



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO FECUNDO.

BRUNA SPARANO SABATINI

Orientadora

Profa. Dra. Adrienne Ogêda Guedes

RIO DE JANEIRO, RJ – BRASIL

DEZEMBRO DE 2016

ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO FECUNDO
BRUNA SPARANO SABATINI

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) para obtenção do título de Pedagoga.

Aprovada por:

Profa. Dra. Adrienne Ogêda Guedes (UNIRIO)

Prof. Dr. Marcio Berbat

RIO DE JANEIRO, RJ – BRASIL.

DEZEMBRO DE 2016

AGRADECIMENTOS

A trajetória para essa escolha não foi linear. Antes desse caminho que chego a conclusão da primeira etapa com esse trabalho, procurei outras rotas, mas nenhuma preencheu minha vida de afeto e satisfação como a Pedagogia.

Começo agradecendo a Deus, companhia fiel na minha trajetória que por tantas e tantas vezes me levantou e guiou para o final. A Jesus Cristo, seu filho e meu melhor amigo, por ser uma escuta leal e sempre preencher meu coração de boas intenções. Sem a minha fé e apoio do plano espiritual, não chegaria nem de perto a esse resultado e a pessoa que ele me torna.

À Kiria Sparano, minha irmã caçula e afilhada, foi com ela que descobri o maior amor do mundo e, acompanhando seu crescimento, pude vivenciar o prazer de educar uma criança e ver o tamanho dos voos que ela poderá alcançar.

Agradeço à Amelia Sparano, minha bisavó e a pessoa mais inspiradora que tive o prazer de conviver. Ao observá-la e escutar suas várias doses de sabedoria, pude perceber que uma relação de ensinamento é baseada no afeto sublime de querer bem ao outro.

À Flavia Sparano, minha mãe e minha base, a sua força sempre foi um farol que me guiou nas minhas escolhas. Obrigada por ser essa pessoa doce que acredita na força da educação feita com amor.

Ao meu avô, Luis Sparano, por toda a segurança e paternidade as quais sempre foram natas por mim, por sanar as minhas dúvidas e apoiar todos os meus voos acreditando em todo o tempo na minha vitória.

Aos meus avós, Jurema e Paulo, pela estrutura emocional e suporte afetivo sempre serei grata, com vocês me senti em casa no primeiro momento em que fui recebida, e essa sensação foi fator fundamental para conclusão dessa etapa.

Ao meu pai, Giuseppe Sabatini, que esteve presente na minha matrícula e dividiu comigo o brilho no meu olhar presente durante a minha trajetória acadêmica.

Às minhas tias Fabiana e Liliane, por serem exemplos de mulheres firmes e bem resolvidas, vocês foram um modelo de independência que busquei seguir.

Aos professores do curso de Pedagogia da minha querida faculdade, Tania Mara Tavares (*in memoriam*), Marcio Berbat, Sandra Albernaz, Adrianne Ogêda Guedes, Maria Aparecida Ribeiro, vocês são fundamentais na minha formação, que começa nessa universidade, mas tem muitos mais objetivos a serem alcançados.

Às minhas amigas da universidade, Daphne, Isabela, Beatriz Piolla, Beatriz Gama, Kátia, Evelyn, sem esquecer de toda a turma 2012.1, afirmo com o coração completo de gratidão que, sem vocês, não teria chegado nem perto de onde estou como pessoa hoje.

Aos meus alunos mais queridos da Turma Vermelha, que constituíram a minha prática com tanto ensinamento e troca. Perto de vocês eu fico pequena de tamanho amor.

À Vanessa Kawasaki, a escuta mais atenta, a maior segurança e o apoio mais afetivo que tenho o prazer de desfrutar, gratidão diária.

“Muito do amor vem com o trabalho, com a persistência, com a presença. [...] O amor é uma obra de arte, o acto do amor é uma obra de arte.”

Rubem Alves

RESUMO

O trabalho desenvolvido a seguir foi pensado a partir da relação da arte e seus desdobramentos na educação infantil. Nesse momento da escolaridade, a criança tem seu primeiro contato com o meio social e com as experiências que vão constituir seu saber para toda uma vida, o desenvolvimento das capacidades artísticas individuais garantem uma motivação e uma amplitude na capacidade de ver e ser no mundo. Pretendo desenvolver um registro do meu olhar como professora de maternal 1 nessas relações que tenho o prazer de vivenciá-las na minha rotina presencial. A esses apontamentos, se unem uma base teórica com objetivo de fundamentar o teor frutífero e de suma importância da vivencia artística no cotidiano da educação infantil e nos seus resultados de formação humana.

Palavras-chave: arte, educação infantil, vivências.

ABSTRACT

The work below, was thought from the relationship of art and its development in early childhood education. In this time of schooling children have their first contact with the social environment and experiences that will provide their knowledge for a lifetime, the development of individual artistic abilities ensure motivation and an amplitude in the ability to see and be in the world. I intend to develop a record of my perspective as professor of kindergarten and the relationships that I have the pleasure of experiencing in my classroom routine. These notes unite a theoretical basis in order to support the fruitful content and the importance of the artistic experiences in the daily life of early childhood education and its results of human development.

Keywords: art, childhood education, experiences.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.....	10
CAPÍTULO 2 – ARTE E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO FECUNDO	14
2.1 – Pintura: as expressões da cor.	20
2.2 – Brincadeira: as expressões do corpo.	24
2.3 – Teatro: as expressões da subjetividade.	28
2.4 – Música: as expressões do som.	29
2.5 – Dança : a arte do movimento.	32
CAPÍTULO 3 – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
BIBLIOGRAFIA.....	44

Figura 1 Pintura livre da caixa surpresa no pátio seguida por um banho de mangueira.	37
Figura 3 Pintura coletiva com pincel fino.	38
Figura 5 Pintura em dupla com esponjas	39
Figura 7 Desenho livre com giz de cera em papel pardo no chão.....	40
Figura 8 Pintura em papel fixado na parede.....	41

INTRODUÇÃO

Passei a minha infância inteira sendo uma criança curiosa atrás dos meus óculos redondos. Perdia tardes observando minha bisavó pintar, achava suas pinturas mágicas e sempre me aventurei em experimentar um pouco das tintas que sobravam na sua paleta.

Durante meu percurso de vida adulta, passei anos trabalhando exclusivamente como fotógrafa, até que a vontade de ensinar fotografia me pegou e me propus a estudar pedagogia.

Assim que começou a faculdade, me via cada dia mais entusiasmada a continuar, me identificava com os textos e admirava os professores, sem contar na minha maior sorte de ter entrado em uma turma que é uma família.

Lembro-me da sensação do primeiro dia de aula da matéria que eu mais aguardava: Educação Infantil. Quando entrei na sala e observei a Adrienne falar, pensei: “nossa, quanto brilho nos olhos ela tem!”. As quartas-feiras viraram então o melhor dia da semana. Lia todos os textos, ávida de informações, participava de tudo com muita energia, admirando cada vez essa professora incrível, que hoje tenho o prazer de tê-la como minha orientadora.

Decidi que queria ter todo aquele amor brilhante nos olhos também e comecei o estágio de educação infantil. Ao iniciar essa etapa, me dei conta que adoraria passar a minha vida inteira com aqueles pequenos, que eram um poço de troca e sabedoria. Indagada com aquele trabalho que preenchia minha alma como nenhum outro, decidi concentrar todo o meu esforço para educação infantil.

Hoje tem apenas três anos que fiz essa escolha, mas, como eu cresci e amadureci todos os dias em que chego em casa cansada do trabalho, mas com o coração repleto de alegria, vejo que fiz a escolha certa.

Como professora, muitos questionamentos me são inerentes, várias são as dúvidas que me provocam, então dediquei a minha monografia para buscar estruturar algumas questões.

O presente trabalho se propõe a refletir acerca do diálogo entre educação infantil e arte. Quando consideramos a criança como sujeito produtor de cultura, entendemos a relevância de proporcionar maneiras para ela se expressar.

O meio de comunicação que a criança se apropria primeiro é sua interferência no mundo.

Antes de ter produções escritas, a criança deve praticar sua criatividade em atividades que dão jus a toda sua aptidão de criar. A educação infantil que atende crianças zero a seis

anos deve ser o momento da educação básica que garanta para a criança se entender como sujeito que produz cultura, que tem autonomia e voz.

É nesse momento da escolarização que a criança começa a se socializar e entender o espaço e o lugar do outro. Existem muitos pensadores que já consideram a etapa da educação infantil tão importante quanto o ensino superior, pois é nesse período que o aluno começa a se construir como pessoa e são pensadas habilidades relevantes a toda a sua vida.

Essa etapa fundamental da vida de um aluno começou a ser garantida pelo Estado recentemente no nosso país, a partir de 1988. Podemos então entender como uma conquista nova e uma prática que precisa ser pensada e analisada para atingir melhores resultados.

Como todas as experiências, o caminho da educação infantil no Brasil teve algumas nuances, que pretendo analisar, para depois me ater ao objeto da minha pesquisa, que é o potencial da educação artística para crianças de zero a seis anos.

As crianças que de fato passam por essa experiência em sua trajetória escolar têm ganhos que as outras que são privadas disso não tem?

Qual é a interferência no campo cognitivo quando os alunos aprendem por meio da arte?

Em minha trajetória profissional, tive a oportunidade de fazer parte do corpo docente de instituições de educação infantil que se propõem a trabalhar com esse estilo de educação. Vivenciei experiências incríveis e pude observar crianças produzindo arte em uma qualidade que nossa sociedade adultocêntrica consideraria improvável.

Trabalhar em escolas que entendem e praticam a voz da criança desde a mais tenra idade me proporcionou uma dilatação de campo imensurável no quesito da capacidade produtiva dessa faixa etária.

Acredito que permear um pouco do caminho da interligação entre educação infantil e artes vai proporcionar respostas a questões cotidianas da minha prática, fazendo assim com que eu possa crescer academicamente.

