras, a realização de alguns experimentos, inclusive encontros virtuais que passaram a ser realizados mensalmente com as turmas menores (de 2 a 3 anos) e semanalmente com as turmas maiores (de 4 a 6 anos).

Foram elaborados questionários para as famílias responderem com pesquisas acerca de materiais, espaço e disponibilidade de tempo; além disso, foram feitas enquetes pelas salas virtuais para considerar o horário mais adequado para as reuniões, bem como foram propostas outras formas de registro e envio das devolutivas para as famílias que tivessem dificuldade com as ferramentas virtuais.

Acerca da elaboração das **Propostas**, é importante apontar que a preparação do trabalho pedagógico se dava semanalmente durante o período pandêmico. Ficou definido, entre equipe diretiva, equipe pedagógica e professores da instituição, que seriam produzidos os materiais e publicados semanalmente na sala virtual da turma, contendo os seguintes arquivos:

- Apresentação dos **Conteúdos**⁷ e **Objetivos** das propostas da semana.
- Apresentação dos **Materiais**⁸ necessários às propostas para cada dia da semana, de maneira que as famílias pudessem se organizar antecipadamente para preparar esses materiais.
- Publicação diária de atividades, mediante agendamento prévio no Google Classroom, de forma que, a cada dia, surgiria uma nova proposta a ser

⁷ O uso do termo “Conteúdos” levanta questionamentos, já que, de acordo com a BNCC, para Educação Infantil, a divisão acerca do que se deve trabalhar se dá por Campos de Experiência, que constituem um arranjo curricular no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e a partir dos quais são definidos os saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados para as crianças. No CEI *Campus* UEL, durante algum tempo, os materiais foram enviados usando o termo “Saberes e Conhecimentos”; todavia, depois de um tempo, já em 2021, a orientação da Instituição passou a ser nomeá-los como “Conteúdos”, vinculados a Áreas de Conhecimento como Matemática, Movimento, Música, Artes Visuais, Língua Portuguesa e Literatura, Corpo e Movimento, de maneira a facilitar a compreensão da comunidade de famílias acerca do que seria trabalhado, no intuito de usar um vocabulário que estivesse mais próximo do que eles já conheciam em relação ao trabalho escolar. Dessa forma, no quadro em questão, eram apresentados os Conteúdos e Objetivos das propostas da semana.

⁸ No **Anexo 2**, é possível observar um arquivo de exemplo de como eram apresentados esses Conteúdos, Objetivos e Materiais da semana.

realizada pelas famílias, com prazo de devolução para o dia seguinte; entretanto, não havia obrigatoriedade no cumprimento de todas as propostas, nem que fossem feitas as devolutivas na data estabelecida – tratava-se apenas de uma sugestão de organização para as famílias.

- Vídeos pertinentes às propostas enviadas. Sobre esse ponto, vale explicar que a iniciativa surgiu a partir do ano de 2021, após algumas pesquisas feitas pela Instituição com as famílias, as quais apontaram necessidade de que as crianças pudessem ver a imagem dos professores; depois de muito debate acerca dessa necessidade, ficou estabelecido que seriam produzidos dois vídeos pertinentes às propostas enviadas. O argumento era de que essa iniciativa visava manter os vínculos das crianças com os professores, já que o período de ensino remoto estava durando mais do que o esperado.

Para a preparação desses materiais, cada professora organizou sua rotina de trabalho. Nas turmas de crianças menores, havia mais de uma professora, de modo que a equipe optou por realizar reuniões semanais entre todos professores e equipe pedagógica, a fim de definir temáticas e conteúdos para a semana, fazendo um revezamento entre elas para preparar os materiais. Nessas reuniões, eram combinadas as Atividades Unificadas⁹, bem como estabelecido um cronograma das professoras responsáveis por essas atividades em cada semana.

Para além desses materiais enviados semanalmente, havia publicações no mural da turma sobre curiosidades, desafios, lembretes, enquetes sobre as datas de reuniões com as famílias, ou mesmo registros pelas professoras de alguma imagem ou vídeo que tenha chamado a atenção e que estivesse relacionado com os conteúdos que estavam sendo tratados na semana. Por exemplo, uma professora fez um vídeo para registrar o vento batendo nas árvores de sua casa e publicou para partilhar suas observações acerca das mudanças trazidas pela entrada do outono, tema que havia sido trabalhado anteriormente.

Algumas famílias publicavam, no mural, vídeos ou fotos das crianças realizando as propostas enviadas, ou de algum momento que tiveram com elas, já que as devolutivas das atividades, pela formatação da plataforma Google

⁹ Propostas elaboradas conjuntamente para todas as turmas do CEI *Campus* desde o EI1 (berçário) até o EI6 (turmas de crianças de 5 a 6 anos), sendo feitas adequações para cada turma de acordo com as possibilidades e necessidades da faixa etária.

Classroom, não eram vistas senão pelos próprios pais que as publicaram e por professores da turma, sem acesso por outras famílias.

Dessa forma, no início da semana, eram lançados Conteúdos, Objetivos e Materiais para a semana, bem como a proposta da segunda-feira; no decorrer da semana¹⁰, a cada dia, publicava-se a proposta referente àquele dia, indicando onde eram apresentadas as devolutivas das famílias conforme iam realizando as atividades. As professoras faziam seus apontamentos e observações por meio de comentários publicados nas propostas, ao que algumas famílias davam continuidade, conversando sobre como foi a participação das crianças naquela experiência.

Toda essa mobilização alcançou apenas uma parte das famílias atendidas pela instituição, já que as realidades e possibilidades de cada família eram muito particulares em relação a: condições de trabalho e tempo; acesso à internet e ao uso das ferramentas tecnológicas; disponibilidade das próprias crianças para participar do trabalho proposto, já que nem sempre elas estavam dispostas a participar da devolutiva com seus responsáveis – às vezes se mostravam cansadas ou dispersas, houve inclusive ocasiões em que o responsável participou sozinho do encontro virtual, sem a criança, porque “bem na hora, a criança dormiu”.

Essas variações na participação interferiram diretamente nas devolutivas apresentadas e no envolvimento de crianças e famílias com a oferta de ensino remoto, de modo a demonstrar que não foi um trabalho que apresentou linearidade, mas variou de acordo com as ocasiões e possibilidades das famílias, durante o decorrer dos quase dois anos consecutivos de ensino remoto. Nesse sentido, havia momentos em que se manifestava uma certa frustração por parte da equipe de professores, pois todo esse trabalho e envolvimento muitas vezes não geravam muitos frutos, considerando que, em alguns períodos e algumas atividades, havia número reduzido de devolutivas, dadas a diversidade de rotinas e as particularidades que envolveram a realidade de cada família naquela situação atípica ocasionada pela pandemia.

Nesse ponto, é importante observar como, até esse momento, pouco se falou sobre as próprias crianças nesse processo, já que em nenhum momento as crianças foram consultadas sobre como gostariam que fosse dado o

¹⁰ No **Anexo 3** é possível observar uma reprodução de tela da sala de referência virtual com esses

encaminhamento da escola durante a pandemia. Crianças puderam escolher participar do ensino remoto? Elas puderam escolher qual a ferramenta mais adequada para o desenvolvimento dos processos de ensino/aprendizagem nesse período? Foram ouvidas sobre o que e como gostariam de aproveitar esse tempo em que estavam em isolamento na companhia de seus familiares? Todas elas tiveram oportunidade de passar esse período na companhia de seus familiares?

É possível perceber que, mesmo considerando a capacidade das crianças em fazer escolhas e participar ativamente dos processos, nem sempre elas são ouvidas. Obviamente, as famílias tiveram total liberdade para optar pela não realização das atividades propostas, devido às suas condições de acesso à internet, disponibilidade de tempo ou quaisquer outros fatores relevantes para sua participação; não obstante, as próprias crianças não tiveram como fazer escolhas, cabendo aos adultos decidirem por desenvolver ou não as propostas com elas.

Ressalta-se que essas propostas não foram elaboradas com o intuito de se desenvolver uma pesquisa acadêmica. Foram feitas unicamente com a função de atender à demanda de produção de material para a articulação do trabalho pedagógico via ferramenta virtual durante o período da pandemia.

Observou-se a importância de se debruçar sobre a produção do período em questão e sobre como a escola e a família tiveram a oportunidade de se relacionar em tais condições, dados o distanciamento social e a necessidade de:

- Manter vínculos entre escola e famílias, estabelecendo possibilidades, mesmo no ensino remoto, para que a escola pudesse oferecer, conforme a faixa etária das crianças, oportunidades de aprendizagem significativas às suas crianças, com ajuda da família durante o período de isolamento.
- Oferecer atividades alternativas às famílias, de modo que pudessem ser realizadas em casa, em cumprimento às normativas estabelecidas pelo Parecer 05/2020.

- Apresentar e cumprir com os conteúdos presentes no currículo escolar, já que, de acordo com o Parecer 05/2020, o ensino remoto evitaria a interrupção do calendário escolar vigente e tais atividades substituiriam as experiências escolares presenciais.

Esses objetivos não são da pesquisa aqui descrita, mas do trabalho pedagógico que foi determinado pela instituição a ser realizado; portanto, professores e equipe gestora buscavam, na execução dessa modalidade de ensino, fazer cumprir o direito das crianças e suas famílias de receberem a educação escolar, ainda que em uma situação fora da normalidade.

Durante o período de produção das **Propostas**, definiu-se que os professores deveriam enviá-las diariamente pelo Classroom, considerando todos os elementos necessários à sua realização pelas famílias. Às sextas-feiras, conforme combinado entre as professoras no CEI, eram planejadas as "atividades unificadas". Essas atividades eram propostas que podiam ser oferecidas a todas as turmas, sendo enviada a mesma proposta para todos as crianças. Nesse contexto, uma família que tivesse irmãos em turmas diferentes participaria da mesma atividade unificada nesse dia específico.

Esse formato das atividades unificadas funcionou muito bem e foi replicado durante todo o período de ensino remoto. Era muito curioso observar como, em cada turma de Educação Infantil, as famílias encontravam a sua própria forma de realizar a proposta da atividade unificada. As devolutivas recebidas eram muito diversas umas das outras, pois, nesse formato, havia liberdade para realizar as adaptações que fossem necessárias.

Dentre as propostas enviadas no decorrer dos 2 anos em que se realizou o ensino remoto, foram selecionadas as **Propostas** e as **Devolutivas** que constituem o corpo documental desta pesquisa, denominado **Documentos Pedagógicos**. Esses documentos foram armazenados no Google Classroom, onde as salas de aula virtuais continuam acessíveis aos participantes, agora no modo "arquivadas" e podem ser acessadas pelas professoras para consulta.

Dito isso, cabe ressaltar que, por se tratar da utilização de uma ferramenta virtual, os dados das turmas ficaram armazenados no meio virtual, salvos em *drives* e publicados na plataforma Google Classroom, mesmo depois de ter sido decretado o retorno ao trabalho presencial. Nesse sentido, observa-se a importância

da documentação e do registro pedagógico para o desenvolvimento de pesquisas acerca do trabalho escolar.

Na **subseção 1.5**, a seguir, será apresentado o método de pesquisa utilizado nesta dissertação: a bricolagem, que permite uma abordagem flexível e criativa ao explorar um determinado tema. Não se limita a uma única abordagem, mas encoraja o diálogo entre diferentes perspectivas e métodos de coleta de dados.

1.5 A BRICOLAGEM

A escolha pela bricolagem como método de pesquisa ou, melhor dizendo, como atitude investigativa – conforme apontado por Rodrigues (2016) – se justifica pelo fato de propiciar uma abordagem que orienta o pesquisador em seu modo de pensar e fazer ciência.

Em primeiro lugar, essa metodologia possibilita compreender como é entendida a pesquisa aqui apresentada, que partiu, inicialmente, de uma análise que envolve documentos cujo caráter múltiplo e diverso de suas manifestações aponta para um envolvimento que vai além da relação criança-adulto, ou ainda entre escola-família, pois não há como desconsiderar o contexto delicado no qual esses documentos foram produzidos – o isolamento social devido à pandemia da covid-19, que levou escolas e famílias a vivenciarem os processos educativos de maneira diversa da experiência que tinham anteriormente, no ensino presencial.

Dada a complexidade do cenário pandêmico e dos elementos que envolvem o ensino remoto, considerando, especialmente no contexto da Educação Infantil, as particularidades do trabalho com crianças bem pequenas, a bricolagem atende às demandas desta pesquisa, pois busca compreender os fenômenos do objeto de pesquisa a partir de diferentes abordagens teóricas, englobando fatores diversos na elaboração das análises no campo da Educação. Ademais, a bricolagem é uma abordagem metodológica que possibilita compreender a promoção da sensibilidade a partir das propostas ofertadas pela escola no ensino remoto, relacionadas à arte e à natureza, tendo em vista que é uma abordagem que oferece olhares diversos dos elementos constitutivos da cena na qual as ações educativas se desenvolveram.

Nesse contexto, ao longo deste estudo, é feita referência a diferentes autores, de abordagens distintas, para analisar as propostas enviadas e

realizadas pelas famílias selecionadas para esta pesquisa. Além disso, é fundamental considerar a observação das práticas educativas dentro da instituição, levando em conta o currículo da Instituição, bem como o que é estabelecido nos documentos oficiais pelos órgãos educativos vigentes.

Dito isso, cabe discutir brevemente acerca das características da bricolagem enquanto atitude investigativa, o que define não apenas a abordagem aqui apresentada enquanto pesquisadora, mas a própria atitude investigativa como professora proponente das ações educativas desenvolvidas no período de ensino remoto, que se baseia em diferentes referenciais advindos da formação acadêmica e profissional, da experiência docente, assim como da vivência com arte e natureza, nas múltiplas experiências a que o corpo se lança na exploração dos sentidos e na construção de significados em vivências pessoais com a natureza e a arte.

Observa-se que, segundo Kincheloe e Berry (2007), a bricolagem é uma forma de investigação, no contexto da educação, em que são descartados os métodos monológicos, assumindo-se um amplo espectro de referências. Conforme destacam os autores, “os *bricoleurs* atuam a partir do conceito de que a teoria não é uma explicação do mundo – ela é mais uma explicação de nossa relação com o mundo.” (Kincheloe; Berry, 2007, p. 16).

Como a necessidade de examinar o trabalho colaborativo entre escola e família durante o ensino remoto, especialmente no que diz respeito à relação com a arte e a natureza, é essencial compreender como essas interações podem ter contribuído para promover a sensibilidade, e se as propostas se estenderam além das crianças, alcançando suas famílias e influenciando a forma como elas se relacionam com a natureza e a arte.

Nesse sentido, é importante investigar como as famílias abordaram e vivenciaram as propostas relacionadas à arte e à natureza durante o período da pandemia. Isso inclui considerar as condições em que essas atividades foram realizadas, como cada família interpretou os temas propostos e como experimentaram as atividades sugeridas pela escola. Além disso, ouvir os participantes sobre suas percepções e entendimentos acerca dessas experiências proporciona uma abordagem multifacetada para compreender a sensibilidade em suas próprias vidas. Essa abordagem poderia se configurar como uma "bricolagem de olhares", reunindo diferentes perspectivas para explorar como as relações com a arte e a natureza foram percebidas e integradas no contexto familiar durante o

ensino remoto.

Já que na bricolagem são as circunstâncias que formam os métodos que serão utilizados na pesquisa, é preciso considerar a complexidade dos fenômenos e das relações humanas. Isso exige que o investigador não permaneça fiel a métodos que não levem essa complexidade em consideração; outrossim, o investigador deve declarar relevante as interpretações diversas que podem ser associadas aos fenômenos sociais, tendo como premissa o respeito à complexidade.

Nesse sentido, esta pesquisa busca, a partir de interpretações diversas dos fatores que operam para o desenvolvimento das relações construídas nos processos ofertados pela escola em formato remoto, desenvolver uma forma de interpretar os documentos levantados, considerando fatores múltiplos e complexos, bem como variadas possibilidades de análise dos documentos, sem, no entanto, alcançar o reducionismo, já que, na bricolagem, “devemos usar os métodos que melhor possibilitam responder a nossas perguntas sobre um determinado fenômeno” (Kincheloe; Berry, 2007, p. 18).

Considerando que esta pesquisa está atrelada a elementos e disciplinas distintos, mas relacionados entre si: a natureza e seus conhecimentos, juntamente à arte e seus desdobramentos, foi necessário buscar nessa metodologia uma articulação capaz de considerar a flexibilidade e a pluralidade de ideias, explicações e interpretações, a fim de analisar e refletir acerca do trabalho remoto no período pandêmico, a partir dos também diversos documentos que foram escolhidos para compor o aparato de referenciais a serem refletidos sobre a prática docente.

Nesse contexto, parece fazer todo sentido considerar e valorizar as escolhas levantadas pelas próprias mães nas entrevistas, acerca de quais seriam as atividades e propostas significativas de serem analisadas na pesquisa, já que, de acordo com Kincheloe e Barry (2007, p. 20), “a pesquisa empírica – na verdade, toda a pesquisa – é marcada em todos os níveis pelos seres humanos”.

Em artigo referenciado na revista *Cadernos de Pesquisa*¹¹, Rodrigues *et al.* (2016, p. 14) destacam que, com a abordagem metodológica, se descortina uma ideia de que “o caráter interpretativo marcante na bricolagem se apoia em uma concepção valorativa da subjetividade do pesquisador.” Essa subjetividade do pesquisador se revela na interpretação das pistas oferecidas tanto

¹¹ Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143720>.

pelas famílias, na ocasião das entrevistas, quanto pelas manifestações observadas nas devolutivas de propostas, de maneira que, ao lançar mão da bricolagem, torna-se possível estabelecer relações entre os diferentes documentos, interpretando-os no intuito de entender possíveis significados que venham a ser percebidos na relação dos participantes com os elementos considerados aqui, importantes para o desenvolvimento da sensibilidade.

Outro ponto relevante na abordagem da bricolagem é a possibilidade de diálogo entre o campo de investigação e os métodos de coleta de dados, considerando o papel ativo da metodologia na condução da pesquisa. Como destacado por Rodrigues *et al.* (2016, p. 972), "no domínio da complexidade, a bricolagem enxerga os métodos de pesquisa de maneira ativa, não passiva, ou seja, construímos ativamente nossos métodos de pesquisa a partir das ferramentas que temos à disposição."

Considerando que as circunstâncias específicas moldam os métodos que serão adotados na pesquisa, é crucial considerar a pluralidade de interpretações que os fenômenos sociais podem ter, o que é possibilitado pela bricolagem, que permite uma adaptação flexível dos métodos de pesquisa às necessidades e características únicas do campo de estudo, proporcionando uma compreensão abrangente dos fenômenos investigados.

É fundamental compreender que os documentos produzidos nesta pesquisa teriam sido diferentes se as circunstâncias fossem outras. Portanto, é essencial analisar considerando essas circunstâncias para buscar respostas sobre o impacto do ensino remoto nas famílias e suas crianças, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da sensibilidade. O uso da bricolagem como uma abordagem possibilita compreender a complexidade dos contextos, tanto da pesquisa quanto da realidade das famílias enquanto participantes desse processo. Conforme destacado por Kincheloe e Berry (2007, p. 16), "o papel do 'bricoleur' é enfrentar essa complexidade, reconhecendo que a bricolagem surge do respeito pela complexidade do mundo real". Portanto, a pesquisa considera essa complexidade em sua realização, pois é uma forma de explorar nossa relação multifacetada com o mundo, como enfatizado por Kincheloe e Berry (2007).

Ainda de acordo com Kincheloe e Berry (2007), a razão prática da bricolagem reside em sua capacidade de operar em cenários concretos para conectar teoria, técnica e conhecimentos oriundos da experiência. Nesse sentido,

como já mencionado anteriormente, o processo de pesquisa é subjetivo, levando em consideração tanto a subjetividade do pesquisador quanto a dos outros seres humanos envolvidos, neste caso específico, as crianças da Educação Infantil e suas famílias durante o isolamento social causado pela crise pandêmica.

É importante lembrar que o contexto da crise pandêmica também integra a subjetividade da pesquisadora nesta pesquisa, por ter vivenciado essa realidade e estando envolvida como professora responsável pela criação de material para o ensino remoto, bem como acompanhando a realização de propostas pelas famílias. Nesse caso, a subjetividade de pesquisadora se funde com a da professora participante da pesquisa, uma vez que ambas são a mesma pessoa. Essa fusão de subjetividades permite uma compreensão possivelmente mais profunda das experiências vividas pelas famílias e crianças, bem como das próprias reflexões da pesquisadora sobre sua prática pedagógica e seu papel durante a pandemia.

Também parece que, sendo uma forma de condução da pesquisa que está atrelada a múltiplas referências e não apenas a uma abordagem única, a bricolagem também se apresenta como um método que dialoga com a questão da sensibilidade, por considerar aspectos diversos que possam alcançar os diferentes sentidos em que se configura o saber sensível, termo esse usado por Duarte Júnior (2006).

A bricolagem incorpora diferentes fontes documentais e as relaciona para compreender o objeto de estudo, porque não ignora os diversos fatores sociais e as condições nas quais a pesquisa está inserida. Além disso, dialoga intimamente com a subjetividade do pesquisador, tornando pertinente sua associação à sensibilidade, pois sensibiliza para as questões exploradas na pesquisa. Ao adotar a bricolagem, a pesquisadora não apenas reconhece a influência de suas próprias experiências e perspectivas, mas também se torna sensível às nuances e complexidades do fenômeno estudado.

Assim, a bricolagem guia a pesquisadora na compreensão das dinâmicas sociais, culturais e individuais do objeto de estudo, na medida em que integra uma reflexão sensível sobre as experiências vividas pelas famílias e crianças durante o ensino remoto na crise pandêmica, vinculando-se afetivamente a essas experiências, pois também as vivenciou à sua maneira, no seu próprio isolamento pandêmico.

É possível dizer que, durante a pandemia, famílias e professores compartilharam dessa experiência do isolamento, por terem mantido contato regularmente, trocando informações, esclarecendo dúvidas, discutindo questões relativas ao desenvolvimento das crianças, mas, principalmente, realizando partilhas de momentos significativos da intimidade de seus lares. Foram trocas e compartilhamento virtual de momentos e vivências, mas não apenas, pois foi também a construção de certa cumplicidade e parceria por estarem ambos acompanhando uns aos outros nessa travessia insegura por um episódio triste e assustador da história. Nesse sentido, é imprescindível que a abordagem da pesquisa considere tais fatores como elementos afetivos no processo de análise.

Considera-se também que a bricolagem, como método nas pesquisas em educação, capacita os pesquisadores para explorarem os afetos na pesquisa empírica, especialmente nas relações construídas por agentes que compartilham um interesse comum: o desenvolvimento das crianças. Já que esses agentes estão envolvidos afetivamente nesse processo, vivenciando juntos essa experiência, na medida do possível, obviamente, pois tratou-se de um processo realizado à distância, pelo ensino remoto.

Diante do exposto e analisando os documentos presentes na pesquisa, de modo articulado às respostas oferecidas pelas famílias na ocasião das entrevistas, a presente pesquisa adota a bricolagem metodológica, considerando a complexidade dos elementos presentes nos documentos produzidos durante o período pandêmico e entendendo a necessidade de alcançar os pontos de vista dos envolvidos no ensino remoto. Segundo Kincheloe e Berry (2007), a combinação dos múltiplos movimentos metodológicos pode contribuir para respeitar tal complexidade, considerando-se as contradições da vida ao se abordar as questões suscitadas na pesquisa. Buscou-se, assim, por meio da análise de diferentes fontes documentais, alcançar um olhar dos participantes sobre o ensino vivenciado, no intuito de entender como se deram os processos educativos em período remoto.

Considerando haver, segundo Kincheloe e Berry (2007), cinco tipos de *bricoleurs*: interpretativo, metodológico, teórico, político e narrativo, esta pesquisa adota uma abordagem que integra esses diferentes tipos por meio da metodologia adotada, além de buscar, em diferentes fontes teóricas, as aproximações necessárias para análise dos documentos. Dessa forma, ao situar a pesquisa como bricolagem metodológica e interpretativa, buscou-se maior liberdade para refletir

sobre o material apresentado, combinando documentos distintos e permitindo o acesso à subjetividade como possibilidade interpretativa nessa análise, além de compreender a pesquisa como um processo interativo, ao dialogar com os entrevistados sobre os documentos produzidos durante a pandemia.

Ao pensar sobre a abordagem a ser realizada para elaboração e envio das propostas, considerou-se a necessidade, percebida pela professora, de oferecer experiências que pudessem suscitar o desenvolvimento da sensibilidade não apenas nas crianças, mas também em seus responsáveis, participantes ativos dos processos realizados através do Google Classroom.

Dessa maneira, ao buscar compreender a questão da sensibilidade presente nas devolutivas das famílias, as escolhas pelos documentos a serem analisados inicialmente se deram pela preferência da pesquisadora em propostas que apresentassem repertório sensível. Entretanto, algumas dessas escolhas foram substituídas pelas propostas mencionadas pelas famílias no ato das entrevistas, dada a importância de se considerar o quanto tais propostas alcançaram os envolvidos e quais delas promoveram memórias significativas para as famílias.

Mais uma vez, é importante considerar que as crianças envolvidas nessas atividades não foram consultadas sobre suas percepções e preferências. Isso se deve à escolha de abordar o ensino remoto como uma oferta não apenas para as crianças, mas também para suas famílias, e considerando a dificuldade de resgatar memórias das crianças (muito jovens à época). Desse modo, optou-se por entrevistar agentes que pudessem falar de maneira geral sobre como foi o trabalho para todos os envolvidos. Nesse caso, as mães foram escolhidas para representar todos os participantes. Essa foi a primeira consideração metodológica: escolher representantes para expressar as experiências de todos os envolvidos em cada uma das famílias.

Em segundo lugar, ao selecionar as propostas a serem analisadas, foi necessário estabelecer critérios que abordassem várias questões discutidas e consideradas durante o período do ensino remoto. Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por incluir apenas as propostas elaboradas pela pesquisadora quando atuava como professora da turma, respeitando a produção dos demais participantes do trabalho remoto sem apropriar-se dela. Além disso, foram selecionadas propostas relacionadas a artistas locais, refletindo escolhas subjetivas pertinentes à nossa prática como docente, assim como aquelas que exploravam as

temáticas de arte e natureza, fundamentais para esta pesquisa. Por fim, consideraram-se as propostas mencionadas pelas mães durante as entrevistas. Esse processo demonstra que a escolha das propostas analisadas foi dinâmica ao longo do percurso, uma vez que antes das entrevistas não havia conhecimento de quais seriam as propostas específicas mencionadas pelas famílias.

A terceira questão a ser considerada é acerca de como poderia ser a análise sobre *se* e *como* as propostas enviadas proporcionaram o desenvolvimento da sensibilidade em crianças e seus familiares, já que a sensibilidade não é algo que possa ser medido concretamente, mesmo sendo concretamente manifestada, conforme entendemos com Duarte Júnior (2004), que ela se expressa pelo subjetivo e pela materialidade dos sentidos. Como comprovar pelos métodos científicos algo que está no lugar da percepção, da intencionalidade, da subjetividade?

Para pensar sobre *se* as propostas contribuíram nesse sentido, foram observadas algumas características que, de acordo com a percepção desta pesquisadora, a partir do conceito de sensibilidade (que será abordado no **Capítulo 2**), poderiam ajudar nesse processo de reflexão.

São elas:

- A **sensorialidade** nas propostas enviadas e se é possível perceber esse exercício do estímulo à sensorialidade sendo experimentado pelas crianças e famílias, a partir das devolutivas apresentadas.
- A **individualidade**, o **afeto** e a **memória**, aqui destacados como “**afetos**”: se essa proposta explora a individualidade e a vivência pessoal de cada criança, promovendo afetos, despertando e/ou criando memórias significativas em família.
- O “**fazer juntos**”: se promove uma experiência significativa entre os membros da família, de modo a ser uma vivência coletiva ofertada, mais do que uma atividade individual para a criança.
- O diálogo com a **subjetividade**, já mencionada anteriormente e, nesse caso, tanto na esfera da família participante quanto da professora e pesquisadora envolvida com sua realização.

- Evidência da importância do **processo** na realização pelas famílias ou se o foco era apenas o produto final, sem considerar os diversos atravessamentos que podem acontecer no percurso da experiência vivenciada pelos participantes.

A partir dessas questões apontadas, foi possível olhar com mais atenção para as propostas e devolutivas apresentadas, pautando-se também nas respostas às entrevistas, além de construir um olhar sobre a questão da sensibilidade pelas propostas em arte e natureza enviadas às famílias. Com esses elementos, considera-se ser possível procurar, nos documentos apresentados, algumas pistas para tratar desse tema. Para além das questões apontadas, também vale realizar algumas observações alcançadas durante as entrevistas, bem como na própria análise das propostas e sua elaboração, além das devolutivas.

Essa junção dos elementos possibilita refletir se esse trabalho reverbera de alguma forma nas famílias, citando suas próprias percepções por meio das falas nas entrevistas, para que seja possível pensar no espaço e na capacidade de transformação que a escola tem na relação com a comunidade atendida para além do trabalho em sala de referência.

2 A NATUREZA, A ARTE, A CRIANÇA E A SENSIBILIDADE

Neste capítulo, pretende-se tratar de questões teóricas que ajudem a definir o contexto e as condições em que a pesquisa aqui relatada foi desenvolvida, apresentando os autores que embasam o trabalho pedagógico realizado em sala de referência durante o período apontado na pesquisa. Tais autores subsidiaram a prática docente e, por isso, são apresentados aqui, junto dos conceitos e referenciais remetidos ao tratar da arte, da natureza e sua relação com a criança no contexto escolar, mais especificamente na Educação Infantil.

Para tanto, trata-se de arte, de natureza, de infância e do conceito de sensibilidade, situando essas questões no contexto de atuação da Educação Infantil, bem como no contexto de ensino remoto durante a pandemia de covid-19.

Os debates e as ideias apresentados aqui estão intrinsecamente vinculados à prática docente, centrando-se na busca por integrar pesquisas e conceitos de autores que abordam diretamente o trabalho educacional dentro das instituições escolares. Isso se reflete na utilização de suas ideias como base para a elaboração das atividades destinadas às famílias durante o período de isolamento, sendo necessário abordar a conexão essencial entre os seres humanos e a natureza, reconhecendo os indivíduos como parte desse ecossistema. Como agentes culturais, as pessoas não apenas produzem cultura, mas também se alimentam esteticamente da arte e de suas diversas manifestações ao redor do mundo.

Nesse contexto, aponta-se também a ideia de criança, de modo integrado aos conceitos de natureza e de arte, indicando inclusive como as crianças se relacionam com os elementos que constituem e produzem essa arte e que também são fruto da relação com essa mesma natureza. Esses elementos da pesquisa estão ligados à ideia de uma educação que considera a criança como protagonista de seus processos de aprendizagem, cuja mediação da aprendizagem e do desenvolvimento infantil se deu conjuntamente, durante o ensino remoto, por professores e familiares das crianças.

A seguir, serão apresentados os conceitos acerca de natureza, criança, arte e sensibilidade, para situar a contextualização teórica da pesquisa apresentada.

2.1 NATUREZA

Há muitas variações para o que é ou o que se define por natureza. Busca-se, então, estabelecer um breve entendimento sobre esse conceito, na intenção de explorar as possibilidades de relações do tema com as questões levantadas na prática docente em sala de referência e delinear a partir de qual ideia de natureza desenvolve-se esta pesquisa.

Existe um exercício de visualização criativa¹², feito por professores ao iniciar um debate sobre a relação das pessoas com a natureza: pede-se que os participantes fechem os olhos e construam mentalmente uma imagem de natureza, que observem os detalhes e, em seguida, solicita-se que descrevam o que imaginaram. Ao ouvir os relatos das cenas construídas, na grande maioria das vezes, as pessoas descrevem cachoeiras, montanhas, florestas, o mar, animais e plantas... O ser humano não faz parte dessas paisagens.

Esse modo de pensar, enxergar humano e natureza como separados um do outro, tanto é gerador dessa distância entre seres humanos e fenômenos da natureza e da vida, quanto é gerado exatamente por essa separação, ou esse “divórcio” entre ser humano e a natureza.

Marcos de Carvalho (2003), professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), define natureza e destaca a comum busca pela diferenciação entre o que é considerado natural e o que é considerado artificial, ou cultural, propondo que o próprio ser humano é criação da natureza e não está fora dela, não há como negar que “o homem e sua espécie são também uma obra da natureza” (Carvalho, 2003, p.). O autor declara ainda que o próprio conceito de natureza é também uma criação humana, uma ideia humana, da qual o ser humano faz parte, conforme demonstra o trecho a seguir.

Se falamos de natureza, não falamos só das coisas, ou dos bichos, das plantas, dos rios, das montanhas, etc., mas também da maneira como vemos essas coisas, em particular integradas a um conceito que nós criamos: a totalidade a que chamamos natureza (Carvalho, 2003, p. 14).

¹² Realizei esses exercícios imaginativos em várias práticas das quais participei, tanto em atividades formativas como educadora quanto em atividades formativas como artista. Em sua palestra no Seminário “Criança e Natureza”, a professora Léa Tiriba utilizou o recurso. Disponível em: Educação e Natureza/ Seminário Criança e Natureza. Instituto Alana. São Paulo: Instituto Alana, 06/07/2016. Disponível em: [\(26\) Educação e Natureza I Seminário Criança e Natureza \(V\) - YouTube](#)

Nesse mesmo caminho que entende a natureza como a totalidade da própria vida, Tiriba (2021) define a natureza como “a força ativa que criou e que conserva a ordem natural de tudo quanto existe. É a própria vida, criadora de todos os seres que constituem o Universo” (Tiriba, 2021, p. 18). Ainda, recorrendo a Marilena Chaui e a Espinosa, complementa que “a natureza é o princípio ativo que anima e movimenta os seres”, destacando que “a natureza é a substância única de que todas as coisas são modos... é a vida que se expressa em todos os seres, coisas e fenômenos (Tiriba, 2021, p. 18).

Por essa perspectiva de ver e entender a vida e a natureza, Tiriba destaca que compreende o ser humano como mais um elemento da sua criação, conforme explicou em uma palestra no Seminário Criança e Natureza, em 2016: “o ser humano, trazendo Espinosa, ele é um modo de expressão da natureza; existe modo de expressão árvore, vegetal, existe modo de expressão lagartixa, e existe modo de expressão ser humano” (Tiriba, 2016).¹³

Tanto humanos quanto os outros seres vivos, sendo todos eles modos de expressão da natureza, fazem parte do conjunto de elementos e expressões que compõem a vida, de modo que não há como separar humano da natureza, pois os indivíduos são oriundos dela, e o que produzem também é resultado da interação com ela. Ainda, segundo Carvalho (2003), faz-se necessário compreender as diferenças entre os seres humanos e outros seres vivos, que não são acerca de quem é natural ou não, mas “as diferenças encontraremos nas dinâmicas, nos ritmos, nas finalidades, nas formas, na reprodução, na recriação que cada um ou o conjunto de seres que compõem o planeta apresenta.” (Carvalho, 2003, p. 11).

Tanto Tiriba quanto Carvalho apresentam a compreensão de que as ideias sobre o humano e a vida são também produtos do pensamento humano e se transformam ao longo do tempo e pelas condições nas quais o ser humano se relaciona com a natureza.

Os autores enfatizam que a definição ou conceituação de “natureza” depende da percepção que cada um tem dela. Sendo assim, para algumas pessoas, a natureza representa perigo, sujeira ou ainda lançar-se a lugares remotos com desafios físicos e psicológicos, não a reconhecendo como a própria condição da

¹³ Educação e Natureza/ Seminário Criança e Natureza. Instituto Alana . São Paulo: Instituto Alana, 06/07/2016. Disponível em: [\(26\) Educação e Natureza I Seminário Criança e Natureza \(V\) - YouTube](#)

humanidade, como parte do conjunto da vida no planeta. É o que se observa no trecho a seguir.

