

A ARTE DE EDUCAR

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Márcia Virgínia B. de Araújo
Gabriella Muniz Cabral
Cecília P. Alves-Costa
ORGANIZADORAS



A ARTE DE EDUCAR FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Márcia Virgínia B. de Araújo
Gabriella Muniz Cabral
Cecília P. Alves-Costa
ORGANIZADORAS

Catálogo na fonte:
Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

A786 A arte de educar [recurso eletrônico]: formação continuada em educação infantil / Márcia Virgínia B. de Araújo, Gabriella Muniz Cabral, Cecília P. Alves-Costa (organizadoras). – Recife : Ed.UFPE, 2020.

Vários autores.
Inclui referências.
ISBN 978-65-86732-39-9 (online)

1. Educação infantil. 2. Professores – Formação. 3. Professores de educação infantil. 4. Artes na educação. I. Araújo, Márcia Virgínia B. de (Org.). II. Cabral, Gabriella Muniz (Org.). III. Alves-Costa, Cecília P. (Org.).

“A gente não gostava de explicar as imagens
porque explicar afasta as falas da imaginação.”
(Manoel de Barros)

SUMÁRIO

ARTIGOS

- Fundamentos da Arte na Educação Infantil** 18
BEATRIZ DE BARROS DE MELO E SILVA
- Formação integral da criança: conhecendo as diversas formas de inteligência** 31
CECÍLIA P. ALVES-COSTA
- Do corpo lúdico ao corpo lúcido** 36
MARCIA VIRGÍNIA B. DE ARAÚJO

RELATOS

- Relato de uma experiência: Formação Continuada em Educação Infantil e Arte** 48
MARCIA VIRGÍNIA B. DE ARAÚJO E GABRIELLA MUNIZ CABRAL
- Tecendo o olhar: Artes visuais na educação infantil** 57
VIRGINIA MARQUES
- Teatro e Educação Infantil** 71
ADRIANA ROLLNIC
- Educação Musical: uma proposta do Coração** 75
MÁRCIO BELTRÃO
- A música como ferramenta da educação infantil** 81
ISABELA ALMEIDA DE HOLANDA C. RAMOS
- Dança e infância: o movimento e as fases evolutivas da criança** 85
MÁRCIA VIRGÍNIA B. DE ARAÚJO
- Literatura na Formação de Educadores em Arte Educação** 95
CECÍLIA P. ALVES-COSTA
- Arte Ambiental e Educação Ambiental Vivenciada** 107
CECÍLIA P. ALVES-COSTA E MARCÍLIO R. FERREIRA
- Prática Docente – Artes Integradas: Dança, Música, Teatro, Literatura e Artes Visuais** 120
MÁRCIA VIRGÍNIA B. DE ARAÚJO

OLHARES DAS MONITORAS

Verdadeiros encontros com a sensibilidade 130
ISADORA LAÍS LIMA NOGUEIRA

Uma nova reflexão no sentido de ver/fazer/viver arte nas creches e escolas de educação infantil 135
LEANDRA SANTOS SILVA

Uma educação diferenciada 139
TACIANA GOMES DE MELO

OLHARES DE CURSISTAS

As concepções de ensino-aprendizagem da arte das professoras participantes do Curso de Extensão em Educação Infantil e Arte 144
PRISCILA ANTONIO DA SILVA

Brincar, brincar e brincar! Andar, falar e pensar! 163
JANAYNA VIEIRA DE SOUZA SANTINO

Depoimento de uma Cursista 165
ROSELY MARIA CONRADO

Registro de Encantamento 167
ELKE VIEIRA PRADO

PREFÁCIO

UMA LEITORA EM BUSCA DE AUTO ARTE EDUCAÇÃO

ESTER GALLAND DE SOUSA ROSA¹

Em nota introdutória a essa obra, as organizadoras apontam sua ideia central: Auto Arte Educar. Logo em seguida, situam a origem do livro, que nasce como um dos resultados de um curso de extensão/aperfeiçoamento para atuantes da educação infantil em redes públicas. Anunciam, em seguida, que o curso que motivou a escrita do livro teve como objetivo “proporcionar vivências artísticas de autorrealização e autoeducação para os cursistas profissionais da educação infantil, além de explorar e aprofundar os conhecimentos sobre o universo infantil”.

Dessa forma, enunciam um princípio central para os que defendem uma orientação crítico-reflexiva na formação docente (NÓVOA, 1992²; ZEICHNER, 1992³), qual seja, o reconhecimento dos educadores como sujeitos, que, num processo de auto formação e de fortalecimento de vínculos em práticas compartilhadas com outros educadores, estão em constante processo de composição de sua identidade profissional.

Os elementos da teia que dá sustentação à autoformação docente vão se desenhando desde as palavras iniciais das organizadoras. Crianças, em primeiro lugar. Seres iluminados, cheios de saberes a ensinar e com muitas disposições para aprender. A rede se fortalece com o anúncio da equipe de autores, que reflete diferentes posições e olhares – formadores (vinculados à universidade ou que atuam na educação básica), monitores e alunos cursistas – que descrevem “experiências práticas e reflexões teóricas do curso de formação em educação infantil e arte”.

Outro princípio formativo se apreende, portanto, pela composição do coletivo de autores: o da pluralidade e da horizontalidade nas relações pedagógicas. O lugar da formação e da autoformação rompe, de pronto, com um delineamento verticalizado, numa relação entre universidade e educação básica que pressupõe a extensão como uma difusão de conhecimentos ou uma prestação de serviços à sociedade. É em outro lugar que o curso e seus participantes estão situados: aquele que busca uma aproximação e uma circulação de saberes, gestados em diferentes esferas da vida social e mediada pedagogicamente por diversos educadores.

E uma peculiaridade a mais já desponta desde as primeiras páginas: o lugar das “ilustrações”, também reconhecidas como produções autorais, em posição de destaque, com excertos dos “cadernos de experiência” e na presença, ao longo dos capítulos, do olhar dos cursistas, que se traduz em seus registros imagéticos. Novamente, os princípios pedagógicos que norteiam a obra ganham mate-

1 Professora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – Centro de Educação – UFPE.

2 NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

3 ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 115-136.

rialidade em escolhas que marcam o que se apresenta ao leitor. O lugar da palavra é compartilhado com outros dizeres, presentes nas fotos e nas reproduções dos desenhos produzidos como estratégia metodológica no curso.

E eu, leitora, que participação tenho na obra? E, particularmente, o que cabe a uma leitora que gentilmente foi convidada a também dizer, num prefácio, suas impressões de leitura?

Minha opção de resposta é pela via do registro verbal do que me marcou no processo de leitura do texto. Mesmo que de forma breve, meu esforço será o de dizer como o texto me toca, em que aspectos se transformou em “experiência” (LAROSSA, 2002)⁴, qual o meu processo de elaboração de sentido, e, desse modo, como a leitura contribuiu para, em alguma medida, auto arte educar. No traçado desse prólogo, vou pontuando alguns “ganchos” em que o texto “me pega”, me toca, me tira do lugar e põe em ação meu desejo de diálogo.

Assim, como lembra Bajour (2012)⁵, o envolvimento do leitor com o texto pode o levar a pausas para “levantar a cabeça”, ou seja, mesmo que à distância, entrar na conversa, lembrar, sentir, refletir, escutar. Nessa direção,

Escutar, assim como ler, tem que ver, porém, com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza e coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo. [...]. A democracia da palavra compartilhada implica o encontro intersubjetivo de vontades que aceitam o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela. (p. 24-25).

Essa ideia está presente também em Petit (2009)⁶, quando reflete sobre as apropriações que o leitor faz dos textos. Em referência aos leitores que acompanhou em diferentes pesquisas, a autora considera que:

Mais do que a decodificação de textos, mais do que a exegese erudita, o essencial da leitura era, ao que parecia, esse trabalho de pensar, de devaneio. Esses momentos em que se levantam os olhos do livro e onde se esboça uma poética discreta, onde surgem associações inesperadas. (p. 24).

E quais foram então as minhas pausas nessa leitura? Que murmúrios ecoam nesse processo? Como expressá-los e pôr em movimento uma conversa, uma partilha? A experiência provocada em mim, leitora, é feita de várias matérias, mas, principalmente, de palavras. Voltando a Larossa (2002, p. 21):

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos

4 LAROSSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, n. 19, p. 20-28.

5 BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas*. O valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

6 PETIR, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo, Editora 34, 2009.

a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso.

Palavras, relações, ações no processo de auto arte educar...

Na leitura dos capítulos do bloco inicial – que se caracterizam como ensaios teóricos –, algumas afirmações deixam marcas em minha recepção e provocam pausas “pensantes” (ou pulsantes?) na minha leitura. Seleciono algumas delas e transcrevo como formulado pelos autores:

- A arte como linguagem, elemento estruturador do ser humano;
- Toda organização psíquica provém da criatividade;
- Discutir arte é falar de um fazer e um perceber;
- Enlace de imaginação, realidade e emoção;
- O professor é o propositor de problemas artístico-estéticos e mediador;
- O prazer estético é de ordem corporal, da ordem do ritmo e da coletividade e não se pode dicotomizar entre o prazer físico e a alegria espiritual;
- O educador deve ter metáforas e imagens para todas as leis da natureza e todos os mistérios do universo, cujas analogias não falam somente ao intelecto, mas ao sentimento, às emoções, a toda a alma.

E logo me vem à mente, em ritmo de devaneio, o dizer de Antônio Cândido⁷, ao falar de arte e literatura como direitos “incompressíveis”, ou seja, que não podem “deixar de ser satisfeitos sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora” (p. 22).

Arte e humanização. Arte e formação. Arte e transformação. E quem é o sujeito dessa humanização-formação-transformação? Primeiro o adulto, educador, que se abre à função de mediador no ensino da arte para crianças na fase da educação infantil.

Se a leitora encontra no texto ecos de si e materialidade em forma de linguagem para pensamentos, a leitura também me inquieta. Várias afirmações me interrogam como educadora e formadora de educadores. Sou conduzida a formular questões como:

- O que precisa mudar na educação se considerarmos que ela precisa educar diferentes aspectos do ser humano que não apenas os componentes linguísticos e lógico-matemáticos de sua inteligência?;
- Como entender a concepção da ludicidade ligada à corporeidade e o sentimento de coletividade?;
- Podemos imaginar quantas possibilidades lúdicas existem numa atividade musical-corporal?;

7 CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de. *O direito à literatura*. Recife, Editora Universitária, UFPE, 2012.

Frases lidas também mobilizam um sentimento de autocrítica, que me fazem reconhecer que também faço parte dessa tradição que tem dificuldade em considerar, em sua prática pedagógica, “o longo caminho que ainda há por vir quando se trata de valorização do corpo lúdico”. A inquietação surge também ao constatar que, de fato, falta muito para assegurar o direito do professor da educação infantil “se autodesenvolver e se identificar com a arte”. É difícil, mas necessário, reconhecer, junto com os autores, que “nossa civilização atual perdeu o significado do jogo ritual e sagrado, conduzindo a arte ao afastamento da ludicidade”. Experimento, assim, novos murmúrios e desestabilização, estou num lugar de incertezas e, certamente, de aprendizagens propiciadas pela leitura e seus momentos de “levantar a cabeça”.

Ao mesmo tempo em que o texto vai se inscrevendo em mim, por aquilo que ecoa e pelo que provoca enquanto necessidades para tomar fôlego e fazer pausas durante a leitura, várias passagens me reportam a âncoras, sugerem outros textos lidos, escritos ou pensados. Assim, encontro e reconheço o referencial da psicanálise e da teoria sócio-histórica de desenvolvimento humano em seus diálogos com arte, criação, ensino. Sentimentos de reconhecimento e conforto, quando me ajudam a pensar e dizem o que gostaria de saber dizer, compartilhando a leitura que os autores fazem de Freud, Bettelheim, Winnicott, Jung, Vygotsky e os psicólogos soviéticos...

Por outro lado, minhas pausas na leitura são momentos também de inquietação. Mobilizo esforços diante de referentes mais distantes de minhas leituras e que apontam para o novo, o desconhecido. Sou apresentada, nesse registro, ao referencial antropológico da “pedagogia da liberdade em Rudolf Steiner”. E, logo, surgem-me inquietações: Como reconhecer esses dizeres? Que âncoras buscar para fazer sentido no que é dito? Como dialogam com minha forma de entender a educação infantil? Os textos agora confrontam certezas, desestabilizam modos de ver a criança e seus educadores.

Nesse percurso, me sinto acolhida pelos escritores, que me apresentam princípios, sugerem caminhos de leitura, dividem sua compreensão das consequências desse enfoque para as práticas educativas na educação infantil. Encontro, aqui e ali, algum “jardim interior” (PETIT, 2009)⁸ para estar como leitora. Não posso afirmar que concordo com tudo, mas ler, o que é senão dialogar e abrir-se para o olhar que não é o seu? E o caminho da autoformação segue, sem apagar incertezas, confrontos, dúvidas... Nessa direção, exerço a recomendação de Petit (2008)⁹ quando afirma:

Na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. (p. 26)

Na leitura dos diversos relatos, já no segundo bloco da obra, também encontro mistos de estranheza e de reconhecimento. Ora uma linguagem que reconheço e que tranquiliza, ora olhares novos, que geram estranhamento, inquietação e demandas de paradas para pensar e me posicionar diante do lido. O próprio gênero relato de experiência, que na literatura pedagógica tende a ser associado ao registro de práticas docentes, ganha novo contorno com o texto das organizadoras do livro, algumas delas que foram também coordenadoras do curso de extensão que deu origem à escrita da obra.

8 PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.

9 PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.

Num texto generoso, que se abre para o leitor, os autores se interrogam e nos convidam a pensar junto com eles sobre o que seria “fundamental num curso de formação continuada em Arte voltado para o universo da Educação Infantil”? Situam impasses, adversidades e conquistas, para cursistas e formadores. Compartilham conosco dilemas enfrentados desde a composição do corpo docente do curso até o desafio de adotar uma perspectiva interdisciplinar na vivência curricular. Colocam para o debate, também, um desafio para a arte educação que é a busca de sua legitimação “pela valorização da arte como tão importante quanto as outras matérias, justamente pelo fato de a atividade artística conter um aspecto conceitual, conteudístico, e não apenas pelo seu lado criativo e lúdico”.

Aqui faço nova pausa, levanto a cabeça e lembro a bela obra de Fernanda Lopes de Almeida que conta a vida de um equilibrista que vive a tracejar seu caminho na corda, desenrolando seu fio e fazendo seu próprio chão. Penso, então, junto com as coordenadoras do curso em seu relato, que cada equilibrista tem que desenhar seu trajeto, já que não há um caminho previamente traçado e pronto para seguir. Em seu percurso, o equilibrista enfrenta perigos, depara-se com incertezas e confrontos, mas, ao final, conclui: “Puxa! Meu chão fui eu mesmo que fiz! [...]. Essa vida de equilibrista é perigosa, mas muito interessante. Por mim, fiz o que podia e achei que valeu a pena”¹⁰.

Seguem-se relatos de formadores, monitores e cursistas. Aqui, vemos o curso acontecendo, na voz dos especialistas nas diferentes linguagens e que afirmam posicionamentos quanto à arte e à educação. Destacam-se conteúdos de ensino e estratégias metodológicas. Chama minha atenção a presença marcante do “caderno de experiência dos cursistas”, com amplo espaço nessa seção, numa interseção entre as linguagens verbal e visual. Retomo o dizer de Larossa (2001), ao tratar da “lição” e o que significa na relação professor-aluno, como encontro de leituras, um “dar a ler” que se relaciona com olhares que se entrecruzam. Qualquer leitura põe em ação uma teia de relações, uma vez que

O texto, já aberto, recebe àqueles que ele convoca, oferece hospitalidade. Os leitores, agora dispostos à leitura, acolhem o livro na medida em que esperam e ficam atentos. Hospitalidade do livro e disponibilidade dos leitores. (p.139)¹¹

O esforço nesses capítulos parece ser o de direcionar o olhar e a atenção do leitor para as peculiaridades das linguagens artísticas sem perder o foco na integralidade do ser que aprende e se auto educa, ao mesmo tempo em que organiza suas práticas como professores da educação infantil. E, no registro do vivido, evidencia-se novamente a experiência. Experimentar com as mãos, com os olhos, com os ouvidos. Nessa trajetória, aparecem as artes visuais, o teatro, a música, a literatura, a dança, a arte ambiental. E os esforços de intersecção, de acordar os sentidos, aprender pela experiência, ampliar repertórios, despertar forças criativas, mobilizar a auto educação desses adultos. Destaco, novamente, alguns trechos lidos e que reverberam, ecoam em mim:

- A ideia era que os professores acordassem os sentidos básicos, a partir da imersão na linguagem da música, do movimento e da imagem interior;
- A pluralidade cultural, o hibridismo, a interculturalidade dos tempos atuais pedem um intercâmbio constante de múltiplas interpretações da realidade, sendo esta a chave para uma educação que respeita o outro na essência do seu contexto político, histórico e cultural;

10 ALMEIDA, Fernanda Lopes. *O equilibrista*. Ilustrações Fernando de Castro Lopes. São Paulo, Ática, 2003. p. 24-25.

11 LAROSSA, Jorge. Sobre a lição. In: _____. *A pedagogia profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

- A educação tem a tarefa de ajudar o educando a encontrar e realizar o sentido da própria vida, envolvendo todas as dimensões que compõem o ser humano;
- Ensino na primeira infância demanda um processo contínuo de autoeducação por parte do adulto. Assim, a prioridade, aqui, foi o corpo dos professores cursistas;
- Ao perceberem suas possibilidades de movimento corporal, os cursistas compreenderam melhor as necessidades expressivas das crianças.

E, para encerrar, um destaque para a linguagem poética que está em epígrafes e se insinua em alguns dos escritos. E como o “escovador de palavras”, Manoel de Barros, também deixou sua marca nessa obra, termino com fragmentos de seu Livro sobre Nada¹²:

Eu queria ser lido pelas pedras.
As palavras me escondem sem cuidado.
Aonde eu não estou as palavras me acham.
[...]

A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse nossos mais fundos desejos.

Quero a palavra que sirva na boca dos passarinhos.
[...]

Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria.
Não preciso do fim para chegar.
Do lugar onde estou já fui embora.

Camaragibe, 15 de junho de 2017.

¹² BARROS, Manoel. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 77.

APRESENTAÇÃO

AUTO-EDUCAR-SE OU AUTO-ARTE-EDUCAR-SE?

Venho a vocês
De um mundo de luz
Sem tempo e espaço
Confiante me entrego
A vocês homens
Para me ensinarem
Para me desvendarem
Os segredos deste mundo
Homem quero ser
Para com sua ajuda
Juntamente com vocês
Cumprir as missões propostas
Que nos unem a todos
Nós seres humanos

(Rudolf Steiner)

Este poema nos revela o ambiente privilegiado no qual os profissionais da educação infantil estão inseridos: o universo infantil – aquele do véu dourado e mágico das crianças que chegaram há pouco tempo neste mundo, entregues e confiantes aos seus cuidadores e educadores. Quem está mais pertinho desse universo percebe o quão especiais são estes seres pequeninos, que parecem guardar tesouros preciosos dentro de si, além da beleza natural de suas formas arredondadas.

O senso comum acredita que, quanto maior o nível de escolaridade, mais difícil o processo de ensino. No entanto, é justamente essa primeira fase da vida, que compreende o período entre o nascimento e os sete anos de idade, a mais importante da vida do ser humano. Especialmente importante, pois refletirá para o resto da vida, é a fase entre 0 a 3 anos, sendo, portanto, a que requer maior habilidade dos educadores.

“Naturalmente, a ideia de educação não consiste somente em formar a capacidade de aprender, mas também a de se autorrealizar” (SCHNEIDER, 1982, in: BACH JR, 2012). Essa frase nos mostra a importância da realização do educador no ato de educar, pois, para se fomentar essa habilidade na criança, ela deve existir no educador. Isso significa, também, que, para educar alguém, é necessária a capacidade de se autoeducar.

É a partir dessas duas perspectivas que a Formação em Educação Infantil e Arte foi pensada: a de proporcionar vivências artísticas de autorrealização e autoeducação para os cursistas profissionais da educação infantil, além de explorar e aprofundar os conhecimentos sobre o universo infantil.

Essa via de mão dupla só pôde ser concretizada pela colaboração de uma equipe de profissionais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e de outras instituições, entre eles, formadores, supervisores, palestrantes, monitores, aos quais, nós, Márcia Virgínia Araújo (coordenadora geral) e Gabriella Muniz (coordenadora adjunta), devemos nossos agradecimentos: Fabiana Leão e Daniela Gouveia, supervisoras EAD; Beatriz de Barros de Melo e Silva, Maria das Graças Vital de Melo, Cecília Patrícia Alves-Costa, Maria Claudia Alves Guimarães, Adriana Rollnic, Virginia Marques, Márcio Beltrão e Everson Melquiades Araújo, professores formadores; Sandra Maciel, Noêmia Guimarães, Murielle Olivo, Vivian Betin Victor, Airuska Nóbrega, Isabela Holanda e Paula Virgínia de Siqueira e Silva, palestrantes convidadas; Isadora Laís Lima Nogueira, Morgana Maria do Nascimento Brandão, Leandra dos Santos Silva, Taciana Gomes, Madeline Nogueira, Diana Penante, Juliane Fuchs, Pedro Vieira e Marcilio Ferreira, todos monitores; Alaíde Gomes, apoio administrativo; Maria Júlia Sette e Thayse Dantas, assessoras de comunicação; Rosângela Barbosa Santana e Gilmar Lopes dos Santos, apoios técnicos; e, finalmente, os 180 cursistas da rede municipal de ensino de Pernambuco. Os agradecimentos se estendem à parceria da Associação Pedagógica Waldorf Recife, ao apoio do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística e de toda a equipe da diretoria do Centro de Artes e Comunicação, além do apoio da Coordenação institucional da UFPE.

Certamente, todos reconhecemos ter sido fundamental e extremamente prazerosa a experiência de contato e trocas de saberes com os ilustres mestres das pessoas mais importantes do mundo, que são as crianças.

Entre relatos e artigos, alguns de nós, formadores, monitores e alunos cursistas, descrevemos nesta obra experiências práticas e reflexões teóricas do curso de formação em educação infantil e arte. Alguns textos dos cursistas referem-se aos relatos da experiência presencial e às tarefas de Educação a Distância (EAD), elaboradas no ambiente virtual da Plataforma Moodle.

Além da parte escrita, grande parte das ilustrações é de autoria dos cursistas, oriundas de seus cadernos de experiências, elaborados ao longo do curso.

A presente publicação mostra o esforço coletivo de manter acesa a chama e a vibração elevada dos elementos pedagógicos quando elaborados artisticamente. Esperamos que os leitores também se beneficiem com os sabores e os saberes vivenciados por todos nós.

As organizadoras.



Figura 1 – Ilustração do caderno de experiências da cursista Jeane Pantaleão.

ARTIGOS

FUNDAMENTOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BEATRIZ DE BARROS DE MELO E SILVA¹

INTRODUÇÃO

Muito já se tem escrito sobre a Educação Infantil, mas pouco em uma perspectiva das linguagens artístico-estéticas. Podemos encontrar, sim, na *internet*, uma abundância de atividades como musiquinhas para cantar e divertir, joguinhos, vivências na área do movimento corporal, muitas pessoas mostrando como fazer (para e pelo aluno) lembrancinhas, enfeites decorativos, carinhas das mais diferentes expressões. Podemos ver, também, técnicas de trabalhos manuais e uma infinidade de exercícios “motores”, porém, todos esses registros, seja no YouTube ou em *blogs*, carecem de fundamentação teórica. É neste aspecto, o teórico, que queremos dar ênfase neste texto e aqui deixar registrada nossa opção por princípios e abordagens.

Resolvemos, à medida que refletimos sobre o tema tratado, escrever partindo da realidade da escola. Quem sabe um dia alguém dela possa parar e repensar sobre alguns dos aspectos que aqui vamos discutir! Assim, iniciamos buscando ler o entorno, motivo claro de problematização, partindo da pergunta: o que vemos hoje na escola em relação ao ensino de arte?

Encontramos, em nossas andanças, trabalhos de “artes” em salas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Isso seria bom, não fossem eles, por vezes, todos iguais, pois a base usada, quase sempre, tem sido um desenho mimeografado. Em uma delas, escola bem organizada, nova em folha, com instalações adequadas para o ensino da Educação Infantil, pudemos observar, além do traço do adulto – “xerocado” –, a colagem de formas geométricas recortadas pelo professor para ser apenas colada pelo aluno. E a pergunta que passa por nossas mentes é sempre a mesma: como estaria sendo trabalhada a arte ali naquele contexto?

Em outra unidade educacional, também com edifício que poderia ser colocado como modelo para a Educação Infantil, deparamo-nos com a recepção coberta de figuras com motivos das histórias da Mônica, de Maurício de Souza, misturadas com os desenhos da Disney. Na sala de aula, a atividade era a de organizar um presente para um dia festivo e as frases que ouvíamos repetidas eram: assim não, fulano... deste jeito vai ficar tudo feio... Êpa! Espera aí! A tia vai fazer pra você, calma! E o nosso questionamento, entre outras preocupações, fica relacionado à percepção que o aluno terá do seu traço, da sua maneira de fazer as coisas, da sua capacidade para a resolução dos problemas encontrados no dia a dia.

A partir dessas simples visitas a escolas, e vendo estes dois exemplos, chegamos à conclusão de que, de maneira geral, a área das linguagens artístico-estéticas e dos conhecimentos que delas ema-

¹ Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal de Pernambuco (1981), com mestrado em História pela UFPE (1994) e doutorado em Educação pela Universidad del Mar – Chile (2011). Professora de Artes Visuais no Colégio de Aplicação da UFPE desde 1984. Discute o ensino de arte, os percursos de criação e a criatividade nos diferentes níveis de escolarização. Foi formadora do Curso de Educação Infantil e Arte. E-mail: beatrizwalker@oi.com.br.

nam ainda precisa ser estudada, aprofundada, tanto pelas equipes técnicas quanto pelos professores.

Neste texto, pretendemos, então, pensar sobre o ensino das linguagens artístico-estéticas nesta primeira fase de vida escolar, sobre o brincar, mas especificamente o brincar como propiciador de autoria e motor da autonomia (FERNANDEZ, 2001), ressignificando a relação do brincar com a arte, delimitando aspectos em que se assemelham e aspectos que os diferenciam. Daí, passaremos a discutir a arte a partir das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, pensando em aspectos centrais para esse ensino. Esperamos, assim, estar defendendo a arte como linguagem, elemento estruturador do ser humano.

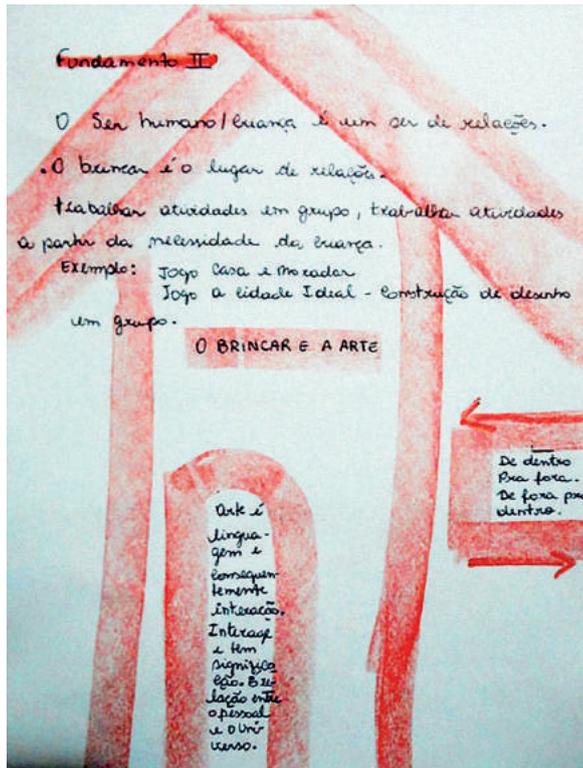


Figura 1 – Imagem do caderno de experiências da cursista Gilvânia Santos (anotações de aula do módulo de Fundamentos da Arte na Educação Infantil).

O BRINCAR

O mais indicado aqui seria tratar da ludicidade, considerando que é o “guarda-chuva” em que se abriga o brincar. A ludicidade responde também, na Educação Infantil, pelo clima que se pode ter a partir dos jogos, atividades e vivências.

Ela tem sua origem na palavra *ludus*, que quer dizer jogo. Os dicionários colocam o lúdico como termo relativo ao jogo e à brincadeira. Para Luckesi (2005, p. 9), que defende que “o ato lúdico propicia uma experiência plena para o sujeito”:

O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. A experiência pessoal de cada um de nós pode ser um bom exemplo de como ela pode ser plena quando a vivenciamos com ludicidade. É mais fácil compreender isso, em nossa experiência, quando nos entregamos totalmente a uma atividade que possibilita a abertura de cada um de nós para a vida.

Para Kishimoto (2010, p. 1), o brincar é uma ação livre, “iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”. Maluf (2000) afirma que nas escolas, hoje, não se encontra uma proposta pedagógica que tenha o lúdico como eixo norteador. E coloca:

Minha aproximação com a realidade do Brincar nas escolas levou-me a perceber a inexistência de espaço para o desenvolvimento cultural dos alunos. Esse resultado, apesar de apontar na direção das ações do professor, não deve atribuir-lhe culpabilidade. Ao contrário, trata-se de evidenciar o tipo de formação profissional do professor que não contempla informações nem vivências a respeito do brincar e do desenvolvimento infantil em uma perspectiva social, afetiva, cultural, histórica e criativa.

É rara a escola que investe neste aprendizado. A escola simplesmente esqueceu a brincadeira. Na sala de aula, ou ela é utilizada com um papel didático, ou é considerada uma perda de tempo. E, até no recreio, a criança precisa conviver com um monte de proibições, como também ocorre nos prédios, clubes etc.

Há um bom tempo, as escolas dão o devido valor ao Brincar. Valorizar neste caso significa cada vez mais levar o brinquedo para a sala de aula e também munir os profissionais de conhecimentos para que possam entender o Brincar, assim como utilizá-lo para que auxilie na construção do aprendizado da criança. Para que isso aconteça, o adulto deve estar muito presente e participante nos momentos lúdicos. (MALUF, 2000)

Vamos precisar compreender um pouco mais sobre esse brincar e sua relação com o fazer e o compreender a arte de maneira geral. Winnicott (1975) explica a relação entre o brincar e o processo de criação. Para ele, o processo criativo nasce nos estágios primitivos do crescimento e se desenvolve ao longo da vida. Freler (1999, p. 1) nos apoia, ampliando esta compreensão, colocando:

Winnicott explica que o acontecer humano depende da intervenção do ambiente. A tendência à integração e ao amadurecimento só se realiza se pessoas significativas facilitarem o desenvolvimento do indivíduo. A facilitação ambiental ocorre através de funções básicas (‘segurar, manejar e apresentar objetos’) realizadas no momento certo, de forma adequada, respeitando e partindo das características e necessidades do indivíduo. As experiências do indivíduo no mundo possibilitam atualizar potenciais, que sem essas não se realizariam.

Então, o ‘acontecer humano’ se dá na relação do sujeito com o mundo, mediatizado por um outro. É na relação inicial mãe-bebê que Winnicott verifica a “intrinsecidade da relação eu-mundo em todo o processo vital do indivíduo” (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

Winnicott (1975) coloca que, inicialmente, o mundo do bebê se encontra adaptado às suas necessidades. Cada necessidade do bebê é atendida como que por criação dele mesmo, ou seja, a fantasia interna torna-se perfeita, completada pelo mundo externo. Mas as necessidades do bebê se ampliam e a mãe já não dá conta desse atendimento. O mundo passa a falhar e o bebê inicia a usar o que tem ao seu dispor, sua mente. Iniciam-se aí o uso dos fenômenos transicionais, a ponta de um cobertor, um babador, um brinquedo macio que o console, que o atenda. “É verdade que a ponta

do cobertor é simbólica de algum objeto parcial, tal como o seio. No entanto, o importante não é tanto o seu valor simbólico, mas sua realidade” (WINNICOTT, 1975, p. 19). Assim, o bebê inicia a perceber o não eu, e a fazer a construção de percepção do objeto externo apoiado por essa área intermediária – transicional, de aceitação da realidade social.

Ora, é o espaço potencial entre o bebê e a mãe, “entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo”, que possibilita o viver criativo, dependendo dessa experiência conduzir à confiança (WINNICOTT, 1975, p. 142). Essa construção de confiança nasce em época de total dependência.

A compreensão de Winnicott para a mente é especial. Diferentemente de Freud, que entende como mente o espaço habitado por representações psíquicas, para Winnicott, ela é um espaço de ação com o mundo – é onde o indivíduo pode transformar suas diferenças com o mundo em conciliações de enriquecimento mútuo.

Segundo Oliveira (2007, p. 72), para Winnicott:

[...] a preciosidade da mente está no movimento primário de acolher, de resistir e de modificar o viver – ou seja, de agir sobre a vida (a solidificação das representações é um evento mental posterior). A capacidade de impulsionar o sujeito para ‘fora de si’ e fusioná-lo ao mundo é o atributo áureo da vida mental.

A ação mental é a responsável por essa ligação entre dois mundos que são díspares do ponto de vista do ser humano, criando uma realidade intermediária.

A mente age como um impulso de apresentar o sujeito ao mundo, e colocá-lo em convivência com os outros ‘eus’ que vão lhe levar ao fluxo inovador da vida cultural. A partir da ação mental no mundo, o indivíduo se mantém no processo contínuo de criar novas realidades internas, e novas realidades externas. Nesse espaço de ação unificadora do “eu” e do “não-eu”, o indivíduo alcança seu ser total, e, assim, a percepção de valor da vida. E cada ato criativo do indivíduo é testemunho desse sentimento. (OLIVEIRA, p. 71)

Tanto a experiência criativa da percepção do eu quanto a de criação de um corpo não são inatas. O bebê, de fato, tem um corpo material, mas precisará se aperceber, tornar-se corpo, sendo esta sua “primeira conquista criativa”. A partir daí, esse mesmo impulso que o leva a ser corpo e o leva a “uma apercepção de eu (ou seja, de ser uma pessoa), a uma apercepção do não-eu (ou seja, de existir outras pessoas)”, ajuda-o na organização de criação de um espaço onde acontece a coexistência desses dois mundos (OLIVEIRA, 2007, p. 79).

A partir deste primeiro momento, em condições saudáveis, a criatividade segue o fluxo do desenvolvimento global do indivíduo. “A ação criativa engaja todo o ‘ser’ do indivíduo no movimento de conjugar-se com o mundo. A criatividade genuína é o triunfo da experiência sagrada e misteriosa de encontrar-se SENDO-corpo, SENDO-mente e SENDO-mundo” (OLIVEIRA, 2007, p. 80).

E a autora (2007, p. 82) acrescenta:

Neste fluxo de ação, as realidades aperceptivas de SER EU MESMO vão evoluindo e se adicionando umas às outras: SER-corpo, SER-mente e SER-mundo. A ação criativa no mundo é expressão da parceria identitária do indivíduo com o mundo.

Criar é fazer uma parte de si no mundo; é experimentar o mundo como sendo EU, e, alternativamente, não-EU (grifos da autora).

Para Winnicott (1974, p. 80), “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, adulto ou criança, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self).” Afirma que o brincar é tempo-espço de criação e elaboração entre as realidades subjetivas e objetivas.

O brincar nos levará, como seres humanos, à saúde, pois facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, à consciência e à compreensão do entorno social e cultural.

Assim, o olhar de Winnicott para a criatividade vai além das visões de Freud e de Melanie Klein. Para Winnicott, o ser humano pode ser visto como ser criativo, pois a criatividade é fundante, ontológica do ser. Consequência disso é considerar que toda organização psíquica provém da criatividade. Isso significou uma mudança de paradigma, considerando que a partir deste posicionamento a compreensão em relação à subjetividade do ser humano foi vista de maneira diferente.

Outra autora que estuda o brincar é Fernández (2001, a, b, c). Ela coloca da importância deste brincar para a estruturação da criança, do seu aprendizado, do seu crescimento. Defende, como Winnicott, que ele é a primeira experiência de autoria. Para ela, o brincar é promotor de autoria de pensamento. E coloca que ele: “Permite-nos fazer a experiência de tomar a realidade do objeto e transformá-la, o que é o mesmo, de transformar a realidade aceitando os limites que ela nos impõe” (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 128). Para ela (2001b, p. 130), o brincar deve ser visto como possibilidade de relatar(-se) e inventar(-se).

A autora relaciona de maneira bem clara o brincar e o aprender. Para ela, o saber é “construção pessoal”, adquirido, assim, de acordo com os “caracteres pessoais” e está intimamente ligado ao fazer, pois outorga a possibilidade do uso.

Ora, essa construção do saber não acontece caso não se coloque em situação de jogo com o conhecimento. Nesse contexto, afirma que o que importa nessa situação de jogo é o processo, o percurso, não o produto, nem mesmo o ato em si. E afirma que, ao falar no jogo, refere-se ao lugar e ao tempo que Winnicott chama de espaço transicional, de confiança, de criatividade (FERNÁNDEZ, 2001b).

Registra, finalmente, que o espaço de aprender é o mesmo do brincar, mas reconhece que brincar e aprender são coisas diferentes. Vai estabelecendo as diferenças ao mesmo tempo em que vai tecendo a construção do significado do aprender. “Aprender é apropriar-se da linguagem; é historiar-se”... “aprender é reconhecer-se, admitir-se. Crer e criar. Arriscar-se a fazer dos sonhos textos visíveis e possíveis” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 36).

Sentimos necessidade de, aqui, ainda “ouvir” mais um autor, Gardner (1997), que, a partir de uma discussão sobre o desenvolvimento humano, vai defender o que ele chama de sistemas do organismo. Assim, classifica três: fazer, perceber e sentir. E explica de maneira bem simples: “Os resultados do sistema que faz são os atos ou as ações; os produtos do sistema que percebe são as discriminações ou distinções; os resultados do sistema que sente são os afetos” (GARDNER, 1997, p. 59). Dito isto, o autor passa a refletir mais detalhadamente sobre esses aspectos que, para ele, podem ser chamados de “padrões ou esquemas comportamentais”.

Amplia imensamente a nossa visão de cada um desses sistemas e afirma que o organismo jovem não vivencia esses sistemas como o adulto, em que esses esquemas ocorrem simultaneamente e

continuamente. Eles vão se desenvolvendo em um crescente, iniciando separadamente, ou seja, quando o bebê sente, essa emoção não proporciona, obrigatoriamente, uma mudança de ação; quando percebe, essa discriminação não chega a alterar, inicialmente, o sentimento. Assim,

O organismo imaturo parece estar equipado com ‘todos’ os sistemas estruturados separados, que são programados em ritmos específicos, são acionados independentemente ou até interferem mutuamente e só gradualmente passam a interagir de modo regular. (GARDNER, 1997, p. 61)

Aos poucos, esses sistemas, no ser humano, passam a se influenciar, “com a interação finalmente se tornando tão dominante que cada sistema inevitavelmente envolve o outro”.

Por que esses sistemas nos interessam imensamente? Grandes estudiosos da educação pela arte, os que têm sido considerados “pais” da arte através da educação, acreditavam que discutir arte é falar de um fazer e um perceber. Herbert Read (1982) colocava o conhecimento como uma questão de percepção, de visibilidade, considerando que, para o ser humano, as ideias têm valor a partir do sentido, do significado expresso em elaboração de imagens que possibilitam sua relação com o mundo. Poderíamos também dizer, de maneira bem geral, justificando a importância da nossa compreensão em relação a esses padrões comportamentais, que as escolas não têm conseguido estimular e desenvolver os sistemas do fazer, do perceber e, principalmente, o do sentir, dimensão básica para a compreensão da arte.

Entretanto, precisamos registrar um último aspecto: a capacidade de criar a partir de símbolos é apenas própria do ser humano, sendo fruto de maturação, de desenvolvimento. Ou seja, a criação nas linguagens chega quando da capacidade desses sistemas se envolverem com os símbolos. É desenvolvimento que se inicia “nos anos posteriores ao período de bebê e pode continuar durante toda a vida do indivíduo” (GARDNER, 1997, p. 63). E, aqui, demarcamos a importância desses primeiros anos, que coincidem ao início da vida escolar – a Educação Infantil. Assim, estudar esses padrões pode nos levar a rever nossa ação pedagógica, qualificando nosso percurso de ensino.

Ainda citando Gardner, completamos nossa compreensão da relação que se estabelece entre o brincar e a arte. Para Gardner (1997, p. 177), o brincar é “componente crucial do desenvolvimento, pois, através do brincar, a criança é capaz de tornar manejáveis e compreensíveis os aspectos esmagadores e desorientadores do mundo”. Sendo assim, o brincar é espaço de compreensão de mundo. É cenário de exercícios, de experimentação, de conhecimento.

Gardner considera que o brincar surge como um “fenômeno desenvolvimental mais dominante, mas menos focado do que a arte”. Brincar e arte estão no sistema de execução, “mas só as artes envolvem, além disso, a contínua interação entre os diferentes sistemas necessários para qualquer tipo de comunicação” (GARDNER, 1997, p. 178).

Ele coloca, ainda, que a arte é uma forma de brincar, mas é sempre dirigida para um objetivo. E estabelece a diferença:

O brincar difere das artes em sua fonte e em seu destino final, pois se deriva diretamente das reações circulares do período de bebê e, eventualmente, funde-se (se não desaparece) nos tipos mais estruturados de experiência orientada por regras, tais como os jogos formais e sistemas matemáticos. (GARDNER, 1997, p. 178)

Este autor ainda nos chama a atenção que a arte, em seu fazer e produção e em sua percepção e leitura, seja qual for a linguagem específica, nunca se funde com a experiência cotidiana, considerando o seu caráter de descentrar da realidade, apesar de tratar da vida e do mundo, e da interação com o outro.

E conclui:

Embora o brincar seja uma amplificação de toda a experiência, as artes estão restritas a uma certa forma de comunicação interpessoal para a qual existem meios simbólicos específicos. Talvez devêssemos pensar no brincar como um antecedente necessário para a participação no processo estético. (GARDNER, 1997, p. 178)

Assim, com este pressuposto final, de ser “o brincar um antecedente necessário para a participação no processo estético”, passamos à discussão da arte como imaginação e linguagem.

A ARTE - TAREFA CRIADORA

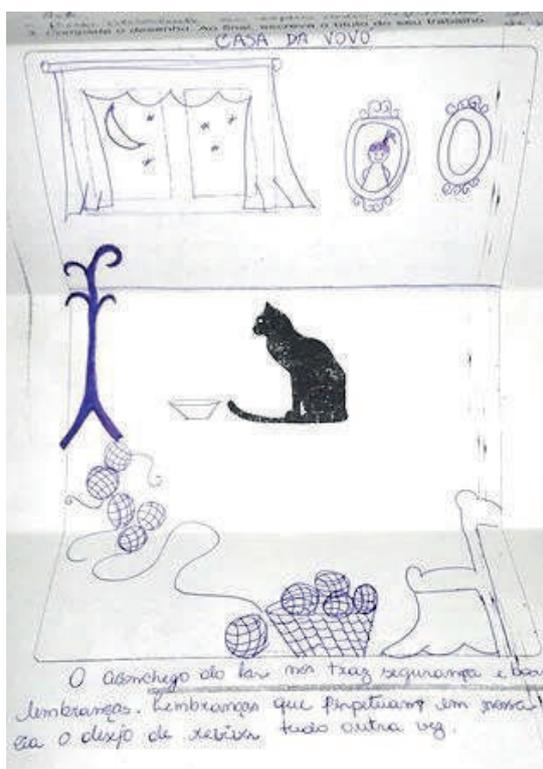


Figura 2 – Imagem do caderno de experiência da cursista Andréia M. Silva. Tarefa do módulo de Fundamentos da Arte na Educação Infantil: “Desenhe o entorno da figura, situando-a em um determinado espaço”.

Na teoria sócio-histórica proposta por Vygotsky, o conceito de cultura tornou-se bem diferente do usado pelas antigas correntes antropológicas. Cultural, para ele, é toda criação humana estabelecida através de signos e instrumentos. E tudo que é criado na cultura é fruto da imaginação. “Tudo o que nos cerca e que tenha sido criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, a diferença do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação” (VYGOTSKY, 2003, p. 10).

Para Vygotsky, o aprender acontece nas relações cotidianas do sujeito no mundo, inicialmente nas primeiras interações sociais e depois a partir da apropriação do conhecimento científico, entre outros espaços adquiridos a partir do ensino. Segundo ele, tarefa criadora é toda atividade geradora de algo novo, “quer se trate de reflexos de algum objeto do mundo exterior, quer de determinadas construções do cérebro ou do sentimento, que vivem e se manifestam unicamente no próprio homem” (2003, p. 7).

Na atividade humana, segundo o mesmo autor (2003), podem se observar dois tipos fundamentais de impulso: um primeiro reprodutor, ou reprodutivo, e um segundo que ele chama de criador ou combinador. Vincula o primeiro com a memória, com a reprodução, por exemplo, quando se desenha do natural “limitando-se fundamentalmente a repetir em maior ou menor exatidão algo já existente.” E afirma:

É fácil compreender a grande importância que tem para toda a vida do homem a conservação de sua experiência anterior, até que ponto isso lhe ajuda a conhecer o mundo que o rodeia, criando e promovendo hábitos permanentes que se repetem em circunstâncias idênticas. (VYGOTSKY, 2003, p. 7, tradução nossa)

A segunda, atividade combinadora ou criadora, não se limita à reprodução, mas cria novas imagens, reelabora com experiências anteriores outras possibilidades. Chama de imaginação ou fantasia a atividade do cérebro humano que é baseada na combinação. E conclui:

Se a atividade do homem se limitasse à reprodução do passado, ele seria um ser voltado exclusivamente para o ontem e incapaz de adaptar-se ao amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser que projeta para o futuro, um ser que contribui a criar e que modifica seu presente. (VYGOTSKY, 2003, p. 7, tradução nossa)

Imaginação e fantasia, segundo Vygotsky (2003), não têm o mesmo conceito que têm para o senso comum, que as compreende como atividades ligadas ao sonho, ao irreal, ao que não se ajusta à realidade. Para ele, a imaginação ou fantasia parte do real, criando novos graus de combinações, construindo ao mesclar elementos conhecidos aos diferentes aspectos da imaginação. Ele trata a imaginação como componente cultural. A imaginação ou fantasia são, assim, base da atividade criadora e aparecem em todos os aspectos da vida cultural humana, seja pela criação artística, científica ou técnica. São precisamente as experiências do vivido que nutrem a fantasia. Ela, então, não é contrária à memória, mas nela se apoia, buscando, através dela, novos dados para novas combinações.