O presente estudo desenvolve-se numa abordagem qualitativa, com embasamento teórico, através de pesquisa bibliográfica, com destaque para os seguintes autores: Susana Rangel Vieira da Cunha, Sonia Kramer, João Francisco Duarte Jr, Ana Mae Barbosa.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

A educação infantil é uma conquista recente do nosso país, institucionalizada na constituição de 1988 como direito de todas as crianças brasileiras e reiterada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ambas de 1996, que identifica a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Os movimentos sociais a partir da década de 80 no Brasil foram fundamentais para garantir a conservação do segmento da educação infantil, vendo a criança num lugar de valor nos seus saberes e afetos. A partir de 1994, começou o movimento de fóruns estaduais em nosso país, no ano de 1998 organizou-se o MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, que uniu 25 fóruns espalhados pelo país.

Produziu-se então, no MIEIB, em 2000, os princípios elementares desse segmento. Dentre eles, a garantia das crianças de zero a seis anos em vagas de educação infantil nos estabelecimentos públicos adequados e de qualidade, o direito constitucional das crianças.

No ano de 1993, o Ministério de Educação cria pela primeira vez a *Política Nacional de Educação Infantil* (MEC/SEF/COEDI, 1994), onde constam orientações pedagógicas focadas no desenvolvimento infantil e na interatividade entre as crianças, promovendo a autoestima e creditando o brincar como forma de aprender e de se desenvolver.

Outras publicações oficiais foram relevantes na consolidação histórica da educação infantil. São elas: os *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), onde constavam orientações curriculares para as creches; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, dividido em três volumes, que propõe sugestões para as práticas pedagógicas (MEC/SEF, 1998); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999). Essas diretrizes firmaram o debate ao redor da relevância da educação infantil de qualidade para que se possa cumprir os direitos das crianças.

Em 2006, ocorre um avanço a esse ideário com a divulgação pelo MEC dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006).

As fundamentações pedagógicas da nossa educação infantil propõem não desassociar o educar do cuidar. Para atender as demandas da lei brasileira que garante essa etapa da educação a todas as crianças, precisamos ter oferta de vagas e a qualidade destas ofertas. O cenário do nosso país é marcado pelas desigualdades, e é na educação infantil que se inicia o desafio de diminuir o hiato.

Segundo Sonia Kramer,

A realidade brasileira é múltipla, diversa e desigual. O avanço nas concepções não superou a desigualdade de oportunidades educacionais entre centro e periferia, cidade e campo, capital e interior, entre bairros de um mesmo município, entre municípios, estados e regiões. A maior desigualdade é encontrada entre pobres e ricos e entre brancos e pardos. Reduzir as desigualdades de oportunidades educacionais é desafio que começa na Educação Infantil. Ser a primeira etapa da Educação Básica significa participar da política nacional de educação, com metas a serem alcançadas nos termos do Plano Nacional de Educação/PNE (Lei no 10.172, de 2001). (KRAMER, 2009, p.23)

Desde 1995, dobrou o número de matriculados em instituições de educação infantil, mas ainda não se atingiu a meta de 30% das crianças de zero a três anos matriculadas nas creches. Isso se dá além das diferenças regionais do Brasil, a insuficiência de vagas e o repasse de recursos financeiros para a rede pública.

Esse quadro começa a ter perspectiva de melhora quando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) aumenta as verbas, determinando um custo de aluno capaz de proporcionar a qualidade educacional.

A LDB gera a garantia que os docentes dessa área têm que ser licenciados ou, como requisito mínimo, ter cursado o ensino normalista. Iguala os direitos desses profissionais de educação infantil aos dos professores do ensino fundamental. Estabelece-se a faixa etária de zero a seis anos para ser atendida pela educação infantil, respeitando as demandas de cada idade desse grupo.

Em 2008, o MIEIB recomenda ao MEC que não seja instituído um currículo único de educação infantil para todo o país, respeitando assim a autonomia estância escolar, considerando sua regionalidade e particularidades.

Na trajetória acadêmica dos pesquisadores de educação infantil, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) tem especial destaque. Identificando pontos comuns para a base das orientações curriculares das crianças de zero a três anos, são elas: o entendimento da educação infantil como direito das crianças e de suas famílias, a importância de levar em conta a diversidade cultural das crianças e de as reconhecer como sujeito social e cultural, segundo Sonia Kramer.

Nos últimos anos, a produção acadêmica relacionada a infância tem sido fértil. Partindo de diferentes áreas do saber, se vem desenhando a concepção de infância como categoria histórica e de construção social. O campo da sociologia da infância tem trazido pesquisas novas e relevantes em todas as questões que envolvem o tema. A vinculação

acadêmica gera documentos importantes para o campo da educação infantil, como as *Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BRASIL, 2009a) e também *Relatório de pesquisa: contribuição dos pesquisadores à discussão sobre ações cotidianas na Educação das crianças de 0 a 3 anos*. (BRASIL, 2009b), onde os pesquisadores orientam sobre levar em consideração a existência múltipla da criança e abandonar a escolarização precoce vinculada ao ensino fundamental, como também a visão filantrópica da educação infantil.

Para os pesquisadores acadêmicos, o lúdico deve permear as atividades dos docentes, reconhecendo a importância vital do brincar e do seu reconhecimento como uma maneira de aprendizado e de comunicação da criança.

Mencionam também a não ruptura entre o educar e o cuidar, entendendo o cuidar como o acolhimento, o encorajamento, o apoio, o fortalecimento da criação e a imaginação das crianças pequenas.

Nas diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil, fica estabelecido que a primeira etapa da educação básica deva levar em consideração a singularidade da criança, levando em conta a responsabilidade do desenvolvimento físico, emocional, afetivo, cognitivo, linguístico e sociocultural. A educação infantil deve ser oferecida em espaços não privados e pensados para tal, com práticas pedagógicas e acompanhamento e controle social.

Ainda segundo as diretrizes, o atendimento escolar deve ser diferenciado quanto às faixas etárias: de zero a dezoito meses, focado na afetividade, de dezenove meses a três anos e onze meses, centralizados na motricidade e na cognição, e de quatro a seis anos, na amplitude das possibilidades de expressão.

O professor de educação infantil deve ser capacitado com licenciatura e entender as necessidades das crianças, proporcionando situações de interações entre as crianças, e as crianças e os adultos; pensar em organizar espaços de acolhimento que permitam a exploração e a apropriação das crianças; organizar a rotina pensada de uma forma que a criança atinja conquistas progressivas.

Continuando nas diretrizes curriculares, a educação infantil é direito das crianças de zero a seis anos sem qualquer tipo de seleção para ingresso, as propostas pedagógicas devem proporcionar o acolhimento as crianças em suas diferenças e reconhecer todas as suas formas de produção. A criança precisa ser entendida como um sujeito de direitos.

O currículo desse segmento educacional precisa ser pensado com a linguagem e a brincadeira como norteadores das propostas pedagógicas da educação infantil. Essas

propostas têm que ser pautadas na interatividade da criança com os seus colegas, conhecendo a si e ao outro, começando a tecer a teia da sociabilidade, a interação entre as crianças e as diversas formas de artes, de natureza, de leitura e escrita e do campo matemático.

A avaliação na educação infantil deverá ser feita em registros e na observação das atividades cotidianas sem o objetivo de classificar ou selecionar os alunos.

Na esfera da responsabilidade social das creches e pré-escolas está o diálogo proveitoso entre as instituições e as famílias. Também fica na competência da escola observar situações de negligência da criança, sendo compromisso legal comunicar casos ao conselho tutelar.

No final das diretrizes curriculares, encontra-se o desafio da transição da criança para as etapas posteriores da educação. Esse processo deve ser feito com cuidado e atenção.

Todas essas resoluções são pensadas para garantir um ambiente escolar fértil e propício para todas as experimentações que as crianças menores de seis anos devem ter na educação infantil. É nesse momento da educação que podemos garantir aos pequenos que a imaginação não tem limites e devemos, como professores, proporcionar isso.

Nas escolas de educação infantil localizadas na cidade do Rio de Janeiro, está em voga falar que seu currículo é focado em artes. Mas precisamos conceituar o que é arte para as crianças e quanto desse trabalho é realmente garantido nessas instituições.

No currículo de uma educação infantil de qualidade, está a organização da rotina focada na criança, um projeto de trabalho que tenha como alicerce um objeto de investigação escolhido pela turma, um professor que seja completo de afeto e faça mediações de qualidade nos diálogos entre os alunos.

A criança que tem uma educação infantil de qualidade começa a construir sua trajetória escolar focada na autoestima e no conhecimento da sua voz e de sua potencialidade. Desde muito pequena, essa criança aprendeu que o que ela diz tem relevância, e suas construções constituem o espaço que ela ocupa e atinge positivamente as pessoas ao seu redor. Ela também internalizou que brincar é o meio mais lúdico de aprender, e é pelos caminhos do brincar e da ressignificação que ela vai enfrentar os desafios da sua escolarização.

Que as leis que permeiam e delimitam a educação infantil possam ser diretrizes aplicadas em todo o nosso país e a nossa conquista educacional possa criar crianças que reconheçam suas potencialidades e seus lugares no mundo, que poderão ser do tamanho dos seus sonhos.

CAPÍTULO 2 – ARTE E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO FECUNDO

A arte é a resposta do que nós, como seres humanos, sentimos, é a expressão de como compreendemos o mundo, o percebemos e nos afetamos com ele. Para as crianças pequenas, esse processo de se conhecer e reconhecer como sujeitos caracteriza-se num período que envolve várias nuances e desdobramentos.

