

O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança

VOLUME IV

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância, o qual tem o objetivo de promover a formação dos profissionais das Instituições de Educação Infantil comunitárias, filantrópicas e públicas, priorizando aquelas que atendem a meninos e meninas de 0 até 5 anos de idade, oriundos de famílias de baixa renda.

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança

VOLUME IV

Ângela Fronckowiak

Antonia Fernanda Jalles

Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Gabriel Guimard

Lisete Arnizaut de Vargas

Patrícia Fernanda Carmem Kebach



Esta publicação é fruto de uma parceria entre a GERDAU e a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, em cooperação com a Representação da UNESCO no Brasil, no âmbito do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância.

© GERDAU e Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho 2011

Revisão Técnica: Elvira Nadai, Maria Helena Lopes, Vital Didonet

Revisão Gramatical e Atualização Ortográfica: Maria do Socorro Dias Novais de Senne

Projeto Gráfico: Unidade de Comunicação Visual da Representação da UNESCO no Brasil

Ilustração: Arthur Rosseto

Fotografia da Capa: Rodrigo Faria

Fronckowiak, Ângela

O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança / Ângela Fronckowiak, Antonia Fernanda Jalles, Gabriel de Andrade Junqueira Filho, Gabriel Guimard, Lisete Arnizaut de Vargas, Patrícia Fernanda Carmem Kebach; série editada por Suzi Mesquita Vargas. – Brasília : Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011.
p. 99 (Série mesa educadora para a primeira infância; 4).

ISBN: 978-85-7652-146-4

1. Educação infantil 2. Política educacional I. Jalles, Antonia Fernanda II. Junqueira Filho, Gabriel de Andrade III. Guimard, Gabriel IV. Vargas, Lisete Arnizaut de V. Kebach, Patrícia Fernanda Carmem VI. Vargas, Suzi Mesquita (Ed.) VII. Gerdau VIII. Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho IX. Título X. Série

GERDAU

Av. Farrapos, 1811

90220-005 - Porto Alegre - RS - Brasil

Tel: (55 51) 3323-2000

Site: www.gerdau.com.br

Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho

Rua Rádio e TV Gaúcha, 189

90850-080 - Porto Alegre - RS - Brasil

Tel: (55 51) 3218-5003

Fax: (55 51)3218-5035

Site: www.fmss.org.br

E-mail: fmss@fmss.org.br

UNESCO - Representação no Brasil

SAUS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar

70070-912 - Brasília - DF - Brasil

Tel.: (55 61) 2106-3500

Fax: (55 61) 2106-3967

Site: www.unesco.org/brasilia

E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br

Impresso no Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
CAPÍTULO 1	
Letramento e matemática na educação infantil: uma ciranda de conhecimentos, aprendizagens e criação - Gabriel de Andrade Junqueira Filho	8
CAPÍTULO 2	
Musicalização na educação infantil: uma aventura pelo mundo dos sons - Patrícia Fernanda Carmem Kebach.....	24
CAPÍTULO 3	
A dança na educação infantil - Lisete Arnizaut de Vargas.....	40
CAPÍTULO 4	
Artes visuais na educação infantil - Antonia Fernanda Jalles.....	52
CAPÍTULO 5	
Literatura na educação infantil - Ângela Fronckowiak.....	74
CAPÍTULO 6	
Teatro na educação infantil - Gabriel Guimard.....	88

APRESENTAÇÃO

Olá, colegas!

Estou muito satisfeita em poder me apresentar-me a vocês. Meu nome é Maria Clara, sou educadora e trabalho em uma instituição de educação infantil do meu bairro. Nossa instituição foi convidada para participar deste estudo na Mesa Educadora, o que nos faz bastante felizes. Para mim e meus colegas, será como viver uma aventura, trilhando um caminho com muitos desafios, aprendizagens e interações.

Chegou a nossa oportunidade! Vamos perguntar e refletir sobre nosso trabalho com as crianças, pois gostamos muito de ser educadores. Dos cinco volumes da **"Série mesa educadora para a primeira infância"**, os quatro mencionados abaixo apresentam propostas de estudos inspiradas em experiências práticas e embasadas no que dizem os profissionais que pesquisam sobre a educação infantil. São conteúdos relacionados aos interesses e às necessidades das crianças, dos educadores e das famílias. Os livros também servirão de material de apoio para as formações realizadas na Mesa Educadora.

Os volumes reúnem artigos que estão divididos em quatro temas¹:

- O educador como proponente e executor da política de educação infantil;
- O educador como gestor de espaços educacionais;
- O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador;
- O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança.

Porém, não há uma sequência de leitura obrigatória para eles, pois cada pessoa tem seu jeito e ritmo próprios. É possível, por exemplo, ler todos os textos de um livro para só depois passar a outro. Quem preferir, também pode identificar os temas de maior interesse em cada um dos livros e estudá-los de forma alternada. Além disso, não é preciso ler todo o conteúdo da coleção de uma só vez. Ao contrário, ele foi produzido para ser usado como fonte de consulta constante, servir de inspiração para novas ideias e estimular a busca de mais informações sobre os temas.

Este estudo certamente nos ajudará a melhorar o dia a dia com as crianças e a conseguir resultados educativos surpreendentes. Vamos observar, realizar atividades novas, desenvolver experiências e escrever relatórios.

Enfim, vamos aprender muito e vivenciar tudo com a ousadia dos que gostam de aprender. Sabendo sempre que podemos discordar, modificar ou enriquecer as sugestões de atividades propostas, com o objetivo de adaptá-las à nossa realidade e ao nosso jeito de ver as coisas. Isso porque, apesar de existirem os

¹ Atualmente, a "Série mesa educadora para a primeira infância" é composta também por um quinto livro, que tem por objetivo apresentar o programa e a sua metodologia: "Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância: concepções, metodologia e manual de implantação".

conhecimentos que estão nos livros, o nosso saber também é importante. Afinal de contas, queremos participar ativamente de nossa formação profissional. Desejamos mostrar a nossa criatividade e o nosso prazer em aprender e pesquisar.

Colegas, propomos a vocês que, ao estudarem os textos deste volume – **O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança** –, imaginem que estão em um túnel do tempo. Por meio dele, iremos viajar pelas lembranças da nossa infância, viver aventuras de aprendizagem e conhecimento, ouvir histórias de crianças, educadores e muito mais. Viajando, iremos conhecer um pouco do passado para construir o futuro.

E, assim, chegaremos ao tempo e ao espaço mais lúdicos da nossa aventura, em que, além de brincar e criar, vamos encontrar as formas mais expressivas de viver. Neste livro, por exemplo, poderemos experimentar o lado mais divertido do cotidiano, transportado pela leveza, pela sonoridade e pelo colorido das artes e da literatura infantil. Essas linguagens ultrapassam os limites da palavra e da escrita.

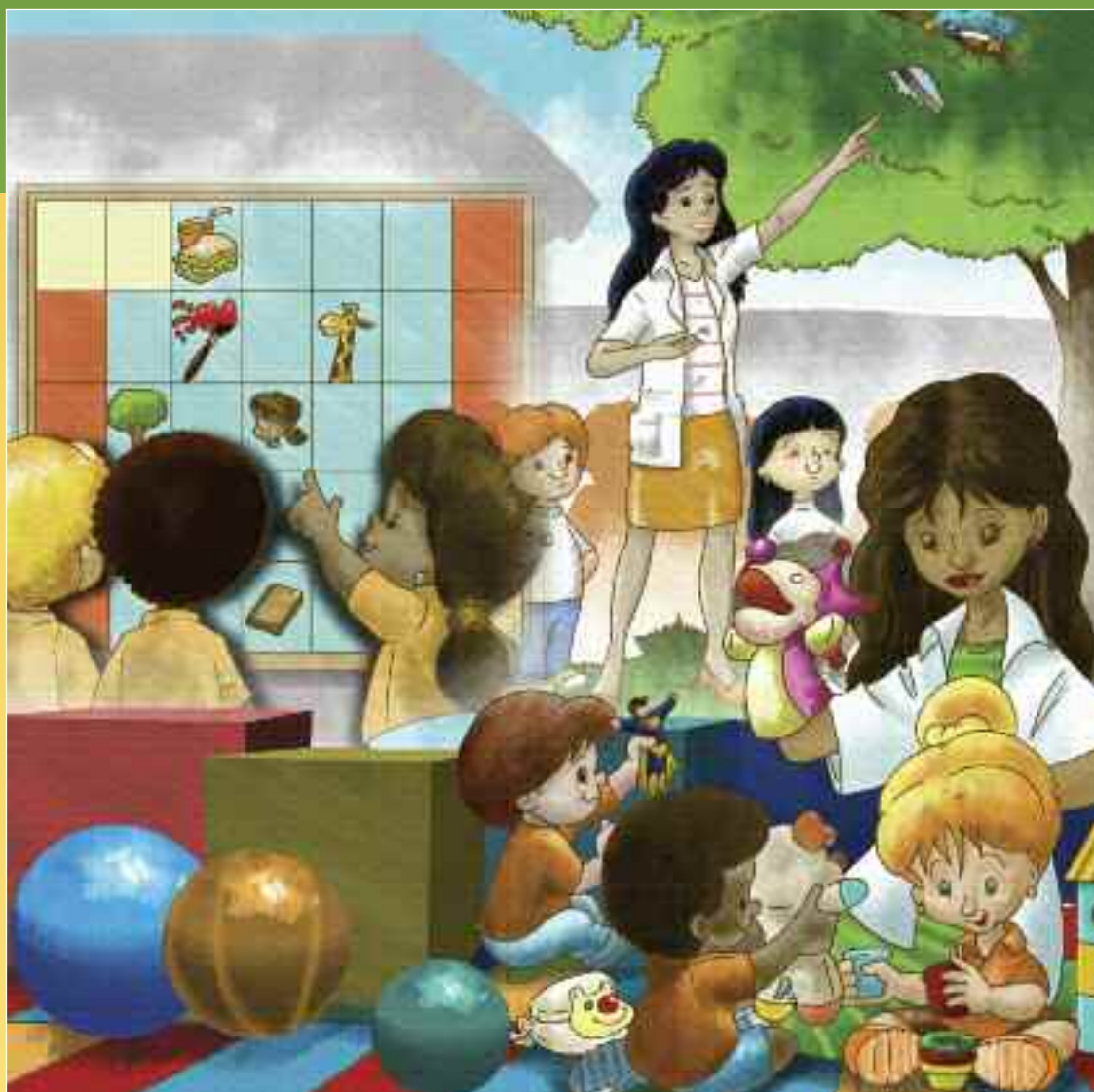
Desenhar, dançar, conversar, cantar, representar, modelar são as manifestações das crianças que todos compartilham na Instituição. Livres e incentivadas a expressar-se e a comunicar suas ideias, sentimentos e imaginação, elas sempre querem contar algo e questionar também. As diversas formas de expressão artística, comunicativa, corporal, cognitiva são impregnadas de possibilidades que levam ao desenvolvimento da autonomia.

Brincando com as linguagens, os pequenos podem ampliar e valorizar suas potencialidades sociais e afetivas, satisfazendo também seu interesse em aprender, pensar e agir. O espaço mágico das linguagens é um universo especial, situado entre o real e o imaginário, e, nele, a poesia e o encantamento estão presentes a cada momento.

Portadoras de cultura própria, as crianças têm, na manifestação das múltiplas linguagens, maiores possibilidades de estabelecer intercâmbios culturais. Com os educadores, elas exercitam a escuta das falas e a manifestação do próprio eu. Constroem e contam coisas continuamente, porque gostam e têm necessidade, visto que, desta forma, procuram dar sentido ao mundo que as rodeia.

Ao propiciarmos que as crianças explorem diferentes linguagens, veremos brotar o conhecimento, por meio de conversas e de suas criações. Possibilitaremos a cada menino e menina o direito de expressar-se e de comunicar-se.

Letramento e matemática na educação infantil: uma ciranda de conhecimentos, aprendizagens e criação



Gabriel de Andrade Junqueira Filho¹

¹ Pedagogo, mestre e doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Maria Clara estava muito animada na reunião de estudos com suas colegas. Ela tinha acabado de ler um texto que descreve detalhes do cotidiano das Instituições de Educação Infantil (IEIs) e mostra como cada ação, por mais simples que pareça ser, contribui para o desenvolvimento das crianças.

– Achei esse texto muito criativo, dinâmico e com conteúdos muito significativos para nós, professores da educação infantil. Enquanto lia, fui lembrando muitos momentos do meu cotidiano com as crianças. Adorei as metáforas que ele faz para introduzir o assunto e refletir sobre as ideias, além da maneira de nos questionar, fazendo perguntas.²

Então, que tal ler este capítulo e refletir sobre o que ele nos apresenta?

Adultos e crianças: sujeitos e objetos da aprendizagem

“Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar...” O adulto olha o mundo e procura entendê-lo, interpretá-lo, adaptar-se, fazer parte dele e torná-lo um pouco seu. No entanto, resiste ao mundo tal como é; quer transformá-lo, pensando em conforto, justiça e bem-estar. O adulto faz tudo isso, enquanto o mundo gira, e sua vida segue, num movimento dinâmico, complexo e desafiador.

“Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar...” A criança olha o adulto e procura entendê-lo, interpretá-lo, conversar com ele. Espera que o adulto preste atenção a ela para essa conversa realizar-se. A criança aprende, prestando atenção nos adultos, pois eles são suas referências para entender o mundo e a si mesma, são seus tradutores de um mundo maior que ela ainda vai conhecer.

“Por isso, Dona Rosa, entre dentro dessa roda...” O adulto olha a criança e quer conhecê-la e compreendê-la. A parceria adulto-criança permite que ambos continuem aprendendo um com o outro, aprendendo sobre o mundo em movimento e a vida dos outros humanos – crianças e adultos como eles.

“Diga um verso bem bonito...” Aos poucos, a criança percebe que os adultos com quem convive não são todo o mundo, e sim possibilidades de ser adulto e de ser mundo. Descobre que ela também é um mundo, com suas produções em diferentes

² Aqui, Maria Clara faz referência ao método socrático, desenvolvido pelo filósofo grego Sócrates (469–399 a.C.), que consiste em um diálogo entre professor(a) e aluno(a), marcado por perguntas que vão levando progressivamente a reflexões, questionamentos e descobertas.

linguagens, em seus funcionamentos e realizações. A criança quer ganhar a si mesma e ganhar o mundo. Os adultos e as demais crianças são seus parceiros nessa jornada de desafios, assombros, alegrias, tristezas, dúvidas, aprendizagens, esperanças, frustrações e descobrimentos.