Para ele (2003), a memória e a fantasia são funções psicológicas complexas. Essas funções são de natureza histórico-cultural, como todos os processos psicológicos superiores. São frutos do uso da linguagem, e sem ela não poderia acontecer. Em seu livro “A Imaginação e a Arte na Infância”, Vygotsky (2003) nos oferece uma discussão riquíssima sobre a relação entre imaginação e realidade, e, ainda, sobre o mecanismo da imaginação criadora.

Para Vygotsky, entre a imaginação e a realidade podem existir quatro formas básicas de ligação, deixando claro que, assim, poderemos compreender que “a imaginação não é um divertimento caprichoso do cérebro”, mas uma função vital e necessária. A primeira forma de relação

estabelecida é a de que toda figura de fantasia está ancorada na realidade, seja por elementos ou por aspectos retirados de experiências anteriores. A fantasia se constrói a partir do material do mundo real.

A análise científica das elucubrações mais fantásticas e afastadas da realidade, como, por exemplo, os mitos, os contos, as lendas, os sonhos, etc., nos confirmam que as maiores fantasias não são mais que novas combinações dos mesmos elementos tomados, ao final de contas, da realidade, submetidos simplesmente a modificações ou reelaborações em nossa imaginação. (VYGOTSKY, 2003, p. 18, tradução nossa)

Voltando para os impulsos ou para as funções do cérebro, Vygotsky (2003, p. 18) lembra-nos que a atividade combinadora “se baseia em que o cérebro conserva vestígios de excitações anteriores e toda a novidade dessa função se reduz” a combinar esses vestígios de excitações de maneira distinta ao que se pode encontrar na realidade.

Ele (2003, p. 19) coloca que, a partir desta perspectiva, pode se defender uma primeira lei que se subordina à função imaginativa: “a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a diversidade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência oferece material com que ele constrói seus edifícios da fantasia”. Ele completa deixando claro que a imaginação da criança é sempre mais pobre que a do adulto, por ele ter tido menos experiência, então, “quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe a imaginação”.

A segunda vinculação entre fantasia e realidade é vista pelo próprio Vygotsky (2003) como forma mais elevada, mais complexa, considerando que entrelaça “produtos preparados pela fantasia e fenômenos complexos da realidade”. O exemplo usado pelo autor é a escuta de relatos sobre processos históricos ou geográficos, de uma revolução e um deserto, e a nossa conseqüente criação do cenário e do panorama estabelecido, fruto da função criadora da imaginação. Não há aqui uma limitação em relação à reprodução de uma experiência; primeiro, porque nem vivida foi pelo ouvinte, mas, partindo dela, do relato, das informações, criamos novas combinações. Esse movimento se torna possível pelo que já ouvimos de deserto ou de revolução, e só pelo ouvir, não vivenciando a imaginação livre, mas guiada, conduzida, dirigida. O resultado obtido é o de ser o “produto da fantasia congruente com a realidade”.

Assim, Vygotsky (2003, p. 21) comenta:

Em tal sentido, a imaginação adquire uma função de muita importância na conduta e no desenvolvimento humano, convertendo-se em meio de ampliar a experiência do homem que, ao ser capaz de imaginar o que não viu, ao poder conceber baseando-se em relatos e descrições de outros sobre o que não experimentou pessoal e diretamente, não está encerrado no estreito círculo de sua própria experiência, senão que pode afastar-se muito de seus limites assimilando, com ajuda da imaginação, experiências históricas ou sociais de outros. Nesta forma, a imaginação constitui uma condição absolutamente necessária para quase toda função do cérebro humano. Quando lemos os jornais e nos inteiramos de mil acontecimentos que não temos presenciado pessoalmente; quando crianças estudando geografia e história; quando simplesmente conhecemos por carta o que acontece a outra pessoa, em todos esses casos nossa fantasia ajuda a nossa experiência.

A terceira forma de vinculação entre imaginação e realidade é o que ele chama de enlace emocional. A emoção e os sentimentos influenciam imensamente pensamentos, atos, avaliações. Vygotsky (2003), então, ali nos lembra que todo sentimento possui uma expressão externa, mas, ao mesmo tempo, possui uma expressão interna que se manifesta na seleção de ideias, de imagens. Esse aspecto é tratado pela psicologia como a lei da dupla expressão de sentimentos.

Nesse enlace de imaginação, realidade e emoção, Vygotsky (2003, p. 22) registra, ainda, outra lei tratada na Psicologia como lei do signo emocional comum, que pode ser descrita como “tudo o que nos provoca um efeito emocional coincidente tende a unir-se entre si, apesar de não se ver neles semelhança alguma nem exterior nem interior”. O resultado disso são imagens da fantasia combinando aspectos da realidade, de acordo com os sentimentos comuns ou em um “mesmo signo emocional aglutinantes dos elementos heterogêneos que se vinculam”.

Por fim, mas ainda nesta terceira forma, a imaginação influencia nossas emoções e, com isso, altera a nossa condição de percepção da realidade. Vygotsky chama este fenômeno de lei da representação emocional da realidade.

A partir desses aspectos, Vygotsky (2003, p. 23) afirma que a vinculação entre imaginação e emoção é recíproca. E conclui que essas vinculações entre fantasia, realidade e emoções podem explicar o porquê das “profundas impressões causadas em nós por obras de arte criadas pela fantasia de seus autores”.

Os sofrimentos e desejos de personagens imaginários, suas penas e alegrias nos emocionam contagiosamente considerando que sabemos bem que não são sucessos reais, senão elucubrações de fantasia. E isto se deve a que as emoções que se contagiam das páginas de um livro ou da cena teatral através de imagens artísticas filhas da fantasia, essas emoções são por completo reais e as sofremos de verdade, e profundamente. Frequentemente, uma simples mescla de impressões externas como, por exemplo, uma obra musical, desperta naquele que a escuta todo um complexo universo de sentimentos e emoções. A base psicológica da arte musical radica precisamente em estender e aprofundar os sentimentos, em reelaborá-los de modo criador. (VYGOTSKY, 2003, p. 23)

A quarta relação entre fantasia e realidade está vinculada à da presença da própria fantasia cristalizada na realidade. Vygotsky coloca que o produto da imaginação pode chegar a ser algo completamente novo, e, ao iniciar o seu estar no mundo, passa a influenciar os demais objetos:

Fruto da imaginação combinadora do homem, não se ajustam a nenhum modelo existente na natureza, mas emanam mais convincente realidade, o vínculo prático com a realidade porque, ao materializar-se, cobram tanta realidade como os demais objetos e exercem sua influência no universo real que os rodeia. (VYGOTSKY, 2003, p. 24, tradução nossa)

O autor nos descreve o caminho em que se cria uma produção. Inicialmente, os elementos que entram na composição “são tomados da realidade” humana. É a partir do pensamento que o ser humano traça, planeja e efetiva a completa reelaboração do produto que se estabelece como fruto da imaginação. “Materializando-se, voltam à realidade, mas trazendo consigo a força ativa, nova, capaz de modificar essa mesma realidade, fechando, deste modo, o círculo da atividade geradora da imaginação humana” (VYGOTSKY, 2003, p. 25).

A partir da observação desse círculo, coloca que a imaginação não poderia dar conta desse caminho só a partir da técnica em um campo de atuação. É completa: “acontece que precisamente quando nos encontramos diante de um círculo completo traçado pela imaginação, ambos os fatores, o intelectual e o emocional, resultam ser igualmente necessários para o ato criador. Sentimento e pensamento movem a criação humana” (VYGOTSKY, 2003, p. 25).

O mesmo autor indica, ao longo do seu livro (2003), consequências pedagógicas para cada um dos aspectos estudados, entre elas, a importância de ampliar a experiência das crianças e adolescentes, proporcionando-lhes bases criadoras sólidas, considerando que, quanto mais tenham acesso a estímulos sensoriais, e, quanto mais aprendam e assimilem criticamente seu entorno, mais rica poderá ser sua atividade imaginativa.

A criatividade, então, para Vygotsky (2003), é vista como função superior, internalizada a partir do contato social e cultural. É fenômeno complexo, sendo um reflexo da experiência com o coletivo.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, art. 4º): “as propostas pedagógicas da educação infantil devem respeitar princípios estéticos, voltando-se para diferentes manifestações artísticas e culturais e que considerem a diversidade cultural, religiosa, étnica, social do país”.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

E nossos objetivo e foco são os aspectos estéticos da sensibilidade, ludicidade, criatividade e liberdade de expressão. O que isso significa? Gobbi (2010, p. 3) esclarece:

A dimensão lúdica e a dimensão estética são condições fundamentais para a formação humana. A associação da dimensão lúdica às demais atividades expressivas das crianças tem encontrado seu fundamento quando se destaca a expressão de sentimentos, invenções, imaginação, bem como, o desenvolvimento da sensibilidade, concebida como capacidade para sentir, procurar e exteriorizar sensações, o que, por vezes, são roubados das crianças, quando se tem os espaços das creches e pré-escolas organizados de modo empobrecedor. A sensibilidade tem um papel importante quando pensamos na construção de nossas concepções de mundo e sobre o mundo, incidindo no modo como o projetamos e o construímos. (GOBBI, 2010, p. 3)

Assim, e a partir da orientação das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, compreendemos alguns dos aspectos mais importantes para o trabalho com as linguagens artístico-estéticas nesta modalidade de ensino.

Do que discutimos, chegamos à conclusão de que o ensino da Arte, principalmente na Educação Infantil, requer do professor assegurar que o estudante vivencie:

Leitura de entorno – percebendo, compreendendo e explicando o mundo, dentro do nível de cada aluno, levando em consideração a necessidade da vivência de desafios perceptivos, não de estímulos sensoriais (ARNHEIM, 1989);

Ludicidade – de acordo com as necessidades de tempo e espaço de cada idade;

Espaço para a fantasia – tratando-a na perspectiva de Vygotsky, não ligada ao sonho, mas fincada na realidade;

Espaço e caminhos para criação constante – que inclui a experimentação, a imitação, as práticas nas diferentes expressões a partir das manifestações artísticas e culturais, enfim, autoria.

Concluindo, acrescentamos que o ensino da arte, também na educação infantil, deve ser pautado a partir da ideia de que a arte é processo de resolução de problemas em que o sistema de execução é enfatizado (GARDNER, 1997). Ou seja, o caminho da objetivação da subjetividade precisa ser vivenciado para se ter um produto artístico. Dessa compreensão devem derivar as consequências pedagógicas para todas as ações nas diferentes linguagens artístico-estéticas, nos variados meios simbólicos.

Portanto, a formação inicial e continuada de professores precisará ter claro esse aspecto – o professor é o proponente de problemas artístico-estéticos e mediador na construção de conhecimento dos alunos. Ter essa percepção muito poderá acrescentar na qualidade das conduções e intervenções de ensino de arte na educação dos nossos pequenos alunos.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. *Intuição e Intelecto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional da Educação Infantil*. Ministério da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. *Cenários da Educação Infantil*. 30(2):165 – 185. Jul-dez, 2005.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

- FERNÁNDEZ, Os Idiomas do Aprendiz. Porto Alegre: Artmed, 2001. (a)
- _____. *O Saber em Jogo - A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001. (b)
- _____. *Psicopedagogia em Psicodrama - Morando no Brincar*. Petrópolis: Vozes, 2001. (c)
- FRELLER, C. C. *Pensando com Winnicott sobre alguns Aspectos Relevantes ao Processo de Ensino e Aprendizagem*. Psicol. USP v.10 n.2 São Paulo, 1999.
- GARDNER, Howard. *As Artes e Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOBBI, Márcia. *Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 1994.
- _____. (ORG). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Ludicidade e atividades lúdicas*. Uma abordagem a partir da experiência interna. Website de Cipriano Carlos Luckesi. 2005.
- MALUF, Angela Cristina Munhoz. *Brincar na Escola. Psicopedagogia On Line*. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=270>>.
- OLIVEIRA, L. L. B. de. *Sobre o que versa a vida: metáforas da criatividade em Freud e Winnicott* / Dissertação de Mestrado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Instituto de Medicina Social, 2007. Orientador: Benilton Bezerra Júnior.
- READ, Herbert. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- VYGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 2003.
- WINNICOTT, D.W. *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA: CONHECENDO AS DIVERSAS FORMAS DE INTELIGÊNCIA

CECÍLIA P. ALVES-COSTA¹

Nos primeiros 7 anos, as crianças são pura vontade, puro querer, cheias de ação, mas, inicialmente, sem nenhum domínio sobre elas ou consciência de como, onde e porquê usá-las. Por essa fase ser caracterizada por constante, vigoroso e quase incansável movimento corpóreo, pode ser a fase mais desafiadora e desgastante para o adulto, caso este se esforce para confinar e parar a criança.

Infelizmente, essa tem sido a realidade da grande maioria dos adultos que cuidam dessa faixa etária. Basta observar os espaços que as instituições reservam a estas crianças, quase sempre espaços fechados, com carteiras, cadeiras e um professor imbuído em conseguir um corpo imóvel e uma mente que se concentre em algum conteúdo para o intelecto, muitas vezes, sem nenhuma relação com a vida prática e cotidiana. Essa educação, aliada ao modo de vida urbano, tem contribuído para muitos distúrbios infantis comuns no nosso tempo, tais como a hiperatividade, a dislexia, o desinteresse da criança pela escola e suas consequências, como, por exemplo, a violência no ambiente escolar.

O ser humano é uma entidade complexa onde o corpo físico, pensamentos, sentimentos e ações dependem de inúmeras circunstâncias e suas interações: sua herança biológica e cultural, sua história de vida e de seus ancestrais, seu estado de saúde, seu intelecto, suas emoções, suas habilidades inatas, as condições do ambiente que o cercam, o afeto, os estímulos e a educação que recebe. Além disso, a inteligência vai muito além da capacidade linguístico-matemática e de memorização que o ensino formal tradicionalmente tem valorizado.

A abordagem das inteligências múltiplas nos ajuda a identificar as diferentes formas de inteligência, permitindo-nos criar exercícios, vivências e atividades que permitam o reconhecimento e o desenvolvimento de diferentes potenciais do ser humano. Embora possam ser estimuladas ao longo da vida, é principalmente na infância (até os 7 anos) que o cérebro responde mais prontamente aos estímulos, de forma a melhor desenvolver tais inteligências.

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

O que precisa mudar na educação se considerarmos que ela precisa educar diferentes aspectos do ser humano que não apenas os componentes linguísticos e lógico-matemáticos de sua inteligência? Atualmente, a literatura científica já reconhece a existência de vários tipos de inteligência humana (MINSKY, 1989; GARDNER, 1995; GOULD, 1991), mas esse conhecimento ainda tem poucas implicações práticas no currículo escolar. As inteligências múltiplas foram inicialmente propostas por

¹ Possui graduação em Ciências Biológicas pela UFMG (1995), mestrado (1998) e doutorado (2004) em Ecologia pela UNICAMP. Desde 2006, é professora da UFPE, onde ministra as disciplinas de 'Ecologia', 'Ciência Holística' e 'Ecopedagogia', entre outras. Tem formação complementar em Educação Gaia: design em permacultura e sustentabilidade, Constelação Familiar e Sistêmica, Pedagogia Waldorf e Ecologia Profunda. Foi formadora no Curso de Educação Infantil e Arte. E-mail: cecilia.costa@ufpe.br.

Howard Gardner (1983, publicado em português em 1994), que conceituou inteligência como: “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”. Gardner (1999) ainda explica que as inteligências não são objetos que podem ser contados, e, sim, potenciais que poderão ser ou não ativados, dependendo dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, seus professores e outros.

É nesse contexto que a ampliação da visão dos educadores sobre os tipos de inteligência se faz fundamental, pois é por meio de sua atuação em sala de aula que os educandos poderão ou não desenvolver tais inteligências e serem reconhecidas suas habilidades. A abordagem das inteligências múltiplas certamente também pode contribuir para a autoestima e respeito entre os educandos, a partir do momento que percebem que há diferentes habilidades e que todas essas são reconhecidas como importantes.

Ao longo de sua pesquisa, Gardner (1995, 1999) identificou oito tipos de inteligência, sendo que Machado (1995) sugere, ainda, a Inteligência Pictórica. Em seus últimos trabalhos, Gardner (1999) também inclui a Inteligência Espiritual ou Existencial, sendo que Zohar (2000), Emmons (2000) e Vaughan (2003) também a reconhecem e avançam em sua definição.

Estas inteligências estão relacionadas à ativação de diferentes áreas do cérebro, conforme desenho a seguir:

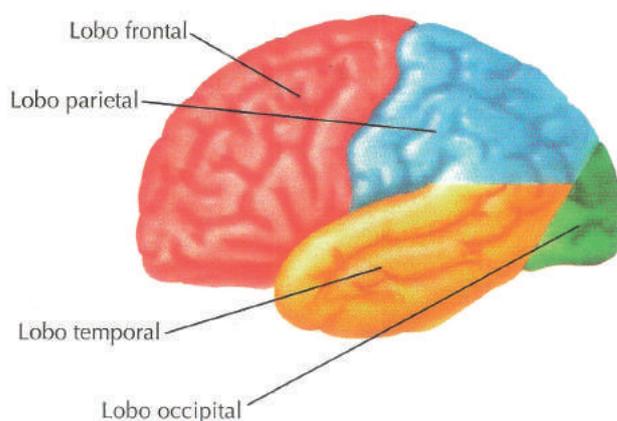


Figura 1 – Cérebro humano com suas diferentes regiões.

Fonte: Imagem de domínio público disponível na Internet

Inteligência Lógico-matemática

É a capacidade de contrastar e avaliar objetos e abstrações, deduzindo relações de causa e efeito, formulando leis e princípios através de raciocínio dedutivo, bem como facilidade para resolver problemas matemáticos. Cientistas costumam se destacar neste tipo de inteligência. Localização no cérebro: Centro de Broca no lobo frontal.

Inteligência Linguística

É a capacidade de compreender, expressar-se e explorar a linguagem falada e/ou escrita, incluindo também a facilidade no aprendizado de idiomas. É predominante em poetas, escritores e linguistas. Localização: Centro de Broca no lobo frontal.

Inteligência Musical

É a capacidade de tocar instrumentos, compor e executar melodias em termos de ritmo e timbre, ainda que só as tenha ouvido, podendo, inclusive, discernir notas e tons. Pode estar associada a outras inteligências, como a linguística, espacial ou corporal-cinestésica. É predominante em compositores, maestros, músicos, críticos de música. Localização: hemisfério direito.

Inteligência Espacial (modificada por Machado, 2011. Segundo Gardner, esta inteligência abrange também a pictórica)

Expressa-se pela capacidade de orientação espacial, de memorizar e encontrar caminhos, de se orientar em relação aos pontos cardeais (norte, sul, leste e oeste). É predominante em marinheiros, engenheiros, arquitetos, cartógrafos, navegadores e jogadores de xadrez. Localização: Hemisfério direito do cérebro.

Inteligência Pictórica (segundo Machado, 2011)

Expressa-se pela capacidade de registrar o mundo visual com precisão (memória fotográfica), recriando experiências visuais através de imagens mentais, até mesmo sem estímulos físicos. Tal inteligência permite reconhecer rostos ou cenas, observar detalhes pequenos e modificar ou reconstituir tais imagens através de desenhos, esculturas e/ou pinturas. É predominante em pintores, escultores, arquitetos. Localização: provavelmente, no hemisfério direito do cérebro.

Inteligência Corporal-cinestésica

Traduz-se na maior capacidade de controlar e articular movimentos complexos do corpo. É predominante entre atores, acrobatas e aqueles que praticam a dança ou os esportes. Localização: Principalmente no hemisfério esquerdo.

Inteligência Intrapessoal

É a capacidade de formar uma imagem precisa e verdadeira sobre si mesmo, usando-a para o autoaperfeiçoamento, para se direcionar na vida, realizar seus sonhos e interagir de forma positiva com as pessoas e situações que a vida apresenta. Está mais desenvolvida em escritores, psicoterapeutas e consultores/conselheiros. Localização no cérebro: Lobos frontais.

Inteligência Interpessoal

É a capacidade de compreender as necessidades de outras pessoas, suas intenções, sentimentos, temperamentos, motivações e desejos, agindo na prevenção de conflitos e sendo capaz de trabalhar cooperativamente com elas. Encontra-se mais desenvolvida em políticos, vendedores, líderes religiosos bem-sucedidos, terapeutas e professores. Localização no cérebro: Lobos frontais.

Inteligência Naturalista

Traduz-se na sensibilidade para compreender e organizar os objetos, fenômenos e padrões da natureza, como reconhecer e classificar plantas, animais, minerais, incluindo rochas e gramíneas e

toda a variedade de fauna, flora, meio-ambiente e seus componentes e interações. É característica de biólogos, geólogos, mateiros, jardineiros.

Inteligência Existencial ou Espiritual

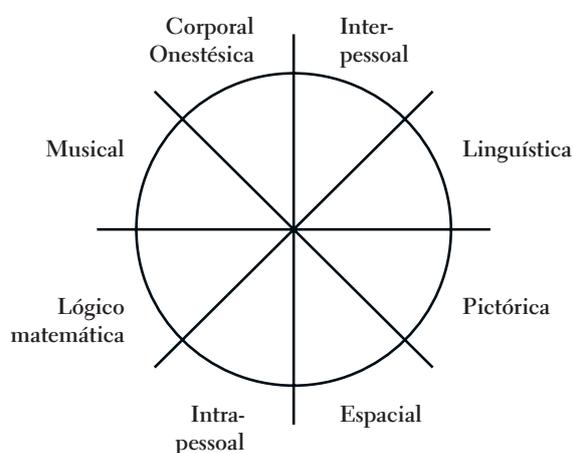
Segundo Gardner (1995), abrange a capacidade de refletir e ponderar sobre questões fundamentais da existência. Segundo Emmons (2000), a inteligência espiritual possibilita um profundo contato com o divino, consigo mesmo, com o mundo e com os acontecimentos da vida, que são normalmente enfrentados de uma maneira mais serena. Seria característica de líderes espirituais e de pensadores filosóficos. Localização: ponto de Deus nos lobos temporais.

APLICAÇÕES

A abordagem das Inteligências Múltiplas tem pelo menos dois desdobramentos práticos para a ação docente: 1) Fazer com que o docente busque atividades que estimulem o desenvolvimento das diferentes inteligências em seus educandos; e 2) Fazer com que o docente busque formas diversas de ensinar e avaliar, uma vez que reconhece que o tipo de inteligência de cada aluno é diferente, mas igualmente importante.

Esse entendimento permite que possamos corrigir as deformações no processo educacional que até então valorizava quase que exclusivamente a inteligência linguística e a lógico-matemática. A seguir, alguns instrumentos para auxiliar cada um nessas reflexões.

REFLEXÃO



1. Como você avalia suas múltiplas inteligências? Colora as fatias abaixo considerando uma escala de 0-100% de capacidade, onde 0 é o centro da mandala e 100% sua borda. Coloque a data em que você preencheu esta análise para que você possa se reavaliar com o tempo.

2. Que tipos de atividades você pode propor a você mesmo, de modo a desenvolver as inteligências que estão mais fracas?
3. Pense em atividades para realizar com seus alunos de forma a desenvolver cada uma das inteligências acima.
4. Ao longo desta publicação, você já viu e ainda verá uma série de reflexões e atividades orientadas para o desenvolvimento infantil. Busque refletir como cada uma delas pode contribuir para o desenvolvimento das várias formas de inteligência.

REFERÊNCIAS

- EMMONS, R.A. (2000). Is spirituality an intelligence? *The International Journal for the Psychology of Religion* 10:27-34.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente. A teoria das inteligências múltiplas*. São Paulo: Artmed, 1994. 384p.
- _____. *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médias, 1995.
- _____. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999. 348p.
- GOULD, Stephen J. *A Falsa Medida do Homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo, Cortez Editora, 2011. 303p.
- MINSKY, Marvin. *A Sociedade da Mente*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- VAUGHAN, F. 2003. What is Spiritual Intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*, Vol 42 (2): 16-33.
- ZOHAR, D., *SQ: Connecting with Our Spiritual Intelligence*, London: Bloomsbury, 2000.

DO CORPO LÚDICO AO CORPO LÚCIDO

MÁRCIA VIRGÍNIA B. DE ARAÚJO¹

Estrelas no céu
estrelas no mar,
a todas alcança
a mão da criança
que corre a brincar.

(Luíza Lameirão)

A noção de ludicidade tem sido recorrente nas pesquisas metodológicas por ser considerada uma porta de acesso, especialmente ao universo infantil. Assim, também essa noção tem iniciado a discussão sobre a inserção da dança na educação básica e no ensino fundamental. O fato de ter mergulhado nesse universo da educação infantil a partir do contato próximo com os cursistas profissionais desta área, em especial nos módulos de Dança e de Prática Docente, levou-me a considerar o longo caminho que ainda há por vir quando se trata de valorização do corpo lúdico na educação em geral.

Os cursos de licenciatura carecem de uma visão aprofundada sobre a Educação Infantil, sendo que os cursos de licenciatura em arte ainda precisam se preparar e se adequar a este momento histórico de abertura, no âmbito da legislação, para atuar com crianças antes da maturidade escolar. Apesar disso, observo que o termo “ludicidade” tem sido amplamente usado entre os professores de dança. Para contribuir com essa discussão, encontro, especialmente na pedagogia da liberdade em Rudolf Steiner, um caminho de valorização do corpo lúdico, com ênfase nos aspectos do desenvolvimento humano, da integração dos sentidos e da atividade rítmica, rumo ao corpo lúcido e criativo.

A ludicidade é geralmente entendida pelo senso comum como algo da ordem do lazer, do divertimento, da brincadeira e do jogo. Embora tenha algo em comum com esses termos, a ludicidade pode ser muito mais abrangente, incluindo os aspectos de sensibilidade e afetividade, que fazem parte da sensação de integralidade corporal.

O filósofo Johan Huizinga (1996) percebeu como a ludicidade permeia todas as áreas do conhecimento e das culturas, tanto humana, quanto animal. Em oposição aos termos *Homo sapiens* (predominância da razão) e *Homo faber* (predominância do fazer), Huizinga propõe o termo *Homo ludens*, para designar a espécie humana como lúdica.

Acreditando que essa característica lúdica foi fundamental no surgimento das civilizações, este autor integra o conceito de jogo ao de ritual e aplica a noção do jogo à consciência do sagrado e à origem de toda a cultura. Deixa claro, portanto, que entende o lúdico como um fenômeno cultural

¹ Professora do Curso de Licenciatura em Dança da UFPE. Certificada pelo Programa International Network for the Dances of Universal Peace. Formação em andamento em Pedagogia Waldorf (Associação Pedagógica Waldorf do Recife) e em Educador Somático da School of Body Mind Centering (BMC Brasil). E-mail: marcia.baraujo@ufpe.br.

e não biológico. A meu ver, esse aspecto cultural da ludicidade situa-se ao nível relacional do sentir, das organicidades rítmicas e sensoriais, no entendimento antroposófico do termo, refletido por Rudolf Steiner (1923), e, portanto, também biológico, assunto ao qual voltaremos mais adiante, quando da relação entre o lúdico e os sentidos.

De acordo com Huizinga (apud Araújo, 1999), o princípio lúdico é a base das manifestações artísticas, as quais passaram por mudanças estéticas, admitindo que nossa civilização atual perdeu o significado do jogo ritual e sagrado, conduzindo a arte ao afastamento da ludicidade e à busca desesperada da originalidade.

Para Fougeray:

O corpo em movimento é o elemento fundamental do lúdico e é através do movimento corporal coletivo que se destaca o compromisso carnal próprio da ludicidade, a participação intensa no jogo pelo envolvimento do corpo e dos sentidos. (FOUGERAY, 1996)

A concepção acima sobre a ludicidade ligada à corporeidade e ao sentimento de coletividade concorda com a de Huizinga, para quem, especialmente, a música, a dança e o teatro são formas lúdicas de arte. Entre estas, a dança, considerada “a mais pura e perfeita forma de jogo” (HUIZINGA, 1996, p. 184), é a única das artes que pode prescindir de qualquer outro elemento e depender apenas do corpo humano. No entanto, sabe-se que a dança, historicamente, tem uma parceria forte com a música e ambas vão ser tratadas aqui sempre em conjunto, pelas suas características em comum de ritmo interno e externo.

É certo que nem todas as formas de dança-música apresentam uma qualidade lúdica em toda a sua plenitude, podendo tender, assim como todas as demais linguagens artísticas, para o exagero do intelectualismo abstrato. Mas o que importa neste estudo é a relação entre o corpo, o movimento, o lúdico, o pensamento lúcido e a arte – portanto, adoto a noção de estética no sentido do encontro do elemento lúdico com o estético a partir do paradigma estético de Michel Maffesoli (apud Araújo, 1999), que significa o sentimento de estar junto, de ser membro do coletivo e experimentar algo junto.

Isabel Marques (2012) observou que ambas as atividades, brincar e dançar, criam vínculos. Imaginemos se pudéssemos diminuir as fronteiras entre o brincar e o dançar. O brincar tem uma origem latina: *vinculum*. Quais seriam as semelhanças e diferenças entre uma brincadeira dançada e uma dança brincada? E por que o dançarino considerado popular é também chamado de brincante?

As respostas talvez nos encaminhem para o fato de que o movimento corporal estaria na base da ludicidade. Mais abrangente ainda seria entender o fato de o brincante nordestino utilizar, simultaneamente, vários registros, como o movimento do corpo, o som da voz ou do instrumento e adereços visuais, além do pertencimento ao grupo, tornando mais integral sua atuação.

Assim, a percepção de sons, velocidades, intensidades, formas, volumes, pesos, tamanhos, temperaturas, texturas, contatos consigo e com o outro, também permeia a dança ou a música como linguagens artísticas.

RITMO, PRAZER E PRESENÇA

Considerando o exposto acima, podemos imaginar quantas possibilidades lúdicas existem numa atividade musical-corporal. A arte por si só já tem um conteúdo lúdico, embora este tenha sido visto pelo materialismo como algo apenas ligado ao lazer e à diversão, como algo oposto ao trabalho.

Por outro lado, temos um consenso no entendimento da associação do lúdico ao brincar e ao jogo e estes últimos a algo prazeroso. Só que não podemos desconsiderar a seriedade com a qual se está envolvido em uma atividade lúdica, e, portanto, também não podemos perder de vista a aproximação entre a ludicidade e o trabalho. O fato de na atividade lúdica não haver o compromisso com um objetivo final, se o brincar não tem um fim em si mesmo, não o tira de sua importância.

Quando se pensa em associar a ludicidade à aula de movimento corporal-musical, geralmente, há uma separação entre a parte considerada lúdica e a parte técnica e criativa. Essa separação acontece, exatamente, por acreditar que o brincar é menos importante e que o corpo como arte não se constitui de elementos lúdicos. O movimento corporal, por si só, gera alegria, mas não devemos menosprezar o papel da elaboração que o brincar tem, justamente pelo aspecto da presença.

Assim, Cipriano Carlos Luckesi (s/d) questiona o peso que o termo sério tem em nosso cotidiano, como sendo algo sofrido e pesado, em oposição à falta de seriedade, como é vista a alegria proveniente do prazer e da brincadeira. Defende outra conotação para esse termo, associando-o ao mesmo tempo à leveza e à profundidade, justamente pelo fato de considerar o brincar como uma atividade cuidadosa, criativa e produtiva.

Parece ser da ordem do senso comum o entendimento de que brincadeira é coisa séria, justamente pelo fato de que a brincadeira permite um envolvimento total no que se está fazendo, e isso é uma das condições básicas para o prazer, considerando seus elementos de liberdade, leveza, profundidade e lucidez.

Toda arte contém jogos entre as formas, maneiras lúdicas de juntar as partes e formar o todo. O que no corpo em movimento teria mais presente essa característica? Quando se trata de corpo, podemos pensar no prazer gerado pela liberdade de expressão e pelo movimento como sendo uma característica importante.

Embora possamos concordar com o fato de que o brincar, sendo a base da atividade artística, seria anterior ao processo de elaboração estético, também podemos entender o caráter lúdico deste último quando das infinitas possibilidades de combinações de elementos, podendo o resultado ser encontrado sem necessariamente passar pelo julgamento. Interessante, também, é pensar que a arte na pré-escola deveria ser muito menos uma tentativa de elaboração de resultados por parte das crianças e mais uma atividade processual de expressão, cujo material criado poderia ser de extrema importância para o professor conhecer melhor seus alunos. Para tal, seria importante imbuir o professor de elementos para a compreensão de seus educandos a partir de seus desenhos, entre outros fatores.

Outra situação lúdica é a junção de diferentes formas de gestos e movimentos em uma sequência coreográfica. Uma terceira característica lúdica da arte do corpo em movimento, que decorre da segunda é o elemento rítmico. Como observou Alexander Lowen (1984), o ritmo está na raiz do prazer, que foi definido por ele como a percepção consciente da atividade rítmica e pulsante do corpo. Todo tecido vivo permanece em constante estado de movimento, cujo ritmo permite uma atividade interna de expansão e contração.

Lowen (1984) compreende o prazer como uma experiência corporal, afirmando que não existe prazer puramente mental, embora possamos entender a atividade mental como corporal. Porém, uma atividade corporal é aqui entendida como aquela em que os sentidos e os sentimentos são predominantes, inclusive em situações de trabalho, as quais também podem ser agradáveis e criativas. E o prazer dos sentidos tem profunda relação com o prazer estético. Não há nada na alma que não passe pelos sentidos, por isso se fala do prazer como o momento qualitativo da

experiência estética. O prazer estético é de ordem corporal, da ordem do ritmo e da coletividade e não se pode dicotomizar entre o prazer físico e a alegria espiritual.

Tanto o prazer da alma como o do corpo, longe de se excluírem, reforçam-se, o corpo e a alma participam de uma mesma felicidade. Sendo que a porta de entrada de ambos são os sentidos. A alma, para Epicuro (in: Parret, 1996), seria a sede dos prazeres em repouso (ausência de sofrimento e agitação), e o corpo, sede dos prazeres em movimento, e, portanto, rítmicos, lúdicos. O sentimento de alegria da criança proveniente do prazer da brincadeira gera um estado de presença que tem relação com o equilíbrio do ritmo, que, por sua vez, é a alternância entre sono e vigília, processo fundamental no processo de aprendizagem.

O músico Émile Jacques Dalcroze (1865-1950) já havia percebido a importância desse ritmo interno, do movimento corporal para melhor aprendizado, visualização e incorporação da música, o que o levou a criar a Eurritmia² (método de coordenação musical com movimentos corporais - Ginástica Rítmica) para músicos, influenciando também uma geração de dançarinos na Europa, entre eles, Rudolf Von Laban e Mary Wigman, embora, a partir desta, “coreógrafos lutaram constantemente contra a ideia de Dalcroze de que a dança era uma arte musical” (ARAÚJO, 2008, p. 49). Apesar disso, a dança moderna na Europa se desenvolveu a partir de muitos dos ensinamentos desenvolvidos por Dalcroze na área de música.

Ele afirmava que todo elemento musical poderia ser realizado corporalmente, seja a altura (posição e direção dos gestos no espaço), a intensidade (dinâmica muscular), o timbre (diversidade de formas corporais), a melodia (sucessão contínua de movimentos isolados), o contraponto (oposição de movimentos), o acorde (gesto em grupo) ou a construção da forma (distribuição dos movimentos no tempo e no espaço). Destaca que a consciência do ritmo é resultado da experiência física e vem do aperfeiçoamento dos movimentos corporais no tempo e no espaço, onde todo músculo pode contribuir para avivar, clarificar, moldar e aperfeiçoar esta consciência, reforçando, junto ao sentimento - que nasce da sensação muscular -, as imagens presentes na mente³. A capacidade de livre expressão do aluno é valorizada mediante improvisações e de criação de exercícios rítmicos e melodias com ritmo, de movimentos simples e coreografados.

Considerando que o ritmo é inerente a toda atividade lúdica, podemos compreender a atividade lúdica como uma espécie de integração corporal, de experiência sensorial de aprendizagem, independente de faixa etária, sendo particularmente importante para o autodesenvolvimento do professor.

Aprender não é uma simples questão de aquisição de informações. É uma atividade que passa pelos sentidos. Quando se trata de crianças pequenas, em especial, até os sete anos de idade, a ludicidade deve ser abordada justamente através da educação sensorial tátil, vital, de movimento e de equilíbrio⁴, sendo este último associado ao desenvolvimento da concentração auditiva.

O corpo é o principal brinquedo da criança e esse contato deve ser estimulado, além do contato com elementos naturais, como água, areia, inclusive com o solo do chão natural, de maneira que haja o desenvolvimento dos padrões básicos de integração postural e da percepção interna e externa do movimento.

2 A Eurritmia de Dalcroze difere da Eurritmia Artística, desenvolvida por Rudolf Steiner (1861-1925), nascida na segunda década do século XX no centro europeu, que estabeleceu uma linguagem corporal que reproduz a essência contida nos fonemas e nos tons musicais. Ver mais no site <www.sab.org.br>.

3 Apostila de Didática Musical do Curso de Música da Uni-Rio, organizada pela professora Regina Márcia Simão Santos.

4 Vide a Teoria dos doze sentidos, na Antroposofia. Ver mais em Sonia Setzer, Associação Brasileira de Medicina Antroposófica, 2000.

Rudolf Steiner (1923) afirmava que a vida lúdica infantil está fortemente atuando em seu íntimo e que os brinquedos prontos ou “antiartísticos” oferecidos à criança podem gerar um excesso de intelectualismo, que tem como consequência o materialismo e a pobreza de alma. Para Steiner, as “lindas” bonecas prontas não permitem à criança moldar a boneca que ela própria vivencia interiormente. E assim ocorre com relação a toda a atividade lúdica.

Embora justamente em nossa civilização seja sumamente necessário que o homem se torne plenamente lúcido na vida madura, devemos deixar que a criança permaneça o mais longamente possível naquela agradável e sonhadora vivência na qual ela cresce em direção à vida — o mais demoradamente na imaginação, na atividade pictórica, na ausência de intelectualidade. Se fortalecermos seu organismo no aspecto não intelectual, ela crescerá de maneira correta para o intelectualismo necessário na atual civilização. (STEINER, 1923, p. 9)

Para continuar evitando a dicotomia entre a brincadeira e a seriedade, encontramos certa complementação entre o estudo de Huizinga e o de Steiner, na medida em que, embora o primeiro compreenda que o jogo lúdico parece residir na esfera da não seriedade, em termos de desenvolvimento infantil, há um entendimento em termos pedagógicos por parte da Antroposofia de que o brincar é o maior trabalho da criança, e é o que permitirá agir com seriedade e lucidez na maturidade.

Vale, ainda, ressaltar que ludicidade não é sinônimo de diversão, uma vez que esta se refere a distrair-se de algo mais sério. Se estivermos totalmente envolvidos na ação, no meio da ação, estamos realmente em uma meditação, e, portanto, não estamos nos distraindo de algo. Ao contrário, estamos cada vez mais presentes, uma vez que aqui o que está em jogo é o nosso próprio corpo, ou, pelo menos, o jogo deveria ser o próprio corpo.

Prazer sim, diversão não, pelo menos, não no sentido que a sociedade de consumo nos faz acreditar, pois a diversão tem se tornado uma maneira de mudar de direção, de desviar a atenção. Temos que ter o cuidado para não entender somente como relaxamento e divertimento a atividade musical ou corporal, como é vista pela escola tradicional, e nem puxar para o extremo de achar que tudo é conhecimento, arte como conhecimento, como conceito abstrato.

O corpo é concreto, não abstrato, e existe como fonte de saber, o saber do corpo, nas suas relações consigo, com os outros, na criação estética. Se o prazer é definido como uma experiência corporal, este não implica, necessariamente, um divertimento. A experiência corporal pode trazer um estado de presença que gera uma sensação de prazer, na medida em que ocupa o corpo completamente e dá mais uma percepção de espaço do que de tempo. Por outro lado, parece que o desprazer pode ter relação com a falta de envolvimento de uma brincadeira, que pode acontecer quando se está pensando no passado ou no futuro.

O DESENVOLVIMENTO DO CORPO E A PRÁTICA COM O RITMO E O MOVIMENTO

Voltando à relação entre o corpo, o movimento e a ludicidade, a Antroposofia entende que há um órgão específico para cada sentido, e que há um sentido próprio do movimento, que é interno. No movimento corporal há uma percepção interior ligada aos processos metabólicos que se passam no âmbito muscular e orgânico. Segundo Rudolf Steiner, o movimento nos liberta e dá alegria, justamente pelo fato de gerar um ritmo entre a contração e o relaxamento, não apenas muscular,

que seria apenas uma camada, mas também passa pelas estruturas cerebrais organizadoras de estabilidade e mobilidade.

Assim, podemos compreender a relação entre as artes orais-corporais-musicais e a ludicidade, no que se refere ao prazer. Quando me movimento para fora de mim, também me movimento dentro de mim, assim como o elemento musical continua vibrando em nós por muito tempo, atuando em nossa memória. Enquanto organismo sensorial que somos, antes dos sete anos, vivemos internamente os sentidos e as percepções, a partir dos chamados sentidos volitivos. No segundo setênio, atuam os sentidos exteriores, os dos sentimentos, e, a partir do catorze anos, predominam os sentidos cognitivos.

Convém lembrar que na Antroposofia há mais sete sentidos além dos cinco sentidos aceitos na visão da fisiologia tradicional, configurando, portanto, doze sentidos. Os sentidos mais atuantes do zero aos sete anos são o tato, o vital, o movimento e o equilíbrio. O olfato, o paladar, a visão e sentido térmico estão mais presentes de sete a catorze anos. Dos catorze aos vinte e um anos se desenvolvem os sentidos da audição, palavra, pensamento e a percepção do Eu do outro.

Por meio da educação, acontece a metamorfose dos Sentidos Inferiores em Superiores (ou cognitivos), sendo que o sentido do movimento vai se metamorfosear, no sentido da palavra, daí sua relação com a linguagem, seja ela artística, metafórica, verbal, cognitiva ou lógica.

No caso da relação do sentido do movimento com o da palavra, podemos falar de uma linguagem corporal, que se manifesta através da gesticulação e da mímica, em comparação com as outras formas de linguagem - verbal, musical, matemática, etc, tanto orais como escritas. (SETZER, 2000, p. 12)

Em outras palavras, pela teoria dos doze sentidos (SETZER, 2000; KÖNIG, 2000), o fazer imaginativo relativo ao movimento corporal vai e deve desembocar na palavra, sendo esta considerada pela Antroposofia um sentido próprio. Nessa teoria, há uma relação entre o desenvolvimento dos sentidos e os sistemas do corpo, a saber: neuro-sensorial, rítmico e metabólico-motor, os quais se relacionam, respectivamente, às dimensões do pensar, do sentir e do querer.

Steiner (1997) diferencia três atividades internas na corporalidade do processo de aprendizagem: o perceber, o compreender e o assimilar. O perceber se realiza no órgão da visão proveniente do sistema neuro-sensorial; o compreender se realiza com o ato de respirar e com a pulsação do coração, estabelecendo uma relação íntima com o sentir, com o sistema rítmico; já o assimilar está ligado ao sistema metabólico, o qual se relaciona com a memória, com a capacidade de lembrar. Cabe ao educador relacionar a vontade com o metabolismo, a partir de atividades de movimento, em especial aquelas atividades de movimento que atuam simultaneamente no sistema muscular e sanguíneo e em tudo com o que estes sistemas se relacionam para que haja o trabalhar por si mesmo. A respeito disso, Steiner (1997) observa que não estaremos educando nem ensinando bem se valorizamos demais o escutar e o memorizar, pois o aprender não passa apenas pelo escutar, mas também pelo falar, pelo reproduzir o que é audível, pois “não é bem guardado na memória o que, no homem, não foi elaborado de forma a fazer a vontade atuar sobre o metabolismo...” (STEINER, 1997, p. 45). Assim, traz a ideia platônica de relacionar a música com a vontade, pois, ao falar da essência e não das ideias, o elemento musical reproduz a própria vontade humana.

Daí a importância do movimento e do elemento musical para motivar a capacidade de lembrar, uma vez que a atividade rítmica regulada pelo coração e pelo pulmão é a ponte entre o perceber e

o lembrar. Gradativamente, as crianças que se beneficiam de atividades rítmicas, das quais o brincar e arte são condutores, vão adquirindo a capacidade de compreender, já que a compreensão do conhecimento se realiza por meio do sistema rítmico.

Não caberia neste estudo aprofundar o assunto, mas indicar caminhos de aprendizagem respeitando as fases evolutivas da criança, a qual tem, no primeiro setênio, a percepção mais objetiva do corpo; no segundo setênio, tem o sentimento de valor do meio em que vive; e, no terceiro setênio, apresenta um pensamento subjetivo de sua cultura.

A partir dessa compreensão, podemos entender a predominância corporal das linguagens artísticas como sendo neuro-sensoriais (artes visuais/plásticas) e metabólico-motoras (música e dança) e o que seria mais apropriado a cada idade, considerando o fator lúdico. Em se tratando de linguagem artística, e, no caso, aqui, as artes metabólico-motoras, como o caso da dança e da música percutida, quais seriam as possibilidades lúdicas na educação infantil e ensino fundamental?

Para identificar quais seriam as atividades adequadas é preciso reconhecer o papel da imitação na aprendizagem de uma maneira geral. Em resumo, temos o seguinte: a imitação ocorre entre zero e sete anos de uma maneira diferente. Entre zero a três anos, a imitação vem junto com a capacidade de fantasia; e, entre três e meio e sete anos, a imitação atua junto com a capacidade de imaginar. “Da fantasia nasce a imaginação” (STEINER, 2003, p. 33). Das imagens nascem a fantasia e a imaginação. Já os conceitos provêm das abstrações e da memória. Se na primeira infância a fantasia permite à criança dar significado a um simples pedaço de madeira, isto será a base da fantasia criativa, uma das capacidades interiores mais importantes no adulto (CARLGREN & KLINGBORG, 2006).

A criança pequena imita os signos, independente de seu conteúdo. Daí a importância do ritmo e da beleza sonora das canções infantis, das histórias e dos contos, os quais estimulam a fantasia saudável, plasmadora das formas cerebrais. É interessante observar que a espontaneidade da expressão acontece mesmo na imitação, justamente de acordo com a individualidade de cada criança, de acordo com a percepção interna permitida pelo sentido vital, pelo seu momento de amadurecimento dos órgãos.