Evidentemente que a definição ou a conceituação do que seja natureza depende da percepção que temos dela, de nós próprios e, portanto, da finalidade que daremos para ela, isto é, depende das formas e objetivos de nossa convivência social. Que, sabemos, foram múltiplos nas várias sociedades que ao longo da história os homens constituíram (Carvalho, 2003, p. 13).

É importante ressaltar que a história da natureza, conforme Carvalho (2003, p. 22), é a história da própria humanidade, que se relaciona com a natureza de acordo com as “necessidades impostas pelo relacionamento que mantêm entre si.”. Esta pesquisa tratou da ideia de natureza como sendo a vida que está ao nosso redor e da qual somos parte, manifestada de diferentes formas, como destacou a professora Léa Tiriba, quando afirmou que “a natureza se expressa como gente, como bicho, como planta ou montanha” (Tiriba, 2016, p. 3).

Cabe salientar que, no âmbito da pesquisa, ao discutir a natureza, o objetivo é explorar sua importância como elemento essencial no contexto escolar. Isso envolve o trabalho de aproximação das crianças com os elementos e processos presentes em seu cotidiano, o contato com seres vivos e fenômenos naturais, como o pôr do sol, as características da água, as cores das folhas, o ritmo dos insetos e o formato das pedras. Por meio dessa interação com a fauna, flora e as paisagens naturais, busca-se uma reconexão dos humanos com sua própria natureza, procurando uma forma de habitar o mundo que promova a preservação da vida no planeta, reconhecendo que a conservação ambiental é fundamental também para a sobrevivência da espécie humana.

É particularmente bonito pensar no ser humano como um modo de expressão. E, como em outros modos de expressão da natureza, cada exemplar é único, nenhum é exatamente igual ao outro, distinguindo-se em cada detalhe da aparência física (por exemplo, linhas de expressão, formato dos dedos, cicatrizes, tamanho do nariz e proporção dos olhos) e da personalidade (como o comportamento quando está concentrado ou relaxado, as expressões físicas usadas para se comunicar, o tom de voz, o jeito de olhar para alguma coisa, o jeito de andar, de dançar, cantar etc.). Todos esses detalhes revelam a riqueza e a diversidade da vida humana, que, por ser expressão da natureza, infinitamente diversa, também

representa a multiplicidade que a natureza desenha. Vale destacar, ainda, a capacidade humana de criar manifestações e outras formas de expressão cultural e artística, tão diversas quanto todos os elementos mencionados e que interessam a este trabalho: a natureza, a arte e a criança.

Voltando à definição de natureza, é importante destacar que a concepção e a história da natureza são construídas a partir da perspectiva humana. A ideia de natureza não apenas reflete a forma como os seres humanos entendem seu ambiente, como também evolui ao longo do tempo e das condições das relações humanas com esse ambiente natural. Mesmo com suas diferenças marcantes entre os sujeitos, essa concepção inclui não apenas a capacidade de reação ao mundo, mas também a capacidade única de reflexão consciente sobre essa própria interação (Carvalho, 2003, p. 22).

Carvalho (2003) destaca que a deliberação e a intencionalidade das ações humanas colocam os indivíduos em uma condição que não encontra paralelo com nenhum outro ser do mundo animal ou vegetal. Por isso, é entre os seres humanos, ou para as sociedades humanas, que tem sentido dizer que os homens fizeram ou fazem sua própria história. A natureza tem também a sua própria história. Mas é a história que os seres humanos contam!

Carvalho (2003) enfatiza que o conceito de natureza também sofreu transformações significativas à medida que as sociedades humanas evoluíram em seus modos de viver e de se relacionar com o mundo. Com o desenvolvimento de técnicas e ferramentas para o trabalho, e à medida que o trabalho se tornou mais individualizado, houve uma crescente percepção de separação entre os seres humanos e a natureza. Essa noção emergiu a partir do momento que os humanos deixaram de produzir coletivamente e passaram a perceber a natureza como algo externo e separado de si mesmos.

Essa ideia é crucial para se refletir sobre como os seres humanos atualmente se relacionam com a natureza e, especialmente, sobre como esse modo de viver impacta a relação das crianças com o meio natural. Conforme afirma Carvalho (2003):

O desenvolvimento da sociedade de classes e seu desdobramento espacial, com o advento da cidade e do campo, abriu caminho para que, a partir da consolidação das distâncias sociais entre os homens, estes pudessem ver, pensar e conceituar natureza e sociedade como

coisas distintas, isto é, percebessem “distâncias” também entre si e as coisas naturais (Carvalho, 2003, p. 30).

Para a pesquisa aqui desenvolvida, considera-se por natureza a manifestação ampla da vida no planeta, alcançando tudo que ele mesmo cria, os elementos que dele provêm, sejam do reino mineral, sejam do vegetal ou animal. A título de ilustração, vale lembrar a beleza da ideia de Gaia como sendo a Grande Mãe Natureza, ou Mãe-terra. A origem vem da mitologia grega, atribuindo à deusa Gaia toda a manifestação da vida na Terra, o que ela é e produz, como uma deusa que representaria o próprio planeta Terra.

Pensar a natureza como uma grande mãe, geradora da vida de todos os seres, possibilita pensar que os seres humanos são uma parte necessária para a autorregulação desse organismo vivo que é a Terra. De acordo com os cientistas James Lovelock e Lynn Margulis, que desenvolveram a Teoria de Gaia na década de 1970, todos os seres e elementos desse sistema, sejam os seres humanos, sejam outros agentes, contribuem para manter as condições de vida, em um movimento de interdependência (Sanches; Riva, 2011).

A Hipótese de Gaia, como ficou conhecida essa teoria, suscita, no meio científico dos estudos da Biologia, algumas controvérsias e críticas. Aqui, não é pertinente focar na discussão sobre esse debate, mas sim pensar acerca da beleza e da força dessa imagem: o planeta sendo um grande sistema no qual todos os membros têm e devem desempenhar um papel para garantir seu funcionamento, de maneira a gerir a vida. Diante disso, reafirma-se a responsabilidade humana no que diz respeito à preservação, já que, como já amplamente discutido aqui, o humano não está de fora apenas olhando ou interagindo com a natureza, mas é parte dela.

Nesse cenário, pode-se dizer que a ação da humanidade, como os seres humanos vivem, se relacionam e consomem o planeta ao longo do tempo, vem causando transformações significativas que geram impactos na vida produzida na Terra. Como tem sido essa ação e participação, ou ainda, essa relação dos humanos com a natureza? Para pensar essa relação, nesta pesquisa, recorreu-se à ideia de emparedamento, a ser descrita a seguir.

2.1.1 Emparedamento

Com as transformações ao longo do tempo na forma de trabalhar e se relacionar, também se modificou a relação e proximidade dos seres humanos com as manifestações naturais. Nas cidades modernas, as pessoas têm pouco contato com a diversidade de seres vivos e fenômenos da natureza, os quais estão mais presentes na zona rural, praias, montanhas ou outros ambientes predominantemente naturais.

No ambiente urbano, os sentidos humanos são constantemente bombardeados por estímulos que simulam condições de temperatura e clima diferentes das reais, por exemplo. A experiência sensorial de sentir o ar e o vento, as mudanças na luz natural ao longo do dia e as variações de cores no céu conforme as estações do ano são raramente percebidas. A chuva já não interfere tanto nos deslocamentos ou compromissos, pois é possível ir a qualquer lugar de carro, sem se molhar. A iluminação vem predominantemente de ambientes internos, mesmo durante o dia, privilegiando a luz artificial.

No calor de um dia de verão, o ar-condicionado mantém uma temperatura amena nos ambientes fechados, reduzindo o contato direto com as sensações térmicas. No frio, as pessoas permanecem isoladas dentro de casas, carros ou escolas, sem experimentar as sensações climáticas diretamente. Os estímulos sensoriais recebidos, como tato, olfato, paladar e visão, são em sua maioria artificiais e carentes de variações naturais.

Tiriba (2021) chama o distanciamento, esse isolamento em ambientes fechados, entre quatro paredes, de “emparedamento”. Além disso, trata dessa questão em especial no tocante às crianças e ao tempo de contato destas com espaços abertos e com a natureza. Trata da necessidade de se desenvolver processos e oportunizar experiências de “desemparedamento” da infância, atendendo ao direito das crianças de estarem em contato com a natureza no seu dia a dia. Trata sobre o direito da criança de não permanecer a maior parte do tempo em ambientes fechados, devendo ter acesso ao mundo natural, interagindo e explorando pela brincadeira e pelas investigações próprias da infância, elementos tão ricos e cheios de significados para elas.

Tiriba (2021) aborda ainda a questão do tempo de permanência das crianças em ambientes fechados durante o período escolar, em especial no contexto das creches e escolas de Educação Infantil. A autora discute o quão engessantes são as rotinas dessas instituições, onde, mesmo se deslocando de um espaço para o outro, “a maior parte do tempo elas permanecem emparedadas” (Tiriba, 2021, p. 143). Outrossim, segundo Tiriba (2021), tais rotinas não contemplam as necessidades e os desejos de se movimentar livremente nos espaços naturais e em contato com a natureza.

Para Tiriba (2021), na rede de razões para o distanciamento da natureza, destaca-se a ideia de que as crianças precisam estar “protegidas”, guardadas, e que seria essa a função das instituições, além de uma espécie de cultura da limpeza, em que se relacionam os elementos da natureza com sujeira. É possível observar como essas ideias e justificativas para o emparedamento das crianças estão sempre relacionadas a uma imagem negativa da natureza, como se os seres humanos não fossem parte dela.

Tiriba (2021) menciona a permanência das crianças nas instituições de Educação Infantil, porém é sabido que essa rotina de confinamento também ocorre nos ambientes domésticos, além da escola. Ao longo da vida, as crianças têm sido cada vez mais privadas de estar ao ar livre, ficando longe da luz do sol e do contato com o ambiente externo. Não obstante, Tiriba (2021) destaca que a sociabilidade e a constituição cultural não afastam a ideia de que somos seres da natureza, mesmo que nossas relações sejam socialmente construídas. Sendo assim, como seres da natureza, os indivíduos se relacionam e constroem o estar no mundo por meio da cultura. Assim, Tiriba (2021) defende que as crianças buscam essa reconexão com a natureza da qual fazem parte e são socialmente afastadas pelo modo de vida no qual crescem e são educadas:

Em suma, as crianças realizam um movimento insistente no sentido de se integrarem, de perseverarem, de se manterem como seres da natureza. Mas essa atração inata pelos universos biótico e abiótico depende de fatores culturais para manter-se, depende de estilos de vida que a alimentem. É a afirmação cultural dessa tendência à proximidade que assegura uma relação estreita entre sentir-se parte do mundo natural e protegê-lo. Assim, haveria uma relação entre degradação ambiental e desatenção à paixão das crianças pelos espaços ao ar livre, pela natureza (Tiriba, 2021, p. 194).

Assim como o afastamento das crianças da natureza é construído socialmente, também é socialmente que se faz necessário criar condições para que elas estejam em contato, conectadas, com o meio, com elementos da natureza, com animais e plantas, a fim de que possam vivenciar e construir relações de afeto e cuidado com os elementos naturais.

É na cultura oferecida pela família, pela escola e pelo mundo social que a criança aprende a preservar a vida, relacionando-se com ela. Essa relação se dá pela brincadeira, pela experiência, pela investigação, de modo sensível e sensorial, pelos sentidos sendo afetados e despertados para toda a diversidade de estímulos que o contato com a natureza lhe oferece.

Observar e considerar o desejo das crianças de estarem com e na natureza, segundo Tiriba (2021, vai ao encontro da própria necessidade de construir um senso de preservação que alcance a humanidade, propondo outras formas de estar no mundo que não sejam uma cultura de consumo e degradação do planeta, a qual está em curso nesse tempo.

Repensar a ação do ser humano no mundo passa por entender que as crianças são afetadas e afetam essas relações. Desse modo, garantir o direito das crianças ao contato com a natureza também é garantir formas de construir relações de preservação do planeta, das espécies e da própria espécie humana.

Durante a pandemia da covid-19, mesmo com os adultos trabalhando em casa no formato *home office*, grande parte das crianças não pôde experimentar estar do lado de fora das casas, brincar em ambientes naturais e interagir com a natureza. Elas permaneceram isoladas e solitárias em decorrência do necessário distanciamento social.

Quanto aos participantes desta pesquisa, observou-se que, nos três casos, as famílias dispõem de tempo e espaço para estarem na natureza, em ambientes abertos, conforme foi respondido pelas mães na ocasião das entrevistas, em que mencionaram ter acesso a praças e parques da cidade, bem como a sítios e chácaras da família. Mencionaram o quanto as crianças gostavam de estar “do lado de fora”. Entretanto, tal realidade não contempla a maioria da população nem em situação de normalidade, menos ainda em contexto pandêmico.

A ideia de emparedamento é muito importante para pensar as questões a serem tratadas nos próximos capítulos, entendendo o papel da relação com a natureza e o papel do contato com a arte no processo de estímulo e

desenvolvimento da sensibilidade humana. Ainda de acordo com Tiriba (2021, p. 194), o afastamento entre humanos e natureza não afetaria apenas as pessoas, mas “provocaria enfermidades tanto no plano pessoal quanto no plano social e ambiental”, de modo que é preciso uma conduta de desemparedar, conforme destaca:

A retomada de relações estreitas nos leva à proposição de reintegração ao universo do qual somos parte através de um movimento de desemparedamento. Este movimento precisa ser realizado, não apenas por consideração às demais espécies, pela necessidade de preservá-las, mas pela necessidade de preservação da própria espécie humana. A interação com a natureza é um direito humano (Tiriba, 2021, p. 195-196).

É por essa razão que se torna essencial abordar a ideia do emparedamento e a necessidade de libertar as crianças desse estado, ou seja, desemparedar. Mesmo no ensino remoto, quando não era possível proporcionar às crianças o acesso ao mundo exterior, foi crucial oferecer propostas capazes de estimular interações com a natureza. Mesmo que o momento não fosse viável para explorar espaços públicos abertos devido ao isolamento social necessário, era possível, por meio do planejamento pedagógico, criar oportunidades para sensibilizar os sentidos das crianças e suas famílias para a natureza.

É possível incentivar atividades simples e significativas, como ter um vaso de planta em casa, observar pela janela a vida ao ar livre, ouvir atentamente os sons dos pássaros. Essas práticas puderam ser incorporadas ao ensino remoto para promover uma conexão genuína com a natureza, na busca por uma compreensão também acerca da escola como espaço de estímulo ao contato com o mundo natural, sendo ele, conforme lembra Tiriba (2021), uma necessidade para a vivência humana:

Os corpos humanos, como o de todos os seres vivos, necessitam interagir com a natureza, ela é a sua fonte de energias. Isso requer que nossos planejamentos pedagógicos superem uma visão de educação enquanto processo intramuros, entre paredes (Tiriba, 2021, p. 251).

Até o momento, já foi definida a ideia de natureza para esta pesquisa, incluindo o conceito de emparedamento, essencial ao considerar a relação

da criança com a natureza. Continuando a explorar os elementos-chave – natureza, arte e sensibilidade da criança –, é importante destacar como eles se inter-relacionam.

Ao se caminhar em direção a um trabalho que estimule o desenvolvimento da sensibilidade desde a infância, outro elemento tem destaque na sua contribuição significativa: a arte. Embora não seja diretamente um produto da geração de vida pela natureza, a arte é de certa forma um resultado da natureza, pois envolve a criação humana, que, por sua vez, integra o mundo natural. Em primeiro lugar, será necessário definir qual forma de arte será abordada, dado que o conceito de arte é tão vasto e diverso quanto a própria diversidade humana, como já mencionado.

2.2 ARTE, OU... DE QUAL ARTE ESTAMOS FALANDO?

A arte é fruto da cultura humana, ela é expressão humana. A arte trata da dimensão sensível, do espaço do sentir, experimentar, vivenciar sensorialmente, bem como reflexivamente, a experiência humana. A partir das diferentes manifestações da arte, o ser humano se expressa acerca de inúmeras questões da vida, no âmbito social, emocional, afetivo, nas relações com outras formas de expressão no mundo. Conforme visto, a professora Léa Tiriba afirma ser o humano modo de expressão da natureza, assim como outros modos de expressão (lagartixa, montanha, cachoeira); no caso do humano, porém, ele desenvolve a capacidade e a necessidade de se expressar também criando outros modos de expressão, dessa vez resultantes da cultura¹⁴ humana.

Nesse caso, a arte como modo de expressão humana pode questionar, refletir, discutir, apontar, enganar, sensibilizar... É no “sensibilizar” que está a definição de arte que interessa a esta pesquisa: o sensibilizar para os chamados do mundo, os chamados do corpo, os chamados da relação humana, os

¹⁴ Terry Eagleton, em “A Ideia de Cultura”, destaca que “a cultura não é unicamente aquilo do que vivemos. Afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual, um sentido de significado último: tudo isso está mais próximo de nós do que cartas de direitos humanos ou tratados de comércio.” (Tiriba, 2005, p. 3). É certo que, nesta pesquisa, considera-se como cultura as manifestações da produção humana em todos os aspectos da vida, seja na relação com a natureza e no seu uso como matéria-prima para suas criações, seja no tocante às relações humanas e como elas tocam e influenciam as ações e criações de cada indivíduo no mundo.

chamados do contato e vivência com a natureza. A arte é um convite, e esse convite se lança aos sentidos e às sensações aguçando percepções que desencadeiam processos de aprofundamento do repertório sensível de cada pessoa, alimentando o desenvolvimento da sensibilidade discutida nesta pesquisa.

No entanto, essa não pode ser a única resposta para o que é arte. Diante disso, é preciso alcançar as referências que sustentam os processos de ensino e aprendizagem em arte a partir da experiência profissional no contexto escolar. Qual é a arte ensinada na escola? Quais as referências que são oferecidas às crianças nesse contexto? O que se entende por arte na escola e em quais manifestações artísticas se sustenta o trabalho com arte no contexto da Educação Infantil?

Conforme já mencionado, esta pesquisa versará sobre um trabalho em sala que buscou cumprir com o que se estabelece na proposta pedagógica da Instituição, a qual é pautada na BNCC. De acordo com suas orientações, a Educação Infantil engloba o direito de crianças de 0 a 5 anos de idade ao ensino.

Tais documentos oficiais¹⁵ que norteiam o trabalho pedagógico, em especial o ensino de arte, tratam de conteúdos e elementos relacionados ao ensino da arte, mas não determinam a partir de quais artistas esses conteúdos podem ser abordados. Com isso, cada professor precisa lançar mão de seu próprio repertório artístico, que está relacionado às suas experiências e vivências com a arte para além dos muros da escola.

O professor que busca oferecer arte para seus alunos precisa ter contato com algum tipo de produção artística na sua vida cotidiana para poder compartilhar de seu próprio repertório com as crianças com que trabalha na escola. Nesse sentido, a abordagem do ensino de arte na Educação Infantil não pode estar condicionada apenas a propostas e momentos de exploração e expressão livre, em uma perspectiva espontaneísta. Esse trabalho precisa ser desenvolvido a partir de uma intencionalidade pedagógica, já que, segundo a BNCC, a Educação Infantil tem como objetivo “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens” (Brasil, 2018, p. 34).

¹⁵ Documentos oficiais que norteiam o trabalho pedagógico a que se refere nesta dissertação: Base Nacional Comum Curricular (2018) (disponível em: [Download da BNCC \(mec.gov.br\)](https://download.bncce.mec.gov.br/)); e Diretrizes Curriculares Estaduais (2008-2019), disponível em: [Diretrizes Curriculares Estaduais \(2008-](https://www.mec.gov.br/di/curriculares)

Acerca dessa intencionalidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil, cabe ao educador a oferta de pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças por meio da:

[...] organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica (Brasil, 2018, p. 37).

Nesse intuito, a BNCC está organizada, na esfera da Educação Infantil, tanto quanto as DCNEI, por meio de eixos estruturantes das práticas pedagógicas, que são as interações e a brincadeira, de modo que todo o trabalho desenvolvido na escola para crianças pequenas deve ser pautado nesses dois eixos, conforme será visto no próximo capítulo. Acerca do ensino de arte, cabe ressaltar a importância de uma abordagem lúdica e que possa se somar a outras experiências vivenciadas pela criança no sentido de contribuir para o seu desenvolvimento e para a aquisição de novas conquistas e aprendizagens.

É a partir dessa concepção de ensino de arte que esta pesquisa se desenvolve, tanto nas atividades apresentadas durante o ensino remoto quanto no estudo de caso das atividades analisadas, o que se relaciona também com a própria ideia de arte do professor que atua com suas crianças, com as referências a que esse professor tem ou teve acesso, com os artistas que esse professor apresenta às crianças.

Dito isso, pode-se destacar que a abordagem aqui apresentada está relacionada a obras de arte e artistas da pintura, escultura e das artes visuais, e não apenas a elas, mas também às linguagens corporais, como a dança, os jogos teatrais, a produção sonora, a linguagem musical, aos tempos, ritmos e às expressões da cultura humana. Quanto mais diversas forem as manifestações, mais ampliado será o repertório de linguagens da criança na escola, contribuindo para o seu desenvolvimento de forma ampla e integral, ampliando suas potencialidades expressivas.

Também é importante considerar, ao abordar a arte na escola, que não apenas o repertório do professor é relevante para as propostas oferecidas às

crianças, mas também o repertório das próprias crianças. Como sujeitos, elas trazem consigo uma bagagem de vivências e experiências sensíveis e estéticas que devem ser acolhidas e compreendidas. Nesse sentido, levando em conta a influência da família na bagagem da criança, cabe à escola de Educação Infantil proporcionar oportunidades educativas por meio das quais as crianças possam:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetivos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (Brasil, 2018, p. 36).

Em muitos casos, também é necessário considerar a limitação do repertório em arte tanto do professor quanto das famílias. No âmbito da família, conforme já destacado aqui, por vezes esse repertório também pode ser limitado. Como repertório, pode-se entender as vivências e experiências que a família vem proporcionando às crianças, incluindo o espaço que a arte ocupa no cotidiano das famílias. Como a BNCC, apregoa que escola e família devem atuar de maneira complementar para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, é essencial, portanto, “a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a Instituição de Educação Infantil e a família [...]” (Brasil, 2018, p. 34-35).

Essa questão – do repertório artístico das famílias – teve um destaque importante nas entrevistas com as famílias e será discutida no capítulo de análise. Para esse momento, é importante se concentrar no fato de que a arte e suas manifestações fazem parte da vida humana e se realizam em diferentes linguagens: a plástica, a visual, a dramática, a sonora e a partir de linguagens híbridas e multifacetadas, dialogando com o mundo e com o seu tempo.

No caso da abordagem na Educação Infantil, a arte vem ao encontro das próprias formas de manifestação das crianças pequenas, já que não se limita a apenas uma linguagem, mas transita por diferentes campos e dialoga com outras áreas de conhecimento, sendo possível, na escola, estudar conteúdos das mais diversas disciplinas a partir das manifestações da arte.

Ao trabalhar com arte durante o período de ensino remoto, optou-se por escolher algumas manifestações e alguns artistas de acordo com questões as quais se gostaria que fossem alcançadas pelas crianças e famílias. Nesse contexto,

houve uma busca por artistas locais e práticas que tivessem relação com os temas e conteúdos curriculares necessários de serem trabalhados com as crianças do EI3, o que será abordado no **Capítulo 3** desta pesquisa.

Conforme já citado aqui, a BNCC é responsável por orientar o trabalho e os conteúdos escolares, utilizando nomenclaturas diversas para tratar desse currículo. A BNCC divide em cinco os Campos de Experiências e estabelece uma série de Saberes e Conhecimentos que devem ser oferecidos no cotidiano escolar relacionados a esses campos de conhecimento a serem trabalhados na Educação Infantil:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2018, p. 40).

Os Campos de Experiência são:

- O eu, o outro e o nós.
- Corpo, gesto e movimentos.
- Traços, sons, cores e formas.
- Escuta, fala, pensamento e imaginação.
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Com relação a esses Campos, ao observar os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, pode-se perceber que é possível trabalhar com arte para abordar diferentes campos; em um deles, há uma concentração de objetivos que estão relacionados às manifestações artísticas, bem como à expressão da criança pelas diversas linguagens: “Traços, sons, cores e formas”, que se configura por objetivos como: “conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais no cotidiano da instituição escolar (Brasil, 2018, p. 39).

O documento sublinha a importância da Educação Infantil em proporcionar oportunidades para que as crianças participem ativamente em momentos e espaços dedicados à "produção, manifestação e apreciação artística, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e expressão pessoal

das crianças" (Brasil, 2018, p. 41).

É relevante destacar, no entanto, que, na BNCC, não há uma separação rígida em termos de conteúdos específicos para a disciplina de Arte na Educação Infantil. Em vez disso, há uma orientação para que seja realizado um trabalho que articule diferentes Campos de Experiência, oferecendo experiências que atinjam os objetivos de forma integrada, incorporando elementos de diversos campos.

Percebe-se que, nessa perspectiva, os Saberes e Conhecimentos trabalhados se entrelaçam e perpassam áreas diferentes do conhecimento, de modo a ser possível afirmar que, na Educação Infantil, o trabalho deve ocorrer de forma interdisciplinar, pois em uma mesma proposta é possível tratar de questões que alcançam saberes, conhecimentos e abordagens de diferentes áreas.

Da mesma forma, a arte pode tratar de diferentes questões da vida humana e se relacionar com outras áreas de conhecimento, como a Geografia, a Biologia, a Matemática, a tecnologia, as questões sociais, econômicas, as emoções humanas, a desigualdade social, as questões ambientais, entre tantas outras possibilidades. Ao buscar um caráter diverso nas abordagens com as crianças da Educação Infantil, procura-se oferecer manifestações que apresentem diversas formas de expressão e abordagens distintas para tratar de um mesmo tema, de modo a representar leituras de mundo diversas, não reproduzindo uma forma de pensamento hegemônica.

A arte comunica e retrata o seu tempo: a vida, com questões que se misturam e se diluem, derrubando barreiras de conceitos estagnados e inflexíveis. Na arte, pode-se produzir uma escultura, mas também pode-se criar um universo fictício pela linguagem virtual; pode-se produzir um desenho ou uma pintura, assim como realizar uma *performance* em que o artista desenha com a colaboração do público; pode-se, inclusive, desconsiderar a distinção entre artista e público, produzindo obras coletivas, instalações colaborativas, intervenções públicas.

Característica marcante das manifestações artísticas contemporâneas é o uso de ferramentas tecnológicas cada vez mais desenvolvidas para construir espaços, situações, objetos, experiências que colocam o espectador em contato com a arte de um modo muito mais ativo e atuante, de maneira que ele não apenas "vê" a arte, mas vê, ouve, toca, cheira, manipula, questiona, sugere, participa, interage, vivencia e, inclusive, produz. Nem sempre a arte provoca

sensações ou respostas agradáveis, mas certamente movimenta processos interiores nas pessoas que estabelecem contato com ela.

Essa possibilidade de vivenciar a arte é o que a torna tão significativa no contexto da Educação Infantil. Apresentar diferentes manifestações artísticas às crianças pode proporcionar trocas muito ricas e estimular o desenvolvimento de tantas outras possibilidades expressivas nas crianças, contribuindo significativamente para o desenvolvimento do saber estético no contexto escolar.

Importante salientar também que o contato com arte, bem como a oferta de proposições artísticas para as crianças, vai muito além da expressão livre, pois, conforme já salientado aqui, citando a BNCC, a arte trata de conhecimento humano e, por isso, pode e deve ser ensinada na escola, como afirma Cunha (2021):

Como qualquer campo do conhecimento, os processos de aprendizagem em Arte são imprescindíveis e requerem situações pedagógicas que ampliem a capacidade de criar, imaginar, configurar outras formas de ver, conhecer e expressar (Cunha, 2021, p. 27).

Nos caminhos que levaram a investigar o ensino de arte na escola, o autor Duarte Júnior (2004) apresenta um pensamento que se identifica com o trabalho em arte relacionado ao desenvolvimento da sensibilidade, denominado pelo autor como “educação sensível”. Nesse contexto, as atividades e propostas desenvolvidas no período de ensino remoto dialogam também com a ideia de um estímulo à sensibilidade por meio do contato com a arte e com a natureza. Pelo fato de ser um ensino remoto com crianças muito pequenas, o que demandava acessar às famílias para realizar o trabalho com as crianças, entende-se que a educação sensível alcançou também os familiares das crianças.

No contexto da pandemia, a educação sensível buscou, então, propor vivências, situações e experiências às crianças e suas famílias. As atividades propostas objetivaram despertar os sentidos, estimulá-los tendo por base não apenas o intelecto do indivíduo, mas resgatando o saber sensível que se alcança pelo corpo e pelos sentidos, com destaque à importância da vida sensível para a própria construção do conhecimento inteligível (Duarte Júnior, 2004).

Duarte Júnior (2004) aponta a necessidade de insistir no tema do corpo e do saber que ele encerra, como um tema necessário aos projetos educacionais voltados para crianças e adolescentes, como se vê no trecho a seguir.

O corpo como base do saber e do conhecimento. O corpo como instalação da nossa existência no mundo e parâmetro último para as avaliações constantes de nossas ações e atitudes (Duarte Júnior, 2004, p. 218).

Pode-se entender que a arte dialoga com a educação sensível, por tratar da vida humana e por evidenciar o empobrecimento da vida no contexto atual, em especial no que diz respeito ao seu anestesiamiento, já que se observa um ser humano cada vez mais distanciado do mundo sensível, que desconsidera o saber do corpo como construção de conhecimento tão importante quanto o saber pelo intelecto. Na atualidade, nota-se que esse conhecimento vem sendo desprivilegiado no contexto da educação e da vida humana. Essa relação entre a arte e o desenvolvimento do ser humano e de como a arte está relacionada com a educação da sensibilidade será tratada no **Capítulo 3**.

Cabe ainda observar que, conforme apontado no item anterior acerca do emparedamento, essa situação de anestesiamiento apontada por Duarte Júnior (2004) também se dá em razão da forma como os humanos vêm se relacionando com a natureza; de certa forma, compreende-se estarem relacionados ambos os processos: do emparedamento e do anestesiamiento.

Estar do lado de fora, como destaca Tiriba (2021), proporciona às crianças e aos humanos como um todo o contato com diferentes estímulos e expressões que alcançam os sentidos de forma diversa, oferecendo cores, cheiros, sensações, percepções muito mais amplas e diversas daquelas experiências de quem permanece entre paredes, guardado do acesso e contato com elementos da natureza em suas diversas manifestações. Sendo assim, parece fazer sentido a necessidade de lançar mão de uma educação dos sentidos, sendo pertinente buscar tais experiências, ou uma aproximação mínima com elas, ainda que de forma reduzida, dadas as limitações que a pandemia impôs na vida e nas relações das pessoas tanto entre si quanto com o meio em que vivem.

Considera-se importante destacar a ideia de que, para se desenvolver uma educação sensível, que alcance pela arte e pelo contato com a natureza o corpo e o desenvolvimento da sensibilidade humana, é necessário propor

às crianças, neste caso as crianças da Educação Infantil, experiências em que seus sentidos sejam convidados à experimentação, ao olhar atento, ao toque cuidadoso, à exploração ampla e de corpo todo.

Por conseguinte, nesta pesquisa, essas vivências serão tratadas como experiências sensíveis, destacando que não necessariamente precisam ser propostas elaboradas sistematicamente para serem experiências sensíveis. Podem, em vez disso, ser experiências cotidianas e simples, o encontro com um bicho ou uma planta, a contemplação de um objeto artístico, a exploração de um material ou um contexto oferecido à criança (por exemplo, um simples jogo de palmas, uma cantiga de ninar ou mesmo uma exploração artística, como a pintura, o desenho ou a dança).

As experiências artísticas estão relacionadas às experiências sensíveis e o são na medida em que elas oferecem possibilidades de que a criança, ou o adulto, tenha um contato com uma manifestação da cultura humana que convida à apreciação, ao vivenciar, ao experienciar de diferentes maneiras e em diferentes linguagens. É com base nessa ideia de experiência sensível que será utilizada, no corpo deste trabalho, essa expressão.

Tratar da experiência nesse contexto é pensar os processos educativos como oportunidades de experimentar amplamente vários aspectos da vivência humana no contexto da escola, onde o saber inteligível é extremamente necessário e importante, especialmente quando se trata de ciências que tenham na sua constituição saberes mais exatos. Não obstante, no contexto da arte como manifestação humana de sentimentos, emoções, ideias, possibilidades expressivas, apenas o intelecto não é suficiente, sendo necessário tratar de saberes oriundos do corpo, de suas sensações, de sua expressividade e das inúmeras formas de manifestar esse saber sensível. Barbieri (2012) comenta sobre o compromisso dos educadores: “criar possibilidades para que as experiências estéticas sejam ricas e não se transformem em uma equação pronta que empobreça o universo da criança” (Barbieri, 2012, p. 39).

Faz-se necessário também discutir qual a ideia de criança considerada nesta tese, a fim de discutir questões acerca da necessidade e importância do contato da criança com a natureza e a arte no contexto escolar. Cabe salientar que a ideia de criança está diretamente relacionada ao público considerado nesta pesquisa, isto é: quem são essas crianças? Qual é o público escolar? Em

seguida, deve-se observar a descrição do trabalho realizado na Instituição de Educação Infantil à qual este trabalho está vinculado. Conhecer as crianças atendidas pode contribuir para esse entendimento sobre o conceito de criança. Na subseção a seguir, será abordado o conceito de criança.

2.3 CRIANÇA

A criança age e reage aos estímulos da vida de forma íntegra. Com a integridade de quem vive a verdade e com a integralidade de quem sente e pensa tudo ao mesmo tempo e no mesmo lugar, de corpo inteiro. Abre-se a discussão nesta dissertação lançando mão das imagens construídas nas palavras do poeta Manoel de Barros (2000, p. 26), em *O livro das Ignorâncias*:

Bernardo é quase uma árvore
 Silêncio dele é tão alto que os passarinhos ouvem de longe
 E vêm pousar em seu ombro.
 Seu olho renova as tardes.
 Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho;
 1 abridor de amanhecer
 1 prego que farfalha
 1 encolhedor de rios - e
 1 esticador de horizontes.
 (Bernardo consegue esticar o horizonte usando três
 Fios de teias de aranha. A coisa fica bem esticada.)
 Bernardo desregula a natureza:
 Seu olho aumenta o poente.
 (Pode um homem enriquecer a natureza com a sua
 Incompletude?)

A curiosidade da criança sobre as manifestações da natureza e da produção da cultura humana não tem limite nem controle, mas reage a estímulos e a impedimentos. Ela se amplia ou se movimenta a partir das relações construídas e estabelecidas em suas experiências com o mundo.

Os significados que a criança atribui ao mundo se ampliam a partir de processos de construção de conhecimento sensível, tanto como sensibilidade estética, referencial artístico, repertório amplo quanto no tocante ao conhecimento construído pela ação direta sobre os sentidos: tocar, cheirar, ouvir, ver, sentir etc. Por isso, reafirma-se que a criança sente o mundo, e não apenas o lê, ou olha... Ela o toma para si na experimentação contínua, repetitiva e transformadora, encontrando sentidos e ressignificando experiências.

Conceituar “criança” é quase como querer manter a água na peneira. Trata-se de um ser em constante reinvenção; há uma grande diversidade de modos de ser na infância! Para esta pesquisa, a atenção se concentra em conceitos que contribuam para compreender os processos realizados pelas crianças pequenas, em especial de 2 a 3 anos de idade, que frequentaram a Instituição de Educação Infantil no período analisado.

Parte-se da ideia da criança como sendo um sujeito em processo de desenvolvimento e conquista de autonomia, que tem potencialidades e capacidades em construção. Crianças são seres que se relacionam socialmente, interagindo não apenas com seres da mesma espécie, visto que mantêm comunicação afetiva e afetuosa com seus semelhantes e com animais, além de outros seres vivos.

Neste trabalho, considera-se que as crianças têm opiniões, manifestam desejos e expressam suas ideias, ainda que, muitas vezes, com ajuda dos adultos que os incentivam a se expressarem. Na história da infância nem sempre a expressão foi permitida às crianças; aliás, nem sempre a infância foi reconhecida como uma etapa importante da vida humana.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (Ariés, 1981, p. 17).