A relação entre arte e cultura é pendular. A arte é a singularidade da experiência e a cultura é a experiência compartilhada socialmente. A cultura integra as singularidades e vai além delas. No vai e vem do pêndulo, a arte e a cultura vão se constituindo, bebendo de experiências singulares e criando experiências coletivas (BARBIERE, 2012, p.29)

Ao nascer, o bebê assimila o mundo ao seu redor, tem a capacidade cognitiva habilitada no seu maior módulo de aprender. Todos os dias, o seu cérebro armazena milhares e milhares de informações que serão úteis para compreender o mundo. Em nenhuma outra fase da nossa vida seremos capazes de viver esse potencial de aprendizado novamente. O bebê se reconhece e se familiariza com os adultos que o acolhem e cuidam dele em sua casa, e em pouco tempo ele se apropria dos espaços e de como pode interagir com eles.

Cada vez mais cedo esses mesmos bebês são convidados a uma gama infinitamente maior de exploração, de relações que acontecem nas instituições de educação infantil. São nesses espaços, que os educadores brasileiros conquistaram há pouco menos de três décadas, que existe o potencial de muitos aprendizados.

Qual será o norte desse trabalho?

De qual modo poderemos garantir essa potencialidade?

A arte é a resposta que algumas propostas educacionais para esse segmento têm apresentado. Nesses espaços, as crianças são instigadas a interagir com autonomia nas experiências sensoriais que lhe são apresentadas.

Proporcionar às crianças pequenas experiências que estimulem seu lugar de reconhecimento de mundo não é uma tarefa que demande grande quantidade de energia. Devemos considerar práticas onde o sujeito principal é apenas a criança, o adulto deve ser o mediador de experiências que necessitam de um suporte.

O cérebro de uma criança explora o mundo em uma velocidade voraz, acredito que a arte é caminho alimentador dessa exploração. Nesse sentido, é necessário fazer com que, assim que inseridos no universo escolar, as crianças tenham a oportunidade de experimentar

diversos suportes, suas texturas, seus desdobramentos. Utilizar-se de materiais diferentes para se expressar, tentar, começar e recomeçar garante às crianças o seu processo de aprendizado lúdico e fértil.

A arte caminha então de mãos dadas com a infância, sendo a arte a maior forma de expressão dos caminhos e trilhas traçadas nessa fase das nossas vidas.

Todas as crianças são artistas natas, sem nenhuma exceção. Quando estimuladas de maneira viva e interessante, conseguem expressar em diferentes materiais seus pontos de vista, seu olhar no mundo. Entendendo-se como sujeito produtor de arte, as crianças desenvolvem autoestima e acreditam na sua individualidade e na sua capacidade de ação cognitiva.

Ao começar na escola, as crianças pequenas precisam entender a dinâmica do outro, começam a assimilar que, diferente do que imaginavam, não são únicas nesse mundo. Ao entender o lugar da interação social, elas começam a desenvolver a capacidade de brincar com terceiros, e quando isso ocorre, as possibilidades de interação e exploração são múltiplas.

Na multiplicidade de ações que o mundo social garante, as crianças começam a formar parcerias produtivas para suas brincadeiras e sua ressignificação. A educação infantil proporciona isso o tempo todo, em um espaço aonde a escolaridade não tem objetivos avaliativos como maior critério, assim o lugar da criança como sujeito de suma importância é preservado.

Nos espaços de educação infantil, devemos desencadear as diferentes linguagens de expressão das crianças pequenas, já que elas começam a aprender o mundo por meio dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição e paladar) e os utilizam nas suas movimentações, brincadeiras, simbolismos, repetições e imitações.

Durante a interação da criança com a pintura, desenho, modelagem, colagem, o seu processo expressivo se forma. Para que seja um processo de significação para as crianças e crie ferramentas facilitadoras das suas leituras de mundo são necessárias atuações pedagógicas provocativas.

O professor é o vetor dessas atuações, que devem ser iniciadas já no berçário compreendendo que os bebês descobrem o mundo pelo seu corpo. Esse profissional precisa compreender a relação do desdobramento gráfico-plástico para pensar atividades que atinjam as demandas infantis.

O professor deve criar um diálogo sobre as produções infantis antes de realizá-las com seus alunos. Se durante o processo perguntamos a uma criança o que ela está representando, mesmo que não tenha um objetivo específico, ela terá uma resposta, o que acabará com o seu

processo criativo naquele momento. Mas se elaboramos um diálogo sensível antes da produção, estimulamos a criar a estrutura mental para a representatividade. Ensinar a contemplar o que está escondido é uma das funções do ensino da arte.

Durante o desencadeamento da obtenção da linguagem gráfico-plástica, o professor deve transformar atividades simples em ofertas instigadoras. Propondo diferentes questionamentos às crianças sobre os suportes mais simples, como o papel e o giz de cera. Criando, além da exploração e atuação com esses materiais, um conhecimento sobre eles.

Ao basear o planejamento das atividades com foco em uma conversa iniciadora de questionamentos que podem ser explorados nessa e nas próximas propostas, instigando as crianças em alguns temas com desdobramentos férteis, vamos constatar registro que tem um significado especial para a criança, que se viu estimulada e interessada em produzir sobre o que levantou sua curiosidade. A interferência do professor poderá dilatar a maneira da criança criar o mundo. Com essas criações, ela muda também a si própria.

Os professores precisam ter para si a responsabilidade de apresentar o mundo em que seus alunos estão inseridos por meio de imagens dessa época e de tempos anteriores, estimulando a criatividade dos pequenos.

Ao indagarmos o ensino de arte, temos dois conceitos distintos. São eles: a visão inatista e a visão empirista. Na visão inatista, o professor entende que todas as crianças têm o potencial nato para desenvolver suas capacidades de arte. O profissional que segue esse pensamento apenas encaminha as atividades, as crianças as realizam livres de qualquer julgamento pedagógico. O ponto focal é o processo, e o que ele resulta não gera espaço para questionamentos.

Na visão empirista, o professor entende que as atividades artísticas são um meio para um fim, fim esse que é criar um suporte para o controle motor, a escrita e o retrato do real. Ele interfere de modo a domesticar as produções das crianças. O importante é o resultado do que elas produzem, e não o processo para fazê-lo.

Esse resultado é exibido para os pais como uma forma de demonstrar o controle dos seus filhos e seu potencial para domínio da escrita e da descrição figurativa da realidade. Nesses registros, ocorre a homogeneidade de todas as crianças, já que as mesmas respondem ao comando de um professor. Com esse caminho, são feitos os estereótipos, já que as crianças abandonam seus próprios referenciais reais e imaginários para responder a expectativa de um adulto.

Qual aprendizado que isso gera nos pequenos?

Eles entendem que seu imaginário tem que obedecer a um limite prescrito pelos adultos. Precisam seguir modelos e moldes estabelecidos, aprender a calar sua imaginação e criatividade. Saem então do lugar de produtoras de imagens para consumidoras das mesmas.

Nas duas concepções do ensino de artes ocorre uma desconsideração que esses saberes devem ser proporcionados para as crianças por meio de uma mediação de troca, onde a criança busca no adulto um suporte para trocas significativas.

O conhecimento artístico de uma criança não deve ser construído de forma totalmente ampla, muito menos de uma maneira completamente restritiva, devemos mediar pedagogicamente de modo a potencializar a capacidade criativa de cada criança. Na educação infantil, temos que dar meios de as crianças construírem as imagens e também serem leitoras das mesmas, desvendando um mundo poluído imagetivamente.

Durante o processo de construção da linguagem gráfico-plástica, alguns adultos esperam que as crianças cheguem a produzir com similaridade do real. Devemos lembrar que construir essa linguagem é um percurso que demanda tempo e é feito por etapas. A maior interação da criança com diferentes materiais e suportes gera evolução no processo de aumentar seu vocabulário pictórico. A linguagem gráfico-plástica se desenvolve de forma gradual, e todos os estágios têm a mesma importância para alcançar essa habilidade.

A primeira fase que a criança tem nesse processo são as garatujas. Nesse momento, acontece a exploração dos materiais e os riscos livres, e os resultados não são intencionais. Busca-se pela criança a exploração dos riscos e do suporte. Nesse momento, é interessante que não ofereçamos papel ofício para as crianças, os suportes como papelão e papel pardo são mais resistentes e criam superfícies de ação maiores, o que garante maior exploração pelos pequenos. Segundo a pensadora Stela Barbieri, a criança deve ser estimulada a desenhar além da mesa para que todo o seu gestual tenha outras formas de trabalhar.

O desejo latente das crianças nessa primeira fase é a exploração dos materiais, portanto devemos oferecer suportes como as tintas caseiras, que permitem o desenvolvimento do tato. Precisamos ofertar suportes diferentes para o aproveitamento desses materiais. O resultado comum dessa fase é o emaranhado de formas e cores, devemos garantir essa experimentação ofertando liberdade produtiva as crianças. Não propondo temas, nem preenchimento de espaços.

A exploração dos materiais pelas crianças pequenas gera o rasgar, amassar, o colar e o molhar, e todas essas iniciativas correspondem ao processo de descobrimento que elas estão vivendo. Nós, professores, devemos abandonar a preocupação de garantir um resultado a ser mostrado aos pais e nos ater aos modos de agir das crianças sobre os materiais. Ao conhecê-

los, elas estão vinculando repertório de reconhecimento ao seu processo de construção da linguagem gráfico-plástica.

Ao passar a fase inicial das garatujas, começamos a identificar a separação dos emaranhados e as linhas, pontos e círculos começam a aparecer. Isso acontece quando a criança entende a sua ação e a consequência dela sobre os materiais. Assim distingi o seu olhar e orienta sua mão; agora o olhar é o foco do movimento de exploração. Ao final dessa etapa, ela passa do período sensório-motor para o simbólico, da ação à representação. Abandonam-se as sobreposições de formas e cores, que ganham o seu lugar na representação que agora o desenho possui.