O livre brincar é muito importante para a criança pequena (de zero a três anos, por exemplo), cujo sentido rítmico ainda se encontra em estado onírico, sendo mais importante o brincar dirigido para as crianças entre três anos e meio a sete anos, que estão com o ritmo mais acordado no corpo.

A imaginação seria uma metamorfose da vontade da criança, a princípio, em forma de fantasia, de maneira que, a partir da troca dos dentes, haja um voltar-se para o ambiente no sentido de transformá-lo. Entre sete e catorze anos, os sentidos mais aguçados seriam os de relação com o meio, sendo o foco da atividade lúdica presente nas relações, nas atividades rítmicas com parceiros, como uma forma de transição para o grupo social. Já a partir dos catorze anos, os sentidos mais cognitivos vão permitir o movimento lúdico através das combinações entre os elementos das linguagens artísticas, formando uma composição estética.

Ao compreender as fases inerentes ao brincar, o educador percebe que as atividades a serem propostas devem respeitar o desenvolvimento ontogenético e filogenético de nossa espécie humana, não queimando etapas biológicas e nem antecipando a intelectualidade, pois esta virá, posteriormente, como consequência da experiência corporal.

Assim, é interessante iniciar uma prática a partir dos movimentos globais do corpo que geram uma integralidade do ser. Estes, quando alternados por movimentos de partes isoladas do corpo, geram o ritmo de expansão e contração, fluxo natural, cósmico, no qual a música também está inse-

rida. Também aqui se considera que a voz falada ou cantada é movimento e que a música, antes de ser soada, é gerada por um movimento interno do músico.

Como apontou Rudolf Laban (apud Fernandes, 2006), a voz é uma manifestação do movimento corporal. A relação entre o movimento corporal e o som da voz são dimensões distintas da mesma manifestação do que se entende por movimento corporal. Seu trabalho baseado na dança-som-palavra explorava todo o potencial de expressividade do movimento, no qual a ação vocal também estava incluída.

Por entender também a integralidade corporal proporcionada pela associação entre a voz e o movimento, acreditamos que o trabalho com a voz do professor é fundamental no desenvolvimento do aluno em todos os níveis de ensino, mas, especialmente, na educação infantil, quando o professor se apresenta como modelo de comportamento a ser imitado.

Na escola de ensino básico e fundamental, o valor dado aos gestos cantados pode ser essencial no desenvolvimento dos alunos, na medida em que permite espelhar a harmonia do universo em seu ritmo primordial de expansão e contração. Essa é a razão pela qual ainda permanece nas danças-músicas dos povos a transmissão oral-rítmica de geração a geração, por estas conterem o ritmo da contração e expansão, imagem da forma lúdica do sagrado e da ritualidade como jogo cultural.

Daí a importância do professor estabelecer seus conteúdos e objetivos, observando as possibilidades lúdicas, considerando-as de acordo com as fases evolutivas da infância e da adolescência. Além disso, o educador deve ter metáforas e imagens para todas as leis da natureza e todos os mistérios do universo, cujas analogias não falam somente ao intelecto, mas ao sentimento, às emoções, a toda a alma. Isso se chama de arte pedagógica.

Há muitas possibilidades de planejamento incluindo o movimento lúdico, que vai desde o brincar livre, passando pelo brincar dirigido, pelo movimento criativo, seja individual, com parceiros e com o grupo. O professor deve tornar harmoniosa e aconchegante toda atividade, seja ela em círculos (“brincadeiras de roda”), em contato com parceiros (“brincadeiras face a face”), nas precisões dos caminhares em linhas (“brincadeiras de comboio”) (HAES, 2012), assim como deve respeitar as etapas de mobilização do corpo, a princípio movimentos globais e imitativos e, depois, tomando consciência de partes do corpo, somando-os aos movimentos relacionais, aos movimentos imaginativos e espontâneos próprios do improviso.

Não se trata de receita de bolo pronta, uma vez que cada um faz seu próprio caminho metodológico a partir dos princípios, adicionando ao saber incorporado o sabor das rodas e cirandas cantadas, dos jogos corporais-musicais, dos movimentos rítmicos, dos movimentos percutidos, dos gestos cantados. A partir dessa passagem sensorial dos sabores aos saberes, o sistema rítmico interno do aluno de educação infantil e fundamental estará bem harmonizado, presente e pleno, e, portanto, em diálogo com os sistemas metabólico-motor e neuro-sensorial, permitindo a percepção futura das qualidades cognitivas lúcidas da experiência conceitual quando da sua entrada no ensino médio.

LIBERDADE DO CORPO LÚCIDO

Segundo Steiner (1923), o respeito à ludicidade na educação é que vai permitir a futura atuação na vida cultural, de maneira que atuar cognitivamente significa participar do fenômeno da vida com interesse e não por dever: “[...] não existe outro impulso para o nosso atuar além do nosso discernimento. Sem que se acrescente qualquer imposição, o homem livre atua conforme seu discernimento” (STEINER, 2004, p. 108).

No entanto, este pensar com lucidez e discernimento tem sido prejudicado pelas pedagogias que aceleram o desenvolvimento da criança. “Uma criança treinada intelectualmente antes do quarto, quinto ano de idade leva para a vida algo de terrível, que poderá torná-la materialista” (STEINER, 1923, p. 9).

Nesse sentido, convém refletir o fato de que o ensino de arte pode ser prejudicial à criança caso seu enfoque seja na abstração conceitual. Steiner diz que a criança é, nos primeiros anos, um organismo totalmente sensorial e delicado, ao ponto de sentir o que pensamos à sua volta. Seus desenhos espelham o estágio de desenvolvimento em que se encontram, sem, necessariamente, precisarem seguir regras ou modelos. A liberdade de suas danças espontâneas deveria ser mais valorizada do que as apresentações precoces (antes dos sete anos) de coreografias para uma plateia.

Dessa maneira, a cognição poderá se aproximar da futura criação artística. Se quisermos que o ser humano maduro “contenha em si próprio o esteio, a meta e o cerne de sua existência” (STEINER, 2004, p. 110), devemos, como educadores, deixar a criança livre e sermos apenas os guias auxiliares para não prejudicar sua organização humana ao longo da vida. Para a Antroposofia, é através do corpo que a alma se desenvolve, sendo que o movimento é a expressão do espírito, a expressão de valores e de autodesenvolvimento. Nesse sentido, a Pedagogia Waldorf considera que o movimentar-se é tão importante para o pensar, ou, melhor, a consciência só existe no que tem movimento, por isso que o movimento é tão importante para o pensar. Segundo Maturana & Verden-Zöllner (2004), o brincar só se realiza no amor. Para a criança pequena, o brincar está no seu próprio corpo.

A pedagogia da arte pode, seguramente, basear-se no fundamento do humano, considerando que é importante o amor durante o aprendizado do andar, a veracidade no aprendizado da fala e a clareza durante o aprendizado do pensar. Assim como Humberto Maturana analisa em seu livro “Amar e Brincar: Fundamentos Esquecidos do Humano”, os princípios pedagógicos passam pelo fortalecimento humano na primeira infância, considerando seus afetos e sua proteção, respeitando a espontaneidade e lhe oferecendo alimentos anímicos esteticamente harmônicos. Assim, essas crianças perceberão o mundo como belo e serão capazes de desenvolver um alto grau de pensamento lógico no segundo setênio, podendo atuar com responsabilidade e liberdade na realização de seus propósitos.

Para que haja uma compreensão da função da arte como via educativa e uma aplicação cada vez mais ampla da arte na educação básica, em especial dos anos iniciais, o professor da educação infantil precisa se autodesenvolver e se identificar com a arte, sem perder de vista as necessidades da criança e o seu desenvolvimento enquanto ser humano.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Márcia Virgínia Bezerra de. *Meu Corpo é um templo, minha oração é a dança: dimensões étnicas, rituais e míticas na Companhia Balé Teatro Castro Alves*. Recife, UFPE, dissertação de mestrado em Antropologia Cultural, 1999.

_____. *Aspectos culturais, artísticos e terapêuticos do corpo em movimento e em desenvolvimento na Pedagogia Waldorf*. Monografia apresentada ao Programa de Formação de professores em Pedagogia Waldorf. Recife: Associação Pedagógica Waldorf do Recife, 2017.

_____. *Gestos Cantados: uma proposta em dança-corale a partir de princípios rituais*. Tese de

- Doutorado. UFBA, PPGAC, 2008. 390 f.
- CARLGREN, Frans; KLINGBORG, Arne. *Educação para a liberdade – A pedagogia de Rudolf Steiner*. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.
- FERNANDES, Ciane. *O Corpo em Movimento: o sistema Rudolf Laban/Bartenieff na formação e pesquisa artes cênicas*. São Paulo: Annablume, 2006.
- FOUGERAY, Sylvie. *Do Corpo na Antropologia à Antropologia do Corpo*. UFPE, 1996.
- HAES, D. Udo de. *As Cirandas de Ontem e de Hoje*. São Paulo: Editora: Antroposófica, 2012.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- KÖNIG Karl. *O Desenvolvimento dos Sentidos e a Experiência Corporal*. São Paulo: Associação Brasileira de Medicina Antroposófica, 2000.
- LAMEIRÃO, Luiza Helena Tannuri. *Criança brincando!: Quem a educa?* São Paulo: João de Barro Editora, 2007.
- LOWEN, Alexander. *Prazer, uma abordagem criativa da vida*. São Paulo: Summus, 1984.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Brincar II: brincar e seriedade*. www.faced.ufba.br / RD Disciplinas / Gepel – Educação e Ludicidade, s/d.
- MAFFESOLI, Michel. O Paradigma Estético (A Sociologia como Arte). *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, N° 21/1986, apud ARAÚJO, Márcia Virgínia Bezerra de. Meu Corpo é um templo, minha oração é a dança: dimensões étnicas, rituais e míticas na Companhia Balé Teatro Castro Alves. Recife, UFPE, dissertação de mestrado em Antropologia Cultural, 1999.
- MARQUES, Isabel A. *Interações: criança dança e escola*. São Paulo: Blucher, 2012.
- MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athenas, 2004. 272p
- PARRET, Herman. *A Verdade dos Sentidos*. Aula de Semiótica Lucreciana. In: *Corpo e sentido: a escuta do sensível*. Organizador: Ignácio Assis Silva. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- SETZER, Sonia. *Os Doze Sentidos*. São Paulo: Associação Brasileira de Medicina Antroposófica, 2000.
- STEINER. Rudolf. *Andar, Pensar, Falar: A atividade lúdica (1923)*. Disponível em: <http://culturadigital.br/gepepi/files/2011/02/Steiner_-_Andar_Falar_Pensar_1.pdf>

RELATOS

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA: FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INFANTIL E ARTE

MARCIA VIRGÍNIA B. DE ARAÚJO¹

GABRIELLA MUNIZ CABRAL²

Embora possamos observar a crescente valorização da formação continuada de professores, a área de artes tem sido pouco contemplada nos programas voltados para a educação permanente. Tendo sido uma das últimas a entrar no currículo escolar – a princípio, considerada apenas como atividade artística (vide LDBEN n° 5692/71), e, depois, como área de conhecimento (vide LDBEN n° 9394/96), a arte passou a ser legitimada a partir do ensino fundamental, cujos professores eram formados pelos cursos de Licenciatura em Educação Artística (criados na década de 1970), que não os habilitavam para atuar na Educação Infantil.

Com a reforma das Licenciaturas, o ensino de Arte vem sendo ampliado para a educação básica, porém, os cursos recém-criados de Licenciatura em Teatro, Dança, Artes Visuais e Música ainda carecem de uma visão aprofundada sobre a Educação Infantil. Por outro lado, a área de Educação Infantil ainda não possui uma formação específica em Arte, nem ao nível de graduação, nem ao nível de pós-graduação.

A respeito dos documentos orientadores já existentes, embora amplamente disponíveis, não são suficientes para a efetivação da aplicação dos conteúdos na prática pedagógica dos professores de educação infantil, uma vez que a maioria não possui prática e conhecimento sobre Arte. Para que a Lei 12.796/2013 (LDB) seja cumprida, inclusive em suas alterações sobre a Educação Infantil, precisamos, ainda, qualificar o docente e estimular o autodesenvolvimento inerente à sua prática.

Diante desse quadro, a primeira questão que surgiu foi em relação ao que seria fundamental em um curso de formação continuada em Arte, voltado para o universo da Educação Infantil, que pudesse contribuir com a prática docente de profissionais que atuam na Educação Infantil e Pré-escola, entre eles, aqueles que possuem o magistério, ou os egressos dos cursos de Pedagogia, e, ainda, os provenientes das licenciaturas em Arte. Considerando que há pouco entendimento do que seja o ensino de arte com crianças até os 7 anos de idade, outro desafio seria encontrar quais seriam os profissionais qualificados para a função de formadores, que fossem tanto especialistas em arte quanto conhecedores do ser humano em desenvolvimento.

O Curso de aperfeiçoamento/extensão “Formação Continuada em Educação Infantil e Arte” foi criado, portanto, a partir do fato de muitos de nós, professores e supervisores da equipe pedagógica,

1 Professora do Curso de Licenciatura em Dança da UFPE. Certificada pelo Programa International Network for the Dances of Universal Peace. Formação em Pedagogia Waldorf (Associação Pedagógica Waldorf do Recife) e em Educador Somático da School of Body Mind Centering (BMC Brasil). Foi Coordenadora do Curso de Formação Continuada em Educação Infantil e Arte. E-mail: marcia.baraujo@ufpe.br.

2 Formada em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap) e Especialista em Direitos Humanos pela UFPE. Foi secretária do Depto de Teoria da Arte e Expressão Artística e, hoje, atua como conciliadora/mediadora judicial e extrajudicial na Câmara de Conciliação, Mediação e Arbitragem da UFPE. Foi Coordenadora Adjunta do Curso de Formação Continuada em Educação Infantil e Arte. E-mail: munizgabriella@gmail.com.

termos nos capacitado nessa área de Educação Infantil, inclusive tratada como objeto de nossos projetos de pesquisa na UFPE. Algumas dessas pesquisas estão voltadas para o autodesenvolvimento do educador e/ou para o desenvolvimento da criança até os 7 anos de idade, suas possibilidades de movimento e expressão, seus processos neuro-sensoriais e metabólico-motores, compreendendo as dimensões do pensar, do sentir e do querer e o papel da arte como via educativa, inclusive ambiental.

Propusemos a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente através da incorporação da arte no currículo, na metodologia, na didática e nos fundamentos filosóficos e antropológicos que embasam a educação infantil, definindo quais conteúdos são mais apropriados a certas etapas do desenvolvimento humano, considerando a diversidade social e cultural.

Realizado entre novembro de 2014 e julho de 2015, o Curso teve como objetivo capacitar o profissional da Educação Infantil a lidar com os conteúdos da arte como via educativa, considerando as necessidades do desenvolvimento infantil, bem como desenvolver conhecimentos sobre os princípios artísticos em quatro dimensões: a educação para a arte (curricular), a arte na educação (metodológica), a educação através da arte (didática) e a educação como arte (filosófica e antropológica).

Nossa equipe contou com professores formadores selecionados por sua atuação nas áreas de arte-educação, educação infantil e formação de professores, cujas abordagens se somaram, dialogando seus pontos de vista complementares. Como exemplo de abordagens situadas aqui no mesmo bojo de conhecimentos, podemos citar as teorias de Jean Piaget, Lev Vigotsky e Rudolf Steiner.

Em resumo, tivemos o seguinte quantitativo de pessoal: 11 membros externos à UFPE, contando com palestrantes da Escola Waldorf Recife, docentes das redes públicas de educação infantil, ensino fundamental e profissionalizante, além de pessoal de produção; 5 monitores dos 3 cursos do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística da UFPE (Artes Visuais, Dança e Teatro), mais 1 do curso de Secretariado; 2 técnicos administrativos e 7 docentes da UFPE.

Visando à inserção da arte nos níveis mais iniciais de escolaridade, buscamos refletir e elaborar uma literatura orientadora para a educação infantil em Pernambuco, baseada nos princípios artísticos das quatro linguagens legitimadas (dança, teatro, artes visuais e música), bem como os das áreas afins e transversais, como literatura oral e arte ambiental, ampliando e aprofundando o documento orientador Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC/1998),



Figuras 1 e 2 – Palestra de abertura com Sandra Maciel

volume 3, relativo ao âmbito da experiência “Conhecimento de Mundo”, referentes aos objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Por ser a arte um conteúdo abrangente, que envolve várias linguagens, optou-se por contemplar as linguagens artísticas específicas na metodologia e didática, tendo momentos de integração entre as linguagens, considerando o desenvolvimento infantil. A parte presencial foi organizada em oito módulos mensais, com 12 horas de duração cada um, sendo um deles de imersão (com 15 horas de duração, incluindo pernoite e refeições).

Como professores e funcionários do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística, sentimos-nos muito honrados pelo convite das professoras Ester Calland e Carol Perruci para coordenar esse curso de extensão/aperfeiçoamento. No entanto, foi muito desafiador elaborar uma proposta de formação continuada em educação infantil e arte para educadores provenientes da área de Pedagogia. Primeiramente, pelo fato de não serem provenientes da área de arte. Em segundo lugar, porque tivemos que refletir longamente sobre a adequação da arte na educação infantil nesta proposta de formação, especialmente pelo fato de os arte-educadores especialistas não atuarem nesse nível escolar, embora as leis e diretrizes curriculares recentemente os habilitem para atuar na Educação Infantil. Essas contradições se revelaram, inicialmente, na busca e na manutenção de professores formadores para atuarem neste programa, já que os arte-educadores que seriam formadores estavam todos inseridos nas licenciaturas, mas não necessariamente atuando nas questões da educação infantil.

Há uma necessidade crescente de cursos de formação continuada em Arte que possam contribuir com a prática docente dos que atuam na Educação Infantil e Pré-escola, entre eles, aqueles que possuem o magistério ou os egressos dos cursos de Pedagogia e, ainda, os egressos das licenciaturas em Arte.

Como pensar em uma formação continuada em ensino de arte da educação infantil se os cursos de licenciatura em arte ainda carecem de uma visão aprofundada sobre a Educação Infantil?

Outra questão desafiante foi o entendimento de que este curso deveria acontecer por via de um programa interdisciplinar, uma vez que muitos estão na ‘luta’ por legitimar suas áreas de conhecimento em separado. Então, tivemos que justificar os propósitos de uma democratização do ensino de arte na universidade, a partir da integração entre as artes e através da diversidade de linguagens.

Integração ou interdisciplinaridade são termos que têm gerado discussões no campo da arte-educação. Historicamente, a exigência da polivalência do professor de arte foi refutada para que houvesse a valorização das especificações de cada linguagem artística. Assim, a interdisciplinaridade com outras áreas artísticas ou das artes com outras disciplinas passaram a ser mais aceitas no âmbito do campo de atuação do arte-educador. Ainda assim, continua o questionamento sobre a atuação do pedagogo nos anos iniciais da escolaridade. Como seria a sua atuação com as linguagens artísticas, senão de maneira polivalente?

A respeito disso, podemos recorrer ao texto de Cecilia Costa sobre as inteligências múltiplas, que aponta para a necessidade de desenvolvimento dos diferentes potenciais do ser humano. Assim, ao invés de olharmos para o que não daria certo, ou seria inadmissível pedagogicamente, preferimos apostar na capacidade que o educador tem de trabalhar artisticamente sua prática pedagógica, nas diferentes linguagens artísticas.

Como não havia um consenso pedagógico entre os docentes da equipe formadora, decidimos estudar juntos para que pudéssemos seguir uma proposta mais coerente com as teorias de desenvol-

vimento infantil. De acordo com a experiência de cada um de nós, os conteúdos foram sendo selecionados, sendo que a ênfase foi dada no desenvolvimento do ser humano segundo a Antroposofia, que fundamenta a Pedagogia Waldorf.

Para fortalecer essa proposta, convidamos professores que estão no dia-a-dia da escola Waldorf para ministrar vivências e palestras em conjunto com o professor de cada linguagem, sendo o módulo de artes visuais o que foi mais especificamente voltado para o entendimento da criança e suas necessidades e também ao autodesenvolvimento do educador a partir da Antroposofia e Pedagogia Waldorf, fato que causou bastante impacto e transformação nos cursistas, bem como em alguns formadores que ainda não conheciam essa abordagem. Segue um exemplo de reflexão a partir da pluralidade de pontos de vista da equipe formadora.

Na área da arte-educação, tem havido processos renovados de busca pela legitimação do ensino de arte na escola em todos os níveis de escolaridade. Observamos que essa legitimação tem se justificado pela valorização da arte como tão importante quanto as outras matérias, justamente pelo fato de a atividade artística conter um aspecto conceitual, conteudístico, e não apenas pelo seu lado criativo e lúdico. Assim, as iniciativas de livre expressão têm sido menos valorizadas pelos arte-educadores, por acreditarem que nesta não há qualquer princípio ou fundamento.

Parece que a Pedagogia Waldorf, na qual se inspiraram muitas práticas neste curso, não se enquadra em nenhuma das tendências pedagógicas conhecidas pelos arte-educadores, a saber: “Arte como livre expressão” ou “Arte como conhecimento”. Nem seria “livre-expressão”, no sentido pejorativo que o termo se tornou, uma vez que a Pedagogia Waldorf tem na Antroposofia os princípios bem fundamentados, em qualquer que seja a atividade proposta aos alunos; e nem seria uma arte como conhecimento, no sentido mais valorizado do conceito ou do conteúdo. A nosso ver, essa pedagogia, tão questionada pela academia, prepara justamente para a apropriação do conceito ou do conteúdo de uma maneira concreta, tátil, afetuosa, materna, talvez da ordem do pré-conceitual mesmo, pelo menos durante a idade pré-escolar.

Se a Pedagogia Waldorf não se enquadra em alguma dessas tendências citadas, poderia ser denominada como uma outra tendência? Será que a tendência da Pedagogia Waldorf poderia ser a da Arte como Fundamento do Humano? Assim como Humberto Maturana analisa em seu livro “Amar e Brincar: Fundamentos Esquecidos do Humano”, os princípios pedagógicos vislumbram o fortalecimento humano na primeira infância, considerando seus afetos e sua proteção, respeitando a espontaneidade e lhe oferecendo alimentos anímicos esteticamente harmônicos. Dessa forma, no



Figura 3 – Aula das Professoras Virginia Marques e Vivian Victor no módulo de Artes Visuais

primeiro setênio, o ensino de arte está mais ligado à vivência de um mundo bom e belo. A arte vem como reflexo dessa bondade materializada.

Assim, estaremos criando as bases para que no 3º setênio se desenvolva um pensar claro, criativo e capaz de um raciocínio lógico, ainda que abstrato. Lamentavelmente, a educação tradicional tem estimulado precocemente o raciocínio lógico e abstrato, o que vem contribuindo para o desinteresse das crianças e jovens para com o conteúdo escolar.

Por estar em consonância com as ideias acima, a Pedagogia Waldorf foi fonte de diálogo e inspiração para o Curso de Formação em Educação Infantil e Arte, contando com a participação de profissionais formados nesta pedagogia. Em nosso entendimento, é fundamental que a arte esteja nas pedagogias voltadas tanto para o educador quanto para a criança, sendo que todas as pedagogias deveriam visar inicialmente às necessidades das crianças. Para que haja uma compreensão da função da arte como via educativa e uma aplicação cada vez mais ampla da arte na educação básica, em especial dos anos iniciais, o professor da educação infantil precisa se autodesenvolver e se identificar com a arte, sem perder de vista as necessidades da criança e seu desenvolvimento enquanto ser humano.

Apesar de todas as adversidades, obtivemos sucesso na aceitação do curso por parte dos cursistas³, inclusive havendo muitos que demonstraram a vontade em levar para a realidade carente de suas escolas todas as experiências pelas quais passaram. Tudo isto foi possível pelo esforço de uma equipe muito engajada, desde a gestão, à supervisão, aos formadores e aos monitores.

A partir do depoimento dos cursistas de que os conteúdos vivenciados ao longo dessa formação foram importantes para a mudança em sua visão e prática pedagógica, houve a solicitação por parte de muitos concluintes que este curso se amplie para ser oferecido em nível de Especialização.

Na parte presencial, a avaliação foi sistemática, inclusive com a elaboração de cadernos de experiências, culminando com propostas de ensino nos módulos de prática de ensino. A atividade à distância aconteceu a partir do primeiro módulo e seguiu até o final do curso, como forma de acompanhamento sistemático dos alunos, não tendo, porém, muita adesão, devido à pouca familiaridade dos cursistas e mesmo de alguns formadores com a plataforma virtual Moodle.

A comunicação com o MEC foi bastante esclarecedora em todos os momentos do projeto, pois, na medida do possível, pudemos compreender melhor nossa função no âmbito da formação continuada na educação pública.

A Formação Continuada em Educação Infantil e Arte teve intensa participação na rede social, tanto no Facebook, quanto no site em que foram realizadas as inscrições, os quais podem ser acessados pelos *links*: <<https://www.facebook.com/groups/1513536868861405/?fref=ts>> e <<http://formacaoarteduc.wix.com/formacaoarteduc>>.

Como meta futura, teríamos, realmente, a de ampliar esse curso para o nível de uma Especialização, contemplando os que atuam na Educação Infantil e Pré-escola, entre eles, aqueles que possuem o magistério, ou os egressos dos cursos de Pedagogia, e, ainda, os egressos das licenciaturas em Arte.

Outro passo importante é iniciar a política de convênios entre a UFPE e as escolas públicas para abrir o campo de estágio, de maneira que os licenciandos em arte possam acompanhar o professor de sala de educação infantil e formar parcerias arte-educativas.

Avante!

³ Tendo em vista que a evasão parece ser um fenômeno natural neste tipo de formação, que, inicialmente contou com 180 matriculados, outros fatores também contribuíram para isso, especialmente pelo excesso de ofertas em áreas semelhantes, ou seja, em níveis de titulação mais altos do que este (que foi cadastrado como Extensão/Aperfeiçoamento).

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rossana (tradução). *Os padrões neurológicos básicos segundo princípios do Body-Mind Centering®* (BMC). Copyright © da The School for Body-Mind Centering®, 2013.
- ARAÚJO, Márcia Virgínia Bezerra de; CABRAL, Gabriella Muniz. *Relatório de Atividade de Extensão – SIG- Proj/Educação Infantil e Arte*. Departamento de Teoria da Expressão Artística, 2016, 34 p.
- ARRUDA, Solange. *Arte do Movimento: As descobertas de Rudolf Laban na dança e na ação humana*. São Paulo: Editora Parma, 1988.
- BACH JR., Jonas. *A educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2007.
- _____. *A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: Conflitos/Acertos*. 3. ed. São Paulo: Max Limonad, 1998.
- _____. (Org.) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- CARLGREN, Franz e Klingborg, Arne. *Educação para a Liberdade. A Pedagogia de Rudolf Steiner*. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.
- CLOUDER, Christopher e Janni Nocol. *Brincadeiras Criativas para seu bebê. Uma forma lúdica de aumentar a concentração e melhorar o desenvolvimento dos pequenos*. São Paulo: Publifolha, 2008.
- COHEN, Bonnie Bainbridge. *SENTIR, PERCEBER E AGIR: Educação Somática pelo método Body Mind Centering*. São Paulo: Editora Sesc São Paulo, 2015.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- DERDYK, Edith. *FORMAS DE PENSAR O DESENHO*. São Paulo: Scipione, 1989.
- ESCOLA WALDORF JARDIM DAS AMORAS. Programa para Maternal, Jardim I e Jardim II. Disponível em: <<http://blogdarosecleia.blogspot.com.br/2010/04/programa-para-maternal->

jardim-i-e.html>.

FERNANDES, Ciane. *O Corpo em Movimento: O Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa artes cênicas*. São Paulo: Annablume, 2006.

FONTEERRADA, M. *Música e Meio Ambiente Ecologia Sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FRIEDENREICH, Carl A. *A Educação Musical na Escola Waldorf*. São Paulo: Antroposófica, 1990.

HAES, D. Udo de. *As Cirandas de Ontem e de Hoje*. São Paulo: Antroposófica, 2012.

KÖNIG, Karl. *Os três primeiros anos da criança. A conquista do andar, do falar e do pensar e o desenvolvimento dos três sentidos superiores*. São Paulo: Antroposófica, 2011.

_____. *O desenvolvimento dos sentidos e a experiência corporal. Pontos de vista da pedagogia curativa sobre a teoria dos sentidos de Rudolf Steiner*. São Paulo: Associação Brasileira de Medicina Antroposófica, 2000.

IGNÁCIO, Renate Keller. *Criança Querida. O dia a dia da Educação Infantil*. São Paulo: Antroposófica, 2014.

_____. *Criança Querida. O dia-a-dia das creches e jardim-de-infância*. São Paulo: Editora Antroposófica

LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

_____. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

LAMEIRÃO, Luiza. *Criança brincando! Quem a educa?* São Paulo: João de Barro Editora, 2007.

LANZ, Rudolf. *A Pedagogia Waldorf. Caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2013.

LEGAN, A *Escola Sustentável - Alfabetizando Pelo Ambiente*. 2ª Ed. São Paulo; Editora Imprensa Oficial, 2008.

LIEVEGOED, Bernard. *Desvendando o Crescimento: As Fases evolutivas da Infância e da Adolescência*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2007.

MARQUES, Isabel. *Interações Dança, criança, escola*. São Paulo: Blucher, 2012.

- MARQUES, Virgínia. *A vivência da arte na Pedagogia Waldorf: Teias que tecem esse olhar no primeiro e segundo setênio*. Monografia apresentada ao Curso Recife de Formação em Pedagogia Waldorf, sob orientação do Profº Munir Dertkigil. Recife, 2013.
- MARASCA, Elaine. *Saúde se aprende, educação é que cura: da pedagogia Waldorf à Salutogênese*. São Paulo: Antroposófica, 2009.
- MCALLEN, Audrey Enid. *Método Extra-lesson: recursos especiais em Pedagogia Waldorf: volume I- Fundamentos*. São Paulo: Antroposófica: 2005.
- OSTETTO, LUCIANA. E. *Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 40-55, jan.-abr. 2010 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- PEREIRA, Ana Cristina Carvalho; FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de (orgs). *Formação, Experiência e Criação: curso educação infantil, infâncias e arte*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2014.
- PETRAGLIA, Marcelo S. *A música e sua relação com o ser humano*. Botucatu: OuvirAtivo, 2010.
- PERROW, SUSAN. *Histórias curativas para comportamentos desafiadores*. São Paulo: Antroposófica, 2013.
- Programa Brasileiro Body-Mind Centering®. de Educador do Movimento Somático (SME): Credenciado pela The School for Body-Mind Centering®. *Apostilas organizadas pela Interior Produções Artísticas Internacionais – Corporalmente*. Direção do Programa: Adriana Almeida Pees.
- SCHAFFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991/1996.
- _____. *A afinação do mundo*. São Paulo: UNESP, 2001.
- _____. *Educação sonora*. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
- SCHOOREL, Edmond. *Os Primeiros Sete Anos - Fisiologia da Infância*. São Paulo: Antroposófica, 2017 (3ª ed.).
- SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais na Sala de Aula*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- STEINER, Rudolf. *A Educação da Criança segundo a Ciência Espiritual*. São Paulo: Antroposófica, 2007.
- STEINER, Rudolf. *Andar, Falar, Pensar: A Atividade Lúdica*. Disponível em: <<http://culturadigital>>.

br/gepepi/files/2011/02/Steiner_-_Andar_Falar_Pensar1.pdf>.

STEINER, Rudolf.. *Os Contos de Fadas - Sua poesia e sua interpretação*. São Paulo: Antroposófica, 2014.

_____. *Pedagogia, Arte e Moral*. São Paulo: João de Barro, Editora, 2008.

TECENDO O OLHAR: ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VIRGINIA MARQUES¹

*Sabedoria ilumina-me
Força, compenetra-me
Amor, incendeia-me
Para que surja em mim
Um benfeitor da humanidade
Altruísta e fiel*

(Rudolf Steiner)

INTRODUÇÃO

Meu diálogo com a Pedagogia Waldorf iniciou-se em 1999, quando se concretizou a formação da primeira turma de crianças no jardim infantil da escola Waldorf Recife, situada no bairro de Casa Amarela. Desde então, ao longo do caminho, essa abordagem veio acrescentar a à minha pesquisa como arte-educadora uma visão mais abrangente, situando o ensino de arte em comunhão com o desenvolvimento antropológico, considerando a metamorfose do ser humano em seus aspectos físicos, cognitivos e “espirituais” – entendendo por espiritual o desenvolvimento do Eu, portador da auto-consciência, fundamentada principalmente nos estudos de Rudolf Steiner, criador da Antroposofia².

A Pedagogia Waldorf segue os princípios da Antroposofia, uma ciência espiritual, que desenvolveu uma metodologia científica, que permite incursionar tanto no campo físico como no plano espiritual, compreendendo o ser humano, o universo e todas as relações nele existentes, de maneira holística.

Foi à luz desses conhecimentos que fundamentamos a abordagem de arte neste curso. Técnicas simples de aquarela foram vivenciadas a partir da observação fenomenológica, do comportamento

1 Graduada em Licenciatura em Artes Plásticas, é Especialista em Arte-Educação, Pedagoga Waldorf e Arteterapeuta (em formação). Atua há 24 anos na área de Arte-Educação mediando aulas de ensino de artes, oficinas e formações. Atualmente, é Técnica de Arte da CGDE na Gerência Regional de Educação Recife Norte, atuando nas Formações Continuadas de Arte para Professores da Rede Pública de Ensino. Atuou como formadora no Curso de Educação Infantil e Arte.

2 Rudolf Steiner nasceu em Kraljevic (Áustria), em 1861, e faleceu em 1925 (na Suíça). Estudou Ciências Naturais e Matemática na Universidade Tecnológica de Viena. Ao mesmo tempo, dedicou-se a aprofundar temas político-sociais, realizando estudos literários e filosóficos. Foi o autor e editor do prólogo da primeira edição das Obras Científicas Completas de Goethe. Rudolf Steiner publicou também uma série de trabalhos que tencionavam responder a questões nos âmbitos científicos e filosóficos daquela época, entre elas: É o homem um ser espiritual livre em seu pensar e atuar ou está predeterminado pelas leis da natureza? Ele aprofundou suas investigações sobre Kant e os idealistas alemães, em especial Fichte, procurando explicar essa dicotomia, a partir da concepção goetheanística do homem como unidade psico-físico-espiritual.

das cores primárias em uma superfície de papel. A ideia era que os professores acordassem os sentidos básicos, a partir da imersão na linguagem da música, do movimento e da imagem interior.

Partindo do preceito que experimentar, fazer com as mãos, vincula conhecimentos potencializadores de resposta imediata ao cognitivo, permitindo associações e formulações de conceitos enraizados vivenciados, nossa aula foi mediada em um pulsar rítmico de expansão e contração, hora teórica, hora prática.

Os conteúdos abordados foram: a vivência fenomenológica das cores, os sentidos vitais e sua importância nos primeiros anos de vida, o grafismo infantil e suas fases, e o artesanato simples, com foco na percepção da aquisição da motricidade fina, indicando o preparo da criança para a alfabetização, temas estudados na minha monografia (MARQUES, 2013).

Tudo o que foi desenvolvido e elaborado nos módulos teve como foco a autoreflexão do Professor/educador, figura que acolhe a criança, além dos pais, nos seus primeiros anos de vida, idade esta em que o processo de aprendizagem se dá principalmente, por imitação.

A arte fez parte de todas as aulas, em um sentido bem amplo, para ilustrar os temas abordados, para acordar o corpo, para trazer imagens internas ou simplesmente para ser sentida. Iniciávamos nossas atividades pela manhã com um aquecimento corporal simples, uma cantiga de roda que ditava o que fazer com o corpo: “ô abre a roda, esquindô lê lê, ô abre a roda esquindô lá lá, ponta de pé, esquindô lê lê etc.”. Assim, despertávamos o corpo e a mente, pois cantar e se movimentar exigem “presença de espírito”, ritmo e respiração.

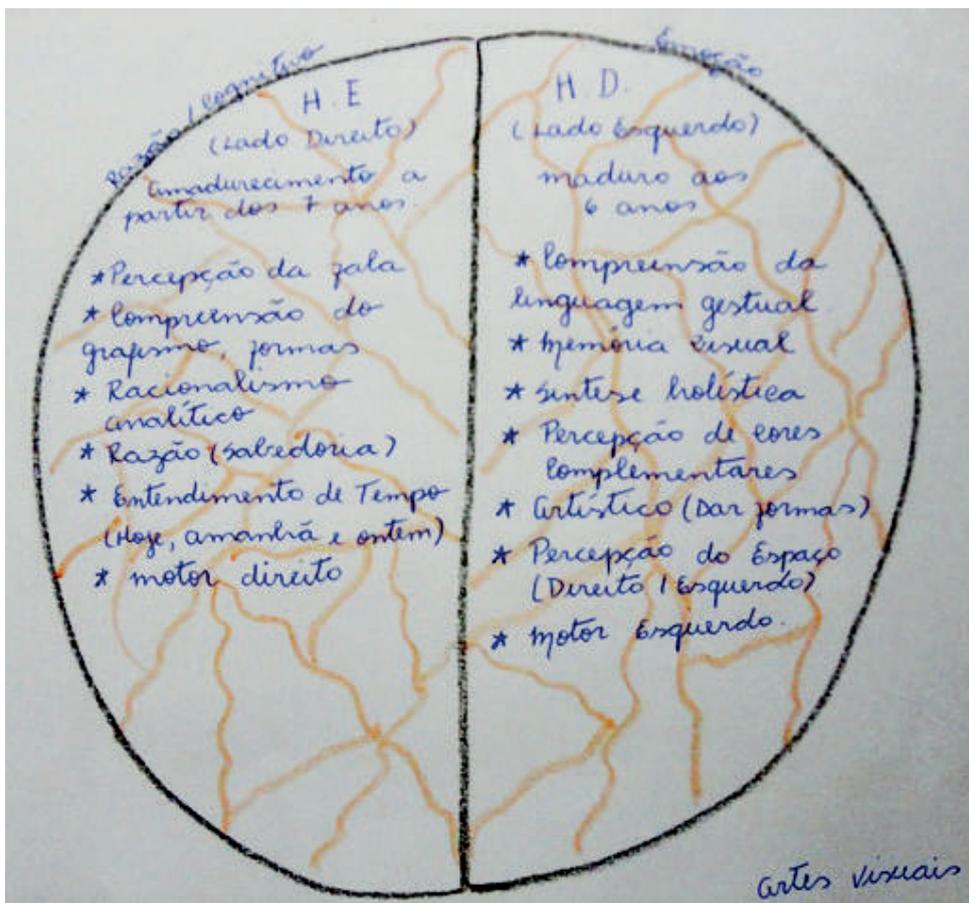


Figura 1 – Ilustração do caderno de experiências da cursista Ires Diana Silvestre dos Santos

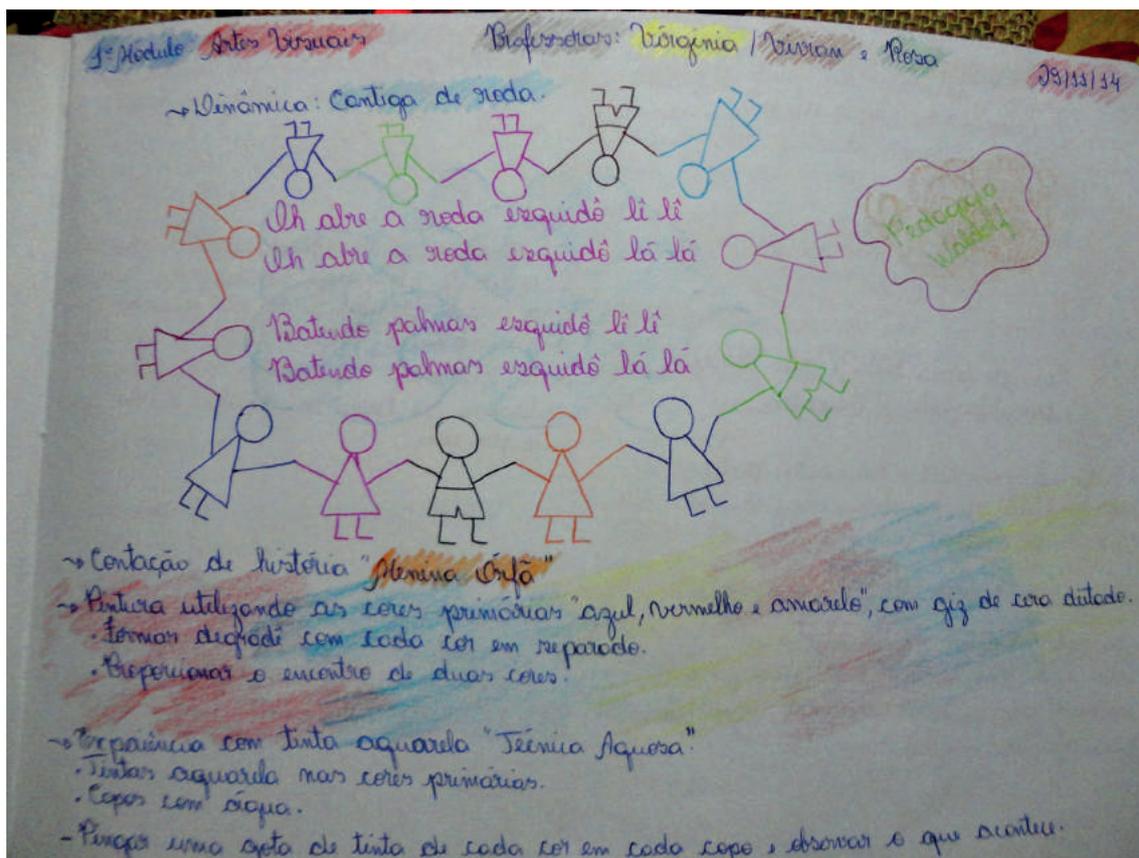


Figura 2 – Imagem do caderno de experiência da cursista Fabiana Nunes Santiago

Os temas teóricos eram desenvolvidos em seguida, acompanhados de uma contação de história, no intuito de ilustrar, metaforicamente, os conteúdos. Em seguida, o fazer, desenvolvido ludicamente, com interesse em despertar nos cursistas a percepção de que o brincar é o trabalho mais sério que a criança pode fazer nesses primeiros anos e de que a arte pode ser essa ponte entre o brincar e o trabalho mais concentrado, ideia mencionada por Rudolf Steiner em seu livro “Pedagogia, arte e moral” (STEINER, 2008). Sob essa perspectiva, pintamos aquarelas nas cores primárias, exercícios básicos de preenchimento de superfícies, tentando, primeiramente, firmar apenas um tom de uma cor e depois suas variantes. Experimentamos o encontro das cores e o diálogo entre as cores.



Figura 3 – Imagem do caderno de experiência da cursista Gilvânia Santos

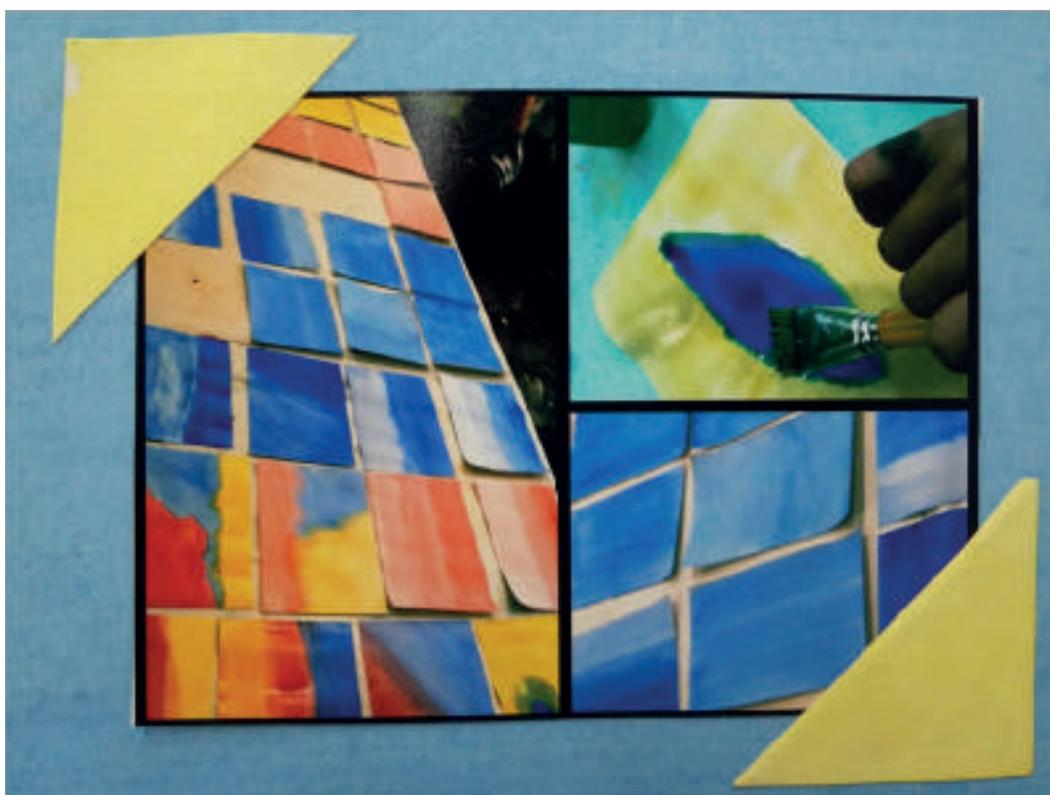


Figura 4 – Imagem do caderno de experiência da cursista Jeane Pantaleão

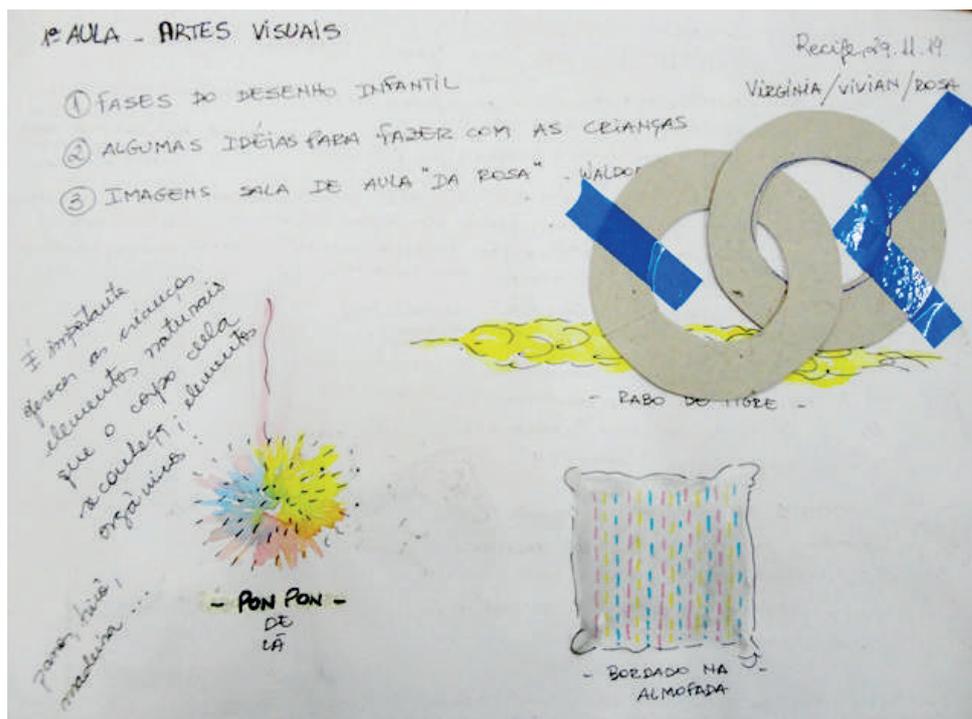


Figura 5 – Caderno de Experiência da cursista Deborah Crivellare

Os trabalhos manuais executados foram “o rabo de tigre”, uma técnica de tecelagem simples em que a matriz do tecer são as mãos, também conhecida como tricô de dedo, o “pom-pom” e o “bordado livre”, que podem ser executados pelas crianças a partir dos cinco anos, auxiliando no preparo para a alfabetização.