A visão acerca da criança e da infância foi se transformando no decorrer da história até chegar nesse formato em que se coloca a criança em primeiro lugar; isso se tornou quase um jargão na atualidade. Porém, não foi sempre assim – no passado não muito distante, em muitos casos, a criança acabava sendo a última a ser considerada na tomada de algumas decisões que envolvem questões atinentes a ela. A centralidade da atenção da família na criança, ou a criança no centro da família, é um fenômeno, segundo Ariés (1981), que se manifesta a partir do século XVIII:

Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família (Ariés, 1981, p. 105).

Nesse histórico de idas e vindas, de conquistas e mudanças de perspectiva sobre a criança ao longo da história, chega-se a um momento, atualmente, em que as crianças possuem um espaço considerável no contexto familiar. O trabalho e a rotina familiares estão diretamente relacionados com as necessidades e os desejos da criança, desde vestimentas, produtos, escola, consumo de serviços; muito do que uma família faz no decorrer do dia está em função de suas crianças. Apesar disso, é nessa mesma sociedade que adultos e crianças têm permanecido cada vez mais fechados em casas, apartamentos, escolas.

Em muitos casos, a criança, que possui necessidades próprias da infância, de experimentar o mundo com os sentidos (ver, tocar, cheirar, sentir as diferentes sensações que o ambiente oferece), com necessidades que são parte do seu modo de investigar o mundo no qual ela entrou tão recentemente, passa a maior parte do tempo em ambientes fechados. Entretanto, ainda nesses ambientes, não se furta de brincar. E este é um ponto importante – dentre as muitas diferentes formas de ver e definir a criança, há uma ação que não escapa a nenhuma: o brincar.

De certo modo, pode-se definir também a criança considerada nesta pesquisa como um ser que brinca, que se expressa e se relaciona pelo brincar. Ariés (1981), ao tratar da história dos jogos e das brincadeiras, destaca:

Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos [...] (Ariés, 1981, p. 51).

Os jogos e as brincadeiras fazem parte da vida humana desde muito tempo e tiveram já muito mais importância no cotidiano se comparados aos dias atuais; entretanto, na vida e no modo de ser das crianças, jogos e brincadeiras continuam sendo sua atividade principal. Conseqüentemente, com as mudanças nas formas de se comunicar, pela internet, através de equipamentos eletrônicos e celulares, o que se percebe é que esse universo virtual toma conta também do espaço da brincadeira na vida das crianças.

Nessa esteira, é importante retomar o conceito de criança, observando o constante nos documentos oficiais atualmente vigentes e que

norteiam o trabalho do professor na Educação Infantil: as DCNEI e a BNCC, já que é a partir deles que o professor deve pautar sua prática docente. A DCNEI define “criança” como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

O documento em questão apresenta uma definição em que a criança é vista como sujeito histórico e de direitos. Tendo isso em vista, a BNCC também orienta que as práticas de ensino da Instituição de Educação Infantil contemplem as necessidades da criança, a qual aprende nas interações e na relação com o mundo, além de necessitar de atenção e cuidado, considerando que está em desenvolvimento e conquista de autonomia, tanto intelectual quanto física.

Na concepção da BNCC, as Instituições de Educação Infantil devem ser espaços criados e preparados tanto para o cuidar quanto para o educar, espaços feitos de acordo com as necessidades da criança – sujeito que, nas interações, relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade. Nesse sentido, a criança é um ser em processo de desenvolvimento e construção da própria identidade por meio das suas relações sociais e interações com o universo do qual ela faz parte. Tiriba (2021) complementa a afirmação de Vygotsky de que as crianças são seres da cultura ao afirmar que são:

[...] simultaneamente, da natureza. Declaram sua paixão pelos espaços ao ar livre porque são modos de expressão dessa mesma natureza; porque, sujeitas à dinâmica comum a todos os seres vivos, elas tendem a se associar, a estabelecer elos, a cooperar (Tiriba, 2021, p. 18).

Além de ser um sujeito histórico e de direitos, a criança é também um ser natural, que expressa a vida, manifesta sua natureza por meio do modo de expressão “criança”, que vem ao mundo para conhecer e se relacionar com ele, sendo e tornando-se humano. A criança de hoje ainda preserva a curiosidade pelas manifestações da natureza, seu olhar ainda se fixa em um inseto, percebe um movimento ou se atenta para as cores das folhas no caminho. Essa criança ainda é coletora de galhos, folhas, pedrinhas e frutos secos, construindo seu arsenal de

materiais que alimentarão a criação de peças, brinquedos e objetos, nessa prática incansável de criar e recriar o mundo brincando.

Barbieri (2012), em seu livro *Onde está a arte na Infância?*, destaca que a criança conhece, interage e se relaciona com o mundo por meio de seus sentidos, um tema também enfatizado por Duarte Júnior (2004) ao discutir a necessidade de resgatar a educação sensível. A sensibilidade é inerente à infância e à arte, sendo acessada pela conexão com a natureza. Portanto, faz sentido pensar que a criança experimenta o mundo de forma sensível, pois se conecta e se relaciona com ele por meio dos sentidos, das diversas formas de expressão e do brincar, manifestando sua percepção da realidade, do contexto em que vive. Ainda segundo Barbieri (2012):

A imaginação e a criatividade das crianças não têm limites, o que favorece o desenvolvimento de sua potência e a exploração e apropriação de suas múltiplas linguagens, ampliando suas formas de expressão. O trabalho com arte na educação infantil é um dos passos para cultivar essa vitalidade natural (Barbieri, 2012, p. 18).

Considerando as crianças que fazem parte desta pesquisa, quais seriam as necessidades do trabalho pedagógico durante o período de ensino remoto? Por que oferecer ensino remoto às crianças? Como fazê-lo, considerando que, na atualidade, o que deveria ser feito é desconectar dos aparelhos eletrônicos, estar do lado de fora, se relacionar com outros seres vivos em ambientes naturais que oferecem repertórios diversos para as manifestações da criança enquanto modo de expressão da natureza?

Cabe lembrar, e isso será explorado detalhadamente no **Capítulo 4**, a análise dos documentos, que a decisão pelo ensino remoto durante a pandemia não considerou adequadamente as necessidades das crianças nem as melhores condições para o desenvolvimento dos processos pedagógicos oferecidos pela escola naquele momento. É importante destacar que crianças e professores não foram consultados sobre a adoção do ensino remoto como forma de manter a relação da criança com a escola. Ambos foram colocados nessa situação por ocasião das determinações de órgãos e entidades superiores. Faz-se necessário considerar, nessas condições, o que se busca ao pensar sobre o desenvolvimento da sensibilidade por meio do trabalho com arte e natureza no ensino remoto.

2.4. E DA SENSIBILIDADE, O QUE DIZER?

Quando se fala de sensibilidade na escola, do que se está a falar?

Quando se aborda o tema da sensibilidade na escola, tem-se como referência a experimentação cotidiana dos sentidos, incluindo os sentidos e significados que cada criança dá às experiências cotidianas oferecidas na escola. A professora Barbieri (2012, p. 31), citando Larosa, destaca que “a experiência não é aquilo que passa por nós, mas aquilo que fica gravado em nossas entranhas”

A palavra “sensibilidade” nesta pesquisa está relacionada a dois sentidos. Primeiro, o sentido das sensações provocadas pelos estímulos sensoriais, tratando-se de sensorialidade, corporalidade.

A experiência sensorial e perceptiva do mundo se instaura na relação recíproca entre o sujeito e seu meio ambiente humano e ecológico. A educação, a identificação com as pessoas mais próximas, os jogos de linguagem que nomeiam os sabores, as cores, os sons, etc. aperfeiçoam a sensibilidade da criança e instauram sua aptidão de intercambiar seus ressentidos com seu entorno, fazendo-se compreender, relativamente, pelos membros de sua comunidade (Le Breton, 2006, p. 32).

Nesse sentido, a sensibilidade é a capacidade de ser tocado pelos estímulos do entorno. Outrossim, por meio de experiências diversas, é possível ampliar a percepção dos estímulos do ambiente, identificando ou investigando a sensorialidade com o corpo, além de se relacionar também com os elementos e as sensações que eles podem causar, como sentir o vento, ouvir o som da chuva, entre tantos outros que a natureza oferece diariamente.

As experiências que tocam os sentidos não acontecem isoladamente no cotidiano: os sentidos são tocados simultaneamente, em uma profusão de sensações, sinestesticamente. Conforme descreve Le Breton (2016):

Na vida corrente não se adicionam percepções numa espécie de síntese permanente, mas vive-se uma experiência sensível do mundo. A todo instante a existência reclama a unidade dos sentidos. As percepções sensoriais impregnam o indivíduo em toda evidência: ele não se surpreende ao sentir o vento em seu rosto enquanto à sua volta vê as árvores balançando; ele olha de longe o rio no qual se banha em dias calorentos, ressentido seu frescor na pele; ele cheira o odor das flores enquanto se espraia na relva; ele ouve ao longe o sino de uma igreja anunciando o meio-dia... Os sentidos trabalham

conjuntamente a fim de tornar o mundo coerente e habitável. Não são eles que decifram o mundo, mas o indivíduo, através de sua sensibilidade e de sua educação (Le Breton, 2016, p. 58).

Dentre os autores escolhidos para auxiliar nas reflexões desta pesquisa, o professor João Francisco Duarte Júnior ajuda a pensar na questão da sensibilidade e do espaço dela nas práticas espaço-temporais da escola. Segundo ele:

A sensibilidade do indivíduo constitui, assim, o ponto de partida (e talvez até o de chegada) para nossas ações educacionais com vistas à construção de uma sociedade mais justa e fraterna, que coloque a instrumentalidade da ciência e da tecnologia como meio e não um fim em si mesmo (Duarte Júnior, 2004, p. 139).

Tanto natureza quanto arte oferecem um rico arsenal de vivências e relações que educam sensorialmente os indivíduos, ampliando a percepção acerca dos fenômenos que os cercam. A curiosidade espontânea que as crianças têm acerca da natureza, já comentada neste estudo, é a própria curiosidade do humano sobre a vida, que o acompanha durante toda a vivência no mundo.

Crianças pequenas querem tocar, cheirar, provar com os sentidos todos a cada encontro com outros seres vivos, sejam humanos e sua cultura, sejam animais, plantas, fenômenos e manifestações naturais. O desejo de tocar na água, de provocar movimento, de sentir a textura da folha de uma planta, de acompanhar longamente o arrasto de uma lagarta passando, de explorar e descobrir seus próprios movimentos ou manipular materiais riscantes (e deles tirar traços e formas) revela que as crianças têm sede de descobrir o mundo que as cerca, e essa descoberta se faz pelos sentidos.

Definitivamente a morte do sujeito não começa pelo pensamento, mas por sua sensibilidade! Sem dúvida nenhuma, sentir-me eu mesmo revela-se anterior e determinante de qualquer “pensar em mim” subsequente. o que aponta novamente para essa missão básica da educação nos dias presentes: estimular o sentimento de si mesmo, incentivar esse sentir-se humano de modo integral, numa ocorrência paralela aos processos intelectuais e reflexivos acerca de sua própria condição humana (Duarte Júnior, 2004, p. 175).

Outro sentido da palavra “sensibilidade” que também interessa para esta pesquisa é a capacidade de se sensibilizar com as ocorrências da vida, por

meio dos diferentes agentes/atores desse contexto, pelas manifestações da natureza e da cultura, pelas linguagens utilizadas pela criança para se comunicar e que também se manifestam na cultura e nas expressões artísticas. Nesse contexto, é oportuno tratar da experiência estética¹⁶ como vivência mobilizadora de práticas sensíveis.

Com as crianças pequenas da Educação Infantil, é possível observar, no contato com a arte, como elas vivenciam e exploram as experiências estéticas. Barbieri (2012) destaca que:

[...] entre o homem e a natureza, colocam-se símbolos, linguagens. A linguagem é a significação que damos à existência, é o caminho que a criança inventa para se colocar. Isso é a constituição da linguagem – como a criança constrói esse caminho. Por meio da linguagem, a criança vai criando seu território expressivo e de ação, vivendo sua experiência estética (Barbieri, 2012, p. 37).

Todos os indivíduos têm experiências estéticas, e elas não estão atreladas apenas à arte, mas também ao que possa despertar o sentido humano (cheiros, cores, sabores, texturas, emoções). A natureza é o campo vivo de aprendizagem para os sentidos, ela oferece permanentemente experiências sensoriais e estéticas. Assim também o é a arte, que, tanto quanto a criança, também se comunica sinesteticamente.

A arte alcança a criança no modo singular que ela tem de se comunicar com o mundo, ambas se relacionam pelos sentidos e pela construção de significados lúdicos e poéticos. Ademais, assim como a natureza, expressam-se por linguagens múltiplas e diversas, manifestas nas cores, nos sons, cheiros e nas sensações. A vivência da criança com a natureza estimula tanto sua fruição quanto sua expressão artística, já que amplia seu repertório de formas, linhas, texturas, cheiros, sabores, variações de cores, intensidade e movimentos.

Esse repertório alimenta as linguagens artísticas, estimulando o faz de conta com personagens, contextos, cenários, sons e imagens, assim como a expressão da criança com o corpo todo. O repertório também aumenta a curiosidade e os processos investigativos da criança sobre os elementos da natureza e seres

¹⁶ Experiência estética pode ser definida como o “desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa” (Dewey, 2010, p. 125 apud Cenci; Morigi, 2019, p. 3), ou seja, não existe outro fundamento que alicerce tal experiência senão o fato de a arte ser um produto da interação contínua e acumulativa de um *eu* orgânico com o mundo.

vivos. Assim, ambas, arte e natureza, provocam sensações e emoções! Vale dizer, porém, que não são apenas sensações agradáveis, mas também o nojo, a repulsa, o estranhamento, o medo, a dor.

Duarte Júnior (2004) defende que o sujeito esteja à frente do processo educativo de modo autônomo, e a sensibilidade é parte essencial desse processo de desenvolvimento e humanização, bem como de apropriação e construção de sua própria cultura. O autor observa o seguinte:

É preciso, portanto, não apenas recolocar o sujeito humano no centro de nossas considerações, especialmente educacionais, mas ainda e principalmente alargar o conceito para que ele possa tomar sua real dimensão, transcendendo os estreitos limites iluministas e instrumentais que o faziam identificar-se, *hout court*, com a racionalidade científica e operacional. Na consideração e educação do sujeito, hoje, sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível (ou sua corporeidade) deve ser colocada como origem de todo projeto que vise a educá-lo e a fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade (Duarte Júnior, 2004, p. 139).

Essas sensações e emoções não acontecem na criança (no humano, de maneira geral) de modo fragmentado, separadamente. Acontecem, conforme mencionado, de modo integral. É possível, ao recuperar a memória de um dia agradável, como um dia de verão chuvoso, por exemplo, lembrar-se das sensações causadas pela experiência vivida, e essa memória não só alcança, mas é alcançada pela sensibilidade.

É possível se recordar da temperatura agradável, do céu mais escuro e com luz mais confortável aos olhos, do cheiro da terra molhada, da sensação de frescor ao se observar as plantas molhadas pela chuva. Todas as memórias suscitadas por essa lembrança se comunicam com os sentidos, porque é na sensibilidade que os indivíduos são tocados pelo mundo e o compreendem.

Na *Antropologia dos Sentidos*, com Le Breton (2016), observa-se o papel de tais experiências sensíveis com a bela imagem de um rio a correr:

Nossas experiências sensoriais são os afluentes que deságuam neste mesmo rio, nesta sensibilidade de um indivíduo singular jamais em repouso, sempre solicitado pela incandescência do mundo circundante. Se a distância sentimos um odor madressilva cuja planta pode ser vislumbrada, se vibramos com uma música comovente, isso se deve ao fato do corpo (*sic*) não ser uma sucessão de indícios sensoriais bem delimitado, mas em razão de

uma sinergia onde tudo se mistura (Le Breton, 2016, p. 61).

Isso lembra o poema de Manoel de Barros, segundo o qual Bernardo – a criança – “desregula a natureza”, pois tem a capacidade de ampliar os horizontes, ralentar o tempo, explorar os elementos longamente, imprimir significados novos aos objetos e materiais que explora enquanto brinca e interage. Assim como na arte, a criança também está no mundo para além dos limites objetivos, considerando que vivencia subjetivamente cada um desses elementos e, mais ainda, o vivencia ludicamente. O “modo adulto” de ver e entender as coisas não alcança o olhar inventivo da criança na natureza, assim como na arte.

Importante trazer aqui os recursos do italiano Gianni Rodari (1982), o qual propõe, em sua *Gramática da Fantasia*, o jogo com as palavras e seus significados, expressões e conteúdos. Isso para dizer que a perspectiva desta pesquisa entende natureza, criança e arte como “farinha do mesmo saco”, ou então “folhas do mesmo galho”, “gestos da mesma dança”. Feitos da mesma matéria-prima: a vida. Outrossim, essa relação é perpassada pela sensibilidade que se constrói, alimenta-se e transforma nos encontros desses elementos.

3 ARTE NA FORMAÇÃO HUMANA E NO DESENVOLVIMENTO DA SENSIBILIDADE

3.1 DESCOBERTAS

Entendendo a arte como uma linguagem que potencializa as descobertas e contribui para o trabalho de aproximação com a natureza na escola, é essencial apresentar o trabalho de Frans Krajcberg. O artista polonês, que viveu no Brasil desde 1948, buscou se distanciar das traumáticas experiências vividas na Europa durante a Segunda Guerra Mundial. Em sua nova realidade, ele encontrou na exuberância da natureza brasileira além de um refúgio: encontrou também temas, motivações e matérias-primas para expressar sua profunda revolta contra a devastação causada pela ação humana no planeta. Krajcberg afirmou que a natureza lhe havia proporcionado a salvação que ele buscava (Ventrella; Bortolozzo, 2006).

Durante sua trajetória no Brasil, Krajcberg dedicou-se a diversas formas de expressão artística, incluindo a escultura, a pintura e a fotografia. Residente em diferentes estados brasileiros, como Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Bahia, o artista explorou extensivamente as possibilidades oferecidas pela natureza e seus elementos como fontes de inspiração e matéria-prima para sua obra.

A relação de Krajcberg com a natureza não se limitou à apreciação estética, mas buscou incorporar elementos naturais em seus trabalhos artísticos, explorando uma grande diversidade de materiais, como madeira, cascas e sementes, transformando-os em poderosas declarações visuais sobre a conservação ambiental. Esse enfoque oferece uma possibilidade valiosa para educadores interessados em compreender a arte como linguagem que contribui para a promoção da consciência ambiental e da conexão com a natureza na escola.

Ao longo de sua trajetória artística, Krajcberg dedicou-se intensamente a denunciar a exploração criminosa das florestas brasileiras, observando a expansão descontrolada das monoculturas e as consequências devastadoras das queimadas e do desmatamento promovidos pelo agronegócio desde a década de 1950, quando se atentou para essas questões. Sua paixão pela

fauna e flora do Brasil tornou-se o combustível para sua missão artística, que visava chamar a atenção para os problemas ambientais emergentes.

Nesse movimento, Krajcberg passou a registrar, por meio da fotografia, as consequências devastadoras das queimadas e a destruição causada pelo desmatamento. Seu olhar sensível e atento capturou a essência da devastação, focalizando a madeira das árvores destruídas como um testemunho silencioso da violência infligida à natureza. Por meio de suas imagens, Krajcberg procurava não apenas documentar a destruição, mas também provocar uma reflexão profunda sobre as implicações desse processo para o meio ambiente e para a humanidade.

Há mais de 40 anos venho trabalhando, lutando e denunciando os crimes de destruição. Depois de todo esse tempo acompanhando a destruição maciça da natureza em nosso país, ouvindo poucas vozes em sua defesa, criei, com minha revolta, a minha obra (Ventrella; Bortolozzo, 2006, p. 31).

Essas práticas artísticas e documentais foram fundamentais para que ele definisse sua missão como artista: "O Grito Krajcberg" (Ventrella; Bortolozzo, 2006). Esse conceito se refere à sua incansável luta para denunciar a destruição causada pela ação irresponsável dos seres humanos sobre a natureza. Utilizou os próprios vestígios da devastação para criar obras de arte que tinham a capacidade de sensibilizar as pessoas para as questões socioambientais e para a responsabilidade coletiva de enfrentar as grandes mudanças dos séculos.

Krajcberg acreditava que, por meio da arte, era possível despertar uma consciência crítica e um sentimento de urgência em relação à preservação do planeta. Segundo ele, era imperativo fomentar um desejo genuíno e uma responsabilidade compartilhada pela conservação ambiental.

No caso Krajcberg, a compreensão se deu a partir de uma experiência afetiva. Foi a dura realidade da Europa pós-guerra que o fez procurar, no Brasil, novas alternativas de vida e de arte. E, sem dúvida, o seu encontro com a floresta possibilitou a sua renovação e redenção pela arte (Rodrigues, 2002, p. 31).

Frans Krajcberg permaneceu até sua morte, em 2017, em Nova Viçosa, no sul da Bahia, onde criou um espaço singular dedicado à sua arte e à natureza: o Sítio Natura. Esse local não apenas serviu como lar e ateliê do artista, mas também foi transformado por ele em um museu pessoal, o Museu Krajcberg. Ao

falecer, Krajcberg fez uma doação significativa ao Governo do Estado da Bahia, transferindo o Museu Krajcberg e todas as suas obras com o intuito de garantir que seu legado continuasse a "falar" e "gritar" contra a exploração irresponsável dos recursos naturais, a fim de inspirar futuras gerações a se engajarem na proteção da natureza.

Desde o primeiro contato com o trabalho de Frans Krajcberg, buscou-se trazer as crianças para fora da sala, com o objetivo de experimentarem o encantamento que a natureza pode oferecer e que Krajcberg tão habilmente expressou em sua arte. O artista continua sendo uma referência: suas esculturas, criadas a partir de restos de queimadas – troncos retorcidos, galhos torrados e árvores destruídas –, bem como suas técnicas de pintura com tintas naturais, por meio das quais ele documentou a tragédia ambiental e a transformou em expressão artística, sensibilizam o público para a necessidade de preservar o meio ambiente.

Além de Krajcberg, a obra de Barbieri é uma referência fundamental para as práticas exploradas nesta pesquisa. Em seu livro *Onde Está a Arte na Infância?*, Barbieri (2012) apresenta práticas que incentivam a exploração ativa e o engajamento profundo com a arte. Seu trabalho propõe uma abordagem educativa que vai além da mera observação, convidando as crianças a "experimentar, fazer, explorar, sentir, tocar e ser tocadas pela arte".

A integração das abordagens de Krajcberg e Barbieri na prática pedagógica oferece possíveis caminhos para o ensino de arte na Educação Infantil. Krajcberg fornece um exemplo de como a arte pode servir como forma de protesto e de conscientização ambiental, já Barbieri oferece estratégias para envolver as crianças de maneira experiencial e reflexiva com a arte. Juntas, essas influências ajudam a criar um ambiente educativo que não só ensina sobre a natureza e a arte, mas também inspira um compromisso pessoal com a preservação ambiental.

Barbieri (2012) fala diretamente aos corações das professoras, na sua forma de se comunicar, de tratar da arte e das vivências com crianças pequenas, o que reverbera neste trabalho, no que diz respeito à inserção das ideias do ateliê na sala de referência. Como ressalva, vale dizer que, logicamente, trata-se de um ateliê adaptado às limitações que o espaço escolar impõe, tanto fisicamente, no que concerne à exploração do espaço físico, quanto espacialmente, no que tange ao controle do tempo e dos corpos das crianças. Segundo a autora,

Podemos viver esses deslocamentos, esses estados da arte em

qualquer momento do dia, não exclusivamente com as obras de arte, mas com situações cotidianas. Esses estados da arte têm a ver com esses movimentos: do pensamento, do sentimento, das emoções, das ideias, da percepção, do olhar (Barbieri, 2015, p. 3).

Na escola nem sempre é possível ao professor realizar as práticas exploratórias desejadas, mesmo tendo embasamento teórico. Frequentemente é necessário adaptar as ideias e reduzir as propostas em decorrência das condições, ainda assim é possível realizar algumas experiências com as crianças.

Já que os questionamentos acerca do trabalho do professor são constantes, é preciso justificar à comunidade escolar sobre o porquê trabalhar arte com as crianças. Para que serviria esse trabalho? Para essa justificativa, faz-se necessário neste texto tratar do papel da arte na formação humana e no desenvolvimento da sensibilidade.

3.2 ONDE SE SUSTENTA O TRABALHO COM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL APRESENTADO NESTA PESQUISA

A BNCC define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, considerando-a como início e fundamento do processo educacional, em que a criança se encontra em situação de socialização estruturada. A Educação Infantil é pautada no cuidar e no educar, considerando-se o cuidar como parte essencial do trabalho no atendimento de creches e IEs. Outrossim, a Educação Infantil tem o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, além de acolher as vivências e os conhecimentos trazidos por elas do ambiente familiar (Brasil, 2018).

De acordo com a BNCC, compreende-se a educação escolar como complementar à educação familiar, com o intuito de potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças; diante disso, faz-se essencial a prática do diálogo e compartilhamento de responsabilidades entre escola e famílias.

Como organização curricular, a BNCC reafirma a estrutura definida pelas DCNEIs de 2009, centrando-se nos eixos estruturantes das práticas pedagógicas: as interações e a brincadeira. Evidencia-se a prática lúdica na conquista de aprendizagens, o desenvolvimento e a socialização como tarefas

fundamentais da Educação Infantil na vida das crianças. São estabelecidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem trabalhados com base nos eixos estruturantes e nas Competências Gerais da Educação Básica: o direito a Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Não há divisão por disciplinas, os conteúdos são relacionados aos Campos de Experiências, já mencionados anteriormente, que compõem a organização curricular da Educação Infantil na BNCC.

Nos Campos de Experiências, são pautados objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, organizados em grupo por faixa etária e que estão relacionados com diferentes áreas de conhecimento e devem ser trabalhados de modo articulado, considerando-se o caráter diverso e interdisciplinar da Educação Infantil. Conforme visto, os campos de experiências são cinco: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gesto e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

A divisão das faixas etárias ocorre desde o atendimento de Creche: com bebês que vão de 0 a 1 ano e 6 meses de idade; crianças bem pequenas, que estão entre 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses; e pré-escola, que contempla crianças de 4 a 5 anos.

Para o que interessa neste estudo, acerca do ensino de arte e onde se situa o trabalho com arte na Educação Infantil, faz-se necessário observar que a arte não é atendida/contemplada de maneira específica por um dos campos de experiência; não obstante, pode ser abordada a partir de diferentes campos, atendendo a inúmeros dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. Ainda assim, é possível observar que, em um dos campos, os objetivos relacionados à expressão artística pelas diferentes linguagens se destacam: o campo “Traços, sons, cores e formas”.

Segundo apontado na BNCC, esse campo de experiência deve contemplar as “diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais no cotidiano da instituição escolar” (Brasil, 2018, p. 39). Ademais, pode-se perceber alguns dos Objetivos de Desenvolvimento e Aprendizagem que apontam para o trabalho com a arte e suas linguagens. Cabe observar que tais objetivos estão pontuados no documento por meio de códigos alfanuméricos relacionados aos diferentes campos de experiência, bem como às etapas da Educação Básica a que

se referem. Para ilustrar essa questão, a seguir são apontados alguns exemplos de objetivos definidos na BNCC que podem ser relacionados ao ensino da Arte, neste caso para crianças bem pequenas:

- EI02CG01 – Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.
 - EI02TS01 – Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.
 - EI02TS02 – Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.
 - EI02TS03 – Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.
 - EI02EF02 – Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.
 - EI02EF06 – Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.
 - EI02EF09 – Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.
- (Brasil, 2018, p. 48-50)

Deve-se pontuar que o documento recebe inúmeras críticas acerca da forma de organização dos campos de experiência e seus objetivos, bem como em relação à abordagem da arte ser muito limitada, não alcançando as inúmeras formas de expressão nem pontuando conteúdos e aspectos importantes para o ensino de arte. Para entender como esses objetivos foram relacionados com os temas apresentados e as experiências sugeridas nas **Propostas** enviadas durante o ensino remoto, no **Capítulo 4, subseção 4.1.1**, apresenta-se um quadro que relaciona as **Propostas** enviadas com os códigos dos Objetivos de Desenvolvimento e Aprendizagem definidos na BNCC.

É necessário salientar que este estudo trata de um contexto no qual há a intencionalidade de desenvolver uma aprendizagem em Arte. Portanto, é um processo intencional a ser desenvolvido com as crianças em uma instituição de ensino. Destaca-se que a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte; por isso, assim como em outras etapas da Educação Básica, na Educação Infantil o ensino de arte se faz imprescindível.

Para além do contexto da escola, a arte faz parte da vida humana cotidianamente, seja por meio das veiculações pela mídia, pelas redes, nas vivências de cada um, seja nos contextos mais variados em que o ser humano

busca expressar-se e relacionar sensivelmente sua visão do mundo e o modo como as questões humanas lhe tocam. A arte também está presente nos rituais e procedimentos das diferentes culturas, representando manifestações autênticas da cultura e forma de expressão de cada povo ao longo dos tempos.

Ao ler a BNCC, é possível visualizar situações de aprendizagem nas quais as crianças “têm” acesso à arte em suas diferentes manifestações, de maneira viva e significativa, mas nem sempre isso acontece na escola, já que, na grande maioria dos casos – em especial na Educação Infantil –, não há um cuidado ao trabalhar com arte, refletindo um pensamento que considera a arte como algo de menor importância comparado à alfabetização ou aos cálculos matemáticos, por exemplo.

Esse pensamento também é compartilhado por muitas famílias, que esperam que seus filhos vão à escola para aprender conteúdos importantes e não para fazer arte, pois consideram esta sem “muita utilidade”. Não raro, a escola precisa sempre e continuamente reforçar, até para a comunidade, a importância e necessidade da arte, que trata da dimensão sensível do ser humano, e isso é muito mais importante do que qualquer utilidade prática que ela possa vir a ter.

Dito isso, como pensar o ensino de arte na educação infantil nessas condições, considerando o trabalho docente da professora de Educação Infantil? Essa proposição lembra a declaração de Cunha (2021) acerca da autoria do trabalho educativo, em um ensino de arte que se configure como uma prática sensível possibilitando aos envolvidos o exercício criador:

Como professora, precisamos buscar a autoria do nosso trabalho em Arte, criar uma assinatura, uma marca pessoal. Como seres inventivos nossa docência necessita romper com ideias e modos de trabalhar a Arte ultrapassados que não atendem, e nunca atenderam, às demandas investigativas, imaginativas, poéticas, criativas das crianças e às nossas próprias demandas inventivas (Cunha, 2021, p. 38).

A arte faz parte da formação humana, pois trata daquilo que nenhuma outra disciplina trataria: a dimensão do sensível. É dessa sensibilidade observada em Krajcberg, que olha a natureza, reconhece sua importância e necessidade e compreende o desafio de construir um outro modo de ver e se relacionar no mundo – questionando a exploração que o ser humano faz dela – que

se trata esse conhecimento, esse saber sensível que alcança a arte na vida humana.

Para o desenvolvimento dessa sensibilidade, é crucial apresentar proposições em arte que mobilizem as crianças em suas potências criadoras. Para considerar isso, é importante retomar Cunha (2021), o qual aponta que nosso ofício, como professoras, é de “criar situações pedagógicas que desafiem, ampliem, reafirmem e valorizem os saberes infantis em qualquer campo do conhecimento, inclusive no campo da Arte.” (Cunha, 2021, p. 30).

Igualmente, Barbieri (2012) comenta sobre a necessidade da experimentação e criação pelas crianças, ainda que se considere a cultura de cada um ao pensar o currículo escolar, de modo que a arte trabalhada na escola tenha sentido e significado e que contemple a forma de ser e pensar de cada um nesse contexto: “Por isso, acredito que a cultura de cada uma das pessoas que está na escola pode ser incluída no currículo. Dessa forma, o trabalho ganha singularidade – é vivo, pois é feito pelas pessoas envolvidas.” (Barbieri, 2012, p. 29).

Observa-se aqui a presença da sensibilidade como um aspecto a ser considerado no trabalho com arte, nos diferentes Campos de Experiência e com variadas linguagens, já que as sensações, reflexões e as ações que a criança vai realizar durante seu percurso de aprendizagem em arte provêm da arte e a perpassam.

Nesse cenário, Barbieri (2012) remete à necessidade de um trabalho pensado para promover experiências que estimulem os sentidos e o sentir naqueles que a vivenciam, considerando-se que a experiência sensível proporcionada pela arte precisa ser algo capaz de tocar e mobilizar o indivíduo a pensar, refletir sobre o mundo, e a arte vem ao encontro dessa essa experiência.

Voltando à BNCC, busca-se proporcionar vivências que dialoguem com a cultura e a individualidade de cada um, permitindo a expressão de emoções, sentimentos, ideias e percepções, nas diversas formas de se expressar no mundo, próprias da criança, buscando ampliar seu repertório social e cultural.

A arte também ocupa esse lugar que é múltiplo, diverso, polissêmico e reflexivo do próprio modo de viver contemporâneo, tanto quanto a criança que se relaciona com os saberes de maneira ampla e diversa, como aponta Barbieri (2012) quando diz que as crianças são sinestésicas, pois todos os seus sentidos estão despertos a cada momento e em cada experiência vivenciada; segundo ela, “o que

está acontecendo agora, neste momento, é o que interessa para as crianças e para os artistas contemporâneos” (Barbieri, 2012, p. 25).

A arte e a criança pequena estão muito próximas, pois ambas não estabelecem fronteiras: comunicam-se por diversas linguagens simultaneamente, do mesmo modo que “na vida há permeabilidade e simultaneidade nos acontecimentos” (Barbieri, 2012, p. 26). Nesse sentido, o trabalho com arte na escola inspirado e referenciado em artistas locais apresentados nesta pesquisa dialoga com as necessidades de nosso tempo, com as características e peculiaridades do ensino de arte, com a forma de ser e estar no mundo própria da criança.

Ainda segundo Barbieri (2021), é preciso reconhecer que as crianças pensam de maneira peculiar, que precisa ser considerada nas condições disponibilizadas para elas na Educação Infantil. A escola precisa ser um lugar em que as crianças tenham espaço e condições para construir e reconstruir o mundo no qual elas vivem, do qual estão aos poucos se apropriando em suas criações, reflexões, vivências e experiências e, como lembra Barbieri, “poder falar sobre a vida e se sentir pertencente a essa comunidade, logo, livre para se expressar” (Barbieri, 2021, p. 27).

Aqui também cabe reforçar o espaço da arte na própria vida humana, para além do espaço escolar. Arte e vida não estão desconectadas, assim como a escola não pode estar alheia aos acontecimentos e às necessidades do seu tempo. Nesse contexto, é premente pensar a necessidade da arte na vida humana e sua contribuição para o desenvolvimento dos indivíduos em uma sociedade.

3.3. A ARTE NA FORMAÇÃO HUMANA

Durante as entrevistas realizadas com as famílias para esta pesquisa, conforme será detalhado no **Capítulo 4**, uma questão central levantada pelas mães foi a reflexão sobre sua própria relação com a arte. As mães expressaram uma sensação de falta em relação a uma vivência mais significativa com a arte desde a infância, evidenciando que essa dimensão da experiência não foi suficientemente explorada ao longo de suas vidas.

Essa percepção das mães evidencia uma experiência comum de carência na formação artística, que ressoa com a crítica de Duarte Júnior em seu livro *O Sentido dos Sentidos – A Educação (do) Sensível*. Duarte Júnior (2004)

oferece um panorama do mundo moderno, no qual o saber corporal e sensível tem sido progressivamente preterido em favor de um conhecimento que prioriza aspectos simbólicos, racionais e abstratos. Ele argumenta que essa predominância do conhecimento intelectual sobre a experiência sensorial reflete uma separação crescente entre o saber produzido pela inteligência e as percepções diretas dos sentidos humanos (Duarte Júnior, 2004).