“Diga adeus e vá embora...” Mas, afinal, como o dia a dia das creches e pré-escolas pode preparar as crianças para que conheçam o que de fato é prioritário, imprescindível e fundamental para o conhecimento de si, do outro e do mundo? Como poder ajudá-las a se apropriar desses elementos para continuarem o processo dinâmico e complexo de conhecerem a si mesmas, aos outros e ao mundo, para continuarem produzindo, criando a si mesmas e ao mundo?

Essa resposta nem sempre será um consenso, justamente porque são múltiplas e heterogêneas as visões de mundo de quem faz essas escolhas. Nessa nossa conversaciranda, vamos falar de dois elementos fundamentais para a apropriação do conhecimento do mundo: os relativos ao **letramento** e alguns conceitos da **linguagem matemática**.

O conceito de letramento está ligado ao de alfabetização – mas não são sinônimos. Podemos dizer, de acordo com Magda Soares (2004), estudiosa desses conceitos, que a alfabetização é o processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, ao passo que o letramento é o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema de escrita em situações cotidianas de leitura e escrita, com base no convívio intenso com material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, de convívio com a cultura escrita. Ainda que sejam coisas diferentes, letramento e alfabetização são processos interdependentes e indissociáveis.

Vamos todos cirandar...

Para que as crianças se conheçam e se desenvolvam – nas suas inúmeras possibilidades de existir –, é fundamental a interação entre sujeitos (adultos e crianças) e seus mundos.

A mesma dinâmica das relações acontece dentro e fora da escola. A diferença é que, na escola, os adultos agem como trabalhadores da educação, portanto, com intenção e organização maiores do que as de pais e familiares no cotidiano da família.

Talvez por isso, dentre outras razões, os pais encaminham suas crianças à escola. Eles acreditam que professores e educadores serão rigorosos e afetuosos nessa parceria rumo ao conhecimento e à criação. E esperam ver essa jornada – ou, pelo menos, aspectos e trechos dela – refletida em relatos orais e por escrito, em fotos ou vídeos e em produções dos adultos e das crianças que mostrem como seus filhos se organizaram para empreendê-la.

Registros e organizações

Desde pequeninos, nas mais variadas situações da creche, os bebês observam os adultos que deles se ocupam às voltas com papéis, blocos, cadernos e canetas. Os bebês não sabem o que eles fazem com esses objetos, mas bem podem imaginar que deve ser algo muito importante, pois todos os dias lá estão eles e seus papéis, ora compenetrados, ora sérios, ora sorrindo, ou por vezes emocionados.

Os bebês não sabem que eles são o objeto de tanta concentração, tampouco imaginam o que os professores escrevem sobre eles – sobre sua alimentação, sono, conquistas e limitações: desde se virar no berço a engatinhar; até ficar de pé e começar a andar; sobre seus balbucios e primeiras palavras; sobre sua relação com o banho e as trocas. Não sabem que os professores também registram sobre seus brinquedos preferidos ou evitados; as músicas que gostam de ouvir, cantar e dançar; as brincadeiras com tintas e mingaus coloridos que lambuzam suas mãos e seus pés, mesas, papéis e chão. Também não têm ideia de que está nos registros a maneira como são apresentados aos livros, como os exploram, observando figuras e conversando sobre elas. E que é registrado, nos cadernos, como é sua relação com as outras crianças, com o espaço da sala e das áreas livres da escola.

Embora não saibam nada disso, eles podem imaginar que, se essa ação de escrever e registrar faz sentido para os adultos, fará sentido a eles também. Mais tarde, já não mais como bebês, vão querer colocar-se nessa situação: primeiro como faz de conta, como se escrevessem, depois garatujando, a seguir desenhando, e por fim escrevendo. Assim, nesse processo de observar e imitar os adultos, a criança aprende.



Se os bebês apenas acompanham e se distraem com as ações dos professores, as crianças maiores perguntam diretamente sobre o que fazem com aquele caderninho e aquela caneta. É importante que o(a) professor(a) responda, esclarecendo sobre o ato de registrar:

– Estou escrevendo as coisas que a gente fez aqui na escola hoje. Anotei que conversamos sobre o cumprimento das regras e dos combinados. Estou registrando que hoje, pela primeira vez, você mostrou o seu desenho lindo para todo mundo na roda e ouviu que o seu desenho ficou muito bacana. Estou escrevendo um recado pra

sua mãe, para ela enviar a autorização para você ir conosco ao passeio ao zoológico na semana que vem.

Conhecendo a relação do(a) professor(a) com a escrita e os registros, as crianças percebem que, naqueles caderninhos, cabem a escola, todas as crianças e os professores, os pais e as mães; cabem bicho, carro, brinquedo e brincadeira, música, número, histórias de bruxa, fada e monstro. No papel, cabe tudo ou quase tudo o que acontece na escola e fora dela. Elas mal poderiam acreditar nisso, mas é só o(a) professor(a) começar a ler o que escreveu que as crianças se dão conta que cabe, cabe mesmo!

Escrevendo, mesmo sem saber escrever

Outra situação que mostra a importância da escrita é o momento em que as crianças contam histórias – conhecidas ou inventadas. Para fazer isso, na roda de conversa ou só para o(a) professor(a), elas não precisam saber escrever. Basta contar que o(a) professor(a) escreve e depois lê para as crianças dizerem se o escrito ficou do jeitinho que ele(a) contou.

Daí, é um pulinho para a classe ganhar um livro (ou vários livros) de histórias contadas pelas próprias crianças. Algumas folhas em branco, inteiras ou dobradas ao meio, grampeadas ou perfuradas e amarradas com um barbante ou uma fita bem

bonita. Capa e contracapa com outro papel, mais grosso. E, no miolo, as histórias das crianças, ordenadas página a página, de preferência em letra bastão maiúscula e digitada no computador, para ficar uniforme e parecendo livro de história “de verdade”. Para deixar mais bonito, cada criança faz um desenho para a história que contou. Também vale ilustrar e, depois, contar a história para o(a) professor(a) registrar.

E o resultado disso tudo? Livros de histórias das crianças nas prateleiras da sala de aula, junto com os livros de autores e ilustradores publicados pelas grandes editoras. E há muitas possibilidades de ampliar essa relação com os livros! Que tal montar uma exposição com os livros de histórias das crianças, com direito à leitura para os pais e familiares? Ou então, já pensou em organizar visitas das crianças às salas umas das outras para contarem as histórias inventadas e organizadas nos livros? Também vale a pena possibilitar que as crianças, em duplas ou trios, elaborem histórias, dramatizando algumas delas. Que tal começar a registrar suas ideias sobre isso?



Livros: um mundo a descobrir

O amor aos livros e às histórias pode ser aprendido, e a escola é um dos lugares que possibilitam essa aprendizagem às crianças que, sem dúvida, agradecem por isso.

Desde o berçário, é importante que os livros sejam explorados – seja em parceria com o(a) professor(a), seja em duplas com outras crianças, em grupos. Além da alegria com o livro, isso propicia aproximação e estreitamento de vínculos entre os participantes da atividade.



A leitura de um livro aproxima pessoas, provoca, apazigua e revela sentimentos. O que os livros nos reservam? Que histórias vão contar? A que mundos eles podem nos levar? Que conflitos eles nos ajudam a elaborar? Que mistérios nos desafiam a desvendar? E mais: como as crianças reagem a eles, pedindo sempre para serem lidos e relidos? O que podemos aprender sobre as crianças por meio das suas histórias preferidas?

Explorar os livros é uma atividade prazerosa para quem lê e para quem escuta: descobrir quem escreveu o texto e quem fez as ilustrações. Desvendar a história em livro sem texto. E até aprender que livro só com texto e sem ilustrações também pode ser bacana.

Não apenas livros de histórias podem ser produzidos na parceria crianças-professor(a). A cada projeto de estudos, um livro pode ser confeccionado para registrar os aprendizados. Uma rotina para essa atividade é estimular as crianças a pesquisar em fontes distintas, conversar sobre as descobertas, fazer uma síntese oral sobre o que aprenderam e elaborar um texto sobre essa síntese, tendo o(a) professor(a) como **escriba**³ para o registro da produção das crianças.

Um livro de aprendizados pode ser confeccionado todo em cartolina, maior que o convencional, e conter, além do texto, recortes de revistas e jornais, fotos, desenhos, dobraduras, pinturas, amostras de tudo o que as crianças produziram e encontraram sobre o assunto. Ao final do ano letivo, haverá tantos livros quantos projetos tenham sido realizados pela turma.

Os livros podem ser um grande suporte de memória para o que se aprendeu, elaborados nas diversas linguagens em que as crianças se reconhecem e percebem seus processos de produção de conhecimento. Além disso, elas aprendem a importância de não apenas acessar informações, mas também processá-las, organizá-las, registrá-las e armazená-las.

³ Nas antigas civilizações, o escriba era o profissional encarregado de escrever o que lhe ditavam.

Rotinas planejadas

Outras situações de aprendizagem que estimulam o **letramento** podem fazer parte do planejamento da escola. Uma delas é a troca de correspondência entre as turmas de escolas diferentes. Esse pode ser um projeto da escola ou específico de uma turma. Assim, como na produção de livros, o papel de escriba continua a cargo do(a) professor(a), mas a contribuição dos alunos para os temas da correspondência é fundamental. O importante é definir alguns critérios básicos. Escrever a quem? Quem serão os destinatários e os interlocutores? Escrever por quê? O que acontece de interessante para se divulgar?

Aqui, as possibilidades são ilimitadas. Pode ser sobre projetos em desenvolvimento, jogos e brincadeiras, receitas prediletas; para enviar fotos e vídeos das turmas; para saber o que as outras classes estão aprendendo, do que estão brincando, o que estão lendo, cantando ou assistindo; para combinar visitas para se conhecer e saber da realidade de outras escolas; para fazer amigos.

Em meio às trocas de correspondência, no estilo tradicional, as crianças podem conversar e fazer uso das **novas tecnologias**, caso estejam disponíveis na escola – como mensagens instantâneas ou chamadas de voz e vídeo pelo computador.

Ao conhecer crianças de outras Instituições, são criadas situações para que as turmas também conheçam a própria Instituição, seu entorno, seus contextos e suas linguagens.

Outra situação que estimula o aprendizado são os passeios, seja pela escola, pelo quarteirão ou pelo bairro. Nessas saídas organizadas, as crianças podem ser estimuladas a olhar, observar, conversar sobre o que veem e até desenhar – antes, durante e depois do passeio. Podem usar o gravador para gravar sons que lhes chamaram atenção pelo caminho e identificá-los depois, e também fotografar ou gravar vídeos – se a escola possuir os equipamentos –, para entender as características físicas e as funções dos ambientes.

Assim, aprendem a observar como são as ruas, os cruzamentos, os tipos de casas e os prédios comerciais, as praças e as áreas de lazer, os parquinhos, os tipos de árvores, flores e animais que encontram pelo caminho. Também podem conversar com as



pessoas que estão nos locais visitados, para saber o que fazem e aprender a se relacionar com outros adultos.

Algumas perguntas feitas pelo(a) professor(a) podem deixar o olhar das crianças ainda mais afiado e suas observações mais precisas. Se estão observando árvores, plantas e flores que encontram pelo caminho, pode-se perguntar que altura elas têm, como são as formas, as cores e as texturas dos troncos, das folhas, das flores. Será que essas árvores e plantas abrigam passarinhos ou outros animais? Quais? Qual a função das plantas e das árvores em

calçadas e jardins? E os sons que chegam até o grupo que passeia, do que, de quem são – de animais, de carros, são vozes humanas? E o que mais?

Nos passeios, a observação pode voltar-se também para as produções escritas. O(A) professor(a) pode chamar a atenção dos alunos para os números e as palavras que se encontram nesse cenário. Onde eles estão? Nas casas e nos prédios? Nas placas das ruas ou dos carros? Nos letreiros dos estabelecimentos comerciais? Nos telefones públicos e celulares que as pessoas carregam? Nas bancas de jornais e revistas? Que tamanhos têm essas letras e números? Que cores e que estilos possuem?

Continuar conversando sobre tudo isso e registrar as lembranças quando voltarem para a escola – na forma de desenho, pintura ou maquetes, para as crianças maiores – complementa e torna mais complexo ainda o trabalho. As crianças podem envolver-se no exercício de organização e classificação desses registros e de tudo o que encontraram pelo passeio, e o(a) professor(a) pode organizar exposições de fotos, vídeos, desenhos e maquetes produzidos.

É importante organizar os registros das crianças, em álbuns de fotos, em vídeo, em áudio, para que elas entendam as linguagens de cada um desses suportes de memória. Apropriar-se dos conhecimentos construídos, após um simples passeio, abre oportunidades para as crianças empreenderem novos estudos, conversas e investigações.

O exercício de classificação que diverte as crianças na organização do registro de suas produções pode estender-se para diversos outros projetos. Um deles é o de coleta, seleção, reciclagem e classificação de sucatas. Com elas, as crianças são estimuladas a explorar e produzir inúmeras coisas, como cenários e elementos para os jogos. Explorando rótulos e embalagens de produtos, é possível montar supermercados, farmácias, padarias e abastecer as casinhas.

É possível explorar as embalagens das sucatas por formas, tamanhos e materiais, ou modificá-las com tinta, encapá-las com pano, papel, cola e areia ou serragem. Elas servem para construir todo tipo de brinquedos, como castelos, ônibus, carros, trens, naves espaciais e navios piratas. O tamanho dos brinquedos pode ser grande o suficiente para caber as crianças; ou pequeno, para que brinquem com eles sobre as mesas ou no chão, sobre pistas feitas de giz ou fita crepe, representando avenidas, lagos, rios e oceanos. Enfim, tudo o que for possível inventar para colocar em movimento o que foi produzido com as sucatas.



Muita matemática no dia a dia

A **classificação** e a **ordenação** também têm papel no planejamento. Cabe ao(a) professor(a) focar intencionalmente a exploração dos dois conceitos.

Embora classificação e ordenação geralmente se encontrem nos domínios da linguagem matemática, não são exclusividade dela. As histórias infantis, por exemplo, são contadas com base em ordenação e classificação. Elas têm começo, meio e fim, portanto, têm ordenação; e contêm personagens do bem e do mal, ou seja, têm classificação.