Ao passo que a fase das garatujas vai se concluindo e as formas vão aparecendo, as crianças começam a narrar o que estão desenhando. A linguagem oral começa a caminhar com o desenho; mesmo que proponha um enunciado, a criança pode mudar o direcionamento do que está representando e nos atualizar sobre o que foi desenvolvido. Mesmo nessa fase de representação, não devemos sugerir que a criança execute alguma tarefa de desenhar algum objetivo do adulto, ela ainda está qualificando o seu potencial de expressar algo que viveu ou sentiu.

É importante nos abstermos da tarefa de interpretar o desenho infantil; por muitas vezes as crianças representam algo que faz parte do seu imaginário, e ao atribuímos uma denotação à sua produção, estamos esterilizando o potencial da imagem para aquela criança, que sente necessidade de corresponder a nossa expectativa. Como professores, devemos buscar formas diferentes de leitura das produções de nossos alunos, dedicando tempo a entender o processo que aquela criança está vivendo.

Assim que abandona o emaranhado único de cores e formas, as noções topológicas começam a se formar no cognitivo das crianças. As primeiras formas da figuração humana surgem e alguns objetos também, esses caracteres e suas cores e tamanhos buscam contar as histórias e as realidades das crianças.

Ao chegar no período de representação, as crianças buscam maneiras mais delicadas de representar o que veem. Mas essa busca chega a um limite, e para ultrapassá-lo, cabe ao professor impulsionar novos olhares em seus alunos. Propondo desafios para as crianças saírem da sua zona de conforto, apesar de algumas pessoas acreditarem que as crianças são fontes inesgotáveis de criação, podemos constatar que essa criatividade também tem seu fim. Para ter sua capacidade de reinventar o mundo ativa, precisam ser constantemente desafiadas. As explorações continuam a ocorrer, mas, nessa fase, a criança busca demonstrar algo.

Precisamos, como profissionais da educação infantil, nos dispor ao inusitado junto com as nossas crianças, saindo do uso comum dos materiais para buscar o novo e o inusitado.

Devemos combinar as técnicas de artes para expandir o repertório das atividades das crianças. Nessa fase as crianças têm o cuidado de se aproximar da realidade, mesmo nos pequenos detalhes que representam, como o cabelo e a vestimenta. Agora seu pensamento não é mais volátil como na fase das garatujas, ela já começa a produzir um repertório de normas e conceitos para suas representações.

Importante notar que as fases de aquisição do desenvolvimento gráfico-plástico não são lineares, no sentido de terminar uma e começar a outra, elas são interligadas. As etapas das crianças são conhecidas como: sensório-motor, que é a fase das garatujas e pode ocorrer no período de um ano e meio até sete anos, simbólico, onde a criança começa a ser representativa, e o concreto, quando a criança já tem suas normas de desenho estabelecidas.

Cada um de nós tem um ritmo para atingir essas fases. Como professores, devemos acompanhar essa trajetória de nossos alunos de maneira sutil e atenta, entendendo que cada um, ao seu tempo, vai atingir todos esses momentos.

Ao nos planejarmos para executar uma atividade de artes com nosso grupo, como professores, devemos sempre nos questionar sobre o objetivo e o interesse que vamos atingir naquela turma.

É fundamental sistematizar atividades que atendam a demanda daquele grupo; apenas com essa leitura do mesmo que podemos criar um suporte para intervenções pedagógicas de efeito positivo.

Para Stela Barbieri, um planejamento interessante é veiculado por meio de um projeto e tem uma sequencia de atividades que conversam entre si, atividades isoladas que terminam em um dia, quebram um ritmo rico de possibilidades de um saber que é fragmentado para alcançar uma totalidade depois de um período de tempo.

Passada a fase do mapeamento das atividades, devemos considerar o espaço da sala de aula, que precisa ser pensado a partir das expressividades infantis. Não deve ser baseado nas normas dos adultos, precisa ser um espaço onde a criança se sinta livre para explorar e gerar a sujeira e a bagunça que forem necessárias.

Todos os materiais deverão estar ao alcance das crianças, que são o sujeito focal desse espaço. Podemos dividir as salas em cantos de cada área, como o canto das artes, dos brinquedos, dos instrumentos, dos tecidos.

Precisamos demonstrar as produções das crianças em vários espaços das salas, pedindo para elas serem leitoras de suas produções o que cria ferramentas para notar as nuances do seu desenvolvimento gráfico-plástico.

A produção artística é de enorme importância para a nossa história como seres humanos. Desde tempos imemoráveis, produzimos arte. Nossos primeiros indícios de arte vêm da pré-história, quando começamos a representar nos muros das cavernas nossas vivências. Essa vontade de designar o mundo da nossa maneira é presente até a atualidade. A história da arte caminha com a evolução da nossa sociedade, e, ao nos atermos a cada fase que a arte possuiu, conseguimos compreender de maneira mais didática a fase histórica que está relacionada.

A humanidade deixou registrada por meio da arte sua história, aprendendo a interagir com tamanha riqueza de materiais compreendeu a delicadeza da trajetória humana.

2.1 – Pintura: as expressões da cor.

A pintura é de extrema importância como método educativo para se organizar e se apropriar de um pensamento plástico-visual que está se constituindo, segundo a autora Sandra Ritcher. Existe resistência em algumas creches e pré-escolas em considerar essa prática com as cores como uma maneira da criança expressar o que sente e conhece. Para vencer esse preconceito, é preciso entender a criança como um sujeito capaz de se expressar com perspicácia.

Precisamos considerar que é apenas nessa etapa da vida onde se desencadeiam as primeiras experiências das crianças em dialogar com os outros, consigo e com o mundo. Nessa fase, a imaginação está em pleno desenvolvimento, a possibilidade de imaginar, que nos caracteriza como seres humanos, começa a se solidificar nos nossos primeiros anos de vida.

As crianças brincando começam a lidar com a sua imaginação e desenvolvem as capacidades da fala, do desenho, de cantar, dançar, da psicomotricidade. Por meio de sua expressividade, a criança também explora o mundo exterior, ao mesmo passo que sua imaginação está se desenvolvendo.

O ato de construir e reconstruir se torna essencial para as crianças pequenas, o que vai gerando novas organizações mentais nessa idade. Mostra-se necessária, nessa fase, a mediação dos adultos baseada em afeto e inventividade. Precisamos superar a superficialidade

do fazer para buscar uma provocação, a capacidade de criar dos pequenos na educação infantil. A satisfação fica na busca por refletir em cada ação educativa com os pequenos.

A cor é uma ocorrência que pode ser vista a partir de experiências diversas. Goethe, em sua doutrina das cores (1808-1810), entende o órgão da visão como organismo vivo, com capacidade de ação e reação, e conclui que a cor é uma possibilidade de expressão autônoma. É a experiência da totalidade visual que interessa a esse pensador. Para ele, “as cores são ações e paixões da luz”(p.35). O autor também conclui que a experiência da cor existe, pois não é exterior a nós, e afirma que o olho se forma “na luz, e para a luz”. Logo, a cor é o elo entre o que somos e o mundo, uma ferramenta de interpretação fundamental. Para Goethe, a experiência vivida da cor é a pintura.

A trajetória da pintura ocidental parte do Renascimento, quando essa atividade era uma representação perfeita da perspectiva que retratava. Cada vez mais a técnica de precisão da composição visual era efetuada por esses pintores. O artista buscava alcançar uma parcela da realidade retratando de maneira mais fiel possível as cenas em seus quadros.

A trajetória da pintura possui várias fases, uma delas é o impressionismo francês, onde os pintores buscavam se aproximar da sua visão de mundo em contraponto aos renascentistas, que procuravam retratar matematicamente a realidade.

A pintura reúne a experiência visual e tátil, sendo também o encontro entre a imaginação formal e material. Pode ser considerada também o diálogo da visão e da ação.

A cor tem sua atribuição omissa na educação. Poucas vezes é valorizada como organizadora da memória, do espaço e das interpretações. Ela é o elemento primordial de todas as produções pictóricas, mas poucos se dedicaram a aprender sobre seus desdobramentos na organização plástico-visual. Existe um embate teórico entre cor e linha, onde muitos acreditam que a linha é o primeiro elemento e à cor fica atribuída o preenchimento do desenho.

Mas o pintar e o desenhar são intervenções diferentes que ocorrem de tantas maneiras, estimulando o imaginário. Buscando uma definição bem elementar, entendemos que desenhar é criar formas pelas linhas e pintar é fazer forma pelas zonas coloridas. Quando desenhamos, condicionada ao ato de pintar, acabamos por atingir o empobrecimento de ambos os processos, que acabam se condicionando um ao outro.

A pintura dá permissão a quem pinta, vivencia proximamente da experiência do mundo pela luz, para fazer parte da renovação incessante do seu universo. A cor é manifesto da força e da beleza assim que nossos olhos a atingem.

As crianças se aproveitam dessa permissão para exercitar as possibilidades do lúdico gerando a sua produção do mundo.

A pintura na infância envolve uma série de questões práticas e teóricas nesse momento lúdico de extrema diversão e intensos aprendizados. O modo como é realizada, o tempo, as palavras que acompanham a ação do corpo e, mesmo, os movimentos gerados constituem elementos importantes para entender o significado dessas produções (CUNHA et al, 2014, p.96)

Nas suas escolhas de cor, a criança não acompanha o pensamento pedagógico dos adultos e, quando questionada sobre cada uso em seu desenho, acaba se castrando criativamente para responder a uma expectativa que mora fora dela. Como professores, devemos estimular a delicadeza de respeitar as escolhas de cores nas elaborações pictóricas de nossos alunos, legitimando as suas produções na totalidade de quem as idealizou. Devemos abandonar a tradição artística ocidental que privilegia a representação sobre a significação.

O nosso diferencial como humanos é a competência de entrecruzar o intelectual com o emocional para construir significados pelas distintas linguagens. Nossa teia simultânea de afetividade e lógica nos torna únicos em nosso meio cultural.