Duarte Júnior (2004) aponta a crise do mundo moderno como uma **crise dos sentidos**, em que os saberes do intelecto são privilegiados em detrimento das formas de conhecimento sensíveis manifestadas pelo corpo. Essa crise, que reflete a educação contemporânea, exige que a escola busque recuperar e valorizar o saber sensível que tem sido desconsiderado. O autor destaca a “predominância do pensamento abstrato sobre os conhecimentos sensoriais, como cheiros, cores e sabores, que são frequentemente ignorados como formas válidas de saber, exceto na Arte” (Duarte Júnior, 2004, p. 126).

As declarações das entrevistadas sobre a falta de arte em sua formação e de um espaço maior para a sensibilidade na escola revelam uma reflexão sobre o corpo e suas expressões, aspectos que não tiveram espaço na sua formação escolar. Recorrendo a Duarte Júnior (2004, p. 130) novamente, que diz: “Nosso corpo (e toda a sensibilidade que ele carrega) consiste, portanto, na fonte primeira das significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida”, pode-se refletir que as vivências e experiências sensíveis que perpassam o corpo da mãe e dos familiares, bem como as vivências e experiências que perpassam o corpo da própria professora que atua com as crianças, são também relevantes nas vivências dessas crianças, as quais também partilham com outras pessoas que estão no seu entorno.

Considerando isso, é necessário salientar a importância do repertório que a professora traz para a criança, entendendo que esse repertório chega, inevitavelmente, nas famílias de cada criança. A escola pode e deve aproveitar a oportunidade de educar a todos – crianças e seus familiares – no sentido do resgate da sensibilidade, oferecendo e ampliando repertórios.

A arte é uma necessidade humana na sua capacidade de ler o mundo e se relacionar com ele subjetivamente. Ela é parte fundamental da experiência do ser humano ao longo da história, manifestando-se em diversas formas, como a pintura, a literatura, a dança, o teatro etc. Para além de entreter e

inspirar, a arte tem um papel fundamental na vida humana, contribuindo para o seu desenvolvimento, influenciando a cognição humana, estimulando a criatividade e intervindo na compreensão do mundo com profundidade.

Ribon (1991, p. 41) comenta a ideia de Schelling¹⁷ sobre a arte: “De acordo com Schelling, a função da arte não é agradar, descrever ou se refugiar na particularidade, ela permite o acesso do homem ao absoluto”. É nesse estado de relação com a vida humana, do acesso ao absoluto, que se coloca a arte. Ela tem a capacidade de ampliar a expressão e a comunicação humana, já que não se pauta estritamente na linguagem oral, utilizando também outras formas de linguagem (plástica, sonora, corporal, entre outras), de modo a expressar emoções, sentimentos, visões de mundo, demonstrando identidade.

Na arte, estão envolvidas a exploração de diferentes perspectivas e abordagens diversas para se resolver problemas, o que contribui para a construção de um contexto mais diverso, que promove a ampliação da criatividade, da capacidade de resolver problemas, além da empatia e do respeito às diferenças. Isso inclui o desenvolvimento cognitivo, que está envolvido nesse processo, já que arte tanto requer quanto propicia aprendizagem.

A arte faz parte da cultura humana e, nesse sentido, é possível destacar que o contato com suas linguagens representa o envolvimento com a cultura de um povo, o conhecimento da própria história, permitindo que as pessoas explorem e compreendam a diversidade cultural do mundo, bem como a valorização da construção da cultura ao longo da história. Pela arte o ser humano consegue se conectar com a história de seu povo, além de conhecer a cultura e a história de outros povos, promovendo também o respeito à pluralidade cultural. Outrossim, a arte oferece ferramentas expressivas que dão conta de manifestar muitas vezes aquilo que o indivíduo não é capaz de expressar pela língua falada, de exprimir sentimentos, promovendo identificação com as diferentes manifestações artísticas.

O contato com a arte pode desencadear a reflexão acerca de sentimentos e emoções, desvelando processos interiores e contribuindo para que o ser humano possa refletir sobre a própria existência, sobre sua vida interior, suas relações, suas emoções, crenças, desejos e afetos.

¹⁷ Schelling: filósofo alemão que viveu de 1775 a 1854.

Entretanto, o que mais interessa para o debate sobre a contribuição da arte na vida humana é justamente o oposto da visão utilitária: a arte como uma experiência íntegra e integral, que se valida por si mesma. Em vez de buscar uma utilidade prática, a arte oferece uma experiência sensível e estética que transcende a necessidade de justificativas e valores objetivos.

Ao conhecer diferentes artistas, suas formas de produzir, sua linguagem particular, seu modo de se comunicar, as pessoas podem ser tocadas pelos temas propostos, ou apenas se deixar levar pela experiência sensível que esse contato lhes oferece, ampliando seu repertório cultural e contribuindo assim para uma relação de respeito à diversidade. Isso se reflete no desenvolvimento de indivíduos mais autônomos e que têm suas particularidades compreendidas e respeitadas, assim como desenvolvem o respeito mútuo. Nesse sentido, vale ressaltar que não apenas a apreciação, mas também a criação artística, está diretamente ligada às formas de se comunicar no mundo.

A fim de reafirmar essa necessidade e importância da arte na vida humana e, por conseguinte, da necessidade dela no currículo escolar, é preciso recorrer novamente ao autor Duarte Júnior (1983), que, em seu livro *Por que Arte-educação?*, busca tratar da importância e da necessidade da arte no convívio diário do ser humano.

De acordo com Duarte Júnior (1983), a arte é um fenômeno presente em todas as culturas, desde as mais primitivas às mais civilizadas. Por meio dela, a imaginação humana pode ser materializada, tornar-se concreta, para além das palavras, que, segundo ele, são um resumo fragmentado do nosso sentir constante.

Destaca-se, ainda, o caráter sensível da arte como expressão do humano que se manifesta para além da língua falada e da linguagem escrita, mas que alcança e se comunica pelos sentidos e pela diversidade de manifestações e formas de expressão. Voltando a Krajcberg, pode-se pensar esse artista como um exemplo da capacidade que a arte tem de expressar muito mais do que apenas o significado imediato de uma imagem ou objeto, transmutando sentimentos e dando a eles forma e materialidade, o que faz com que os objetos artísticos possam manifestar revolta, dor, destruição, tristeza, urgência.

É necessário também apontar a arte como área de conhecimento humano, defendendo-se a reflexão acerca de questões importantes levantadas

pelas manifestações artísticas no âmbito social, humano, histórico e, portanto, da arte como espaço de crítica e reflexão da vida humana, aliadas e despertadas pela emoção e pelas sensações; isso sem deixar de lado a arte como forma de expressão do sentir. Conforme lembra Duarte Júnior (1983):

Porque a colocação humana no mundo é, primeiramente, emocional, sensitiva; a razão (o pensamento) é uma operação mental posterior. O mundo (e a nossa situação nele) nunca é percebido de forma “neutra”, “objetiva”, “lógica”, mas sim emocional (Duarte Júnior, 1983, p. 41-42).

A arte se faz necessária à vida humana, bem como nos contextos de aprendizagem escolar, por se tratar de expressão do ser humano, de suas dores, alegrias, prazeres, desprazeres, sensações, emoções, ideias e percepções do mundo onde vive e onde constrói suas relações, buscando dar sentido à sua existência e registrar nela suas impressões e sentimentos, como observado pelo autor:

A arte, em todas as suas manifestações, é, por conseguinte, uma tentativa de nos colocar frente a formas que concretizem aspectos do sentir humano. Uma tentativa de nos mostrar aquilo que é inefável, ou seja, aquilo que permanece inacessível às redes conceituais de nossa linguagem. As malhas dessa rede são por demais largas para capturar a vida que habita os profundos oceanos de nossos sentimentos. Ali, quem se põe a pescar, são os artistas (Duarte Júnior, 1983, p. 48).

Considerando-se essa argumentação, nota-se que, no contexto da Educação Infantil, para os educadores, são extremamente importantes e necessárias as referências em arte e artistas, já que, de acordo com Malaguzzi. (1999), a criança tem cem linguagens, e não apenas uma.

Desse modo, a necessidade e a relevância do ensino da arte desde a Educação Infantil justificam-se pela importância de não privilegiar apenas a linguagem escrita e o saber ler e escrever. A exclusão das artes empobrece o trabalho pedagógico e desconsidera as capacidades e potencialidades das crianças de se expressarem por meio de diversas linguagens, assim como os artistas fazem em suas obras.

4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS E ENTREVISTAS

Neste capítulo, será apresentada a análise dos **Documentos Pedagógicos**, que foram produzidos nos anos de 2020 e 2021 durante o trabalho pedagógico com as famílias do EI3 no CEI *Campus* UEL. Nesse grupo de documentos, as atividades elaboradas pela professora para a realização das famílias, escolhidas para compor o corpo documental aqui apresentado, foram denominadas “**Propostas Selecionadas**”; as produções das famílias com as crianças e publicadas no *Classroom* em resposta às propostas enviadas foram denominadas “**Devolutivas**”.

Este capítulo está estruturado do seguinte modo: na **subseção 4.1**, serão apresentadas e analisadas as **Propostas Selecionadas** e suas **Devolutivas**; na **subseção 4.2**, por sua vez, serão apresentadas a análise e a discussão sobre as entrevistas realizadas.

4.1 DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS: PROPOSTAS E DEVOLUTIVAS

Conforme apresentado na **Introdução** desta dissertação, na **subseção 1.5** acerca das escolhas metodológicas, os critérios de escolha das **Propostas Selecionadas** já foram descritos anteriormente. Aqui, portanto, apresentam-se tais propostas e devolutivas, considerando a discussão das questões atentadas.

A seguir, observa-se, nos **Quadros 1, 2 e 3**, a relação das atividades que compõem o grupo de **Propostas Selecionadas**. Nestes quadros, foram incluídas informações relacionadas a cada uma delas, com o ano de publicação no *Classroom* da turma, a descrição da proposta, bem como os Campos de Experiências e Objetivos de Desenvolvimento e Aprendizagem presentes na BNCC relacionados com cada uma delas¹⁸.

¹⁸ Nesta pesquisa, decidiu-se não abordar as implicações da BNCC para a Educação Infantil. Em vez disso, estabeleceu-se o enfoque nas questões relacionadas ao trabalho realizado durante o período mencionado. É importante ressaltar que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram indicados dada a obrigatoriedade a ser cumprida no contexto de planejamento do trabalho pedagógico do ensino remoto, conforme detalhado na **Introdução** desta dissertação.

Quadro 1 – Documentos Pedagógicos – Propostas Enviadas 1

PROPOSTA ENVIADA	ANO	DESCRIÇÃO	CAMPO DE EXPERIÊNCIAS da BNCC Contemplado na proposta	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO para Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
	2020	Apresentamos o artista londrinense Chico Santos, que fez um vídeo convidando as crianças a realizarem uma proposta a partir de seu trabalho. Oferecemos referências com imagens das obras dele e propomos a produção usando massinha de modelar, também enviamos uma sugestão de receita de massa de modelar caseira.	Traços, sons, cores e formas	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. (BNCC, página 46)
	2020	A proposta foi realizada em 3 dias, no primeiro apresentamos o trabalho da Jacqueline Almada (Ateliê Santeria), e convidamos as famílias a separar os objetos a serem usados na produção do relicário; no segundo, propomos a preparação das caixas, usando materiais decorativos que tivessem em casa, e no terceiro pedimos que fizessem a montagem das caixas finalizando seus relicários.	Traços, sons, cores e formas	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. (BNCC, página 46)
	2020	Para iniciar a proposta, enviamos um link de um vídeo em time lapse com o crescimento e desenvolvimento de uma semente até se transformar em uma planta. Acrescentamos os materiais sugeridos para o plantio e algumas recomendações para as famílias, assim como a solicitação de registro para envio posterior no classroom.	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela. (BNCC, página 44)



Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 2 – Documentos Pedagógicos – Propostas Enviadas 2

PROPOSTA ENVIADA	ANO	DESCRIÇÃO	CAMPO DE EXPERIÊNCIAS da BNCC Contemplado na proposta	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO para Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
	2020	Nesta proposta, solicitamos às famílias que conversassem com as crianças sobre o desenvolvimento da plantinha que havia sido plantada anteriormente, com uma distância de 38 dias entre uma proposta e a outra. Enviamos os registros de nossas plantas em desenvolvimento e pedimos que eles registrassem em vídeos ou fotos suas constatações sobre o processo.	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela. (BNCC, página 49)
	2020	Apresenta um convite para abrir as janelas e olhar o que está ao alcance da visão, juntos crianças e adultos. Solicitamos que observem o que tem ao seu redor, percebendo detalhes e sugerindo que percebam elementos da rua, do céu, das casas, dos quintais. Levanta o questionamento acerca do que é produzido pelo ser humano e o que é um elemento da natureza. Na página seguinte apresentamos algumas observações para orientar as famílias a realizarem a proposta com as crianças, salientando a necessidade de convidá-los a desenhar.	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações Corpo, gestos e movimentos	(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.). (BNCC, página 49) (EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros. (BNCC, página 45)

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 3 – Documentos Pedagógicos – Propostas Enviadas 3

PROPOSTA ENVIADA	ANO	DESCRIÇÃO	CAMPO DE EXPERIÊNCIAS da BNCC Contemplado na proposta	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO para Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
	2021	Foi enviada com o mesmo texto do ano anterior e acrescida de um vídeo gravado por uma das estagiárias que acompanhavam a turma convidando as crianças a participarem da proposta.	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações Corpo, gestos e movimentos	(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.) (BNCC, página 49) (EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros. (BNCC, página 45)
	2021	Esta proposta solicita que famílias escolham um recipiente para usar como caixa de tesouros, e que busquem nos espaços que tenham acesso, pequenas amostras de objetos da natureza, como folhas secas, sementes, frutos secos, flores e o que mais quiserem coletar. Convida as famílias a conversarem com as crianças e acompanharem suas escolhas.	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.) (BNCC, página 49)

Fonte: elaborado pela autora.

Acerca das propostas, cabe salientar que se trata de um recorte da documentação pedagógica produzida durante o ensino remoto, não representando a totalidade de atividades e experiências que foram oferecidas às famílias e suas crianças naquele período. Quanto às **Devolutivas**, observa-se que, como havia possibilidade de escolha pelas famílias, foram recebidos diferentes formatos de registros, o que diversificou a documentação referente ao processo desenvolvido durante o ensino remoto.

O **Quadro 4** apresenta a quantidade de devolutivas que fazem parte do corpo documental da pesquisa, destacando o ano, a Proposta a que se refere, a família que enviou, o formato de arquivo em que se encontra, a quantidade de arquivos e qual seria a ação ou a produção da criança nessa devolutiva. Ao todo, são 10 vídeos e 35 fotografias utilizados como documentação na tentativa de compreender como esse trabalho reverberou nas famílias.

Quadro 4 – Devolutivas

ANO	Proposta	Família	Video	Foto	Quantidade	Ação/produção da criança
2020	Plantio	H	X		1	plantar
2020	Plantio	H		X	3	plantar
2020	Plantio	E	X		1	plantar
2020	Plantio	E		X	1	plantar
2021	Tesouros da Natureza	L		X	7	coleta
2020	Casas e Casinhas com Chico Santos	H		X	3	montagem da caixa
2020	Casas e Casinhas com Chico Santos	E	X		1	modelagem
2020	Relicários da Quarentena	H		X	5	montagem da caixa
2020	Exercícios do Olhar	H		X	6	desenhar
2020	Exercícios do Olhar	E	X		1	desenhar
2020	Exercícios do Olhar	E		X	2	olhar
2020	Crescimento das plantas	E	X		1	observar e descrever, conversar
2020	Crescimento das plantas	H	X		1	observar e descrever, conversar
2020	Crescimento das Plantas	H		X	4	desenhar
2020	Crescimento das Plantas	H	X		1	observar descrever conversar
2020	Casa e Casinhas com Chico Santos	E	X		1	modelar descrever
2020	Casas e Casinhas com Chico Santos	H		X	3	modelar descrever
2020	Casas e Casinhas com Chico Santos	E		X	1	modelar descrever
2021	Tesouros da Natureza	L	X		2	coletar

Fonte: elaborado pela autora.

É necessário destacar que, no processo de construção deste texto, houve um pequeno conflito no caso das devolutivas, acerca da exposição ou não dos nomes verdadeiros das crianças, ou ainda sobre usar nomes fictícios para que elas não fossem apenas chamadas de criança 1, criança 2 e criança 3. Ressalta-se que essa foi uma escolha de caráter pessoal, em que pesou o fato de que as devolutivas não foram produzidas apenas e exclusivamente pelas crianças, visto que se trata de registros feitos pelos responsáveis sobre a execução e/ou realização das propostas enviadas. Dessa maneira, as devolutivas não mostram estritamente o que as crianças gostariam de expressar nessas propostas, mas o que suas famílias conseguiram realizar com elas e o recorte enviado acerca de tal realização.

Considerando isso, optou-se por chamá-las de **família E**, **família H** e **família L**, entendendo que não haveria necessidade de citar os nomes das crianças, e de modo a tratar de maneira coletiva suas devolutivas, por serem experiências vivenciadas conjuntamente entre as crianças e suas famílias. As letras

correspondentes às famílias são as letras iniciais dos nomes das crianças. Apresenta-se então o **Quadro 4**, resultante da participação apresentada nas **Propostas Selecionadas** para esta pesquisa.

Ainda, considera-se que, dentre os documentos descritos como “fotografias”, há alguns que são fotos de produção de desenho das crianças, já que o trabalho foi feito por meio de uma plataforma digital, e os desenhos originais não foram utilizados: as famílias costumavam enviar registros em foto dos desenhos das crianças, além de fazer vídeos em que conversavam e pediam às crianças que falassem sobre suas produções. Diante disso, optou-se por colocar na coluna final do **Quadro 4** qual teria sido a ação/produção da criança na devolutiva relacionada à proposta enviada, com o intuito de vislumbrar como se deu a participação das crianças.

Para a elaboração das propostas, buscou-se diversificar as ações solicitadas às famílias e suas crianças: em algumas, a ação seria de desenhar; em outras, observar e descrever verbalmente, ou ainda produzir um objeto tridimensional, realizar uma modelagem. O objetivo era explorar formas diferentes de se expressar; em sua maioria, os registros foram feitos e enviados em formato de vídeo.

A solicitação de devolutivas partiu da equipe pedagógica, para cada proposta deveria ter uma “tarefa” ou “atividade” a ser realizada pela criança com sua família, para que fosse possível receber algo produzido a partir do proposto e, assim, houvesse pela escola um acompanhamento do desenvolvimento das propostas.

Nas subseções a seguir, apresentam-se análise e descrição das **Propostas Selecionadas** bem como suas **Devolutivas**, observando-se as questões apontadas para análise na **subseção 1.5** que tratou das escolhas metodológicas da pesquisa e que se relacionam diretamente com a promoção da sensibilidade, conforme destacado. Para lembrar, são elas: a **sensorialidade** presente nas propostas e observada nas devolutivas; os **afetos**; o **fazer juntos**; a questão da **subjetividade**; e a relação com o **processo**.

4.1.1 Casas e Casinhas com Chico Santos

A proposta com título Casas e Casinhas com Chico Santos está relacionada à arte, na busca de apresentar um artista da cidade de Londrina,

proporcionando ampliação de repertório, como uma das funções da escola em relação ao contato da criança com o mundo social, conforme afirma Barbieri (2012, p. 98): “a escola é um dos lugares onde as crianças podem e devem ter contato com outras referências culturais, diferentes daquelas trazidas pela televisão e pela internet”.

Com esse intuito, durante o ensino remoto, foi preparado material específico¹⁹ sobre artistas londrinenses, compreendendo que as famílias em isolamento vinham realizando acessos, em plataformas virtuais como Youtube e redes sociais, a conteúdos diversos e muitas vezes de baixa qualidade enquanto manifestações artísticas. Nesse cenário, identificou-se uma oportunidade de colocá-los em contato com a cultura produzida na própria cidade. A **Figura 1**, a seguir, apresenta as **Propostas** enviadas às famílias.

Figura 1 – Proposta “Casa e Casinhas com Chico Santos”

CASAS E CASINHAS COM CHICO SANTOS

- OLÁ, FAMÍLIAS! TUDO BEM POR AÍ? ESPERAMOS QUE SIM...
- HOJE NÓS VAMOS FALAR SOBRE O LUGAR EM QUE MORAMOS: NOSSAS CASAS!
- SABEMOS QUE MUITOS DE VOCÊS MORAM EM APARTAMENTOS E ALGUNS MORAM EM CASAS... COMO SÃO AS SUAS CASAS? QUEM MORA NELAS? O QUE VOCÊS GOSTAM DE FAZER NAS SUAS CASAS?
- HOJE VAMOS APRESENTAR A VOCÊS UM ARTISTA AQUI DE LONDRINA, CHAMADO CHICO SANTOS... E ELE GOSTA DE FAZER ARTE SOBRE AS CASAS. VAMOS CONHECER UM POUCO DO TRABALHO DELE?
- OBSERVEM AS IMAGENS NAS PÁGINAS ABAIXO...

MÃOS À OBRA?

- GOSTARÍAM DAS CASAS PRODUZIDAS PELO ARTISTA CHICO SANTOS? ELAS REPRESENTAM MUITAS COISAS PARA ELE E CONTA UMA HISTÓRIA.
- NÁ ALGUNS ANOS ATRAS, O CHICO MORAVA EM LONDRINA E TRABALHAVA MUITO FAZENDO PROGRAMAS DE TELEVISÃO. ELE NÃO TINHA TEMPO PARA VIVER BEM. PARA INICIAR, PARA OBSERVAR A NATUREZA E SER FELIZ, ESTAVA BEM E SE SENTIA PRESO NA AGITADA DA CIDADE GRANDE. ELE SEMPRE SONHAVA DE ESTAR MAIS PERTO DA TERRA... ENTÃO ELE DECIDIU SAIR DA CIDADE, E FOI MORAR EM UM SÍTIO, NO MEIO DAS PLANTAS E DA NATUREZA. ISSO AFASTOU A PRESSÃO PARA LONGE DELE. HOJE ELE VIVE FELIZ, CERCADO POR PLANTAS E FLORES DE VÁRIAS CORES, ALÉM DE ESTAR JUNTO DA FAMÍLIA E AMIGOS... E DAÍ ELE COMEÇOU A TRABALHAR FAZENDO O QUE GOSTA: ESCULPIRAS DE CASAS EM DIFERENTES TAMANHOS E DIFERENTES MATERIAS.
- VEMAM NO VIDEO O RECADINHO QUE ELE MANDOU PARA NOSSA TURMA... VAMOS ACERTAR O CORRET?

ORIENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS...

- QUERIAMOS FAMILIAL, A PROPOSTA É PARTIR DA OBRA DE CHICO SANTOS E PERCEBER QUE AS CRIANÇAS EXPLORAM A TRIDIMENSIONALIDADE PARA O USO DE MATERIAIS DE DIFERENTES TIPOS, COMO PLANTAS, FLORES, OBJETOS DO COTIDIANO, ENTRE OUTROS MATERIAIS.
- MESMO ASSIM, PROPONHAMOS QUE NÃO SE ATENHAM APENAS A ESSE MATERIAL. CHICO SANTOS TRABALHA COM MADEIRA, RESINA, MASSAS DIVERSAS, ENTRE OUTROS MATERIAIS. POR ISSO, INICIAMOS A VÍDEO PARA EXPLICAR ESSA PRODUÇÃO DO MODO QUE GUBERNA, APENAS SE ATENDEM PARA A PRODUÇÃO DE OBJETOS TRIDIMENSIONAIS, POR ISSO, DESTA VEZ, NÃO VALE DESERZIR!
- COLUCCARISE INVICIAR A SUA ATIVIDADE UMA SUGESTÃO DE RECEITA DE MASSA DE MODOCÃO COM AMIDO DE MILHO QUE NÃO SE MELHAMA À RESINA USADA PELO ARTISTA, MAS FIQUEM À VONTADE PARA EXPLORAR OUTRAS POSSIBILIDADES.
- PARA QUEM FICOU CURIOSO SOBRE O TRABALHO DELE, SEQUE O SITE DO ARTISTA.
- www.chicosantos.com.br

Fonte: elaborada pela autora.

¹⁹ Este material foi elaborado por mim e enviado em uma atividade unificada. Possuía uma lista de artistas e grupos da cidade de Londrina com material disponível na internet para acesso das famílias, está presente no **Anexo 4**.

A proposta sobre o trabalho de Chico Santos foi enviada em 29 de junho de 2020 e realizada pelas famílias E e H²⁰. Foi apresentada uma obra chamada “Invasão²¹”, que trata da ocupação humana e de como a cidade invade os espaços naturais. Com isso, o objetivo era cumprir um dos conteúdos definidos a serem trabalhados no planejamento escolar. A proposta consistia em uma abordagem simples, a fim de comunicar-se com crianças e famílias de maneira objetiva, apresentando imagens das obras do artista e convidando à produção de uma escultura com massa de modelar, argila, massa caseira ou outro material de sua escolha.

Dessa forma, ao propor uma leitura e conversa sobre as imagens e solicitar uma produção tridimensional a partir da manipulação de massas, buscou-se oportunizar às famílias exploração e experimentação de materiais que promovessem o pensamento sobre a obra a partir da materialidade, com vistas a despertar a sensorialidade da criança, além de ampliar o repertório artístico de todos.

Observa-se, em relação às questões apontadas, que a proposta cumpre: a questão da sensorialidade na proposição de uso das massas para exploração; a relação com os afetos, destacando a vivência das famílias em relação à casa; o fazer juntos, promovendo um momento de exploração em família; a questão da subjetividade, já que dialoga com aspectos pessoais em relação à casa; e a valorização do processo, bem como das escolhas pessoais na produção da devolutiva. Compreende-se, então, que a proposta contribuiu para a promoção da sensibilidade, considerando os aspectos abordados até aqui.

Esta proposta remete a uma ideia de Barbieri (2012) sobre território e pertencimento. Dada a condição de isolamento das crianças em suas casas, buscou-se uma abordagem para tratar daquilo que estava sendo vivido e vivenciado por elas naquele momento presente, de modo a fazer sentido para elas, conforme observa-se:

Uma casa é um povoamento temporal, que pode ser prolongado ou curto. Habitar é um estado passageiro, como é passageira nossa vida no planeta [...] A casa tem uma dimensão de território. Território é tudo que faz parte do povoamento de um ambiente, com seus aspectos simbólicos e o espaço físico – seus habitantes e todas as

²⁰ Conforme descrito na apresentação da pesquisa, as famílias E e H participaram da turma EI3 no ano de 2020, e a família L participou da turma em 2021; por isso, há a distinção no ano de realização das propostas e entre quais foram realizadas, de acordo com o ano de envio.

²¹ Disponível em: [Invasão 2012 - 2014 | Chico Santos](#).

ações ali praticadas (Barbieri, 2012, p. 53).

Ao artista Chico Santos, foi solicitado – e ele gentilmente aceitou – que fizesse um vídeo convidando as crianças a produzirem suas próprias casinhas. As famílias apresentaram o vídeo às crianças, em que o artista falava diretamente com elas. Além da temática levantada, foi explorada a sensorialidade usando materiais que pudessem ser encontrados em casa, ou ainda com ingredientes para o preparo da massa para construir as casas. Ao explorar a sensorialidade e a manipulação de massas, observa-se, como destaca Barbieri (2012), a necessidade de esse material ser oferecido com frequência aos pequenos, já que: “Na faixa etária de zero a três anos, é importante oferecer às crianças materiais para que possam sentir a textura. Brincar com farinhas, massinhas, paninhos de diferentes tamanhos, por exemplo” (Barbieri, 2012, p. 70)

Percebe-se, nesta proposta, que haveria muitas outras formas de se propor a construção das próprias casinhas, para além do uso das massas de modelar; nesse sentido, a proposição focada na modelagem pode ter sido um limitador na realização da proposta pelas famílias. É possível concluir, portanto, que faltou um estímulo à investigação dos materiais disponíveis, conforme aponta Barbieri (2012, p. 72): “A materialidade está sempre por ser inventada, retomada, investigada. Ela depende de conseguirmos olhar em volta e perceber como podemos usar materiais, substâncias e objetos inusitados”.

Dentre as devolutivas, as famílias se concentraram em aspectos diferentes umas das outras para sua execução. No caso da família E, ocuparam-se em manipular a massa e produzir uma casa que tivesse a expressão da criança, mas também atendessem a uma expectativa de ter portas, janelas, telhados, dentro das possibilidades de construção de uma criança tão pequena. No vídeo, foi possível ver a mãe questionando a criança e pedindo que aponte cada parte da casa, ao que a criança responde com convicção apontando: o telhado, a porta, as janelas.

Mais do que produzir objetos tridimensionais com precisão e habilidade, nesse momento, objetivou-se proporcionar momentos de exploração, conversas e interação, divertindo-se com as propostas apresentadas. Ao avaliar as devolutivas, notou-se que, nesse sentido, foi possível oportunizar experiências significativas.

Para a mesma proposta, a família H fez uso de massa de modelar industrializada, considerando as condições e facilidades para sua execução. Eles montaram a casinha juntos, depois enviaram fotos da criança manipulando a massa durante o processo. É um trabalho manual que exige coordenação fina, e os pais fizeram essa afinação de modo que a casa produzida ficou muito mais “parecida” com uma casa em um formato convencional do que a casa produzida pela família E.

No caso da família H, as propostas eram realizadas coletivamente, entre os quatro membros da família: a mãe, o pai, a criança da turma e seu irmão²²; ou seja, foi uma produção feita a várias mãos e afinada na finalização. Na família E, por sua vez, a criança fez todo o processo de manipulação sozinha, mas acompanhada pela mãe, que conversava com ela oferecendo desafios e estimulando a realização. Em ambos os casos, observou-se um cuidado com a forma sem deixar de permitir um espaço de brincadeira e diversão para as crianças. Não obstante, a execução ficou muito mais concentrada na exploração da materialidade do que no contexto da temática da casa e na referência do artista Chico Santos, o que, invariavelmente, passa pela importância do papel do professor presencialmente, ao atuar com intencionalidade, chamando a atenção para o não visível presente na obra de arte.

O papel do professor na realização de uma proposta envolve continuamente resgatar questões e objetivos, retomando temas, estabelecendo relações entre as produções das crianças e a arte, oferecendo novas referências e revisitando conteúdos anteriores. Assim, a atuação do professor enriquece as experiências, amplia repertórios e aprofunda a vivência da proposta, e essa dinâmica não foi possível no acompanhamento do ensino remoto.

Esta proposta também dialoga com o pensamento de Duarte Júnior (2004) e da educação sensível, pelos sentidos. A escolha pelo trabalho de Chico Santos em sua obra *Invasão* – sendo diretamente relacionada à vida contemporânea na cidade, pois se refere a uma crise que ele vivenciou – se deu pelo fato de ser uma “metáfora visual sobre o crescimento urbano em áreas naturais”, algo que tem se expandido exponencialmente pelo mundo e de forma desenfreada, como afirma Chico Santos, ocupando os espaços da vida humana e interferindo no processo de viver e sentir a relação com a natureza de forma mais integral.

²² No caso desta família, havia duas crianças que eram alunos da instituição, tendo um irmão mais

O artista criou essa instalação após um período longo de reclusão, em que ele se afastou da vida urbana, dado o nível de estresse e adoecimento mental que a rotina urbana lhe causou, permanecendo meses isolado em um sítio da família, de onde pôde refletir e produzir sua obra a partir de sua vivência na relação com a cidade. As casas e casinhas de Chico Santos trazem significado não apenas por representarem um espaço do afeto (a casa onde moramos), mas também por discutirem a relação com a casa maior: o planeta, incluindo a reflexão sobre como humanos têm se relacionado com o planeta, como se dá a invasão dos humanos sobre os espaços naturais e conseqüentemente o impacto ambiental causado pelo crescimento urbano.

Além disso, as casinhas de Chico Santos também se relacionam com a própria existência humana, que se multiplica e se constrói na ocupação efetiva dos espaços para onde se espalha. Conforme comenta Danilo Villa em entrevista que resultou em um texto de apresentação do trabalho de Chico Santos:

Como monumentos às pequenas coisas, as delicadezas mais imediatas, suas pequenas casinhas não são boas nem más, são o que são, com dois ou mais lados, e como tudo o que é semeado podem crescer e se tornar isso ou aquilo. Como um fungo que pode tanto causar uma doença quanto ser a sua cura. Estão em acordo com os ciclos de nascimento e morte da natureza e assim sendo guardam os mistérios insondáveis que animam cada ser vivo. (Danilo Villa)²³

É possível pensar nesse resgate da relação com os espaços naturais por intermédio da expressão artística, como uma busca de sensibilização para os sentidos, conforme deseja Duarte Júnior (2004), influenciando na educação da arte:

Ou seja: existe uma educação primeira dos sentidos, um seu desenvolvimento a partir da vida cotidiana de todos nós, a qual pode se aprimorar e se refinar através de sua simbolização por meio dos signos estéticos que toda e qualquer forma de arte nos provê (Duarte Júnior, 2004, p. 215).

Para Duarte Júnior (2004), a educação da sensibilidade humana não

tem limites e destaca que o desenvolvimento da capacidade sensível espalha-se e se envolve por todo o contexto da educação e que, além de ocorrer no interior da escola, também se dá na família e nos demais agrupamentos sociais nos quais a família está inserida.

Considerando que, durante o ensino remoto, as tratativas se davam diretamente com os responsáveis pelas crianças, compreende-se a oportunidade de trazer para esses adultos o acesso a um repertório pouco conhecido por eles, tendo em vista que a construção do repertório da criança passa pela oferta que a escola apresenta e pelo próprio repertório da família.

Propostas simples como esta, que exigem pouco recurso para sua execução, mas que exploram nuances da sensorialidade, precisam estar presentes no cotidiano das crianças, seja na escola, seja no lar. Foi com esse intuito que, no período pandêmico, buscou-se trazer essas experiências, compreendendo a necessidade de estimular famílias a vivenciarem juntos, além de promover o desenvolvimento da sensibilidade pela sensorialidade. Caso fosse em contexto de ensino presencial, tal abordagem seria estimulada diretamente pelo professor, resultando em outras referências, outras abordagens, enriquecendo ainda mais essa experiência.

4.1.2 Relicários da Quarentena

A Proposta “Relicários da Quarentena”, assim como a anterior, também buscava apresentar às famílias uma artista local, considerando-se que era preciso levar para as famílias conteúdos que dessem sentido à realização pelas crianças. Nesta proposta, explorou-se o trabalho de Jacqueline Almada, do Ateliê Santeria²⁴, que produz relicários abordando tanto questões religiosas de crenças diversas quanto afetivos e das memórias de cada um.

Assim como Chico Santos, a artista foi convidada a gravar um vídeo chamando as crianças a produzirem seus próprios relicários, como forma de colocá-las em contato, ao menos remotamente, com a artista apresentada.

²³ Depoimento disponível em: [Veres Domun | Chico Santos](#).

Esta Proposta foi enviada em 13 de julho de 2020 para ser realizada em três dias: primeiramente, deveria ocorrer a preparação da caixa escolhida para montagem do relicário, usando materiais decorativos que tivessem à disposição; no dia seguinte, seria feita uma conversa para a escolha de objetos com significado no dia a dia da família, que representassem o tempo de isolamento; no último dia, a família tinha como tarefa organizar e dispor os objetos na caixa, escolhendo a distribuição e o uso do espaço. As **Figuras 2, 3 e 4** evidenciam as três etapas da Proposta.