A **rotina** das crianças na escola também é produzida pela classificação e pela ordenação. Ela, a rotina, só existe, porque articula-se com base nas muitas situações de aprendizagem que são realizadas ao longo do dia, cada uma delas num dado momento. Como não há tempo para fazer todas as coisas todos os dias, é preciso escolher, diariamente, o que será realizado – com base em prioridades e hierarquia. Essas escolhas geralmente partem do adulto e do(a) professor(a), atentos às características das crianças do seu grupo. Mas também podem ser definidas, consultando-se as crianças a respeito das suas prioridades.

Um exemplo de consulta às crianças é este: – O que vocês acham de começarmos o dia fazendo isso, depois aquilo, então lavamos as mãos e vamos lanchar? – diz o(a) professor(a). – Aí, saímos para o pátio e depois voltamos, lavamos as mãos e fazemos tal coisa e depois outra, que tal? Essa é uma forma simples de consulta, mas é preciso cuidar para que a rotina seja explorada intencionalmente com as crianças, problematizando-se⁴ as relações que a constituem.

Com esses exercícios diários, elas dão-se conta de que estão lidando o tempo todo com classificação, ordenação, prioridades e hierarquias. E, ainda, que a vida fora da escola também está organizada dessa maneira.

Trabalhar a rotina é um dos grandes aprendizados para a autonomia, pois organiza, de forma articulada, o tempo, os espaços e as escolhas para a composição de cada dia, administrando interesses, desejos, necessidades, limites e oportunidades.

Organizar modelos adaptados de calendários mensais é outra possibilidade de colocar as crianças em contato com o tempo, os espaços, a classificação, a ordenação, as prioridades e as hierarquias. Uma cartolina quadriculada com espaços vazios ordenados em sete colunas por cinco linhas (para poder acomodar até 31 dias) ajuda a classificar os dias de ir à escola – com uma cor ou um desenho escolhido pelas crianças – e os dias de ficar em casa, marcados com um símbolo diferente. Com os símbolos, as crianças irão perceber que, para cada cinco dias em que vão para a escola, ficam dois em casa. Pronto, está feita a primeira classificação.

Uma segunda classificação possível, usando esse modelo adaptado de calendário mensal, é a dos aniversários. Quem vai comemorar naquele mês, em que semana, em que dia? A proposta não é a de trabalhar com os números, e sim com a posição espacial de cada dia no quadro-calendário mensal; portanto, vamos identificar o dia de cada aniversário com um símbolo especial e a foto do aniversariante.

⁴ Problematizar, aqui, significa justamente envolver e desafiar as crianças cotidianamente a fazer avaliações e escolhas em conjunto para decidir, entre tantas possibilidades, o que querem e que o precisam prioritariamente estudar, pesquisar, inventar, realizar, providenciar a cada dia.

O terceiro exemplo de preenchimento e classificação pode ser com os eventos importantes agendados: passeios ao zoológico, ao teatro, ao museu, ao cinema, atividade culinária, visita a outra turma para trabalhar em um projeto e depois lanche junto. Cada um desses eventos fica marcado no quadro-calendário mensal com um símbolo próprio, todos escolhidos em conjunto com as crianças e facilmente identificados por elas.

É fácil imaginar a composição e a aparência desse calendário. O objetivo não é que as crianças conheçam os números, mas que explorem a passagem do tempo pela quantidade de casas que separam um evento do outro, pelas posições em que estão, e percebam a ordenação desses eventos, bastando observar o calendário. Além disso, claro, a cada dia que passa, é preciso marcar no quadradinho que aquele dia já foi vivido, que ele já ficou para trás.



Explorar a passagem do tempo, usando um quadro-calendário, possibilita que as crianças visualizem quantos dias da semana e do mês já foram vividos e quantos dias elas ainda têm pela frente.

As crianças não precisam pensar em números, mas relacionar se restam muitos ou poucos dias/quadrinhos no mês para fazer coisas ou realizar os eventos agendados. O(A) professor(a) pode perguntar: – Quanto falta para o aniversário da Gisela? Falta muito para o pessoal do Jardim A vir até a nossa sala brincar com a gente? Quando foi mesmo que a gente foi ao zoológico?

Também é possível às crianças questionar as datas, lembrando algum evento, como em qual dia uma delas ficou doente e foi embora mais cedo para casa. Esse tipo de acontecimento pode ganhar um símbolo e uma posição no calendário, além de outras coisas que as crianças considerem significativas no dia a dia do grupo.

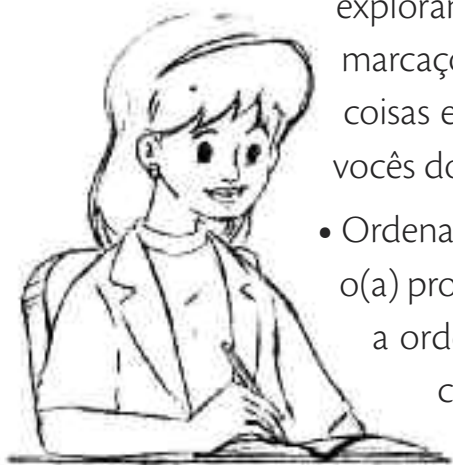
Séries e números

Outro elemento da linguagem matemática que se recomenda que seja explorado cotidianamente com as crianças é a **seriação**, ou seja, a ordenação de elementos em uma série, com base em determinados atributos. A seriação beneficia-se dos exercícios já propostos de classificação e ordenação.

Alguns exemplos de como trabalhar a seriação:

- Marcar a altura das crianças. Para inserir os alunos nessa exploração, o(a) professor(a) começa, pedindo que façam uma fila por ordem de tamanho e os convida, um a um, para que venham, por exemplo, até o marco da porta ou uma das paredes da sala para as marcações. Depois, pode perguntar a eles, explorando os elementos de composição da fita métrica utilizada para as marcações: – Conhecem uma fita métrica? Quem sabe o que são essas coisas escritas? São letras, desenhos, números? Vou escrever o nome de vocês do lado da medida de cada um, está bem?

- Ordenar conjuntos de figuras humanas. Os atributos podem variar, com o(a) professor(a) sempre mostrando as diferentes maneiras de estabelecer a ordem: da pessoa mais nova para a mais velha, da de cabelos mais curtos para a de cabelos mais compridos, ou vice-versa.



- Comparar tamanhos e fases de crescimento das crianças.

O(A) professor(a) pode pedir aos pais que enviem fotos das crianças, de quando eram bebês e dos vários estágios de seu crescimento. Essas fotos, depois de copiadas, se transformam num álbum no qual é possível ver como cada criança foi mudando com o passar do tempo, acrescentando ainda lembranças do que faziam quando era daquele tamanho.

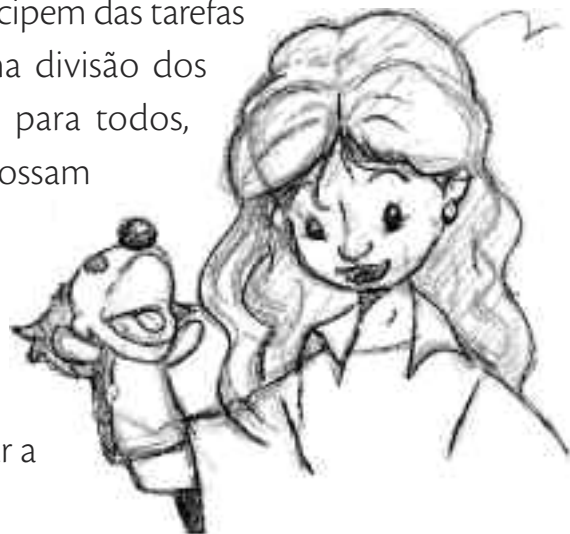
Para a construção do **conceito de número**, a sugestão é começar com a quantificação (muitos, poucos) e com a contagem de objetos e materiais concretos, presentes no cotidiano das crianças; assim como apresentar às crianças tarefas em que tenham de lidar com divisão, soma e subtração, como a distribuição de materiais de desenho aos colegas.

Um diálogo possível entre o(a) professor(a) e as crianças: – Elaine, por favor, pegue, no armário, algumas folhas para distribuir uma para cada um de seus colegas, porque agora vamos desenhar. Sobraram folhas, ou não foi suficiente para todo mundo?

Outra possibilidade: – Rafael, coloque um pote de giz de cera em cada mesa. Você acha que essa quantidade de giz vai ser suficiente para todo mundo desenhar? Colocamos mais, ou você acha que está bem assim?

O mesmo procedimento de solicitar que as crianças participem das tarefas de distribuição tem lugar no momento do lanche ou na divisão dos brinquedos e dos jogos – número de mesas e cadeiras para todos, separação dos materiais a serem usados, para que todos possam receber sua parte.

A preparação de receitas culinárias é outra oportunidade saborosa para lidar com diferentes elementos matemáticos, como **quantidade** (de ingredientes) e **tempo** (de preparo, de cozimento), além de, mais uma vez, verificar a classificação e a ordenação.



É possível igualmente **contar** em vários momentos. O(A) professor(a) pode pedir às crianças, por exemplo, que contem quantos colegas vieram e quantos faltaram; quantos anos cada criança tem; quantos são os meninos e quantas são as meninas no grupo. Contar sempre com base em desafios que façam sentido às crianças. Caso contrário, elas não vão querer contar nada!

Outro desafio é apresentar a **grafia dos números** às crianças. Uma estratégia é colocar a quantidade de elementos e, à frente, a grafia do número que a representa. Isso, no entanto, só depois de as crianças terem explorado muito as contagens e as quantidades – até dez – em inúmeras situações.

Porém, antes de chegar a isso, é preciso exercitar continuamente a resolução de problemas envolvendo quantidades, por meio de desenhos. O(A) professor(a) lê os enunciados dos problemas, como se estivesse contando uma história e depois propõe o desafio de as crianças resolverem os dilemas, desenhando o final da história. Alguns exemplos:

- Na hora do recreio, as crianças do Jardim A estavam brincando com três bolas. Durante as brincadeiras, uma das bolas caiu no telhado e, naquele momento, ninguém podia subir para pegá-la. E agora, enquanto não tirarem a bola de cima do telhado, quantas bolas o Jardim A tem para brincar?

- Na casa do Rodrigo, moram ele, a mãe, a irmã e a avó. Na geladeira da casa, há quatro iogurtes: dois de morango, um de ameixa e um natural. A avó e a irmã do Rodrigo não gostam de iogurte. Se você fosse o Rodrigo, como você distribuiria os quatro iogurtes que estão na geladeira?

É possível imaginar as respostas das crianças, elaboradas com base em desenhos, não é? Ao final da tarefa, é importante que o(a) professor(a) chame as crianças para uma roda, para que mostrem seus desenhos umas para as outras e conversem sobre as soluções encontradas. Em algumas situações, não vai haver uma única resposta certa, mas, às vezes, a resposta certa é só uma mesmo. Portanto, o enunciado deve ser bem elaborado e objetivo, para evitar confusões desnecessárias.

Uma forma de ajudar a preparar bons enunciados é compartilhar ideias com o(a) coordenador(a) pedagógico(a), os colegas professores e mesmo o(a) diretor(a), ouvindo as sugestões que eles tiverem para dar. A parceria entre os adultos da equipe é tão importante quanto a do adulto com as crianças e a das crianças entre si.

Todas as ideias aqui apresentadas só vão produzir aprendizagens para as crianças e colaborar para os processos de formação dos professores, se fizerem sentido para todos os envolvidos, se estiverem de acordo com as demais propostas e os processos em andamento na escola.

Foram apresentadas diversas escolhas que os adultos podem fazer junto com as crianças para ingressar com elas no universo do letramento e da matemática. Servem para ajudá-las a familiarizar-se com esses mundos, produzindo sentido entre eles e suas vidas cotidianas. Espera-se que, com elas, as crianças possam se apropriar – do seu jeito e a seu tempo – dessas capacidades e, por meio delas, ter melhores recursos para organizar e registrar suas vidas, na escola e fora dela.

“Entrei na roda”, disse o meu verso. Agora é a vez de vocês.

“Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar, vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar...”

Referências bibliográficas:

KAMII, C. *A criança e o número*. Campinas: Papirus, 2007.

_____. *Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____; DeCLARK, Ga. *Reinventando a aritmética*. Campinas: Papirus, 1985.

PICCOLI, L. Alfabetizações, alfabetismos e letramentos: trajetórias e conceitualizações. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 257-275, set./dez., 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 25, jan./abr. 2004.

Musicalização na educação infantil: uma aventura pelo mundo dos sons



Patrícia Fernanda Carmem Kebach¹

¹ Doutora e mestre em educação pelo PPG-EDU da UFRGS.
Professora das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT).

Maria Clara sempre gostou muito de música e, já há algum tempo, vinha pensando em como trabalhar essa linguagem artística de forma mais efetiva com suas crianças. Mas o tempo para estudar o assunto andava curto. Para completar, a professora não sabia muito bem por onde começar a trabalhar o tema, visto que não tivera uma formação específica na área.

A professora questionava-se:

– Como eu poderei trabalhar com música na minha sala, se nunca tive aulas de música, não canto e nem toco nenhum instrumento musical?

Por isso, uma notícia no jornal de educação que recebia mensalmente chamou sua atenção: “A música será conteúdo obrigatório nas escolas, a partir de 2011”. A matéria abordava a nova Lei nº 11.769², de 2008, e explicava que todas as escolas deveriam estar preparadas para a implantação da nova lei, até 2011.

– Puxa vida! Como é que eu havia me esquecido disso? E logo procurou suas colegas para trocar ideias e saber se alguma delas já havia pensado em como atender à nova lei.

A maioria tinha ouvido falar sobre essa obrigatoriedade a partir de 2011. Porém, assim como ela, muitas colegas não sabiam como proceder para sua implantação efetiva. Suzana, a diretora da escola, sugeriu começar por uma oficina com um(a) especialista em música. Enquanto ela buscava encontrar o(a) profissional para essa formação continuada, incentivou os professores a pesquisarem sobre o tema para conhecer mais sobre o assunto.

Maria Clara alegrou-se, sentindo-se menos angustiada por ter de trabalhar um conteúdo tão diferente.

– O pontapé inicial para a nossa formação na área musical já está dado!

Ela sempre ouvia falar que, para se trabalhar com música ou com outras áreas artísticas, era necessário talento ou dom, mas questionava essas ideias. Afinal, em seus estudos, tinha aprendido sobre a capacidade do ser humano de construir conhecimento com base em seus interesses, e não em estruturas inatas³, naquilo que a pessoa já nascia predestinada para fazer. Por isso, ela decidiu mergulhar fundo nos estudos e conhecer mais sobre o mundo da música.