É no período de dois aos sete anos de idade que a criança está na fase simbólica que se constitui a sua capacidade imaginativa. Essa capacidade é fundamental em toda a sua trajetória de vida, já que a criança sai desse lugar do agora atingindo uma cronologia fantasiosa e voltando a realidade sem ficar fixada na situação que imaginou.

Para Piaget (1978), quando a criança consegue criar a condição da possibilidade, cria a função semiótica que estão veiculadas as ações de imitar, jogar e imaginar. Tem a possibilidade de interpretar e representar o mundo ao seu redor, interferindo nele, desenhando, falando, pintando, modelando e jogando. Cria os seus significantes compreendendo determinados conceitos como linhas, cores e sons.

A criança tem na pintura um jogo livre com a cor. Essa sua transformação das superfícies de forma lúdica atinge um nível de significação que o campo verbal não supre nessa idade.

Para Piaget, a ação tem prevalência a compreensão nas crianças pequenas, pois elas são capazes de realizar ações materiais exitosas antes de poderem conceituá-las. A criança começa a conceituar suas ações num período de desenvolvimento após realizá-las como experimentação. Através da pintura, a criança cria um saber proposto pela materialidade e da interação entre materiais e corpo; ela compreende seus atos após executá-los.

No decurso de interagir com diferentes materialidades, as crianças descobrem a funcionalidade dos objetos; são essas experiências sensoriais iniciais que levam as crianças a compreenderem o mundo físico.

A disponibilidade infantil de exploração do mundo dilata constantemente suas possibilidades de conhecer e agir no mundo. O nosso primeiro conceito de mundo é feito a partir das experiências, ocorrendo a preponderância do pensamento imagético.

A aventura das crianças da experimentação e criação pela exploração abundante cria a reestruturação das suas referências a todo o tempo.

A arte é um meio valioso de conhecimento que a criança se apropria para criar sua estruturação simbólica, possibilitando a constituição da imagem mental que se torna a matéria primordial da fase sensório-motor.

A linguagem plástica que podemos entender pelo desenvolvimento das imagens e ideias é proveniente da conversa da criança com a sua produção.

O produto da pintura é a materialidade colorida, esse ato exige de quem o faz um dinamismo entre visão, sentimento e imaginação na mesma ação.

Primeiro aprendizado da criança na fase inicial da pintura é o manuseio dos pincéis e a maneira de lidar com eles; o resultado vem com a movimentação dos pincéis. A sensação da tinta, que a criança reconhece, mas sabe que é diferente, promove o diálogo entre o que fazer e o sentir.

Na infância, ver cores é um prazer constante, mas pouco se pensa pedagogicamente com esse enfoque. Como oferecemos as nossas crianças oportunidades de experimentar as cores? Estamos estimulando o curioso olhar delas?

Ao pintar, as crianças não só impõem uma concentração ao olhar, como também isso gera prazer, e a primeira forma de dividir isso é chamar atenção de todos ao seu redor. Orientações que por vezes nos pegamos repetindo, como “não mistura a tinta no pote”, são quase um exercício de impossibilidade para as crianças pequenas, que estão intrigadas em ver o resultado das suas misturas.

A pintura é um ato que conversa com outras formas de expressão artística, como desenhar, modelar, colar, e pode demandar materialidades diversas, tais como o papelão, pedra, argila, madeira e outros.

A criança quando pinta é sujeito ativo da produção de cores, constituindo o ato da pintura como a mistura das cores. Quando cria um tom que não conhece, a criança se entusiasma, e por vezes repete o ato pelo prazer de desfrutá-lo de novo. Para Stern (1974 p.44), essa mistura de cores “é uma aventura que é necessário não substituir pela teoria”.

Precisamos abandonar a teoria dos tons primários, secundários e terciários passados oralmente para as crianças, para deixá-las guiar a experimentação prazerosa das cores.

Sendo a arte uma experiência sensível produzida pelo nosso corpo, devemos pensar métodos de aprendizado em arte que provoquem estranhamento pelo mundo. Ao experimentar ocupar as superfícies que vai pintar, a criança narra para si e para o outro as ações que vai representar naquele lugar. Essa configuração é um estímulo do fazer lúdico infantil. A escolha dos materiais para a pintura determina o estilo do fazer pictórico. O jeito como a interação com cada criança se realiza cria influência sobre o processo e a produção plástica infantil. É necessário promover a autonomia infantil para se estabelecer uma organização e um domínio do fazer.

A criança é sempre provocada pelo mundo, constantemente desafiada no seu criar e significar. A pintura permite a criança traduzir plasticamente suas experiências visuais.

Todos esses questionamentos se formaram a partir da leitura do capítulo “Pintura da obra: as artes no universo infantil”, de organização da Susana Rangel Vieira da Cunha.

2.2 – Brincadeira: as expressões do corpo.

O jogo e a imitação, além de constituírem o prazer para as crianças, são essenciais no processo de aprendizagem, já que fazem refletir e se apropriar do mundo, além de estimular a convivência em grupo. O faz de conta está em destaque no universo infantil tanto dentro como fora da escola.

Partindo do momento em que a criança é capaz de imaginar, ela aprimora sua oralidade, sua expressividade plástica, musical e dramática, criando um relacionamento com o mundo de uma forma pontualmente diferenciada.

Piaget (1978) entende que nascemos com uma estrutura que cria possibilidade de adaptação ao meio que estamos inseridos. Essa adaptação ocorre a partir da harmonia, que é o conjunto da acomodação e da assimilação que produzem as estruturas mentais. Esse processo ocorre de maneira linear e por etapas que vão de um estágio de menor a um de maior equilíbrio.

O conhecimento para Piaget demanda uma ação sobre o objeto a ser compreendido. Esse precisa ser colocado no nosso esquema de ação, detalhando-o em suas informações e significado, criando uma breve reestrutura para absorver essas informações incluindo o objeto a nossa sistemática de relações.

A ação humana é um contínuo movimento de equilibração que se faz necessário de acordo com os interesses do sujeito, que tende a incorporar os objetos aos seus esquemas de ação, assimilando os meios externos, às suas estruturas, ao mesmo tempo em que as reorganiza, acomodando-as aos novos objetos. Cada novo conhecimento solicita uma nova reorganização, ou seja, a construção de novas estruturas mentais capazes de assimilá-lo. (CUNHA, 2014, p.112)

Para cada conhecimento, uma nova reestruturação, ou seja, a construção de estruturas mentais para assimilá-lo.

A imitação é uma das nuances da representação. Segundo Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2014) ela é uma ferramenta de sobrevivência das crianças desde os primeiros momentos de vida, essa capacidade tem diferentes etapas.

No período de zero a um ano, a primeira fase da imitação é o preparo dos reflexos dos recém-nascidos onde ocorrem os mecanismos reflexos, conhecida por Piaget como assimilação reprodutora e que pode ser demonstrada já no berçário quando se inicia uma sequência alta de choros.

A segunda fase é a imitação esporádica, que acontece durante o primeiro mês de vida, quando a visão e a audição são aperfeiçoadas. O bebê começa sutilmente o processo de imitação, como o ato de sorrir, por exemplo. Todas essas novas aquisições garantem a maturação dos novos esquemas mentais.

A terceira fase, imitação sistemática, que começa quando a criança tem três meses, é o momento em que ela imita os sons que emite ou os que escuta.

Na quarta fase, conhecida como imitação imediata, a criança estabelece correlação entre os movimentos feitos a partir da imitação. O bebê observa com atenção os movimentos labiais de outras pessoas e imita os sons.

É durante a sexta etapa, conhecida como imitação diferida, que acontece por volta de um ano de idade, que a criança consegue reproduzir um modelo de comportamento que gravou na memória. Nessa fase, a criança começa a desenvolver sua capacidade de interiorizar, ocorrendo a passagem de fase do estágio sensório-motor para o estágio simbólico.

Ocorre também, por volta dos dois anos de idade, a imitação representativa, tendo seu ponto de maturação na imitação reflexiva por volta dos setes anos de idade. Esse desenvolvimento é interligado à vida social, que faz com que a criança se aperfeiçoe na imitação.

Para Piaget, no decorrer do desenvolvimento do jogo, que acontece simultaneamente ao da imitação, existem três estruturas básicas que determinam as atividades lúdicas infantis: o exercício, o símbolo e a regra.

Os jogos de exercícios surgem na fase sensório-motor e são executadas pelo deleite de praticá-las. Não demandam pensamento nem representação.

Piaget evidencia três categorias dos jogos de exercícios: os simples, de maneira reprodutiva, focados no prazer de realizar a função sem segunda intencionalidade; os de combinações sem finalidade, onde a criança cria combinações lúdicas a partir de suas vivências; e os de combinações com finalidade, que no futuro se caracterizarão por jogos de símbolo ou jogos de regras. Praticar esses exercícios simples está interligado à garantia do desenvolvimento psicomotor. É na execução dos jogos onde constrói que a criança progride sua inteligência prática, já que para executar esse jogo, precisa de ordenação mental.

Os jogos simbólicos são entendidos como um segundo momento da estrutura lúdica que caracteriza o estágio simbólico. A criança começa a praticar o faz de conta em sua rotina, manipulando seus brinquedos para que executem funções como comer ou dormir. Ela se utiliza de objetos para representar o mundo dos adultos, recria o mundo ao seu modo achando no faz de conta uma maneira potencial de atingir as suas vontades.

Esse acordar das crianças para essa nuance de encanto da atividade lúdica é fonte de satisfação e poder para elas, que constatarem deslumbradas a sua competência de criar pela imaginação. O jogo da imitação é o terceiro momento da ludicidade infantil, onde a criança finge ser outra pessoa ou objeto imitando seus traços e comportamentos.

O período conhecido como combinações simbólicas se inicia pelos três anos de idade, quando a criança faz combinações simples, reproduz cenas inteiras e pede a participação do adulto em seu desempenho. Ela perde o foco da fidelidade ao que imita para transpor e se fia aos longos monólogos narrativos.