Figura 2 – Proposta Relicários da Quarentena – Primeira Parte

RELICÁRIOS DA QUARENTENA

DESCOBERTAS DA QUARENTENA

- OLÁ, FAMILIAS E CRIANÇAS. TODOS ESTÃO BEM HOJE VAMOS CONVERSAR UM POQUINHO SOBRE O TEMPO EM QUE VIVEMOS... JÁ FAZ MUITOS DIAS QUE ESTAMOS LONGE DA ESCOLA, SEM PODER NOS VER PESSOALMENTE E SEM PODER FAZER COISAS QUE GOSTAMOS, COMO PASSAR NA PRAIA, IR À SOBRVETERIA, IR À ESCOLA, NÃO É VERDADE? ACREDITAMOS QUE TODOS SENTEM ESSA E DESEJAM LOGO PODER VOLTAR A FAZER ESSAS COISAS, MAS TAMBÉM ESTAMOS DESCOBRINDO QUE EM CASA, JUNTO DA NOSSA FAMÍLIA, É POSSÍVEL FAZERMOS COISAS LEGAIS, E NOS DIVERTIR MUITO, NÃO É MESMO?
- POR ISSO, CONVIDAMOS AS FAMILIAS A PRODUZIREM UM RELICÁRIO DE QUARENTENA – OU SEJA, UMA CAIXA DECORATIVA QUE VAI ILUSTRAR UM POQUINHO DAS COISAS BOAS DESSE PERÍODO TÃO DIFÍCIL DE ISOLAMENTO...
- MAS... O QUE É UM RELICÁRIO?

CONHECENDO UMA ARTISTA...

- UM RELICÁRIO É UMA CAIXA OU OBJETO DECORATIVO QUE REÚNE OBJETOS, SÍMBOLOS OU IMAGENS DE COISAS QUE TEM A VER COM A NOSSA FÉ. ALGUNS SÃO RELACIONADOS COM BOA SORTE, POR PESSOAS QUE ACREDITAM NISSO. OUTROS SÃO FEITOS SOBRE SANTOS CATÓLICOS, OU ENTIDADES DE OUTRAS RELIGIÕES, MOSTRANDO A FÉ DIQUELAS PESSOAS, OU MESMO REVELANDO OBJETOS IMPORTANTES E SIGNIFICATIVOS PARA ALGUÉM, BOAS LEMBRANÇAS...
- AQUI EM NOSSA CIDADE, A ARTISTA JACQUELINE ALMADA PRODUZ UM TRABALHO COM RELICÁRIOS CHAMADO: SANTERIA OBJETOS, VAMOS CONHECER ALGUMAS PEÇAS QUE ELA FAZ
- OBSERVEM AS IMAGENS NAS PÁGINAS ABAIXO E CONVERSEM COM PAPAI E MAMÃE SOBRE O QUE VOCÊS VEEM, O QUE ACHAM QUE SIGNIFICA CADA UMA DESSAS PESSOAS, E QUAIS VOCÊS GOSTARAM OU NÃO.

CONVITE PARA A PRODUÇÃO...

AGORA QUE VOCÊS JÁ VIRAM OS RELICÁRIOS E CONVERSARAM SOBRE ELER, QUERIMOS CONVIDAR A TODOS PARA FAZERMOS NOSSOS RELICÁRIOS DE QUARENTENA... A ARTISTA JACQUELINE ALMADA FEZ UM CONVITE ESPECIAL PARA NÓS! ACESSIM O VÍDEO EM ANEXO A ATIVIDADE!

E AL PESSOAL, PREPARADOS PARA O DIA DO? A TAREFA DE HOJE SERÁ QUE VOCÊS CONVERSEM COM PAPAI E MAMÃE SOBRE O QUE VOCÊS FAZEM E QUAIS SÃO OS OBJETOS QUE REPRESENTAM ESSE TEMPO DE QUARENTENA, UM BILHETE, UM BILHETE DE, UMA FICHA DE BUSCA, UM ACESÓRIO... ESSES OBJETOS PODEM SER RECOLHIDOS CONFORME OS DIAS VÃO PASSANDO, MAS PRECISAM SER PEQUENOS, PARA CABER NAS CAIXAS ORK ALIAS, SE PAREM TAMBÉM UMA CAIXA PARA SER O RELICÁRIO, PODE SER CAIXA DE SAPATO, DE CAMISA, OU OUTRA QUE SE LIGER POR AI...

VALE TAMBÉM FAZER ALGUM DESENHO SOBRE MOMENTOS ESPECIAIS DA QUARENTENA... ESCOLHAM UM SAO DE PAPEL, OU PLÁSTICO, OU MESMO UMA CORTINA PARA ABELTZENAR ESSA OBJETOS. NOS PROXIMOS DIAS, VAMOS NOS CONCENTRAR EM PREPARAR AS CAIXAS PARA RECEBER OS OBJETOS.

VAI SELINDO ABRAÇO A TODOS!

PS. QUEM QUISER, PODE NOS ENVIAR UMA FOTO DOS OBJETOS QUE ESTÃO SENDO SEPARADOS... VAMOS ALEGRE!

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 3 – Proposta Relicários da Quarentena – Segunda Parte

RELICÁRIOS DE QUARENTENA – PREPARANDO A CAIXA

OLÁ, FAMÍLIAS, CONVIVAMOS A TODOS PARA OLHAR NOVAMENTE AS IMAGENS DOS RELICÁRIOS DO ATELÊ SANTERIA, AGORA COM OS TEMAS, OU SEJA, SOBRE O QUE É CADA PEÇA;



ESSA CAIXA É UMA REPRESENTAÇÃO DE FEMANJÁ, É UM OBJETO, UMA ESPÉCIE DE SANTO DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA, OU SEJA, DOS POVOS NEGROS. ELA É CONSIDERADA A MÃE DAS ÁGUAS E BARRIAS DOS MARES, PARA OS QUE TEM DEVOÇÃO A ESSA RELIGIÃO.



ESTA CAIXA TEM UM POMBO REPRESENTANDO O DIVINO ESPÍRITO SANTO, QUE É MUITO IMPORTANTE PARA OS CRISTÃOS CATÓLICOS. VOCES CONSIGUEM FALAR DE QUE COR E ESSE POMBO? VOCES JÁ VIRAM UM POMBO COMO ESSE EM ALGUM OBJETO DA SUA CASA? CONTE-NOS SOBRE ISSO COM PAPEL E MAMÃE...



NESTA CAIXA TEMOS UMA IMAGEM DE ALGUÉM SENTADO COM AS MÃOS CRUZADAS, EM POSIÇÃO DE MEDITAÇÃO. ALGUMAS RELIGIÕES E PRÁTICAS COSTUMAM MEDITAR. ELAS SE SENTAM E FICAM MUITO QUIETAS ENFIM RESPIRANDO E SENTINDO COISAS QUE AS FAZEM FICAR EM PAZ E TRANQUILIDADE. VOCES SABEM POR QUE ELA FAZEM ISSO? PORQUE QUEREM SER PESSOAS BOAS, E FAZER COISAS BOAS?



E ESSA CAIXA PARECE QUE TEM UMA PESSOA SENTADA EM POSIÇÃO DE MEDITAÇÃO TAMBÉM, NESSE IMAGEM É DE BUDA, QUE FOI UM IMPORTANTE LÍDER DE UMA RELIGIÃO CHAMADA BUDDISMO, E QUE É LÁ DA ÍNDIA, MUITO LONGE DO NOSSO PAÍS. COMO BUDA PREGAVA O AMOR, A PAZ E A BONDADDE, EXISTEM MUITAS PESSOAS AQUI MESMO NO BRASIL QUE SEGUEM ESSA RELIGIÃO.

PRÁTICAS DE ESPIRITUALIDADE

VOCES PERCEBERAM QUE TODAS AS CAIXAS MOSTRAM SÍMBOLOS DE VÁRIAS RELIGIÕES DIFERENTES E VOCES SABEM QUE EXISTEM PESSOAS QUE TAMBÉM NÃO TEM RELIGIÃO NENHUMA? E QUE TIPO DE SER ASSIM? ALGUMAS PESSOAS FAZEM DIFERENTES COISAS PARA FICAR EM PAZ COM SEU CORAÇÃO, PARA SE TORNAREM PESSOAS MELHORES NO MUNDO, MESMO AQUELAS QUE NÃO TEM NENHUMA FÉ. NÓS CHAMAMOS ISSO DE ESPIRITUALIDADE. O MAIS IMPORTANTE É ENTENDERMOS E RESPEITARMOS A FÉ DE CADA PESSOA, COMO PAZ ESSA ARTISTA DO ATELÊ SANTERIA, NÃO É MESMO?

AGORA, PARA PENSARMOS EM NOSSA VIDA, NOSSOS SENTIMENTOS E PARA TRAZER UM POQUINHO DE PAZ AOS CORAÇÕES, CONVIVAMOS AS CRIANÇAS E ADULTOS A FAZEREM UM EXERCÍCIO DE RESPIRAÇÃO, QUE AJUDA A NOS ACALMAR E MEDITAR UM POQUINHO... ACESSANDO O LINK ABAIXO.

<https://www.youtube.com/watch?v=5d1Dak0k4s0>

DEPOIS DE RESPIRAR...

VOCES GOSTARAM DESSE EXERCÍCIO? NÓS GOSTAMOS MUITO E FICAMOS CHEIAS DE DISPOSIÇÃO PARA, AGORA SIM, FAZER A PRIMEIRA ETAPA DA PREPARAÇÃO DE NOSSA CAIXA PARA OS RELICÁRIOS DE QUARENTENA, VAMOS LÁ!

PARA PREPARAR A CAIXA, OBSERVEM MISTÉRIOS QUE VOCES TENHAM EM CASA QUE POSSAM SER USADOS PARA COBRIR A CAIXA TANTO POR DENTRO QUANTO POR FORA. VOCES PODEM ENCAIXAR ESSA CAIXA COM ALGUM TIPO DE PAPEL, DE FÉ, TENHAM DE QUALQUER COR, OU AINDA COM UM TECIDO, COM RESTOS DE EMBALAGENS, TAMBÉM PODEM PINTAR A CAIXA USANDO A TINTA QUE VÓS TENHAM EM CASA... ENFIM, APROVEITEM O QUE TIVEREM À MÃO PARA FAZER UMA COBERTURA NA CAIXA, SE HJA FOLHA, SEM DESGASTOS E ESCRITOS, PODEM DEIXÁ-LA COMO A COR ORIGINAL TAMBÉM!

TERCEIRO ETAPA, SE TIVEREM FITAS, MECANHAS, LANTERJOLAS, COM A COLORIDA OU QUALQUER OUTRO MATERIAL, VOCES TAMBÉM PODEM DECORAR A CAIXA, MÓ NÃO ENFIQUEM EM BOM O MAIS IMPORTANTE, SEJA O ESPAÇO DEIXADO PARA A PAZ, OS OBJETOS DA QUARENTENA, ABAMOS COLEGAMOS ALGUNS EXEMPLOS DE CAIXAS PREPARADAS. SEM TRABALHA, NÃO ESQUEÇAM DE NOS MOSTRAR COMO ESTÁ FICANDO...



ORIENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS...

QUERIDAS FAMÍLIAS, ESSA PROPOSTA É MUITO ABERTA, NÃO SE PRENDAM À NECESSIDADE DE TER UM PAPEL BOMBO OU MATERIAL DECORATIVO. O IMPORTANTE AQUI É PREPARARMOS NOSSA CAIXA PARA RECEBER OS OBJETOS, COMO TENHAM NA CASA QUE SEJA CONGRUA POR SENTIR, POR SEM DETALHES DE DEIXAR OU DEIXAR APROPRIADA A PROPOSTA, PARA SER ADEQUADA AS SEUS POSSÍVEIS DESEJOS!

LEMBREM-SE QUE, COMO OS RELICÁRIOS DO ATELÊ SANTERIA, PRECISAMOS DEIXAR AS CAIXAS ABERTAS E SEM TAMPA, PORA A POSIÇÃO DELAS COM OS OBJETOS DENTRO E COMO UM QUADRO, OK NÃO DECOBRE DA SEMANA, NÃO PROFESSORAS GRACIELE E GISELE TAMBÉM ENTENDAMOS BOM TANTO NOSSAS CAIXAS, E VAMOS ENTÃO TRABALHAR NO APROGUE E CLARIDADE.

A ATIVIDADE PODE SER PREPARADA LENTAMENTE, POR ETAPAS, DE ACORDO COM O TEMPO DE CADA UM.

QUANTO AOS OBJETOS A SEREM COLOCADOS, CONVERSEM COM AS CRIANÇAS SOBRE COMO ELAS SE SENTEM EM RELAÇÃO A ELAS, TAMBÉM PODEM CONVERSAR COM ELAS PARA AS CRIANÇAS TEREM UMA BOA OPORTUNIDADE DE CONVERSAREM SOBRE SEUS SENTIMENTOS E ESTIMULAREM AS CRIANÇAS A FAZEREM O MESMO.

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 4 – Proposta Relicários da Quarentena – Terceira Parte



Fonte: elaborada pela autora.

As etapas foram registradas pelas famílias com fotos e/ou vídeos, e as devolutivas foram apresentadas diariamente, conforme eles faziam cada parte do trabalho. Neste caso, criou-se um processo de continuidade da proposta de um dia a outro, de modo que as famílias tiveram tempo para pensar e escolher juntos como fazer. Observou-se a necessidade de apropriação dos elementos da proposta pelas famílias, de modo que as produções estivessem conectadas com as vivências cotidianas das crianças, conforme destaca Cunha (2021):

Enquanto prática artística, a apropriação refere-se à incorporação de elementos do mundo comum como matéria ou suporte na criação de obras, podendo agregar imagens e objetos que compõem nosso cotidiano, deslocados para um espaço de reflexão, crítica e experimentação visual (Cunha, 2021, p. 19).

É possível perceber como a realização da atividade pela família enriqueceu os processos e criou conexões que não foram previstas. A família H vivenciava a construção de sua casa, no desejo de viverem em um lugar mais amplo e com espaço ao ar livre para as crianças. Ao realizar a proposta, a família H colocou na caixa o que havia de precioso e fazia parte de seus desejos, povoando

seu universo: eles escolheram, simbolicamente, colocar elementos de base da construção – areia e pedras, representando as expectativas com a casa nova.

No caso da família E, a escolha dos objetos da caixa demonstrou o foco de interesse na brincadeira da criança, que escolheu seus dinossauros de brinquedo. Ao lançar mão do trabalho da artista Jacqueline Almada, buscou-se incorporar a proposta à cultura de cada família e sua vivência durante a pandemia, de modo a dialogar com essas referências cotidianas, como observado por Barbieri.

Nós somos representantes da cultura. As crianças não terão contato com a cultura de diferentes lugares se não for por nós, pelos pais, colegas, vizinhos e irmãos. O educador tem o papel de apresentar culturas e maneiras de expressão para as crianças, o que deve ser realizado em conexão com a realidade da sala de aula e daquele grupo de crianças (Barbieri, 2012, p. 78).

A autora lembra sobre a necessidade de o educador refletir sobre os materiais, pensando na experiência que a criança poderá vivenciar com aqueles materiais: “Perguntar-se quais as experiências de que as crianças vão usufruir em determinada proposta é um bom norte para sua organização espacial e temporal na escolha dos materiais” (Barbieri, 2012, p. 79).

Percebem-se, nas devolutivas, o uso e a exploração dos materiais, já que as crianças puderam brincar com os elementos dos relicários, explorando outros usos, para os objetos escolhidos, de maneira que a proposta se multiplicou em investigações diversas, as quais serão descritas mais adiante. Cabe observar:

Trabalhar com a materialidade é colocar em movimento a potência da matéria. O trabalho com as materialidades é um alicerce na medida em que aflora a imaginação e provoca questões e atravessamentos de sua constituição (o ser) das materialidades e suas possibilidades de transformação (o vir a ser) (Barbieri, 2012, p. 33).

Outra questão percebida nesta proposta: dar tempo para que a criança pudesse explorar e elaborar a brincadeira com os objetos foi um fator determinante para que a família também explorasse outros modos de brincar com os materiais escolhidos.

Os tempos na infância podem ser ágeis ou prolongados, mas também fugidios e instantâneos. A não linearidade e o tempo subversivo da infância ao serem considerados por nós, educadores,

garantem lugar à heterogeneidade das crianças e suas maneiras de aprender. Para as crianças pequenas, a vida e a arte estão todo tempo juntas e as relações temporais estão integradas às suas vivências (Barbieri, 2021, p. 46).

O tempo de dedicação à brincadeira e ao jogo com os elementos escolhidos foi possível porque estavam envolvidos na execução das propostas apresentadas, ou seja, a família pôde se dedicar ao processo sugerido pela escola e isso se reflete na produção dos relicários. Enquanto a família E debruçou-se sobre a brincadeira com os dinossauros, a família H explorou amplamente os objetos e elementos escolhidos, propondo outro jogo: o brincar com os materiais, incluindo a própria caixa.

Observou-se que a proposta ocupava o espaço da sala da família H, de maneira que era uma ocasião em que todos se reuniam para fazer aquilo, envolvidos em uma mesma atividade coletiva. É interessante refletir como essa brincadeira em família estimulada pela proposição em arte fortalece os vínculos e propõe um espaço de sensibilidade não apenas para a criança participante do ensino remoto, como também para o conjunto das pessoas que se envolvem e interagem com a proposta oferecida, no caso a família toda.

É possível perceber a diferença entre a escolha dos objetos quando feita por adultos e crianças juntos e quando é uma escolha exclusivamente da criança. No caso da família E, a própria criança fez a escolha considerando seu interesse no momento, os dinossauros com que brincava em casa; ao passo que, na família H, a escolha se deu considerando a interpretação dos adultos acerca da proposta e aquilo que os adultos entendiam como significativo no período abordado, relacionado às vivências que vinham acontecendo entre eles.

Deve-se pontuar sobre como a influência do adulto interfere nas práticas realizadas pelas crianças: se a família H tivesse mantido apenas a escolha da criança, talvez esta não colocaria um objeto que representasse a construção de sua casa nova, possivelmente a criança teria escolhido um brinquedo, como fez a criança da família E²⁵. Essas abordagens diversas levam a considerar quantas possibilidades uma mesma proposta pode oferecer e quantas formas diferentes cada criança vivencia uma experiência oferecida pela escola. Se, no ensino presencial, as

²⁵ Inclusive, na conversa sobre os objetos significativos para a proposta, foram apontados brinquedos, e a família H enviou fotos para a sala de referência virtual, e, em uma delas, a criança apresentava um de seus brinquedos preferidos: uma boneca.

crianças puderem se expressar, fazer suas escolhas, interagir e dialogar com as escolhas dos outros, as possibilidades se multiplicarão.

Nas propostas em arte, é essencial que seja dada às crianças a oportunidade de fazer escolhas acerca dos materiais, objetos, das linguagens, formas de expressão e apresentação ou formas de exploração. Quando são bem pequenas, talvez não expressem verbalmente suas escolhas, tornando-se essencial dispor desses materiais para oferecer possibilidades de expressão não verbal. As famílias, talvez intuitivamente, também perceberam essa necessidade na execução das propostas, o que enriqueceu a vivência e ampliou as devolutivas apresentadas, tornando diverso o trabalho relacionado à arte, de maneira que nenhuma resposta saiu igual à outra, já que se trata das escolhas feitas pela criança com seus familiares. Nesse sentido, Barbieri (2012) declara:

O que mais precisamos alimentar nas crianças é essa investigação, esse desejo de procura, para que elas saibam que podem se movimentar na direção do que desejam. Se elas têm uma pergunta, se tem uma ideia, podem construir. Como? Em parceria (Barbieri, 2012, p. 92).

Faz parte do trabalho do educador reconhecer e valorizar essas buscas, como observa-se na criança da família H, que fez outra escolha muito significativa: decidiram usar os desenhos dela para encapar a caixa do relicário, compondo um objeto que demonstra intencionalidade desde a montagem da caixa, os objetos escolhidos e o significado dos materiais utilizados para a confecção da caixa.

Observando o texto do material enviado às famílias, é possível perceber que o estímulo às famílias para explorarem de forma variada as propostas se reflete nas produções que apresentaram. O estímulo deu mais liberdade para que elas criassem seus objetos da maneira como preferiam e ampliou as possibilidades de exploração do material disponível.

Outra abordagem realizada na proposta Relicários da Quarentena está relacionada à diversidade de crenças. Considerando-se que a artista Jacqueline Almada trata da espiritualidade em suas peças, mas que não se concentra apenas em uma crença (abordando diferentes formas de entender a espiritualidade), aproveitou-se essa proposta para tratar da questão da espiritualidade como um espaço de dar atenção aos próprios sentimentos e emoções. Por isso, e

considerando a necessidade de a cada dia haver uma “tarefa” a ser cumprida, na ocasião da montagem da caixa foi proposto um exercício de respiração. Em outra das etapas de montagem do relicário, também se chamou a atenção das famílias para os elementos religiosos presentes no trabalho da artista, resgatando a questão da diversidade religiosa e cultural.

É importante lembrar o quão delicado tem sido a abordagem, atualmente, de qualquer material ou obra de arte que dialogue com questões da religiosidade, em especial quando se trata de religiões de matriz africana, de crenças dos povos indígenas ou outras formas de fé que não sejam a fé cristã. Outrossim, mesmo dentro das formas religiosas que se identificam com a fé cristã, muitas vezes a abordagem acaba sendo contestada e questionada por famílias na escola.

Por isso, buscou-se o cuidado com as questões apresentadas, tentando dialogar e oferecer a possibilidade de compreensão das formas diversas pelas quais os humanos manifestam a sua fé, bem como da importância de se respeitar a diversidade de manifestações religiosas. Quanto a isso, não houve problemas com as famílias, a proposta foi muito bem-atendida pelos participantes, sem que questões pessoais de fé e religiosidade causassem algum desconforto nos participantes, ou mesmo na relação com a comunidade.

Sobre o objetivo de proporcionar uma experiência em que as famílias refletissem sobre o tempo de isolamento, compreende-se que esta proposta gerou resultados interessantes e, ainda mais, gerou bons momentos durante o processo. Foi possível observar isso pelas devolutivas enviadas pelas famílias e no modo como se dedicaram em montar seus relicários, construindo uma sequência de ações com afeto e delicadezas, sem deixar de lado o jogo e a brincadeira, incluindo interação e reflexão.

Considera-se, portanto, que a proposta contribuiu para o desenvolvimento da sensibilidade, alcançando as questões apontadas para análise: o **trabalhar juntos** em família, o diálogo com a **subjetividade**, o estímulo aos **sentidos**, incluindo os **afetos** e a valorização do **processo** de criação do relicário.

4.1.3 Plantio

Nesta proposta, resgatou-se um trabalho que havia sido iniciado no período de ensino presencial. Antes da pandemia da covid-19, como já mencionado,

havia uma horta na Instituição, e a turma EI3 no ano de 2020 já havia feito algumas visitas à horta e havia a pretensão de realizar um plantio e cultivo de algumas plantinhas, o que foi interrompido pelo isolamento social²⁶. Dessa forma, buscou-se realizar a proposta remotamente, enviando às famílias um material que sugeria o plantio de alguma semente em vasos que tivessem à disposição. A proposta Plantio foi enviada em 22 de abril de 2020 e dela participaram as famílias E e H.

Na ocasião, foi adicionado um vídeo com conteúdo sobre o crescimento de uma plantinha, como forma de despertar a curiosidade das crianças para a realização do processo em suas casas. No vídeo apresentado, há o crescimento de uma planta em *time-lapse*, o que dá a ideia de como acontece esse desenvolvimento. Naquele momento, ainda havia a esperança de retornar ao trabalho presencial brevemente, por isso também foi solicitado às famílias que, ao retornarem para a escola, enviassem os vasos de plantas, o que não ocorreu em razão da permanência da pandemia. A **Figura 5**, a seguir, mostra a Proposta “Plantio”.

Figura 5 – Proposta “Plantio”

Plantio

Área de conhecimento: Ciências Sociais e da Natureza;
Conteúdos: Seres vivos, preservação do meio ambiente, transformação da natureza.
Objetivos: Percorrer os elementos da natureza explorando os espaços externos da instituição incentivando a preservação do meio ambiente; Conhecer plantas e acompanhar seu crescimento; Experimentar em diferentes momentos o contato com elementos naturais em hortas e jardins.

Queridas crianças e famílias, assistam esse vídeo de como as sementes brotam e se transformam em plantas:
<https://www.youtube.com/watch?v=720867Ud040>

Olá, crianças... Hoje vamos fazer uma plantação!
Primeiro separem os materiais necessários:
1 vaso, terra, semente ou muda, água (pode ser num copo ou regador).

Depois, peçam a ajuda dos seus pais para montar o vaso e deixem em um lugar ensolarado.
Tirem uma foto e enviem para nós!

Orientação aos pais:
-Peçam às crianças para nomearem os materiais que estão usando;
-Permitam que elas realizem a experiência, mexendo na terra e nos materiais;
-Orientem sobre os cuidados necessários para que a plantinha cresça e se desenvolva: regar todos os dias, e deixá-la em um lugar que tenha sol;
-Escrevam, ou façam um vídeo em que seu filho nos conte como foi a experiência; Quando as aulas retornarem pedimos que enviem os vasinhos para o CEEI;
-Contamos com a participação de todos.

Fonte: elaborada pela autora.

²⁶ Inclusive, quando a interrupção do ensino presencial ocorreu, em razão da necessidade de isolamento em caráter de urgência, o material estava pronto e separado para enviar às famílias solicitando a participação nesse processo com as crianças da turma.

As crianças demonstravam muito interesse pelos seres vivos, buscando, no espaço físico da instituição, pelos bichinhos e plantinhas que ali viviam. Assim, não foi difícil despertar o interesse pelo plantio, mas havia o desafio de migrar esse processo para o formato remoto e motivar as famílias a participarem do trabalho. Além desse desafio, havia ainda a questão do espaço disponível na casa de cada uma das famílias para a manipulação dos materiais necessários ao plantio, visto que muitas moravam em apartamentos, e isso se tornava um fator limitante; a despeito disso, no caso das famílias E e H, houve um empenho em preparar os vasos e fazer o plantio.

Essas práticas relacionadas à natureza, em sua simplicidade, promovem o desenvolvimento de uma relação de afeto e cuidado com os seres vivos, essencial na construção de uma conduta que privilegie a vida e que esteja mobilizada pela preservação ambiental, além de contribuir significativamente para a própria saúde das crianças, ao oferecer experiências singulares de contato com seres vivos, na brincadeira, no jogo e na apreciação da natureza, cruciais para uma vida saudável. Nesse sentido, o objetivo é construir uma cultura de preservação da vida no cotidiano das crianças e suas famílias. Tiriba (2018) , ao tratar dessa relação, aponta:

A partir desta visão espinosana, que expressa concepções de natureza, de vida, de constituição humana em conexão com o cosmo, entendemos que os movimentos das crianças em direção aos elementos e aos fenômenos do universo natural estão relacionados ao poder de afecção desse universo sobre elas, e vice-versa! Defendemos a proximidade em razão de que meninos e meninas ganham em saúde quando fortalecem a sua condição biofílica, de seres que são parte do ambiente. Assim, temos trabalhado no sentido de favorecer bons encontros às crianças porque entendemos a necessidade de pedagogias que assegurem a sua saúde, a sua inteireza, a sua integridade, que as considerem a partir da ideia de que, no princípio do humano, estão as relações, com a natureza e com a cultura (Tiriba, 2018, p. 229).

Esse desejo de favorecer bons encontros entre crianças e natureza passa pela educação quando se observa que a escola, em especial na Educação Infantil, é responsável em grande parte pelas vivências que as crianças terão com a natureza e com a arte. É por meio da escola que ocorre a ampliação desse repertório sensível, nos encontros e nas práticas culturais mobilizados pela escola. Por conseguinte, como já anteriormente comentado nesta pesquisa, ao alcançar as

crianças, a escola alcança também as famílias e promove mudanças e conquistas importantes na construção do senso de pertencimento à natureza e de uma conduta de cuidado e preservação das manifestações da vida, seja da vida de animais e vegetais, seja da vida de povos originários e produções da cultura viva de nosso povo.

A construção da relação com a natureza por meio do afeto se dá em um lugar que produz sentidos profundos nas vivências de crianças com suas famílias. Ao mexerem na terra, exploram a sensorialidade, experimentando sensações diversas ao toque, ao cheiro, à textura, temperatura. Desenvolve-se uma cultura de proximidade com os materiais orgânicos presentes no mundo, provocando sensações e convidando os sentidos a apreciarem as manifestações dos elementos do mundo natural, de modo a se relacionar com ele.

Não tem como não lembrar de Krajcberg e seu grito de revolta, porque é profundamente tocado pelas experiências sensoriais que o contato com seus elementos lhe traz: tanto na produção artística e nas vivências de prazer e alegria com a natureza como nos sentidos sendo atingidos pelos estímulos da fumaça e do cheiro das queimadas nas florestas, vivenciando profundamente essa relação de afeto e manifestando sua dor por meio de sua arte, como expressão profunda de sensibilidade.

Compreende-se então que as famílias têm papel fundamental nesse movimento de aproximação com a natureza, já que são responsáveis pelas vivências que as crianças terão fora do contexto escolar. No caso do ensino remoto, exerceram esse papel, estimulando as crianças a participarem, explorarem a terra e observarem os materiais utilizados na proposta. A devolutiva da família E revelou que a mãe dispôs da terra para que a criança pudesse senti-la em suas mãos, se sujar, explorar, manipular, e só depois realizaram o plantio.

Nesta proposta, foi possível perceber como os responsáveis resgataram a atenção das crianças para a prática de cuidado da plantinha, lembrando-as de regar, de colocar ao sol e observar frequentemente o seu desenvolvimento. Isso permitiu que a proposta tivesse continuidade no decorrer do tempo.

Um aspecto colocado nas reuniões entre equipe pedagógica e professores (para as turmas de crianças bem pequenas, como o EI3) foi a questão do estímulo à oralidade, já que as crianças desenvolvem muito mais amplamente

sua oralidade no contato com outras crianças e na frequência regular às instituições de Educação Infantil. Buscou-se, portanto, cuidar para que familiares percebessem e compreendessem a necessidade de conversar com as crianças, estimulando-as a falarem, a se expressarem acerca do que viam, viviam e faziam, sempre que possível. Essas indicações de conversas costumavam estar presentes nos textos das propostas enviadas, salientando a questão sempre que possível. O envio de vídeos como devolutiva das propostas contribuía para que professores e equipe gestora pudessem acompanhar esse trabalho realizado pelos responsáveis e tivessem a oportunidade de contribuir, oferecendo sugestões de brincadeiras e intervenções possíveis de serem realizadas em casa.

O ensino remoto veio como uma forma de tentar minimizar os impactos da falta de contato e convivência das crianças com outras crianças e outras culturas; sendo assim, buscou-se tratar das dificuldades relacionadas a esse fator e contribuir com o desenvolvimento integral da criança, o que consistia em acompanhar e dar suporte para os responsáveis naquilo que, não fosse a pandemia, as crianças viveriam naturalmente no formato de ensino presencial.

Na proposta de Plantio, observou-se, na devolutiva da família H, o cuidado em incentivar a fala da criança, buscando fazer com que ela relatasse os acontecimentos ou respondesse aos questionamentos; ou seja, houve incentivo à fala e expressão.

Os bons encontros com a natureza e a arte fazem parte desse conjunto de ações que a escola precisou lançar mão para atender a uma demanda que não era possível presencialmente. A proposta de contato com as plantas foi ofertada na busca da sensibilização e entendendo que para sensibilizar crianças seria necessário passar por seus familiares; da mesma forma, mobilizando nas crianças essa relação, seria possível alcançar suas famílias, o que poderia contribuir para uma cultura de sensibilidade no contato com a natureza e sua preservação.

Entretanto, durante o isolamento, as possibilidades de interação com a natureza ficaram ainda mais reduzidas. Com isso, foi preciso ofertar plantio e cultivo de uma planta em um vaso dentro de casa. Mesmo não sendo suficiente para suprir essa falta, a proposta foi uma boa oportunidade de se aproximar do objetivo de promover o contato com a natureza.

Segundo Louv (2016, p. 188): “Normalmente, o primeiro contato com a natureza se dá no quintal da casa; em seguida, em áreas naturais adjacentes, se

tivermos sorte de viver perto de alguma.”. Isto é, o contato se dá inicialmente nas próprias casas e vai sendo ampliado a partir do acesso de famílias a espaços naturais, que, no caso de crianças urbanas, se dá nas praças e parques das cidades, ou ainda, e de modo mais efetivo, no ambiente escolar.

Louv (2016, p. 192) ainda destaca que o maior problema enfrentado pelas crianças em relação ao contato com a natureza não é a ausência de experiências em espaços naturais, mas sim “a falta do contato diário com esses elementos”. Mais adiante, o Louv (2016) sugere a jardinagem e o cultivo de hortas como formas tradicionais de apresentar a natureza às crianças e aponta que essas práticas podem inclusive incentivá-las a se alimentarem de vegetais, considerando que foram plantados por elas mesmas.

Na infância, a experiência diária de contato com elementos da natureza, em grande parte do tempo, se dá pela brincadeira. É brincando com e na natureza, como diz Tiriba (2018), que as crianças desenvolvem o afeto, além da aprendizagem acerca da vida, de seus tempos e ciclos, das transformações percebidas no desenvolvimento das plantas, pela passagem das estações ou pela ação do clima sobre tais elementos. Sendo assim, a oferta de contato com elementos naturais precisa ser diária e constante, de modo a permitir e, mais ainda, a estimular um olhar curioso e inventivo sobre a natureza, pelo encantamento e pelo brincar:

[...] Com as crianças aprenderemos a adentrar esse universo de saberes, de valores! Elas são proativas e propositivas: o eu que se lança por inteiro, em relação direta, corpo a corpo, com o objeto de seu desejo, evidencia sincronicidade, gera sentimento de pertencimento, prazer de pesquisar para mais se entregar. *Esse olhar para vida, esse modo de ser e estar, é possível no brincar* (Tiriba, 2018, p. 230, grifos do autor).

Nota-se que a promoção da sensibilidade passa pelo contato com a natureza, tanto pela questão do afeto e preservação da vida quanto pela própria sensorialidade que é estimulada, conforme também já comentado neste estudo. Assim como a experiência artística, a experiência com a natureza intensifica a percepção sensorial, oferecendo experiências que ampliam a sensibilidade aos estímulos do mundo, o que se torna cada vez mais necessário para o desenvolvimento humano, em uma busca por resgatar a educação sensível,

conforme destaca Duarte Júnior (2004):

Saber viver: o saber mais fundamental de que necessitamos agora, o qual, sem dúvida, precisa ter a sua origem na sensibilidade, esteio de todos os conhecimentos construídos por nós. Assim, dar atenção aos sentidos e auxiliar o seu refinamento, seja com base na miríade de estímulos e maravilhas dispostas pelo mundo ao nosso redor, seja através dos signos estéticos que a arte nos provê, tocando a nossa sensibilidade, constitui uma missão fundamental para o educador [...] (Duarte Júnior, 2004, p. 220).

Aqui, deve-se observar novamente a família E, que, ao realizar a proposta, permitiu que a criança explorasse sensorialmente e brincasse com a terra antes do plantio. Esses desdobramentos da proposta enriquecem a experiência da criança e manifestam o interesse dos adultos no pleno desenvolvimento dos pequenos em relação ao estímulo da sensorialidade e sensibilidade. O mais interessante é que não houve indicação, no texto da proposta, acerca dessa exploração. Como eles residiam em uma casa com bastante espaço, não tiveram dificuldade em realizar a proposta, explorando as múltiplas possibilidades que havia no espaço do quintal.

A família H, conforme mencionado, ainda residia em um apartamento e estava construindo sua casa. Diante disso, eles levaram saco de terra, vaso e os materiais para o plantio na lavanderia do apartamento. Foi possível observar no vídeo enviado pelos pais que os materiais foram bastante explorados; além disso, incentivaram a criança a se expressar. Nesse espaço reduzido e sem acesso à rua, eles conseguiram realizar a proposta, fazendo o plantio e cultivo da planta, além do acompanhamento de seu crescimento.

Na ocasião, os pais aproveitaram para contar a quantidade de sementes plantadas e convidaram o irmão mais velho para plantar, associando a quantidade de sementes com a idade de cada um: a criança menor, de 3 anos, plantou três sementes, enquanto o irmão de 5 anos colocou cinco sementes em seu vaso. É interessante observar como essa família aproveitou as oportunidades das propostas para estarem juntos, apreciando muito esses momentos.