² Em seu parágrafo 6º a Lei prevê que “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular” (BRASIL, 2008). Para conhecer o texto desta lei, consulte seu arquivo digital disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>.

³ Para saber mais, leia também o texto de Patrícia Fernanda C. Kebach “Pedagogias da música” (BEYER; KEBACH, 2009).



A professora começou a vasculhar seus conhecimentos sobre o tema e lembrou-se de um cartaz que tinha visto sobre uma Oficina de Música que falava sobre **musicalização**.

Musicalização é um processo de construção musical que visa a tornar o ser humano sensível à diversidade musical e capaz de se expressar musicalmente de forma progressiva.

As dúvidas pipocavam em sua cabeça: O que é, afinal, uma oficina de música? Em que idade devemos começar o processo de musicalização com as crianças? Como trabalhar a música com os bebês?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁴ deixa claro que, em toda educação básica, os professores devem trabalhar com a música, mas não define se devem ser professores especialistas ou generalistas. Assim como em muitas Instituições de Educação Infantil (IEIs), a escola de Maria Clara não contava com educadores musicais. Assim, ela e suas colegas teriam de dar conta do recado sozinhas.

O primeiro passo da pesquisa que Maria Clara realizou foi para compreender o que era **música**.

A música é uma forma de arte que tem como material básico o som e consiste em organizações sonoras⁵ com a intenção de ser música. Mas, ao contrário do que se pensa, nem sempre são organizações sonoras agradáveis. A música pode expressar muitos sentimentos, inclusive medo, tristeza e insegurança.

⁴ (BRASIL, 1996). Para ver o texto completo da LDB, consulte seu arquivo digital disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

⁵ Organizar os sons significa escolher aqueles que são mais significativos para o sujeito ou que produzem determinado efeito, seja de modo improvisado, seja de modo projetado, para que se possa expressar algo por meio deles.

Música é considerada uma arte – uma atividade intencional humana, criativa e que gera desenvolvimento. O fazer artístico é uma característica exclusiva dos seres humanos. Não podemos, por exemplo, dizer que os animais fazem música. Embora emitam sons, eles agem apenas por instinto da espécie. O ser humano, ao contrário, utiliza vários instrumentos e utensílios, inclusive o próprio corpo, para fazer suas criações e manifestar sua cultura.

Ainda pesquisando o tema, Maria Clara descobriu que essa arte é um fenômeno universal, mas que não tem o mesmo aspecto em todo lugar. É uma construção cultural rica e complexa, e cada povo ou cultura desenvolve mecanismos próprios para se expressar musicalmente, conforme o seu momento histórico e social.

Um exemplo disso é como a música é diferente em cada parte do Brasil, com estilos diversos conforme a região. E o mesmo acontece em cada recanto do planeta, com manifestações próprias. Ao longo do tempo, uma região também vai transformando sua musicalidade ou a forma como vivencia a música, graças a múltiplas influências na forma de se expressar.

Assim como todas as culturas se expressam musicalmente, a música está presente em todos os momentos da vida. Há canções para ninar, brincadeiras de roda com música; os meios de comunicação sempre nos apresentam músicas – seja como fundo para uma ação em filme ou novela, seja como atração principal. Cantamos quando estamos felizes, ou ouvimos músicas para nos consolar em momentos tristes.

Com isso, Maria Clara percebeu uma coisa muito importante: não é só a escola que **musicaliza**. Em seu cotidiano, a criança também está imersa em um mundo rico em musicalidades.

A linguagem musical

Assim como existe a linguagem falada ou gestual, a linguagem da dança e a das artes visuais, entre outras, a música também pode ser compreendida como uma linguagem – desenvolvida pelas nossas ações sobre o mundo sonoro em que vivemos. Como linguagem, a música é constituída pela combinação dos sons e dos silêncios. Os sons distinguem-se por alguns padrões ou qualidades que são a matéria-prima musical: **intensidade, altura, timbre e duração**.



Para entender como acontece a interação entre esses elementos, Maria Clara resolveu conhecer mais a respeito de cada um deles.

A **intensidade** é relativa aos sons fortes ou fracos, o que comumente é chamado de volume. Um exemplo: a força com que um bebê bate num tambor não é a mesma que um baterista usa. Por isso, o bebê irá emitir sons mais fracos (menos intensos); e o baterista, sons mais fortes (mais intensos).

A **altura** está ligada às variações entre sons graves ou agudos ou, como diriam as crianças, aos sons finos e grossos. Uma flauta possui sons agudos, um trombone emite sons graves. Cada nota musical, por exemplo, possui uma altura que faz com que o músico reconheça cada uma delas. A melodia de uma música é ordenada pela variação das notas musicais, ou seja, a variação das alturas.

O **timbre** é o que confere identidade a uma fonte sonora. O som de um piano e o de um violão são diferentes, e podemos identificá-los, graças ao timbre, ainda que ambos toquem as mesmas notas musicais. Também é o timbre que faz com que seja possível diferenciar a voz de duas pessoas.

Já a **duração** se relaciona com o tempo de duração dos sons e dos silêncios. É isso o que constitui o ritmo na música.

Conhecer esses aspectos próprios da música é importante, mas não o suficiente para lidar com essa arte dentro da sala de aula, desde o berçário, por exemplo. Por isso, as pesquisas continuavam de forma intensa na escola de Maria Clara.

O bebê e a música

A relação do bebê com o mundo é permeada pela musicalidade. Quando a mãe embala o bebê com cantigas de ninar, ela cria um espaço musical informal. E, mesmo antes de falar ou de andar, o bebê já dá respostas corporais às músicas que ouve: balança o corpo, bate palmas, emite sons vocais, pula sentado, ao ouvir as canções que gosta, e tantas outras manifestações que deixam claro que aquela música o tocou.

Diversas ações podem ser incentivadas, a fim de desenvolver a musicalidade dos bebês. A hora da troca pode ser um momento para uma delas, com **canções onomatopáicas** (usando palavras que imitam os sons que expressam) sobre pequenos

animais, como formigas, joaninhas e besouros. Para completar, pode-se percorrer o corpo do bebê com a ponta dos dedos, aliando a sensação **tátil rítmica à melódica**. Além de divertido, o momento favorece o desenvolvimento da linguagem da criança.

Outra possibilidade é instalar móveis musicais nos berços e oferecer aos bebês objetos e brinquedos sonoros coloridos, como chocalhos, tambores, pianinhos e xilofones, permitindo que os explorem livremente.

Os bebês descobrem o mundo com todos os sentidos ao mesmo tempo. O tato, a visão, a audição, o olfato e o paladar estão presentes também nas suas descobertas musicais. Basta ver como, em vez de balançar um chocalho, eles o levam à boca; ou como esfregam tambores, em vez de batucar neles.

Os professores devem proporcionar diferentes situações para trabalhar a musicalidade precoce das crianças, auxiliando-as a desenvolver-se de modo geral.

Oficinas de musicalização

Maria Clara e suas colegas tinham diversas dúvidas sobre como realizar oficinas de músicas com seus alunos, como indicavam os textos que estavam lendo. Mas, ao pesquisar um pouco mais sobre o assunto, descobriram que se tratava de uma forma de dinamizar o processo de ensino e de aprendizagem, por meio de trabalhos práticos, de maneira flexível para atender às necessidades de cada escola. E que tinham como objetivo incentivar a participação e a criatividade de todos na sala.

As ações nas oficinas contemplam a diversidade de saberes musicais. Os participantes realizam atividades, com base no que já conhecem sobre o mundo da música, de maneira criativa, divertida e, acima de tudo, cooperativa, ao realizar brincadeiras e jogos sonoros.

A imaginação das crianças pode ser uma grande aliada na sua aprendizagem musical, e logo alguns exemplos foram sendo levantados em conversas, na sala dos professores:

- Pode-se pedir que fechem os olhos e escutem todos os sons do ambiente, como forma de sensibilizá-las.
- Para que as crianças com mais de 2 anos diferenciem a **intensidade** dos sons, uma brincadeira interessante pode ser vendá-las e pedir que apontem para onde vai o som, enquanto uma criança ou um dos professores caminha pela sala, batendo num tambor. Elas poderão perceber as diferentes intensidades, conforme a aproximação e o afastamento de quem caminha.
- Também é possível pedir para que elas acompanhem diferentes canções com palmas ou marchas e vejam o quanto umas são rápidas e outras são lentas, para trabalhar assim a questão da duração. Outra atividade é cantar a mesma música em andamento rápido e depois lento. As crianças acompanham a música dançando, para verificar a diferença no ritmo.
- Pode-se mostrar a elas uma imagem – de uma floresta, um castelo mal-assombrado, ou um parque de diversão, por exemplo – e pedir que criem e vocalizem os sons dessa paisagem. Assim, poderão perceber diferentes **timbres**, diferentes **alturas**. Se imitarem um passarinho, notarão que ele tem a voz bem fininha (som agudo), enquanto um leão ruge grosso (som grave).
- As crianças podem criar uma música, e o(a) professor(a) pode incentivá-las a variar os parâmetros: às vezes cantar forte, às vezes fraco, às vezes fino, às vezes grosso.

Quanto mais diversificado for o ambiente das oficinas de musicalização, maiores as chances de inovar-se e de obter-se um envolvimento geral, pela diversidade de pontos de vista. Maria Clara lia sobre tudo isso e fazia uma autocrítica:



– E pensar que eu trabalhava com música apenas pedindo para que as crianças repetissem uma coreografia que eu própria inventava para as datas comemorativas... Em vez de desenvolver a criatividade delas, eu podia estar inibindo... Se para mim é difícil cantar e dançar ao mesmo tempo com coreografias prontas, imagina para elas.

Métodos para ensinar música

Uma das dúvidas que surgiu nas pesquisas foi sobre métodos para ensinar música. Alguns textos mostravam um modelo antigo de educação, propondo o ensino de instrumentos ou a leitura de partitura em exercícios ordenados, acompanhados, ou não, por algum tipo de reflexão, segundo cada época ou autor que o elaborou.

No século XIX, por exemplo, os mestres elaboravam exercícios personalizados, pensados com base em dificuldades específicas de seus aprendizes, com o intuito de superá-las. Esse método tinha como foco apenas o ensino, e não os processos de aprendizagem. Relacionava-se com um pensamento **empirista**⁶, segundo o qual bastava o(a) professor(a) ensinar para que o(a) aluno(a) aprendesse, por meio de exercícios repetitivos.

A ênfase dos métodos tradicionais na reprodução perfeita de partituras contribuiu para que se instaurasse o mito do “dom natural” ou do “talento”, pois só as famílias mais abastadas podiam dar aos filhos acesso a tal tipo de educação personalizada. Já a criatividade interpretativa era menos exaltada nesses métodos.



Esses exercícios estavam distantes das expectativas de Maria Clara e suas colegas, ainda mais quando pensavam em trabalhar com os bebês e as crianças pequenas, a fim de começar precocemente uma musicalização.

A perspectiva do século XIX não levava em consideração que a criança, desde muito cedo, consegue realizar tarefas complexas, de acordo com seus interesses. Outros textos pesquisados, no entanto, questionavam esse tipo de educação musical, que tinha como base o valor na perfeição das apresentações dos alunos, não em seus processos de aprendizagem.

Em um desses textos⁷, dizia-se que, para sensibilizar a criança, o(a) professor(a) deve “religar todas as ações musicais que abarcam o cotidiano da criança e utilizar esses fatores na elaboração de ações significativas, procurando colaborar com sua construção musical.”

⁶ O empirismo é um das correntes filosóficas mais antigas, que tem origem em Aristóteles. Defende que todas as ideias racionais e os conhecimentos são gestados no indivíduo, por meio da experiência, que os modifica. Acredita que, antes das experiências, os sujeitos são como folhas em branco, a serem preenchidos. O empirismo contrapõe-se ao inatismo, que crê que as pessoas já nascem com ideias prontas, valores, personalidade, os quais são imutáveis ao longo da vida.

⁷ (BEYER; KEBACH, 2009).

Muitas outras ideias de práticas para a sala de aula foram surgindo com base nessas leituras, como perguntar às crianças, com base em seus gostos, o que elas gostam de ouvir, para trabalhar com a música na sala de aula. Ou então fazer atividades de apreciação musical, estimulando-as a prestar atenção aos detalhes de uma música que está sendo tocada, como os instrumentos tocados e os timbres vocais, além de imaginar os significados que os sons podem ter, perceber as emoções que evocam e identificar o estilo musical.

A integração com outras linguagens é uma proposta interessante para a musicalização: as crianças podem desenhar a música ouvida ou, após uma audição, narrar o que sentiram, o que ouviram, o que o autor quis dizer com aquela canção.

As possibilidades de ações são inúmeras. Uma delas é o(a) professor(a) pesquisar músicas de diversos estilos e de culturas diferentes e perguntar se as crianças as conhecem ou sabem de onde são essas músicas. Outra ideia é pedir para que elas dançam e se divirtam, enquanto ouvem uma música, ou mesmo, que toquem algum instrumento de sucata confeccionado em sala de aula.

Métodos ativos: inovação no ensino

Se, durante muitos anos, o objetivo do planejamento de um método se focou apenas nos conteúdos a serem transmitidos e no ensino do(a) professor(a), uma nova abordagem sobre os processos de aprendizagem das crianças surge com os **métodos ativos**.

Com os métodos ativos, os pedagogos musicais observam as condutas gerais e ações recorrentes dos aprendizes e, baseados nessas reflexões, criam os próprios métodos. A participação ativa do(a) aluno(a) está no centro das preocupações desse método, como indica o seu nome. A criança tem como papel agir sobre o material musical trazido para a sala de aula, criar coisas novas, realizar novas explorações, descobertas e investigações.

O modelo ativo é característico do movimento chamado Escola Nova⁸ (ou Escola Ativa, como também ficou conhecido), que teve como objetivo reformular o ensino, focando nas ações dos alunos, como participantes ativos dos processos de aprendizagem, e não mais na conduta dos professores.

Esse método era, portanto, contrário à preocupação dos educadores musicais do século XIX que se centravam especialmente na aprendizagem de habilidades de leitura, escrita musical e exercícios de execução precisa dos instrumentos musicais.