Nas combinações compensatórias, as crianças buscam alguma compensação se utilizando da fantasia para realizar alguma atividade que está proibida pelos adultos. Por exemplo, uma criança de dieta simula uma cena de farta refeição.

Nas combinações liquidantes, a criança busca superar uma circunstância inóspita ao experimentá-la de modo fictício. Geralmente são situações que estimulam medo, e quando vividas no mundo do faz de conta pelas crianças, se resolvem internamente para elas.

Na fase dos quatro aos cinco anos de idade, aparece o jogo de combinação simbólica ordenada; a criança cria um ordenamento lógico de seus atos. No período de quatro a sete anos, ocorre a imitação exata do real, nesse momento a criança está buscando mais veracidade

em sua simbolização, o que gera uma maior preocupação com a verdade dos elementos figurativos da brincadeira, como os figurinos por exemplo. A busca pelo real é, a partir desse momento, preponderante nos jogos simbólicos.

No desencadear desse processo, surge o simbolismo coletivo, ponto de início do processo de socialização. O egocentrismo das fases iniciais dos jogos simbólicos dá espaço à reciprocidade de quem joga, criando o jogo de grupo organizado.

Os jogos simbólicos são as condutas individuais semeadoras da função semiótica.

Os jogos de regra são, para Piaget, atividade lúdica do ser socializado. Elas se iniciam mais tardiamente e se mantêm para toda a vida adulta. Essa prática lúdica confirma o fim do jogo simbólico, já que a criança se encontra inserida no mundo real dispensando atividades de compensação. O foco dos jogos de regra é a interação social, já que só podem ser realizados a partir de um acordo mútuo entre os participantes, por isso são conhecidos também como jogos em grupo.

É na educação infantil que devemos utilizar os jogos de regra para solidificar a autonomia das crianças e sua capacidade de socializar. Existem oito tipos de jogos em grupo para serem desenvolvidos. São eles: jogos de tabuleiro, de cartas, de adivinhação, de comandos verbais, de corrida, de esconder, de perseguição, de alvo. Eles são divididos em duas categorias, os de participação paralela, onde todos têm o mesmo papel, como por exemplo, os de corrida; e os de participação complementar, quando os jogadores praticam ações opostas ou complementares, como os jogos de pega-pega e de adivinhação.

Os jogos de envolvimento corporal simples buscam o desenvolvimento de capacidades significativas, como a motricidade, o controle muscular, a relação espacial e a interação social. São simples e popularmente conhecidos, como, por exemplo, o rabo de burro.

É essencial propor um planejamento que garanta tempo para o jogo livre e um espaço adequado para que as crianças consigam interagir entre si com conforto e segurança. Precisamos estimular a brincadeira espontânea fornecendo temas a serem experimentados por meio de músicas, passeios e vídeos.

O papel do professor como mediador do jogo na educação infantil é essencial. É preciso que ele seja um observador atento para só intervir em momentos de necessidade, gerando um jogo que favoreça a liberdade dos participantes. Buscamos também a disponibilidade do professor em atender a demanda participativa dos seus alunos, por vezes ele vai ser observador, em outros momentos vai participar das atividades, e é preciso uma vestimenta adequada à participação. O professor também mediará os conflitos que naturalmente surgem em situações de jogos.

O mobiliário e o espaço devem ser limpos e arejados, desprovidos de poluição visual, a fim de estimular a criatividade das crianças.

A experiência estética é um fator fundamental na formação da criança, ir ao teatro estimula essa capacidade. O professor deve ficar atento à programação adequada de sua cidade e buscar junto com a coordenação uma maneira de levar as crianças a esses espetáculos.

Esse trabalho foi desenvolvido a partir da leitura do capítulo “Da brincadeira de faz de conta à representação teatral”, escrito pela Vera Lúcia Bertoni dos Santos, presente no livro *As Artes no Universo Infantil*.

2.3 – Teatro: as expressões da subjetividade.

O teatro é um modo de arte que se formou no decorrer da história para contar a condição humana por meio da ação. Pressupõe uma linguagem própria, como toda forma de arte, a teatralidade, entendida como todas as compreensões no minuto em que se vive a arte teatral. Segundo Luiz Fernando de Souza, é esse ganho de linguagem que pretendemos gerar nas crianças pequenas para aprimorá-las no seu desenvolvimento global, por intermédio da criação de sentido.

Pela atividade estética do teatro, pensamos que a criança pode experimentar as relações que existem no mundo traduzido nos contos de fada.

A representatividade infantil é feita pela imitação dos atos sem uma profundidade de compreensão das crianças, que ainda são pequenas, para terem uma maturidade de se colocar no lugar do personagem. Ocorre então a dramatização espontânea, aonde ela aprende a conviver com o outro e amadurece criando conhecimento a partir da ludicidade.

É na educação infantil que devemos prover o estímulo pela dramatização espontânea que favorece a constituição da linguagem infantil.

As adaptações dos contos de fada são uma ferramenta valiosa na apropriação das relações humanas no mundo pelas crianças. Sendo a partir dela que se constrói sua interpretação de realidade, já que a linguagem utilizada no conto é encantadora e feita para tocar profundamente as crianças.

A força pedagógica do teatro está no modo de modificar condutas, maneiras de pensar, através de um movimento coletivo que combina a troca constante entre seus participantes. Com essas trocas é possível que os alunos da educação infantil possam entender que arte é um elemento ordinário da vida, o qual ela pode se utilizar sem restrições.

Possivelmente o que se busca com ensinar teatro a crianças em mais tenra idade é produzir a fala interna infantil para que a mesma possa comunicar o que pensa e sente, criando assim uma consciência de si e do outro.

Desde muito cedo a criança precisa entender o seu corpo, que possui demandas e necessidades. O processo de escolarização que conhecemos hoje tem o foco sobre o controle corporal, fazendo com que o que o nosso corpo necessita por muitas vezes seja omitido.

Uma noção que precisa ser estimulada na prática teatral infantil é a noção de corporeidade. São nessas atividades de autoconhecimento corporal que a criança compreende as diversas partes do seu corpo e suas maneiras de expressividade. A sua autonomia está sendo fortalecida, como também as trocas sociais.

Fortalecendo o elo entre a criança e o professor por meio dos jogos corporais, estamos desenvolvendo a sua imagem corporal e fazendo com que compreenda o poder do seu corpo.

A vivência teatral das crianças deve ser iniciada com jogos de expressão corporal aonde elas trabalham seu corpo de forma lúdica. Ao final de alguns meses podemos contar em roda um conto de fadas aonde o professor muda a entonação para os diferentes personagens, a interação entre as crianças deve ser estimulada construindo-se uma narrativa rica de trocas.

Queremos que o espaço escolar possa se constituir num grande “palco” no qual os diversos atores possam atuar com espontaneidade e alegria, renovando a estrutura escolar, tornando-a menos reprodutiva de ideologias que visam a restringir a liberdade de pensamento e ação, que seja mola que conduz o ser humano em busca de seu futuro e de sua felicidade. Que essa busca possa ser feita de mãos dadas com a arte, é o que sonhamos. Por- que afinal de contas a vida é um sonho! (CUNHA, 2014, p.188)

Esse subcapítulo foi desenvolvido após a leitura do capítulo “A magia e o encantamento do teatro na infância”, de Luiz Fernando de Souza, contido no livro “As Artes no Universo Infantil”.

2.4 – Música: as expressões do som.

Para que haja música é necessário que ocorra movimento, já que o som provém do movimento. A música é um conhecimento vivo que deve ser desvelado pelas crianças no seu fazer musical.

Durante um processo lúdico em que é sujeito principal, a criança irá criar uma competência musical na interação com objetos sonoros inseridos no meio social.

Atividades de improviso são uma ferramenta valiosa do professor para o desenrolar da trílogia percepção-expressão-comunicação que a música cria a oportunidade, utilizando-se dos elementos musicais e sua livre expressão.

O que é trabalhado em atividades como essa é que a expressão musical é parte da nossa cultura, os sons nos passam em todos os momentos. Pela manipulação humana, os sons se tornam música, sendo assim, a linguagem musical é uma forma organizativa do mundo real, e seu entendimento ocorre após o experimento.

Entendemos como linguagem musical a organização sonora, desenhada numa maneira que favorece as relações e produz significado vindo da coordenação e organização do vínculo entre sujeito, objeto sonoro e meio social.

Nessa conjuntura, a essência do trabalho pedagógico em música é criar um ambiente de descoberta e revelação da imaginação das crianças, a partir do realizar musical. Esse fazer música ultrapassa as músicas cantadas numa rotina de organização na educação infantil, ele está na possibilidade da criança criar, improvisar, entender seu corpo como um instrumento, manipular, conhecer dentre outros atos focados em pensar musicalmente.

A aprendizagem musical, segundo Dulcimarta Lemos Lino, precisa ser elaborada do ponto de vista da criança, propondo o entendimento a partir da leitura do que ela realiza. Assim fica garantida a aprendizagem na estruturação cognitiva na espontaneidade da criança construtora do seu conhecimento musical. Ao fazermos isso, colocamos a criança no seu papel de autora do seu próprio discurso, o professor como mediador no encadeamento educativo e a escola como plataforma da ludicidade onde o foco é a afetividade infantil.

Educar nossa audição é um dever da escola, já que o ouvir se dilata a partir do momento em que pensamos estratégias que provoquem vivências de produção e reflexão musicais. Para nos legitimarmos dessas vivências, é necessário que, como professores, nos entendemos como sujeitos capazes de produção musical, sendo que a música é apenas mais uma linguagem, um meio de comunicação.

O primeiro som de um bebê ocorre ainda na sua gestação, assim a linguagem musical é a primeira a fortalecer o vínculo de afetividade entre mãe e filho.