Figura 6 – Crochê de dedo (rabo de tigre) - Módulo de Artes Visuais



Figura 7 – Cursistas na confecção dos pompons



Figura 8 – Cursistas com seus pompons - Módulo de Artes Visuais.

O texto que segue reafirma essas ideias mencionadas anteriormente, justificando a didática abordada no módulo.

ARTES VISUAIS NO PRIMEIRO SETÊNIO

O mundo é repleto de imagens, cores, formas, letras, quadros, imagens visuais, imagens sonoras, imagens externas a nós e imagens internas (inconscientes, segundo Jung, apud Nise da Silveira, 1981), construídas a partir de vivências, experiências, estudos, pensamentos, educação, cultura, imagens que absorvemos do mundo. Mas, e quando éramos crianças, bem pequenas, será que já

existiam imagens guardadas dentro de nós? No entanto, se estivermos atentos, a criança revelará durante o seu desenvolvimento conteúdos simbólicos expressos em sons, gestos, imagens desse universo interno, que o adulto próximo a ela poderá se debruçar, intervindo, saudavelmente, ajudando-a no seu processo de florescimento e expressão, daquilo que ela é, do que já traz de si impresso no seu corpo, na sua forma. Ao chegar ao mundo, o revelado é a sua forma corpórea.

O processo de assimilação do mundo novo que a cerca inicia-se com o seu nascimento e tudo, absolutamente tudo, é absorvido por esse ser que está totalmente aberto às percepções sensoriais. A nossa pele é o maior órgão que nos compõe e, principalmente nessa idade, ela está intrinsecamente ligada ao cérebro. Podemos dizer que a pele seria o cérebro invertido neste setênio (0 a 7 anos). A criança sente o que se passa ao seu redor e essa absorção se dá de forma consciente e de forma inconsciente: se o adulto que a cerca não está bem, ela o saberá. Contextualizo esse dizer pensando em uma educação dos sentidos, com as palavras de Arthur D. Efland, em seu texto sobre imaginação, quando este afirma que as experiências corpóreas, adquiridas diretamente da percepção, traduzem-se em pensamentos mais abstratos, ligados à metáfora e à narrativa (EFLAND, 2005). Isso nos leva a crer que a vivência corporal e a mediação do ensino da arte, inspirados em propostas em que as percepções sensoriais e corporais sejam estimuladas, podem desencadear uma educação em que as narrativas pessoais venham à tona e sejam incorporadas com significados, no contexto em que estejam sendo estudadas (EFLAND, 2005).

Diante desse fato, segundo Steiner (2003), entendemos que a essência de elaborar trabalhos em artes visuais para os sete primeiros anos da criança está diretamente relacionada com a educação das percepções básicas: tato, vital, equilíbrio e movimento. Esses sentidos atuam de forma decisiva no sistema nervoso da criança que está sendo amadurecido, junto com o seu corpo físico nessa fase. É enorme a responsabilidade do educador nesse momento da vida da criança, pois dele depende a sua saúde, a sua coragem, a sua prontidão para atuar num mundo futuro. Então, do que precisa essa criança? Amor, proteção, ambiente acolhedor, colo, cuidado, segurança, ritmo diário e presença. Estar no presente, observando cada um que está diante de si, seu temperamento, como anda, como fala, como brinca, o que gosta de comer, como é em seu movimento natural. Fazer anotações em um caderno do que lhe chamou a atenção de alguma criança em determinado momento. Essas anotações podem ser a chave para alguma resolução futura, pois a criança está revelando de forma concreta o que ela é a partir de suas ações. O seu corpo físico está atuando no presente.

Outro instrumento precioso que temos em nossas mãos para acompanhar o desenvolvimento da criança é o desenho infantil – através dele percebemos estágios do seu desenvolvimento neurológico. Eis, brevemente, algumas das fases comuns e universais a todas as crianças do planeta, segundo Renate Keller Ignácio (IGNÁCIO, 1995).

ATÉ OS 3 ANOS: GARATUJA

A criança desenha com todo o seu corpo. Não existe o limite do papel, seus gestos são amplos, ela é toda movimento, os rabiscos passam do papel. Podem ser movimentos pendulares ou circulares. Sua força vital está em plena atividade e não há tempo e memória nesses desenhos, que são, aqui, chamados de garatujas.

Aos poucos, a criança vai se acalmando e sua garatuja fica controlada; os gestos são mais precisos, com mais decisão. Vai surgindo, então, a espiral, desenhada de fora para dentro, até que, por fim, como se houvesse um processo de interiorização de si mesma, com muita concentração e esforço,

ela faz o círculo – às vezes com um pontinho ou uma cruz no centro. Ao fim dessa fase, a criança começa a se perceber pela primeira vez como um ser separado do mundo e surge, por volta dos três anos, o uso da palavra Eu: “eu quero” e não mais “Maria quer”. No seu corpo, é a cabeça a parte que mais se desenvolve (aspecto físico) e é a fase do amadurecimento das funções neuro-sensoriais. Essa fase varia de, aproximadamente, um ano e meio a três anos (Ignácio, 1995).

Vejamos, pouco a pouco, alguns desenhos, de forma a ficar mais claro o exposto.

Inicialmente, a criança desenha com todo o seu corpo, não existindo o limite do papel.



Figura 9 – Garatuja (aproximadamente, na primeira fase do grafismo).

Fonte: Desenho de Gil Apoena, 1 ano e meio.

Aos poucos, o movimento no desenho vai acalmando e a garatuja fica controlada, com movimento longitudinal.



Figura 10 – Garatuja controlada (até os 03 anos).

Fonte: Desenho de Kiran

Aproximadamente aos três anos, com muito esforço, a criança desenha o círculo, às vezes com um pontinho no centro. Surge a frase, com o uso do Eu, ao falar (Eu quero), indicando a percepção do eu e do mundo.

Fonte: Desenho de Gil Apoena, 3 anos.



Figuras 11 e 12 – Aproximadamente até os 03 anos (consciência do Eu).

Fonte: Desenho de Maty Acioly, 3 anos.



DOS 3 ANOS 5 ANOS

Sua forma de ver o mundo mudou: agora existe “eu e o mundo”, surge no desenho infantil o círculo com os raios que saem de dentro para fora. Surgem figuras com pernas longas, com antenas, como se as pernas fossem mais órgãos tateadores do mundo do que para levá-las aos lugares. Agora, ela pode se relacionar com o mundo e brincar com outras crianças. Aparecem os olhos, a boca. O desenho pode ocupar todo o espaço do papel e é dividido em partes, pequenas áreas com espaços definidos (em torno dos 4 anos). O desenho da cabeça, o redondo, perde mais sua importância predominante e dá lugar ao desenho do esqueleto, ao tronco, órgão que está sendo fisicamente modelado nessa fase, em que estão situados o coração e o pulmão. Aparecem as escadinhas nos desenhos, mostrando-nos o endurecimento do esqueleto – o que, às vezes, pode causar uma inquietação na criança. Os primeiros sentimentos de solidão e medo surgem nessa idade.

Por outro lado, a cor toma uma dimensão interna no universo infantil e ela começa a escolher com que cor pintar. Nesta época, o quadrado predomina em seus desenhos, que podem ser, também, apenas ritmo e cor, ou seja, desenhos com pequenos campos coloridos, sucessivos, que, de acordo com a intensidade da cor, criam um ritmo e um movimento. Ainda nesta época, em torno dos cinco anos, aparecem os desenhos ilustrativos. Eles já não são mais apenas o que a criança é, mas também registra o mundo que a circunda. No entanto, ainda não há uma ordem em cima–embaixo, direita–esquerda: as figuras voam no espaço (IGNÁCIO, 1995).

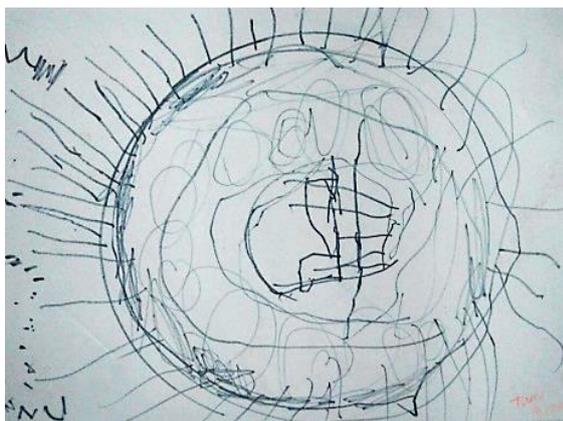


Figura 13 – Dos 3 aos 5 anos

Fonte: Desenho de Tami, 4 anos.

Nessa fase, como na imagem acima, já existem o eu e o mundo e surge no desenho infantil o círculo com os raios que saem de dentro para fora.

Em seguida, surge o esqueleto, aparecem os olhos, o tronco, anunciando no desenho os órgãos que estão em desenvolvimento nessa fase.



Figura 14 – Dos 3 aos 5 anos

Fonte: Desenho de Gil Apoena, 4 anos.

DOS 5 AOS 7 ANOS

Nesta fase, os músculos do tórax já estão todos formados e agora os membros ganham força, desenvolvendo também os seus músculos. Os órgãos abdominais amadurecem e a criança ganha nova consciência dos seus pés e mãos. Ela aprende a pular corda, andar de perna de pau e as habilidades manuais se desenvolvem. A figura humana aparece nos desenhos com pernas fortes, às vezes como coluna, nas mãos aparecem os dedos. Surge a figura geométrica do triângulo como expressão e a riqueza descritiva do desenho aumenta. Consolida-se, aos sete anos, a primeira etapa de sua formação física, que pode ser acompanhada através do seu registro gráfico. A linha, o quadrado e o triângulo estão presentes no grafismo infantil e aparecem naturalmente à medida que seu corpo físico vai se consolidando (IGNÁCIO, 1995). Não há porque apressar esse processo gráfico, intro-

duzindo conceitos prontos, quando a própria criança ainda está organicamente se fortalecendo. Os educadores que a acompanham precisam apenas facilitar atividades que alimentem esse desenvolvimento, oferecendo materiais expressivos da melhor qualidade possível, porque o fazer arte vitaliza, uma vez que favorece a expressão do sentir, da metáfora, do mundo interior, do sistema límbico, soltando então o que está preso. Quanto mais fluidez tiver nesse fazer arte, adequado estará esse fazer ao desenvolvimento da criança (IGNÁCIO, 1995).

Deixa a linha correr solta, agora que podem ser livres nesse desenhar! E quanta riqueza há nestes desenhos – não é o mundo real que está em evidência, mas o mundo do imaginário. Vamos deixar a criança ficar nesse universo de sonho, ela precisa crer que o mundo é bom para ter vontade de se tornar um adulto. É absolutamente desnecessário e até prejudicial oferecer desenhos prontos nessa idade, quando a proposta artística está voltada para a auto-expressão e reconhecimento do desenvolvimento fisiológico e emocional da criança. E resalto também que todas essas formas antes de chegarem ao papel precisam também estarem sendo vivenciadas corporalmente, coisa que a criança faz muito bem no seu trabalho mais sério que é o brincar. O professor, o educador, o adulto que a criança tem diante de si é a pessoa que ela imita no seu processo de aprendizagem e, portanto, o mediador na introdução da leitura visual. Todo cuidado é pouco nesse vivenciar, pois precisamos apresentar esse mundo da arte, sem simpatias ou antipatias pessoais. No entanto, que arte vou fazer diante da criança para ser imitada, vivenciada, absorvida? Goethe (2011) nos apresentou um olhar diferente para o mundo das cores, ele considerou o órgão da visão, nosso olho, nossa retina, ativa nesse processo de percepção da cor. Ele nos diz que uma linguagem das cores só conceitual, desconsidera o espírito da cor, pois cada cor envolve uma observação, cada observação uma reflexão e cada reflexão, uma síntese a respeito do fenômeno da cor. Segundo seu pensamento, uma linguagem da cor só pode ser figurada, simbólica. A vivência da cor no primeiro setênio deve se dar pela experiência de perceber o seu fenômeno.

Como a cor se comporta na superfície do papel? O vermelho e o azul se comportam da mesma forma na superfície do papel? O que acontece ao ser acrescentado mais água? O que acontece ao se juntar duas cores? A criança diante dessas vivências vai elaborando o seu próprio saber sobre as cores, a partir da constatação do fenômeno e da sua impressão pessoal daquela experiência, que é única. Goethe (2011) ainda nos fala que a percepção visual das formas se dar a partir das cores, conforme a presença de luz e sombra nessas cores. Sendo assim, a cor determina a forma e não a linha. A linha já seria uma abstração do homem para retratar o mundo. A Pedagogia Waldorf propõe essa forma de trabalhar a cor, pois evidencia uma realidade facilmente constatável a olhos vistos e ao mesmo tempo é uma visão da forma em movimento: conforme a ação da luz na retina, a forma muda, tal qual está a criança, elaborando-se e reelaborando-se conforme suas percepções do mundo. Ensinar é proporcionar uma transformação íntima no educando, um desenvolvimento que atue em suas qualidades interiores e isto não pode acontecer se forem feitas apenas meras transmissões informativas. Da vivência para o conceito: observação, experiência, cognição.

Os trabalhos manuais iniciam-se aos cinco anos e atuam diretamente na formação da vontade de forma particularmente forte, devido à repetição consciente, cultivando o impulso da vontade através da persistência. Como consequência desse cultivo da vontade pode resultar, futuramente, em um adulto com poder de decisão. Em nossos dedos atuam vários terminais nervosos. Há mais de cem anos, os cientistas descobriram a ligação da motricidade fina da mão direita e a curvatura cerebral esquerda que é o centro da fala (LANZ, 1997). Por isso, devem-se oferecer às crianças experiências que possibilitem desenvolver suas capacidades de manipulação de materiais visando

à utilidade e à beleza, pois em se saber capaz de transformar a matéria que lhe chega às mãos, sentem-se capazes de atuar no mundo, de transformá-lo. Ao levar o desenvolvimento artístico para a criança, estamos criando condições de desenvolver sensibilidades, entrelaçando o mundo interior de sentimentos e as suas percepções do vir a ser no mundo.



Figuras 15 e 16 – Dos 5 aos 7 anos

Fonte: Desenhos de Ravi Marques, 6 anos.

A linha, o quadrado e o triângulo estão presentes no grafismo infantil. Nesta fase, a dos desenhos acima, surgem a descrição do mundo que cerca a criança e as suas fantasias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da arte amplia, cada vez mais, as suas possibilidades de mediação educacional diversificada. A pluralidade cultural, o hibridismo, a interculturalidade dos tempos atuais pedem um intercâmbio constante de múltiplas interpretações da realidade, sendo esta a chave para uma educação que respeita o outro na essência do seu contexto político, histórico e cultural.

Vejo vários encontros entre a Pedagogia Waldorf e o ensino da arte na contemporaneidade, um deles é apoiado na ideia de compreender a experiência como processo de cognição. A esse tema integro as ideias de Lakoff elucidadas por Arthur D. Efland (2005) em seu texto sobre a imaginação, quando este afirma que as experiências corpóreas, adquiridas diretamente da percepção, traduzem-se em pensamentos mais abstratos, ligados à metáfora e à narrativa. Isso nos faz crer que a vivência corporal e a mediação do ensino da arte, inspirados em propostas em que a percepção sensorial e corporal seja estimulada, podem desencadear uma educação em que as narrativas pessoais venham à tona e sejam incorporadas com significado no contexto do que esteja sendo estudado. Lakoff propõe uma potencialização cognitiva dos indivíduos por meio da imaginação e afirma que precisamos ter múltiplas formas de cognição baseadas em experiências originadas nos encontros corpóreos e perceptuais com o meio ambiente, e também com a cultura (EFLAND, 2005).

A Pedagogia Waldorf contribui com esse pensamento quando vislumbra o homem de forma integral, adequando à sua proposta, em todas as disciplinas, vivências que abrangem o movimento corporal, a música e a arte, valorizando o sentimento e a autenticidade que cada um traz

dentro de si. Nesta perspectiva, podemos dizer que as “paisagens interiores” são de suma importância e que elas são desenvolvidas desde os primeiros anos escolares na busca da autonomia do educando.

A educação para a autonomia requer critérios específicos que não podem estar desvinculados de uma visão global, holística do ser humano. A divisão entre arte e ciência e entre arte e espiritualidade requer ressignificação. Agir com tranquilidade, com tempo para sentir, com pausa, com ritualidade, são ações, que os tempos atuais levaram com a dinâmica da velocidade, precisa ser resgatado, pois ele nos conduz a práticas mais significativas, a outro olhar nas relações e no mundo. Falamos ritualidade num sentido mais simples de atos cotidianos como “preparar a mesa para as refeições”, tornando esse fato especial, religioso, sagrado.

Mediar conhecimentos, seja de Arte ou de qualquer disciplina, requer esse olhar especial ao outro. É estar com olhos e ouvidos abertos, em conexão com os sentidos, com a intuição. É atuar de forma dialógica, encontrando significados para sua prática, numa auto avaliação contínua e, principalmente, em comunhão, desenvolver conhecimentos que venham de uma vivência concreta e que possam mudar a realidade do mundo, de forma que a solidariedade seja uma possibilidade. Não se pode mais fechar os olhos às questões sociais, às minorias, ao preconceito, à destruição do planeta.

A Pedagogia Waldorf diferencia-se em sua abordagem metodológica, comprometendo-se com uma educação que busca uma autonomia, é um movimento que pode se caracterizar por seu aspecto multicultural. Por esse olhar diferenciado do homem e do mundo, traduz-se numa nova proposta educacional que merece ser apreciada e investigada epistemologicamente de forma mais profunda.

A força que emana da arte é inegável, mediá-la de forma viva, a partir de vivências estéticas, do contato com a natureza, integrada ao desenvolvimento das percepções e sensações, do olhar carregado de múltiplas interpretações, traduz-se num conhecimento mais profundo onde o saber tem o respaldo do significado, tal qual uma luz dentro de si.

REFERÊNCIAS

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho – Desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1994.

EFLAND, Arthur. Imaginação na cognição: o propósito da Arte. In: BARBOSA, Mae. A. *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005 a.

GOETHE, J. W. *Doutrina das Cores*. São Paulo, Nova Alexandria, 2011.

IGNÁCIO, Keller Renate. *Criança Querida: O dia-a-dia das creches e jardim-de-infância*. São Paulo: Antroposófica, 1995

LANZ, Rudolf. *Noções Básicas de Antroposofia*. São Paulo: Antroposófica, 1997.

_____. *Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Antroposófica, 1998.

MARQUES, Virginia Cleide Nunes. *O ensino da arte nas escolas antroposóficas – a arte como processo de autodesenvolvimento humano*. Monografia. Recife, 2010.

_____. *A vivência da arte na Pedagogia Waldorf – teias que tecem esse olhar no primeiro e segundo setênio*. Monografia. Recife, 2013.

NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser criativo, o poder da improvisação na vida e na arte*. Summus 1993.

STERN, Arno. *Uma nova compreensão da arte infantil*. Livros horizonte, ano n/d.

STEINER, Rudolf. *Arte e estética segundo Goethe: Goethe como inaugurador de uma estética nova*. São Paulo: Antroposófica, 1998.

_____. *A Arte de Educar Baseada na Compreensão do ser Humano: Sete palestras proferidas em Torquay, de 12 a 19 de agosto de 1924, e um colóquio de 20 de agosto de 1924*. São Paulo: FEWB, 2005.

_____. *A Arte da Educação – I*. São Paulo: Antroposófica, 2003.

_____. *A Arte da Educação – II*. São Paulo: Antroposófica, 2003.

_____. *A Arte da Educação – III*. São Paulo: Antroposófica, 1999.

_____. *Andar, Falar, Pensar*. São Paulo: Antroposófica 1990.

_____. *Antropologia Meditativa*. São Paulo: Antroposófica, 1997.

_____. *A Natureza Anímica da Criança*. São Paulo: Antroposófica, 1991.

_____. *O Coração e o Desenvolvimento Humano: João de Barros*, 2006.

_____. *O método cognitivo de Goethe: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana*. São Paulo: Antroposófica, 2004.

_____. *Os Tipos Constitucionais da Criança: três palestras de Rudolf Steiner comentadas em três conferências da Dra. Michaela Glockler*. João de Barros, 2007.

_____. *Pedagogia, arte e moral*. São Paulo: João de barro, 2008.

ZIMMERMANN Heinz. *Forças que Impulsionam a Educação – João de Barro*, 2008.

TEATRO E EDUCAÇÃO INFANTIL

ADRIANA ROLLNIC¹

No módulo “Teatro na Educação Infantil”, inicialmente, propusemos as reflexões: O que é Educação? O que é Infância? O que é Arte? Buscamos o pensamento do autor Ferdinand Röhr (2012), o qual considera três elementos indispensáveis para a Educação: o educador (responsável pela educação – considerando a educação como um processo intencional); o educando (principal beneficiado – a meta educacional deve estar concentrada nele) e a tarefa pedagógica (a humanização mais plena possível de cada ser humano).

Para este autor, a educação tem a tarefa de ajudar o educando a encontrar e realizar o sentido da própria vida, envolvendo todas as dimensões que compõem o ser humano. Considera a integralidade do ser humano e apresenta, em sua abordagem, um modelo que inclui o que ele chama de dimensões básicas – física, sensorial, emocional e mental, consideradas imanentes (evidências constantes) – e dimensão espiritual – considerada transcendente (transcende a realidade empiricamente verificável e nem por isso deixa de ser realidade para quem se volta e se compromete com ela).

A Dimensão Física: inclui a corporalidade físico-biológica; a Dimensão Sensorial: representa nossas sensações (calor-frio, doce-amargo, dor-prazer), a percepção que temos através dos cinco sentidos: tato, visão, audição, olfato e paladar; a Dimensão Emocional: estados emocionais (medo, euforia, tristeza, alegria); a Dimensão Mental: inclui o racional e o lógico, capacidade de reflexão, memória, imaginação, fantasia, compreensão e criação de ideias, intuição; e a Dimensão Espiritual: tem importância para o pleno desenvolvimento do ser humano, garantindo-lhe o sentido da existência (amor, amizade, confiança, esperança, fé, liberdade).

A visão da integralidade humana inclui todas as dimensões do ser. O caminho da realização é a união que alcançamos entre todas as dimensões. Assim, nesta proposta, a integralidade só pode ser compreendida como tentativa de atender a todas as dimensões do ser humano. Encaminhar o educando para a busca da sua integralidade. Pensar a meta educacional como realização da integralidade do ser humano, incluindo a dimensão espiritual, a qual necessita de reflexões pedagógicas que não têm, ainda, uma expressão maior nas teorizações sobre a Educação. A meta educacional é ajudar o educando a encontrar e realizar o sentido da própria vida.

Röhr (2012), além das dimensões básicas, distingue algumas dimensões temáticas que perpassam as dimensões básicas. Uma delas é a estético-artística. O contato com a arte envolve aspectos que atingem as regiões mais profundas do ser humano, seja no fazer, no ler ou no contextualizar uma obra de arte, em suas diversas linguagens artísticas: música, teatro, dança, artes visuais. A arte proporciona o contato com todas as dimensões.

1 Licenciada em Educação Artística (Faculdade Mozarteum de São Paulo), é Especialista em Educação Infantil (FAFIRE). É gestora Educacional - Escola Lar de Clara - e professora de Arte da Prefeitura Municipal do Cabo de Santo Agostinho. Realizou 4 espetáculos musicais como autora e diretora. Foi formadora no Curso de Educação Infantil e Arte. E-mail: adriana.rollnic@gmail.com.



Figura 1 – Confeção de personagens para o Teatro de Mesa (história “O Manto azul Celeste”), com as professoras Adriana Rollnic, Noêmia Guimarães e Muriele Olivo.

História: O MANTO AZUL CELESTE

Há muito tempo atrás, no meio de uma noite fria, o Menino Jesus nasceu numa vila distante chamada Belém.

Mãe Maria vestia uma bela túnica vermelha e sobre sua cabeça e ombros ela estava envolta com um manto azul.

Ela embrulhou seu filho nas dobras do seu manto e o segurava calorosamente em seus braços.

Era uma noite clara com várias estrelas cintilantes. Acima do lugar onde a criança nascera brilhava uma grande estrela dourada.

Daquela noite em diante, em qualquer momento que seu filho ficasse com medo, ou triste, Mãe Maria o pegava e o embrulhava no seu manto azul, e o levava para ver as estrelas que brilhavam no céu.

As semanas e os meses se passaram e certo dia quando o Menino Jesus brincava no jardim com um amigo, de repente se aproximou uma tempestade. Havia um barulho ensurdecedor com relâmpagos e trovões, e os dois meninos muito se assustaram. Tremendo de medo, eles correram ao encontro de Mãe Maria, que gentilmente os abraçou em seu manto azul. Os meninos relaxaram e sentiram-se seguros e aconchegados.

Os anos se passaram e um dia o Menino Jesus estava brincando mais distante de sua casa. Ele havia ido para uma floresta com seus amigos. Eles estavam se divertindo cantando, sorrindo e saltando. De repente eles ouviram um terrível ruído, que foi se aproximando e ficando cada vez mais alto. O que seria? Eles pensaram um lobo, ou talvez um leão? Eles não sabiam, mas ficaram cinza de medo e frio.

Uma das crianças pegou um pau e outra subiu na árvore mais próxima. Outra, tremendo de frio, escondeu-se atrás de um arbusto. Mas o Menino Jesus disse:

“Venham todos vocês, vamos correndo o mais rápido que der até à Mãe Maria. Ela colocará seu manto azul sobre nós todos e assim não teremos mais medo de nada neste mundo inteiro”.

“Mas como o manto de Mãe Maria conseguirá cobrir todos nós?” Perguntou uma criança.

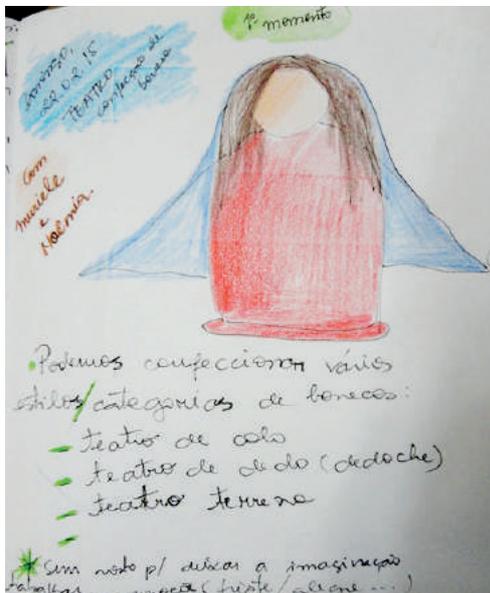
“Não se preocupe com isto”, disse o Menino Jesus. “O manto de Mãe Maria pode espalhar-se e cobrir todo o mundo, protegendo assim cada criancinha”.

Assim, as crianças correram para fora da floresta e, como na primeira noite, quando o Menino Jesus havia nascido, Mãe Maria derramou seu manto azul em torno de todas as crianças, mantendo-as aquecidas, confortáveis e seguras.

Historia Extraída do livro

Healing stories for challenging behaviour de Susan Perrow

Tradução Silvia Jensen



Figuras 2, 3 e 4 – Ilustrações do caderno da cursista Deborah Crivellare



Figuras 5 e 6 – Grupos de cursistas encenando histórias infantis



Incluir a arte, em suas diversas linguagens, na rotina da educação infantil é proporcionar momentos onde o educando entre em contato consigo mesmo, reconhecendo, descobrindo e evoluindo nos aspectos que tangem as dimensões humanas, interagindo com o outro e com o meio, rumo à descoberta do seu próprio sentido existencial.

Nesse sentido, o curso buscou vivenciar, através dos jogos teatrais, possibilidades de acesso às dimensões humanas, como, também, reflexões acerca do Teatro como conhecimento, sua origem, história, conceito, e formas de se ensinar com uma visão ampla da noção de Teatro no Espaço da Escola, que se caracteriza pela possibilidade expressiva do educador em criar, fruir e experimentar os diversos processos teatrais para sua própria formação humana, refletindo e elaborando metodologias aplicadas à educação infantil.

REFERÊNCIAS

READ, Herbert. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1958.

RÖHR, Ferdinand (org.). *Diálogos em Educação e Espiritualidade*. 2 ed. rev. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

_____. *Educação e Espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor*. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

EDUCAÇÃO MUSICAL - UMA PROPOSTA DO CORAÇÃO

MÁRCIO BELTRÃO¹

Música é sons, sons à nossa volta,
quer estejamos dentro ou fora
de salas de concerto

(John Cage)

Essa proposta de ensino da música se deu através do sensorial, da vivência musical caracterizada pelo lúdico e pela interação com a natureza nas suas paisagens sonoras. Embora voltada para o educador infantil, o aprendizado da música pôde ser vivenciado de forma lúdica, uma vez que o papel do educador infantil não é transmitir informação, mas favorecer um legítimo lugar do brincar, um espaço lúdico, e proporcionar ferramentas, para que o conhecimento musical seja possível. Cabe ao educador promover o desenvolvimento social e psicomotor da criança, contribuindo para seu crescimento pessoal e apoiando sua autodescoberta.

Considerando que todo ser humano possui um potencial de criatividade, é o aprendizado que se dá por experiência que vai permitir que os conceitos venham a ser elaborados a partir do próprio fazer musical.

Iniciamos o caminho a partir do corpo, da consciência de nosso corpo sutil. Ouvindo os sons internos e externos a partir do nosso batimento cardíaco, percebendo-se como um ser sonoro e musical, recordando de onde viemos. Os elementos da música e seus signos foram trabalhados a partir do reconhecimento do som do coração e da paisagem sonora. Saímos pelo *campus* universitário de olhos vendados, experimentando e potencializando a audição da paisagem sonora.

¹ Mestre em Design pela Universidade Anhembi Morumbi (2010). Pós - Graduado em Práticas Instrumentais - Violão na Faculdade de Música Carlos Gomes - São Paulo (2008). Bacharel em Instrumento - Violão-UFPE (2000) e Licenciado em Música pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (1994), onde também atuou como professor substituto no Curso de Licenciatura Plena em Música (1999-2000). Estudou no Japão como bolsista pela monbusho scholarship (teaching training programs) (2001-2003). Professor da Escola Municipal de Arte João Pernambuco em Recife (1996-2017). Atuou como formador no Curso de Educação Infantil e Arte. E-mail: marbeltr98@yahoo.com.



Figura 1 – Caminhada de percepção sonora dos cursistas

Com esta audição mais sensibilizada, pudemos perceber diferentes sons: sons humanos, tecnológicos e ou mecânicos e sons da natureza. Na volta para a sala de aula, catalogamos esses sons e percebemos os seus parâmetros (longos, curtos, médios, muito curtos, muito longos, entre outros).

Uma das vivências musicais mais marcantes no curso de formação foi com a música “Carinhoso”, de Pixiguinha. Todos os participantes cantaram dentro de um coração de pano gigante - uma espécie de túnel - enquanto imaginavam a recordação do som do coração e da placenta da mãe.



Figura 2 – Entrada e passagem pelo túnel



Figura 3 – Representação da vivência pela cursista Deborah Crivellare

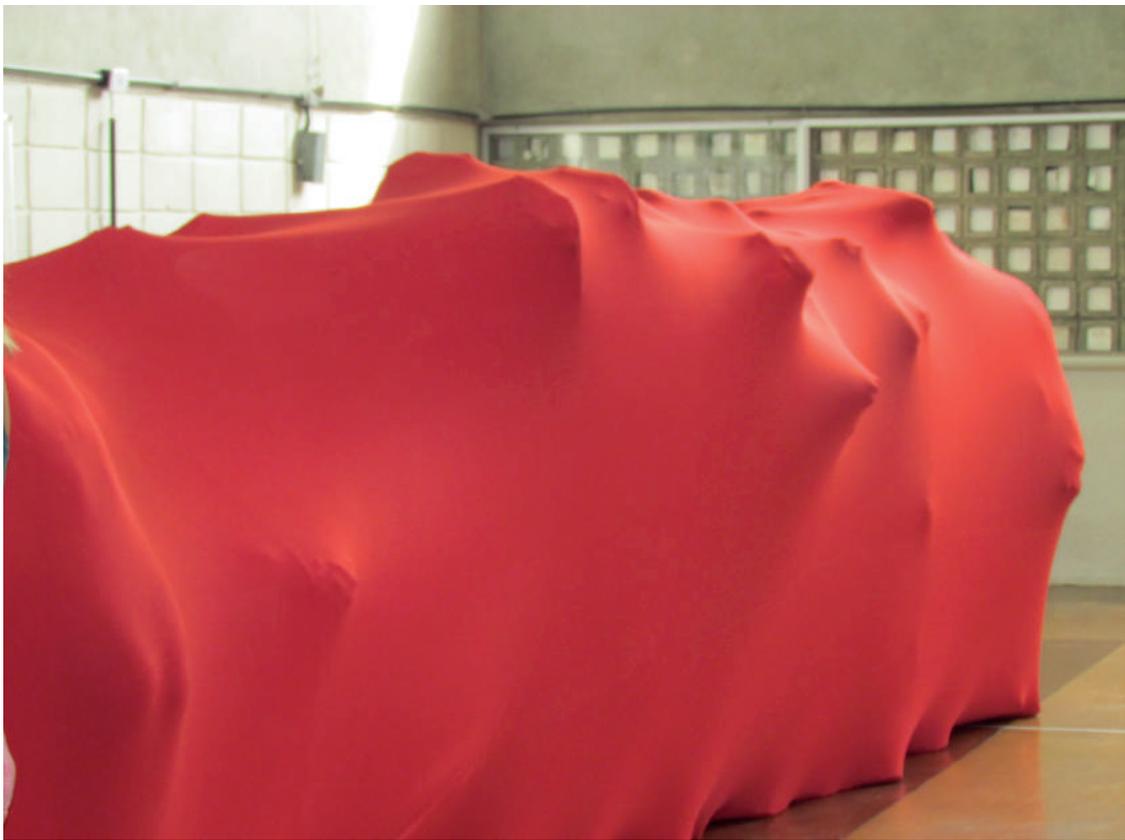


Figura 4 – Cursistas no coração de pano



Figura 5 – Professor Márcio Beltrão recebendo uma cursista na vivência do coração de pano.

Um renascimento se deu quando cada participante saiu do “coração”, deitando no colo de quem estava fora, momento em que o participante era acolhido com uma canção de ninar, como se pudéssemos simular um parto. Esta vivência corporificou nos participantes da formação o conceito musical de pulso, ritmo e melodia.

Dentro do ritmo das palavras “Pão”, “Bolo” e “Chocolate”, representando respectivamente, uma batida, duas batidas e quatro batidas, sendo elas as figuras musicais da *semínima*, *colcheia* e *semicolcheia*, cada professor na formação experimentou usar estes ritmos com os copos no jogo de bate-copos.



Figura 6 – Formadores e monitoras – jogo de bate-copos.

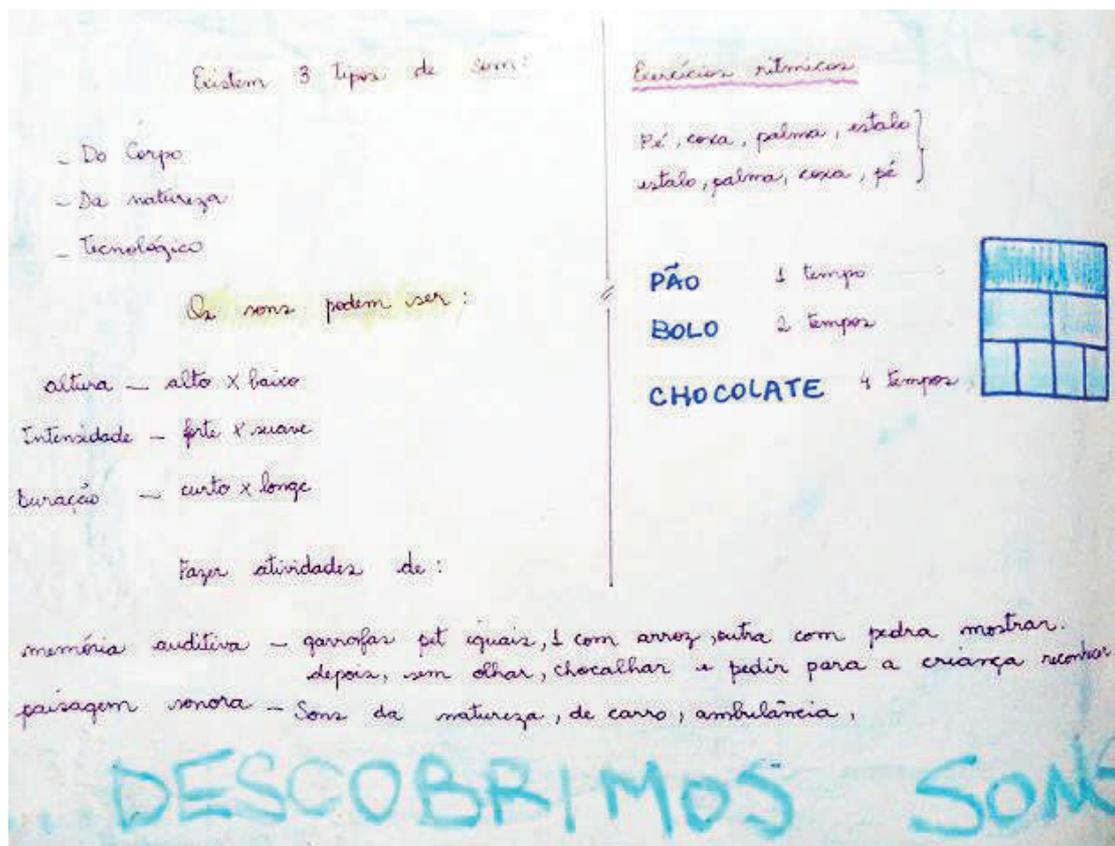


Figura 7 – Anotações da cursista Gilvânia Santos



Figuras 8, 9 e 10 – Cursistas explorando os sons dos instrumentos musicais.

Os Métodos Ativos de educação musical partem do princípio que devemos experimentar a música. Os métodos ativos são encontrados em duas gerações de educadores, a primeira geração (Dalcroze, Kodaly, Orff, Willems e Suzuki) e a segunda geração (George Self, John Paynter, Murray Schafer e Boris Porena).

Na abordagem utilizada, usamos os Métodos de Musicalização da Segunda Geração de educadores musicais e os conceitos da educação musical da Pedagogia Waldorf. Segundo Rudolf Steiner, como o Corpo Astral, que é o corpo das sensações, vive completamente em ritmo e melodia, é compreensível que só se possa entendê-lo em sua essência por meio de uma compreensão musical interior, e não externa. Dentro deste conceito, proporcionamos em nossas formações, vivências

musicais, nas quais o próprio professor experimente a sua música interna e, a partir dos sons internos, possa explorar os sons externos, ou seja, a paisagem sonora, conceito desenvolvido pelo compositor canadense, Raymond Murray Schafer.

A Paisagem Sonora é um conceito com origem na palavra inglesa *soundscape* e que se caracteriza pelo estudo e análise do universo sonoro que nos rodeia. Uma paisagem sonora é composta pelos diferentes sons que compõem um determinado ambiente, sejam esses sons de origem natural, humana, industrial ou tecnológica. O estudo de paisagens sonoras enquadra-se no âmbito da Ecologia Acústica.



Figura 11 – Anotações da cursista Deborah Crivellare

As propostas da chamada música de vanguarda apontam para um renovado interesse pelo “som” como matéria-prima da música. As propostas de John Cage foram fortemente influenciadas pelo budismo e surgiram como reação à “cerebralização” da Música, concentrando-se no próprio som e em procedimentos aleatórios.

MUITO SOM FICOU NO AR...

Privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, mas, também, acolhendo a tradição oral dos acalantos, o módulo de música se deu em perfeita harmonia dos sons de dentro e de fora do corpo, de dentro e de fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

FRIEDENREICH, Carl A. *A Educação Musical na Escola Waldorf*. São Paulo: Antroposófica, 1990.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. UNESP, São Paulo (2005).

A MÚSICA COMO FERRAMENTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ISABELA ALMEIDA DE HOLANDA C. RAMOS¹

O Ser Humano sempre traz em si todas as ferramentas de que precisa para sua caminhada ao longo da vida. Cabe a nós, como facilitadores do desenvolvimento das crianças que nos são confiadas (filhos, alunos etc.), auxiliarmos e estarmos junto nessa caminhada.

Como professora de música desde 2003, venho observando como a música é aliada desses adultos que desejam, sinceramente, auxiliar as crianças e jovens no processo de amadurecimento. Quando conheci a Pedagogia Waldorf, fiquei imediatamente encantada, por perceber que é uma pedagogia que entende a importância da música, não apenas como uma das matérias do currículo escolar, mas aplicada em todo o conteúdo, vivências e experiências escolares.

Foi muito rico para mim ser convidada a participar dessa formação voltada para a Educação Infantil. Rico, especialmente, por poder compartilhar, trocar e conhecer as experiências que educadores de outras linhas pedagógicas estão vivenciando.

Desde o início, minha proposta foi a de resgatar as músicas, vivências e brincadeiras musicais de cada educador participante. Que eles pudessem reencontrar essa criança interior e recordar como, quando e quanto a música tocou as suas vidas, principalmente na sua própria infância. Muitos deles possuem poucas lembranças nítidas e prazerosas deste período de vida, que, realmente, deixamos guardados mais profundamente nas nossas almas, mas que, quando convidados, trazem-nos as boas sensações da infância.

Esse caminho, de recordar e conversar sobre essas experiências, deixou os participantes abertos e perceptivos ao que já existe em cada um. A partir daí, pudemos trabalhar uma ampliação de repertório, compartilhando o que cada um já carrega em si.

¹ Cantora, professora de música e pedagoga Waldorf. Formada em Licenciatura em Música pela UFPE (2005), concluiu o Curso de Formação em Pedagogia Waldorf em 2012 e, atualmente, está cursando Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Trabalhou em diversas ONGs e projetos sociais com musicalização infantil. Foi professora de música em diversas escolas do Recife e da Região Metropolitana. Atualmente, é tutora de música da Escola Waldorf Recife e do Jardim Alecrim, além de ser professora de musicalização infantil e de bebês em diversos espaços educacionais do Recife. Atuou como professora convidada no módulo de música do Curso de Curso de Educação Infantil e Arte. E-mail: bela_music@hotmail.com



Figura 1 – Aula da professora Isabela.

Para que cada educador pudesse perceber (ou recordar) o que, de fato, atinge de forma positiva as crianças, lembramos também as nossas brincadeiras e os locais preferidos durante esse nosso período de vida. As experiências relatadas, muitas vezes, tiveram ligação com a natureza (plantas, animais, rios, praia, montanhas, areia) e com a imitação das atividades dos adultos, além dos contos de fada, quase sempre presentes nos relatos. Isso nos encaminhou para mais um ponto importante: para que o adulto entre nesse mundo da criança, ele precisa buscar as imagens que a rodeiam. Esse foi nosso ponto de partida para um trabalho de composição.

Divididos em grupos, os educadores explanaram suas dificuldades para que as crianças pequenas realizassem as atividades necessárias do cotidiano: como lavar as mãos, organizar a sala ou o parque, escovar os dentes, tomar banho, entre outras. Sugeri que eles buscassem nessas imagens que eles mesmos trouxeram as sugestões para um pequeno poema sobre a atividade que gostariam. Por exemplo: se desejam que as crianças colaborem com a arrumação da sala, qual ser da natureza (animal, planta, ou outro) tem um hábito de trabalho e organização? As abelhas e as formigas surgiram na maioria das respostas. Os grupos fizeram os poemas e pudemos passar para mais uma etapa: juntar com outro elemento musical, a melodia.

Levei alguns instrumentos musicais além dos que eles haviam produzido com o outro professor. Instrumentos como o kântele pentatônico e o violão. Com alguns grupos foi possível trabalhar bem a utilização do kântele (instrumento melódico muito simples, de fácil manejo e aprendizado, utilizado nos Jardins de Infância das escolas Waldorf). Este instrumento permite uma forma de composição mais livre.



Figura 2 – A professora Noêmia apresentando o kântele ao filho de uma das cursistas no módulo de Teatro.

Outros grupos adaptaram melodias de músicas infantis tradicionais aos seus poemas, conseguindo produzir pequenas canções de trabalho ou de encaminhamento para atividades cotidianas.

Por fim, pude compartilhar algumas músicas utilizadas em salas de aula Waldorf. Assim, eles puderam ampliar seus repertórios e se inspirar para compor, ainda, outras músicas que atendam às demandas individuais de cada professor e grupos de alunos. As atividades foram vivenciadas geralmente com bastante entusiasmo por parte de todos! Esses encontros foram momentos de grande aprendizado, troca e crescimento também entre os participantes.