Os princípios da Escola Ativa estão implícitos nas filosofias dos métodos ativos. Tais métodos concentram suas atenções nas atividades espontâneas das crianças e nas suas curiosidades para potencializar essas ações, por meio de jogos, brincadeiras e expressão artística.

Nos primeiros projetos da Escola Nova, a música era trabalhada de forma limitada, sem ser abordada em termos de conhecimento sobre processos de ensino e aprendizagem musical.

Ainda hoje, em muitas Instituições escolares, a música é abordada como passatempo, como forma de transmitir outros conteúdos de modo mais divertido ou, até mesmo, como mecanismo para disciplinar as crianças sem que elas percebam.

No entanto, a música não deve estar na escola a serviço de outras áreas e disciplinas ou para camuflar o poder do(a) professor(a) de controlar as crianças com as “musiquinhas de comando”⁹, fazendo-as guardar brinquedos, escovar os dentes, aprender a fazer silêncio, entre outros deveres. Ela tampouco serve apenas para divertir as crianças.



⁸ O movimento teve inspiração no escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e nos pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröbel (1782-1852). Nos Estados Unidos, o pedagogo John Dewey (1859-1952) foi o nome mais expressivo da Escola Nova. No Brasil, em 1882, Rui Barbosa (1849-1923) introduziu as ideias do movimento, mas sua grande divulgação deu-se com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, proposto por nomes importantes de nossa pedagogia, como Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971).

⁹ Termo utilizado por Rosa Fuks em seu livro “O discurso do silêncio” (FUKS, 1991).

A música deve fazer parte do currículo escolar para ajudar as crianças a expressarem-se por meio de uma linguagem diferente: a arte musical!

Ao perceber a importância dos métodos ativos, Maria Clara e seus colegas resolveram aprofundar-se no seu estudo. Descobriram, então, que eles nasceram no início do século XX, com base em estudos de vários educadores musicais.

Os pensadores dos métodos ativos

O precursor dos métodos ativos foi o vienense Émile Jaques-Dalcroze (1869 -1950). Foi ele quem considerou a educação musical, pela primeira vez do ponto de vista do sujeito, introduzindo em suas aulas o movimento corporal e a atividade reflexiva para a apropriação do conhecimento musical.

A influência indireta do movimento da Escola Nova está presente no método “Rítmica”, de Dalcroze. Ao observar que seus alunos se movimentavam nas aulas, procurando mapear corporalmente aquilo que ouviam, Dalcroze começou um profundo trabalho de pesquisa. Ele desenvolveu um sistema de coordenação entre música e movimento, convencido de que a atividade corporal participava da elaboração de imagens mentais dos sons – algo que o ensino tradicional não atingia. Descobriu também que as crianças deveriam aprender música (por meio de audição e movimentos corporais) desde muito cedo para desenvolverem a capacidade de audição interior.

Jaques-Dalcroze concluiu que a aprendizagem musical depende não somente do ouvido, mas também de movimentos corporais, assim, criou exercícios de caminhadas e paradas, entre outros, habituando seus alunos a reagir corporalmente à audição de ritmos musicais.

As descobertas de Dalcroze abriram espaço para que outros pedagogos e pesquisadores pensassem os processos de aprendizagem em música, com base em uma visão interacionista¹⁰.

O belga Edgar Willems (1890-1978), aluno e seguidor das ideias de Dalcroze, aprendeu com seu mestre uma nova forma de se relacionar com a educação musical. Para ele, a educação do ouvido musical é ponto-chave da aprendizagem. Por isso, afirmou que toda criança pode ser preparada auditivamente e defendeu a importância de um despertar musical precoce, já no período pré-escolar.

Willems afirmava que o preparo auditivo deve começar antes do ensino de um instrumento musical específico, pois a escuta é a base da musicalidade. Esse preparo deve acontecer por meio de atividades de distinção auditiva dos **padrões** do som. Pelo visto, Maria Clara e suas colegas acertaram em cheio, quando começaram a pensar em atividades para despertar as crianças para a diferenciação desses padrões.



Outro europeu que contribuiu para repensar as práticas de educação musical, no início do século XX, foi o pesquisador e compositor húngaro Zoltán Kodály (1882-1967). Com o pianista e compositor Bela Bartok (1881-1945), incentivou a aprendizagem musical, por meio de um repertório que contemplou o folclore húngaro. Ele privilegiou a montagem de corais, para promover a educação de crianças e jovens.

No Brasil, seu método inspirou a implantação do canto orfeônico¹¹, idealizada por Heitor Villa-Lobos (1887-1959), um dos nossos maiores compositores e maestros, no início do século XX. Ambos, Villa-Lobos e Kodály, pensavam o canto coral como a ferramenta mais imediata para a aprendizagem musical.

O objetivo do método de Kodály era desenvolver a musicalidade individual de todos, por meio da alfabetização musical. Para isso, ele criou movimentos e jogos que auxiliariam nessa aprendizagem. No entanto, apesar de aprender-se por meio do brincar, o método tem viés tradicionalista, pois não há muito espaço para o desenvolvimento criativo.

¹⁰ Pela visão interacionista, que surge a partir das pesquisas de Jean Piaget (1896-1980), a aprendizagem e o desenvolvimento da capacidade de conhecer ocorrem por meio da interação do sujeito com o meio físico e social. Existe uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer.

¹¹ Diferentemente do canto coral dos conjuntos eruditos, o canto orfeônico é uma prática coletiva com conjuntos heterogêneos de vozes. Nesses grupos não se exige conhecimento musical ou treinamento vocal dos seus participantes.



Já o compositor alemão e educador musical Carl Orff (1895-1982), um dos mais destacados músicos do século XX, interessava-se especialmente pelas improvisações e inven-

ções musicais. Ele foi um dos grandes nomes que incorporou os métodos ativos à pedagogia da música.

Carl Orff procurou unir a linguagem verbal, a dança e a música, na busca de um método capaz de sensibilizar musicalmente as crianças, desde muito cedo. Para que elas pudessem se desenvolver musicalmente, ele acreditava que deveriam improvisar em instrumentos de percussão e trabalhar com a expressividade vocal, usando fala, rimas e cantos.

Orff parte da premissa de que todos – adultos ou crianças – podem aprender música. A exploração de diversos sons, de voz e de instrumentos, deve ser associada à linguagem e aos movimentos corporais. Ou seja, nas palavras, também encontramos ritmos, intensidades, timbres e variação de alturas nas entonações. Então, por que não prestar atenção nisso e utilizar estas variações para aprender música?

Mais sugestões foram surgindo para implementar as oficinas de música na escola. Por exemplo, pedir para as crianças repetirem uma frase, variando os padrões do som de modo contínuo. Poderiam fazer isso individualmente, de modo livre, ou em conjunto.

Por fim, as leituras levaram Maria Clara e suas colegas até as ideias contemporâneas do compositor e educador musical Raymond Murray Schafer, nascido em 1933. A relação equilibrada entre o ser humano e o ambiente, a qualidade de audição e a capacidade criativa são os pontos destacados pelo pensador. Em seus escritos, ele preocupa-se especialmente com uma **escuta ativa**¹², que gera aquilo que chama de “ouvido pensante”. Além disso, ele incentiva o acesso a uma diversidade de estilos musicais, de diferentes origens históricas e geográficas.

¹² Essa escuta faz parte da educação dos sentidos, proposta por Schafer, por meio da qual o indivíduo passa a ser mais consciente de si e do seu entorno. Ele desenvolveu inúmeros exercícios pensados para a educação da audição, porém é possível criar outras atividades que trabalhem a educação dos outros sentidos, desenvolvendo assim um ser humano crítico e ativo no seu ambiente.

Schafer desvia o foco de uma educação musical centrada em treinamento com base em regras rígidas, para dar ênfase aos sons do ambiente. As atividades propostas consistem em brincadeiras com sons, montar e desmontar sonoridades¹³, descobrir, criar, organizar, juntar, separar... Tudo o que leva à tomada de consciência sobre o mundo dos sons.

Repercussões na sala de aula

Depois de conhecer um pouco mais sobre o assunto, ler sobre o ambiente de oficinas e vivenciar na prática esse ambiente – graças às atividades que o profissional de educação musical realizou na escola com base em métodos ativos –, os professores estavam entusiasmados em trabalhar com música em sala de aula.

A repercussão dessas aprendizagens foi quase imediata, com as crianças envolvendo-se em todas as atividades planejadas.

Priscila, de 5 anos, até comentou com Maria Clara:

– Profe, o mundo canta uma música, né? Sem entender a afirmação, a professora pediu à menina que a explicasse. E ela não se fez de rogada:

– Você não está ouvindo? Para cada lado que viro minha cabeça escuto um som. Esta deve ser a música do mundo, porque a gente pode fazer música com qualquer tipo de som! Priscila surpreendeu, com a nova sensibilidade despertada pelas ações em sala de aula. Mesmo que Maria Clara saiba que o mundo não canta seus próprios sons e que é o ser humano que imprime, ou não, sentido musical a eles, percebe que Priscila, tão pequenina, já está dando sentidos musicais aos sons que ouve!



¹³ Montar sonoridades significa, por exemplo, compor algo com os sons ouvidos no cotidiano, narrando uma história somente com base neles, sem o uso de palavras. Desmontar sonoridades também significa cantar várias melodias sobrepostas (ou cantar vários sons ao mesmo tempo) e, aos poucos, ir retirando cada uma delas (ou deles), até que apareça apenas uma única melodia (ou um único som). Neste segundo exemplo, trabalham-se as texturas sonoras (segundo Schafer).

Referências bibliográficas:

BEYER, E.; KEBACH, P. (Org.). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Coletânea de leis da Presidência da República*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>.

_____. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. *Coletânea de leis da Presidência da República*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

FERNANDES, J. N. *Oficinas de música no Brasil*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.

FONTEERRADA, M. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

FUKS, R. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Ed. Enelivros, 1991.

JAQUES-DALCROZE, E. *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Foetisch Frères S. A. Éditeurs, 1919.

KEBACH, P.; DUARTE, R. Oficinas pedagógicas musicais: espaço construtivista privilegiado de formação continuada. *Revista Schème*, v. 1, n. 2, – jul./dez., p. 95, 2008. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/scheme>>.

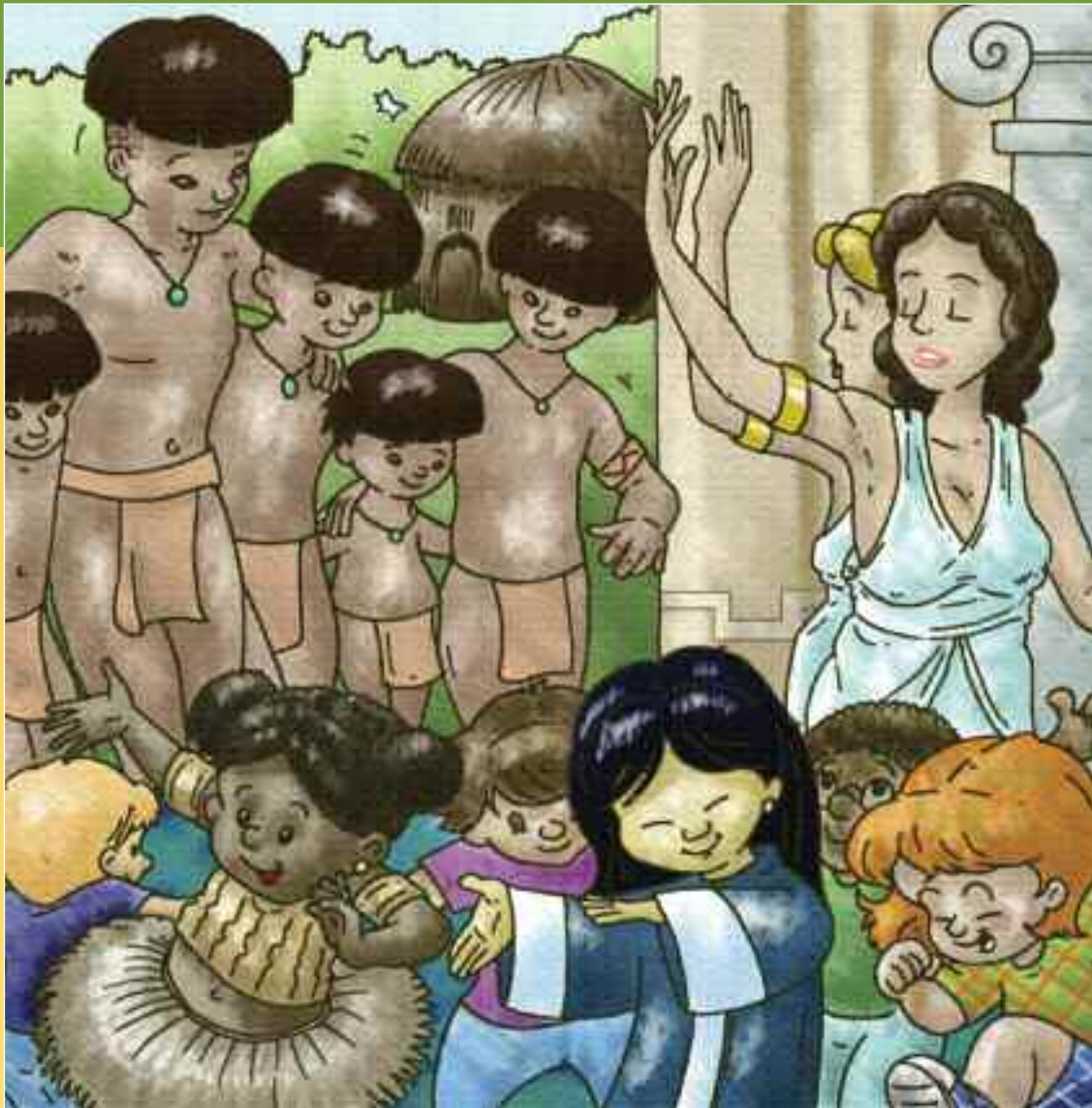
PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2008.

SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

SOUZA, J. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2008.

WILLEMS, E. *La préparation musicale des tous-petits*. Lausanne: Éditions Maurice & Pierre Foetisch, 1987.

A dança na educação infantil



Lisete Arnizaut de Vargas¹

¹ Doutora em filosofia e ciências da educação, pela Universidade de Barcelona (Espanha). Coordena o curso de pós-graduação em "Arte, Corpo e Educação" da UFRGS e o curso de licenciatura em dança da mesma universidade.