O choro do recém-nascido é a primeira musicalidade de uma pessoa, passando pela repetição sonora dos sons que agradam as crianças. É importante favorecermos esse processo repetindo os sons das crianças, beneficiando a expressividade infantil.

As crianças que exploram expressões musicais desde a mais tenra idade estarão mais preparadas a ordenar mentalmente os sons para criar os primeiros desenhos rítmicos das canções.

A voz é o nosso instrumento musical. A criança conhece seu corpo por meio de um explorar sonoro para começar a entender a linguagem musical do mesmo. Para cantar é preciso que as crianças aperfeiçoem sua respiração, é preciso que coloquemos em prática exercícios de aquecimento vocal através da respiração antes de começar alguma atividade musicalizada.

No decorrer do processo musical de uma criança, num momento inicial ela ouve mais que canta. Ao completar um ano, a criança balbucia alguns refrãos de suas canções favoritas, e ao desenvolver essa capacidade, é comum que as crianças se fixem em cantar suas partes favoritas de uma canção.

Na educação infantil, temos que começar o trabalho de estruturação musical, já que é nesse momento escolar que a expressividade da criança é mais garantida.

Nesse contexto, a tônica do trabalho pedagógico é possibilitar um ambiente de descoberta e revelação dos imaginários infantis, a partir do fazer musical – forma que, inerente à linguagem musical, deve ser estruturada no dia a dia da sala de aula em sua totalidade. Quando falo em totalidade, estou querendo dizer que a música deve ser desenvolvida na amplitude de seu acontecer, o que significa ir além de cantar “musiquinhas” no dia das Mães ou melodias específicas para lavar as mãos, sentar, guardar os brinquedos. Significa, principalmente, a criança compor, improvisar, explorar o seu corpo como um instrumento musical, conhecer, manipular, classificar, registrar, identificar, escutar sons e músicas, tocar, movimentar-se no espaço, apreciar a literatura universal da música, refletir, participar de performances, enfim, produzir e pensar musicalmente. (CUNHA et al., 2014, p.201)

Na escola, devemos garantir momentos de escuta dirigida, quando o professor seleciona músicas a serem ouvidas pelo grupo; momentos de escuta dos sons da natureza; os de livre escuta onde as crianças ouvem os sons da escola; audição de musica infantil e os de vivências de outros estilos musicais.

A escuta é feita de memória. Essa memória é elaborada pelos elementos das vivencias das crianças que fortalecem o conhecimento musical. É necessário o desenvolvimento da escuta interna para que a criança compreenda o processo de internalização musical.

Como professores, devemos produzir e refletir sobre música, nos suprimdo da curiosidade infantil nesse fazer, já que o ponto inicial das crianças é o amor, a sua materialidade sonora que explora cotidianamente. Assim, vão deixando a construção do seu saber musical lúdica e prazerosa, tornando-se sujeitos sonoros por excelência por toda a vida.

Esse recorte foi produzido a partir da leitura do livro *As Artes no Universo Infantil*, especificamente do capítulo cinco *Música é cantar, dançar, brincar e tocar também* da autora Dulcimarta Lemos Lino.

2.5 – Dança: a arte do movimento.

Está no Referencial Curricular Nacional para Educação de 1998 a importância da dança como componente do currículo de educação infantil. Na história da humanidade, a dança se fez presente como uma maneira de expressividade da cultura de um povo e se mostra fundamental no desenvolvimento da humanidade sendo considerado produto da cultura humana.

Fundamental a inclusão dessa modalidade de arte na educação infantil para formar crianças integrais. Entendemos a dança como a arte do movimento, arte básica da humanidade.

Segundo a autora Lisete Vargas (2014), é na dança que a criança se expressa sem se utilizar da linguagem oral, praticando a sensibilidade e a imaginação.

O fazer pedagógico da dança na educação infantil deve ser guiado pelo contato da linguagem corporal para o desenvolvimento motor, sensibilizando as crianças em relação a sua movimentação no mundo e a possibilidade expressiva de sentimentos e vontades.

Essas ações de dança com crianças pequenas favorecem o progresso da atenção, da memória, do raciocínio lógico além de potencializar a organização pessoal e autoconfiança. Desenvolve a coordenação motora, a agilidade e a elasticidade.

A sociabilidade também é favorecida pela dança, que provoca a união do grupo e o respeito ao tempo individual de cada um.

Ao nascermos, temos o nosso corpo como dispositivo de expressividade e comunicação com o mundo ao nosso redor. O domínio do corpo nas escolas é, infelizmente, prática contínua, esquecendo-se do poder de movimentos que somos capazes de realizar. Precisamos de uma escola que procure a humanização das potencialidades corporais.

O movimento é a assinatura de toda e qualquer atividade humana. Relacionam-se com o nosso emocional, educar esses movimentos leva as crianças a aprender o controle corporal. É na experimentação que as crianças garantem a descoberta das suas potencialidades e da sua expressividade. A dança vai guiar essa experimentação garantida na escola um momento de extravasar energia de forma produtiva e saudável. Consolida também capacidades para um relacionamento social integrado e satisfatório.

Segundo Lisete Vargas,

Se o movimento é a expressão particular de cada pessoa, pela dança, ela é capaz de revelar suas mais íntimas características, relacionar seu ser íntimo com o mundo exterior, receber estímulos externos que a fazem reagir, projetando para fora seus impulsos internos. Por isso, as crianças necessitam movimentar-se e dançar para se desenvolverem fisicamente. Seus movimentos naturais são, muitas vezes, reprimidos na escola, por isso a importância da dança como uma forma prazerosa de extravasar essas energias represadas em momentos alegres e saudáveis. (VARGAS, 2014, p.243)

O ritmo motor das crianças ocorre desde seu nascimento pelas suas ações como engatinhar, andar, correr. Essa coletividade de movimentos é de total relevância já que é durante a primeira infância que esse potencial é latente.

Educadores constataam a importância do ritmo para uma educação integrada do corpo, ao passo que elas são levadas a articular sua elasticidade e força.

A técnica na dança é a habilidade infantil de aproveitar de seus movimentos para se expressar. É necessário que seja ofertada a dança natural que fortalece o desenvolvimento infantil já que ocorre a manifestação da sensibilidade durante a movimentação.

A dança na escola favorece a comunicação interpessoal. Ao nos comunicarmos, apenas uma parte desse processo é traduzida pelas palavras, todo o resto fica para os meios não verbais de expressividade. Precisamos, no decorrer da educação infantil, potencializar essa dualidade de palavra e movimento fortalecendo a capacidade comunicadora das crianças.

A criatividade não é inata as crianças, precisando ser desenvolvida pelas experiências estimulantes vividas por ela. É na exploração do movimento que ocorre a apropriação da imaginação corporal das crianças.

O ponto focal da educação infantil é a brincadeira e sua garantia de interação e uso de diversas linguagens. A dança entendida como expressão corporal favorece o desenvolvimento para superar desafios. O objetivo focal da dança na educação infantil é desenvolver os movimentos naturais das crianças, respeitando seu tempo e individualidade corporal, ampliar seu vocabulário gestual e sua capacidade expressiva de criatividade e sensibilidade.

Essas reflexões foram feitas a partir da leitura do sexto capítulo da obra *As Artes no Universo infantil*.

CAPÍTULO 3 – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Esse presente capítulo pretende fundamentar minhas vivências e experiências pessoais ao longo da minha curta carreira docente. Procurei, fundamentada nas leituras e pensadores, contextualizar as minhas práticas repensando o que precisar ser modificado e o que deve continuar na mesma linha de atuação.

Iniciei minha carreira docente como estagiária de observação da turma de maternal 2 na escola Sá Pereira, no ano de 2014. Essa escola é localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, atendendo a classe mais alta com foco nas famílias que tem formadores de culturas como atores e produtores. Considerada uma das escolas mais inovadoras em práticas pedagógicas no nosso país, trabalha com o foco construtivista por meio da pedagogia de projetos. No começo do ano, o corpo docente, juntamente com a coordenação, escolhe um tema que vai ser motor para todas as atividades do ano letivo. Nos anos em que atuei nesse cenário, ficamos com a alimentação no ano de 2014 e construção humana no ano de 2015.

Minha experiência mostrou que essa proposta se constitui um modo de trabalhar os conteúdos de forma lúdica e prazerosa, estimulando a criatividade das crianças.

A turma do meu estágio era a conhecida como a turma do Picolé e era composta por 20 crianças com idades de 2-3 anos. É o grupo de iniciação nessa escola e possui uma fila de espera de quase três anos com um número de aproximadamente cem famílias em busca de uma vaga.

A professora dessa classe era a Flávia, tendo como professora auxiliar a Caroline e ainda contando com a ajuda da babá Fabiola. Bastante interessada em desenvolver a percepção de materiais naturais nas atividades artísticas, essa professora buscava sempre introduzir a troca dos alunos com areia, folhas, terra, carvão e argila.

As crianças formavam um grupo atento ao desencadeamento do processo criativo proposto pela docente, e as trocas e aprendizagens ocorriam de forma sutil e prazerosa. Sendo uma escola focada no ensino de arte, as crianças são expostas a experimentações com materiais artísticos variados como guache, cola nanquim, aquarela.

No meio do ano existe uma exposição de artes onde a escola se caracteriza como uma grande galeria de arte. Todas as turmas expõem de maneira cuidadosa seus trabalhos. Na turma do picolé, a professora Flávia recriou toda a vivência da troca artística com a natureza em uma sala sensorial com muitas folhas no chão e teto e com a produção sonora do meio natural. Foi uma experiência muito gratificante poder contribuir com o desenvolvimento desse grupo.

No meio do ano de 2014, fui contratada pela escola para ser professora auxiliar da turma da Banana. Essa turma era de pré-alfabetização e contava com um grupo de 22 crianças e a Giovanna, professora da turma habilitada em psicologia.