Pode-se afirmar que a proposta de Plantio apresentou aproveitamento favorável por parte das famílias e que, além do contato com elementos naturais e a prática sensível no plantio das sementes, tiveram uma boa experiência juntos.

Cabe destacar as questões a serem consideradas para aprimorar a promoção da sensibilidade na proposta: a sensorialidade, a subjetividade (na forma como foi realizada pelas famílias), o processo de cultivo e acompanhamento da planta, bem como o exercício do fazer juntos, realizado em todo o experimento.

4.1.4 Crescimento das Plantas

Este trabalho apresenta uma continuidade do processo desenvolvido na proposta anterior e foi enviado no Google Classroom na data de 30 de maio de 2020, portanto realizada pelas famílias E e H.

Algum tempo depois do plantio, foi sugerido que as famílias apresentassem uma devolutiva sobre como estava sendo o desenvolvimento das sementes plantadas, se elas brotaram e cresceram, se estavam se desenvolvendo e quais eram os cuidados adotados com as plantas, como pode ser observado na **Figura 6**.

Nesse processo, foi solicitado que as crianças fossem orientadas a falar como estavam suas plantinhas, e as devolutivas trouxeram boas surpresas, tanto com a família E quanto com a família H.

Figura 6 – Proposta “Crescimento das plantas”

CRESCIMENTO DAS PLANTAS

OI PESSOAL, HOJE VAMOS FALAR SOBRE NOSSAS PLANTINHAS... VAMOS LÁ!

OBSERVANDO AS PLANTAS...

QUERIDA FAMÍLIA, PARA REALIZAR ESSA PROPOSTA, PEDIMOS QUE PEGUEM O VASO DAS PLANTINHAS QUE PLANTAMOS LOGO NO INÍCIO DO ANO... CASO AS PLANTINHAS NÃO TENHAM SOBREVIVIDO, OU VOCÊS NÃO TENHAM CONSEGUÍDO PLANTAR NA OCASIÃO, SUGERIMOS QUE:

- USEM OUTRO VASO, DE ALGUMA PLANTA QUE VOCÊS TENHAM EM CASA;
- OU ENTÃO, QUE OBSERVEM ALGUMA PLANTA PRÓXIMA, NA CASA DE ALGUM VIZINHO OU PARENTE.

OBSERVEM AS PLANTINHAS JUNTOS. VAMOS PENSAR UM POQUINHO SOBRE ELAS!

CONVERSANDO...

- VOCÊS LEMBRAM COMO ELA ESTAVA NA ÚLTIMA VEZ EM QUE FALAMOS SOBRE ISSO, CONSEGUEM COMPARAR O TAMANHO? ELA CRESCIU? SE DESDENVOLVU?
- VOCÊS SABIAM QUE AS PLANTAS POSSUEM PARTES DO CORPO, ASSIM COMO NÓS? VOCÊS TODOS TEM CABEÇA, TRONCO, PERNAS, BRANCO, E MUITAS OUTRAS PARTES. NÃO É MESMO?
- E AS PLANTINHAS! QUAIS SÃO AS PARTES DO CORPO DELAS? VAMOS DESCOBRIR!

IDENTIFICANDO...

- AGORA QUE VOCÊS JÁ SABEM OS NOMES DAS PARTES DE CADA PLANTA, ENCONTREM ESSAS PARTES NAS SUAS PLANTINHAS.
- PRIMEIRO, VOCÊS SABEM QUE PLANTA É ESSA QUE VOCÊS ESTÃO CULTIVANDO? PERGUNTEM AO PAI E MÃE...
- A SUA PLANTINHA TEM ALGUMAS OU TODAS AS PARTES QUE CITAMOS ANTERIORMENTE? ENCONTRE CADA UMA DELAS NA PLANTA.
- E COMO ELA ESTÁ? GRANDE? PEQUENA? FORTE, ROBUSTA? OU COM ASPECTO MEIO DOENTE? ELA ESTÁ CONFORTÁVEL NO VASO? OU SERÁ QUE ELA PRECISA SER MUDADA PARA UM VASO MAIOR, COM MAIS ESPAÇO PARA SUAS RAÍZES CRESCEREM EMBAIXO DA TERRA!
- POR FIM, OBSERVE ATENTAMENTE SUA PLANTA E FAÇA UM DESENHO TENTANDO RETRATÁ-LA COMO ESTÁ. PEGUEM A PAPEL E MÃNÉIS PARA COLCAREM A DATA DO DESENHO E NÃO ESQUEÇAM DE NOS ENVIAR UM REGISTRO DESSE MOMENTO.

COMPARTILHANDO...

- ESTAMOS ANHOSAS PARA SABER COMO ESTÃO AS SUAS PLANTINHAS. POR ISSO, A PROFESSORA GRACIELI ENVIOU FOTOS DA SUA E UM RELATO DO CRESCIMENTO PARA COMPARTILHAR COM TODOS!

“MINHA PLANTA É UMA ESPÉCIE DE PLANTA RASTREIRA, OU SEJA, ELA CRESCER SE ESPALHANDO PELO CHÃO, SEU NOME POPULAR É SALSA DE PRAIA OU PE DE CABRA, ACHEI ENGRAÇADO! AINDA ESTÁ BEM PEQUENA POIS ELA É DE UMA REGIÃO QUENTE E AQUI DURANTE O INVERNO ESTÁ SOFRENDO UM POUQUO COM O FRIG, MAS AINDA ASSIM, ESTÁ SAUDÁVEL E EM DESENVOLVIMENTO, JÁ POSSO VER DUAS FOLHAS E O CAULE. AS FLORES AINDA VÃO DEMORAR MUITO PRA APARECER! ELA RECEBEU UM NOVO VASO, ADUBO E OUTRA COBERTURA E ESTÁ REAGINDO BEM A TODO ESSE CUIDADO.”

Fonte: elaborada pela autora.

É importante ressaltar como esse contato estabelece o afeto como ponto de partida para relações mais sensíveis no viver com a natureza, conforme pode-se observar com Lima (2020):

As vivências diretas na Natureza podem propiciar ricas experiências com nossa afetividade, expressa em emoções e sentimentos, que podem ser desenvolvidas tanto por meio da convivência entre as pessoas como contato com os animais, pela experiência de plantar, ver brotar, cuidar, de colher e saborear o que frutificou como doações da Natureza. É comum acompanharmos intensas relações de afeto entre as crianças e seus animais de estimação, ou a preferência por brincar repetidamente em uma determinada árvore, ou em um local natural, tornando-o o seu lugar (Lima, 2020, p. 86).

Na devolutiva da família E, sobre essa proposta, percebeu-se como as crianças levantam hipóteses acerca das manifestações da vida, buscando encontrar explicações a partir de um processo de raciocínio que faça sentido para elas. Ao fazerem a verificação da planta para enviar a devolutiva, essa família constatou que a planta estava seca e sem vida, o que revela o diálogo entre eles, transcrito a seguir²⁷.

- Filho, conta pros amigos o que que aconteceu com sua pimenta, olha como ela tá, o que aconteceu com ela, me conta. Ela tá viva?
- Ela morreu.
- Por que que ela morreu, será? Você deu água pra ela?
- Sim.
- Deu? Então não faltou água.
- Faltou.
- Faltou? Cê deu pouca?
- Sim.
- Ela tomou sol?
- Tomou.
- Por que será que ela morreu, então? (silêncio, bocejo) Você tá com sono ainda?... Por que será que ela morreu?
- Porque eu não dei um abraço!
- Faltou um abraço pra ela? Ah, faltou amor então!

(Família E)

Observa-se que a mãe propôs à criança a reflexão sobre o motivo de a plantinha não ter sobrevivido, levantando questionamentos que estimulam a pensar e levantar hipóteses. Nesse sentido, considera-se que tais momentos foram capazes de propiciar o exercício do pensamento e de formulação de ideias, além de contribuir para o desenvolvimento da oralidade, já que a criança precisou verbalizar essas ideias, manifestando-as. Isso, de certa forma, possibilita a compreensão sobre como se dá o processo nos seres vivos, que a natureza tem ciclos e que muitos fatores podem interferir no desenvolvimento da vida.

A criança da família E observou que ela havia seguido as recomendações para manter a planta viva e, ainda assim, a planta morreu; diante disso, concluiu que faltou dar um abraço na planta. Percebe-se como essas questões voltam a se entrelaçar. Trata-se da relação com a natureza, mas também do afeto e do desenvolvimento da sensibilidade; cada um desses elementos se relaciona com o outro, manifestando-se nas ações e percepções das crianças e suas

²⁷ Optou-se por manter o diálogo com o vocabulário original, não fazendo correções de acordo com a norma culta da língua portuguesa, a fim de manter o tom coloquial do diálogo conforme aconteceu,

famílias.

A ideia de natureza como o “seu lugar” que a autora Lima (2020) aponta no trecho citado anteriormente está ligada ao fato de a criança se entender e se reconhecer também como ser vivo, compreendendo que sua relação interfere na manifestação da vida com a qual está convivendo, daí a importância e necessidade de que a criança conviva com plantas, bichos e elementos da natureza em seu cotidiano, tanto em casa quanto na escola:

A percepção gradual da beleza e grandeza da vida pelo ser humano pode possibilitar a conexão com essa dimensão em si mesmo e com amplas possibilidades de fazer-se canal para expressão criativa dessa grandeza. A Natureza, com sua infinidade de estímulos e expressões, atrai o interesse das crianças e oferece ricas possibilidades de apreciação e interação com o belo (Lima, 2020, p. 84).

A seguir, é apresentada a conversa proveniente do vídeo da família

H.

— Oh, H, como está sua plantinha?

— Murcha.

— Murcha?! (rindo) Não, mas... Tá... Ela não tá tão bonita, não. Mas ela já tem um feijãozinho e por isso já tá assim. Caiu todas as folhinhas porque ela já trouxe o fruto dela. Onde está o feijãozinho, H?

(A criança aponta o galho com a vagem do feijão.)

— Olha, tem um feijãozinho já, tem dois feijãozinho.

(Família H)

Na família H, a plantinha também estava perdendo a vida, entretanto, como eles plantaram um feijão, foi possível ver os frutos do feijão se desenvolverem, e a mãe conversou com a criança sobre o ciclo daquela planta, que secou após dar frutos. O irmão mais velho também mostrou sua plantinha, ela ainda mantinha algumas folhas e falaram sobre as partes da planta, inclusive a orientação sobre isso está presente no texto da Proposta enviada.

Buscou-se, sempre que possível, articular as questões sensíveis na relação com os elementos a algum tipo de conhecimento específico que se espera da criança nessas experiências, como conseguir nomear as partes das plantas, por

tanto neste trecho apresentado quanto nos outros que aparecerão neste capítulo.

exemplo. Nesse caso, é importante observar como foram úteis as orientações contidas no material enviado pelo Classroom, as quais auxiliaram na condução dos processos com as crianças, já que não podiam ser oferecidas as propostas pelas próprias professoras.

Essa abordagem também pôde ser observada em outro vídeo da família H, em que conversavam sobre a planta do irmão. A planta aparece no vídeo com algumas folhas amareladas, e eles discutem a saúde da planta: a mãe grava, o pai e a criança menor estão aparecendo no vídeo, mas o irmão mais velho está presente também.

— Que que tem essa folhinha, H? Ela tá meio amarelinha? E essa aqui também, né? Por que será que elas estão amarelinhas?

O irmão responde:

— Porque não tem sol.

— Não tá pegando sol aqui dentro do apartamento, né! A gente tá deixando lá perto da janela da cozinha, lá não pega sol.

A mãe também comenta, enquanto grava:

— Mas H já foi passear com o feijãozinho pra pegar sol.

Eles seguem conversando sobre o passeio da criança com o feijão, contando que levaram o vaso na portaria, e o porteiro do prédio colocou ao sol, pois não pegava sol no apartamento em que eles moravam, mesmo assim a plantinha amarelou, porque ficou muito tempo dentro de casa.

Não se pode deixar de pensar na necessidade que as crianças tiveram, durante o período pandêmico, de poder viver uma coisa tão simples e necessária à sua saúde: tomar sol. Assim como a plantinha, as crianças da família passavam muito tempo dentro do apartamento, sem contato com o sol, como tantas outras famílias vivenciaram essa limitação naquele tempo. Para além desse período, também é possível pensar como crianças e adultos permanecem em ambientes fechados, sem acesso ao sol e ao contato mínimo com elementos naturais, inclusive quando estão na escola presencialmente.

Acerca disso, faz-se necessário lembrar que o pouco acesso aos ambientes externos pelas crianças, bem como pelos adultos, é uma realidade anterior à pandemia e que foi muito aprofundada naquela ocasião. O emparedamento de crianças em espaços fechados tanto no ambiente familiar quanto no contexto escolar é mencionado por Tiriba (2021), conforme já apontado no **Capítulo 2** desta dissertação.

No caso da Proposta “Crescimento das Plantas”, pode-se afirmar que alcançou as questões apontadas para análise: a promoção da sensibilidade, pois oportunizou o trabalho juntos em família, o diálogo com a subjetividade, a oferta de estímulo aos sentidos, incluindo os afetos e reconhecendo, no processo de acompanhar o crescimento da planta, uma conexão com elementos da natureza e seres vivos, na busca pelo sentimento de cuidado e preservação.

4.1.5 Exercícios do Olhar 1 e 2

As **Figuras 7 e 8** apresentam as propostas “Exercícios do Olhar”.

Figura 7 – Proposta “Exercícios do Olhar 1”

EXERCÍCIOS DO OLHAR

UMA FERRUGEM NOSE VAMOS CONVERSAR A ARREDE AJ JANELAS...

PARA COMEÇAR...

- PARA COMEÇAR, CONTINEM PESSOAS E MEMBROS A ABIR A JANELA E OLHAREM JUNTOS O QUE TEM DO OUTRO LADO...
- O QUE VOCÊS VÊEM? TEM CALÇA? TEM UMA BOLA? VOCÊS MORAM DE FRENTE PARA OUTRO PRÉDIO? TEM UMA JANELA NA FRENTE DA SUA JANELA? OU TEM UM QUENTAL EM FRENTE A JANELA?
- CONTINUEM OBSERVANDO E RESPONDAM: QUANDO OLHAMOS PARA O CÉU... O QUE A GENTE VÊ? O QUE É POSSÍVEL OBSERVAR ATRÁS DA SUA JANELA? OS TUBOS ELÉTRICOS DA RUÁ? OS PRÉDIOS MAIS ALTO? AVIÕES PASSANDO? É DIA OU É NOTITE? CONSEGUEM VER AS ESTRELAS?

CONTINUE OBSERVANDO...

- AGORA, CONTINUEM OBSERVANDO E FAÇAM UM EXERCÍCIO JUNTO COM OS PAIS:
- O QUE VOCÊS VÊEM PELA JANELA QUE É OBRA DO SER HUMANO?
- O QUE VOCÊS VÊEM PELA JANELA QUE É OBRA DA NATUREZA?

REGISTRANDO O QUE SE VÊ...

- AGORA QUE VOCÊS OBSERVARAM PELA JANELA E ENCONTRARAM VÁRIAS COISAS PARA DESCRIVER, PEÇAM AOS PAIS E MAMÃES PARA ESCREVEREM EM UM PAPEL, ALGUNS NOMES DAS COISAS QUE VOCÊS VIRAM PELA JANELA.
- VOCÊS PERCEBERAM QUE TODAS ESSAS COISAS TEM SOM? E QUE ELAS PODIAM SER REPRESENTADAS PELA ESCRITA?
- VOCÊS SABEM OUTRO MODO DE REPRESENTAR O QUE VEMOS?

REGISTROS DO OLHAR PELAS CRIANÇAS

- ESSE OUTRO MODO DE REPRESENTAR O QUE VEMOS É O DESENHO. É CLARO QUE EXISTEM OUTRAS MUITAS MANEIRAS, COMO FALAR O QUE VÊ, FAZER UMA MÍMICA, OU REGISTRAR ATRAVÉS DE FOTOS... MAS O DESENHO É UMA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA, ASSIM COMO A ESCRITA. E POR ISSO, SERÁ ATRAVÉS DO DESENHO QUE VOCÊS IRÃO REPRESENTAR O QUE VIRAM PELA JANELA. VÁLE USAR LÁPIS, GIZ, CANETINA OU ATÉ TINTA. APROFITEM E CAPTUREM SEUS DESENHOS, ESTAMOS ANSIOSOS PARA VER COMO FICARAM!

ORIENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS

- QUERIDAS FAMÍLIAS, ESSA PROPOSTA É PARTE INTEGRANTE DOS EXERCÍCIOS DO OLHAR PELA JANELA PROPOSTOS PELO PROGRAMA SER CRIANÇA E NATUREZA. SE FICARAM CURIOSOS, ACELHEM O LINK DO PROGRAMA, TEM MUITA COISA BONITA DE SE FAZER POR LÁ!
- <http://www.serviçocriancanatureza.com>
- LEMBREMO DE QUE ESTAMOS TRABALHANDO O ENTÃO DO DESENHO, POR ISSO É MUITO IMPORTANTE QUE APÓS EXERCITAR O OLHAR E DESCRIVER O QUE VÊ, A CRIANÇA SE SINTA ESTIMULADA A DESENHAR. UM MODO DE FAZER ISSO É DESENHANDO COM ELA, QUE TAL? SERÁ UM BOM MOMENTO ENTRE PAIS E FILHOS!
- TEMOS CERTEZA DE QUE TODOS VÃO Apreciar!

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 8 – Proposta “Exercícios do Olhar 2”



OLÁ, PESSOAL, HOJE VAMOS CONVIDÁ-LOS A ABRIR AS JANELAS.

EXERCÍCIOS DO OLHAR

- PARA COMEÇAR, CONVIDEM PAIS E MAMÃES A ABRIR A JANELA E OLHAREM JUNTOS O QUE TEM DO OUTRO LADO...
- O QUE VOCÊS VÊEM? TEM CASAS? TEM UMA RUA? VOCÊS MORAM DE FRENTE PARA OUTRO PRÉDIO? TEM UMA JANELA NA FRENTE DA SUA JANELA? OU TEM UM QUINTAL EM FRENTE À JANELA?
- CONTINUEM OBSERVANDO E RESPONDAM: QUANDO OLHAMOS PARA O CÉU... O QUE A GENTE VÊ? O QUE É POSSÍVEL OBSERVAR NA SUA JANELA? OS FIOS ELÉTRICOS DA RUA? OS PRÉDIOS MAIS ALTOS? AVIÕES PASSANDO? É DIA OU É NOITE? CONSEGUEM VER AS ESTRELAS?
- AGORA, CONTINUEM OBSERVANDO E FAÇAM UM EXERCÍCIO JUNTO COM OS PAIS:
 - O QUE VOCÊS VÊEM PELA JANELA QUE É OBRA DO SER HUMANO?
 - O QUE VOCÊS VÊEM PELA JANELA QUE É OBRA DA NATUREZA?

REGISTRANDO O QUE SE VÊ...

- AGORA QUE VOCÊS OBSERVARAM PELA JANELA E ENCONTRARAM VÁRIAS COISAS PARA DESCREVER, PEÇAM AOS PAIS E MAMÃES PARA ESCREVEREM EM UM PAPEL, ALGUNS NOMES DAS COISAS QUE VOCÊS VIRAM PELA JANELA.
- VOCÊS PERCEBERAM QUE TODAS ESSAS COISAS TEM NOMES? E QUE ELAS PODEM SER REPRESENTADAS PELA ESCRITA?
- VOCÊS SABEM OUTRO MODO DE REPRESENTAR O QUE VEMOS?
- ESSE OUTRO MODO DE REPRESENTAR O QUE VEMOS É O DESENHO. É CLARO QUE EXISTEM OUTRAS MUITAS MANEIRAS COMO FALAR O QUE VÊ, FAZER UMA MÍMICA, OU REGISTRAR ATRAVÉS DE FOTOS... MAS O DESENHO É UMA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA, ASSIM COMO A ESCRITA, E POR ISSO, SERÁ ATRAVÉS DO DESENHO QUE VOCÊS IRÃO REPRESENTAR O QUE VIRAM PELA JANELA. VALE USAR LÁPIS, GIZ, CANETINHA OU ATÉ TINTA, APROVEITEM E CAPRICHEM NESSE DESENHO, ESTAMOS ANSIOSAS PARA VER COMO FICARAM!

ORIENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS

QUERIDAS FAMÍLIAS, ESSA PROPOSTA É PARTE INTEGRANTE DOS EXERCÍCIOS DE OLHAR PELA JANELA PROPOSTOS PELO PROGRAMA SER CRIANÇA É NATURAL. SE FICARAM CURIOSOS, ACESSEM O LINK DO PROGRAMA, TEM MUITA COISA BOBITA DE SE FAZER POR LÁ!

<http://www.sercriancaenatural.com>

LEMBRE-SE QUE ESTAMOS TRABALHANDO O ESTÍMULO AO DESENHO, POR ISSO É MUITO IMPORTANTE QUE APÓS EXERCITAR O OLHAR E DESCRIVER O QUE VÊ A CRIANÇA SE SINTA ESTIMULADA A DESENHAR. UM MODO DE FAZER ISSO É DESENHANDO COM ELA, QUE TAL? SERÁ UM BELO MOMENTO ENTRE PAIS E FILHOS!

TEMOS CERTEZA DE QUE TODOS VÃO Apreciar!

Fonte: elaborada pela autora.

As Propostas foram enviadas nos anos de 2020 e 2021. A proposta enviada em 2020 ficou denominada “Exercícios do Olhar 1”, e a proposta de 2021 como “Exercícios do Olhar 2”. Neste trabalho, utilizou-se uma proposta divulgada pelo Programa Ser Criança é Natural²⁸, no incentivo ao exercício do olhar atento, chamando a atenção das famílias para o lado de fora, mesmo em situação de isolamento, buscando fazê-lo de forma segura.

A proposta apresenta um convite a abrir as janelas e observar longamente, percebendo as manifestações da vida, seja pelos elementos da natureza observados, seja pelos elementos da produção humana. Conforme feito em outras ocasiões, foram indicados possíveis pontos de debate para auxiliar os adultos a conduzirem a conversa com as crianças, e a ação solicitada após o exercício de olhar pela janela foi o registro por meio do desenho.

Sabe-se que as famílias, em sua maioria, anseiam para que as crianças tenham contato com a língua escrita o mais cedo possível, que aprendam letras e números e consigam escrever seus nomes, entre outras coisas. Porém, na ocasião, procurou-se evidenciar a necessidade de estimular as crianças a

²⁸ Disponível em: [Ser Criança é Natural \(sercriancaenatural.com\)](http://SerCriancaéNatural(sercriancaenatural.com)).

desenharem, já que, devido ao isolamento, elas não teriam essa experiência na escola.

Na Educação Infantil, tem-se observado um cenário em que o desenho nem sempre é valorizado e compreendido em sua necessidade e valor, como ação anterior à aquisição da escrita e fundamental para que o processo de entendimento da linguagem escrita como registro gráfico e forma de comunicação seja alcançado pelas crianças. Em 2020, nas reuniões com pais da turma EI3, salientaram-se desde o início a importância e a necessidade de ser trabalhado o desenho com as crianças diariamente, já que, conforme Barbieri (2012, p. 85), “o desenho se manifesta também como uma maneira de brincar e de pensar o mundo, de estar nele e se comunicar”.

O ato de desenhar é uma forma de ação e de expressão. Por isso, é importante que as crianças constituam essa linguagem. Aprender a desenhar é aprender mais uma possibilidade de comunicação, por meio da qual as crianças aprendem sobre o mundo e sobre si mesmas. [...] Desenhar, portanto, é estrutural, tanto para quem produz quanto para quem ensina e lê artes (Barbieri, 2012, p. 85).

Estimular o desenho sempre foi um desafio com crianças bem pequenas na Instituição aqui estudada. No ano de 2020, desde o período presencial, a proposta era torná-lo uma prática cotidiana entre as crianças. Com a necessidade do ensino remoto, foi lançado o desafio às famílias, que prontamente se mobilizaram para desenvolver esse hábito com as crianças em casa. Mesmo nas ocasiões em que os registros solicitados nas propostas não eram por meio do desenho, percebeu-se que algumas famílias ofereciam às crianças e, em alguns casos, as próprias crianças manifestavam interesse em desenhar.

Para que a proposta tivesse a devolutiva conforme as solicitações da equipe pedagógica, buscou-se incluir a solicitação de desenho sempre que possível, mas não de maneira obrigatória. Tanto em 2020 quanto em 2021, notou-se que, no decorrer do ano, as crianças foram apresentando registros mais enriquecidos e diversificados por meio de seus desenhos. Uma ideia muito simples e que contribuiu para essa aquisição da prática foi o estímulo aos adultos para desenharem com as crianças, o que ampliou a possibilidade de vivenciarem práticas artísticas em família, além de motivar e incentivar as crianças a realizarem essa linguagem, essencial para seu desenvolvimento.

Nesta proposta, aliou-se o incentivo ao olhar atento, estimulando os sentidos para o que está no entorno, à expressão pelo desenho. De acordo com as devolutivas, foi possível entender que tais ações precisavam ser contínuas, de maneira a construir um cotidiano no qual o desenho estivesse presente nas casas das crianças. Por isso, assim como na proposta anterior, nessa ocasião, crianças e adultos foram convidados a desenhar a partir daquilo que experienciaram, seguindo o pensamento de Barbieri (2012):

Você já reparou no que há de possibilidade de experiências estéticas que podem contribuir com o desenho das crianças? Por exemplo, o desenho de uma sombra, as formas de uma planta, as linhas que constituem objetos (Barbieri, 2012, p. 92).

Nesse contexto, olhar e desenhar se tornaram uma possibilidade a ser repetida quantas vezes fossem necessárias, a partir das vivências cotidianas em casa, no ensino remoto ou fora das atividades escolares. É importante que o desenho não seja visto apenas como uma tarefa obrigatória, mas como uma atividade espontânea e desejada, buscando transformar a lógica da tarefa em uma experiência significativa e enriquecedora para crianças e suas famílias.

Outra questão apontada nesta proposta está relacionada ao estímulo aos sentidos, conforme tratado anteriormente, no sentido de promover a sensibilidade por meio deles, pretendendo o desenvolvimento da percepção estética nos envolvidos. Por isso, além dos exercícios do olhar, tratou-se, em outras propostas, do exercício da escuta, da percepção dos cheiros, cores, sabores, como formas de chamar a atenção para essas experiências sensoriais no dia a dia. Entende-se que o ensino do desenho faz parte do ensino de arte em vários aspectos e favorece o desenvolvimento da sensibilidade:

Ao favorecer o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção estéticas, o ensino da arte na educação infantil proporciona às crianças que leiam e interpretem do seu jeito o mundo que as rodeia e, assim, se transformem e o transformem (Barbieri, 2012, p. 18-19).

No intuito de ampliar essa proposta para outras formas de expressão e linguagem, também foi sugerido no material enviado que as crianças apontassem para os adultos algumas palavras para serem escritas acerca do que estavam vendo. O objetivo era manter também o contato com a língua escrita como forma de

expressão e comunicação, explicitando a função da escrita e articulando-a com o registro pelo desenho. Ou seja, o desenho é uma forma de representação, assim como a escrita também o é, e ambos são linguagens da comunicação humana.

Quanto às devolutivas, essa proposta foi realizada pelas três famílias participantes, duas delas (famílias E e H) em 2020, na data de 18 de julho, e uma em 30 de julho de 2021 (família L). Observa-se que as famílias comentavam sobre a dificuldade em despertar o interesse das crianças pelo desenho, assim como havíamos sentido essa dificuldade também no ensino presencial. Não obstante, presencialmente, as crianças se sentem mais mobilizadas a partir da prática coletiva: ao ver e conviver com outras crianças desenhando, elas se interessam e interagem mais com o ato de desenhar. Em casa, especialmente aqueles que não tinham irmãos mais velhos (pois estes são também um grande incentivo ao ato de desenhar), as crianças não demonstraram muito interesse, sendo necessárias várias tentativas e estratégias, como já mencionado, praticadas por familiares e professores.

Percebeu-se, no vídeo enviado como devolutiva da família E, que a mãe ia questionando a criança acerca do que viu e escrevia os apontamentos enquanto conversa com ela. Em seguida, a mãe pergunta o que a criança quer desenhar e ela menciona “o farol” que viu enquanto realizavam o exercício do olhar; diante disso, a mãe incentivou a criança a falar sobre as cores escolhidas e se ofereceu para desenhar com a criança, vivenciando um momento de exploração conjunta.

Essas práticas realizadas conjuntamente foram mencionadas pelas mães entrevistadas, ao falarem sobre suas próprias vivências com a arte e em como foi prazeroso exercitarem o fazer artístico com as crianças, reforçando, assim, a ideia apresentada nesta dissertação de que a articulação entre a escola e a família promove vivências significativas no processo de sensibilização para todos, adultos e crianças.

Nesse mesmo movimento, a família H também se debruçou sobre o desenhar coletivamente: o pai registra, por meio de fotografias, a mãe e as crianças deitadas no chão da sala, desenhando juntas, após a realização do exercício de olhar pela janela. É interessante observar que foram recebidas fotografias dos desenhos de todos eles, tanto dos desenhos das crianças quanto dos desenhos dos adultos, o que mais uma vez mostra como a família se envolveu coletivamente no

processo de aprendizagem durante o ensino remoto. Nesse caso, a articulação entre escrita e desenho, ambas como linguagens expressivas, também foi feita pela família.

Percebe-se como os registros em vídeo contribuíram para fornecer uma noção melhor acerca de como as propostas foram desenvolvidas. Quando as famílias faziam o registro por meio de fotografias, era possível visualizar a realização da ação sugerida, mas isso não possibilitava acompanhar os debates e as manifestações das crianças enquanto conversavam; ou seja, os registros de vídeo possibilitavam acompanhar melhor como se desenvolveu a proposta. Ainda assim, por meio das fotografias dos desenhos, foi possível observar os avanços das crianças em relação à aquisição gradativa da linguagem do desenho e sua exploração no decorrer dos dias de trabalho remoto.

Em 2021, a família L também participou dessa proposta. Nas suas devolutivas, costumavam ser bastante participativos, enviando as fotos, os vídeos e fazendo algumas descrições da atitude da criança durante a execução, utilizando o *chat* de comentários na plataforma Google Classroom. Dessa forma, foi possível acompanhar também amplamente sua participação no ensino remoto.

A família L realizou o exercício de olhar pela janela mencionando aquilo que viam e, em seguida, incentivando a criança a desenhar. Como a criança ainda possuía pouca relação com os materiais de desenho e era bem pequena, a mãe deu-lhe canetas grandes e grossas para realizar o desenho e, intuitivamente, ofereceu um quadro branco também grande e espaçoso para a criança desenhar.

Entender as necessidades de materiais adequados às crianças foi uma atitude das famílias que contribuiu para a efetiva participação e o desenvolvimento nas propostas enviadas. No entanto, sabe-se que a maioria das crianças no ensino remoto durante a pandemia não teve acesso a essa diversidade de materiais, porém a comunidade escolar da Instituição vivenciava condições melhores que a maioria naqueles momentos.

A família L também enviou um vídeo do exercício do olhar, em que se observa a mãe questionando a criança em frente à janela acerca do que os dois podem ver, ela se concentra em descrever o que está à sua volta, e a criança acompanha essa conversa relatando o que lhe chama a atenção. Observa-se que, neste caso, a criança se atém mais aos carros que passam na rua de sua casa, e sua atenção é voltada para os elementos da natureza após o chamado da mãe, que

retoma o tema perguntando sobre as árvores, sobre o céu e as nuvens.

Esse exercício lembra como essa prática em família pode estimular não só o olhar atento da criança para as manifestações da natureza, como dos pais também. Ao discutir essa questão nas entrevistas, a mãe da família L mencionou o quanto a criança se tornou mais atenta aos elementos da natureza conforme foram realizando essas intervenções, além de indicar como a criança passou a se relacionar de forma mais íntima com pequenos animais e plantas, sempre estimulada pela família nesse sentido. Essa dimensão afetiva da relação com os elementos da natureza é essencial, conforme aponta Lima (2020):

A Natureza, enquanto lugar privilegiado para brincar juntos, favorece amplamente a constituição do bem querer e a nutrição da amizade entre as crianças. Bem como o encontro íntimo com outros seres do mundo natural possibilita que as crianças descubram lições essenciais que as levam a admirar e amar as diferentes formas de vida (Lima, 2020, p. 86).

A família de L, em suas devolutivas, destacou muito a relação com os animais e plantas, mencionou as frutinhas que a criança gosta de comer no pé e descreveu detalhes visuais dos elementos, como as cores das folhas e plantas, por exemplo. Além disso, questionou a criança sobre árvores frutíferas e sobre as frutas do quintal, sobre quais a criança gosta de comer. Nesse bate-papo, observado no vídeo enviado como devolutiva da Proposta Exercícios do Olhar, foi possível notar como o olhar atento das famílias em relação ao interesse das crianças na natureza pode influenciar diretamente a relação que essa criança vai construir no contato com elementos da natureza. É o que mostra o trecho a seguir.

- E aquela frutinha que você gosta lá do outro lado da rua, na casa da vizinha, como chama?
 - Na casa da vizinha? Amorinha.
 - Amorinha. E tá cheio, carregado, ou tá vazio?
 - Tá vazio, tá pelado.
 - Tá pelado o pé, professora, sem roupa... quer dizer, sem frutas.
- (Família L)

Esse cuidado e valorização daquilo que a criança gosta e quer expressar são essenciais para se promover a relação afetiva entre crianças e natureza, e as famílias exerceram um papel fundamental nesse sentido, em especial em período pandêmico, garantindo que esse interesse e afeto pela natureza não

fossem esvaziados dada a condição de isolamento em que se encontravam.

Le Breton (2016, p. 84) destaca que “os sentidos devem criar sentido para orientar a relação com o mundo”. Nesse processo de criar sentidos, o autor observa que o olhar, em que se realiza o sentido da visão, não é um ato passivo, mas que se configura como um registro do olhar, ele ainda comenta sobre o ato de olhar como um exercício que expressa uma visão de mundo: “Os olhos não são somente receptores da luz e das coisas do mundo, eles são seus criadores enquanto o ver não se resume num decalque vindo do exterior, mas da exteriorização de uma visão de mundo.” (Le Breton, 2016, p. 94).

A proposta Exercícios do Olhar foi escolhida dentre as inúmeras realizadas durante o período de ensino remoto por se tratar de um exercício muito simples, que não requer das famílias grandes mobilizações, e por mostrar que o trabalho de incentivo à aproximação das crianças com a natureza, bem como de estímulo à sensibilidade pelos sentidos, se dá nas coisas simples mesmo, nos pequenos detalhes cotidianos. Nesse contexto, a escola pode resgatar esses momentos singelos se estabelecer uma relação de parceria com as famílias, ajudando-as a perceber a riqueza presente na simplicidade dessas ações.

É necessário ainda observar, conforme destacadas as questões apontadas para análise, que tais propostas: ofereceram um exercício a ser realizado juntos, mobilizando as famílias na prática apresentada; dialogaram com a subjetividade; ofereceram estímulos aos sentidos no exercício do olhar e no estímulo ao registro desse olhar por meio do desenho, explorando a sensibilidade pelo olhar; e valorizaram os processos desenvolvidos em família na execução da proposta.

4.1.6 Tesouros da Natureza

A proposta foi apresentada em 27 de abril de 2021, de maneira que a devolutiva refere-se à família L. Eles realizaram a proposta no sítio dos avós e, na ocasião, estavam presentes a criança, a mãe, o pai e os avós. Os adultos gravaram as ações da criança em vídeo enquanto conversavam com ela, orientando a fazer as coletas dos tesouros. Escolheram um pomar, portanto se concentraram nas árvores frutíferas, começando com uma carambola e, em seguida, foram ao pé de acerola.

Conforme a criança colhia os tesouros da árvore, ela também comia as frutas recolhidas, e os adultos tentavam fazer com que ela guardasse os frutinhas

no pote. Sugeriram, por fim, que ela colocasse as sementes do fruto que comeu como um tesouro que restou de sua coleta. A **Figura 9**, a seguir, apresenta essa proposta.