“**A** dança é o domínio do corpo no espaço” diz a frase, inspirada do artista plástico e carnavalesco Joãozinho Trinta², que Maria Clara encontrou durante a leitura do livro “Psicanálise Beija-Flor”, escrito pelo carnavalesco em 1985.

A professora gostou tanto da imagem construída por Joãozinho, que tem procurado saber mais sobre a dança e sua aplicação na educação infantil. Nessa busca, tem navegado bastante na internet e buscado participar de fóruns e *chats* sobre o assunto. Foi assim que encontrou o texto da professora Lisete A. de Vargas e se inscreveu em um *chat* animado por ela. Acompanhe esta experiência!



A celebração do movimento na história

A dança está entre as mais antigas manifestações expressivas do ser humano. Pode-se dizer que é anterior a ele, pois enquanto atividade natural e instintiva também está presente na vida animal.

Vida e **movimento** completam-se, por isso a dança foi, em seus primórdios, a arte básica da humanidade, a primeira forma intencional de movimentação e a maneira de os homens celebrarem todos os fatos da vida. A dança e a expressão corporal nasceram juntas, uma vez que ambas se utilizam do corpo para expressar ritmos, sentimentos e emoções.

Com seu próprio corpo, o ser humano criou padrões rítmicos de movimentos, executados em um determinado espaço. Mesmo os homens primitivos tinham consciência de que seus movimentos e gestos só tinham efeito estético quando realizados dentro de algumas regras e medidas que faziam do movimento um conjunto homogêneo e fluente no tempo. O **ritmo** foi determinante, para que essa atividade se tornasse dança.

Desde seus primórdios, a dança reflete a cultura, a religião, os costumes e as expressões das mais diversas sociedades. Ela pode ser considerada como a mais antiga das artes, capaz de expressar tanto as emoções mais fortes quanto as mais sensíveis, sem o uso da palavra que, por vezes, se revela insuficiente.

² Joãozinho Trinta nasceu em São Luís (MA), em 1933. É um especialista na arte do espetáculo e da alegria, em que a dança ocupa lugar privilegiado.



À medida que as sociedades transformavam seus valores, também modificavam suas danças e rituais. Entre os gregos, por exemplo, o dançar era parte integrante da formação do cidadão, e, em muitas culturas indígenas, a iniciação dos adolescentes ainda se faz por rituais de dança. Crianças camponesas aprendiam pela observação e por imitação as danças de sua comunidade, quando essa se reunia nas comemorações. Até hoje, em diversas culturas tradicionais ou contemporâneas, as crianças aprendem as danças de seus antepassados.

O dançar é considerado a **arte do movimento**, pois é a visualização do sentimento que se mostra por meio de formas simbólicas. Na dança, os movimentos formam símbolos sucessivos que compõem sequências harmônicas e estéticas.

Atualmente, a dança, em seus diferentes estilos, é utilizada de diversas maneiras e em muitas perspectivas. Em todas as idades, é apreciada como uma forma de arte, entretenimento, atividade física e relacionamento social. Também é usada em publicidades, *shows*, aberturas de seriados e programas de televisão. Está presente no cinema, nas peças teatrais, nas apresentações artísticas, nos desfiles cívicos, nos desfiles de modas, nos salões, nas discotecas, nas escolas e nas academias de ginástica. É recomendada em terapias ou programas de dieta, em atividades de recreação e na melhoria da qualidade de vida, entre outras.

A dança é atividade física e artística, é expressão e comunicação, é uma linguagem básica da espécie e cultura humana. Portanto, nada mais lógico do que a apropriação dessa condição natural do ser humano para ser utilizada como complemento das práticas educacionais, em busca da formação global de nossas crianças.

Vivemos em um país de diferentes etnias, múltiplas culturas, religiões, artes e danças. As proporções continentais do Brasil abrigam distintos modos sociais e culturais que explicam a riqueza e a diversidade de nossas expressões artísticas. Somos a terra do carnaval, da capoeira e do futebol, o que nos caracteriza como um povo que se movimenta com prazer. E esse fato precisa ser considerado na educação das crianças.

Nossa diversidade cultural mostra que há diferentes formas de nos movimentarmos. Ela também evidencia que essas linguagens do movimento expressas pelas crianças contribuem para a produção da cultura infantil, com o incentivo da brincadeira, da alegria e da criatividade.

A dança na educação infantil

Um dos focos principais no trabalho da educação infantil é a importância da brincadeira e da interação. Essas são enriquecidas, quando o educador se apoia em diferentes linguagens que são formas privilegiadas de manifestação das culturas infantis. O brincar deve perpassar todos os momentos do trabalho pedagógico, pois as crianças, quando brincam e se movimentam, o fazem integralmente.

Além de ser uma forma de exercício físico e um fazer artístico, a dança é, ainda, um divertimento sadio e educativo. No entanto, para florescer no ambiente escolar, ela deve encontrar o espaço adequado, consciente e responsável pela formação das crianças. Isso exige dos educadores um olhar especial para que o dançar possa ser trabalhado de maneira bem orientada, por meio de atividades específicas que colaborem para o aprimoramento das práticas pedagógicas cotidianas.

Nessa altura de seus estudos, Maria Clara já estava colecionando dúvidas. Por isso, quis saber da mediadora do *chat* quais seriam essas atividades específicas e bem orientadas.

“São atividades pedagógicas diversas que desenvolvem a linguagem corporal e gestual dos alunos. Ao incentivar a expressão, a comunicação e a criatividade, elas buscam incluir, integrar, sensibilizar e conscientizar. Assim, fomentam a comunicação e a criatividade”, foi a resposta obtida.

Se as pessoas são diferentes, diversos também devem ser os processos de formação proporcionados pela educação. E a prática da dança pode contribuir bastante para



isso. Por meio dela, é possível incentivar aptidões que nem sempre são valorizadas e, assim, proporcionar às crianças um desenvolvimento pleno de aspectos educativos, motrizes, afetivos, sociais e culturais.

A escola não pode cultivar a imobilidade, pois desenvolvimento implica exatamente o contrário, movimento e dinamismo. As crianças precisam de movimento para desenvolverem-se biológica e mentalmente, e a atividade motora representa um importante fator nesse sentido. No entanto, as crianças geralmente têm seus movimentos naturais reprimidos nas atividades escolares.

A dança aponta na direção oposta! Ela pode ser uma forma prazerosa e criativa de dar vazão às energias acumuladas, além de ser uma prática alegre e saudável. Mas não é só isso. O movimento é essencial, para que a criança possa conhecer o mundo que a cerca, relacionar-se com ele, modificá-lo e, nesse processo, aprender e crescer de modo saudável.

Quando as crianças são forçadas a reprimir suas demonstrações naturais de movimento, permanecendo quietas, contidas e bem comportadas em aula, podem explodir em direções não desejáveis ao menor incômodo. Se, contudo, ficam contidas, elas perdem oportunidades de desenvolvimento e, o mais grave, reprimem a vivacidade e a **vitalidade da infância**.

Mesmo quando é vista como forma de atividade física, a dança na educação infantil contribui para a formação de valores, atitudes, habilidades e condutas. Possibilita às crianças o acesso à cultura corporal do movimento, que lhes abre espaço de expressão, comunicação, estética, experimentação e cooperação.

A prática sistemática da dança na escola incentiva a formação do adulto saudável, educa para a saúde e ainda promove a prevenção de doenças crônicas desde a infância. Afinal, exercícios físicos e boa alimentação são hábitos que devem ser aprendidos desde a mais tenra idade.

Formação corporal global

A vida sedentária, em espaços reduzidos, pode tornar as crianças preguiçosas e acomodadas. Elas são liberadas de esforços físicos e têm cada vez menos espaços e estímulos para brincadeiras e jogos infantis. A televisão e o controle remoto, os jogos eletrônicos, os computadores e as máquinas, em geral, favorecem a inércia, visto que realizam muitas de nossas tarefas. As atividades físicas frequentes e o movimento da dança, em especial, ao contrário, contribuem positivamente para o combate à **degeneração hipocinética**³.

O dançar estimula a aquisição de habilidades motoras básicas e a coordenação, que são aos poucos refinadas, de acordo com as diferentes fases do desenvolvimento humano. Os exercícios desenvolvidos nessa atividade contribuem para a **formação corporal global**, ao enfatizar o movimento como um todo.

Para muitos estudiosos do tema, o encorajamento às disciplinas artísticas e, especialmente, ao movimento criativo proporcionado pela dança pode auxiliar a escola em sua missão de educar para uma nova consciência crítica. Elas possibilitam o desenvolvimento da sensibilidade, da expressividade e da comunicação do ser humano com seu entorno, em todo o seu potencial.

Porém, lembrem-se: fomentar a educação artística na escola, nessa visão, não significa buscar a perfeição ou a execução de danças espetaculares e brilhantismos isolados que levem em conta somente a estética, a beleza plástica e a descoberta de talentos. Seu objetivo, ao contrário, é o de possibilitar que o efeito benéfico da dança ajude as crianças a se desenvolverem pela recreação e pela criação.



Uma linguagem simbólica

A dança ajuda a desenvolver a personalidade de maneira equilibrada, proporciona a aquisição de conhecimentos e possibilita à criança um melhor entendimento e uma melhor aceitação de si. É uma linguagem simbólica que envolve as noções de movi-

³ Entendida como uma carência de movimento e caracterizada pela diminuição da capacidade de órgãos e sistemas do organismo.

mento, espaço e tempo, além dos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, fundamentais na formação das crianças.

Nas situações educativas, o dançar auxilia o desenvolvimento das funções mentais, tais como: atenção, memória, raciocínio, curiosidade, observação, criatividade, exploração, entendimento qualitativo de situações e poder de crítica. Também aprimora funções motoras, com destaque para a coordenação, o equilíbrio, a flexibilidade, a resistência, a agilidade e a elasticidade.



A educação do movimento favorece igualmente o domínio da orientação espacial e a compreensão da função dos músculos na resolução dos problemas físicos, com vistas à economia de esforços e à obtenção de melhores resultados. Além disso, promove a melhora das funções respiratória e circulatória.

Ao estabelecer laços de solidariedade e companheirismo, a prática da dança contribui para o relacionamento social, o desenvolvimento da democracia, o respeito e a união entre o grupo. Uma coreografia praticada em conjunto pode oferecer aos participantes a experiência de sentir como as pessoas podem se adaptar umas às outras e se auxiliarem mutuamente.

E mais: o trabalho coletivo permite vivências de organização, comunicação, partilha e cooperação, que contribuem para a construção do ser humano e a sua inserção na comunidade.

Maria Clara: É possível pedir às crianças que criem coreografias? Isso não é algo muito complicado para elas?

“Muitos especialistas dizem que vale a pena incentivar a criatividade das crianças. Elas têm condições de criar coreografias, com base em experiências vindas das suas famílias, da comunidade ou das outras atividades realizadas na Instituição. Sempre teremos ótimas surpresas, pois todos são capazes de criar, basta abrir a possibilidade que a arte aparece. Na descoberta de novos movimentos e na criação de coreografias, o melhor caminho é o do trabalho conjunto, pois, somente com a participação efetiva e constante, essas atividades podem ser realmente formadoras”, disse a professora mediadora do *chat*.

Outro aspecto fundamental a considerar sobre o movimento da dança é que ele lida com a sensualidade, possibilitando o surgimento de novas vivências e sensações

que regulam as tensões e enriquecem as próprias experiências. Brincar, tocar-se, dar-se as mãos, pegar pelos ombros, dançar no mesmo ritmo com um companheiro ou uma companheira são ações que podem contribuir de maneira saudável para a educação sexual. No exercício da dança, por exemplo, as crianças são levadas a incorporar – desde muito cedo – regras, padrões de comportamento, valores e crenças que refletem os papéis sociais de gênero.

Atenção: mesmo tendo em conta todos os benefícios que as experiências de movimento oferecem, nem sempre elas despertam o entusiasmo de pais ou de educadores. Algumas crianças, por exemplo, são impedidas por suas famílias de participar dessas atividades, em função de suas crenças religiosas.

É certo que as IELs devem ter respeito pelas opções religiosas das famílias, mas a opção religiosa não pode ser uma razão para que as crianças sejam excluídas de vivências tão prazerosas e significativas. Assim, o ideal é que os educadores mantenham conversas francas e informativas com os pais e os responsáveis pelas crianças, a respeito do caráter e objetivos do dançar na escola.

Maria Clara: Sei que a escola no Brasil é laica⁴. Mesmo assim, não é fácil conversar com os familiares, quando se trata de religião. Como podemos convencê-los a não privar os filhos de participar das atividades de dança?

“O primeiro ponto é tratá-la como os demais conteúdos e procurar deixar isso claro às famílias. Brincar com a música e os movimentos do corpo é tão educativo e lúdico quanto muitas outras atividades que realizamos na escola e que, na maioria das vezes, não são questionadas pelos pais.

Dançar faz parte da vida. Sempre foi natural, e é assim que a dança deverá ser trabalhada com as crianças. A dança pode, ainda, representar fator de comunhão e de preservação cultural. Por meio de sua prática, é possível transmitir ideias e costumes de uma geração a outra, especialmente em sua forma folclórica. Quando baseada em tradições, lendas, cerimônias religiosas, fatos da comunidade, ela prolonga no tempo o espírito dessa comunidade. Além disso, a aproximação das gerações faz-se, muitas vezes, por meio das linguagens corporais e da dança tradicional, quando a comunicação oral já não é suficiente”, sintetizou a professora mediadora.

⁴ No Brasil, há a separação entre o Estado e a religião. Assim, práticas ou impedimentos religiosos não podem interferir na dinâmica das IELs.

A criança, como sujeito de múltiplas linguagens, movimenta-se, brinca, joga, dança e recria ritmos e brincadeiras, por meio de interações com os colegas e com os adultos mais próximos. Essas experiências precisam ser cada vez mais desenvolvidas nas atividades da educação infantil.

Caminhos e possibilidades da dança

Para adequar-se às crianças e entusiasamá-las, a arte do bailar também precisa ser bem planejada, especialmente na educação infantil. Caso contrário, a sua finalidade educativa pode se perder. Isso acontece, por exemplo, quando as IEs valorizam uma determinada estrutura física como ideal e como condição para a sua realização.

Entre os pequenos, a liberdade de movimentos e a criatividade são os principais fundamentos do dançar. Assim, as práticas muito estilizadas, ou codificadas, que seguem modelos predeterminados contrariam os seus objetivos, resultando em uma aprendizagem mecânica, que se dobra a imposições e prescrições preestabelecidas.