O projeto do segundo semestre nesse grupo era o sal, e as mais variadas técnicas em artes foram propostas as crianças. A reprodução de obras de arte com a temática marinha foi realizada, além da confecção em sucata das gaivotas e pássaros marinhos, técnicas como a pintura sobre um papel cartão com giz de cera e depois a marcação do desenho foram incentivadas, e esse grupo terminou o ano de 2015 com as mais variadas vivências artísticas prontas para iniciar no ensino fundamental.

Durante o ano de 2015, fui professora auxiliar da turma da casa, que era uma turma inicial com um grupo de crianças de 2-3 anos, e a equipe que lecionava nesse grupamento era composta pela professora Mariah e as babas Fabiola e Janara.

A professora escolheu como construção humana a casa no primeiro semestre, e as crianças foram introduzidas a mais diversa ordem de atividade sensorial e exploratória de cunho artístico. Utilizamos de guache, cola nanquim para recriar situações de explorações por parte das crianças, que também manipularam sucatas para criar elementos de uma casa, como, por exemplo, as portas e janelas.

No início do segundo semestre, o cunho de trabalho foram os contos de fadas. Estimuladas em explorar por meio das atividades de arte os espaços que eram próprios a essas histórias, as crianças construíram conosco uma gigantesca trança de jornal para representar a Rapunzel e sua torre. Fizemos a personalização em tinta dos sapatinhos de cada criança para fazer um diálogo com os sapatos da cinderela. Aventuramo-nos pela história do João Pé de Feijão recriando um gigante que as crianças puderam pintar. Além de produzirmos a silhueta de cada criança da turma com uma materialidade diferente.

Foi gratificante o resultado desse trabalho e a percepção do ganho em conhecimento artístico que esse grupo chegou ao final do ano, preencheu meu coração de alegria sabendo que toda a afetividade desenvolvida durante esse tempo deu frutos no processo de construção do conhecimento infantil desse grupo.

No ano de 2016, iniciei como professora da turma de maternal 1 na escola NAU. O núcleo de artes da Urca fica em um espaço na zona sul carioca, atendendo a um grupo de classe média com foco em famílias que se importam com o fazer artístico na educação infantil. Existe há quarenta anos e é dirigido pela Celi, uma pessoa que propõe trocas incríveis com todo o seu corpo docente. Possui um caráter construtivista e também tem seu trabalho baseado na pedagogia de projetos.

Iniciei a turma com um grupo de 12 alunos de 2 anos, para me auxiliar nesse trabalho, a ajudante de turma Thay. No primeiro momento, foquei toda a minha atividade docente em ganhar a confiança desse grupo por meio de brincadeiras lúdicas, como o banho de mangueira e atividades de livre exploração artística.

Como a coordenadora entende que esse grupamento de maternal 1 não precisa acompanhar a demanda do projeto que nem as outras turmas da escola, busquei minha interpretação dos itens discutidos de maneira livre, sem o comprometimento de atingir com eles algum objetivo direto.

O ano começou com o projeto Frida Kahlo, onde as minhas crianças puderam conhecer de forma pincelada um pouco da história da pintora e suas principais obras. Fizemos com o grupo a roupa da Frida, que foi uma experimentação estimuladora.

Todas as semanas passeamos com a turma em espaços como parque e centros culturais. Baseada na pedagogia de Freinet, a coordenadora garante que é esse o nosso grande diferencial de outras escolas que passeiam com esses alunos com muito menos regularidade. Essas vivências fora do ambiente escolar são de uma riqueza sem fim para desenvolver nas crianças o seu conceito de ver o mundo. Estimuladas por diferentes exposições e lugares de cultura, as crianças desenvolvem a sociabilidade portando-se de maneira exemplar nessas visitas.

Todo o meu trabalho pedagógico na turma vermelha é focado na experimentação de atividades que favorecem a apropriação da materialidade artística pelos pequenos.

Eles experimentam cores, se sujam, pintam com o corpo, no chão e na parede, entendem aquele espaço da sala de aula como deles, onde podem se apropriar para realizar suas vontades.

Vivemos também a experiência da coreografia na festa junina: ao som de Asa Branca as crianças ensaiaram quase todos os dias para na festa produzirem um desempenho tão maravilhoso, que deixou mareados os olhos dessa professora. Fizemos com sucata uma sanfona, o que proporcionou as crianças dessa turma o manuseio de materiais diferentes e o interesse pelo resultado na criação de objetos.

No início de julho, a professora da turma da manhã se acidentou, o que gerou uma dupla jornada de trabalho para mim até o final do ano. Bastante diferente do turno da tarde, as crianças da manhã demandaram um esforço meu de tempo e vontade para ganhar sua confiança.

No início do segundo semestre, pensei atividades para desenvolver com os dois grupos que falem da diversa gama de materiais para se trabalhar em arte que estão disponíveis.

Eles pintaram em plástico, tingiram sucatas e tiveram interferências em seus papéis, como rolo de papel higiênico e papelão. Busquei a apropriação do espaço pintando nas paredes e no chão, na varanda e no pátio. Quero concluir esse ano com o coração pleno que ofereci o maior numero de atividades diversificadas a minha turma.

Ao fazer um balanço da minha curta trajetória como professora, compreendo que sou privilegiada por estar sempre inserida em escolas em que venho praticando o fazer artístico. Ao me aventurar como professora da turma vermelha, construí um espaço tempo de trocas de afetividade e contato humano, disponibilizei a eles algum aprendizado nas condutas de relação e na produção artística, mas nada se compara a tudo que eu aprendi sendo professora desses pequenos. Procuro basear meu trabalho na escuta ativa de cada criança do meu grupo, desenvolvendo um olhar individual para cada um e buscando promover suas potencialidades.

Sei que a minha trajetória esta apenas se iniciando e entendo que irei aprender ainda muito mais nesses anos de fazer pedagógico, mas finalizo o meu primeiro ano letivo com o coração repleto de afeto por ter focado o meu trabalho nas crianças e na construção de suas autonomias.



Figura 1 Pintura livre da caixa surpresa no pátio seguida por um banho de mangueira.



Figura 2 Explorando a cola colorida no papelão.



Figura 3 Pintura coletiva com pincel fino.



Figura 4 Colagem de E.V.A em cima de desenho de giz de cera.



Figura 5 Pintura em dupla com esponjas



Figura 6 Pintura em plástico fino.



Figura 7 Desenho livre com giz de cera em papel pardo no chão.



Figura 8 Pintura em papel fixado na parede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que o diálogo entre arte e educação infantil é frutífero e de uma riqueza imensurável.

Trabalhar na educação infantil exige delicadeza e afeto, carinho e atenção ao início da formação humana dessas crianças.

Precisamos manter uma prática que favoreça a autonomia e busque o fortalecimento das aprendizagens individuais de cada aluno.

É no fazer artístico que encontramos respostas para todas as lacunas que irão surgir no desenvolvimento educacional infantil.

Esse trabalho buscou a teoria das práticas vivas de sala de aula em ambientes de educação que acreditam na potencialidade do ser humano e na arte.

O estudo apenas constatou que tenho um enorme caminho como profissional a ser trilhado, mas devo sempre utilizar como base o fazer delicado e afetivo, me apropriando da arte como linguagem que traduz e repassa conhecimentos.

Devemos valorizar a arte desde a infância, através da vivência-estética, da imaginação e da criatividade, que caminham juntas e precisam ser vividas pelo professor de maneira significativa com a criança.

O papel da estética nas aulas de arte favorece o desenvolvimento do imaginário infantil aprimorando o olhar de cada aluno, os professores então ajudam a construir o olhar das crianças o tornando mais rico em significados.

O trabalho de pesquisa é sempre estimulante, já que proporciona a quem o faz uma dilatação de conhecimentos; esse trabalho funcionou como uma oportunidade válida de entender um pouco do mundo da pesquisa acadêmica.

Os objetivos propostos foram atingidos, pois as ideias dos pesquisadores que procurei conversaram entre si, responderam aos questionamentos levantados, fundamentando que a arte é essencial no processo educacional das crianças, pois proporciona uma superação ao ensino mecanicista que conhecemos hoje, dando voz aos sentimentos, fantasia, cores e alegrias presentes nas crianças.

A pesquisa sobre arte e educação na infância me trouxe respostas necessárias para minha atuação docente, me fazendo compreender o ensinar como uma forma de provocar as potencialidades infantis.

Segundo Freire (1996, p. 97), “O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’, e ‘reescrito’”. Concluímos que a educação é uma área viva que esta sempre se reconstruindo em suas maneiras de educar.

Conclui-se, assim, que o professor pode construir, junto com seus alunos, um espaço fecundo de possibilidades de conhecimentos, de vida e de sonhos, um espaço onde as crianças podem viver profundamente a sua infância, com autonomia e criatividade, de forma ativa e responsável.

BIBLIOGRAFIA

- BABIERI, S. **Interações**: onde esta a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (Ed.). **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (Ed.). **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Resolução CEB 1/99**: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Diário Oficial da União, 13 abr. 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: dez. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Pesquisa: Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil**: A discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEB/UFRGS, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatmieib_anexo1_2.pdf>. Acesso em: dez 2016.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- CUNHA, S. R. V. et al (Org.). **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Editora Meditação, 2014.
- DUARTE JUNIOR, J. F. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1986.

FERREIRA, A. **A criança e arte no dia a dia da sala de aula.** Rio de Janeiro: Wak Ed, 2012.

KRAMER, S. (Org.). **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil:** Trabalho Encomendado pelo MEC/SEB Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica. 2009. Disponível em: <[http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/SubsidiosDiretrizesEducaçãoInfantil\(MEC\).pdf](http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/SubsidiosDiretrizesEducaçãoInfantil(MEC).pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2016.

GUEDES, Adrienne. **Criança e cultura: concepções de infância.**

VARGAS, L. A Dança com Alma de Criança. In: CUNHA et al (Org.). **As artes no universo infantil.** Porto Alegre: Editora Meditação, 2014. p. 243