Seguem alguns exemplos de pequenas canções, músicas e versos compostos pelos alunos cursistas:

Para lavar as Mãos:

Minhas mãozinhas eu vou lavar
O sabão eu vou pegar
Ensaboa (3x)

Com a água vou enxaguar
Pra depois poder lanchar
Enxagoa (3x)

Com a toalha vou enxugar
Estou pronto pra lanchar
Vida boa (3x)
(melodia criada pelos alunos e não registrada em partitura)

Ida ao Banheiro;

Já chegou a hora
De ir ao banheiro
Não quero ninguém
Mexendo no chuveiro
Primeiro as meninas
Depois os meninos
Todos na filinha
Vão usando e vão saindo
(melodia de “Pela estrada a fora”)

Para Desenhar:

Criança, criancinha
Vamos todos desenhar
Temos lápis e papel
Juntos vamos começar.
(melodia de “Ciranda cirandinha”)

Arrumar a Sala:

A sala de aula
Vamos arrumar
Cada brinquedinho
Em seu lugar

Chame um amiguinho
Para lhe ajudar
E depois na roda
Vamos nos sentar
(melodia de “Pela estrada a fora”)

DANÇA E INFÂNCIA: O MOVIMENTO E AS FASES EVOLUTIVAS DA CRIANÇA

MÁRCIA VIRGÍNIA B. DE ARAÚJO¹

No primeiro setênio, a criança está desenvolvendo o corpo físico. Assim, a atuação do educador precisa auxiliar nesse desenvolvimento, em especial no amadurecimento dos órgãos, do sistema nervoso, da percepção sensorial e da motricidade. Neste setênio, toda a vitalidade da criança deve estar disponível para tal, estando aí a importância de não antecipar aspectos que gastam a vitalidade em atividades que não sejam relativas ao desenvolvimento físico, como, por exemplo, aquelas que exigem memorização, interpretação e/ou raciocínio lógico.

O professor, desde cedo, pode trabalhar com o ritmo como um grande instrumento de harmonização do ser, através da capacidade de sentir. A criança do Primeiro Setênio tem grande capacidade de imitação, daí a importância do movimento, da alegria, do prazer e do amor – os quais são trazidos ao ambiente pelo educador. São essas qualidades da alma que plasmam as formas físicas dos órgãos. A criança pequena imita os signos, independente de seu conteúdo. Aí está a importância do ritmo e da beleza sonora das canções infantis, das histórias e dos contos, os quais estimulam a fantasia saudável, plasmadora das formas cerebrais.

O módulo de dança buscou o entendimento das fases de desenvolvimento do ser humano, especialmente na parte prática, em que o estudo do movimento lançou um novo olhar aos profissionais para se trabalhar o movimento corporal na educação infantil.

Assim como se faz com as crianças de jardim da infância, havia sempre um momento para a roda rítmica, cujas canções despertam o ritmo com o objetivo de despertar para o movimento. A partir da orientação do livro “Cirandas de Ontem e de Hoje” (HAES, 1990), fizemos movimentos cantados em círculos ou em pares, face-a-face (aproximação e afastamento ou vai-e-vem), ou, ainda, em fileiras (danças de comboios).

Para as crianças pequenas do primeiro terço do primeiro setênio, as sugestões foram as seguintes: sempre começar com uma canção de “bom dia”, com movimentos de acordar, espreguiçar. Ex: “Bom dia, todo dia, o sol levanta, sobe a serra de mansinho e acorda os passarinhos, cantam uma canção alegre, viva o dia, viva a vida, quando eu abro a janela, uma nova flor está aberta”. No final, a mesma melodia, no tocante à segunda parte da letra: “Bom dia, todo dia, o sol vai dormir, desce a serra de mansinho e os passarinhos vão pro ninho. Sonhar com o brilho da lua, aleluia, aleluia, quando eu deito na minha cama, um lindo sonho me espera”.

Uma sugestão de improvisação em pares para o segundo terço do primeiro setênio foi a canção do CD Baile do menino Deus:

¹ Professora do Curso de Licenciatura em Dança da UFPE. Certificada pelo Programa International Network for the Dances of Universal Peace. Formação em Pedagogia Waldorf (Associação Pedagógica Waldorf do Recife) e em Educador Somático da School of Body Mind Centering (BMC Brasil). E-mail: marcia.baraujo@ufpe.br.

De manhãzinha, de flor em flor, procura mel o beija-flor.. de tardezinha, a borboleta procura água morta de sede...- de noitezinha, quando escurece, a lua nova, logo aparece, ai, lua, lua, cadê o mel? Cadê a água que vem do céu? O mel bem doce, o menino comeu, a água boa, o menino bebeu.

Refletimos sobre o que poderíamos explorar com as crianças no terceiro terço do primeiro setênio como algo que deve ter relação com os movimentos naturais do corpo, aqueles que remetem a uma organização global do corpo, a saber: rolar, arrastar-se, engatinhar, andar, correr, subir, descer, saltar, mergulhar, abrir, fechar, entre outras ações. Entrar em cabanas e túneis, por exemplo, faz parte de experiências de organização corporal, cuja possibilidade de integração e conectividade de partes do corpo se dá através de padrões de crescimento e de harmonização do ser humano.



Figura 1 – Registro livre da dança infantil pela cursista Gilvânia Santos

Como os princípios de movimento podem contribuir para o autodesenvolvimento do aluno e do educador em arte?

Respondemos à questão acima considerando o fato de que o ensino na primeira infância demanda um processo contínuo de autoeducação por parte do adulto. Assim, a prioridade aqui foi o corpo dos professores cursistas.

O roteiro do módulo seguia com a experiência corporal a partir do contato com o chão, a partir dos fundamentos Laban/Bartenieff², seguindo com os padrões de desenvolvimento, até o momento de os cursistas encontrarem maneiras de subir, inclusive em forma de espiral. Sentir que passamos da sensação inicial de ter muitos apoios de partes do corpo no chão e, aos poucos, subindo e libertando do nível baixo até a verticalização, negociando com a gravidade, até chegar ao apoio de apenas os dois pés no chão. Essa vivência permitiu aos participantes perceberem o trabalho que o bebê faz de zero a um ano de idade e como é divertido esse único trabalho, no qual seu corpo é o principal brinquedo.



Figura 2 – Anotações da cursista Andréia M. Soares

2 A Análise Laban de Movimento (Laban Movement Analysis – LMA) e os Fundamentos Corporais Bartenieff (FCB) ou (BF) são duas ferramentas metodológicas que têm sido associadas num único sistema denominado Laban/Bartenieff Movement Analysis, ou Sistema Laban/Bartenieff, que é a forma de denominação empregada no Brasil, para relacionar Rudolf Laban (1879 - 1958) a Irmgard Bartenieff.

Os exercícios de organização do corpo a partir dos princípios Laban/Bartenieff foram os seguintes: respiração, suporte muscular, conexões ósseas, alinhamento dinâmico postural e transferência de peso, os quais puderam ser vivenciados com os seguintes movimentos: elevação da coxa, transferência ou propulsão frontal da pélvis, transferência lateral da pélvis, metade do corpo, queda de joelho, círculo de braço.

Estes princípios, por sua vez, estão relacionados aos padrões de crescimento, evolução e harmonização de nossa espécie. Tais padrões mostram o desenvolvimento espiralado, simétrico e organizado da coluna vertebral.



Figura 3 – Bebê em movimento homólogo de empurrar o chão para verticalizar

Fonte: ALVES (2013)

Estudados por Bonnie Bainbridge Cohen (1993)³, estes padrões são baseados no movimento humano e animal, cujos estágios caracterizam diferentes organizações corporais das quais se valem os exercícios dos fundamentos Laban/Bartenieff.

Os padrões básicos neurológicos de movimento dos vertebrados são: espinhal (relação cabeça-cóccix), homólogo (movimentos simétricos de dois membros superiores e/ou dois membros inferiores simultaneamente), homolateral (movimentos assimétricos de um membro superior e um inferior do mesmo lado) e contralateral (movimento diagonal de um membro superior com o oposto membro inferior).

- Ex. 1: deitados na posição do “Xis” até rolar e ficar sobre os joelhos (irradiação central e metade do corpo). Ex. 2: deitados no chão com movimentos homólogos de elevação da coxa, transferência frontal da pélvis, conexão cabeça-cauda, até chegar à posição sentada, e, em seguida, à posição vertical de pé.

Um dos objetivos dessa educação do e para o movimento é estabelecer a conexão entre o menor nível de atividade interna do corpo com a maior possibilidade de expansão do movimento corporal, além de proporcionar estados de equilíbrio a partir da experiência da relação corpo-mente.

Após a vivência através da qual os cursistas experimentaram gradativamente sair da posição horizontal para a vertical, todos puderam experimentar investigações mais amplas de movimento.

³ Bonnie Bainbridge Cohen estudou a Análise Laban de Movimento ou LMA (Laban Movement Analysis) no Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies (LIMS) com Irmgard Bartenieff, e é uma das fundadoras do Body-Mind Centering (BMC), complexa linha de trabalho corporal considerada como ramificação das teorias de Rudolf Laban. A partir daí, desenvolveu diversos exercícios, entre eles, exercícios de vocalização referentes aos planos espaciais (vertical, horizontal e sagital), os quais facilitam a ampliação da extensão de voz, a diminuição das tensões e a exploração de movimentos.

Iniciando sempre a partir do elemento fluxo, os elementos do movimento expressivo foram sendo introduzidos, a saber, tempo, peso e espaço (ou foco).

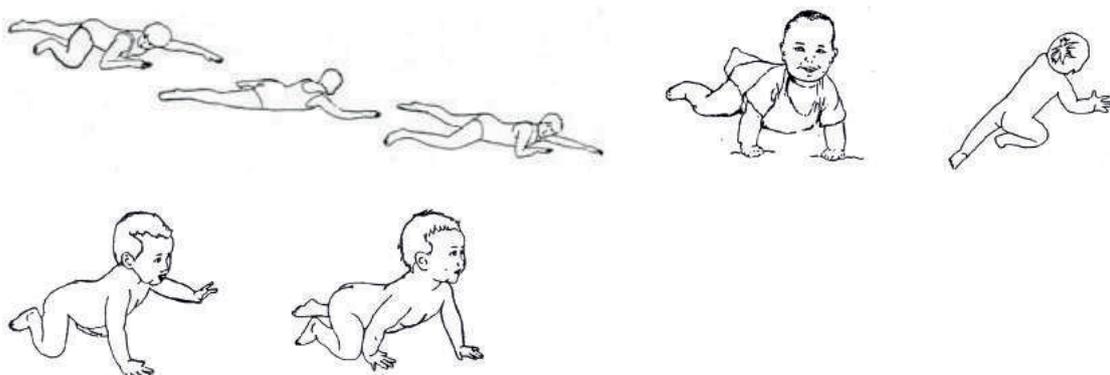
- Ações de expressividade (flutuar, socar, deslizar, açoiar, pontuar, torcer, espanar, pressionar)/ fatores (peso, foco, tempo e fluência) e dinâmicas de movimento/gestos e deslocamentos

A improvisação com as qualidades de movimento e suas dinâmicas diferentes (LABAN, 1978) gerou um clima de descontração no qual as sugestões foram introduzidas para a movimentação livre em vários níveis e direções no espaço: movimentos altos, baixos, médios, grandes, pequenos, abertos, fechados, para frente, para os lados, para trás, girando, circulando, saltando. Ao som de várias músicas tradicionais, instrumentais, vocais, as descobertas foram dando lugar às composições individuais, em duplas e em pequenos grupos.

- Improvisação: caminhos retos e redondos, movimentos circulares e angulosos. Composição com movimentos retos e redondos.

DANÇA NA EDUCAÇÃO

Na parte mais conceitual, foi apresentado um quadro com os princípios de corpo e de movimento, tanto em relação às possibilidades de dança, quanto em relação ao desenvolvimento infantil.



Figuras 4 e 4.1 – Deslocamento homolateral e bebê em homolateral rastejando, respectivamente.

Figura 5 – Bebê em contralateral engatinhando

Fonte: ALVES (2013)

Princípios corporais de desenvolvimento – até 3 anos e meio

- Padrões neurológicos básicos: rolar, rastejar, engatinhar;
- Imitação, reflexos, sentido do tato e sentido vital;
- Desenvolvimento dos órgãos;
- Andar: Sistema metabólico-motor;
- Ritmo onírico;

- Brinquedos e brincadeiras: canções, elementos naturais (água, areia), massagens, toques em partes do corpo;
- Círculo - canções de ninar e de acordar.

Atividades baseadas em Princípios de movimento

-De 3 anos e meio a 6 anos

- Padrões neurológicos básicos com ênfase no balançar, correr, saltar, girar, passar por baixo de túnel, se pendurar, imitar animais;
- Espontaneidade, fantasia, imagem interna;
- Ritmo ativo, brincadeiras rítmicas, cirandas, brincadeiras face-a-face, de vai-e-vem, imitar animais, expressão de expandir e contrair, grande e pequeno, alto, baixo;
- Dramatização de Contos de fadas;
- Falar: sentido do movimento;
- Sistema rítmico: ênfase no coração e pulmões;

-De 4 a 7 anos - da fantasia à imaginação

- Fase do movimento, da exploração, da vivência expressiva;
- Integração dos sentidos volitivos (tato, vital, movimento e equilíbrio) e amadurecimento dos órgãos;
- Importância do movimento, das canções e do equilíbrio - Memória rítmica;
- Imitação e fantasia, início da imaginação;
- Os desenhos são circulares, pendulares e mais tarde em forma de quadrado, escadas, torres, casas.

Princípios da linguagem da dança- a partir de 6 anos e meio

- Corpo: organização somática;
- Espaço: níveis, direções, planos;
- Expressividade: fluxo, peso, tempo e espaço;
- Forma ou relacionamento;
- Improvisação, composição, repertórios, ritmos coletivos, danças tradicionais, músicas variadas;
- Ritmo mais consciente: pular corda, subir em árvores, cirandas e coreografias. Brincadeiras em fileiras ou comboio;
- Imaginação, sentido do equilíbrio, cognição;

- Sistema neuro-sensorial: PENSAR - Início da maturidade escolar;
- Vida interior: desenvolvimento do sentir;
- Ritmo, melodia, dramaticidade;
- Imaginação, cognição;
- Início da atuação dos sentidos exteriores, os dos sentimentos, que têm relação com o meio: temperatura, paladar, olfato e visão;
- Para as habilidades de escrever e ler são fundamentais a organização corporal, a orientação espacial e a integração dos dois lados do corpo;
- Memória abstrata.



Figura 6 – Movimentos de estabilidade e mobilidade em espiral – aula da professora Márcia Virgínia

Apesar de pouco tempo para esses conteúdos serem abordados e aprofundados, estes puderam ser revistos em parte nos módulos posteriores de prática docente, de maneira que podemos afirmar que foi dado um passo, literalmente, para os pedagogos sentirem as possibilidades de movimento com seus corpos e se alegrarem com a expressividade própria e do grupo de colegas, sempre com o cuidado de fazê-los refletir sobre o que seria mais adequado em cada fase do desenvolvimento infantil.

Como exemplo desta observação, segue um trecho de um texto sobre a relação entre as leituras e a vivência por uma das cursistas:

Estes movimentos podem facilmente constar nas dinâmicas realizadas na sala de aula de crianças pequenas, pois estas devem ser direcionadas, educadas desde o nascimento, sendo esta atribuição nata da humanidade, estimulando seu organismo sensorial imitativo, que está em pleno desenvolvimento até o sétimo ano de vida.



Figuras 7 e 8 – Aulas da professora Maria Claudia Guimarães

Andar, falar e pensar estão vinculados à naturalidade. Para andar, é necessário ao indivíduo se posicionar de forma equilibrada no mundo espacial, engajando neste feito todo o organismo. Este se interliga ao falar, já que a partir do organismo motor os movimentos exteriores manifestam-se na fala, que surge do amadurecimento do andar, do apalpar, do movimento, sendo benéfico para o exercício do pensar.

Percebe-se, através de estudos, que a afetividade no aprendizado do andar, a veracidade no aprendizado da fala, clareza e determinação durante o aprendizado do pensar transformam-se, nessa fase da infância, na organização física. Porém, na socialização dos conteúdos deste módulo, podemos notar que com os adultos isso também acontece. A mediadora, com segurança, afeto e clareza nas exposições, nos conduziu de maneira natural e especial à concretização dos conteúdos, saindo do abstrato ao concreto (Keilla Reis).

Esta aluna continua descrevendo o que aprendeu com a teoria da Coreologia:

No contato com as teorias, partilhamos do conhecimento da ciência da dança (coreologia/ Laban e Preston-Dunlop), que, através de seus próprios sistemas, estrutura e compreende a dança por si mesma. A partir dos elementos da dança (movimento, corpo, unidades de

ação e as dimensões espaciais), relacionamos, a partir do movimento o corpo, ações, espaço, dinâmicas e as dimensões espaciais, onde suas inter-relações possibilitam a interpretação do sentido do movimento, sendo o corpo instrumento de expressão, onde cada parte é dotada de um significado, onde todo ele se destaca na ação. Nas aulas, vivenciamos combinações entre as unidades de ação da dança por meio das dimensões espaciais, onde criamos formas e desenhos, com o intuito de preencher o espaço com parte das 27 direções básicas (seis dimensionais, oito diagonais, doze diametrais e a central). Partilhamos de dinâmicas de esforço (peso, espaço, tempo e fluência no plano das subjetividades, das sensações).

A cursista resume, enfim, o conteúdo vivido:

Assim foram nossos momentos de rico aprendizado no módulo dança. Vivências que têm significações diversas, que alteraram e reforçaram sentidos relacionados à dança e à educação infantil, num movimento entrelaçado ao desenvolvimento natural do ser humano, sendo este um investimento da humanidade para com a criança (Keilla Reis).



Figuras 9 e 10 - Dinâmicas do movimento expressivo - aulas da Prof.^a Márcia Virgínia.

É importante destacar o fato de que, ao perceberem suas possibilidades de movimento corporal, os cursistas compreenderam melhor as necessidades expressivas das crianças. Considerando que a linguagem da dança como arte não é uma exigência no primeiro setênio, a dança pode aparecer na educação infantil especialmente como motivação para o movimento corporal, valorizando a espontaneidade da criança e respeitando suas necessidades lúdicas, afetivas, rítmicas e sociais, de acordo com as fases do desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rossana (tradução). *Os padrões neurológicos básicos segundo princípios do Body-Mind Centering® (BMC)*. Copyright © da The School for Body-Mind Centering®, 2013.
- FERNANDES, Ciane. *O Corpo em Movimento: O Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa artes cênicas*. São Paulo: Annablume, 2006, 2ª.
- HAES, D. Udo de. *As Cirandas de Ontem e de Hoje*. São Paulo: Editora: Antroposófica, 2012.
- IGNÁCIO, Renate Keller. *Criança Querida. O dia-a-dia das creches e jardim-de-infância*. São Paulo: Antroposófica/Associação Comunitária Monte Azul. 1995
- KÖNIG Karl. *Os três primeiros anos da criança. A conquista do andar, do falar e do pensar e o desenvolvimento dos três sentidos superiores*. São Paulo: Antroposófica, 2011.
- KÖNIG, Karl. *O Desenvolvimento dos Sentidos e a Experiência Corporal*. São Paulo: Associação Brasileira de Medicina Antroposófica, 2000.
- LAMEIRÃO, Luiza Helena Tannuri. *Criança brincando!: Quem a educa?* São Paulo: João de Barro Editora, 2007.
- LABAN, Rudolf. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.
- LIEVEGOED, Bernard. *Desvendando o Crescimento: As Fases evolutivas da Infância e da Adolescência*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2007.
- Projeto Raízes I e II – *Livreto e CD de ensinamentos para educadores*. Vale de Luz, Nova Friburgo, 1997.

LITERATURA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL

CECÍLIA P. ALVES-COSTA¹

À primeira vista, pode-se parecer muito precoce introduzir a literatura na educação infantil. De fato, é precoce se essa introdução estiver associada ao processo de alfabetização. Nesse caso, a recomendação é que a criança já tenha mais de 7 anos. No entanto, já por volta dos 3-4 anos, as próprias crianças começam a criar histórias a partir de suas brincadeiras, brinquedos ou quando se deparam com gravuras ou livros. É nessa idade que elas também vão ganhando a capacidade de ouvir com interesse as histórias contadas pelos adultos. Deste modo, é importante que pais e educadores possam identificar qual a literatura recomendada para cada faixa etária, quando, por quanto tempo e como apresentá-la à criança e como proceder depois.

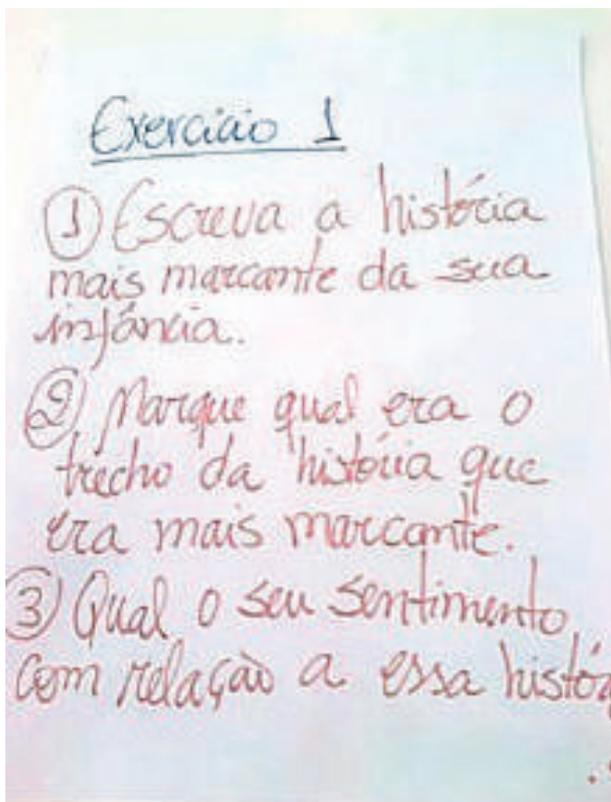


Figura 1 – Tarefa do módulo de Literatura e Arte ambiental

¹ Possui graduação em Ciências Biológicas pela UFMG (1995), mestrado (1998) e doutorado (2004) em Ecologia pela UNICAMP. Desde 2006, é professora da UFPE, onde ministra as disciplinas de 'Ecologia', 'Ciência Holística' e 'Ecopedagogia', entre outras. Tem formação complementar em Educação Gaia: design em permacultura e sustentabilidade, Constelação Familiar e Sistêmica, Pedagogia Waldorf e Ecologia Profunda. Foi formadora no Curso de Educação Infantil e Arte. E-mail: cecilia.costa@ufpe.br.

É importante ter em mente que, quanto menor a criança, mais curta deve ser a história. Esta pode ser apresentada de forma cantada, contada ou misturando ambos os formatos. O ideal é que o adulto memorize a história e a conte e/ou cante com a sua própria voz, olhando para as crianças e não para o livro. Para as crianças muito pequenas, a literatura cantada e/ou com gestos aumenta a sua atenção e envolvimento, estimulando a coordenação motora, a fantasia e o raciocínio. Deve-se evitar o máximo possível o uso de filmes, pois não contribuem para o movimento e, menos ainda, para a fantasia das crianças, uma vez que as imagens já vêm prontas. Além disso, é muito diferente a qualidade do aprendizado por intermédio de equipamentos daquele realizado na presença física de um adulto comprometido com o desenvolvimento da criança. O primeiro é estéril de calor humano e de uma figura real que inspire a devoção e a ação da criança. Nessa idade, quando a fantasia é muito aguçada, é bastante importante aliá-la à presença de seres humanos reais, de modo a evitar que as crianças desenvolvam-se em uma realidade paralela, sem conexão com o mundo e as pessoas da vida real. É essa desconexão que, mais tarde, pode contribuir para o desenvolvimento da falta de empatia e compaixão, desinteresse pelo mundo e nos casos mais graves, esquizofrenia e psicopatia.

Para crianças entre 3 e 7 anos de idade, o alimento literário mais saudável são as orações e os versos recitados ou cantados, os contos de fadas e os contos terapêuticos ou curativos.

VERSOS E ORAÇÕES

A função das orações aqui não é a de reforçar algum credo em particular, mas de propiciar à criança a veneração pelo milagre da existência, a sensação de proteção e de conexão com algo maior, de modo que se sinta confiante, alegre, entregue às forças de crescimento e que canalize sua ação para a construção, para o bom e o belo. Cada educador deve estar atento ao contexto das crianças e suas famílias, de modo que os versos e orações não tragam nenhum desconforto às diferentes crenças religiosas ou ideologias.

Seguem, abaixo, alguns exemplos de versos e orações feitos, especialmente, para crianças nos ensinamentos infantil e fundamental. São apresentados dois versos escritos por Rudolf Steiner para fazer com as crianças, mormente pelas manhãs, antes de começar as atividades.

“Com sua luz querida o sol clareia o dia,
e o poder do espírito, que brilha em minha alma,
dá força aos meus membros.
No brilho da luz do sol, oh, Deus,
venero a força humana que tu, bondosamente,
plantastes em minha alma.
Para que eu possa estar ansioso em trabalhar.
Para que eu possa ter desejo de aprender.
De Ti, vêm luz e força.
Para Ti refluem amor e gratidão.”

“Passada a noite,
A luz do sol vai clareando o dia,

E minha alma acorda com força nova
do sono que dormia.
Tu minha alma,
Dê graças à luz,
Pois dentro dela o amor de Deus reluz.
Tu minha alma,
No dia a ressurgir,
Seja capaz de agir.”

CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas estão entre os gêneros literários mais antigos e continuam persistindo após séculos e séculos de sua criação por tratarem de dilemas e conflitos universais, auxiliando o ser humano em seu processo de desenvolvimento (SINATTOLLI, 2008).

Os contos de fadas são muito indicados a partir dos 3 ou 4 anos e também despertam o interesse das crianças mais velhas e mesmo dos adultos. Isso ocorre porque dizem respeito a virtudes, fraquezas, dilemas e conflitos entre o bem e o mal, os quais encontram seus correspondentes no mundo interno de quem os lê. Através de imagens arquetípicas e linguagem simbólica que trabalham diretamente em nosso inconsciente, os contos de fadas trazem metáforas de questões existenciais profundas e desafios cruciais, aos quais cabe ao ser humano superar ao longo de seu processo de desenvolvimento, tais como o medo, o desamparo, a rejeição, a morte e a necessidade de amor (BETTELHEIM, 2001; RADINO, 2003).

Os arquétipos estão presentes através de personagens que são compreendidos e vivenciados nas mais diversas culturas. Por exemplo, independente do contexto cultural, o ancião é sempre descrito como alguém que tem experiência de vida, é sábio e pode oferecer preciosos conselhos. Já a princesa representa o arquétipo do feminino, com sua docilidade, beleza e receptividade. É muito importante compreender o que são imagens arquetípicas para não fazermos julgamentos do tipo “os contos de fadas são machistas porque neles a princesa é sempre bela, frágil e passiva”. Os arquétipos não dizem respeito a um gênero, raça ou posição social. Eles trazem imagens que são diferentes aspectos da psique humana. Cada pessoa, independentemente de seu contexto biológico, social ou financeiro, tem o seu lado “princesa” (ou feminino, ou Yin), representado pelos aspectos sensíveis, frágeis e passivos de sua personalidade. E tem também seu lado “príncipe” (ou masculino, ou Yang), representado pelos aspectos racionais, viris e ativos. Portanto, todos os personagens dos contos de fadas são elementos presentes na psique humana, são aspectos presentes em uma única pessoa.

Deste modo, ao ouvir um conto de fadas, a criança tem a oportunidade de se identificar com situações e personagens, de se compreender melhor e até mesmo de resolver conflitos internos, frustrações e ansiedades, mesmo que esse processo se dê, na maioria das vezes, de forma inconsciente (GUTFREIND 2003).

Além disso, o conto de fadas é rico em fantasia, movimento e elementos da natureza, o que é bastante importante para o desenvolvimento de um pensar criativo e dinâmico. Sua diversidade de acontecimentos, paisagens, dilemas e personagens faz com que crianças de diferentes temperamentos encontrem trechos que lhe despertem o interesse e a admiração.

Na medida em que ajudam a solucionar os conflitos internos, os contos de fadas tornam-se, também, contos curativos ou terapêuticos, podendo ser usados tanto para diagnóstico quanto para o tratamento de traumas, ou, ainda, para ajudar na solução de comportamentos danosos à criança e/ou ao seu convívio social (BETTELHEIM, 2001; GUTFREIND, 2003; HISADA, 1998; RADINO, 2003). Freud (1908) já observava o papel da fantasia nos contos de fadas como elemento importante para que a criança possa estabelecer uma ponte entre seu mundo interno e a realidade externa. Desde o início do século XX, Jung já utilizava os contos de fadas tanto no processo de diagnóstico como de cura de seus pacientes (JUNG, 1984).

Entre os contos de fadas tradicionais, podemos identificar alguns que são mais indicados para ajustar comportamentos danosos como aqueles movidos pela ira, inveja, preguiça, avareza, luxúria, vingança e gula (os famosos sete pecados capitais). Por exemplo, “A Branca de Neve e os Sete Anões” trata da inveja, vaidade e vingança; “Cinderela” trata da inveja, da luxúria e da preguiça; enquanto “João e Maria” trata da gula.

No entanto, as situações cotidianas podem nos apresentar crianças com situações e contextos específicos que tornam mais difícil a identificação do conto mais apropriado. O livro “Histórias curativas para comportamentos desafiadores”, de Susan Perrow (2010), traz algumas opções de contos para uma grande diversidade de comportamentos e situações. Para um maior efeito da história, ela pode ser repetida, por exemplo, uma vez por semana ao longo de 4 semanas, tempo indicado para fortalecer mudanças de comportamento.

No entanto, uma vez que você compreenda a estrutura dos contos de fadas, seus arquétipos e metáforas e observa com atenção a criança ou a turma que está sob os seus cuidados, você mesmo(a) pode desenvolver contos terapêuticos (curativos) específicos para a situação em questão.

Para tal, Perrow (2010) sugere que o conto seja redigido a partir destes três elementos: metáfora, enredo e resolução. Para que fique mais fácil a compreensão, vamos apresentar um caso real descrito em Perrow (2010), o conto curativo, sua estrutura e seus desdobramentos para a criança e sua professora.

Comportamento desafiador: menino de 4 anos que corria, chutava e batia em outras crianças, pondo em risco a segurança do grupo. Ele não conseguia manter-se quieto e seu assunto preferido era cavalos. História curativa apresentada: O inquieto pônei vermelho (veja essa história na íntegra adiante). Metáfora da história: a agressividade é representada na metáfora de um pônei inquieto. Enredo: o pônei é tão agitado e dá tantos coices que o fazendeiro não consegue se aproximar dele para escová-lo. Por isso, seu pelo vai ficando cheio de sujeira, o que deixa o pequeno pônei cada vez mais irritado. Ele se coça tanto que não dorme e nem deixa os outros dormirem. Resolução: Em uma noite, a escova consegue se comunicar com o pequeno pônei. Ela conta a ele que, se no dia seguinte ele ficar quieto, o fazendeiro certamente irá escová-lo. Solução real: Após contar a história, a professora cantava a mesma música usada na história para escovar o pônei e as crianças que queriam ser escovadas iam para o centro da roda e eram cuidadas pelas outras.

Essa mesma história foi usada por mim com uma turma de 15 crianças de 4-6 anos, em que duas delas eram muito agitadas. Surpreendentemente, ambas foram as primeiras a entrarem no centro da roda e ficarem bem quietinhas para poderem ser acariciadas. Aos poucos, o mesmo foi acontecendo em outros momentos. As crianças mais agitadas, mesmo que inconscientemente, foram percebendo que sua necessidade de agredir era na verdade uma necessidade de serem tocadas, cuidadas.

Porém, é importante ressaltar que, embora algumas pessoas tentem encontrar uma mensagem moral para o conto de fadas, esta não é a essência de sua proposta. Ainda que haja uma mensagem, ela não deve ser intelectualizada. Tal objetivo é mais característico das fábulas (contos nos quais os animais têm habilidades humanas, como a fala, pensamentos e sentimentos). As fábulas são mais indicadas para crianças a partir dos 8 anos, pois privilegiam uma relação de causa e consequência que não são próprias para crianças menores. Apesar de as relações de causa e consequência serem óbvias para os adultos, elas só começam a fazer sentido para as crianças à medida em que os experimenta na prática, devendo ser evitados enquanto conceitos teóricos. Os contos de fadas trazem imagens vívidas que falam à alma, ao mundo dos sentimentos e não ao intelecto da criança, sendo, por isso, mais apropriados até os 7 anos.

Lembre-se de que no ensino infantil o foco não é moldar a criança e nem trazer elementos intelectuais, sermões ou conselhos. É uma época na qual a criança é pura imitação e o educar é pelo exemplo e pela ação. Assim, o poder de uma história curativa para equilibrar uma criança irritadiça e/ou agressiva fica muito limitado se a criança convive apenas com adultos nervosos e/ou agressivos. O exemplo ainda é a ferramenta mais poderosa do educador. Lembro-me de uma escola em que trabalhei e os adultos perguntavam às crianças porque elas estavam de cara feia (referindo-se a estarem zangadas ou raivosas). Porém, os adultos já faziam essa pergunta com a cara e a voz bastante zangadas – se tivessem em frente a um espelho, eles, certamente, veriam de quem era a cara feia. Portanto, não esqueça que no primeiro setênio as imagens e o exemplo valem mais do que mil palavras.

O Inquieto Pônei Vermelho

Era uma vez um pequeno pônei vermelho,
Galopa, galopa, galopa eia, galopa, galopa, galopa ô,
Esse pequeno pônei vermelho adorava correr livre pelos campos o dia todo.
Galopa, galopa, galopa eia, galopa, galopa, galopa ô,

Toda manhã, em seu estábulo, ele pulava e resfolegava e escoiceava as patas no ar. Esse pequeno pônei vermelho não gostava de ficar preso. O fazendeiro trazia-lhe feno fresco para o café, mas, mesmo quando estava comendo, ele não conseguia parar de pular e de dar coices. Finalmente, o fazendeiro abriu a porta do estábulo e o deixava sair para correr ao ar livre.

Uma vez no pasto, ele podia correr livremente o dia todo.

Galopa, galopa, galopa eia, galopa, galopa, galopa ô.

Na maior parte do ano, o pequeno pônei vermelho gostava de ficar ao ar livre. Mas durante o verão a grama nos campos ficava marrom e a poeira lhe dava coiceira e o deixava desconfortável. Durante as noites quentes de verão, ele achava difícil dormir, pois seu pelo ficava muito quente e coçava. Ele rolava e pulava e dava coices e fazia muito barulho. Os outros pôneis começaram a reclamar do incômodo que ele era. “Se ele ao menos soubesse como ficar quieto, se ele ao menos soubesse como dormir!” Eles diziam uns aos outros.

Finalmente, a ajuda veio de um amigo incomum – a escova de cavalaria que morava na prateleira do estábulo. Essa era a escova que o fazendeiro usava para escovar os seus pôneis do estábulo ao final de cada dia. A escova sabia que o fazendeiro realmente queria escovar e cuidar do pequeno pônei vermelho, exatamente como fazia com todos os outros pôneis. Mas o fazendeiro não queria chegar perto desse pequeno pônei, pois ele estava sempre dando coices

e pulando muito rebelde.

Uma noite, a escova decidiu conversar com o pequeno pônei vermelho sobre isso. Ela se deitou na beira da prateleira do estábulo e sussurrou:

Pequeno pônei vermelho, ouça bem, eu tenho um segredo especial a contar,
Se você, ao final do dia, quieto puder ficar,
De suas inquietações, o fazendeiro irá tratar.

A princípio, o pequeno pônei vermelho fazia tanto barulho com seus coices e relinchos que ele não ouviu o segredo. Então a escova falou mais alto:

Pequeno pônei vermelho, ouça bem, eu tenho um segredo especial a contar,
Se você, ao final do dia, quieto puder ficar,
De suas inquietações, o fazendeiro irá tratar.

Dessa vez, o pônei ouviu o segredo e ficou muito entusiasmado com a notícia. Ele também queria dormir à noite. Ao final do dia seguinte, ele chegou cedo dos campos e tentou desesperadamente ficar quieto no estábulo. Era muito difícil impedir as quatro patas de se moverem. Elas amavam tanto pular e chutar e correr. Muitas vezes, ele tinha que dizer para suas patas – “Por favor, fiquem quietas, por favor, fiquem quietas!”

Logo, ele pôde ouvir o fazendeiro se aproximar. Que surpresa para o fazendeiro encontrar o pequeno pônei vermelho quieto. O fazendeiro imediatamente começou a trabalhar com a escova – escovando o dorso do pônei e o pescoço e as patas. Escovando aqui e escovando ali. Oh, era tão gostoso – o pequeno pônei vermelho estava adorando cada minuto.

Depois que a escovação terminou, toda a coceira tinha ido embora do pelo do pequeno pônei vermelho. Naquela noite, ele pode ter a melhor noite de sono de sua vida. Os outros pôneis no estábulo também estavam satisfeitos que o pequeno pônei vermelho estivesse tão quieto durante a noite. Eles agradeceram a escova por compartilhar seu segredo.

Daquele dia em diante, o pequeno pônei vermelho sempre vinha cedo de seu galope nos campos. Ele esperava quieto até que o fazendeiro viesse e escovasse seu pelo, até que ficasse gostoso, gostoso. Ele era um pônei feliz agora, e toda noite ele podia dormir. Ainda podia correr livremente pelos campo a maior parte do dia.

Galopa, galopa, galopa eia, galopa, galopa, galopa ô,

É claro que a escova estava satisfeita também, pois não há nada que uma escova goste mais do que escovar e cuidar de todos os pôneis no estábulo.

CONTOS DIDÁTICOS

Os contos de fadas também podem ser transformados em contos didáticos para facilitar o envolvimento das crianças com alguma atividade. Essa linguagem é muito mais eficiente do que palestras ou explicações teóricas, pois, como dito acima, as crianças até os 7-8 anos possuem uma forte relação com as imagens simbólicas. Para cada situação pode-se fazer um conto de fadas específico. Segue, abaixo, um conto que foi construído especialmente para a realização da implantação de um CEAV (Centro de Educação Ambiental Vivenciada) em uma escola municipal com crianças entre 6-9 anos. Esta história foi contada no início do projeto, quando queríamos diagnosticar “Como é a escola dos sonhos das crianças?” Espero que o conto abaixo lhe sirva de inspiração para que você

crie o conto perfeito para sua escola! É preciso ter em mente que, quanto menores as crianças, mais curto deve ser o conto, podendo também ser contado em vários dias consecutivos.

OS ENCANTADORES DE SONHOS E AS CRIANÇAS SONHADORAS



Parte 1

Era uma vez, em um lugar bem distante daqui, três fortes cavaleiros e seis belas donzelas que deixaram suas casas e saíram pelo mundo. Ao longo da longa jornada, eles foram se encontrando e logo se tornaram amigos e, então, continuaram juntos a viagem formando um grande grupo. Cada um deles era muito diferente do outro: um era forte e tinha longas barbas brancas; outro era jovem, cabelos negros; e as moças eram muito bonitas, uma com cabelos cacheados e pele branca, outra com cabelos lisos e pele negra, outra com cachos dourados e outra com longos cabelos negros e pele branca como a neve (as características dos personagens serão semelhantes aos alunos da sala). Mas, o mais curioso é que todos saíram em viagem pelo mesmo motivo. Sabem qual era? Queriam ganhar o mundo para conhecer pessoas, fazer grandes amigos, mas... o que mais queriam era ajudar cada pessoa que viam pelo caminho a transformar seus sonhos em realidade. E, assim, foram ganhando o mundo!

Por cada lugar que passavam, pegavam uma pequena pedra, escreviam o nome do lugar e guardavam em um grande saco. Certa vez, já haviam passado por mais de 1000 vilarejos e o saco começou a pesar muito. Então, dividiram as pedras entre todos e conseguiram passar por mais 100 vilarejos, mas o peso era enorme e eles estavam muito cansados. Na verdade, eles eram muito fortes e poderiam carregar aquelas pedras até o fim do mundo, o problema é que por todos os vilarejos por onde passaram não encontraram nenhuma pessoa que tivesse sonhos. Então, quase sem esperanças, perguntou a um senhor que passava: - Senhor, por favor, você tem algum sonho? E ele respondeu: - Sonho? Por aqui? Nunca vi!!!!

Em outro povoado, depois de muito perguntar e nenhuma resposta ouvir, acharam um homem bem apressado, mas que ainda conseguiu responder: - Sonho? Agora não, tenho muito o que fazer, não tenho tempo para isso. Então, um dia, em outro povoado, alguém um pouco menos ocupado percebeu a tristeza dos viajantes e respondeu: - Meus amigos, nós somos um povoado muito desenvolvido e ocupado, por isso escolhemos algumas pessoas para sonhar por nós. E outro completou: - Sim, sim.... e eles ganham muitas moedas de ouro para isso. Então, mais que depressa um dos viajantes perguntou: - E onde ficam tais pessoas? E o outro moço respondeu: -Ora, ninguém tem tempo de saber por onde andam, mas já lhes digo que eles também não têm tempo de receber ninguém. Outro acrescentou: - Não perca seu tempo procurando, certamente eles também não têm tempo pra sonhar. O tempo por aqui acabou faz tempo. E agora... nos deixe trabalhar porque não temos tempo. Os viajantes saíram dali arrastando seus sacos de pedras e quase sem esperança. O sol torrava suas cabeças e foi aí que resolveram descansar um pouco sobre a sombra de uma pequena árvore nas margens de um rio. O leito do rio era largo, mas apenas um pequeno filete de água suja e fétida corria. Foi aí que ficaram ainda mais sem esperança, entreolharam-se entristecidos, mas uma das moças, a mais jovem delas, olhou para outro canto. Então, perceberam que ela chorava e que as lágrimas lhe inundavam os olhos e gotejavam no rio. Aos poucos, a água do rio foi se tornando mais clara e eles puderam ver que ali havia um peixe. Um deles exclamou exaltado: - Olhem, ainda há vida neste rio. Enquanto há vida, há esperança. Um brilho voltou a florescer nos olhos da jovem chorona, ela argumentou: - Esse peixe não poderia sobreviver em águas tão sujas, se ele apareceu deve ter vindo de outra região. Isso significa que em algum lugar deve ter um povoado que ainda alimenta a vida com seus sonhos. Vamos seguir!!! Então, sem pensar duas vezes, todos se levantaram e continuaram a caminhada, estavam calejados, cansados, mas, desta vez, os seus corações batiam tão forte que todos escutavam alegre aquela batucada que bradava de seus peitos. Eles já não paravam para catar pedras no caminho, seus olhares agora estavam no horizonte, em busca de um povoado onde supostamente poderiam encontrar pessoas que ainda sonhavam. Porém, as dificuldades pareciam não ter mais fim. O sol intenso foi rapidamente coberto por nuvens carregadas, eram tantas e tão escuras, que nenhum daqueles viajantes jamais havia visto algo igual. Parecia que o mundo ia se acabar. Um vento forte e ruidoso começou a soprar e folhas, galhos, e muita poeira começou a voar. Uma árvore enorme foi arrancada e eles tiveram que se abraçar e agarrar forte nos sacos de pedras para não voarem também. A poeira cegava os olhos e para onde olhavam era tudo cinza e deserto. Foi, então, que num relance, avistaram uma casa. Com muita dificuldade, andaram todos juntos ancorados pelas pedras. Quando viram que a porta estava aberta, largaram os pesados sacos de pedra e correram rapidamente para dentro da casa. Imaginem só, nove viajantes entrando como loucos por uma casa que nem conheciam. Assim que entraram, viram muitas pessoas e muito envergonhados pediam desculpas, mas, antes mesmo que pudessem explicar, cada um deles recebeu as boas vindas: um que tinha muito frio foi saudado com uma quente xícara de chá, o outro que tinha os dedos enrugados nas botas encharcadas foi presenteado com meias quentes e limpas, a que estava tremendo muito de tanta fome ganhou um delicioso prato de sopa fumegante. E assim foi que, sem pedir nada, cada um recebeu o que mais precisava. Só então, quando todos os viajantes já se sentiam em casa, foi que perceberam que ali viviam “x” crianças (contar as crianças da sala de aula) e uma sábia mulher de olhar doce e tranquilo (colocar aqui as características da professora). E, naquele momento, a esperança surgiu novamente no coração dos viajantes. Olhando aquelas crianças, eles se entreolharam e com um sorriso nos lábios tiveram a certeza que tinham encontrado o povoado onde as pessoas

ainda sonhavam. E a tempestade? A tempestade continuou lá fora, choveram três dias sem parar. Mas foi um tempo bonito dentro daquela casa, pois eles descansaram, se olharam e conversaram muito neste dias, até que quando a chuva passou era como se fossem amigos de muito, muito tempo, mais que isso, era como se fossem uma grande família.

Eles queriam mostrar aos viajantes todos os lugares que brincavam lá fora. Mas, como haviam ficado juntos os três dias, eles não queriam mais se soltar, as mãos fizeram um grande nó, mas eles conseguiram se desembaraçar e viram surgir um grande círculo e assim foram caminhando de mãos dadas e mostrando aos viajantes todos os espaços. Lembrem que aqueles viajantes eram, na verdade, encantadores de sonho, então, os viajantes curiosos queriam saber o que mais poderia haver ali? E, então, as crianças começaram a falar de todos os sonhos que tinham e foi neste momento que os viajantes descobriram que aquele povoado que eles tanto procuraram tinham encontrado. Aí, foi uma grande alegria porque aquelas crianças que sonhavam encontraram os encantadores de sonhos. Então, os encantadores contam a elas um segredo: para que os sonhos virem realidade, é preciso dar vida aos sonhos. Mas como se faz isso? Sim, é isso que não sabemos. Bem.... para dar vida aos sonhos é preciso compartilhá-los. MAS ISSO É OUTRA ESTÓRIA!!!

Quando a história acaba, as crianças são convidadas a apresentarem a escola para todos da equipe. Fazemos um trenzinho em que a criança que está na frente leva todos para conhecer o lugar que ela mais gosta na escola. Depois de todos já terem apresentado, elas acham um saco de pedras caído no jardim e, aí, com tintas, cada uma começa a pintar as pedras. Depois, voltam para a sala e pintam em uma folha de papel a escola dos sonhos e, a partir destes desenhos, pode-se quantificar os elementos mais apreciados pelas crianças.

Parte 2

Essa foi a 2ª parte, após ouvir as ideias de cada turma, chegou o dia de colocá-las em prática. Contamos essa história logo antes de iniciarmos o plantio das hortas e jardins.