Figura 9 – Proposta “Tesouros Da Natureza”



Fonte: elaborada pela autora.

A questão das coletas merece uma atenção especial, pois rendeu experiências diversificadas e adquire formas muito distintas de acordo com cada família que realiza, assim como ocorre de maneira muito distinta também quando realizada com os grupos de crianças reunidos na escola. O papel do adulto, neste caso como quem conduz a caminhada e direciona o olhar, acontece inicialmente, mas logo as crianças tomam a frente da ação, fazendo escolhas mais específicas de acordo com seu interesse. Ao enviar essa proposta pelo ensino remoto, foram recebidas diferentes devolutivas, algumas crianças inclusive não demonstraram

interesse em coletar, enquanto outras desejavam guardar tudo que encontravam pela frente.

No caso da família L, foi um momento de experimentar sabores e explorar os sentidos, já que eles estavam vivenciando uma experiência de caminhar ao sol, no meio das plantas frutíferas, escolhendo e provando as frutas que encontravam pelo caminho. A coleta se tornou apenas uma desculpa para estarem ali, atentos, explorando o quintal dos avós com a criança, e uma oportunidade para realizar a proposta enviada pela escola.

Buscou-se distanciar a realização da proposta do caráter de atividade a ser cumprida/obrigatória. O intuito era promover uma experiência a ser vivenciada. Sem esse condicionamento, acredita-se que as famílias foram capazes de transformar pequenas ações em momentos coletivos de apreciação, enriquecendo esses momentos na companhia das crianças, sem o peso da obrigatoriedade.

Com relação à devolutiva da família L, pode-se observar que o registro representou apenas uma parte da experiência compartilhada. Pelo vídeo enviado, é possível desconfiar que a criança não estava muito interessada nas propostas, ainda assim, houve uma mobilização dos adultos para envolvê-la e aproveitar aquele momento. Essas coletas foram utilizadas em outra proposta mais tarde, que não foi selecionada para a análise desta pesquisa, já que aqui o foco desta dissertação foi a questão das escolhas que crianças e adultos fazem ao estarem em contato com a natureza, o que lhes chama a atenção? O que para elas pode ser um tesouro?

As coletas de elementos da natureza costumam ser práticas comuns entre as crianças. Mesmo depois da pandemia, ao retornar para o ensino presencial, foi possível perceber fortemente essa ação entre os pequenos: eles caminhavam pelo espaço do CEI coletando galhos, pequenas folhas, frutos secos, casquinhas, entre outros, e se encantavam com cada achado, sempre querendo levar tudo o que encontravam para casa. Assim, pode-se dizer que essa prática foi inspirada na ação de coletar durante o ensino remoto, o que alimentou outras coletas que vieram a ser realizadas por eles na escola.

Essa proposta tem como característica favorecer a percepção das semelhanças e diferenças dos elementos: as crianças observam, apertam, cheiram, comparam observando características dos elementos coletados e organizam suas

coleções. É interessante perceber que há crianças, como na família L, que se orientam pelo que conhecem, escolhendo frutinhas e flores; há crianças que se interessam por pedras; e outras que preferem pequenos insetos mortos, ou casulos e cascas. Cada uma constrói sua lógica de pensamento e orienta o próprio olhar a partir de suas escolhas pessoais.

Nesse sentido, pode-se pensar que a proposta promoveu o desenvolvimento da sensibilidade no ato das coletas, já que está relacionada com a sensorialidade e as propriedades físicas dos elementos coletados, assim como com a percepção da criança, sua observação acerca das características de cada um. Por meio dessa prática, desenvolve-se um olhar mais alongado e cuidadoso sobre o entorno, procurando detalhes, percebendo sutilezas e encontrando pequenas preciosidades que a natureza proporciona. Para algumas famílias, essa exploração ficou um pouco limitada, já que estavam em apartamentos ou sem acesso a ambientes naturais, o que ficou representado na pouca diversidade de elementos encontrados.

Assim como na proposta apontada anteriormente destacou-se o exercício de olhar, nesta aponta-se o destaque ao tato, como forma de construção de conhecimento pelos sentidos. Le Breton (2016, p. 101) declara que a visão é "seleção e interpretação"; sendo assim, a partir do ver, as crianças buscam tocar e sentir pelos outros sentidos aquilo que o olhar chama a atenção. Ao manipularem os materiais, elas exploram suas características, sentindo a textura, o cheiro, a forma, bem como observam inúmeras nuances no contato com tais elementos. O ato de coletar se desdobra em diversas outras ações, pois promove estímulo sensorial, além de despertar memórias, assim como incita perguntas, questionamentos e curiosidades acerca dos materiais. Nesse sentido, a criança desenvolve uma busca por esses materiais, explorando amplamente seus sentidos e construindo diferentes hipóteses a partir dessa exploração.

Pode-se afirmar, dessa forma, que a proposta discutida apresenta as questões apontadas para análise, tendo em vista que promove a sensorialidade, revelando afetos e subjetividades, bem como oferece uma boa oportunidade de ser realizada em conjunto pelas crianças com suas famílias, contribuindo assim para o estímulo à sensibilidade buscada nesta pesquisa.

Na próxima subseção, observa-se, por meio da análise das entrevistas, como as famílias perceberam e o que destacam acerca das experiências

vivenciadas. Com isso, pretende-se identificar possíveis caminhos para se pensar a questão da sensibilidade no contexto de relação entre famílias e escola, assim como possibilidades educativas encontradas no ensino remoto.

4.2 ENTREVISTAS

Na construção do texto desta dissertação, buscou-se compreender a perspectiva das famílias sobre o processo de realização das propostas enviadas no ensino remoto, considerando o intuito de se alcançar uma relação mais íntima da criança e seus familiares com a natureza.

Considerando o contexto de isolamento social e limitação de acesso a espaços e ambientes naturais, em decorrência da pandemia, seria possível, com essas atividades e proposições, desenvolver a sensibilidade por meio dos sentidos e da arte e, ainda, ampliar o repertório artístico de famílias e crianças? Seria esse trabalho pedagógico promotor de uma interação maior entre família e escola? Pensando sobre isso, buscou-se entender como as famílias receberam as propostas ofertadas pela escola, de que forma e em quais condições as realizaram. Para além das devolutivas de propostas, quais são as pistas apontadas pelas entrevistadas que ajudam a pensar sobre essas perguntas e buscar respostas para elas?

O desenho da junção entre essas fontes não é um “quadro” comparativo, mas uma paisagem dinâmica, em que elementos se entrelaçam para gerar significados variados e refletir o percurso das famílias no desenvolvimento de seus filhos a partir das propostas pedagógicas da escola e de outros fatores do contexto histórico. Afinal, não seria possível desconsiderar tudo o que envolve a vida dessas famílias durante o período em que estiveram isoladas.

Nos encontros presenciais que ocorreram para a realização das entrevistas, antes de aplicar as questões propostas no questionário, foi estabelecida uma conversa sobre a realização das atividades pelas famílias em casa. As mães relataram que foram construindo seu modo de fazer, cada uma de acordo com as suas condições. Enquanto na família E, a mãe mencionou que realizavam as propostas da escola logo pela manhã, criando uma rotina de todos os dias buscarem o que fariam como “atividade escolar”, a mãe de L aproveitava as oportunidades que iam surgindo no decorrer do dia. Já na família H, tanto os pais – que são pesquisadores – quanto as crianças tinham suas “atividades escolares” para cumprir

e realizavam coletivamente as propostas, reunidos, normalmente na sala da casa, conforme foi possível constatar ao ver as devolutivas em formato de vídeo e fotografias.

Na família H, eles procuravam realizar as propostas referentes a cada dia e enviavam pontualmente as devolutivas na plataforma *on-line*, já nas famílias E e L, havia uma leitura geral das propostas da semana pelos adultos, que iam selecionando conforme a dinâmica do dia ou o interesse da criança, como mencionou a mãe de E:

Eu levava muito pelo lado do interesse do E, então, às vezes, eu dava uma olhada nas atividades e jogava o tema para ele assim: — Filho, e você? Ele: — Ah, eu quero pintar hoje. Aí eu já pegava a atividade de pintura e: Vamos fazer essa hoje! Ou: — Filho, vamos dançar? —Vamos dançar, mamãe! E a gente já fazia a atividade da dança... Eu não chegava muito pra ele e falava: — Olha, tem atividade da escola, hoje a atividade é dança. Eu tentava levar ele assim, de uma forma muito lúdica, até pra não estressar, já era um momento tão estressante que, mais uma obrigação²⁹ [...]

(Mãe do E)

Cabe lembrar que o ensino remoto não foi ofertado como obrigatório para as famílias. Sendo assim, é possível pensar em como elas consideraram uma coisa importante e, para além disso, também uma diversão e prazer, conforme pode-se observar também na fala da mãe de E:

Teve vezes que a gente fez duas atividades no dia, porque fluiu o negócio, mas era algo muito gostoso de fazer, a gente se divertiu muito juntos. Os registros, eu chego a me emocionar de ver, teve uma brincadeira do bate-bate... gente é muito lindo de ver.

(Mãe do E)

Para iniciar a conversa com as entrevistadas, o primeiro questionamento foi acerca da relação com a natureza. A segunda questão foi sobre a arte: se as famílias possuíam contato com espaços naturais, ambientes ao ar livre e em contato com a natureza durante aquele período e quais as experiências relacionadas à arte elas vivenciaram também na pandemia. No **Anexo 5**, encontram-se listadas as sete questões apresentadas às mães na ocasião da conversa, a partir

²⁹ Do mesmo modo que foi feito sobre as transcrições de trechos dos vídeos de devolutivas, aqui também se optou por manter o diálogo com o vocabulário original e não fazer correções de acordo com a norma culta da língua portuguesa, mantendo um tom coloquial, a fim de aproximar a escrita do diálogo conforme aconteceu, em todos os trechos de entrevistas que aparecem nesta dissertação.

das quais buscou-se saber:

- Se havia contato com a natureza durante a pandemia.
- Se tiveram experiências relacionadas à arte naquele período.
- Como recebiam as propostas em arte e natureza enviadas pelas professoras, qual era o olhar sobre essas propostas.
- Se observaram influência dessa abordagem na conduta das crianças mesmo depois da pandemia.
- Se essas propostas influenciaram nas vivências em família durante e após o período pandêmico.

As mães falaram sobre a preciosidade de acompanhar o crescimento diário dos filhos durante o isolamento e o ensino remoto e como foi estimulante e desafiador entender os objetivos das atividades da escola. Refletindo sobre essas impressões e subjetividades de um momento tão delicado, foi possível notar a importância da articulação e parceria entre família e escola para o desenvolvimento das crianças e o apoio mútuo durante o isolamento.

Na família L, a mãe comentou da importância da inclusão, na plataforma *on-line*, dos arquivos de Conteúdos e Objetivos referentes às propostas, o que lhe possibilitou compreender o que deviam observar e incentivar nas crianças durante a execução; além disso, mencionou o Google Classroom como uma boa alternativa para a realização do trabalho remoto:

Ter a informação dos conteúdos e objetivos de cada semana foi importante, saber o que ia ser trabalhado nos direcionava pra como eu teria que conduzir as coisas. Gostei da ferramenta usada, do uso dos vídeos, porque vocês tinham que ver o que ele estava produzindo, que era muito bacana.

(Mãe de L)

Falaram ainda sobre o cuidado em oferecer aos seus filhos um tempo de afeto e leveza, protegendo-os da dor e da tristeza característicos daquele momento; mencionaram também a fragilidade em que elas mesmas se encontravam em um momento de tanta insegurança. Foram várias as questões apontadas que trouxeram outras perguntas e que também ajudaram a compor esse relato da experiência pessoal e singular vivida.

Conforme mencionado, as condições e realidade socioeconômicas do público atendido e, mais ainda, das famílias selecionadas são uma questão relevante para se entender que as experiências vividas durante o ensino remoto não se aplicam a todos, já que se trata de um recorte muito específico, em que as famílias participantes, sendo de servidores públicos, tiveram condições bastante satisfatórias para acompanhar e desenvolver as propostas durante o período pandêmico.

Essa questão é imprescindível e relevante, já que as famílias participantes tiveram possibilidades de vivenciar o ensino remoto de modo muito diverso da grande maioria das famílias que enfrentaram esse desafio durante a pandemia. Isso porque as participantes estavam em trabalho remoto, no conforto do lar e em condições mais favoráveis à realização das atividades e brincadeiras propostas pela escola.

Obviamente, isso não anula as dificuldades de caráter afetivo enfrentadas por essas famílias durante o isolamento. A insegurança e o medo pela emergência de saúde pública, a necessidade de se manter longe de amigos e parentes e a rotina de estar isolado dentro de casa foram dificuldades enfrentadas independentemente das condições materiais e financeiras.

Ao entrevistar as mães das três famílias, essa questão ficou evidente em suas falas, já que, nos três casos, as mães falaram de como compreendem sua situação como um privilégio, tanto no sentido de terem uma rica oportunidade de acompanhar seus filhos no dia a dia (propondo situações de aprendizagem e explorações) como em relação à condição financeira favorável, que possibilitou se dedicar a esse processo (trabalhando em *home office*, sem enfrentarem necessidades materiais e dificuldades financeiras).

O termo “privilégio” também foi utilizado por todas as mães entrevistadas em relação ao contato com a natureza. Elas mencionaram como se sentem privilegiadas em poder proporcionar momentos e vivências com a natureza para as crianças, por residirem em espaços como condomínios residenciais que têm vegetação, com quintais amplos e acesso a sítios ou chácaras da família, além de áreas verdes como parques e praças públicas. Observa-se essa questão na fala da mãe da família H:

Nós tivemos, nesse sentido, mais sorte. No condomínio onde

morávamos tem um jardim grande, deu pra sair durante a pandemia. Estávamos construindo a casa que fica na chácara, daí lá tinha bastante espaço para as crianças, e várias vezes íamos visitar a obra e as crianças aproveitavam para brincar na areia e essas coisas.

(Mãe de H)

A mãe de H comentou sobre a horta que a instituição mantinha durante o período presencial, que achava importante e necessário esse trabalho, pois era uma coisa *“interessante de fazer com eles”* e que fez muita falta no isolamento, mesmo a família tendo acesso a espaços naturais.

Essa questão está presente na fala das outras famílias. A mãe de E comenta que tem *“bastante contato com a natureza”* e que, após a mudança da família (que vivia em apartamento) para uma casa em um condomínio com *“uma área verde linda”* e uma mata fechada, nas palavras dela, passaram a ter ainda mais espaço e contato. Falou sobre como ela *“se considera privilegiada”* por ter acesso a tantos espaços naturais: *“Era um refúgio, a gente ia ver a obra, colher amora, fazer geleia e explorar essas possibilidades”*.

Para a mãe de L, a escolha dos pais em matricular sua criança na instituição foi definida pela oportunidade de a criança estar em um espaço amplo de área verde como é o Campus da UEL. Segundo ela, mesmo durante o isolamento, puderam vivenciar muito contato com a natureza.

Percebe-se que, para todas as entrevistadas, a falta de contato com a natureza não foi uma dificuldade enfrentada durante a pandemia, a mãe da família H inclusive menciona a *“sorte”* que tiveram e comentou que sentiram mais falta da socialização e interação das crianças com outras crianças, pela falta da vivência escolar cotidiana. Nesse sentido, a mãe de E também falou sobre como foi uma situação difícil para eles, pois permaneceram muito isolados e quase não conviveram com outras pessoas. Por outro lado, comentou que se emociona ao se lembrar do privilégio de experienciar esse tempo e as propostas juntos, que não teria sido possível em outro contexto.

Ao falar dessa questão, a mãe se lembra de várias propostas de brincadeiras e explorações que foram enviadas pela instituição durante o ensino remoto. Ela comentou:

E eu falo que eu tive muito privilégio na pandemia de poder ficar com ele, de passar esse tempo que, se não tivesse a pandemia, eu não teria passado esse tempo assim, desses primeiros anos tão

pertinho... a gente vivencia muito pouco. Foi uma oportunidade muito grande de ficar perto.

(Mãe de E)

Interessante observar como esse “tempo juntos” é precioso e importante na fala das famílias, foi uma questão apontada espontaneamente pelas mães durante a conversa, já que o questionário não apresentava uma pergunta específica sobre isso. O questionamento, porém, faz total sentido, pois quando, em um contexto de “normalidade”, seria possível às mães que trabalham fora diariamente conviver e permanecer tanto tempo com seus filhos, acompanhando nas propostas da escola e vivenciando brincadeiras e momentos tão significativos com as crianças?

Nesse sentido, pode-se pensar sobre como a rotina cotidiana das famílias limita a possibilidade de convivência, impossibilitando que pais e responsáveis acompanhem o crescimento de seus filhos. Como comentou a mãe de E, talvez o sentido seja esse mesmo: entender a importância desse tempo juntos.

A maioria das instituições de Educação Infantil opera em período integral, fazendo com que as crianças passem de 8 a 10 horas por dia em creches como o CEI *Campus* UEL, o que limita o tempo de convivência familiar durante a semana devido às longas jornadas de trabalho dos responsáveis. Curiosamente, à medida que as crianças crescem, o período escolar diminui para cerca de 4 horas diárias, mostrando que a convivência familiar é mais restrita com crianças menores.

As condições de vida, moradia e o acesso à instituição ofereciam às famílias entrevistadas a possibilidade de terem experiências mais significativas com a natureza. Assim, nota-se que essa questão perpassa uma condição social, conforme aponta Tiriba (2021), quando indica a precariedade de acesso a espaços naturais observada por ela nas instituições de Educação Infantil que tem pesquisado. Isso também denota a questão do tempo de qualidade das famílias com as crianças, que passa pelo tempo dos responsáveis dedicado ao trabalho, o qual está diretamente relacionado às condições socioeconômicas de cada família.

Outro ponto destacado nas entrevistas foi sobre as experiências artísticas durante a pandemia: a pergunta trata do acesso a experiências artísticas e de quais são as lembranças sobre o contato com arte naquele período do isolamento. Vale destacar que, nesta pesquisa, entende-se as experiências artísticas como as possibilidades de contato e vivência com alguma linguagem artística

oferecida e/ou vivenciada com as crianças, sejam elas de forma presencial, seja *online*, televisão e outros meios virtuais.

Ao responderem sobre isso, houve apenas uma das mães que mencionou uma prática artística desenvolvida no período e que permaneceu depois da pandemia: a mãe de E, que começou a explorar cerâmica. Ela contou que a criança inclusive praticou com a mãe e produziu sua própria peça, que foi esmaltada e queimada, passando a ser o utensílio doméstico da criança:

O que eu fiz de arte, mas daí foi uma coisa que eu fui fazer, e depois a gente fez em casa... foi cerâmica. E foi muito bom porque eu carregou até hoje! E fez um potinho de cerâmica, que hoje é o potinho dele de comer frutas.

(Mãe de E)

De maneira geral, durante a pandemia, houve pouco acesso à arte pelas famílias entrevistadas. Nas famílias L e H, o acesso se restringiu às propostas enviadas pelo CEI, como pinturas, desenhos, explorações de dança e movimento, releituras de obras de arte e produções artísticas eventuais. Elas mencionaram algumas das propostas apresentadas nesta pesquisa, como a produção dos Relicários de Quarentena, entre outros momentos em que puderam realizar ações que envolviam arte.

Isso faz pensar que, especialmente com arte, a escola tem um papel fundamental na oferta e ampliação de repertório não só das crianças que frequentam a escola diariamente, mas também dos familiares, que são envolvidos e impactados com o que a criança passa a conhecer e trazer para casa a partir do que é oferecido pela escola.

O papel do educador é o de desvelar essas nuances da experiência sensível da criança, primeiramente, permitindo a ela que possa conviver e se relacionar com os elementos naturais, oferecendo materiais e contextos de aprendizagem por meio de situações planejadas para a ampla exploração do meio natural e do contato com a arte.

Faz-se necessário considerar a importância de o educador subsidiar sua prática docente apresentando referências significativas que ampliem a expressão pelos sentidos com proposições artísticas que sejam ao mesmo tempo reveladoras das possibilidades do contato com a natureza e que questionem o papel do ser humano na preservação do planeta. Sensibilizar a criança passa também por

sensibilizar o contexto em que atua, envolvendo as famílias e comunidade escolar, propondo novas formas de ver e fazer a educação acontecer no espaço da instituição de Educação Infantil. Esse encantamento com a arte e a natureza só pode partir de um professor que igualmente se encante, conforme destaca Cornell:

Para transmitir encantamento, precisamos nos encantar plenamente. Um educador em estado de alegria e amor pelo mundo natural pode inspirar os outros a sentir o mesmo, assim como pode despertar neles o desejo por experiências como as suas (Cornell, 2018, p. 174).

Em relação a tais propostas, as mães se referiram usando termos como “desafiador”, explicando que essa área de conhecimento é um desafio. As três comentaram que não tiveram muito acesso à arte no decorrer de sua vida escolar nem depois da escola. Elas percebem em si mesmas uma “falta” relacionada às vivências e aos repertórios artísticos. A mãe de E respondeu à questão dizendo o quão rico foi poder acompanhar as propostas e aprender sobre artistas ou apenas fazer com a criança esses processos que, sem a escola, eles não teriam a iniciativa de oferecer aos filhos.

A mãe de L apontou que as propostas de arte eram um desafio para ela, mas também relatou o prazer em conseguir produzir com a criança:

Eu tenho essa dificuldade com a parte artística, a educação artística da escola. Quando vinha um trabalho que ele tinha que criar alguma coisa, pra mim era um desafio também: — Nossa, eu consegui fazer junto com ele! Então era um desafio que, pra mim também era desafiador, trabalhar essas coisas mais artísticas, de produção manual... Eu aprendi também.

(Mãe de L)

Ainda sobre as propostas relacionadas à arte, quando foram questionadas se eram interessantes e estimulantes ou se não despertavam muito interesse (Questão 3), a mãe de H comentou que o contato com arte durante a pandemia foi “*nas atividades enviadas pela escola*” e, quando eram propostas artísticas, as crianças ficavam mais interessadas em realizar, além de enfatizar sobre o desafio que foi o próprio envolvimento com essas propostas:

O irmão também era aluno da instituição, na turma EI6, e quando havia propostas que ambos queriam fazer, eles faziam juntos. E o

interesse deles era maior nessas coisas onde dava pra pintar, ou fazer desenhos... Eu achei um pouco desafiante, porque eu não sou muito criativa nesse sentido de arte, de pintar e fazer as coisas, foi interessante, legal.

Ao oferecer repertório e oportunidades de experimentar práticas artísticas às famílias, foi possível despertar o interesse e envolvimento não apenas das crianças, mas também dos adultos que realizavam as propostas com elas. Esse envolvimento também era notado durante o período anterior à pandemia: ao enviar alguma tarefa³⁰, percebia-se que o envolvimento relacionado à arte era maior e a participação das famílias mais ativa.

A arte tem essa capacidade de despertar o olhar e a curiosidade. Todavia, notou-se que, na grande maioria das famílias, não faz parte do cotidiano das pessoas. Na Educação Infantil, oferecer arte cotidianamente também é uma forma de ampliar repertório dos adultos que convivem com aquela criança, porque inevitavelmente, esse repertório vai chegar até eles, e isso também vale para o contato com a natureza, conforme já destacado.

A mãe de H, quando questionada se considera importante que a escola ofereça tais práticas com a natureza e a arte e se essas propostas influenciaram na relação deles com a natureza e com as linguagens artísticas (Questão 7), respondeu: *“Sim. Porque como não sou muito criativa, sem esse incentivo, provavelmente não faria coisas parecidas... Isso é difícil falar, mas eu acho que sim, é bem provável.”*

É possível concordar com a entrevistada de que não há como medir se esse trabalho oferecido pela escola influenciou em sua forma de se relacionar com a natureza e a arte, pois é um processo longo, que sofre influência de diferentes fatores e vivências das pessoas, mas pode-se observar que a escola pode oportunizar práticas em que a família vivencie com as crianças experiências relacionadas com a arte, promovendo mais familiaridade com os elementos e manifestações artísticas presentes no mundo.

Quanto à **Questão 5**: As propostas relacionadas à arte e natureza trouxeram novos elementos para a família? Vocês poderiam dizer se elas

³⁰ Na Educação Infantil, não há uma prática sistematizada de envio de tarefas para casa durante o ensino presencial; entretanto, buscou-se propor situações, solicitar pequenas coletas, materiais ou ainda ações por meio das quais as famílias pudessem ficar integradas e tivessem algum contato com o que está sendo trabalhado com as crianças na instituição. Essas ações, nesta dissertação, são

influenciaram no modo como adultos e crianças se relacionam com esses elementos e essa linguagem?, a mãe de L respondeu que associa esses interesses despertados na criança ao contato que ambas, família e escola, ofereceram, construindo essa relação e ampliando o repertório que ela tinha, despertando nela necessidades acerca do contato com a natureza.

Teve sim, essa interação muito grande, que marcou não só ele mas a gente... Na família tem esse olhar pra natureza, e o L ele vai nesse mesmo caminho... agora ele quer tomar banho no rio, porque ele percebeu que ele nunca tomou banho no rio ainda.

(Mãe de L)

A mãe de E também aponta uma conduta da criança que ela, a mãe, associa às práticas oferecidas pela escola:

Esses dias mesmo aqui na porta do CEI: — Mamãe, a lagarta. Ele estava descendo com a mão no corrimão e tinha uma lagarta amarela toda peluda, ele: — Ah, não pode pôr a mão! Ele é muito observador... E ele ficou muito atento às coisas da natureza, eu percebi. De gostar de pegar fruta no pé, de cuidar, de cuidar das plantas, então tem isso... Isso permaneceu muito forte nele.

(Mãe de E)

Compreende-se que juntas, família e escola, podem incentivar o olhar das crianças para a natureza, despertando desejos e necessidades relacionados à curiosidade que elas possuem acerca da vida e do mundo, promovendo relações que vêm desde a curiosidade e se transformam em interesse de se aprofundar, incitando investigações que se entrelaçam aos próprios sentidos e às sensações da criança e estimulando o senso de pertencimento a essa natureza da qual ela faz parte, desenvolvendo afeto e cuidado.

Segundo a mãe de E, esse comportamento de atenção e cuidado está relacionado às vivências que foram proporcionadas desde pequenino:

Porque até hoje: ele chega assim, se tem lixo no chão ele pega, ele põe na lata do lixo, ele não mata bicho nenhum, não mata inseto... ele gosta de pegar os bichos na mão... ele fica louco vendo os insetos, e pergunta, é curioso, quer saber.

(Mãe de E)

Para essa mãe, assim como as vivências com a natureza, as propostas em arte enviadas pela escola foram válidas, como demonstra o trecho a seguir:

É importantíssimo, porque algumas atividades não teriam sido feitas, se vocês não tivessem proposto pra gente: contato com algumas obras de arte... Eu venho de uma formação que eu não tive contato com arte, gente, minha aula de Ed. Artística era uma aula de geometria, não era aula de artes, eu não conheci História da Arte na escola.

(Mãe de E)

A mesma mãe comenta sobre como ter realizado as propostas com a criança no período remoto despertou também nela esse interesse pela arte e pelas experiências artísticas. A mãe mencionou que, a cada proposta feita com a criança, ela se envolvia e buscava saber mais acerca do artista ou da linguagem apresentada:

E foi muito gostoso de poder ver, poder conhecer mais junto com ele, porque a gente aprendeu também, eu acho isso fantástico. Essa parte pra mim tem sido muito gostosa, porque é uma coisa que eu não tive na minha formação e sempre senti muita falta, depois que me entendi por gente falei: — Eu tenho uma lacuna muito grande com essa questão de artes, na questão social, não tive Sociologia, não tive Filosofia na minha formação... Nem na escola nem na graduação, fui pra uma área biológica, de saúde, e não tive isso na minha formação.

(Mãe de E)

Mais adiante, ela ainda complementa:

E são coisas que talvez, se a escola não tivesse instigado, talvez eu tivesse passado, porque eu não tive essa formação. Então é difícil a gente dar o que a gente não teve né. Quando vem essa provocação para que a gente possa ir atrás, e a gente possa abrir novos olhares mesmo, e hoje, se não vem da escola, a gente consegue pelo menos buscar, tem um caminho, ter despertado essa curiosidade também.

(Mãe de E)

É interessante perceber, nesses depoimentos das famílias, como, segundo as mães, as propostas oferecidas pela escola acabam “educando-as” em

relação às questões especialmente da arte, inclusive porque o foco da escola costuma ser a criança, sem considerar que os outros membros desejem ou precisem vivenciar experiências com os pequenos.

Durante o período pandêmico, percebeu-se que escola e família poderiam se aproximar mais, se as vivências fossem propostas para todos e não apenas atividades para a criança realizar sozinha em casa, no intuito de cumprimento das demandas de conteúdos escolares.

Acredita-se que um fator que pode ajudar a pensar sobre o impacto e sobre a influência da escola na vivência cotidiana das famílias, em especial no tocante ao desenvolvimento da sensibilidade acerca da arte e da natureza, é a questão da lembrança, que inclusive é um dos aspectos considerados na análise das **Propostas Selecionadas**, conforme apontado anteriormente neste capítulo.

Lembrar-se dos acontecimentos desse período em especial passa por se lembrar de como o isolamento social afetou todos e como cada um viveu esse período de modo muito particular, de acordo com as suas condições e necessidades, mas também passa por pensar sobre quais são as memórias que as famílias carregam da relação com a escola nesse período. Quais as lembranças que ficaram, passados alguns anos do isolamento social, que marcaram essas práticas oferecidas pela escola e desenvolvidas em família?

Nas **Questões 3 e 4** (ver **Anexo 5**), as mães foram questionadas quanto às lembranças sobre as vivências e se poderiam citar alguma proposta enviada e realizada naquele período. As respostas das mães trazem pistas que podem ser olhadas como possibilidades de compreensão, pois foi possível notar nas respostas o quanto foi significativa a vivência em família que eles tiveram.

A mãe de H, por exemplo, quando falou da proposta “Relicários da Quarentena”, trouxe detalhes que mostram como foi marcante a experiência, porque estavam construindo a casa em que iriam morar, e eles decidiram recolher materiais da obra para construir seu relicário, colocando areia, pedra e tijolos, pois era essa questão que estava no centro de sua atenção e seu afeto naquele momento. Isso se tornou ainda mais significativo porque suas oportunidades de poder estar em ambientes abertos e em contato com a natureza eram as ocasiões em que iam visitar a obra, antes da mudança para a casa na chácara (nos primeiros meses da pandemia).

A mãe de L também falou das suas lembranças acerca do trabalho escolar e como isso influenciou nas atitudes da criança mesmo após aquele tempo:

Troca de estação, coleta de folhas, de flores, observação dos animais, da rua, ver da janela. Essas coisas da natureza ele pegou muito, hoje ele sai do Aplicação e vê as folhas da árvore, ele pega, e leva pra casa... Ele come uma fruta, guarda a semente, aí ele pede pro avô dele, meu padraço, pra plantar, então essas mudas vingaram, então tem abacateiro, pé de acerola, de outras coisas e do Flamboyant, que tem no condomínio, então ele tem as mudas, que estão lá no pé que ele tem que levar pro sítio e plantar.

(Mãe de L)

Essa fala foi registrada em resposta às **Questões 5 e 6** (ver **Anexo 5**), que tratam de investigar se, na perspectiva das entrevistadas, essas propostas influenciaram o modo como as crianças e famílias se relacionam com a arte e a natureza, se interferem no modo como olham para essas questões mesmo depois do período remoto.

Segundo a mãe de L:

Ele tem esse amor assim, pela natureza. Antes ele via a formiga e se assustava, ele pisava, mas aí ele aprendeu que ele não pode matar a formiga, então ele tem esse cuidado com a formiga também... De não ficar matando. Isso se desenvolveu muito nele!

(Mãe de L)

De acordo com ela, quando questionada sobre se essas propostas influenciam na relação da criança com a natureza, ela comenta que sim, salientando: *“Com certeza... questão de lixo, o espaço verde da escola e as propostas contribuem. Às vezes, até isso vem primeiro, e a criança acaba ensinando e estimulando a gente, então sim, foi essencial.”*

Nesse sentido, foi possível perceber que muitas vezes é a própria criança quem traz essa demanda da relação com a natureza, da necessidade de se sensibilizar para as questões ambientais, ou apenas da valorização da vida em suas diversas formas, tendo sua conduta incentivada pela escola, o que também influencia a família a olhar para tais questões com mais carinho e atenção.

Pode-se perceber, pela fala dessa mãe, como a escola educa todos os envolvidos, da mesma forma que estimula o educador a buscar conhecimento para atender a essas demandas. Com suas práticas, a escola sensibiliza famílias,

ampliando o alcance das ações educativas ofertadas e aproximando as relações, conforme comentado pela mãe de E, que mencionou ter observado que, durante a pandemia, com o ensino remoto, as relações com professores e famílias ficaram mais próximas do que quando estávamos no ensino presencial: “Eu tive essa sensação, que a gente teve uma proximidade maior com você professora, na pandemia através dessas atividades do que quando era no presencial... estranho né?!”

É possível que o diálogo entre a escola e as famílias participantes do ensino remoto tenha sido mais frequente durante o ensino remoto. Com isso, a fala da mãe de E faz refletir como esse processo foi positivo, e acredita-se que tenha contribuído para tornar esse momento um pouco mais agradável e alegre, com professores e equipe gestora acompanhando a realização das propostas, dialogando diretamente com pais a fim de ajudá-los em suas dificuldades e dúvidas, ou ainda em como conduzir alguma questão relativa ao desenvolvimento³¹ da criança.

Inicialmente, o ensino remoto se configurava como um espaço de comunicação e interação da comunidade escolar em época de isolamento. Contudo, observa-se que se tornou um apoio, uma ajuda para a comunidade, ainda que esse apoio não tenha chegado a todas as famílias, dadas as dificuldades enfrentadas por muitas em realizar o ensino remoto.

Nesse ponto, acredita-se que é possível chegar a alguns apontamentos conclusivos acerca das questões discutidas nesta dissertação. Cabe ressaltar que muito há que se investigar e discutir sobre as possibilidades do ensino remoto em situação de isolamento social, já que foi um longo período de experimentações e tentativas, permeadas por erros, acertos e muitas, mas muitas, dúvidas, que ainda reverberam em todos nós.

³¹ Na comunicação com os adultos durante esse período, foram recebidos muitos questionamentos acerca das dificuldades dos responsáveis em relação a alimentação, hábitos de higiene e acerca do desfralde das crianças do EI3, o que ensejou o agendamento de reuniões individuais com as famílias para acompanhar esses processos em casa, oferecendo algum suporte mesmo remotamente para que pudessem conduzir as crianças em tais processos. A preparação e o envio de questionários aos familiares sobre as condições em que estavam passando pelo isolamento, bem como sobre as dificuldades que vinham enfrentando na educação das crianças, foram fundamentais para acompanhar e oferecer algum suporte àqueles que estivessem precisando.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao explorar a sensibilidade por meio da interação com arte e natureza durante o ensino remoto em 2020 e 2021 em uma escola específica, na cidade de Londrina, buscou-se avaliar o sucesso do trabalho com crianças da EI3, com idade entre 2 e 3 anos, e suas famílias em relação à promoção da sensibilidade. A investigação revelou que essa abordagem não apenas é possível, como também é essencial, dadas as atuais demandas da escola para uma educação sensibilizadora.

Focando na sensibilidade, analisou-se como as propostas educativas contribuem para seu desenvolvimento, considerando as questões apontadas: a sensorialidade, a subjetividade, o fazer juntos em colaboração, o afeto pela memória e a manifestação de emoções, bem como a valorização do processo na realização das proposições. Observou-se que tais atividades com arte e natureza atenderam à expectativa de proporcionar experiências significativas para as famílias, revelando delicadezas e explorando a sensibilidade presente nas relações entre si, com a natureza e com a arte.

Ao elaborar esta pesquisa, foram levantados questionamentos acerca da efetividade do trabalho realizado, buscando descobrir se seria possível, por meio das atividades remotas, contribuir para uma relação mais íntima da criança e seus familiares com a natureza. Pode-se afirmar, a partir das análises, que tal trabalho contribuiu para essa relação em período pandêmico; ademais, segundo as famílias entrevistadas, foi possível perceber nas crianças uma conduta de maior envolvimento e conexão com os elementos e seres da natureza, mesmo em uma realidade de limitação de acesso a espaços e ambientes naturais.