Os movimentos de dança educativa e criativa, ao contrário, devem basear-se em experiências vividas. Dessa maneira, desenvolvemos técnicas particulares que recriam passos, gestos, gostos, movimentos e propiciam uma maneira particular de dançar.

Maria Clara: Mas como levar esse movimento livre para as crianças, se a maioria de nós não tem formação na área? Como saber o que desenvolver com os pequenos?

“Certamente, há práticas que são mais adequadas às crianças nessa faixa etária, entre elas, as rodas cantadas e as músicas folclóricas acompanhadas de mímicas. Os chamados ‘jogos de dança’ são outra boa escolha para os pequenos. Neles, as crianças são reunidas em pequenos grupos e, num primeiro momento, incentivadas a movimentar-se, seguindo instruções dos adultos. Em seguida, são deixadas livres para criar. Assim, o(a) professor(a) pode observar a



relação da criança com o corpo e com o ritmo, além de avaliar as possibilidades criativas que podem surgir deles.”

Lembrem-se: nesses e em outros momentos, orientem as crianças a fugir dos movimentos estereotipados que erotizam a expressão corporal, especialmente no caso das meninas. Sabemos que as crianças estão cada vez mais expostas a cenas que valorizam movimentos de exposição do corpo feminino, presentes nos meios de comunicação em geral. Por isso, é preciso oferecer alternativas a essas práticas, possibilitando que conheçam outros ritmos e danças.

Uma experiência negativa, uma vivência mal resolvida, um trabalho corporal inadequado, um movimento mal elaborado ou uma exposição não desejada frente ao grupo podem causar trauma para toda a vida e, conseqüentemente, negação a novos encontros com a dança.

A sensibilidade é a principal ferramenta do educador para evitar situações dessa natureza. Durante a prática da dança e do movimento criativo realizados em classe, é fundamental respeitar as individualidades e os limites particulares de cada uma das crianças. Só assim, é possível transformar suas vivências em experiências sempre positivas.

O conteúdo de uma atividade deve levar a outra atividade, aumentando-se progressivamente as experiências das crianças. Assim, você poderá perceber que há uma enorme riqueza inexplorada em cada criança. Criar situações novas, estimulantes e proporcionar oportunidades, afinal, é nossa tarefa. Em síntese, propomos que a dança praticada na educação infantil possa favorecer o crescimento das crianças e da sua necessidade de movimento. Todos teremos a ganhar, se nos empenharmos para que, dessa forma, as crianças se desenvolvam em um ambiente de respeito às diferenças, de união, de compreensão, de inclusão, de afeto e de colaboração. Certamente, essas vivências poderão ajudá-las a aplicar tais experiências em outras circunstâncias da vida.

Empolgada com as novidades e as sugestões encontradas no texto, Maria Clara formulou mais duas perguntas, antes de encerrar a sua participação no *chat*, promovido pela professora Lisete.



Maria Clara: Que tipos de músicas e ritmos são mais adequados para as atividades de dança com as crianças?

“Aqueles que fazem parte de seu cotidiano e de suas experiências, adequados, logicamente, à sua idade. Enquanto educadores, também devemos proporcionar às crianças o conhecimento de outros estilos de música aos quais não estejam acostumadas, pois só podemos gostar daquilo que conhecemos”, respondeu a professora.

Maria Clara: Nem sempre dispomos de um equipamento de som na Instituição. Nesse caso, como proceder para levar a dança e a música aos pequenos?

“Atualmente, há aparelhos de CD muito simples e acessíveis. Assim, se a escola ainda não possui um deles, as aulas de dança podem ser um ótimo pretexto para a sua aquisição, ainda mais porque eles serão extremamente úteis em muitas outras atividades. Além disso, os professores e as famílias dos alunos costumam possuir esses aparelhos que eventualmente podem ser emprestados, enquanto a escola não providencia o seu. A falta dele, portanto, não pode ser impeditivo e nem justificativa para não brincarmos com o ritmo e com a dança”, enfatizou a mediadora.

Lembrem-se, ainda, de que cantar sempre foi uma atividade prazerosa que pode acompanhar a dança. É possível começar pelas brincadeiras folclóricas infantis e das rodas cantadas, passando também pelas músicas tradicionais da comunidade, até chegarmos às músicas populares de rádio, as quais com certeza todos estão acostumados a ouvir.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Coletânea de leis da Presidência da República*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. São Paulo: Ed. Artes Médicas, 1999.

FLEURY, M. Há uma criança dentro da professora? In: OLIVEIRA, Z. (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

- PERROTI, E. A infância e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R. *A produção cultural para as crianças*. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1995.
- ROCHA, E. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. *Ed. Perspectiva*. Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 21-33, jul./dez., 1997.
- SAYÃO, D. A educação física na pré-escola: principais influências teóricas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10. Goiânia, 1997. *Anais...* Goiânia: [s.n.], 1997.
- LANGER, S. *Sentimento e forma*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.
- MORATO, M. E. P. *Ginástica jazz*. São Paulo: Ed. Manole, 1986.
- ROBINSON, J. *El niño y la danza*. Barcelona: Ed. Mirador, 1992.
- STOKOE, P.; HARF, R. *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Barcelona: Ed. Paidós, 1987.
- VARGAS, L. A. *Escola em dança: movimento, expressão e arte*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.

Artes visuais na educação infantil



Antonia Fernanda Jalles¹

¹ Doutora em educação pela Universidade Complutense de Madrid (Espanha) e professora do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Como trabalhar as artes visuais na educação infantil? Essa dúvida deve acompanhar boa parte dos professores que atuam com crianças de 0 a 6 anos. Principalmente se não tiveram uma formação específica nessa área, em seus cursos de pedagogia. Para complicar um pouco mais, hoje em dia, as artes visuais multiplicaram-se muito.

Ao lado das formas tradicionais – desenho, pintura, gravura, escultura, arquitetura, desenho industrial –, existem ainda aquelas que surgiram com base nos avanços tecnológicos, como fotografia, cinema, televisão, vídeo, DVDs, computação, artes gráficas, entre outras.

Além dessas questões, outros aspectos ganham relevância, quando o tema relaciona artes e crianças. O primeiro é a intervenção pedagógica do(a) professor(a) no processo de alfabetização artística, estética e visual das crianças. Lembrando sempre que ela será tanto mais produtiva quanto mais preparados estiverem os professores para fazê-la. Por isso, eles têm direito a cursos de formação, nos quais aprendem a utilizar os códigos visuais e a despertar o gosto estético nas crianças.



O segundo aspecto é a **integração** do estudo das artes aos projetos educacionais, por meio da educação infantil. Para que essa se dê, os professores juntam planejamento às suas concepções sobre arte. Assim, organizam experiências e atividades em que as crianças aprendem e criam, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística – tanto pessoal como em grupo.

Foi pensando em tudo isso e depois de avaliar sua prática nessa área, que Maria Clara percebeu a necessidade de buscar uma formação mais específica. Ela sentiu que precisava aprofundar-se um pouco na teoria e também na prática, para vivenciar os mesmos processos pelos quais passam as crianças.

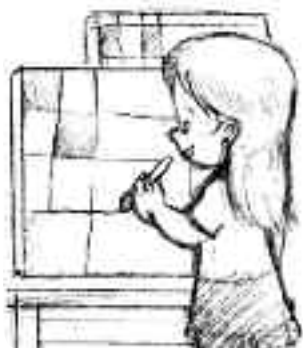
O caminho escolhido pela professora foi participar de oficinas nas diversas linguagens artísticas – artes plásticas, música, teatro –, com o objetivo de conhecer os códigos básicos dessas modalidades. Com a prática e a reflexão, começou a romper com a ideia de que a arte está relacionada apenas com o talento. Percebeu também que, como qualquer outra área, a arte é um conhecimento efetivamente construído.

Conhecer e gostar de arte

Mesmo sem dar-se conta, Maria Clara fez aquilo que Rosa Iavelberg² preconiza, no seu livro “Para gostar de aprender arte”. A autora sugere que o(a) professor(a) seja um(a) “estudante” fascinado(a) por arte. Para ela, ao conhecer arte, se passa a gostar de arte, pois só gostamos daquilo que conhecemos.

Nossa professora também começou a desmistificar a ideia de que os artistas são gênios que nasceram com um “dom” para a arte e criam do nada. Realmente, assim como muitas outras pessoas, ela concebia a criação como algo que ocorre de forma espontânea. No entanto, ao experimentar o processo artístico, surpreendeu-se com o próprio potencial que, até então, não tinha desenvolvido por falta de oportunidade.

Ela percebeu, ainda, que não é válido simplesmente propor às crianças exercícios como colorir desenhos mimeografados ou cobrir diferentes linhas (pontilhadas, em zigue-zague, onduladas etc.). Essas metodologias não são satisfatórias, se o que se deseja é desenvolver a criatividade e a expressão.



Estudando com suas colegas, lendo textos dos pioneiros do estudo do desenho infantil, como o austríaco Viktor Lowenfeld (1903-1960) e o francês Georges-Henri Luquet (1876-1965), e de contemporâneos, como Florence de Mèridieu³, Maria Clara foi aprofundando a ideia de que vale a pena valorizar o processo, e não somente o produto artístico das crianças.

Esses estudos, porém, não eliminaram suas dúvidas: Maria Clara sabia que apenas conhecer o processo e dar oportunidades de livre experimentação às crianças não era suficiente. Ela tinha claro que deveria intervir, mas não sabia como fazer isso sem ser diretiva demais e sem determinar o processo das crianças.

Apesar de as atividades artísticas estarem presentes em sua prática e na de algumas de suas colegas, elas não são embasadas por um programa específico nessa área que

² (IAVELBERG, 2007). Arte-educadora e uma das autoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na área de artes, a professora Rosa Iavelberg é diretora do Centro Universitário Mariantônia, da Universidade de São Paulo (USP), onde, desde 2003, tem realizado diversos projetos voltados à formação de professores da rede municipal e ao contato das crianças dessas escolas com arte contemporânea. É também a coordenadora do Curso de Especialização em Linguagens das Artes, na mesma instituição.

³ (MÈRIDIEU, 2000). Florence Mèridieu é escritora e professora na Universidade de Paris (França). Em seu livro “O desenho infantil”, ela faz uma análise muito bem feita sobre o desenho da criança e como o adulto interfere negativamente, ao impor suas visões e percepções ou fazer perguntas que induzam a criança a aceitar os seus conceitos.

defina objetivos, conteúdos, metodologia e formas de avaliação. Sem isso, faltava-lhes uma contextualização, ao fazerem arte, e a livre expressão não garantia o conhecimento artístico e estético.⁴ Quando via os desenhos estereotipados⁵ das crianças, também ficava bastante incomodada.

Maria Clara percebia que era necessário ir além. Ela deduzia que, assim como nas demais disciplinas, deveria interferir de forma consciente e sistematizada na área de artes visuais. Seu desafio era encontrar a melhor forma de fazer isso, com base nas teorias que aliassem tanto a arte-educação quanto as teorias sobre o desenvolvimento e aprendizagem.



A arte e a arte-educação

Os espaços de descoberta e de criação individual são essenciais para que o ensino de arte possa acompanhar a arte contemporânea. Além disso, é indispensável permitir à criança o acesso e o entendimento dos códigos artísticos e do patrimônio cultural da humanidade.

Essa forma de trabalhar com a arte não significa uma oposição à livre expressão, uma reação ao Modernismo, mas uma ampliação aos seus princípios de expressão individual.

Para os estudiosos da arte-educação, as crianças não realizam arte com o simples objetivo de aprender técnicas ou habilidades, sem nenhum contexto. A criatividade também não surge do nada ou somente dos sentimentos profundos de expressão individual. Toda produção, mesmo a das crianças, tem uma relação íntima com a sociedade.

Um requisito da criatividade do ser humano é trabalhar com materiais dados, pois não é possível criar algo do nada. Isso impõe a necessidade de produzirmos, por meio de uma relação entre elementos já existentes. Com base nessa evidência, muitos educadores despertaram para a importância de incluir a obra de arte como objeto de estudo na educação, durante a década de 1990.

⁴ Referente à capacidade de identificar e apreciar o que é belo.

⁵ Desenhos que não são autênticos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)⁶ afirma que a criança pode e deve apreciar diferentes obras de arte, e não apenas aquelas direcionadas ao público infantil. Obras regionais, nacionais e internacionais, por exemplo, permitem a ampliação do repertório artístico das crianças nas diversas linguagens.

Da mesma forma, a escola pode e deve garantir o acesso aos conhecimentos artísticos, tanto de caráter erudito quanto popular. Não se trata de uma visão elitista trabalhar a arte por meio desses princípios. Ao contrário, o que se propõe é que a grande maioria tenha acesso ao que até então era privilégio de uma minoria.

Segundo Louis Porcher⁷, em seu livro “Educação artística: luxo ou necessidade?”, uma verdadeira iniciação artística passa necessariamente pelo encontro da ciência com a liberdade. O autor não crê no acaso, no *laissez-faire*⁸ ou na não intervenção para o ensino de arte. Ao contrário, ele defende o uso de métodos pedagógicos específicos e controlados, capazes de produzir a **alfabetização artístico-estético-visual** das crianças.

Arte-educação e as áreas do conhecimento

A educação infantil é um espaço privilegiado para o acesso ao conhecimento culturalmente acumulado pela humanidade, permitindo que se pensem novos cami-



nhos para o ensino da arte. Mas é necessário compreender a arte em suas especificidades e em relação com outras disciplinas, além de valorizar seus aspectos sociais, culturais, históricos e psicológicos.

Segundo a professora Sara Pain⁹, filósofa e arte-terapeuta argentina, é preciso romper com a ideia de que arte é uma disciplina secundária, optativa, que serve como entretenimento para as horas em que não se tem nada a fazer com as crianças. Ao

⁶ Para saber mais sobre o RCNEI, consulte seu arquivo digital disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf>.

⁷ (PORCHER, 1987). Louis Porcher é sociólogo e professor emérito da Universidade de Sorbonne (Paris).

⁸ *Laissez-faire* é parte da expressão francesa "*laissez-faire, laissez-aller, laissez-passer*", que significa "deixar fazer, deixar ir, deixar passar". Corresponde à ideologia liberal, especialmente à liberdade de mercado e às políticas econômicas.

⁹ (PAIN, 1993). A argentina Sara Pain é filósofa e arte-terapeuta.

contrário, ela deve ser trabalhada com conteúdos, objetivos, metodologia e instrumentos de avaliação próprios, e não apenas como atividade-meio, dando-se a impressão de que está a serviço de outras áreas do conhecimento na escola.