Há muitos e muitos anos, em um povoado bem distante daqui, ____ (número de pessoas que foram contar a história) valentes aventureiros empreenderam uma longa jornada em busca de um lugar onde as pessoas ainda sonhassem. Por cada povoado que passavam, elas apanhavam uma pedra e guardavam em um saco. Depois de andarem por mais de 1000 vilarejos, o saco já estava cheio e pesado e eles ainda não tinham encontrado nenhuma pessoa que se lembrasse dos seus sonhos. Tristes, cansados e quase sem esperanças, eles sentaram-se às margens de um rio sujo e fétido e foi então que, viram um peixe tão lindo e saudável, que tiveram a certeza que finalmente estavam próximos do lugar onde as pessoas ainda sonhavam. Mesmo cansados, retomaram a caminhada, mas, de repente o céu escureceu e começou uma forte tempestade. Foi então que correram para a primeira casa que avistaram e lá foram recebidos por muitas crianças (quantas? _____) e uma sábia e bela mulher. Deste encontro nasceu uma amizade duradoura e verdadeira e muito poderosa, pois foi naquele momento que se deu o encontro das crianças sonhadoras com os encantadores de sonhos.

Como se tornaram grandes amigos, logo logo, os viajantes ficaram sabendo dos sonhos daquelas crianças: elas queriam transformar aquele vilarejo no lugar mais lindo do mundo.

Aquelas crianças realmente sabiam sonhar. Elas sonhavam com um mundo onde as pessoas nunca mais cortassem as árvores. Elas sabiam que as árvores são grandes amigas, fornecem sombras, alimento, lugares incríveis para brincar e filtram o ar liberando o oxigênio que é tão importante para a vida. Elas também sonhavam com um povoado onde não houvesse mais lixo pelas ruas e rios. Mas ainda havia muitos outros sonhos, mas um deles era muito especial, aquelas crianças sonhavam com um jardim multicolorido, para que as flores chamassem as abelhas, borboletas e beija-flores para brincar com elas. Elas também queriam que ali crescessem deliciosas verduras, legumes e frutas, pois elas sabiam como era saudável comer alimentos frescos e cuidados com carinho. Esses sonhos eram realmente muito lindos porque não havia egoísmo neles, eram sonhos que trariam benefícios a todos: crianças, adultos, animais, plantas, terra, água e ar. Esses são os sonhos verdadeiros, aqueles que realmente valem a pena sonhar. Só que havia um grande problema, naquele povoado, como em vários outros por onde passaram os viajantes, havia pessoas que eram escolhidas e pagas para realizar os sonhos de todos os outros moradores do povoado. Então, os escolhidos eram muito poderosos, pois eles tinham o poder de realizar os sonhos de todos. O problema era que, quanto mais poderoso os escolhidos se tornavam, maior eles ficavam. Então, naquele povoado havia muitos gigantes. As crianças contaram que elas falavam dos seus sonhos para os gigantes, mas eles eram tão, mas tão altos, que não escutavam nada do que elas ou o resto do povo dizia. Então, as pessoas começaram a gritar, subir nas árvores e na torre mais alta dos castelos, mas nem assim os gigantes escutavam. Foi, então, que resolveram jogar pedras, para ver de derrubavam o gigante ou se ele ao menos se abaixava, mas nada adiantou. Foi, então, que alguém inventou um grande estilingue e conseguiu acertar uma pedra enorme, bem na testa do gigante. Ele cambaleou para um lado, para outro, quase pisou nas pessoas, mas, finalmente, conseguiu se manter de pé. O pior foi que, depois daquele dia, todos os gigantes começaram a usar uma forte armadura com capacete e, daquele dia em diante, perderam por completo a sensibilidade. As pessoas foram, aos poucos, desistindo de gritar seus sonhos e, com o passar dos anos, foram até se esquecendo deles.

Os viajantes prestavam muita atenção nas histórias daquelas crianças, enquanto elas contavam, eles se entreolhavam balançando a cabeça. No fim da história, Peregrina, aquela mesma moça que havia chorado nas margens do rio, disse: “Agora entendo porque em cada povoado que passamos as pessoas já não têm mais sonhos”.

Todos estavam entristecidos com aquela história: “Como contar aos gigantes sobre os belos e nobres sonhos daquelas crianças?” “Como atrair a atenção do gigante para que ele ao menos olhasse para o chão?” Aquelas pessoas pareciam já ter tentado de tudo, nada dava certo.

Foi então que Ferdi, o mais experiente dos viajantes, com longas barbas brancas, disse: “- Não vai adiantar nada, mesmo se conseguirmos contar nossos sonhos ao gigante não vai adiantar nada”.

Peregrina ficou tão triste com aquelas palavras que suplicou: “- Ferdi, por favor, nunca mais diga isso, você pode matar nossas esperanças.”

Os olhos de Ferdi pareciam paralisados e ele disse com a voz preocupada: “Eu vivi em um tempo onde muitas pessoas ainda sonhavam, ensinei a muitas como encantar seus sonhos, vi muitos sonhos nascerem e ganhar vida, mas nunca, nunca vi alguém que tivesse o poder de realizar um sonho que não fosse seu.” E ele completou: “Os gigantes vivem em outro mundo, eles

estão com a cabeça nas nuvens, eles têm outros sonhos. Mesmo que contemos nossos sonhos para eles, eles nunca vão poder fazer nada, pois os sonhos não são deles”.

Todos abaixaram a cabeça em silêncio, compreendendo a gravidade daquela situação: Então, era por isso que em nenhum vilarejo as coisas funcionavam, é claro, enquanto as pessoas escolherem outros para realizar seus sonhos, nunca vai dar certo.

Wil, o viajante mais jovem e com cabelos compridos, começou a pular de alegria, gritando: “Já sei, já sei. Nós somos muitos, juntos ainda somos maior que os gigantes. Nós compartilhamos os mesmos sonhos, então, nós é que temos que dar vida a eles. Esqueçam os gigantes, vamos todos trabalhar para realizar os nossos sonhos”. As palavras de Wil pareciam fazer tanto sentido, que todos levantaram e começaram a gritar também: “Vamos, vamos nós mesmos realizar os nossos sonhos”.

Foi então que (nome da prof^a: _____ Lau / Isa), a sábia mulher que vivia com as crianças, disse: “Para tirar o lixo daqui, precisamos que os gigantes peçam ao rei para mandar os cavalos com a carroça engolidora de lixo. Para plantar um jardim, legumes e verduras, precisamos de moedas de ouro para comprar sementes e terra fértil. E como podemos proteger as árvores? O rei e o gigante são muito poderosos, se eles quiserem podem com um sopro derrubar todas as árvores de uma só vez”. Aquelas palavras foram como um balde de água fria, acabando com a alegria de todos. Peregrina, que até agora mesmo estava saltitando de alegria, se agachou, escondendo a cabeça entre as mãos, e desabou a chorar. Suas lágrimas, como vocês já sabem, eram muito abundantes e um filete de água foi se formando no chão. A água começou a escorrer e chegou até um amontoado de lixo. Todos acompanhavam com os olhos o caminho das lágrimas de Peregrina. No caminho, as lágrimas foram juntando umas folhas, restos de alimento e sementes de várias frutas. E, então, aconteceu uma coisa incrível: as sementes começaram a germinar e imediatamente várias plantinhas nasceram.

Uma das crianças, um menino de pele negra e cabelos encaracolados, disse: “Vejam, não precisamos esperar as moedas de ouro dos gigantes, nós mesmos temos as sementes, o adubo e a água, nós mesmos podemos plantar nosso jardim, nossas verduras e legumes”.

Outra criança, uma menina alegre e de cabelos longos com mechas douradas, disse: “Como os animais e as plantas resolvem o problema do lixo que eles produzem? Vamos observar a natureza e então podemos fazer do mesmo jeito”.

Todos ouviam com atenção e balançavam a cabeça concordando, os olhos de todos voltaram a brilhar com alegria.

Ferdi, que estava atento a cada palavra, disse: “A mãe terra está nos ajudando a cada momento, a cada momento ela nos dá ar puro para respirarmos, chuva, alimento e abrigo. Debaixo da terra, vivem milhares de seres vivos que dão fertilidade a esse solo. A natureza está do nosso lado, as sementes, a terra e os sonhos que temos valem muito mais do que qualquer moeda de ouro. Nosso jardim, nossas árvores e nossas hortas serão as mais lindas do mundo”.

Então a sábia Lau (nome parecido ao da Prof^a) disse: “Sim, Ferdi, você tem razão, quando este jardim ficar pronto ele será tão lindo e perfumado que até o mais alto gigante vai perceber.

Outra criança (com olhos atentos, óculos e cabelos.....) completou: “Sim, os gigantes são muito altos, mas um dia foram crianças como nós, então, eles também têm um coração que precisa de sonhos belos para continuar batendo com alegria”.

Todos já estavam mais do que convencidos e, então, começaram imediatamente a se organi-

zar para o trabalho. Para que tudo pudesse ser feito ao mesmo tempo, se organizaram em grupos e cada grupo ficou responsável por uma tarefa. Foi assim que as crianças sonhadoras e os encantadores de sonhos se juntaram com os moradores daquele povoado e construíram o vilarejo mais lindo que o mundo já teve notícia. Mas isso é uma outra história.

Após ouvirem a história, os grupos foram divididos e se deu início ao mutirão para transformar o espaço. Alguns cuidaram de plantar a horta, outros o jardim, outros fizeram as plaquinhas para identificar as árvores da escola, outros pintaram o muro...

REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, B. (2001). *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GUTFREIND, C. (2003). *O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na psicoterapia da criança*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- JUNG, C. G. (1984). *A dinâmica do inconsciente*. Vol VIII. Petrópolis: Vozes.
- PERROW, S. (2010). *Histórias curativas para comportamentos desafiadores*. São Paulo: Antroposófica.
- RADINO, G. (2003). *Contos de Fadas e Realidade Psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- SINATTOLLI, S. (2008). *Era uma vez – na entrevista devolutiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- HISADA, S. (1998). *A utilização de histórias no processo psicoterápico: uma proposta Winnicottiana*. Rio de Janeiro: Revinter.

ARTE AMBIENTAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL VIVENCIADA

CECÍLIA P. ALVES-COSTA¹

MARCÍLIO R. FERREIRA²

Que a importância de uma coisa
não se mede com fita métrica
nem com balanças nem com barômetros etc.

Que a importância de uma coisa
há que ser medida pelo encantamento
que a coisa produza em nós.

(Manoel de Barros)

Assim que o ser humano vai se tornando consciente de si mesmo, ele começa a se perceber como algo separado do mundo, da natureza. Esse primeiro lampejo de separação já se dá por volta dos 3 anos, quando a criança começa a se perceber como um ser à parte dos adultos que a cercam. Para experimentar e se reafirmar nessa nova realidade, a criança faz uso de frequentes imposições de suas vontades, culminando com as birras tão características desta idade. No entanto, desde que o ser humano começa a se perceber como algo separado, surge também a aspiração de se reconectar com o todo, com a natureza. É a partir desta aspiração que a humanidade cria a arte, a ciência e a religião. O artista busca impregnar o mundo externo com suas vivências internas, o cientista busca fazer do conteúdo do mundo o conteúdo de seu próprio pensar e o religioso, descontente com o mundo dos fenômenos, busca significá-lo com o divino (STEINER, 2000). Todas estas manifestações culturais são, portanto, caminhos para nos reconectarmos novamente com o todo, conectarmos nosso Eu com o Mundo.

Nesse sentido, podemos citar a Arte Ambiental como um caminho de reconexão com a natureza, que usa as informações da ciência para uma crítica embasada, mas que também usa da religião, na medida em que nos leva a uma experiência da harmonia, beleza e leveza da natureza, nos proporcionando uma atitude de reverência e gratidão por nos sentirmos parte de algo tão grandioso.

Essa atitude de reverência é uma qualidade fundamental para as crianças do primeiro setênio e seus educadores, pois em fases mais avançadas da vida, ela será metamorfoseada em respeito, com-

1 Possui graduação em Ciências Biológicas pela UFMG (1995), mestrado (1998) e doutorado (2004) em Ecologia pela UNICAMP. Desde 2006, é professora da UFPE, onde ministra as disciplinas de 'Ecologia', 'Ciência Holística' e 'Ecopedagogia', entre outras. Tem formação complementar em Educação Gaia: design em permacultura e sustentabilidade, Constelação Familiar e Sistêmica, Pedagogia Waldorf e Ecologia Profunda. Foi formadora no Curso de Educação Infantil e Arte. E-mail: cecilia.costa@ufpe.br.

2 Formado em Ciências Biológicas (UFPE), possui formação em design e sustentabilidade (Gaia Education-MG) e formações em Vivências com a Natureza (Instituto Romã-SP). Divide seu caminho profissional entre orientar projetos científicos em escolas e realizar estudos e práticas sobre os benefícios do contato sensível com a Natureza. Foi monitor no Curso de Educação Infantil e Arte. E-mail: marcilioferreira.bio@gmail.com.

paixão e cooperação com outros seres humanos, outras espécies e com a natureza de forma geral. Além disso, a arte ambiental traz para as crianças, de uma forma lúdica e imbuída de significado, o contato com os ambientes e elementos naturais, tão importantes para o saudável desenvolvimento dos sentidos vitais. Por exemplo, uma audição desenvolvida em contato com os sons da natureza (vento, pássaros, água) terá uma sensibilidade e qualidade muito superiores a uma audição desenvolvida em contato apenas com os sons mecânicos. O mesmo pode-se concluir para os demais sentidos.

Diversas são as atividades que podem ser nomeadas de Arte Ambiental, abrangendo desde as formas artísticas que usam os elementos da natureza como fonte de matéria-prima, até as formas artísticas destinadas a uma reflexão, vivência e/ou reconexão com a natureza. Algumas atividades de arte ambiental que podem ser feitas no ensino infantil são as mandalas da natureza (FIG. 2A, 2B), as espirais de ervas (FIG. 2C), as hortas em forma de mandala (FIG. 2D) e a modelagem em argila. O uso de contos didáticos pode ajudar a preparar uma atmosfera mais favorável a cada vivência.



Figura 1 – Ilustração do caderno de experiências da cursista Deborah Crivellare sobre o módulo/encontro de imersão

A- Fonte: <http://3.bp.blogspot.com/>



B- Fonte: <http://vivendocomciencia.blogspot.com.br>



C- Fonte: <https://focanolixo.wordpress.com>



D- Fonte: <http://bibliofabricavnc.blogspot.com.br>



Figura 2 – Diferentes tipos de arte ambiental: a) mandalas feitas com elementos da natureza, b) espirais de ervas, c) hortas em formato de mandala e d) modelagem em argila.

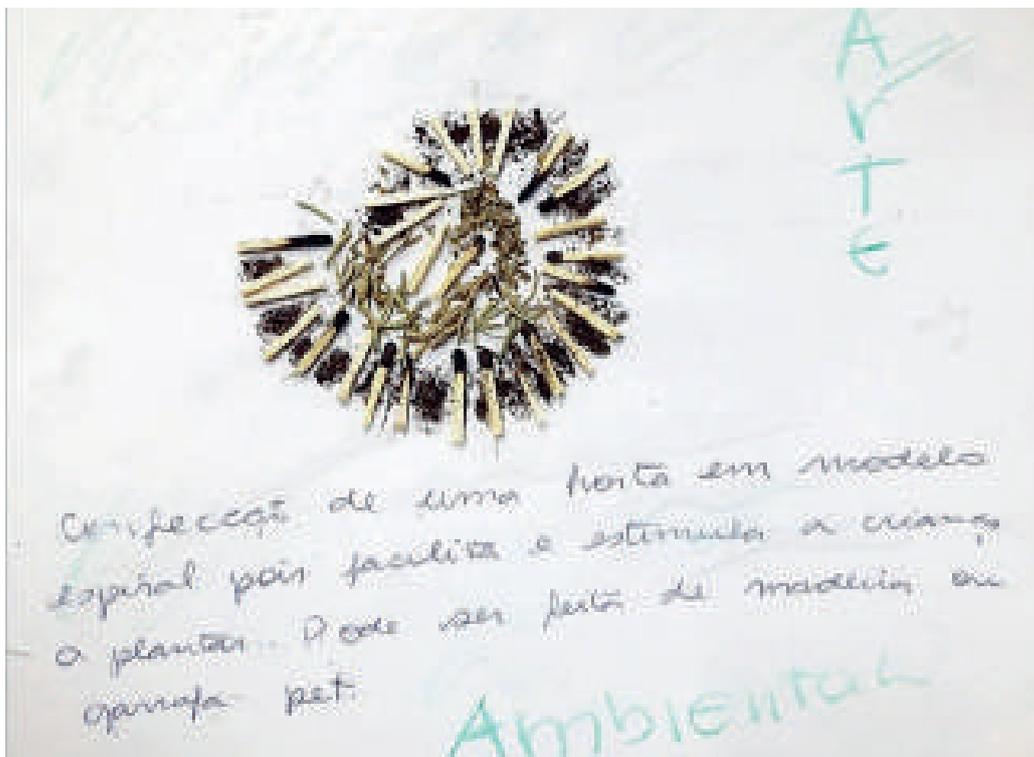


Figura 3 – Ilustração da cursista Mary Helen Ribeiro



Figura 4 – Ilustração da cursista Deborah Crivellare



Figura 5 – Construção de mandala para plantio com a monitora Juliane.

A seguir, detalhamos outra forma de arte ambiental, o labirinto, que pode ser feito de forma permanente na escola, ou pode ser pintado em um grande pano e aberto só nos momentos em que for ser usado.

LABIRINTOS

Descrição: Os desenhos dos labirintos são encontrados em várias culturas e há milhares de anos. Na idade média, eram encontrados, inclusive, nas igrejas, como é o caso da Igreja de Chartres, na

França. Labirintos modernos estão sendo construídos em parques e hospitais em todo o mundo para ajudar as pessoas a aliviar o estresse e a se curar.

Os efeitos do labirinto no cérebro ainda são pouco conhecidos, mas, através de eletrodos ligados ao córtex cerebral, cientistas observaram que, enquanto se busca a saída, propagam-se no cérebro ondas elétricas da frequência de 4-7 oscilações por segundo, as assim chamadas “ondas teta”. Estas ondas de baixa frequência ocorrem naturalmente quando estamos indo dormir ou acordando, ou seja, quando estamos passando do subconsciente para consciente ou vice-versa. Nesse estado de “sonho acordado”, ficamos receptivos a informações que estão além do nosso estado normal de consciência, ativando estados mentais suprasensoriais. Esta onda atua na parte de nossa mente que retém memórias, sensações e governam atitudes, comportamentos e crenças. Este estado é o melhor para a memorização, criatividade, solução de problemas, aprendizagem acelerada, reprogramação mental e lembrança de sonhos.

Objetivo: Há várias habilidades que podem ser trabalhadas com um labirinto, primeiramente no seu desenho, depois, na sua construção e, finalmente, ao se andar pelo labirinto.

A partir dos 11 anos, as crianças podem se envolver de forma mais consciente no desenho e na construção do labirinto, desenvolvendo seu raciocínio espacial, sua criatividade, capacidade de planejamento e de executar projetos, o qual envolve o desenvolvimento das capacidades de medir, ampliar (mudar de escalas), trabalhar em equipe, resolver problemas práticos e desenvolver e usar ferramentas. No entanto, na educação infantil deve-se explorar mais os elementos lúdicos (música, danças) e a cooperação das crianças ao ajudar os adultos a construir o labirinto.

Uma vez pronto, as crianças irão usar o labirinto para percorrê-lo, o que pode ser feito simplesmente como uma atividade lúdica, havendo várias brincadeiras possíveis de se criar neste espaço. No entanto, percorrer um labirinto ativa simultaneamente os lados esquerdo e direito do cérebro, de modo que se amplia a capacidade criativa e de resolver problemas, além de servir como atividade meditativa, aumentando a capacidade de concentração e tranquilidade.

Faixa etária: a partir de 4 anos até adultos.

Como construir um labirinto?

1. Escolhe-se o desenho de algum labirinto. No conceito trazido aqui, os labirintos têm apenas um caminho de ida e volta, não havendo opções de qual caminho seguir. É um caminho único! Abaixo, seguem alguns exemplos de traçados que são milenares!

A



B



Figura 6 – Labirinto feito com pedras (A) e pintura em tecido (B).

2. Junte os materiais necessários: Para traçar o labirinto você vai precisar de um barbante, uma trena (opcional) e algum material para riscá-lo no chão ou tecido.
3. Escolha o local em que será feito e o espaço disponível.
4. Estabeleça o diâmetro que o labirinto terá e conte o número de caminhos que ele tem da borda até o centro. Se você quiser que o centro seja mais largo do que os caminhos, estabeleça o diâmetro do centro. Subtraia o raio do centro do raio do labirinto e divida o resultado pelo número de caminhos. O resultado deve ser de tamanho suficiente para a construção das/do paredes/traçado do labirinto e para o caminhar de, pelo menos, uma pessoa. É interessante que, ao se descontar as paredes, os caminhos do labirinto tenham pelo menos 50 cm de largura.
5. Com a trena e/ou barbante esticado a partir do centro do labirinto, vá demarcando o traçado do labirinto com uma linha, giz, cal ou fazendo uma fenda no chão.
6. Uma vez que o traçado esteja pronto, você pode reforçá-lo usando pedras, plantas, tinta, estacas, cordas, cacos de telhas, tijolos, garrafas pet, ou o que mandar sua criatividade.
7. Faça uma vivência percorrendo o labirinto. Uma proposta para adultos e adolescentes pode ser entrar pensando em tudo que você construiu de mais importante em sua vida até agora e no caminho de retorno, a partir do centro do labirinto, você se pergunta e pensa o que ainda quer realizar. Para crianças no ensino infantil e fundamental, o labirinto pode ser usado em brincadeiras diversas, em caminhadas, ou ainda para resolver questões de ordem prática, que seja um problema ou conflito para a criança, como por exemplo, o que preciso fazer para evitar brigas com meu colega. Então, percorre-se o labirinto atento para ideias que surjam e que tragam novas visões ou soluções para a questão inicial.



Figura 7 – Grupo de cursistas e formadores caminhando no labirinto construído durante o módulo de imersão (Aldeia, PE)

Queremos relatar, aqui, uma experiência muito significativa que tivemos quando estávamos fazendo um labirinto para adultos. Havia uma criança de 5 anos que havia escutado a explicação sobre o labirinto. Quando outro adulto, chegando ao local, perguntou do que se tratava, essa criança, muito prontamente, explicou a ele que era um lugar para se resolver problemas. Pois bem, no dia seguinte, essa criança queria muito ir brincar ao ar-livre, porém, como no dia anterior ela havia ficado exposta demais ao sol e estava com a pele muito vermelha, sua mãe não queria deixar. Tão logo a criança começou a chorar, eu lembrei a ela sobre o labirinto para resolver problemas. Ela imediatamente parou de chorar, foi até o labirinto e, de forma muito concentrada, fez todo o percurso, da borda até o centro e do centro até a borda. Saiu do labirinto saltitante e disse que já sabia a resposta. Para que pudesse brincar ao ar livre ela precisaria colocar tênis, calça e camisa de manga longa, um pano que tampasse a cabeça e os ombros e um chapéu por cima. A mãe prontamente concordou com a solução e o problema foi resolvido.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL VIVENCIADA

Quanto mais os anos se passam, mais aumentam as preocupações referentes às questões ambientais e, ao mesmo tempo, crescem as iniciativas que buscam conscientizar ambientalmente as pessoas a terem uma vida mais sustentável.

Apesar dos esforços, continuamos perdendo espaços naturais e, muitas vezes, afastando-nos dos que ainda existem. Esta desconexão pode gerar uma condição chamada *transtorno por déficit de natureza*, que é apontada por pesquisas recentes como o precursor de diversas enfermidades e distúrbios de comportamento (MCCURDY et al., 2010). McCurdy e colaboradores afirmam que “as crianças de hoje podem ser a primeira geração em risco de ter uma expectativa de vida mais curta do que seus pais” (2010, p. 102). Os autores mostram que algumas doenças têm aumentado significativamente, como a obesidade infantil, a asma, o transtorno de *déficit* de atenção e a hiperatividade e as deficiências em vitamina D. Estas doenças compõem o Transtorno de Déficit de Natureza (TDN), pois são causadas pela inatividade e falta de contato com ambientes naturais e ao ar-livre. Como agravante, nesta sociedade tecnológica, fortemente urbana e racionalista, estamos também suprimindo a dimensão do sentir, algo essencial a uma vida em plenitude.

Dentro deste contexto, a arte ambiental e a educação ambiental vivenciada surgem como uma maneira eficiente de resgatar e reativar a dimensão do sentir, estimulando a criação de uma profunda relação com a natureza em suas infinitas possibilidades. Nesse contexto, é possível estimular nas crianças diferentes habilidades e despertar sua curiosidade e encantamento através do contato direto, vivencial e sensível com a natureza, focando mais na vivência do que em repassar informações meramente teóricas. Como resultado, a comunidade escolar passa a ter mais qualidade de vida e mais pró-atividade frente às questões ambientais.

A INFÂNCIA E OS ELEMENTOS DA NATUREZA

Para as crianças, tudo está vivo, elas veem a beleza em sua essência e são capazes de transformar um simples graveto, ou pedrinha, ou qualquer ser inanimado que encontre, em um personagem de suas brincadeiras, de sua criação. Tudo pode mudar muito rápido, não há um sentido lógico como no mundo adulto. Quanto mais simples os elementos naturais, mais eles serão benéficos para a imaginação e criatividade das crianças. Quanto mais inacabados, mais elas terão o espaço

de acabá-los, de acordo com seu momento, sua necessidade, e isso é extremamente importante. Assim, uma espiga de milho pode ser um microfone ou uma boneca ou tantas outras coisas, e é neste sentido que é mais rico para o desenvolvimento infantil do que os brinquedos já acabados. Além disso, o brincar em contato com a natureza e com objetos de matéria-prima naturais (por exemplo, feitos de madeira, tecidos de algodão, pedras) permite às crianças desenvolverem seus sentidos de forma mais saudável, contribuindo, inclusive, com um sistema imunológico mais forte.



Figuras 8, 9, 10 e 11 – Cursistas, no módulo de imersão, sugerem e experimentam brincadeiras com elementos encontrados na natureza (gangorra, equilíbrio, pula corda e cavalinho)

As brincadeiras são o que mais caracterizam a infância, de modo que as vivências pedagógicas podem sempre ser propostas na forma de brincadeiras. Isso não tira a seriedade da atividade. É importante perceber que muitos adultos cultivam um preconceito contra as brincadeiras, como se brincar fosse perda de tempo. No entanto, é urgente que se desfaça esse mal-entendido. Para as crianças, a brincadeira é o trabalho mais sério que há, não no sentido de torná-las sisudas, mas de sua completa entrega e dedicação. Através das brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de se desenvolverem neurológica, cognitiva, social, emocional e fisiologicamente de maneira divertida. O termo brincar se originou do latim *vinculum*, palavra que significa vínculo, laço, união. Desta forma, podemos, com segurança, afirmar que brincar é estabelecer conexões, criar laços afetivos (com o mundo e com as pessoas). E, conseqüentemente, como disse Caetano Veloso: “Quando a gente gosta, é claro que a gente cuida”.

O filósofo brincante Gandhi Piorsky fez uma análise, à luz da antroposofia, sobre o significado de cada elemento natural que as crianças usam em suas brincadeiras:

- **Terra:** As crianças a usam para construir e desconstruir a vida, o universo social. Transformam o universo adulto em irracional, em imaginário. As brincadeiras com terra movem as crianças que querem conhecer o oculto das coisas, que querem criar.
- **Ar:** Neste elemento, podemos ver o oposto da terra. Aqui, há um deslocamento, uma sensação de expansão, de liberdade. As pipas, por exemplo, são um diálogo com as alturas, com a amplitude, com a força do vento. As crianças também se interessam pelos pássaros: seus sons, seu comportamento. Tal interesse nos remete às penas, itens que são usados na fabricação de brinquedos relacionados ao ar, como as petecas.
- **Água:** Esse é um elemento com o qual as crianças têm muita intimidade, pois é o meio no qual se desenvolveram durante os nove meses após sua concepção. Há a lição da entrega, do fluir, de deixar o corpo maleável. A criança precisa desse diálogo de entrega para poder deslizar simbolicamente pela água. A água tem o poder de relaxá-las, de deixá-las em estado de contemplação. Uma ótima brincadeira com este elemento são as bolhas de sabão.
- **Fogo:** Aqui há muito de um sentimento de transgressão, de desobediência. É comum as crianças entrarem, sorrateiramente, na cozinha para pegarem fósforos e brincarem escondidas com o fogo. Existe um tabu (“Se brincar com fogo, você apanha”, “... você vai fazer xixi na cama”), mas a imaginação da criança a empurra para experimentar, a correr o risco. Acima de tudo, o fogo representa o imaginário do herói, onde há uma grande vontade de conquistar o mundo. Uma possibilidade de vivência é a de se preparar alimentos, por exemplo, amassar e assar um pão ou pizza. Caso haja a possibilidade da escola fazer um forno à lenha, mais rica, ainda, torna-se a vivência.

FACILITANDO VIVÊNCIAS COM A NATUREZA

Vejam, aqui, algumas dicas de como ser um facilitador de vivências com a natureza:

- Ensine menos, compartilhe mais!

Além de, simplesmente, descrever algo da natureza (por exemplo, “Aquele é um Baobá que tem 150 anos de idade...”), deixe a criança perceber como você se sente em relação à árvore. Fale sobre a sua admiração em saber a quantidade enorme de água que elas podem armazenar e de como cada parte da árvore é importante e bela. As crianças reagem muito mais positivamente a essas observações do que a explicações teóricas.

- Seja receptivo!

Isto significa ouvir e estar atento. Quando estão em ambiente natural, as crianças, espontaneamente, ficam alegres e, se você estiver preparado, poderá direcionar essa energia para o aprendizado. Respeite-as, seja sensível e amplie o interesse delas a partir da própria curiosidade que elas demonstrarem. O seu planejamento de aula estará se modificando passo a passo.

- Um clima de alegria deve prevalecer durante toda a experiência!

Seja em forma de atividades agitadas e engraçadas ou silenciosas e concentradas, as crianças estão mais prontas para aprender quando há uma atmosfera de alegria e entusiasmo. Lembre que o seu próprio entusiasmo e encantamento é inspirador e esse é o seu maior poder como educador. Incentive. Provoque. Inspire. Divirta-se! Seja mais que um educador, seja um companheiro de aventuras.

AS 4 FASES DA FACILITAÇÃO DE VIVÊNCIAS

Joseph Cornell, depois de muitos anos facilitando vivências com a natureza com pessoas de todo o mundo, compilou em seus livros (CORNELL, 2005, 2008) uma série de atividades divertidas, sensíveis e simples, que têm por objetivo nos aproximar do mundo natural. Com o tempo, ele também percebeu que, se as atividades fossem aplicadas em uma determinada sequência, elas teriam seu potencial maximizado; a partir dessa ideia, ele desenvolveu uma metodologia chamada de Aprendizado Sequencial (AS).

O AS é dividido em quatro fases, cada uma com uma série de vantagens e objetivos específicos. A primeira, “Despertar o Entusiasmo”, traz atividades que animam o grupo, promovem a sua interação. A segunda, “Concentrar a Atenção”, traz dinâmicas que ativam o interesse em ouvir os sons da mata, a percepção das variadas temperaturas e aromas, gerando calma e concentração. A terceira, “Experiência Direta”, ajuda a apurar o olhar sobre a natureza e a, de fato, estar em contato com ela. Na última fase, “Compartilhar a Inspiração”, faz-se fechamento, em que os participantes irão dividir com o grupo os seus aprendizados e sentimentos ao longo das atividades. Eles fazem isso através de ferramentas como expressão oral, desenhos, poemas e textos. Abaixo, estão algumas dicas de atividade para cada uma das fases.

Fase 1 - Despertar o Entusiasmo

Predador – presa

Objetivo: Vivenciar conceitos de adaptação, cadeia alimentar e predação. Além de estimular a audição, atenção e exercícios físicos. Lembre que no 1º setênio o foco não é enunciar conceitos, mas unicamente vivenciá-los, sem a necessidade de anunciá-los.

Público-alvo: Qualquer faixa etária a partir de 5 anos.

Descrição: Vá para um local aberto que, de preferência, seja de chão de terra ou grama e peça para as pessoas formarem de mãos dadas um enorme círculo. Escolha três pessoas para serem as presas, uma para ser o predador e ponha vendas nos olhos de todos. Coloque-as dentro do círculo, prenda um chocalho ou guizo em uma das pernas de cada participante e comece a brincadeira! O predador deverá capturar as presas tendo como ferramenta apenas a sua audição e velocidade. Vai ser interessante ver as estratégias de cada um deles para tentar sobreviver. O jogo termina ou quando todos forem capturados ou quando o predador passar muito tempo sem conseguir cumprir seu papel. Cada chocalho e guizo devem ter sons diferentes uns dos outros.

Para crianças a partir dos 7-8 anos, pode-se incrementar a atividade fazendo perguntas sobre predadores e seus modos de caça e sobre presas e seus modos de fuga. Você poderá dizer: “preciso de uma pessoa que saiba ser silenciosa e rápida para ser a presa” e esperar que alguém se voluntarie. Esta atividade é diversão, risadas e aprendizados garantidos.

Fase 2 – Concentrar a Atenção

Trilha de surpresas

Objetivo: Introduzir conceitos de camuflagem e adaptação. Também aguça a habilidade de observação.

Público-alvo: Qualquer faixa etária a partir de 5 anos.

Descrição: A partir do momento em que as crianças têm sua percepção visual estimulada, elas ficam muito mais atentas e cuidadosas com os ambientes a seu redor. O cenário ideal é uma trilha onde se possa ver o chão, onde existam árvores pequenas e grandes, folhas secas, galhos em decomposição, plantas herbáceas etc. Estenda na margem dela uma corda de 20 a 30 metros de comprimento a 1,5 metro de altura do chão.

Esconda vários objetos ao longo deste trecho (cerca de 10-20 objetos). Alguns deles devem estar bem visíveis e brilhantes, como objetos metálicos ou de cores chamativas. Outros devem se misturar com o local de modo a serem difíceis de encontrar, como um soldadinho marrom ou uma bola de gude verde. É interessante que eles estejam em diferentes alturas, em até um metro e meio floresta adentro e em lugares onde só poderão ser vistos se olhados de posições inusitadas (como para trás ou dentro de um tronco). Guarde segredo sobre o número de coisas escondidas.

As pessoas devem caminhar ao longo da corda, espaçadamente e em silêncio, procurando, mas sem pegar, o maior número possível de objetos. Ao final do trecho elas cochicharão em seu ouvido quantos itens foram encontrados. Não revele a quantidade total, apenas diga frases como: “Você chegou perto, mas ainda falta encontrar mais alguns, tente novamente”. Fale de forma a estimulá-las a continuar a busca com motivação. Ao fim, revele aos participantes objeto por objeto e se delicie com as expressões de surpresa deles. Para crianças maiores, arremate a vivência com uma conversa sobre as funções e as diferentes formas de camuflagem encontradas na natureza. Para crianças menores, uma opção é esconder brinquedos que elas conheçam em vasos de plantas ou canteiros de mais fácil acesso.

Fase 3 – Experiência Direta

Microtrilha

Objetivo: Observar a superfície do solo, ver os detalhes da natureza.

Público-alvo: Qualquer faixa etária a partir de 4 anos.

Descrição: Caminhar por longas trilhas já é algo bem conhecido. Que tal, agora, “caminhar” em uma trilha em miniatura?! Dê uma lupa para cada participante e os separe em duplas que deverão realizar a atividade no local em que escolherem. Durante algum tempo, deixe que eles fiquem examinando pequenas maravilhas da natureza, tais como uma folha de grama dobrada por algumas gotas de orvalho, besouros coloridos cobertos por pólen de flores, aranhas e suas anatomias, pelos em folhas. Como as crianças pequenas gostam especialmente de objetos minúsculos, sua intensa absorção no mundo da minifloresta será surpreendente. Para dar um gostinho especial, fale coisas que estimulem a imaginação das crianças, coisas que estejam relacionadas ao fato de elas estarem ampliando pequenos seres, como se agora todos tivessem crescido. No início, diga a elas que seus olhos não devem ficar mais que trinta centímetros distantes do solo. Depois, incentive-as a usar as lupas mágicas para olhar uns aos outros. Precaução: Em dias ensolarados, é importante estar atento para que as crianças não usem a lupa para concentrar a luz do sol na pele, nos olhos ou em objetos que podem pegar fogo.

Trilha sensorial

Objetivo: Aguçar os sentidos, além de trabalhar o equilíbrio e confiança.

Público-alvo: Qualquer faixa etária a partir de 4 anos.

Descrição: Crie um roteiro de trilha sensorial. Esse planejamento deverá conter dados como local, duração, número ideal de participantes, atividades que serão propostas, resultados esperados e mais algumas informações extras que você considere importantes.

A trilha pode ser em meio à natureza, mas pode, também, ser dentro da sala de aula. Neste caso, deve-se ter em mão alguns elementos da natureza como folhas aromáticas, flores, penas, frutas, galhos e folhas secas, assovios, de modo a aguçar o tato, olfato, paladar e audição das crianças. Faça duas fileiras de crianças, uma fileira de frente para a outra, sendo que cada hora uma criança anda por entre as fileiras de olhos vendados e vai se deparando com o que as outras crianças oferecem: diferentes sons, cheiros, sabores, leves toques na pele com diferentes materiais. Essa trilha pode ter curvas e obstáculos pelo caminho feito com o corpo das próprias crianças.

Caso haja oportunidade de fazer uma trilha ao ar-livre e em meio à natureza, a vivência torna-se ainda mais real. Você pode planejar diferentes etapas para cada porção da trilha, em cada uma das quais será trabalhada uma ou mais habilidades (equilíbrio, concentração, empatia, curiosidade, confiança de ser guiado com olhos vendados e responsabilidade em quem guia) e/ou um ou mais sentidos (olfato, audição, paladar, tato, visão). Uma possibilidade é fazer duplas, nas quais uma criança está de olhos vendados e a outra está guiando (nesse caso, deve-se fazer a trilha novamente, alternando-se as funções), ou, então, todas com olhos vendados e de mãos dadas com um guia (facilitador ou assistente) sem vendas na frente. Os pais podem acompanhar os filhos na atividade.

Fase 4 – Compartilhar a inspiração

Compartilhando o que mais gostou

Objetivo: Finalizar as vivências em clima de companheirismo, reflexão, beleza e felicidade.

Público-alvo: A partir de 4 anos. Para crianças a partir de 10 anos, pode-se fazer um poema coletivo (poema dobrado).

Descrição: Esta atividade deve ser feita apenas após alguma experiência intensa com a natureza, pois ela serve de canal para que as pessoas deixem fluir seus sentimentos e aprendizados.

Funciona assim: Peça para que os participantes desenharem algo relacionado às vivências e monte um painel com o desenho de todos. Pode também ser apenas um relato dos momentos mais marcantes.

Massagem natural

Objetivo: Relaxar, criar uma conexão positiva.

Público-alvo: De bebês a adultos.

Descrição: Colete com as crianças flores, galhos, cipós, folhas... Deixe que elas escolham os itens que mais lhe chamem a atenção. Junte-as deitadas ou sentadas sobre um lençol e, enquanto canta uma música tranquila e relaxante, faça massagens e dê leves toques nos corpos delas usando os elementos coletados. Você também poderá usar um conta-gotas para pingar gotinhas de água ou óleo de massagem em seus braços. Assim que elas captarem a intenção da brincadeira, permita que elas também façam essas massagens umas nas outras. É uma ótima atividade para encerrar o dia depois que elas já tiverem brincado bastante em um ambiente ao ar livre. Um bom desdobramento é que essa atividade seja feita entre pais e filhos.

Observação: todas as atividades citadas podem e devem ser adaptadas livremente de acordo com as características das diferentes faixas etárias.

REFERÊNCIAS

CORNEL, Joseph. *Vivências com a natureza 1*, ed. Aquariana, São Paulo, 2005.

CORNEL, Joseph. *Vivências com a natureza 2*, ed. Aquariana, São Paulo, 2008.

DIDONET, Vital. *Brincar e aprender com a natureza*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=2mvng3zSWM>>. Acesso em 01 de maio de 2015.

McCurdy, L.E.; Winterbottom, K.E.; Mehta, S.S. and Roberts, J.R. (2010). *Using nature and outdoor activity to improve children health*. *Curr probl Padiatric Adolescent Health, Care*, 40, 102-117.

MENDONÇA, Rita (2000). *A experiência na natureza segundo Joseph Cornell*. Disponível em: <http://www.institutoroma.org.br/artigos/educacao_pelas_pedras.pdf>. Acesso em 1º mai. 2015.

PIORSKI, Gandhy. *Brincar com os elementos da natureza*. Disponível em: <<https://vimeo.com/40889334>>. Acesso em 01 de maio de 2015.

STEINER, R. *Filosofia da Liberdade*. Ed. Antroposófica, São Paulo, 2000.

PRÁTICA DOCENTE - ARTES INTEGRADAS: DANÇA, MÚSICA, TEATRO, LITERATURA E ARTES VISUAIS

MÁRCIA VIRGÍNIA B. DE ARAÚJO¹

Ao chegar nestes módulos finais da formação, os cursistas vivenciaram a integração entre as linguagens artísticas, as quais se juntaram por afinidades plástica-pictóricas e musical-corporais, sendo a parte literária poética a ponte entre ambas.

Após ter passado por todos os módulos anteriores e ter havido a vivência da imersão na natureza, na qual foi solicitada dos cursistas a reflexão sobre qual a sua busca mais profunda, agora seria o momento de tornar o processo pedagógico de cada um mais vivo internamente. O elemento vivo, para Rudolf Steiner (1997), “a fonte de vida, reside no fato de algo ainda não se haver transformado em saber (STEINER, 1997, p. 20)”.

Tanto para nós, gestores e formadores, quanto para os cursistas, chegava o momento de refletir sobre o que aprendemos a partir de nosso esforço em adequar o conhecimento à essência do ser humano em desenvolvimento.

À medida que os cursistas iam apresentando seus cadernos de experiências, percebíamos o nível de compreensão das turmas estabeleciam uma relação íntima com o sentir. Todos(as) estavam abertos(as) para o “vir-a-ser” das últimas propostas pedagógicas de final de curso.

Para cada uma das quatro turmas, agora seria o momento de corporificar artisticamente diversas possibilidades pedagógicas e de planejar algo para o futuro com suas crianças, considerando o fato de que o que importava não era o saber pronto, mas o trabalho que conduziria a ele.

Seguem alguns exemplos de atividades realizadas, as quais, de longe, não constituem o todo, que foi muito mais complexo ao longo dos meses de maio e junho de 2015.

CAMINHOS DA CORPORALIDADE DO EDUCADOR

“Pra direita dois, para esquerda dois,
quatro para frente devagar com o seu par,
calcanhar e ponta, gira um, dois, três,
calcanhar e ponta, vamos outra vez”

(cantiga de roda)

1 Professora do Curso de Licenciatura em Dança da UFPE. Certificada pelo Programa International Network for the Dances of Universal Peace. Formação em Pedagogia Waldorf (Associação Pedagógica Waldorf do Recife) e em Educador Somático da School of Body Mind Centering (BMC Brasil). E-mail: marcia.baraujo@ufpe.br.

Perseguimos alguns pontos referentes aos caminhos da corporalidade do educador: alguns conteúdos vivenciados no módulo de dança foram aprofundados nestes módulos, a partir da abordagem do Body-Mind Centering e da Pedagogia Waldorf. Estes puderam ser relacionados com os conteúdos musicais, trazidos pelo professor Márcio Beltrão, e com as teorias pedagógicas do desenvolvimento apresentadas pela pedagoga Waldorf Vivian B. Victor, logo após a sua palestra sobre a metodologia de Emmi Pikler, e da apreciação do vídeo sobre o orfanato Lóczy em Budapest, Hungria (*Lóczy, un hogar para crecer*).

Ao valorizar a voz do educador e considerá-la como parte do movimento corporal, a musicalidade foi motivada sempre a partir de exercícios de respiração, vibração e vocalizes, com os sons das vogais (a,e,i,o,u), passando pela vocalização com movimento de diferentes partes do corpo. Neste momento, vimos a diferença entre sons graves e agudos, bem como a importância da tonalidade mais melódica, aguda e leve para lidar com as crianças pequenas.

A leveza do corpo foi trabalhada com as canções “Lua, lua, lua”, de Caetano Veloso, quando todos cantavam e dançavam com bolas de encher nas mãos, como se tivessem segurando a lua, e “A flor do mamulengo”, de Luiz Gonzaga, quando um colega manipulava o outro como se fosse um mamulengo ou um boneco de massa de modelar.



Figura 1 – Ilustração da cursista Deborah Crivellare - cena do vídeo acima referido sobre a maneira de carregar bebês

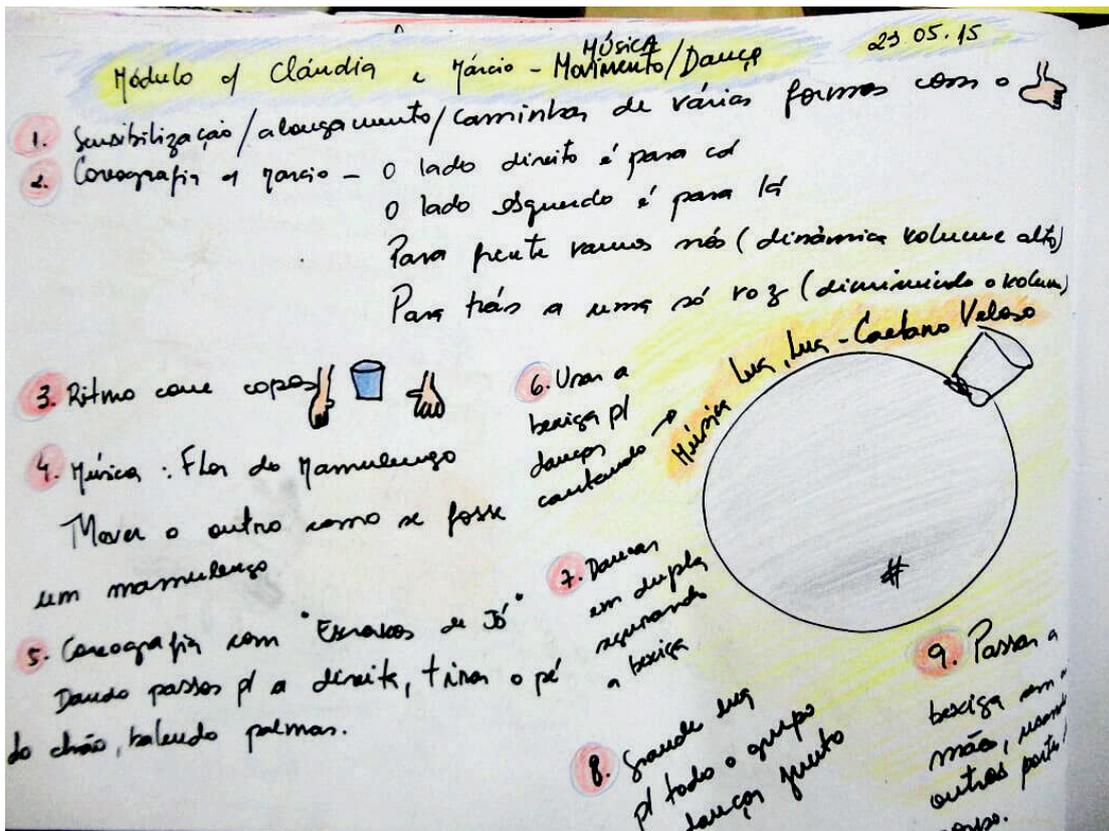


Figura 2 – Ilustração da cursista Deborah Crivellare – anotações de aula.