De acordo com a abordagem de Tiriba (2012), que enfatiza a necessidade de estratégias para garantir o acesso das crianças à natureza como um direito e uma necessidade, observou-se que, mesmo no ensino remoto, as famílias e a escola conseguiram proporcionar experiências relevantes às crianças. Isso possibilitou bons encontros com elementos da natureza, da qual fazemos parte, mas que nos distanciamos devido ao estilo de vida contemporâneo, centrado no consumo e na acumulação de bens, que negligencia o valor da vida em suas diversas manifestações.

Na investigação sobre a relação das crianças e suas famílias com a natureza, observou-se um forte comprometimento das famílias entrevistadas, que se veem como coparticipantes, no contexto escolar, da promoção do desenvolvimento do saber sensível (Duarte Júnior, 2004). Assim, é crucial que a escola amplie as experiências oferecidas, estabelecendo parcerias com as famílias para garantir que as crianças tenham acesso diário ao ambiente externo. Isso pode incluir passeios, observação do ambiente, cultivo de vasos e hortas, contato com pequenos animais e visita a parques e praças da cidade. Essas experiências enriquecem os sentidos e constroem significados afetivos, promovendo a sensibilidade e a subjetividade das crianças.

Compreendeu-se, a partir do estudo do conceito de emparedamento (Tiriba, 2021), que crianças e suas famílias, na grande maioria, mesmo antes do período pandêmico, já vinham de uma realidade que limita o contato com a natureza, permanecendo em ambientes fechados e com pouco ou nenhum acesso a elementos naturais. Esse emparedamento é responsável por uma relação pouco saudável com a natureza, em que humanos não se veem nem se consideram parte dela, o que Tiriba destacou como sendo o paradigma do divórcio entre humanos e natureza.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, mesmo antes da pandemia e ensino remoto, crianças e adultos já permaneciam em situação de afastamento do meio natural, o que se aprofundou na condição de isolamento social. Ainda assim, nas famílias pesquisadas, ocorreram inúmeras iniciativas no intuito de manter alguma conexão com a natureza e seus elementos, de modo a minimizar os impactos dessa relação precária nas crianças.

À escola, cabe o papel de oferecer vivências diversificadas, ampliando repertórios sensíveis tanto com a natureza quanto com a arte, utilizando propostas capazes de promover ações que aproximem crianças e adultos do contato com a natureza, ações sensibilizadoras na relação com a arte e humanizadoras no contato com outras formas de estar no mundo, promovendo o senso de território e pertencimento, conforme destaque de Barbieri (2012), já que crianças são seres do mundo, que se relacionam amplamente com as outras pessoas, com a natureza e com as manifestações artísticas e da cultura presentes nos contextos em que elas vivem e convivem.

Enfatiza-se, aqui, a importância do contato com a arte para expandir repertórios e promover a sensibilidade de crianças e suas famílias. As entrevistas com as mães confirmaram que essa abordagem foi crucial não apenas para a formação dos filhos, mas também para elas mesmas. Muitas mães relataram ter um conhecimento e repertório artísticos limitados, devido à ênfase histórica no saber intelectual em detrimento do saber sensível (Duarte Júnior, 2004). As experiências artísticas oferecidas pela escola permitiram-lhes ampliar suas próprias vivências e percepções acerca da arte, sendo descritas como "prazerosas" e "muito importantes". Sem o suporte da escola durante a pandemia, é provável que essas experiências não tivessem sido proporcionadas aos filhos.

No que diz respeito à relação entre família e escola, observou-se que o contato diário e as trocas contínuas entre professores, equipe gestora e familiares fortaleceram os vínculos e tornaram o ensino remoto mais significativo, como destacado por uma das mães entrevistadas. Ao manter o diálogo e estabelecer parcerias com as famílias, a escola se adaptou à realidade desses lares, acompanhando o cotidiano e oferecendo recursos para apoiar a aprendizagem das crianças. Além disso, proporcionou experiências sensíveis por meio do contato com artistas, ampliando o repertório artístico de crianças e famílias.

Sobre o contato com a natureza, a escola desempenhou um papel crucial ao promover situações pedagógicas intencionais em parceria com as famílias. Isso contribuiu significativamente para sensibilizar as crianças e seus familiares para as manifestações da vida no cotidiano, cumprindo sua função social de aproximar todos da natureza. Essa abordagem despertou e incentivou práticas que demonstram cuidado com o meio ambiente, uma atitude essencial para a preservação ambiental.

Nesse sentido, cabe acentuar mais uma vez o papel dos afetos no desenvolvimento da sensibilidade, além da importância de permitir que todos os envolvidos nos processos educativos possam vivenciar experiências nas quais seja possível fazer escolhas, relacionadas aos materiais, aos tempos, espaços, a linguagens. Ou seja, experimentar possibilidades de construção e estabelecimento de relações, o que enriquece e aprofunda a construção de conhecimento e saber sensível nas várias práticas ofertadas pela escola.

Refletir sobre o papel do professor revela sua grande importância como criador de situações educativas e mediador no processo de construção do

conhecimento. Durante as entrevistas, as famílias destacaram que a presença do educador poderia ampliar significativamente a exploração e o aprofundamento das propostas pedagógicas. O professor, com sua capacitação e intencionalidade pedagógica, desempenha um papel essencial ao promover uma aprendizagem significativa e profunda. Mesmo no ensino remoto, a figura do professor se mostrou insubstituível, fornecendo o apoio necessário às famílias para implementar as propostas de forma eficaz. Seu envolvimento foi crucial para transformar desafios em oportunidades de aprendizado e garantir que as experiências educativas fossem enriquecedoras e impactantes.

Considerando todas essas questões, é essencial destacar a situação de insegurança provocada pelo isolamento social durante a pandemia de covid-19, um evento inédito para todos que o vivenciaram. Esse período exigiu uma reavaliação das ações, adaptação às novas condições de vida, de socialização e uso das ferramentas virtuais, além de novas formas de trabalho e educação. Nesse contexto, é importante ressaltar o cuidado e respeito dedicados à infância das crianças envolvidas nesta pesquisa. A equipe pedagógica e as famílias desempenharam um papel crucial ao proteger as crianças das tristezas e incertezas desse momento delicado. Foram feitos grandes esforços para preservar, na medida do possível, a alegria e o bem-estar das crianças frente aos desafios e sofrimentos impostos pela pandemia.

Quanto à importância de garantir o bem-estar e a alegria na infância das crianças dessas famílias, destaca-se um trecho da carta-poema de Rachel Morrison, integrante do documentário *Homemade*, intitulado "Os Afortunados". Neste trecho, a cineasta enfatiza a importância de preservar a infância dos filhos durante um período tão delicado, evidenciando o cuidado e a dedicação necessários para proteger e nutrir a brincadeira e fantasia em tempos desafiadores.

Mas estes são tempos estranhos e perturbadores também.
Eu sei que sente o isolamento, a incerteza e o medo, mas espero que não guarde isso.
Enquanto me preocupo com quem morre, com a vovó Ricki vivendo sozinha sem contato humano, espero que quando isso acabar você só se lembre de ter escalado o carro e acampado no deck sob as estrelas.
Deixe-me estressar com as contas e se o mundo um dia se parecerá com o que foi.
Quero que suas maiores preocupações sejam proteger seus legos da Cleo e achar meias que não arranham.

Enquanto eu luto com a ansiedade e tento afastar o desespero, espero que se lembre da quarentena como vizinhos disfarçados de ninjas, caraoquê de super-heróis, passeios ao Berry Bowl e pijama o dia inteiro.

Ou melhor ainda, tirar sua camisa, andar descalço pelas ruas vazias, bater potes e panelas e subir em árvores.

Enquanto aprendo a arte da paciência, convivendo com a incerteza, você está aprendendo a ler, andar de bicicleta, nadar.

Nós somos os sortudos. Somos os poucos afortunados com comida na mesa e algum dinheiro.

Temos um teto sobre nossas casas, uma ravina no quintal e um carro pra nos levar a destinos remotos onde o vírus não se propagou.

Reconheça nossa sorte, seja grato. Mas também, tenha cinco anos.

Que seu coração não pese quando posso poupar sua dor, assim como minha mãe poupou a minha.

Então, meu doce garoto, enquanto a dor de ter deixado a escola sem um adeus é real, o tédio é frustrante e a saudade dos seus amigos é válida, por favor, apegue-se às memórias de passeios ao pôr-do-sol, a risada da Cleo, matar dragões de neon, e uma quantidade infinita de sorvete³².

Refletir sobre o ensino remoto durante a pandemia revela a generosidade das famílias que permitiram à escola adentrar seus lares e se comprometeram a minimizar o impacto do isolamento na vida das crianças. Elas transformaram seus lares em espaços de aprendizado, dedicando tempo e energia para criar experiências educativas significativas. Colocaram de lado dúvidas e inseguranças, mergulhando em momentos de brincadeira e alegria, aliviando a tristeza daqueles dias difíceis. Como mencionaram, essa foi uma oportunidade preciosa de acompanhar de perto o desenvolvimento dos filhos, onde suas preocupações eram escolher brinquedos para os relicários e sementes para as caixas de tesouros da natureza, em meio a brincadeiras e experiências artísticas.

³² *HOMEMADE*: Coletânea produzida pela Netflix em 2020, com curtas-metragens de diversos cineastas do mundo, gravados de forma doméstica em situação de isolamento social. Disponível em: [Netflix Brasil - assistir a séries online, assistir a filmes online.](#)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto (Orgs.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

BARBIERI, Stela. **Lugares: Lugar para semear**. Catálogo de exposição. São Paulo: Sesc, 2015.

BARBIERI, Stela. **Territórios da Invenção: ateliê em movimento**. 1 ed. São Paulo: Jujuba, 2021.

BARBIERI, Stela. **Territórios em Transformação**. 1 ed. São Paulo: Jujuba, 2022.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **PARECER HOMOLOGADO PARCIALMENTE**. Cf. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 1º/6/2020, Seção 1, p. 32.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARVALHO, Marcos de. **O que é natureza**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

CENCI, Angelo Vitório; MORIGI, Aline Franciele. A experiência estética e a formação humana numa perspectiva monista em Dewey. *Revista Conjectura: Filosofia e Educação*, Rio Grande do Sul, v. 24, e.019008, 2019.

CHICO SANTOS. Site pessoal. Disponível em: <https://www.chicosantos.org/veres-domun>. Acesso em: 01 nov. 2023.

CORNELL, Joseph. **Vivências com a natureza 2: Novas atividades para pais e educadores**. São Paulo: Aquariana, 2018.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenas pedagógicas em Arte: desafios, recriações e mudanças a partir da Arte Contemporânea. *In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos*. Porto Alegre: Zouk, 2021.

DUARTE Júnior, João Francisco. **O sentido dos sentidos, a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2004.

DUARTE Júnior, João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1983.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação: Conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIMA, Izenildes Bernardina de. **A criança e a natureza: Experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores**. Curitiba: Appris, 2020.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: Resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza**. Tradução: Alyne Azuma, Cláudia Belhassof. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

MALAGUZZI, Loris. **As Cem Linguagens da Criança: As Recompensas e os Desafios da Educação Infantil**. Tradução de Marcia Carvalho e Roseli S. Meira. São Paulo: Ponteio; Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIBON, Michel. **A arte e a natureza**. Campinas: Papirus, 1991.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, Cristina. **Frans Krajcberg: o intérprete da natureza**. Rio de Janeiro: Maanaim, 2002.

SANCHES, Denise Godoi Ribeiro; RIVA, Poliana Barbosa da. Ciência Moderna: das inferências na natureza à consciente hipótese Gaia. **Anais do XIII Encontro Paranaense de Educação Ambiental**, Ponta Grossa. Disponível em: [_poliana_barbosa_da_riva_105.pdf](#) (uepg.br). Acesso em: 01 nov. 2023.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. PUC, GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07 Agência Financiadora: CAPES; 2005 Disponível em: [gt07-2304.pdf](#) (anped.org.br). Acesso em: 01 nov. 2023.

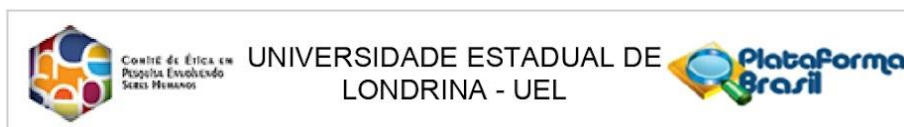
TIRIBA, Léa. **Pré-escola popular: Buscando caminhos, ontem e hoje**. São Paulo: Cortez, 2018.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

VENTRELLA, Roseli; BORTOLOZZO, Silvia. **Frans Krajcberg**. São Paulo: Moderna, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1 — PARECER FINAL DO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ARTE E NATUREZA NO ESTÍMULO DA SENSIBILIDADE: POSSIBILIDADES EDUCATIVAS NO ENSINO REMOTO PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS FAMILIARES

Pesquisador: GRACIELI MACCARI DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64501322.9.0000.5231

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.775.765

Apresentação do Projeto:

Com a pandemia da Covid-19 em 2020/2021, as instituições de ensino foram fechadas presencialmente e a comunidade escolar levada ao ensino remoto, com atividades propostas pelos professores no isolamento social. Dentro deste contexto, esta pesquisa busca compreender se este trabalho propiciou o desenvolvimento da sensibilidade através do contato com arte e natureza pelas crianças, como isso alcançou as famílias e se houve um fortalecimento da relação entre família e escola. Para refletir sobre isso, propõe-se a análise de documentos resultantes do ensino remoto na instituição de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina - CEEI Campus, com turma de EI3 e suas respectivas famílias. Subsidiada pelos autores Le Breton, Walter Benjamin, Stela Barbieri, João Francisco Duarte Junior, Léa Tiriba, Suzana Rangel e Bernard Charlot como condutores do processo reflexivo. A metodologia da Bricolagem foi escolhida para desenvolver um estudo de caso com intuito de compreender as questões acima levantadas, analisando materiais publicados por professora e famílias na ferramenta Google Classroom para compreender se e como o trabalho com arte e natureza na Educação Infantil pode desenvolver a sensibilidade em crianças e seus familiares. Para análise dos dados será usado o método da Bricolagem, utilizando referencial teórico relacionado ao ensino de arte, educação da sensibilidade, natureza e infância. Serão observadas as propostas desenvolvidas pelas famílias, como se deu a relação entre as crianças e os materiais apresentados, como a família se envolveu

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

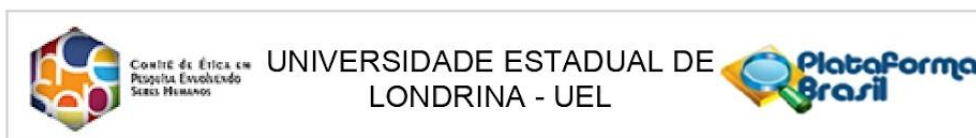
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.775.765

nas propostas apresentadas e se esse processo contribuiu para uma relação mais aproximada entre família e escola. A partir da Bricolagem, pretende-se analisar elementos presentes nas atividades realizadas pelas crianças e seus familiares, utilizando como base os autores citados na pesquisa, das diferentes áreas envolvidas. Faz-se necessário ainda observar e ouvir os relatos das famílias sobre a sua percepção desse trabalho durante o período de ensino remoto, isso será feito através de entrevista com os pais das famílias selecionadas.

Objetivo da Pesquisa:

Discutir de que forma as proposições educativas em Arte e Natureza durante o período pandêmico foram desenvolvidas pelas famílias pesquisadas e como tais propostas contribuíram no desenvolvimento da sensibilidade relacionada à arte e à natureza, em crianças e seus familiares;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário da entrevista, constrangimento relacionado com o acesso aos materiais audiovisuais produzidos em casa pela família durante a participação no ensino remoto, desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante exibições de materiais de áudio e vídeo, como pesquisadora me comprometo a garantir aos participantes a assistência integral e gratuita, atendendo às solicitações das famílias que se sentirem atingidas pelas ações da pesquisa.

Benefícios: Os benefícios observados estão relacionados à produção de pesquisa na área do ensino de Arte na Educação Infantil, bem como no trabalho de aproximação entre criança, natureza e arte, de modo a contribuir para as pesquisas relacionadas e valorizar práticas educativas que ampliem o contato com a natureza e o desenvolvimento da sensibilidade em crianças e suas famílias.

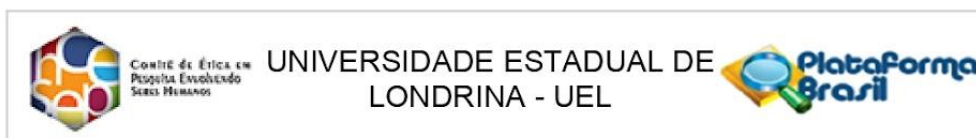
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

a pesquisa trará benefícios como a ampliação de estudos relacionados à arte e a natureza com crianças da Educação Infantil

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Apresentou Folha de Rosto assinada pela coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação - professora Gisele Masson;
- Apresentou Informações Básicas do Projeto;
- Apresentou modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com linguagem acessível e seguindo parte dos critérios estabelecidos na resolução no 510/2016. A pesquisadora não

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 **CEP:** 86.057-970
E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.775.765

apresenta no TCLE os riscos da pesquisas e medidas para dirimi-los, bem como não indica o endereço, telefone e email de contato do CEP/UEL;

- Apresentou modelo do roteiro de perguntas das entrevistas que serão realizadas com as famílias;
- Apresentou a solicitação de autorização para realização da pesquisa no CEEI – Campus UEL;
- Apresentou Declaração de Concordância do Colégio de Aplicação – CEEI Campus UEL;
- Apresentou Termo de Confidencialidade e Sigilo assinado.

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresenta-Lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

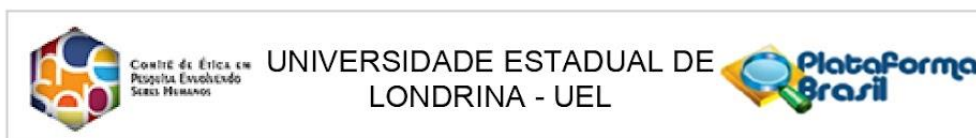
UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.775.765

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2028451.pdf	18/11/2022 07:39:26		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MODELO_TCLE_COM_RISCOS_ENDERECO.pdf	18/11/2022 07:37:23	GRACIELI MACCARI DOS SANTOS	Aceito
Outros	MODELO_DE_QUESTIONARIO_PARA_AS_FAMILIAS_PARTICIPANTES_DA_PESQUISA.pdf	18/11/2022 07:29:30	GRACIELI MACCARI DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE_ASSINADO.pdf	18/11/2022 07:27:50	GRACIELI MACCARI DOS SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	ConcordanciaInstituicaoCoparticipante.pdf	18/11/2022 07:25:31	GRACIELI MACCARI DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoCEEICampus.pdf	24/10/2022 17:50:34	GRACIELI MACCARI DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_GRACIELIMACCARI.pdf	05/10/2022 05:50:19	GRACIELI MACCARI DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	05/10/2022 05:46:14	GRACIELI MACCARI DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 24 de Novembro de 2022

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br

ANEXO 2 — APRESENTAÇÃO DO GOOGLE CLASSROOM - CONTEÚDOS E OBJETIVOS DAS PROPOSTAS (ARQUIVO DE EXEMPLO)

Conteúdos e Objetivos da Semana de 05 a 09 de outubro



LÍNGUA PORTUGUESA:

Conteúdos: Criação e reconto de histórias; Relação entre imagem e narrativa.

Objetivos: Ouvir, visualizar e apreciar histórias, bem como outros textos literários: poemas, parlendas, contos, literaturas, lendas, fábulas, músicas etc; Expressar-se verbalmente em conversas, narrações e brincadeiras, ampliando seu vocabulário e fazendo uso de estruturas orais que aprimorem suas competências comunicativas; Recontar histórias, identificando seus personagens e elementos; Contar histórias ou acontecimentos oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.

CIÊNCIAS SOCIAIS E DA NATUREZA:

Conteúdos: Patrimônio material e imaterial; Atributos físicos e função social dos objetos; Regras de jogos e brincadeiras.

Objetivos: Conhecer brinquedos ou jogos de sua cultura local; Conhecer e participar dos ritos, festas ou celebrações típicas de diversas culturas; Participar de situações de brincadeira buscando compartilhar enredos e cenários; Brincar com seu corpo por meio de gestos e movimentos.



MATEMÁTICA:

Conteúdos: Noções espaciais de orientação, direção, proximidade, lateralidade, exterior e interior, lugar e distância.; Posição dos objetos; Posição corporal.

Objetivos: Explorar o espaço por meio do corpo e dos sentidos, a fim de perceber elementos presentes em seu ambiente; Manipular, experimentar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamento de si e dos objetos; Compreender e realizar comandos: dentro, fora, em cima, embaixo, ao lado, frente, atrás, etc., identificando essas posições no espaço.

MÚSICA:

Conteúdos: Execução musical (imitação); Sons do corpo, dos objetos e da natureza; Melodia e ritmo.

Objetivos: Buscar adequar os sons produzidos com os diferentes objetos ou instrumentos ao ritmo da música; Ouvir, imitar e produzir sons de alturas e durações variadas com o corpo, com instrumentos convencionais ou não e materiais diversos para acompanhar diversos ritmos de música; Participar de brincadeiras cantadas do nosso folclore.

CORPO EM MOVIMENTO:

Conteúdos: Coordenação motora ampla: equilíbrio, destreza e postura corporal; Manifestações culturais; Orientação espacial; Seu corpo, suas possibilidades motoras, sensoriais e expressivas; Motricidade: equilíbrio, destreza e postura corporal.

Objetivos: Participar de brincadeiras com cantigas, rimas, lendas, parlendas ou outras situações que envolvam movimentos corporais; Cantar canções imitando os gestos ou seguir ritmos diferentes de músicas com movimentos corporais; Criar movimentos e gestos a partir de apresentações artísticas; Explorar o espaço ao seu redor fazendo movimentos como saltar, correr, se arrastar e outros.

**SABERES E CONHECIMENTOS E OBJETIVOS
SEMANA DE 28/06 A 02/07**

CIÊNCIAS SOCIAIS E DA NATUREZA

Saberes e Conhecimentos: Regras de jogos e brincadeiras; Outras pessoas, tempos e culturas.

Objetivos: Reconhecer a si mesma e ao outro como seres sociais com características próprias que convivem em grupos; Conhecer e participar dos ritos, festas ou celebrações típicas de diversas culturas.

MATEMÁTICA

Saberes e Conhecimentos: Tamanho, forma e posição dos objetos; Linguagem matemática; Contagem oral; Sistema de numeração decimal; Identificação e utilização dos números no contexto social; Relação objeto/ quantidade (ideia de correspondência).

Objetivos: Explorar e descobrir as propriedades dos objetos e materiais: tamanho, peso, forma, cor, dentre outras possibilidades; Compreender e realizar comandos: dentro, fora, em cima, embaixo, ao lado, frente, atrás, etc., identificando essas posições no espaço. Realizar contagem oral durante brincadeiras; Manipular, explorar, organizar brinquedos e outros materiais em agrupamentos de até 5 elementos e ir aumentando gradativamente; Ter contato com números, identificá-los e usá-los nas diferentes práticas sociais em que se encontram.



MÚSICA

Saberes e Conhecimentos: Manifestações culturais; Patrimônio cultural, literário e musical.

Objetivos: Ouvir canções de diferentes culturas buscando cantar e imitar gestos característicos; Explorar possibilidades musicais para perceber diferentes sons, melodias e ritmos; Conhecer textos poéticos e cantigas de roda típicos da sua cultura.

CORPO EM MOVIMENTO

Saberes e Conhecimentos: O corpo e o espaço; Motricidade; O corpo e seus movimentos.

Objetivos: Conhecer os objetos, materiais, expressões culturais corporais, danças, músicas e brincadeiras que são típicas de sua região, de sua cultura; Participar de brincadeiras com cantigas, rimas, lendas, parlendas ou outras situações que envolvam movimentos corporais; Realizar atividades corporais e vencer desafios motores.

ARTE

Saberes e Conhecimentos: Patrimônio material e imaterial; Elementos da linguagem visual: texturas, cores, superfícies, volumes, espaços, formas, etc.

Objetivos: Expressar suas ideias, sentimentos e emoções por meio da dança, da música ou da arte; Manipular diversos materiais das Artes Visuais e plásticas explorando os cinco sentidos; Conhecer objetos e materiais que são típicos da região, comunidade ou cultura local;

ANEXO 3 — APRESENTAÇÃO DO GOOGLE CLASSROOM - PRINT DE TELA

The image displays two screenshots of a Google Classroom interface for a class named "ED. INFANTIL 3" (CAPL/UEL - 2021). The interface is shown in a browser window with multiple tabs open, including "2021 - Google", "Atividades de E...", "QUALIFICAÇÃO", "Análise dos do...", "google docs", "Anexo 2 - Doc...", and "Quadro Devol...".

The top screenshot shows the "Atividades" (Activities) tab. The class is archived, with a message: "A turma foi arquivada. Restaure-a para adicionar ou editar informações." (The class has been archived. Restore it to add or edit information.) A "Restaurar" (Restore) button is visible. The list of activities includes:

- MODELAGEM (Data de entrega: 15 de out. de ...)
- BRINCADEIRA DA PENEIRA (Data de entrega: 14 de out. de ...)
- MATERIAS DA SEMANA (Item postado: 13 de out. de 2...)
- SABERES E CONHECIMENTOS E OBJETIV... (Item postado: 13 de out. de 2...)
- AFUNDA OU BOIA? (Data de entrega: 13 de out. de ...)
- CORRIDA DE MOTOCAS OU CARRINHOS (Data de entrega: 8 de out. de ...)
- DANÇA DA CADEIRAS (Data de entrega: 7 de out. de ...)
- DESAFIO DA BOLA (Data de entrega: 6 de out. de ...)

The bottom screenshot shows the same interface, but with a different set of activities:

- AULA DAS NUVENS - ATIVIDADE UNIFICA... (Data de entrega: 3 de mai. de ...)
- Quinta, 29/04 - RAÍZES QUE COMEMOS (Data de entrega: 30 de abr. de ...)
- Quarta, 28/04 - CHEIROS DAS PLANTAS (Data de entrega: 29 de abr. de ...)
- Terça, 27-04 - TESOUROS DA NATUREZA (Data de entrega: 28 de abr. de ...)
- Segunda, 26/04 - TEXTURAS DE FOLHAS (Data de entrega: 27 de abr. de ...)
- Kirigami - Atividade unificada (Data de entrega: 26 de abr. de ...)
- ENCONTRO VIRTUAL EDUCAÇÃO INF... 4 (Item postado: 22 de abr. de 20...)
- UMA CASA PARA UMA SEMENTE (Data de entrega: 22 de abr. de ...)

Both screenshots show the "Pesquisas" (Search) bar at the bottom of the browser window, with the temperature displayed as 24°C (Limp) and 30°C (Ensolarado). The system tray shows the date as 21/04/2024 and the time as 14:30 and 15:07 respectively.

ANEXO 4 — LISTA DE SUGESTÕES ENVIADA ÀS FAMÍLIAS DE ARTISTAS E GRUPOS PARA ACOMPANHAR

QUERIDAS FAMÍLIAS, MONTAMOS UMA PEQUENA LISTA DE ARTISTAS E GRUPOS LONDRINENSES COM CANAIS INTERESSANTES PARA CRIANÇAS E ADULTOS, ALGUNS DELES ESTÃO PRODUZINDO LIVES E VÍDEOS CURTOS DURANTE A QUARENTENA, OUTROS ESTÃO OFERECENDO BATE PAPOS, CANÇÕES E HISTÓRIAS. O CARDÁPIO ESTÁ BEM VARIADO E CHEIO DE COISA BOA, MAS NÃO É TUDO, É APENAS UMA PEQUENA AMOSTRA DA RIQUEZA CULTURAL DE NOSSA CIDADE. ESCOLHAM O MATERIAL QUE VOCÊS SABEM QUE OS PEQUENOS VÃO GOSTAR, E DIVIRTAM-SE!

Plantão Sorriso: Este grupo tem muitos anos fazendo alegrias nos hospitais de Londrina, suas redes sociais estão recheadas de lives, vídeos curtos, e teve até viradinha do Plantão. Vale muito a pena!

<https://www.facebook.com/plantao.sorriso>

<https://www.instagram.com/plantao.sorriso/?hl=pt-br>

https://www.youtube.com/channel/UC_0xYsqZ8RVmG-gHjBBPUhA

Vila Cultural Triolé: Essa Vila lançou um PodCast chamado Avós do Brasil, é um bate papo descontraído, apesar de não ser feito para crianças e talvez os menores não vão se concentrar, siga nas redes e acompanhe a programação deles!

https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy8yMTlhZWQ4NC9wb2RjYXN0L3Jzcw?ved=2ahUKEwiNIZC8mc_qAhV0bDABHQfHCBgQ4aUDegQIARAC&hl=pt-BR

<https://www.youtube.com/user/trioleocultural>

Núcleo Ás de Paus: Projeto Canta e Conta: Esse importante grupo de teatro da cidade lançou uma série de histórias lindas e contadas com toda a habilidade do Ás de Paus, vale conferir:

https://www.youtube.com/channel/UC5zv3zpqFPCKU_w77w4E7FQ

A Vila Cultural Grafatório é dedicada às artes gráficas, e está lançando um livro para o público adulto, papais e mães leitores, vale conferir, e quando passar a quarentena, levem seus filhos para conhecer esse espaço e ver as máquinas dos processos de impressão, são fantásticas! E nos próximos dias eles vão oferecer oficinas virtuais, vale seguir esse trabalho!

<https://www.facebook.com/Grafatorio>

<https://www.instagram.com/grafatorio/?hl=pt-br>

https://www.youtube.com/channel/UC_4jTMMkHu2FXhQkXM0cnSw

A Vila Cultural Alma Brasil fica lá na Vila Brasil e é o espaço que se dedica à Cultura Popular em suas diferentes manifestações, lá tem Maracatu, o Bumba meu Boi Estrela da Vila e também é a sede da Rádio Alma Web rádio. Tanto a Alma, quanto a rádio Alma tem muita coisa boa oferecendo durante a quarentena!

<https://www.facebook.com/almavilacultural>

<https://www.instagram.com/p/CB9JkSIDbQz/>

<https://www.youtube.com/channel/UCgSmp9mgOzdUdh3jEAdtgcA>

Rádio Alma: <https://almalondrina.com.br/tag/radio/>

A Vila Cultural Flapt faz um trabalho lindo em uma comunidade da Zona Norte de Londrina. Eles oferecem cursos de teatro, dança, e atividades diversas para a comunidade. Seu canal no Instagram também tem opções legais, como as aulas virtuais de dança de rua ou de salão.

<https://www.instagram.com/p/B6LgD6agZee/>

Canto do Marl – o Movimento dos Artistas de Rua de Londrina não oferece atividades para o público infantil com a faixa etária de nossos alunos, mas tem uma feira de produtos direto da reforma agrária que é uma beleza. Afinal, agricultura é uma cultura importante para todos nós. Sigam as redes do Marl:

<https://www.instagram.com/vempromarl/>

<https://www.facebook.com/movimentodosartistasderua.londrina>

E olha que legal! A Usina Cultural lançou um PodCast chamado Rádio das histórias. São histórias lindas em áudios de aproximadamente 40 minutos, mais recomendados para as turmas maiores.

https://soundcloud.com/usina-cultural-764147291/podcast-pronto-thainara-04-07?fbclid=IwAR0Xvoj61_KDvXL4nzx9GKneEDEcrXe6Ue3yXlZD_8h87CM-rBLAJsg7ecg

O ECOH – Encontro de Contadores de Histórias de Londrina também publicou uma série de histórias contadas por artistas da cidade. São histórias lindas e divertidas, os links do ECOH são:

<https://www.instagram.com/ecohpr/>

<https://www.facebook.com/EcohPr>

https://www.youtube.com/channel/UCU0GI-x8fUqixq_fsXnlxtg

A FUNCART – Fundação Cultural e Artística de Londrina é onde estão as escolas de Dança e de teatro da cidade. Nas suas redes, você pode encontrar coreografias do balé de Londrina e até algumas aulas de dança com os professores das escolas e leituras dramáticas de textos teatrais.

<https://www.youtube.com/c/FUNCARTFunda%C3%A7%C3%A3oCulturaArt%C3%ADsticadeLondrina/videos>

<https://www.instagram.com/p/CCo95w6jGYH/>

<https://www.facebook.com/funcartlondrina>

A Escola de Circo Flick tem atividades circenses para adultos e crianças, e durante a quarentena eles tem publicado vários vídeos de treinos e atividades físicas para serem realizados em casa, vale conferir!

<https://www.youtube.com/channel/UCmNIWN8C4ef9pFIB4K4YmiA>

Com certeza vários de nós já conhece e segue as redes da Cia Clac, né?! Os palhaços do Clac estão sempre aprontando alguma coisa e rolam bons vídeos por lá!

<https://www.youtube.com/user/CLACCIRCO>

<https://www.instagram.com/p/CAA8TFBgihz/>

<https://www.facebook.com/ciaclac>

A Contadora de Histórias Dani Fioruci tem ótimas histórias para contar, acompanhem suas redes! Apresentamos destaque para o trabalho Histórias para Pequenos: são Contações de histórias para bebês e tem um vídeo dessa apresentação lá no Youtube dela.

<https://www.youtube.com/channel/UCkmV4pWVfvM4sSRI7oQgKiQ>

<https://www.instagram.com/danifioruci/>

Vocês sabia que em Londrina existe uma ventríloqua? É sim, ela trabalha com a Cia Zoom, e tem um belo trabalho de histórias ao vivo, eles também fazem ilustrações para histórias infantis. Nas redes sociais eles ainda tem pouco material, mas vale seguir porque estão preparando novas histórias... Aproveitem!

www.ciazoom.com

@companhiazoom

@graficozoom

E por fim, sugerimos acompanhar as campanhas do Movimento Cultural da Cidade, com o programa #Siga nas redes. É muito importante o apoio de toda a população a esses profissionais que tanto nos ajudam a aliviar um pouco a tensão do dia a dia trazendo arte, música e cultura diversas para o nosso dia a dia, e que estão precisando de apoio e de likes!

http://olondrinense.com.br/campanha-siga-nas-redes-visa-divulgar-trabalho-de-artistas-de-londrina/?fbclid=IwAR0wbdHVKNnzNQQJFv-yeSBCpTPcVeSy96q5qiVATfUnqjBW0I8wsA_t8Q

ANEXO 5 — QUESTIONÁRIO DAS ENTREVISTAS



MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA AS FAMILIAS PARTICIPANTES DA PESQUISA:

“ARTE E NATUREZA NO ESTÍMULO DA SENSIBILIDADE: POSSIBILIDADES EDUCATIVAS NO ENSINO REMOTO PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS FAMILIARES”

PESQUISADOR: Gracieli Maccari dos Santos

1. Durante o período de ensino remoto devido à pandemia da Covid-19, a família teve acesso a ambientes naturais e contato com elementos da natureza? Como foi essa relação?
2. E a experiências artísticas? Quais foram elas? Por quais meios?
3. Como as famílias e suas crianças recebiam, durante o ensino remoto, as atividades enviadas no Classroom relacionadas à arte? Eram propostas estimulantes, desafiadoras ou interessantes?
4. Vocês, pais, lembram de alguma das propostas desenvolvidas com elementos da natureza? Poderiam citá-la?
5. As propostas relacionadas à arte e natureza trouxeram novos elementos para a família? Vocês poderiam dizer se elas influenciaram no modo como adultos e crianças se relacionam com esses elementos e essa linguagem?
6. Vocês, pais, perceberam algum benefício dessas propostas e do estímulo oferecido na escola para a conduta das crianças? Se sim, poderiam citar algum exemplo?
7. Consideram importante que a escola proponha vivências no contato com arte e natureza?