O trabalho corporal no plano baixo, a partir do chão, foi retomado para que houvesse a vivência dos reflexos e respostas de equilíbrio do bebê e do seu caminho de desenvolvimento. Reviver os padrões de desenvolvimento do bebê, de maneira lúdica (imitando o peixe, a estrela do mar, o sapo, a lagartixa e o gato) também era uma maneira de reviver cada um por si as fases pelas quais passaram ou talvez vividas de maneira insuficiente.

Os princípios de movimento apresentados foram os seguintes:

1. Tônus / Tonalidade, tensão e atenção; equilíbrio entre: tensão e relaxamento;
2. Mobilidade e estabilidade.

Esses princípios foram vivenciados tanto no contato com o chão quanto com o colega, para que houvesse a percepção de que tudo que toca o chão, aumenta o tônus, assim como no toque, no abraço. Assim, relaxar diz respeito ao fato de ceder à gravidade e equilibrar o tônus.

Assim como há crianças hipotônicas e hipertônicas, há educadores que precisam equilibrar o tônus para que aconteça a arte pedagógica.

3. Integração – alfabeto do movimento: Contrair e expandir (movimentos globais, simétricos e assimétricos); Contrair- dentro e frente - curva da coluna em côncavo / Expandir – atrás e espaço de fora – curva da coluna em convexo.

4. Reflexos e Padrões Neurológicos de desenvolvimento

O bebê até 3 meses apresenta alguns reflexos como os de Mão-boca, olho-mão, reflexo de Landau, os quais são integrados aos movimentos mais tarde. De quatro a seis meses o bebê olha para o chão e depois olha pra frente e rola para os quatro lados do corpo.

Com a bola, em duplas, cada um rolou na bola, percebendo o suporte da frente e de trás do corpo. Houve, também, a manipulação do outro a partir do rolamento global, sucessivo e sequencial.

Em resumo, este trabalho deu ênfase ao entendimento das fases evolutivas da criança e à sua aplicação nas artes visuais/manuais e no movimento corporal.



Figura 3 – Ilustração da cursista Deborah Crivellare

ATIVIDADE ARTÍSTICA: TEATRO, LITERATURA E ARTES VISUAIS

A tarefa solicitada foi a de elaborar uma apresentação que fosse elaborada pelos grupos, voltada para seus alunos nas creches e escolas de educação infantil, considerando que as crianças antes dos setes anos sejam bons apreciadores de histórias. As professoras Virgínia Marques e Adriana Rollnic trabalharam com leitura de contos e fábulas e orientaram na confecção de elementos visuais para as histórias que foram apresentadas e encenadas.

Os gêneros escolhidos foram: Teatro de mesa, história narrada com personagens de papel (Fábula), Teatro interpretado (Contos de Fadas), jogos dramáticos. Como exemplos de histórias, tivemos *A menina da lanterna* e alguns contos rítmicos, reunidos por Karin Stasch (2012), a saber: *A beterraba* (conto folclórico alemão), *A Árvore das crianças*, *A galinha e o grão de trigo*, *A história da gangorra* (Ursula Wölfel), entre outras.



Figura 4 – Personagens de papel das histórias dramatizadas pelos cursistas



Figura 5 – Ilustração da cursista Deborah Crivellare



Figura 6 – Personagens de tecido das histórias dramatizadas pelos cursistas

As habilidades dos cursistas se revelaram tanto na confecção dos cenários e personagens quanto na interpretação das histórias, fato que foi revelador para a compreensão de que a arte é um caminho imaginativo legítimo do conhecimento do mundo.

Na Pedagogia Waldorf, entende-se que a ciência só pode ser compreendida se vivenciada imaginativamente através da arte. Nesse sentido, faz sentido afirmar que temos que nos interessar por todos os assuntos do currículo, pois tudo tem a ver com o interesse pelo mundo.

E foi assim que chegamos à última fase dessa jornada: refletindo, planejando e adequando conteúdos de interesse dos cursistas para serem explorados em suas práticas pedagógicas. Beatriz Barros e Graça Melo orientaram a elaboração de planos de ensino que foram apresentados e discutidos em grupos.

Os planos de ensino apresentados foram voltados para crianças de 4 a 6 anos e tiveram como temáticas: O Movimento Armorial, a partir do bumba-meu-boi; Fenômenos e preservação da natureza, a partir de músicas cantadas indígenas; Sons e brincadeiras cantadas com instrumentos confeccionados com material reciclado; Cultura musical indígena com instrumentos de sucata; Eu, Corpo, identidade com o uso de fotografias, desenhos e espelhos como forma de reconhecimento da identidade étnica negra; Corpo, Música e Cultura, com cantigas de roda como gênero musical e Movimentação através dos gestos dos animais.



Figura 7 – Personagens da história “A árvore das crianças” dramatizadas

Considerando os diferentes pontos de vista abordados ao longo deste curso pelos diversos profissionais, fato que permitiu ampliar a prática docente dos cursistas, os resultados avaliativos puderam ser ricos em diversidade pedagógica, desde as vivências nos módulos práticos, passando pela elaboração dos cadernos de experiência, chegando à vivência de uma encenação de contos infantis, até a elaboração dos planos de aulas.

No entanto, apesar dos diferentes pontos de vista abordados pelos formadores, havia um consenso quanto à valorização do brincar livre da criança como sendo o mais importante conteúdo pedagógico.

Ao se observar a apresentação dos planos de aula, ficou clara nos grupos a valorização do conteúdo conceitual, em detrimento do brincar. Ainda que apresentados em forma de imagens, o objetivo da maior parte dos planos de aula estava voltado para a aprendizagem de algo para além do corpo das crianças. Mesmo o grupo que tinha o objetivo de reconhecimento do corpo, levantou uma temática bastante complexa que é a da etnicidade. De fato, é bem verdade que o pedagogo da rede pública municipal está acostumado com essa maneira de apresentar resultados de aprendizagem.

Por outro lado, podemos festejar com o fato de que muitos cursistas afirmaram que neste curso encontraram uma maneira nova e mais simples de atuar, respeitando justamente as fases de desenvolvimento da criança e encontrando a arte e o brincar como “alimento” pedagógico para ambos, crianças e educadores.

Ao longo do curso, especialmente com os formadores waldorfs, foi muito enfatizado o perigo da precocidade no pensar, que reflete, por exemplo, na precocidade na mudança da primeira dentição. Os dentes das crianças muito estimuladas intelectualmente antes da maturidade escolar estão caindo cedo demais. As crianças estão muito acordadas e sendo rotuladas de hiperativas.

Crianças que “pularam” fases não fizeram caminhos sinápticos adequados e se tornam muito mentais, com dificuldades de relaxar, uma vez que as forças subiram para o pensar, sem passar pelo sistema rítmico, em que atuam o coração e o pulmão, onde, justamente, está a arte da aquarela, do tricô, do desenho, dos gestos sonoros etc., todos atuando na integração corporal saudável.

Nesse sentido, talvez este curso tenha despertado para a importância da educação infantil atuar favoravelmente na formação dos dentes, através dos ritmos saudáveis de integração do corpo, especialmente por entender o desenho, por exemplo, como espelho do fisiológico e das forças formativas da criança. Um bom professor se torna, também, um bom observador da expressão de seus alunos para poder encontrar maneiras de atuar pedagogicamente.

Cabe, aqui, finalizar esta parte com um comentário da cursista concluinte Priscila Antônio em sua tarefa na plataforma Moodle:

O brincar é uma atividade essencial para que a criança alcance um maior nível de desenvolvimento psíquico, o que caracteriza seu importante papel no processo de humanização. Sabemos que muitos estudos em diversas linhas teóricas foram e continuam sendo realizados em defesa do brincar. A história tem nos mostrado o caminho percorrido para a conquista desse espaço do brincar na literatura da psicologia e da educação. Contudo, mesmo com estudos na área e a luta em defesa dos direitos da criança, o brincar ainda não ocupou o espaço que merece em nossa sociedade. Os discursos da maioria das escolas são belos, defendendo a criança e seus direitos e priorizando, muitas vezes na retórica, a

atividade da brincadeira. Mas o que acontece na prática? Nos perguntamos: que concepção de criança é essa? Que concepção de desenvolvimento humano é esse? Esta marcha atual rumo à aceleração do desenvolvimento infantil se solidifica mediante as práticas educativas, que carregam uma formação profissional deficitária, políticas públicas educacionais paliativas e o descompromisso de nossos governantes para com a educação de nosso país. O que define uma visão de educação mercantilista que não se preocupa com valores mais humanitários. Portanto, torna-se desafiador e instigante para nós mesmos, como pesquisadora e educadora e aos que lutam por uma educação para além dos discursos, dar continuidade ao presente estudo e partir para uma atitude de escuta e pesquisa e acreditar que esse pode ser o caminho para a transformação da realidade. É nesse sentido que trilhamos nossa caminhada.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rossana (tradução). *Os padrões neurológicos básicos segundo princípios do Body-Mind Centering®* (BMC). Copyright © da The School for Body-Mind Centering®, 2013.
- COHEN, Bonnie Bainbridge. *Sentir, perceber e agir: educação somática pelo método Body-Mind Centering*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.
- STASCH, Karin. *Contos Rítmicos*. São Paulo: Antroposófica, 2012
- STEINER, R. *Antropologia Meditativa*. São Paulo: Antroposófica, 1997.

**OLHARES
DAS MONITORAS**

VERDADEIROS ENCONTROS COM A SENSIBILIDADE

ISADORA LAÍS LIMA NOGUEIRA¹

Como graduanda do curso de licenciatura em Teatro, a experiência como monitora deste projeto foi enriquecedora. Cada aula acompanhada mostrava-se como um verdadeiro campo de possibilidades em arte-educação, dispostas, principalmente, em quatro linguagens artísticas: Teatro, Artes Visuais, Dança e Música.

De professores para professores, cada qual com sua realidade de ensino, de vivência artística, as aulas eram verdadeiros encontros com a sensibilidade, esta que representa o eixo do trabalho com crianças. Entre tantos estímulos que transformaram a mim, como futura professora de Teatro, o que mais me marcou foi a defesa por um processo de aprendizagem alegre e significativo, próximo ao que Spolin diz, que “deveria ser sempre uma experiência feliz, alegre, tão plena de descoberta quanto a superação da criança que sai das limitações do engatinhar para o primeiro passo – o andar” (2008, p. 20).

Acompanhar a partilha de saberes pedagógicos norteados por esse cuidado com a formação da criança, presenciar a sensibilização dos professores e professoras (cursistas) ao experimentarem na arte um novo jeito de ver e sentir o mundo, foram pontos essenciais para a minha formação, para a confirmação do poder artístico e pedagógico que cada linguagem artística possui.

VIVÊNCIA NAS AULAS

Uma das primeiras aulas que acompanhei no curso de Formação Continuada em Educação e Arte foi a aula de Música. O objetivo geral do professor era propor uma sensibilização pela educação musical. Os demais objetivos eram impressos na metodologia de toda aula, que abarcava uma dinâmica cheia de surpresas, de atividades transformadoras. Entre os momentos de grande sensibilidade e aprendizado, a roda de conversa que representava o fim da aula de um dia, em uma determinada turma, foi para mim muito estimulante. Ouvi diversos depoimentos, entre eles o de uma professora que achava que na aula de música iria aprender várias cantigas para cantar com seus alunos em sala de aula. Mas, no entanto, surpreendida e emocionada, esta mesma cursista revelou o quanto estava feliz ao ver na linguagem da música uma possibilidade não de repetição, mas de criação, em que ela e seus alunos eram capazes de fazer música, de sentir a música de diversas formas, de explorar, de investigar, descobrir, e, assim, fazer da experiência sonora uma experiência transformadora como foi esta vivida em apenas uma aula.

Estes e outros depoimentos não foram gratuitos, a aula de música que acompanhei foi cuidadosamente sensível e pensada nessa educação musical das próprias cursistas, uma proposição de

¹ Formada em Licenciatura em Teatro pela UFPE (2017), é atriz e idealizadora do Coletivo Clã de Teatro. Atuou como monitora do Curso de Educação Infantil e Arte. E-mail: isadora.lais@hotmail.com.

vivência sonora para elas e não uma aula próxima à educação bancária sobre a qual falava Paulo Freire, em que o professor deposita seus conhecimentos nos alunos.

A metodologia era repleta, primeiramente de recursos materiais, diversos instrumentos musicais, a maioria confeccionada pelo próprio professor, com materiais acessíveis a todos. Esses instrumentos permeavam toda a composição sonora que os cursistas, aos poucos, iam elaborando. Noções de ritmo, tempo, melodia, harmonia, foram trabalhadas por dinâmicas educativas e, logo, estavam todos aprendendo e fazendo música.

Uma outra aula que acompanhei, que na verdade foram aulas referentes a um mesmo conteúdo, mas com turmas diferentes, foi a aula de teatro. Por a aula ser de Teatro, linguagem de minha graduação, e por a professora conceder-me maior espaço de intervenção, as aulas de Teatro foram as aulas em que mais pude contribuir diretamente no processo.

Assim como foi nas aulas de Música, o objetivo não era dispor aos cursistas textos dramáticos para ler para crianças. O teatro é uma linguagem artística e tem seus códigos a serem estudados e trabalhados na formação humana. Portanto, ainda promovendo uma sensibilização, tendo como principal recurso o próprio corpo, principal instrumento de trabalho no teatro, as aulas eram repletas de jogos teatrais.

Jogos teatrais é uma expressão idealizada pela norte americana Viola Spolin, cujo sistema, por meio da implementação de regras, faz do aluno o sujeito do seu processo educacional. Na aula de Teatro, os jogos, segundo a estrutura do sistema de Spolin, tem por objetivo a teatralização do “Que, Onde e Quem”, a ser demonstrada no improviso. O jogo é acessível a todos, o que reforça seu valor teatral e pedagógico, na medida em que propicia o crescimento do aluno na linguagem teatral. Sobre o sistema de jogos teatrais de Spolin, Desgranges acrescenta:

A autora [...] desenvolveu, um sistema visando ao aprendizado da atuação teatral, criado para todos os que desejam expressar-se através do teatro. [...] A educadora norte-americana parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de representar, e mais, afirma que a capacidade para atuar em cena é algo que se aprende, e não somente um talento natural. (DESGRANGES, 2011, p. 109-110)

Outras referências da Pedagogia do Teatro também foram trazidas pela professora formadora, e, além de experimentadas em uma vivência prática, foram também vistas em livros impressos para que as professoras cursistas tivessem acesso à imensidade de possibilidades de se trabalhar com o Teatro em sala de aula, de modo que se reforce seu valor artístico e pedagógico, respeitando seus elementos e as fases de desenvolvimento da criança.

Entre as atividades na aula de Teatro, a composição de brinquedos e personagens também estava inclusa. Outras duas professoras de Teatro, do mesmo módulo, trouxeram a possibilidade de se confeccionar bonecos de pano para a realização de Teatro de Bonecos de mesa. Além da importância dada à narrativa, à sua estrutura, que precisa respeitar a infância e suas respectivas etapas, as professoras puderam apresentar a nós, cursistas e eu, a concretização do Teatro, a encenação da história contada pela manipulação dos bonecos, pela narrativa e pela ambientação sonora. Este momento foi de muita beleza, dava para sentir-se criança, fascinada pela apreciação estética, pela magia e força que própria do Teatro.



Figura 1 – Personagens de tecido do teatro de mesa da história “O Manto azul celeste”



Figura 2 – Foto com o meu personagem confeccionado durante a Formação para o teatro de mesa.



Figura 3 – Momento com alguns cursistas no módulo de Artes Visuais.



Figuras 4 e 5 – Dedoche estático e após interação – módulo de Artes Visuais



REFERÊNCIAS

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia de teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2011.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

UMA NOVA REFLEXÃO NO SENTIDO DE VER/FAZER/VIVER ARTE NAS CRECHES E ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

LEANDRA DOS SANTOS SILVA¹

O curso teve como principal objetivo a capacitação de profissionais que trabalham na educação e buscam uma formação em artes para trabalhar com a educação infantil.

As aulas que foram mais presenciadas foram as de dança, nas quais foram estudadas as fases de desenvolvimento corporal da criança, proporcionando um novo olhar aos profissionais para se trabalhar o movimento corporal na educação infantil.

Tais aulas abordaram várias possibilidades de estudos de como trabalhar as mudanças corporais no corpo da criança, as quais aqui serão, em geral, topificadas:

- a importância do rastejar no desenvolvimento da criança;
- o movimento primordial de rolar, percebendo os quatro lados corporais;
- a importância do tato com a criança (a utilização do toque nos membros e nas costas, mapeando bem a coluna)
- a escuta da respiração (o abraço na criança, a percepção do ritmo de contração e expansão)

A aula prática acontecia de maneira que professor e aluno participassem juntos, e, em seguida, os princípios vivenciados fossem revistos na aula expositiva.

Um dos momentos mais ricos foi o dos depoimentos dos alunos, pois permitia uma abertura de diálogo e um momento de reflexão entre todos.

Segue um pequeno relato desses diálogos de uma cursista no módulo de Dança: “Percebo, através dessa aula, que a criança que trabalha com habilidades corporais melhora o seu desempenho cognitivo”.

¹ Licenciada em Dança (UFPE), é professora de Dança Populares Contemporâneas e Educativas e auxiliar de sala no Jardim Waldorf Casulo. Atuou como monitora do Curso de Educação Infantil e Arte. E-mail: leandradance33@gmail.com.



Figura 1 – Prof.ª Márcia Virgínia demonstrando a manipulação do corpo.



Figura 2 – Dupla participando do processo.



Figura 3 – Prof.ª Márcia Virgínia e cursistas apresentado a fase do rastejar da criança

A experiência de imersão que fizemos em Aldeia, na cidade pernambucana de Camaragibe, foi bastante produtiva, pois se configurou como um momento de aprendizado diferenciado.

Uma das oficinas em que participei como monitora foi a de “Brinquedos e Brincadeiras”, que constituiu em construir uma árvore humana, em que cada parte da árvore era composta por cursistas, desde a raiz até as folhas do ser vivo. Nesta atividade, cada parte da árvore fazia uma função através da qual os alunos eram instigados a fazer diferentes movimentos corporais.

Em outra atividade sobre o mesmo tema, “Brinquedos e Brincadeiras”, os alunos foram desafiados a procurar na natureza itens que pudesse se configurar como brinquedo, aplicando-o a uma determinada brincadeira. Nesta imersão, pôde-se perceber a satisfação e a surpresa de alguns alunos, pois muitos relataram que não imaginavam haver tantas possibilidades de se envolver o meio ambiente na educação infantil.

Os alunos participaram de várias atividades envolvendo o Meio Ambiente, momentos em que eles se lembravam do seu tempo de criança e refletiam que algumas crianças, e até mesmos seus filhos, não aproveitam mais esses diversos e diferentes atos e espaços de brincar.

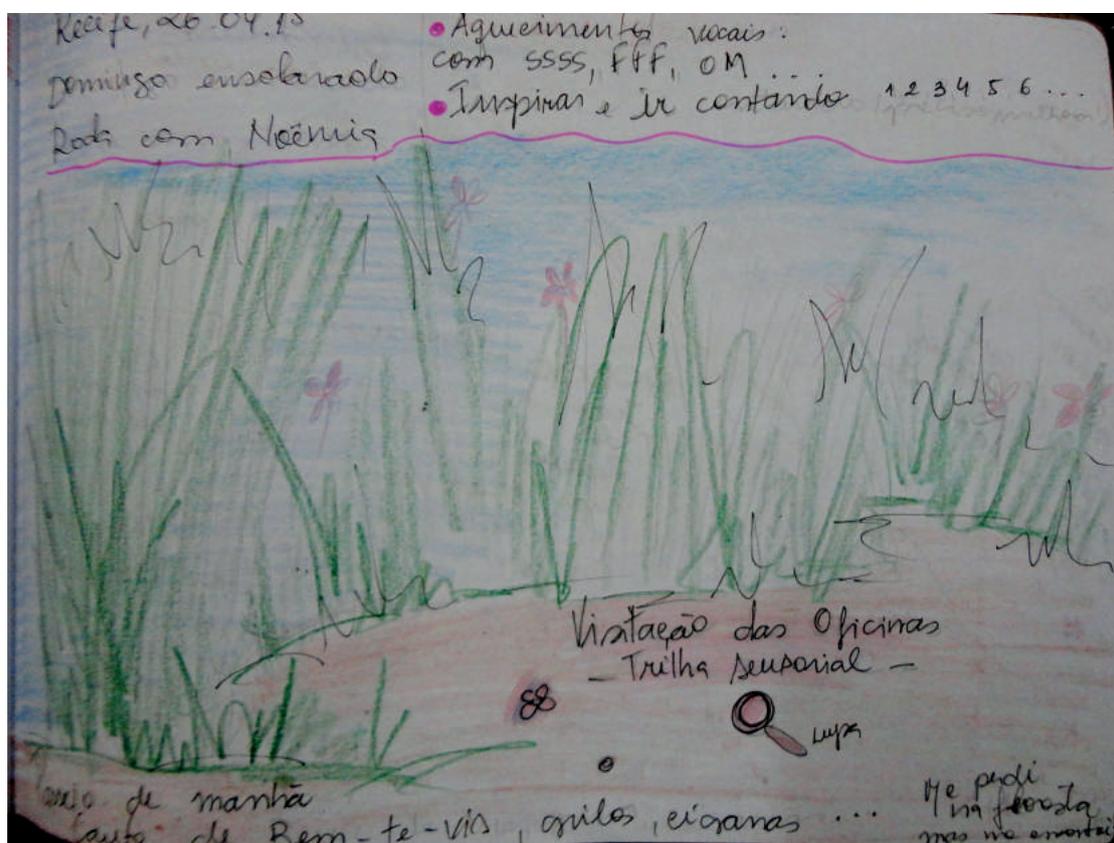


Figura 4 – Ilustração da cursista Deborah Crivellare



Figura 5 – Alunos brincando com um cipó encontrado na natureza, aplicado à brincadeira “pular corda”.

Em suma, considerei como muito importante a formação realizada em todo o curso, pois ainda é grande a defasagem sobre o conhecimento de arte nas escolas nas quais não se tem a arte como aliada do ser humano, mesmo no tocante à Educação Infantil. Assim, este curso, certamente, proporcionou uma nova reflexão no sentido de ver/fazer/viver arte nas creches e escolas de educação infantil.

UMA EDUCAÇÃO "DIFERENCIADA"

TACIANA GOMES DE MELO¹

No curso, apesar de ter participado apenas dos últimos módulos, a experiência já foi suficiente para aguçar o olhar a respeito da fantasia que existe no universo infantil, sua leveza, sua imaginação, que, enquanto professores, principalmente, mas não somente na área de artes, devemos exercitar eternamente nossa imaginação para a construção de processos metodológicos.

Nunca se sabe o quanto a vida pode nos surpreender e ensinar. Eu já sabia desde cedo que queria ser professora, porque acreditar na educação, para mim, ainda hoje, é acreditar em um mundo melhor. E é pensando assim que escolho a educação infantil para iniciar o trabalho pedagógico.

Sabemos que existem muitas dificuldades no campo educacional nos dias atuais, referentes, principalmente, à falta de investimento na área no Brasil, mas, acredito na educação como ferramenta para a construção de uma sociedade mais sensível, justa e crítica.

Fazer parte de um grupo de profissionais que trabalham em prol da disseminação de uma educação "diferenciada", mostrando-nos (sejamos graduandos ou professores atuantes na educação infantil) que podemos sempre fazer uso de nossa potência criativa artístico-pedagógica em nossas escolas, foi muito rico.

Foi permanentemente engrandecedor para a minha formação ter feito parte dos diversos processos pedagógicos do curso, que me fizeram entender que é possível, mesmo diante de "naturais" limitações dentro do âmbito escolar, podermos transformar nossos conteúdos, possibilitando a nossos alunos aulas criativas com o objetivo de viabilizar a expressão criativa de forma individual.

Mesmo sabendo da não especificidade do curso à alguma linguagem em específico, estar na condição de monitora fundamentou a compreensão sobre cada fase de desenvolvimento natural da criança.

Tivemos uma vivência de imersão em um fim de semana com os professores/alunos, formadores e monitores do curso de Formação continuada em Educação Infantil e Arte, na qual pudemos participar de diversas atividades, aproveitando do maior contato com a natureza que o local nos apresentava.

Entre algumas atividades, posso citar: compostagem, como sendo uma forma sustentável de aproveitarmos resíduos orgânicos; trilha sensorial, estimulando a observação sensível para o ambiente; entre outras atividades, bem como, roda de conversas acerca de metodologias, nas quais discutimos formas criativas e atualizadas em pedagogia e Antroposofia.

Por fim, em experiências como estas, questionamo-nos e nos inquietamos em torno da nossa identidade docente a partir da qual construiremos os melhores caminhos em prol de uma educação multidisciplinar.

¹ Licenciada em Dança pela UFPE. Atuou como monitora do Curso de Educação Infantil e Arte. E-mail: taci.g.danca@hotmail.com.



Figura 1 – Trilha sensorial:
monitores (Taciana e
Marcílio) e cursistas



Figuras 2 e 3 – Jogo de copos:
monitoras (Taciana e Madeline)
e formadores (Prof.^a Márcia
Virgínia e Prof. Márcio Beltrão)





Figura 4 – Auxiliando as apresentações dos cursistas – módulo de Teatro

**OLHARES
DE CURSISTAS**

AS CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ARTE DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DO CURSO DE EXTENSÃO EM "EDUCAÇÃO INFANTIL E ARTE"

PRISCILA ANTONIO DA SILVA¹

INTRODUÇÃO

O presente estudo é o resultado de dúvidas e percepções vividas ao longo de minha inserção no contexto de ensino formal, inicialmente como aluna e, posteriormente, como professora. Fui aluna de escola pública em toda trajetória escolar e sempre senti a ausência de um ensino de arte mais significativo, pois sempre acreditei que a arte era capaz de possibilitar o desabrochar do indivíduo frente aos seus conhecimentos e suas vivências.

O desejo em ser docente emergiu e fiz a Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE). No decorrer da graduação, senti a carência curricular de disciplinas que versassem sobre o ensino de Arte e como ela deveria ser trabalhada em sala de aula, principalmente na Educação Infantil, etapa extremamente relevante ao desenvolvimento do ser humano.

A Educação Infantil, de modo mais amplo, considera que a criança tem interesses, necessidades e desejos como, também, é um ser capaz de intervir no meio social onde vive. Daí a importância dessa etapa da Educação Básica no processo de condução da criança para as descobertas cognitivas, afetivas, das relações interpessoais e da inserção dela no contexto social.

Hoje, atuo como Técnica Educacional efetiva no município de Tracunhaém (Zona da Mata pernambucana), respondendo pelos programas e projetos federais com atuação no município. Sou responsável pelas adesões, acompanhamento e monitoramento a/desses programas, a saber: Plano Nacional de Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), Mais Educação e Plano de Desenvolvimento da Educação Interativo. Por minhas experiências como coordenadora e como formadora de alguns educadores e profissionais da rede pública de ensino municipal, reconheço que todos somos seres em formação, não podendo, dessa forma, descuidar de nossa profissionalização.

Por isso, ao tomar conhecimento sobre o curso de Especialização em Docência da Educação Infantil oferecido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) não hesitei em participar, pois seria essa uma oportunidade de acessar novos conhecimentos acerca da Educação Infantil e a possibilidade de qualificar minha prática.

No decorrer dessa especialização, tomamos conhecimento da oferta de um curso de extensão em "Educação Infantil e Arte", proposto e coordenado pelo Departamento de Teoria da Expressão Artística, do Centro de Artes e Comunicação da UFPE. Tal curso propôs como finalidade o desen-

¹ Especialista em Docência na Educação Infantil e Especialista em GUFPE. Técnica Educacional do município de Tracunhaém/PE. Aperfeiçoamento na Formação Continuada em Educação Infantil e Arte (UFPE). E-mail: prisci.antonio@gmail.com.

Obs: Foram orientadora e co-orientadora deste artigo, respectivamente, Tatiana Cristina (Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - CE/UFPE, e-mail: tatianacristinaaraujo@yahoo.com.br) e Emília Patrícia de Freitas (Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação - CE/UFPE - e professora do município de Jaboatão dos Guararapes, email: emiliapatricia@uol.com.br).

volvimento de atividades de ensino e pesquisa no campo, principalmente, das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro.

Participando diretamente das atividades propostas neste curso de extensão/aperfeiçoamento, pude, ao acompanhar suas atividades, perspectivas e formas de avaliação, reafirmar minha concepção sobre a importância das várias linguagens artísticas no desenvolvimento das crianças e recordei das (muitas) ausências do ensino/aprendizagem da Arte no processo de formação dos professores, seja na etapa de sua formação inicial (curso de licenciatura em Pedagogia), seja como formação continuada ofertada pelas redes públicas municipais de ensino.

Emerge, a partir dessas ausências, a problemática a ser discutida nesse estudo: Quais os impactos do curso de extensão “Educação Infantil e Arte” nas concepções de ensino e aprendizagem da Arte das professoras cursistas?

Acreditamos que, ao propor um curso de extensão, a universidade não apenas se abre à comunidade, como também cumpre seu papel social e possibilita, também, a promoção e a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação continuada, fundada nos princípios da arte/educação contemporânea, norteando os professores a vivenciar os conteúdos/metodologias da Arte específicas e necessárias ao desenvolvimento da infância.

A partir do que foi exposto, este estudo tem como objetivo geral compreender quais os impactos do curso de extensão “Educação Infantil e Arte” nas concepções de ensino e aprendizagem da Arte das professoras cursistas. Para alcançarmos tal objetivo, far-se-ão necessários:

- Analisar a proposta do curso de extensão “Educação Infantil e Arte” e sua consonância com os documentos legais para a Educação Infantil;
- Investigar quais as concepções de Educação Infantil e ensino de Arte estão presentes nos cadernos de experiência construídos pelas professoras no decorrer do processo formativo; e
- Descrever quais concepções de Arte e seu ensino foram ampliadas/desenvolvidas pelas professoras.

Acreditamos que toda experiência formativa deve fomentar reflexão e mudanças nas práticas cotidianas, melhorando o conteúdo e a metodologia em qualquer área de conhecimento. Em Arte, tais formações devem fomentar um ensino mais crítico, menos reprodutivista e mais contextualizado.

A ARTE E A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS DOCUMENTOS LEGAIS: UM BREVE OLHAR

Como componente curricular obrigatório, a Arte entrou na escola a partir da reforma educacional de 1971, com a lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, que criou o componente curricular “Educação Artística”, cujo artigo 7º determinava a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). A lei determinava que na disciplina Educação Artística fossem abordados conteúdos de música, teatro, dança e artes plásticas (terminologia do período).

Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996. Com a lei nº 9.394/96, revogaram-se as disposições anteriores e “o ensino de arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Nos anos seguintes, foram distribuídos entre os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal, nas várias modalidades de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos quais a área de conhecimento “Arte” foi contemplada como disciplina curricular e com conteúdos, conhecimentos, métodos e dispositivos avaliativos próprios.

Nos PCNs, a Arte é caracterizada como conhecimento que propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, constituindo-se, assim, em um modo particular de pensar e dar sentido à experiência humana.

No que se refere à Educação Infantil, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, especificamente no volume 3, apontam a importância da Arte e suas linguagens no desenvolvimento da infância. Em tal documento, a Arte é concebida como linguagem que é capaz de proporcionar importantes conhecimentos sobre o mundo, bem como contribuir no desenvolvimento das capacidades individuais mais diversas e, também, fomentar a capacidade de expressão e comunicação das crianças. Nota-se, ainda, que nos RCNEI a Arte é colocada dentro do eixo “Conhecimento do Mundo”, enfatizando as artes visuais e a linguagem musical. Segundo tal documento,

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia.

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (BRASIL, 1998, p. 45).

Quanto às artes visuais, os RCNEI apontam que

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais.

As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis. (BRASIL, 1998, p. 85)

Após uma breve introdução sobre as referidas linguagens, nos RCNEI seguem-se orientações acerca da criança e sua relação com a música e com as artes visuais. Na sequência, o documento apresenta quais seriam os conteúdos e as orientações didáticas para se atuar com tais linguagens, encerrando com algumas perspectivas para se avaliar a criança. Ressalta-se, nos documentos, o amplo leque de referências indicadas no intuito de que o professor possa ampliar e melhorar sua prática pedagógica.

Ainda sobre os RCNEI, é importante ressaltar que as linguagens do teatro e da dança estão inseridas dentro do eixo “Movimento”, que prioriza o brincar (que também é importante ao desenvolvimento da infância). Não sendo concebidas como linguagens próprias no referido documento, o teatro e a dança deixam de possuir conhecimentos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação que lhes são específicos – o que constitui um limite dos Referenciais.

Sobre as artes cênicas e a dança, Pontes (2001, p. 52) diz que os RCNEI “restringem-nas ao âmbito do fazer da criança no momento em que ela dança e/ou dramatiza. O documento não trata do acesso a estas outras representações artísticas em suas especificidades”. Ainda, segundo a autora:

as abordagens Contemporâneas sobre Arte e seu ensino presentes nos documentos oficiais aportam num contexto de Educação Infantil onde os professores ainda justificam a presença da Arte por colaborar para o desenvolvimento geral das crianças no que se refere aos aspectos perceptivos, motores e psicológicos. A intenção subjacente às práticas de ensino é de favorecer a criatividade e a livre expressão ou de utilizar atividades que envolvam linguagens artísticas, com o fim de desenvolver habilidades; habilidades essas que visam preparar para a leitura e escrita. (PONTES, 2001, p. 53)

Isso não significa que as práticas de livre expressão não possam ser enfatizadas no cotidiano escolar, ao contrário, todavia, deve-se ampliar tal concepção, pois cada linguagem artística é um campo de conhecimento, devendo ser vivenciadas pelas crianças em sua totalidade.

Segundo Lelis (2004), o ensino e a aprendizagem da Arte devem priorizar o aprendizado dos conteúdos das/nas várias linguagens artísticas e a interação com o contexto da produção artística e com o cotidiano dos estudantes; sendo esse o caminho mais condizente com a realidade do mundo contemporâneo para a construção de uma base metodológica para o ensino de arte no qual se mesclam teorias, processos e vivências as mais diversas, sempre buscando materializar um ensino de Arte qualitativo e significativo.

É preciso reconhecer, por fim, que, para que os conhecimentos artísticos sejam plenamente vividos pelas crianças da Educação Infantil (bem como pelos estudantes em toda a Educação Básica), é preciso que o professor esteja apto a lidar com tais linguagens. Para isso, a formação inicial do docente deve incluir o estudo e a aprendizagem dos fundamentos do ensino da Arte, sendo tal formação ampliada/complementada por formações continuadas no decorrer de sua atuação profissional.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ARTE

A Arte está presente na vida do homem desde os tempos mais antigos. No decorrer da história, ela foi compreendida como técnica e como expressão dos sentimentos. Hoje, é preciso compreendê-la, também, como conhecimento. Segundo Barbosa (2005), “como uma linguagem aguçadoura

dos sentidos, a arte opera com significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica” (p. 292). Ainda, segundo a autora:

A arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica a assim analisar a realidade percebida, pela criatividade, de modo a mudar de alguma forma a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2005, p. 292)

Com isso, podemos inferir que o papel da Arte na educação relaciona-se, intrinsecamente, com os aspectos artísticos e estéticos do conhecimento e que a função de arte na escola situa-se no domínio/espaço da percepção, da imaginação, da criação e do conhecimento (REDUCINO; LELIS, 2011).

Através da Arte, de acordo com Steiner (2008), a criança vivencia o seu mundo interno e sente a conexão entre ela e o mundo que a rodeia, fazendo-a perceber-se além de si mesma. Ao proporcionar o aprendizado artístico/estético para a criança, estamos criando condições de desenvolver sensibilidades, entrelaçando seu mundo interior com as múltiplas possibilidades de ser e de estar do mundo. Para Pontes,

falar de Educação Infantil significa, portanto, tratar de como as crianças estão aprendendo a estar nesse mundo de linguagens e representações percebidas através do contato com práticas culturais. No entanto, é preciso considerar que as práticas culturais são apreendidas pelas crianças com as estratégias de pensamento possíveis a elas. Nesse sentido, além de perceber a atuação das crianças diante de práticas culturais, é preciso considerar também que esse é o momento de passagem de uma percepção e expressão de mundo no nível das ações motoras para uma percepção e expressão no nível das operações. (PONTES, 2001, p. 61)

Ainda segundo a autora, não deve haver preocupação com o domínio das técnicas artes visuais, musicais, cênicas e corporais, afinal, a Arte não está na escola para formar artistas, mas indivíduos capazes de apreciar, de se expressar e de dialogar com diferentes estilos/manifestações artísticas.

Sobre isso, afirma que:

Na Educação Infantil não há a preocupação com a formação de artistas que dominam com autonomia a sintaxe das linguagens, mas em favorecer o acesso às linguagens com o intuito da formação de leitores, usuários do simbolismo presente nas representações de Arte. Nesse sentido, as especificidades das representações artísticas são propostas com o intuito de que as crianças possam ter contato e usar, funcionalmente, o repertório simbólico das linguagens artísticas em situações de expressão e comunicação (PONTES, 2011, p. 66).

O aprendizado e as diversas interações e construções de sons, imagens, movimentos, são relevantes à formação infantil por serem formas de apropriação do mundo que lhes cerca, dessa forma,

a ação expressa em gestos, palavras, desenhos e dramatizações está presente no contato das crianças com os outros e com o seu entorno, ou seja, há um repertório cultural partilhado na produção e recepção de representações com linguagens artísticas. O contato com as linguagens artísticas na Educação Infantil fornece o vocabulário cultural necessário para a compreensão e representação de mundo pelas crianças (PONTES, 2001, p. 72).

Portanto, pensar a Arte na Educação Infantil é trazer à tona a importância que damos à valorização da sensibilidade, da criatividade, da leitura crítica do mundo etc. O ensino e a aprendizagem da Arte são capazes de marcar, positivamente, a vida das crianças; marcas essas que lhes acompanharão por toda a vida. Logo, quando favorecemos o contato da criança com as diferentes linguagens artísticas, possibilitamos a melhoria de toda uma sociedade.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Para materializar esse estudo, que tem como objetivo geral compreender quais os impactos do curso de extensão “Educação Infantil e Arte” nas concepções de ensino e aprendizagem da Arte das professoras cursistas, optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa.

A abordagem qualitativa possibilita enxergar os significados da realidade em questão, descrevendo os detalhes observados, compreendendo determinados processos da pesquisa. O estudo de Bodgan e Biklen (1994) aponta as mais relevantes características de uma pesquisa qualitativa, a saber: o ambiente natural é a principal fonte de dados e o investigador seu principal instrumento; os dados coletados são, predominantemente, descritivos, sendo recolhidos pelo pesquisador através de imagens ou palavras; são estudos que se preocupam mais com o processo do que com o produto, além de buscar compreender os pontos de vista dos sujeitos investigados. Além disso, a análise dos dados da pesquisa não se caracteriza apenas pela comprovação das hipóteses, mas pela compreensão das abstrações construídas na medida em que os dados obtidos vão sendo recolhidos.

Como instrumentos de coleta de dados, adotamos a análise documental e o uso de questionários. A análise documental, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) “é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. A análise incluiu a proposta do curso de extensão do curso de “Educação Infantil e Arte” e os cadernos de experiência de 03 (três) professoras participantes do curso e, ainda, do relatório final do curso.

Já os questionários foram aplicados às três docentes anteriores no intuito de melhor compreender as aprendizagens vivenciadas no curso, bem como os impactos desse aprendizado em suas práticas escolares. Conforme Günther (2003), um questionário pode ser compreendido como um conjunto de perguntas sobre um determinado assunto e/ou tema, em que o respondente expõe sua opinião, interesse, ideia, sentimentos, crenças, aspecto de sua personalidade, um dado biográfico etc.

O questionário foi estruturado com questões abertas e fechadas, no intuito de conhecer um breve perfil das docentes, suas motivações para se inscreverem no curso, o levantamento das concepções teórico/metodológicas para o ensino da Arte na Educação Infantil que foram estudados e, ainda, a avaliação delas da proposta vivenciada. Tais docentes foram incluídas nessa pesquisa por serem as únicas que responderam o questionário *online* dentro do prazo (o documento foi enviado para todas através de e-mail).

Em relação aos procedimentos de análise de dados, compreendemos como mais pertinente para nosso estudo a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Mediante a compreensão de que a análise do conteúdo não é só um procedimento técnico, mas um conjunto de técnicas que analisam as comunicações vivenciadas, os documentos investigados foram lidos, sendo sistematizadas as informações que se aproximaram e/ou se distanciaram. Os resultados dos questionários também foram agrupados de acordo com as questões propostas e as respostas foram analisadas a partir dos conceitos/concepções dos teóricos estudados.

RESULTADOS

1) O curso de extensão “Formação Continuada em Educação Infantil e Arte”: descrição da proposta formativa.

O curso de “Formação Continuada em Educação Infantil e Arte” teve início no segundo semestre de 2014 e seu término foi em junho de 2015, totalizando 180 horas de formação continuada para professores e auxiliares da Educação Infantil e de creches e escolas municipais e estaduais de Pernambuco. Foram ofertadas 180 (cento e oitenta vagas). No relatório da referida atividade extensionista, encontramos sua descrição:

O Curso de Aperfeiçoamento Formação Continuada em Educação Infantil e Arte privilegiou a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, e teve como público alvo professores, coordenadores, diretores de creches e pré-escolas da rede pública e equipes de educação infantil dos sistemas públicos de ensino. Teve como objetivo capacitar o profissional da Educação Infantil a lidar com os conteúdos da arte como via educativa, considerando as necessidades do desenvolvimento infantil. Foram oferecidos módulos presenciais e a distância em 4 linguagens artísticas - Artes visuais, Dança, Teatro e Música - , além de Fundamentos da Arte-Educação, e suas interfaces transversais com a literatura, a saúde e o meio ambiente. Em caráter semi-presencial, com encontros presenciais (53%) e a distância (47%), os módulos foram planejados com supervisores e formadores selecionados por sua atuação nas áreas de arte-educação, educação infantil e formação de professores. Também houve a participação de alguns profissionais convidados ligados à Pedagogia Waldorf, uma das metodologias enfatizadas nesse curso. (Relatório de Atividade de Extensão – SIG Proj/ Educação Infantil e Arte, 2016, p. 2)

Em uma breve descrição, o sentido da Pedagogia Waldorf pode ser assim definido:

A Antroposofia não é uma religião; é uma visão do Universo e do Homem obtida segundo métodos científicos. A Antroposofia elaborada por Rudolf Steiner tem por objeto o homem como indivíduo. Mas a Pedagogia Waldorf não se limita a essa visão; baseia-se, fundamentalmente, no encontro entre homens – em primeiro lugar, naquele entre o professor e o aluno... a relação aluno-professor – ela é o cerne da Pedagogia Waldorf (LANZ, 2011, p. 79).

Ainda nessa perspectiva,

a criança quer imagens, e qualquer matéria escolar deve-se lhe ser apresentada primeiro sobre forma de imagens. A própria criança evolui durante esse período em direção a um pensar cada vez mais abstrato, mas a transformação das imagens e fenômenos em conceitos a regras deva processar-se paulatinamente. Daí o imperativo absoluto de todo ensino, para realmente atingir a criança de maneira positiva, deve ser dado não de forma abstrata e teórica, mas a partir de fenômenos, de imagens que utilizem o manancial de forças de sentimento e de fantasia presentes no ser infantil (LANZ, 2011, p. 50).

A Pedagogia Waldorf tem, no professor, uma figura importante ao desenvolvimento infantil, devendo favorecer o crescimento individual nos âmbitos do desenvolvimento humano. Para isso, deve preocupar-se com seu processo formativo e, também, seu crescimento pessoal.

A formação em “Educação Infantil e Arte” foi um curso apoiado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e realizado pela Universidade Federal de Pernambuco por meio do Departamento de Teoria da Expressão Artística. Seu objetivo geral propôs:

Formar profissionais de educação infantil das escolas públicas na área de Arte, em suas várias dimensões e contextos, visando a contribuir para a implementação qualificada da Lei 12.796/2013, que apresenta alterações na Educação Infantil (Relatório de Atividade de Extensão – SIG- Proj/Educação Infantil e Arte, 2016, p. 3).

E como objetivos específicos:

- Promover a formação continuada dos educadores das creches e educação infantil das escolas municipais e estaduais, através da ampliação dos seus conhecimentos sobre Educação Infantil e Arte.
- Contribuir com a prática docente dos que atuam em creches e outros níveis da educação infantil nas redes de ensino municipais e estaduais, visando à sua qualificação para uma melhor abordagem da temática Educação Infantil e Arte nas escolas.
- Desenvolver conhecimentos sobre os princípios artísticos em quatro dimensões: a educação para a arte (curricular), a arte na educação (metodológica), a educação através da arte (didática) e a educação como arte (filosófica e antropológica).
- Promover o aprendizado de conceitos que embasam a Educação Escolar Infantil, definindo os conteúdos apropriados a certas etapas do desenvolvimento humano, considerando a diversidade social e cultural.
- Contribuir para a reflexão sobre princípios artísticos das quatro linguagens legitimadas (dança, teatro, artes visuais e música), bem como os das áreas afins e transversais, como literatura e arte ambiental;
- Contribuir com o autodesenvolvimento do professor, através dos processos criativos, do conhecimento em arte, da reflexão sobre metodologias e didáticas e da intervenção no ambiente natural e social (Relatório de Atividade de Extensão – SIG Proj/Educação Infantil e Arte, 2016, p. 3-4).

Inferimos, a partir do documento acima, que a Arte foi concebida em sua dimensão de conhecimento (BARBOSA, 2005), em que cada linguagem artística articulou e ampliou concepções teó-

ricas e metodológicas dos participantes, fomentando a ação docente de modo crítico e reflexivo, sempre considerando e valorizando as especificidades do desenvolvimento infantil.

1.1) O curso foi construído a partir da seguinte estrutura curricular:

- Fundamentos da Arte na Educação Infantil
- Música - Sons e ritmos: paisagens sonoras e dinâmicas educativas
- Teatro e ludicidade: confecção de brinquedos e personagens
- Dança: Princípios de movimento e desenvolvimento/ Aspectos conceituais, estéticos e históricos
- Artes Visuais: Cores, formas e linhas na pintura, na modelagem e nos trabalhos manuais
- Literatura infantil: versos, contos de fadas e histórias curativas
- Arte Ambiental: brinquedos e brincadeiras na natureza, espiral de ervas, labirinto.
- Prática Docente em Educação Infantil através da Arte I
- Prática Docente em Educ Infantil através da Arte II (Relatório de Atividade de Extensão – SIG Proj/Educação Infantil e Arte, 2016, p.4-5).

Nota-se, na proposta curricular, a preocupação em legitimar as quatro linguagens artísticas como campos autônomos de conhecimento e suas interseções com outras áreas do conhecimento humano e com temas transversais, como o meio ambiente, por exemplo.

1.2) O curso de extensão “Educação Infantil e a Arte”: perfil das professoras participantes

Segundo o relatório da atividade de extensão do curso de Educação Infantil e Arte, estruturado pelas coordenadoras geral e adjunta, Márcia Virgínia Araújo e Gabriella Muniz Cabral, foram ofertadas 180 vagas para inscrição/participação na referida atividade. Desse total, 70 (setenta) concluíram, efetivamente, o curso.

A construção desse trabalho de conclusão de curso (por suas dimensões estruturais e temporais) inclui a análise dos questionários e do caderno de aprendizagem de três cursistas concluintes.

A professora cursista Ladjane Alves da Silva possui licenciatura em Letras e ainda não possui qualquer curso de especialização. Tem 47 anos de idade e quase 15 anos de prática docente na educação infantil. Atualmente, é professora efetiva da rede pública do município de Tracunhaém, cidade na Zona da Mata pernambucana.

A professora cursista Edjane Moura da Silva é formada em Pedagogia e possui especialização em Psicopedagogia e em Educação Especial. Tem 44 anos de idade e há quase uma década atua na educação infantil. Atualmente, é professora efetiva da rede pública do município de Tracunhaém.

A professora cursista Edjane Ribeiro é formada em Pedagogia e possui especialização em Docência no Ensino Infantil pela UFPE. Tem 41 anos de idade e cinco anos atuando na educação infantil. Tal como as docentes descritas acima, também é professora efetiva da rede pública do município de Tracunhaém.

As três docentes afirmaram se esforçar em estarem atualizadas, por isso, sempre que possível, buscam participar de atividades de formação que contribuam com suas práticas na Educação Infantil. Quanto à participação no curso de “Educação Infantil e Arte”, compreenderam como relevante e proveitoso, por tratar de formação numa área que exige constante atualização, para não manterem

ações que se limitem a reprodução e/ou pintura de imagens prontas, confecção de lembrancinhas festivas e atividades afins – situações ainda presentes em suas atividades cotidianas.

1.3) O curso de extensão “Educação Infantil e a Arte”: o que dizem os cadernos de experiência?

Os cadernos foram utilizados como instrumento de avaliação do curso e como autoavaliação, sendo utilizados do primeiro ao último módulo da formação.

Em geral, um caderno de experiência reúne e organiza um conjunto de atividades e/ou registros de estudantes por um determinado período. Tais atividades e/ou registros devem deixar transparecer a trajetória de aprendizagem pessoal e profissional do indivíduo. A orientação dada foi a de que as cursistas registrassem o que considerassem de mais relevante dos encontros formativos, os aprendizados, as dúvidas, os conhecimentos novos, bem como as expectativas em relação a cada módulo vivenciado. A decoração e as formas de preenchimento do caderno de experiência foram livres.

A construção dos cadernos deveria apresentar registros de todos os eixos trabalhados no decorrer de toda a formação, a saber: Artes Visuais, Música, Teatro, Dança, Fundamentos da Arte, Literatura, Arte Ambiental e Práticas Docentes em Educação Infantil. A seguir, apresentaremos alguns dos eixos trabalhados em cada módulo.

O módulo Artes Visuais foi o primeiro e propôs o estudo de:

diferentes elementos das Artes Visuais no espaço escolar e ou fora dele, visando a uma sensibilidade metodológica no grupo de educadores. Ênfase dada no relacionamento do ser humano como um todo, através das cores e formas presentes nos padrões de crescimento e desenvolvimento da natureza, como a reta, a curva e suas variações. Através do desenho, da pintura com aquarela e giz de cera, e dos trabalhos manuais com linhas de barbante, e da observação das formas na natureza, a reflexão sobre o olhar, sobre a sensibilidade das mãos na construção da visão plástica (Relatório de Atividade de Extensão – SIG Proj/ Educação Infantil e Arte, 2016, p. 6).

O módulo oportunizou o contato com os principais elementos da linguagem visual (cores, linhas, formas etc.) e o uso de técnicas diversas das artes visuais (desenho, pintura, colagem, modelagem), sempre direcionando o aprendizado dessas técnicas e conteúdos ao uso em sala de aula com crianças da Educação Infantil. Abaixo, alguns registros do caderno de experiência sobre o eixo Artes Visuais.

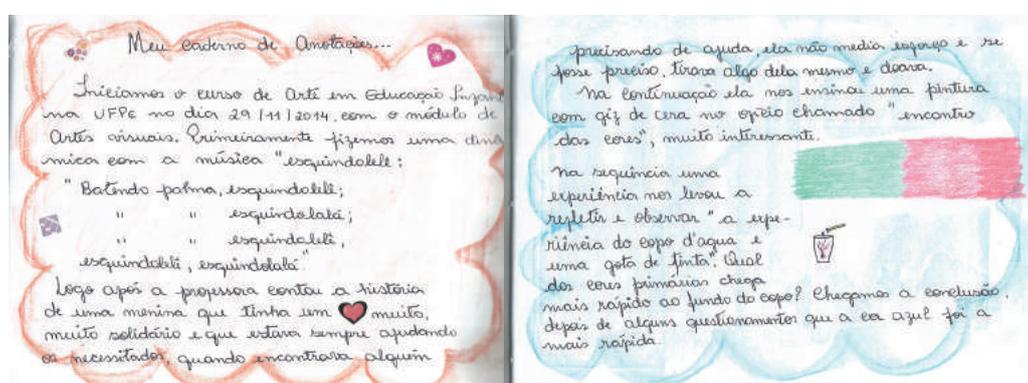


Figura 1 – Fotos do caderno de experiência de Edjane Moura

O módulo de Música trouxe excelentes atividades para serem realizadas com as crianças e apresentou possibilidades de como trabalhar a música mesmo sem uma formação teórica específica. Sua ementa propôs:

Incentivar os professores a resgatar seu potencial musical desde sua infância, através do contato com o canto, o ritmo e os instrumentos musicais, de maneira que haja a compreensão das qualidades interiores dos conteúdos poético-musicais, bem como haja a apropriação pedagógica dos sentidos, elementos musicais e princípios sonoros, a saber, o som, a pulsação, a vibração, os gestos corporais, formas espaciais dos fonemas, ritmos, sons e tons, intervalos e andamentos (Relatório de Atividade de Extensão – SIG Proj/Educação Infantil e Arte, 2016, p. 6).

Neste módulo formativo, foram vivenciadas atividades de sensibilidade e acolhimento que levaram os professores a refletir sobre como acolhem as crianças que chegam às creches e escolas, como, também, o aprendizado básico sobre a musicalidade na infância. Abaixo, o registro de algumas atividades experimentadas:

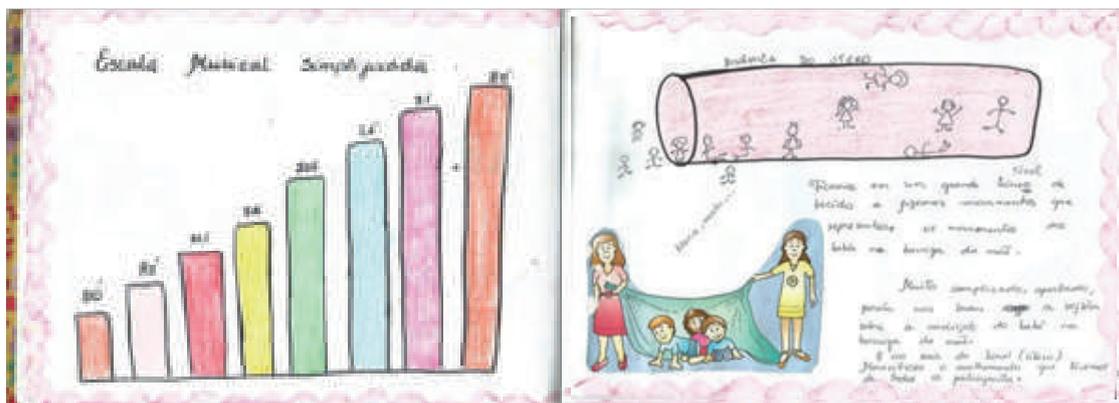


Figura 2 – Caderno da cursista Edjane Ribeiro da Silva Moreira

O Módulo Dança oportunizou inúmeros aprendizados. Foi discutido sobre a importância do entendimento do desenvolvimento da criança e a compreensão de que, na primeira infância, ele se dá de forma sensorial. A ementa desse módulo propôs:

Introdução à Dança, a partir dos princípios específicos dessa linguagem do movimento, seus contextos históricos, culturais e educativos. Relação entre dança e sociedade, dança e diversidade e dança como arte. Reflexões sobre corpo, arte e educação, com base nos princípios de organização corporal e Educação Somática. Trabalho experimental de exploração expressiva de elementos corporais e de movimento na escola. Vivência do corpo em movimento, dos padrões de desenvolvimento do bebê e suas implicações na dança-educação (Relatório de Atividade de Extensão – SIG Proj/Educação Infantil e Arte, 2016, p. 5).

Esse módulo explorou o uso na sala de aula por meio de diversos padrões de movimentos e desenvolvimento motor com objetivo de encorajar na criança o movimento adequado à fase em que

se encontra. Também foram estudados aspectos históricos da dança e sua intrínseca relação com a cultura de uma sociedade. Nesse eixo, trabalhamos, ainda, a importância das cantigas de roda, das músicas populares, dos movimentos corporais e dos princípios da dança/educação. Abaixo, alguns registros das experiências vividas:



Figura 3 – Foto do caderno da cursista Ladjane Alves da Silva



Figura 4 – Caderno da cursista Edjane Ribeiro da Silva Moreira

O módulo Teatro e Ludicidade teve momentos teóricos e práticos. Na parte teórica, foi feito um relato histórico do teatro e sua função ao longo da história. Houve momentos de reflexão a partir de textos de Buber (Caminho do homem) sobre a responsabilidade do educador. Na parte prática, foi apresentado um teatro de mesa (noções de confecção dos bonecos, leitura e sonorização para o teatro). A ementa desse eixo propôs:

Atividades voltadas para a imitação, a fantasia, a imaginação e a criatividade, para o movimento e o equilíbrio, como: rodas rítmicas, brincadeiras infantis, contos populares – contos de fada, fábulas, Histórias e Lendas de natureza. Apreciação de teatro de mesa, formas animadas e confecção de brinquedos e personagens (Relatório de Atividade de Extensão – SIG Proj/Educação Infantil e Arte, 2016, p. 5-6).

Esse módulo despertou grande fascínio nos participantes do curso, por favorecer o aprendizado de técnicas de confecção de bonecos para encenação teatral e criação de pequenas histórias utilizando poucos recursos materiais. Seguem alguns registros dessa vivência:



Figura 5 – Caderno da cursista Ladjane Alves da Silva



Figura 6 – Fcursista Edjane Moura da Silva

O módulo de Fundamentos da Arte na Educação Infantil teve como ementa:

Reflexão sobre o 3º princípio das Diretrizes Curriculares Nacionais da EI; – o estético – discussões das funções dos fundamentos sócio-filosóficos da Arte na Educação Infantil. Estudo dos conceitos explicitados no princípio estético: sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Debate sobre o conceito de arte; arte como linguagem e conhecimento; arte, cultura e sociedade (Relatório de Atividade de Extensão – SIG Proj/Educação Infantil e Arte, 2016, p. 5).

Esse módulo foi rico teoricamente. Aconteceram mais momentos de leituras e estudos. Por sua importância, esse módulo foi dividido em dois momentos distintos: um primeiro encontro para formação teórica e o segundo encontro encerrou o curso com uma atividade prática de planejamento e sequência didática para sala de aula na qual as professoras participantes atuam. Vejamos alguns registros:



Figura 7 – Caderno da cursista Edjane Ribeiro da Silva Moreira

Os módulos de Literatura e Arte Ambiental aconteceram em espaço diferenciado – um final de semana em Aldeia. Lá, foi possível aproveitar todo o ambiente e o contato com a natureza, onde foram realizadas várias brincadeiras e atividades integrativas. O módulo de Literatura propôs como ementa: “Escolha, criação, contação e representação de histórias na Educação Infantil” (ARAÚJO, 2016, p. 6). Já o módulo de Arte Ambiental propôs: “Metodologia transdisciplinar, integrando conteúdos ligados à nutrição, geometria, ecologia e psicologia. Construção de hortas e jardins, espirais de ervas, mandalas e labirintos” (ARAÚJO, 2016, p. 6). Alguns registros:



Figura 8 – Caderno da cursista Edjane Ribeiro da Silva Moreira



Figura 9 – Fotos do caderno da cursista Edjane Moura da Silva.

Por fim, os módulos Práticas Docentes I e II propuseram a “integração entre as artes e os diversos temas abordados no curso. Elaboração de propostas pedagógicas orientadas pelos formadores” (ARAÚJO, 2016, p. 6). Nessa etapa, as cursistas planejaram e executaram atividades adequadas à realidade de seus alunos. Toda a atividade foi cercada por reflexões no decorrer das etapas, ressaltando a importância do planejamento contínuo das atividades arte/educativas, bem como do constante processo de avaliação e investigação de novas práticas. Na sequência, alguns desses registros:

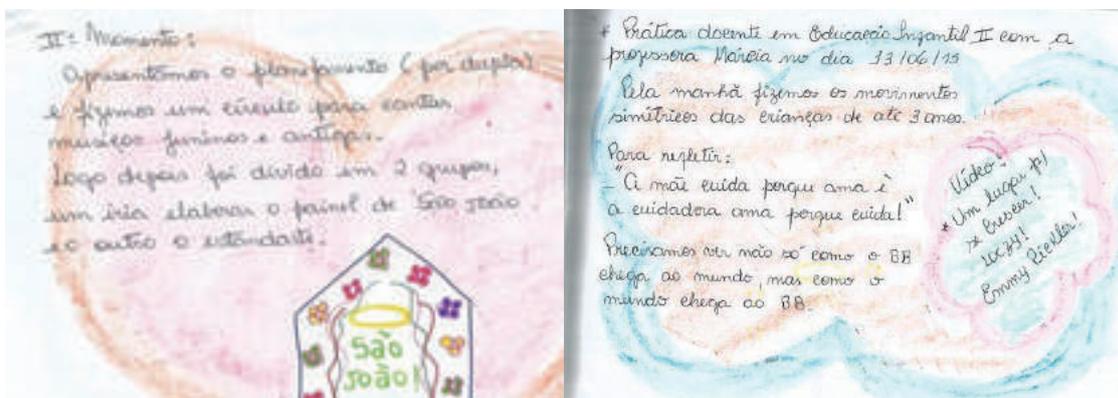


Figura 10 – Fotos do caderno da cursista Edjane Moura da Silva.

Podemos concluir (através dos cadernos de experiência das professoras) que o curso de Arte na Educação Infantil, proporcionou o estudo teórico e metodológico das diversas linguagens da Arte, bem como o diálogo com outras áreas importantes à formação da criança, em acordo com princípios da arte/educação contemporânea, que enfatiza o apreciar, o contextualizar e produzir Arte.

1.4) O curso de extensão “Educação Infantil e a Arte”: o que dizem as professoras?

Para compreender os impactos da formação vivenciada no curso de “Educação Infantil e Arte” na prática das professoras, o questionário contou com diversas questões abertas. Destacamos, entre tais questões, as mais significativas para esse estudo. Foi questionado às docentes como elas compreendem a presença da Arte na educação das crianças. As docentes respondentes foram unânimes ao

afirmar que a Arte é muito relevante ao desenvolvimento infantil, por oportunizar a expressão dos sentimentos, das ideias e, também, para o conhecimento do mundo.

Tal afirmação pode ser exemplificada a partir da resposta da professora Edjane Ribeiro: “Através da Arte, as crianças têm a oportunidade de adquirir conhecimentos, muitas vezes, despercebidos em seu dia a dia, de uma forma mais atrativa e lúdica”.

Foi questionado, também, como era feita a prática no ensino de Arte antes da participação no curso. Duas docentes anunciaram que era “bem diferente” (Professora Edjane Moura), ou seja, “trabalhava com desenhos prontos, por achar que era difícil trabalhar com arte com crianças pequenas e com poucos recursos” (Professora Edjane Ribeiro).

Estudos como o de Silva (2005) e Freitas (2011) apontam como as atividades de reprodução de imagens e/ou pintura de imagens prontas estão ancoradas em uma prática de ensino de Arte do período colonial do Brasil que pouco proporcionam o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, do pensamento crítico e reflexivo, aprendizados inerentes e imprescindíveis ao ensino de arte como conhecimento, conforme anunciado por Barbosa:

Arte não é básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo. (BARBOSA, 2007, s/p.)

Ainda sobre a questão proposta, a professora Edjane Moura destacou que sua prática docente sempre foi bem dinâmica, estando sempre atenta às especificidades da Educação Infantil e da Arte mas, ainda assim, afirmou que “após o curso, aperfeiçoei ainda mais as minhas metodologias” (Professora Edjane Ribeiro).

Uma terceira questão foi sobre o que o curso lhe agregou de conhecimentos teóricos e metodológicos. As três professoras foram unânimes em afirmar que o curso proporcionou crescimento profissional: “Aprendi músicas novas e métodos bem mais eficazes para a compreensão de nossos pequeninos” (Professora Edjane Moura). As músicas as quais a professora se refere fizeram parte do eixo Música - sons e ritmos, em que conhecimentos e práticas musicais foram aprendidas e vivenciadas pelas participantes do curso. A professora Edjane Ribeiro assim respondeu a tal questão:

Inúmeros conhecimentos que foram agregados à minha prática docente, seja em relação ao desenho infantil, ao teatro, à musicalidade, entre tantos. Porém, o que levo como conhecimento principal é o entendimento de que é importante e possível trabalhar arte com as crianças (apesar dos poucos recursos disponíveis na escola), sendo necessário respeitar o tempo e as particularidades que cada criança apresenta, de modo que elas passem pela arte de uma maneira prazerosa e que essa arte faça parte de sua vida além da escola.

Além de avaliar, positivamente, o estudo e a ampliação metodológica de práticas referentes às múltiplas linguagens artísticas, a docente enfatiza, ainda, que a Educação Infantil tem especificidades, cuidados e práticas próprias, devendo ser respeitados a criança e o seu nível de desenvolvimento, tendo a Arte importante contribuição nessa etapa da formação humana.

A partir das respostas dadas, inferimos que o curso oportunizou o contato e o aprendizado teórico e metodológico das quatro linguagens artísticas (música, dança, teatro e artes visuais), suas interseções e diálogos com outras áreas do conhecimento. Acreditamos, por fim, que houve

impactos nas concepções de ensino de Arte e nas práticas arte/educativas na Educação Infantil das professoras que participaram do curso de extensão “Educação Infantil e Arte” (impactos tanto nos aspectos conceituais quanto metodológicos), devendo formações dessa natureza serem ampliadas e continuamente ofertadas.

Araújo & Cabral (2016) ressaltam a riqueza desta iniciativa tanto para os cursistas quanto para a equipe executora, mas aponta algumas dificuldades encontradas no decorrer da formação: atraso da liberação de verbas pelo MEC para realização de pagamentos de bolsas e compra de materiais; falta de infra-estrutura adequada e dificuldade de acesso a pessoas com pouca mobilidade no prédio do Centro de Artes e Comunicação (elevador quebrado), onde aconteceram os encontros presenciais; a concomitância de um curso de especialização, de temática próxima, que foi ofertado em períodos comuns e que levou os cursistas matriculados em ambos os cursos a desistirem do curso aqui relatado, uma vez que o outro tinha um *status* curricular maior, por ser tratar de uma especialização.

Acreditamos, assim, que, para materializar ações de formação continuada em Arte, é preciso colaboração entre agências e instituições diversas, além de uma competente equipe de formadores, desejosos de compartilhar saberes e experiências diversas e significativas. Acreditamos, também, que o professor deve sair do seu “lugar comum” e buscar participar de encontros e cursos que lhe proporcione crescimento pessoal e profissional. Apenas assim será possível materializar um ensino de Arte mais crítico, mais reflexivo, mais contextualizado e, sobretudo, mais humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo oportunizou a reflexão e a ampliação conceitual e metodológica das linguagens artísticas na Educação Infantil. A partir de leituras diversas, das diferentes áreas da Arte e, também, da Pedagogia Waldorf, que fundamentou a abordagem do curso, houve um significativo enriquecimento teórico e prático sobre a Arte e seu ensino.

De acordo com os conceitos sobre o ensino de Arte na Educação Infantil e as possibilidades que foram apresentadas, percebemos como a arte, além dos saberes que lhe são inerentes, pode também mediar construções de outras áreas do saber. No decorrer do curso, também ficou claro o papel do professor que atua com a Educação Infantil: deve estar sempre atento às transformações e inovações, deve buscar formações contínuas e deve ser rigoroso com seu planejamento e com sua avaliação, que deve ser constante. Em outras palavras, o professor deve ser um artista no sentido mais amplo da palavra e, todo o ensino deve ser uma obra de arte, denotando que a função do professor é, basicamente, trazer o mundo para dentro da sala de aula.

Entre as dificuldades encontradas no percurso da pesquisa podemos citar: poucas professoras devolveram o questionário dentro do prazo estipulado; a dificuldade no acesso ao relatório de avaliação do curso - pois tal documento ainda estava sendo concluído pelo Departamento de Teoria da Expressão Artística e pouco tempo para dedicar-me a esta pesquisa.

Muitas questões foram surgindo no decorrer da pesquisa que não foram sendo respondidas, pois a pesquisa não dava conta de abarcar toda a inquietação surgida a partir das leituras realizadas tais como: Qual o lugar do sensível na Educação Infantil? Como a Pedagogia Waldorf vivencia os conteúdos curriculares no cotidiano da sala de Educação Infantil? Quais as diferenças e/ou semelhanças entre prática docente em uma escola formal e em uma escola Waldorf? Como o componente curricular Arte está sendo vivenciado no ensino superior, na formação do pedagogo?

Espero, com este estudo, ter contribuído para que nós, profissionais de educação, bem como pais e sociedade escolar em geral, tenhamos um olhar mais inquietante a respeito da Arte e seu ensino, destacando sua relevância na formação escolar e humana das crianças.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Márcia Virgínia Bezerra. de.; CABRAL, Gabriella Muniz. *Relatório de Atividade de Extensão – SIG Proj/Educação Infantil e Arte*. Departamento de Teoria da Expressão Artística, 2016, 34 p.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte / Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Cultura, Arte, Estética e Educação*. (2007). [Online]. TV Futura. Disponível em: <www.futura.org.br/beleza>. Acesso em: 14 fev. 2007.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora LTDA, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BRASIL. *Parecer nº 853/71, 12 de novembro de 1971*. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus e a doutrina curricular na Lei nº 5.692/ 71.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC- SEE, p. 20, 1998.

_____. *Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. V.3 – Conhecimento do Mundo.

FREITAS, Emília Patrícia. *A Formação do Arte/educador que atua com Ensino de Arte na Educação não-formal: um estudo a partir de duas organizações do Terceiro Setor localizadas na Região metropolitana do Recife*. Dissertação (Mestrado). UFPE. Recife/PE, 2011.

GÜNTHER, Hartmut. *Como elaborar um questionário*. Brasília, DF: Unb, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, n.1.

LANZ, Rudolf. *Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. 11 ed. São Paulo: Antroposófica, 2011.

- LELIS, Soraia Cristina Cardoso. *Poéticas visuais em construção: o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado em Artes Visuais, Campinas, 2004.
- PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. *A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções*. Dissertação (Mestrado). PPGE/UFRN. Natal, 2001, 190p.
- REDUCINO, Marileusa de Oliveira; LELIS, Soraia Cristina Cardoso. *Ver a Cidade: olhares e poéticas cidadinos*. Uberlândia: Composer, 2011.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano I. Número I. julho de 2009.
- STEINER, Rudolf. *Pedagogia, Arte e Moral*. São Paulo: João de Barro, 2008.
- SILVA, Everson Melquíades Araújo. *Arte como conhecimento: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Recife*. 2005. 2002f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005.

BRINCAR, BRINCAR E BRINCAR! ANDAR, FALAR E PENSAR!

ATIVIDADE EAD - MÓDULO DE DANÇA:

JANAYNA VIEIRA DE SOUZA SANTINO¹

Na discussão do texto [Andar, Pensar, Falar: A atividade lúdica, de Rudolf Steiner], o autor traz a ideia do ser humano constituído de corpo, alma e espírito, como algo indissociável e que se complementam gerando um ciclo de vida no crescimento do homem. Uma constituição que, mais do que nunca, precisa ser observada na formação saudável da criança.

Essa forma completa do homem foi sentida, desde o primeiro dia da formação na construção da “mandala” com a roda rítmica “Vento frio, vento da manhã, vento que leva mensagem de amor, leva a todo o povo a paz, sim, leva...”.

Mas essa percepção só chegou aos meus olhos de forma concreta ao ler o texto, tentando fazer a ligação com a vivência. Com a lembrança também do início do módulo de dança, quando a professora Márcia reviveu a roda rítmica com a mesma música, preenchendo de sentido a nossa formação. Era como se o corpo, a alma e o espírito estivessem sendo levados pelo “vento que leva a mensagem de amor”!!!

Fazendo a relação da dança com a criança em seu desenvolvimento, descobre-se que o ser como “organismo totalmente sensorial”, que reconhece os estímulos do ambiente, aprende e reproduz tudo através da imitação. E esse organismo desenvolve-se interiormente a partir dos estímulos exteriores. A experiência da dança como reprodução dos primeiros meses e anos da vida de uma criança nos faz perceber a importância de cada estímulo quando atribuído de forma correta e no momento adequado.

Os movimentos circulares da dança, sempre agindo em forma espiral, que facilitam ao bebê sentar, engatinhar e levantar. Os movimentos homólogos, homolaterais e contralaterais da dança que reproduzem os movimentos dos animais (sapo, lagartixa etc.) como estímulos vivos para as crianças vivenciarem e reproduzirem o aprendizado da lateralidade, do engatinhar, do virar, do equilíbrio e do andar.

No desenvolvimento do andar, do falar e do pensar há uma forte ligação que precisa ser reconhecida e respeitada pelos educadores para que a formação da criança e seu devido crescimento sejam saudáveis e aconteça de forma agradável. “Amor no aprendizado do andar, veracidade no aprendizado da fala, clareza e determinação durante o aprendizado do pensar transformam-se, nessa fase da infância, em organização física” (STEINER, 2001, p. 5).

O andar como posição de equilíbrio diante do mundo traz a relação entre corpo e mente que precisa ser trabalhada de forma amorosa para que se tenha como resultado uma criança sadia. Nesse sentido, é primordial que se tenha um espaço adequado para vivências e aprendizados. Os

¹ Pedagoga. Especialista em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica. Professora dos Anos Iniciais (Fundamental I) das Redes Municipais de Recife e de Jaboatão dos Guararapes. Foi cursista da Formação Continuada em Educação Infantil e Arte. E-mail: janayna.vieira.s@gmail.com.

movimentos circulares da dança nos fazem compreender a necessidade de que esses espaços sejam disponibilizados nos ambientes escolares para que os educadores possam, junto com as crianças, vivenciar e estimular o crescimento saudável.

O falar, a maneira de dominar a fala, acontece como resultado do andar, pois requer a orientação do espaço, e do fato de este andar ter sido acompanhando com amorosidade. E o pensar vem como consequência para desenvolver a imagem interna da criança de maneira saudável, sem confusão.

Assim sendo, a dança pode trazer uma organização corporal ao tratar a criança com respeito no desdobramento de cada faixa etária e de cada momento de desenvolvimento, pois o mundo como está posto, nessa nossa realidade, desorganiza o ser humano com tantas informações, as quais são irreais aos olhos da criança. Pois a criança, ao imitar tudo que está ao seu redor, pode ter um crescimento saudável se for apresentada aos estímulos naturais, como os movimentos da dança, que respeitam seu momento, ou pode ter um crescimento confuso se for apresentada, por exemplo, aos estímulos irreais da imagem da televisão. Tudo vai depender da proposta pedagógica e didática como uma questão social, na qual o educador se sinta parte da vivência da criança e tenha conhecimento dos processos da infância.

Fazendo a relação da dança com a atividade lúdica e o texto, lembro-me da palavra mais falada por “todas” as professoras que já cruzaram o meu caminho nessa formação – BRINCAR!!!

Porém não é o brincar com que nós estamos acostumados, com brinquedos de plásticos fabricados em massa e todos iguais (“as lindas bonecas”), os brinquedos eletrônicos que viciam as crianças e as brincadeiras sem sentidos.

Mas, sim, do brincar adequado ao desenvolvimento da criança e à sua formação humana e cidadã, com brinquedos de pedras, de madeira, de argila etc., (que lembram os reinos mineral, vegetal e animal); participando de brincadeiras com o pé no chão, na areia, na água; com uma boneca feita “com um pedaço de pano, tendo uma cabeça na parte de cima e, quando muito, duas manchas de tinta como olhos (idem, p. 7)”.

A dança pode proporcionar um brincar com sentido a cada fase de desenvolvimento da criança, com momentos importantes e movimentos adequados. Nós, adultos, durante a formação neste curso, brincamos e nos divertimos dançando e imitando os animais. Imagino como são de grande valor esses movimentos para desenvolver a imagem interna da criança sem precisar antecipar a sua intelectualidade.

DEPOIMENTO DE UMA CURSISTA

ROSELY MARIA CONRADO¹

Em 2014, surgiu a oportunidade de participar de uma formação Continuada em Educação Infantil e Arte promovida pelo MEC/Secretaria de Educação. Foi realizada uma parceria com algumas prefeituras por meio da disponibilização de vagas. Fui informada por meio da coordenadora de educação infantil do município no qual trabalho a respeito da disponibilização de 60 vagas para a nossa rede de ensino. Se houvesse interesse, deveríamos acessar o site do curso para nos inscrevermos.

Enquanto educadora de educação infantil, achei interessante participar de um curso desta natureza, além do mais, era uma proposta diferenciada em arte com suas bases filosóficas e seus princípios, grande parte delas, à luz da pedagogia Waldorf, a qual desconhecia.

A proposta do curso trouxe um diferencial, um entrelaçado entre teoria e prática por meio de vivências que poderiam ser aplicadas no nosso fazer pedagógico. Os estudos aconteciam por meio do ambiente virtual e dos encontros presenciais que eram sempre ricos em aprendizagens e trocas de experiências, além de prazerosos, muito embora o processo de interação e acompanhamento no ambiente virtual tenha deixado a desejar. Refletimos sobre o processo de autoeducação do professor e, neste momento, foi possível pensarmos sobre a importância da afetividade, da emoção, do respeito às necessidades de atenção da criança. Realizamos uma pesquisa prática sobre o desenho infantil, o que possibilitou um intercâmbio com uma formação que estava ocorrendo na minha rede de ensino sobre as fases do desenho pelas quais passam todas as crianças.

Outro momento interessante foi quando estudamos conceitos que embasam a pedagogia teatral: origem, princípios básicos, autores, repercussão no Brasil, o que engrandeceu a minha prática de sala de aula. Pois pensar em linguagens artísticas para além da linguagem visual foi muito importante. Normalmente, a Arte-Educação é utilizada em nossas salas de aula como meio para atingir um fim pedagógico, mero instrumento de outras áreas do conhecimento. Por meio do módulo Fundamentos da Arte Educação, foi possível planejar uma sequência didática que respeitasse as linguagens artísticas como uma área do conhecimento a ser estudada pelos seus conteúdos, considerando os direitos de aprendizagem dos educandos.

Uma experiência interessante que coloquei em prática durante a formação foi a da “paisagem sonora”. A partir da temática música, trabalhei as características do som, seus parâmetros e elementos, utilizando como recursos o próprio corpo, o ambiente escolar e o ambiente externo. A seguir, relato uma aula que ocorreu em 24.04.15:

¹ Possui licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2003) e especialização em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (2008). Mestre em educação pela Universidade Federal de Alagoas (2011). Professora da Educação Básica desde 1997, com atuação na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e EJA. Desde 2006 é assessora pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Foi cursista da Formação Continuada em Educação Infantil e Arte. E-mail: rosely-conrado@hotmail.com.

No decorrer do curso, aprendemos que na educação infantil o educador necessita trabalhar a música não apenas para a aprendizagem de determinados conteúdos, realização de rituais da rotina, mas, também, como linguagem com conhecimentos específicos. No trabalho com a música deve-se focar no desenvolvimento de competências de expressão e de sensibilidades musicais. Partindo deste entendimento, promovemos aulas com a nossa turma que respeitassem estes requisitos de aprendizagem.

Durante uma aula do dia 24.04.15, na rodinha que fazia parte da rotina diária dos educandos, pedi para que eles fechassem os olhos para perceberem o som do ambiente da sala de aula. Inicialmente, perceberam o som do ventilador. Em seguida, um dos educandos escutou o som de passarinhos e todos correram para o basculante para procurar pelo animal. Um deles também descreveu o som de carros que passavam na avenida nas proximidades da escola: “é uma Kombi”, “eu tô escutando uma moto”, “e um ônibus”. Em seguida, experimentamos sons de objetos da sala, batendo na porta do armário, quadro branco etc. Eles se divertiam enquanto corriam pela sala. Alguns se distraíam e eu lhes pedia que voltassem a fazer o combinado.

Foi gratificante conseguir realizar algumas vivências, passar um pouco das sensações vividas no curso para eles.

REGISTRO DE ENCANTAMENTO

ELKE VIEIRA PRADO¹

Como iniciar minha fala sobre o Curso Artes na Educação Infantil? Início registrando a primeira palestra, a de abertura do curso, quando a colaboradora, ex-professora da escola Waldorf do Recife e atualmente do Jardim Waldorf Sol de Olinda, abordou diversos assuntos da área de artes na educação infantil voltados para a sua experiência enquanto professora, dos quais muito me inquietou, haja vista acreditar que a proposta pautada nas ideias e ideais de Rudolf Steiner não eram compatíveis com a minha realidade de professora na rede municipal da cidade do Recife. Questionei: Que contradição!

Lembro-me que busquei as professoras Vivian Victor e Márcia Virgínia para expressar a minha “indignação”. Discutimos por um bom tempo e saí daquela situação acreditando que o curso não seria tão interessante quanto desejava. Foi mera ilusão, mero desconhecimento!

Ao longo do curso, pude contatar com uma vasta amplitude de percepções e sensações (emocionais, atitudinais, conceituais, corporais, procedimentais...).

Falamos de amar... Um amor a si mesmo, um amor ao outro que cuidamos e ensinamos através das nossas atitudes e posturas diante da vida, do universo, do cosmo. Falamos de um amor à profissão, à criança... Falamos diariamente de maneira muito “sutil” e profunda sobre cuidar de si e do outro.

Com o passar do curso, fui percebendo um encantamento gigantesco, encantamento esse que me fez esquecer os finais de semana “exaustivos” dentro de uma faculdade, depois de uma semana puxada de trabalho em sala de aula com crianças tão pequenas. A sede de busca, de estudo, de conhecimento, levou-me a pesquisar sobre essa outra proposta que, até então, conhecia tão pouco, e, assim, algo inusitado foi tomando conta de mim, reverberando dentro do peito e fazendo com que as vivências realizadas nas aulas fossem trazidas e experimentadas na minha sala de aula com as crianças de três anos de idade com as quais trabalhava no ano passado.

Percebi que o que eu vivia com as professoras no curso era tão fabuloso que me fez desejar fazer com que as minhas crianças experimentassem também essa experiência de relação, de conhecimento. E por que não?

Por diversos momentos, durante a semana, percebia-me refletindo sobre as nossas vivências e desejando, profundamente, fazer algo diferente, pautado no respeito à criança, na sua demanda e na necessidade de brincar, na brincadeira como lugar de troca de aprendizagem, de criação de percepção do mundo. Vivia refletindo sobre a minha atuação e percepção enquanto professora de educação infantil, enquanto especialista em arte-educação, enquanto SER HUMANO...

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO), pós-graduada em Arte Educação pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Aperfeiçoamento na Formação Continuada em Educação Infantil e Arte (UFPE), professora de educação infantil no Colégio Apoio por 21 anos. Atualmente exerce a função de coordenadora pedagógica em escola exclusiva de educação infantil da rede municipal do Recife.

O curso me possibilitou entrar em contato com questões aparentemente tão “simples”, como, por exemplo, o alimento que como, a roupa que visto, o pensamento que tenho, o valor às questões ambientais, o valor ao planeta Terra, o valor à VIDA!

No curso, conheci pessoas fantásticas, conheci meu corpo, o corpo do meu companheiro ao relaxarmos, ao nos tocarmos ao som de uma música suave, conheci a minha força, a forma da minha expressão, do meu desejo.

Levei para a minha sala de aula a música “Vento frio”, quando as crianças cantavam e passavam óleo nas mãos uns dos outros. Com o passar do tempo, as crianças começaram a cantar a música e pedir o óleo, tanto que levei um óleo corporal para a escola e deixei-o no armário. Essa era uma vivência comum de se ver no meu dia a dia.

Comecei a olhar e sentir as minhas crianças, entendendo que eram capazes de se desenvolverem com autonomia e eu era uma importante mediadora de encaminhamentos, de busca de posições, experiências. Experiências essas que, tenho certeza, estarão presentes nas suas vidas, assim como o curso em pauta ficará na minha.

A imersão foi um momento ímpar para mim, as trocas com os novos colegas aconteciam constantemente, além de estreitarmos os vínculos afetivos.

Tratamos do outro, construímos nossas histórias de vida, conhecemos um pouco mais sobre cuidar do ambiente em que vivemos, preservá-lo compreendendo o motivo pelo qual precisamos frear o nosso olhar nas coisas simples e, de fato, importantes no nosso cotidiano.

A analogia feita por Vivian Victor entre o amadurecimento da planta e do ser humano me tocou intensamente. Ela dizia: “uma banana tirada do pé ainda verde, amadurece, entretanto o sabor não será o mesmo, se esta mesma banana só for tirada do seu pé no momento em que já estiver amadurecida”.

Logo estabeleci relação com a minha sala de aula e me enchi de questionamentos: o que estou fazendo enquanto professora? O que é de fato importante para cada faixa etária em que trabalho? Quais as necessidades reais das crianças em classes de educação infantil? Quais seus interesses? Quais seus desejos? Como se desenvolvem? O que preciso fazer para garantir um crescimento harmonioso? O que posso fazer para que meus alunos sejam felizes dentro e fora da minha sala de aula? Qual a função da escola de educação infantil? Qual a minha função? Quero comer a fruta verde ou madura? O que as crianças querem?...

A cada final de semana que ia ao CAC, na Universidade Federal, sentia-me CHEIA... Um enchimento fabuloso, que ainda hoje reverbera em minhas atitudes, agora como coordenadora de educação infantil da rede municipal da cidade do Recife.

Meu sentimento hoje: GRATIDÃO!!!

Gratidão pela mudança de visão e paradigmas, pela oportunidade de vivências únicas, pela ampliação de conhecimentos, pela possibilidade de conhecer e trocar com profissionais competentes, sérios, comprometidos e preocupados com a educação infantil do nosso País!

OBRIGADA!!!

GALERIA







Fica registrado, aqui, mais uma vez, a nossa gratidão a todos os cursistas participantes, em especial aos concluintes, desejando-lhes um caminho frutífero de arte-autoeducação.

ADRIANA DOS SANTOS OLIVEIRA
ADRIANA KARLA SANTOS WANDERLEY
ALBERTO MELQUIADES DA SILVA FILHO
ALDENICE LACERDA BARBOSA FRAGOSO
ALEXANDRA PEREIRA R. DOS SANTOS
ANA LÚCIA FERREIRA DE BRITO
ANA PAULA DA ROCHA SILVA
ANDREA SOARES SANTOS DE OLIVEIRA
ANDREA VELOSO DE LIMA SILVA
ANDREIA MUNIZ SILVA
AUDACI MARIA DE LIMA SILVA
CARLA CHRISTINA SOARES GUEDES DA SILVA
CELY REGINA DA SILVA MELO BASTOS
CIBELLE DE AZEVEDO SILVA
CLAUDIA FERREIRA DE BRITO
CLEIDEANE SILVA DE LIMA
DAMARES MARIA DOS SANTOS
DANIELLE PINHEIRO CORREIA DA ROCHA
DEBORAH CRIVELLARE DE CASTRO GOMES
DJALMA FERREIRA DA COSTA FILHO
EDILEUZA AZEVEDO DA SILVA
EDINEIDE MARIA DE BARROS SANTANA
EDJANE MARIA MOURA DA SILVA
EDJANE RIBEIRO DA SILVA MOREIRA
ELIANE ROSENDO DINIZ
ELKE VIEIRA PRADO
ELYANE CAVALCANTI DOS REIS
EMMANUEL RODRIGUES PEREIRA
FABIANA NUNES SANTIAGO
GILVANIA MARIA MERCES DOS SANTOS
HYLLKA GORETT BORBA DE PAIVA
INGRID GOMES SANTOS
IRANI SANTANA DA SILVA
IRES DIANA SILVESTRE DOS SANTOS
IVONETE DOS SANTOS CAMPOS

JACQUELINE DE OLIVEIRA ARAO
JANAYNA VIEIRA DE SOUZA SANTINO
JOIZE BARBOSA DA COSTA NASCIMENTO
JOSELMA CRISTINA DE OLIVEIRA
KARLA DANIELE DE AGUIAR SILVA REGIS
KARLIANE MARIA DE FRANCA
KEILLA CRISTIANE DOS REIS
LADJANE ALVES DA SILVA
LADJANE BATISTA REGIS
LÍGIA MARIA CARNEIRO DA SILVA
LUCIANA CONCEIÇÃO DUTRA DE MOURA
MARIA BÉTIANE DA SILVA RAMOS
MARIA DA CONCEIÇÃO DA SILVA
MARIADA CONCEIÇÃO ROBERTO F. ROBBINS
MARIA JOSÉ LEOPOLDINO FÉLIX ANDRADE
MARILY CORREA PEREIRA
MARTA MARIA DOS SANTOS
MARY HELEN NASCIMENTO RIBEIRO
MAYARA CRISTINA GOMES DE BRITO
MIRIAN LOURENCO PEREIRA DA SILVA
MOACI VILARINO DA CUNHA JUNIOR
NADJA MARIA DA SILVA
PRISCILA ANTONIO DA SILVA
ROSELITA CARMELITA DA SILVA
ROSELY MARIA CONRADO
RUTINEY VIEIRA SILVA
SANDRA MARIA DE ALMEIDA
SIDCLÉIA MARIA DOS SANTOS SILVA
SIDÉRIA DA SILVA ANDRADE ROMAO
SULICLEIDE DE LIMA MARTINS
TACIANE JOSELI BRITO DE SALES
TALITA LEITE VELOSO
TEREZA CRISTINA PALMEIRA DA SILVA
VALQUIRIA LIMA DA SILVA
ZILÁ DE SOUZA COSTA LIMA

Revisão: Gabriella Muniz Cabral

Ilustrações e Capa: aquarelas de Vi Marques

Fotografias: Equipe gestora do curso

Prefácio: Ester Calland de Sousa Rosa

Diagramação: Editora UFPE

Formato: 21 cm x 29,7 cm - papel offset 90 g/m² - impressão offset

Em toda época de políticas neoliberais, são cortadas do ensino as ciências “humanas” e as artes. Isto é, propõe-se uma formação de profissionais tecnicamente eficientes, não de seres humanos completos. Os debates a este respeito são antigos. De onde a importância de livros como este, sobre educação infantil e arte, que mostra, demonstra e sensibiliza para a dimensão maior do ser humano, que é a possibilidade de criar. Como bem coloca Gilbert Durand: “Felizes aqueles que sabem cultivar as margens das nossas escolas: elas são as terras frutuosas de descobertas dos saberes de amanhã.”

DANIELLE PERIN ROCHA PITTA

Este livro é o resultado das experiências de docentes e cursistas da Formação continuada em Educação Infantil e Arte, realizado entre 2014 e 2015, na UFPE. Os textos trazem algo diferente do que o senso comum entende por arte, ensino e infância. O senso comum acredita que, quanto maior o nível de escolaridade, mais difícil o processo de ensino. No entanto, é justamente essa primeira fase da vida, do nascimento até os sete anos, a mais importante, pois é o alicerce para todas as demais fases do desenvolvimento humano.

Especialmente importante é a idade de 0 a 3 anos, quando a criança desenvolve três habilidades altamente complexas e das quais fará uso para o resto da vida: andar, falar e pensar. Além disso, no 1º setênio, o desenvolvimento infantil se dá principalmente pela imitação, de modo que é a fase que requer maior habilidade e compromisso dos educadores com seu próprio desenvolvimento. Para se educar alguém e guiá-lo através da arte é necessária a capacidade de se auto educar e se desenvolver enquanto artista. O resultado deste livro reflete, justamente, essas duas perspectivas trabalhadas ao longo dessa formação continuada: a de proporcionar vivências artísticas de autorrealização e autoeducação para os cursistas profissionais da educação no primeiro setênio, além de explorar e aprofundar os conhecimentos sobre o universo infantil.