Cada vez mais se consolida a visão de que as atividades de artes não são descanso, distração, ou mera pausa em meio ao estudo de assuntos mais importantes. Um número crescente de professores já explora as possibilidades instigantes que o conteúdo “arte” oferece ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, além de estabelecer elos significativos entre a arte e as demais áreas curriculares.

COM base nos pressupostos teóricos construtivistas de ensino e aprendizagem, transformações importantes orientam a prática educativa no ensino de arte. Atualmente, diversos projetos curriculares levam em consideração tanto os processos de aprendizagem da criança como a natureza dos objetos em estudo. Eles sugerem novas práticas e modos adequados a cada contexto que visam a ajudar as crianças a aprenderem. Nesse sentido, um aspecto importante é o que prioriza a **expressividade**, assim como o enfoque modernista da arte, e que rompe com a didática com base em modelos de imagens, como acontecia no ensino de arte tradicional.

De posse desses novos conhecimentos, Maria Clara passou a propor às crianças novos caminhos, um fazer artístico vinculado à **apreciação** e à **contextualização** de imagens cotidianas e obras de arte, respeitando o nível de desenvolvimento de cada um e levando em conta suas experiências construídas anteriormente.

Essas propostas aproximam-se do que Rosa Iavelberg sintetiza em “Para gostar de aprender arte”:

- Os conceitos de originalidade e de criatividade são revisados.
- Compreende-se que, desde pequena, a criança constrói e transforma seus saberes, seus fazeres, seus valores e sua sensibilidade em arte, com base no diálogo que estabelece entre suas imagens internas e imagens externas da natureza e da cultura; seus conhecimentos e conhecimentos construídos pela sociedade; compreende-se a arte da criança como uma ação gerada pelo aprendiz e cultivada.¹⁰

¹⁰ IAVELBERG, 2007.

Por sua vez, no livro “Arte na educação escolar”, Maria Fusari e Heloísa Ferraz¹¹ argumentam que, se as atividades de **leitura visual**, **produção artística** e **história da arte** – os três pilares da arte-educação – são trabalhadas com o objetivo de exercitar e analisar os modos de ver, olhar e observar, elas podem auxiliar o domínio da comunicação visual na vida cotidiana.

A aprendizagem das artes visuais deve ser considerada como atividade básica no currículo, desde a educação infantil. Além da própria educação estética, a arte induz o aprendiz a um processo completo de pensamento visual, percepção, imaginação, expressão e comunicação. Por isso, é necessária a imersão das crianças em um mundo artístico sistematizado que as ajude a compreender o papel da arte na sociedade e a adquirir conhecimento nessa área.

Tripé das atividades de arte

Para atingir esses objetivos, muitas escolas, por todo o Brasil, têm colocado em prática as ideias contidas na **abordagem triangular**, formulada pela professora Ana Mae Barbosa, em seu livro “A imagem no ensino da arte”.¹²

Como o próprio nome indica, essa proposta contém três pontos principais: a **história da arte** (contextualização), o **apreciar** (crítica e estética) e o **fazer artístico** (produção).

O fazer artístico busca desenvolver o processo de criação próprio do aprendiz, expandindo sua expressividade nas mais diversas linguagens. Enfatiza o exercício da percepção, da fantasia e da imaginação criadora da criança.

Mesmo quando é sugerida uma produção a partir de leitura de obras artísticas, isso não significa a simples imitação de modelos propostos, a cópia. Cada criança tem a liberdade de representar o que lhe pareceu mais significativo na obra, e, assim, cada

¹¹ FUSARI; FERRAZ, 1992.

¹² (BARBOSA, 1991). Essa proposta baseia-se em outras três abordagens: as *Escuelas de Pintura al Aire Libre*, do México, o *Critical Studies in Art and Design Education*, estudo da Inglaterra, e o *Discipline Based Art Education (DBAE)* norte-americano. A proposta foi organizada e posta em prática no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, a partir de 1987.

produção se torna única, realizada segundo a subjetividade e a originalidade de cada uma.

Essa é uma prática que os mais renomados artistas sempre utilizaram, com base em modelos em seus estudos e interpretações. Os exemplos são vários: Picasso¹³ interpretou Velázquez, Cézanne estudou Caravaggio, Rembrandt voltou-se para Rafael.

Apreciar é o vértice da abordagem triangular, que tem como objetivo desenvolver o julgamento crítico do aprendiz, por meio da **apreciação estética** e da **crítica artística**.



O critério utilizado para a apreciação estética parte da realidade vivida pela criança, dos seus descobrimentos prévios e da sua experiência no cotidiano. Assim, a obra de arte adquire um conteúdo expressivo, desperta o interesse e incentiva o discernimento estético.

A apreciação é desenvolvida por meio da leitura de obras de arte e dos exercícios de observação, tanto da própria produção da criança quanto das outras linguagens, além das artes visuais, como teatro, música e dança. A apreciação inclui, além disso, troca de experiências, diálogos em torno de assuntos relacionados à arte e reflexões a respeito do que é divulgado sobre arte nos meios de comunicação e discutido no mundo social.

A crítica artística, por sua vez, significa estudar, compreender e julgar uma obra de arte. Essa tarefa compõe-se de várias ações, e a primeira a destacar-se é a **descrição da obra**. Descrever é realizar uma lista cuidadosa de tudo o que vemos em uma obra: o tamanho, o meio, o processo, os elementos artísticos utilizados, entre outros.

A segunda ação é a **análise** da obra de arte, em que devemos observar como os elementos básicos da linguagem – cor, textura, espaço e movimento, entre outros – são utilizados na composição.

A terceira ação que compõe a crítica é a **interpretação**. Consiste em determinar e explicar o significado ou a ideia da obra de arte, ou seja: o que essa obra me diz? Que sentimentos e sensações me transmite? Essa interpretação é subjetiva. Assim cada

¹³ Para saber mais sobre Pablo Picasso e outros artistas, consulte o site “Pintores famosos: a arte na internet”, disponível em: <<http://www.pintoresfamosos.com.br/>>.

sujeito reage de forma diversa frente a uma obra de arte, com base em suas experiências anteriores.

A quarta ação é o **juízo**. Julgar significa tomar decisões sobre a obra acabada e dar razões que apoiem tal decisão. Mesmo sem educação formal em arte, qualquer pessoa pode sentir que um objeto de arte lhe agrada mais do que outro. Assim, já se está fazendo um juízo de valor, ainda que sem informações que subsidiem esse juízo. Segundo afirma Cândido Genovard, no livro “Psicología de la instrucción”, a avaliação da efetividade da arte, de seu valor e de seu êxito para gerar respostas nas pessoas representa o comportamento crítico que os apreciadores da obra exercitam.¹⁴

Contextualizar a história da arte é o terceiro vértice, que tem como objetivo enfatizar a visão dos artistas, diante dos acontecimentos que os afetam ou os afetaram em determinado momento histórico, e como eles os registraram. Para ser efetiva, essa contextualização não pode ser um mero despejar de acontecimentos passados, mas um processo permanente e vivo. É importante também conhecer a trajetória pessoal do artista e o seu temperamento, para entender seus estilos e poéticas.



Confira mais adiante como a professora Maria Clara fez isso, ao apresentar às suas crianças a obra de Pierre-Auguste Renoir (1841-1919), intitulada “O Palhaço Vermelho”.

Contextualizar é situar no tempo e no espaço. É considerar o jogo de forças históricas, políticas, sociais, geográficas e culturais presentes na época da realização das obras.

As artes visuais no cotidiano da educação infantil

Segundo Jean Piaget (1896-1980), em torno de 5 ou 6 anos – ou seja, ao final da etapa de educação infantil –, as crianças encontram-se no estágio de desenvolvimento **pré-operacional**. Nessa fase, além de contarem com a inteligência prática construída

¹⁴ BELTRÁN; GENOVARD; RIVAS, 1996.

na fase anterior (sensório-motora), também são capazes de elaborar esquemas representativos ou simbólicos para entender a realidade.

Elas conseguem, por exemplo, representar objetos e acontecimentos, ou seja, evocá-los, mesmo que não estejam presentes. Assim, meninos e meninas transformam-se em super-heróis com o auxílio de uma máscara ou de uma simples capa; vestem roupas e sapatos de adultos e imaginam ser a mãe, o pai, a avó, o avô, a professora, o professor. Outra conquista é substituir objetos, ações, situações e pessoas por símbolos, como palavras ou desenhos.

O pensamento infantil, nesse estágio, já é capaz de **ações mentais**. No entanto, é diferente do pensamento adulto, está voltado para si mesmo, é egocêntrico. Também é um pensamento rígido, não flexível: a referência da criança centra-se nela própria, ela não consegue se colocar no ponto de vista do outro.

Para Madalena Freire, em seu livro “A paixão de conhecer o mundo”, nessa faixa etária, o pensamento encontra-se estritamente ligado ao concreto: apoia-se em determinados aspectos da realidade, sem conseguir abstrair algo que está contido neles.¹⁵

A criança pensa, enquanto age concretamente sobre os objetos. Ela opera, ou seja, pensa a realidade, transformando-a. Cada vez mais, esse pensar vai deixando de se apoiar-se no concreto: a criança vai interiorizando, abstraindo suas ações sobre a realidade.

O pensamento infantil desenvolve-se por meio da ação, dos testes e do uso de suas capacidades.

Inserida em um ambiente afetivo e cultural, a criança desenvolve seu processo de socialização, com base em experiências de interação com as outras pessoas.

Ao compreender melhor todos esses aspectos do pensamento infantil e como a criança constrói o conhecimento, o(a) professor(a) torna-se mais seguro(a) para apostar em algumas ações que tornem o ensino de artes visuais rico e produtivo com sua turma. Foi o que aconteceu com Maria Clara. Veja como:

- **Organização do espaço**

A professora já sabia que o ambiente para as atividades de arte precisa ser adequado.

¹⁵ FREIRE, 1983.

Mesas, cadeiras e cavaletes confortáveis e compatíveis ao tamanho das crianças é algo imprescindível. Mesmo sem dispor de condições ideais, é importante criar um espaço de comodidade e segurança.

• Escolha e disposição dos materiais

Materiais são os **meios** e os **suportes** usados na produção artística. Para que as crianças possam se expressar por meio de diversas linguagens, é preciso disponibilizar a maior opção possível de materiais e deixá-los ao alcance delas.

No entanto, alguns cuidados são importantes. Um deles é evitar objetos muito pequenos, como grãos ou tampinhas de refrigerante, se as crianças forem muito novas. Sucatas devem ser higienizadas com cuidado antes de serem usadas. É preciso verificar se há pontas cortantes ou lascas em objetos, como latas de alumínio, recipientes plásticos ou pedaços de madeira.

Os **meios** (instrumentos usados sobre os suportes, para transformá-los, por meio de linhas ou massas de cores) podem ser divididos em dois grandes grupos:



1. Meios secos:

- canetas – futura, hidrocor (fino e grosso), esferográfica.
- lápis – cera, giz, pastel oleoso, carvão, lápis de cor, giz branco ou colorido, giz de cera, grafite.
- Pincéis de várias espessuras.

2. Meios aquosos

- tintas – aquarela, anilina, guache, nanquim.
- Argila.
- Massa de modelar (caseira e industrial).
- Cola colorida.

Já **suportes**, materiais ou espaços que recebem os meios podem ser bidimensionais ou tridimensionais, convencionais ou alterados. Os suportes bidimensionais convencionais são quase sempre retangulares, como papéis do tipo sulfite de diferentes pesos, *canson*, cartolina, vergê etc. A criatividade não está limitada a esses produtos padronizados. Na educação infantil, é bastante válido buscar ou mesmo criar outros formatos, cores, texturas e tamanhos de suportes, da forma mais variada possível (papel, papelão, tecido, madeira e plástico).

Também os suportes tridimensionais podem ser construídos pelas crianças ou oferecidos pelo(a) professor(a), como embalagem de creme dental, rolos de papel higiênico ou canudos feitos de jornal. Sobre esse suporte tridimensional é possível aplicar diferentes meios que o modificarão (pinturas, colagens e revestimentos).

Há ainda diversos outros materiais que colaboram para a produção criativa das crianças: máquinas fotográficas, câmeras de vídeo, computadores e impressoras.

Escolha da linguagem visual

A linguagem é relacionada à forma como se combinam os materiais, o que determina uma técnica. A ação do(a) professor(a) destina-se a levar as crianças a conhecer e apropriar-se das diferentes linguagens das artes plásticas contemporâneas: desenho, pintura, escultura, gravura, grafite, instalação, colagem, fotografia, produção de vídeo etc.



Maria Clara já sabe que não precisa ser uma especialista para ensinar técnicas, seu papel é o de possibilitar a pesquisa e o conhecimento. Assim, cada uma de suas crianças irá se apropriar das linguagens de uma maneira única e singular.

Escolha do tema e articulação entre as demais áreas de conhecimento

Integrar o ensino de artes às outras disciplinas é relativamente simples. Por exemplo: ilustração de histórias, registro de passeio, cenário para dramatização de teatro etc. Mas trabalhar de forma interdisciplinar com outras áreas do conhecimento é um desafio a enfrentar-se.

Também em “Para gostar de aprender arte”, Rosa Lavelberg dá alguns exemplos de como isso é possível. Segundo a autora, se, ao estudar detalhadamente a metamorfose de uma lagarta, a proposta for de que as crianças desenhem o que aprenderam para ser afixado na parede da sala, a linguagem artística estará apenas a serviço de uma

atividade de ciências naturais. E isso não é articulação entre áreas de conhecimento.

Porém, se o objetivo for o caminho interdisciplinar, é possível ir além e propor, entre outras ações:

- Realizar um trabalho intenso com desenho de observação das diversas fases da transformação (do casulo à borboleta).
- Estudar imagens de casulos e borboletas em fotos, desenhos, pinturas, livros, revistas, internet, vídeos, visando à construção de um livro dos casulos e das borboletas produzidos pelo grupo.
- Estudar a imagem de distintas asas de borboleta e de elementos da linguagem visual presentes na natureza.¹⁶

Interferência por meio de obras artísticas e de formas visuais presentes na natureza

Diversas ações podem ser propostas para criar um ambiente de imersão das crianças no mundo das artes:

- Convivência com produções visuais (originais e reproduzidas) de diversas concepções estéticas e diferentes culturas (regional, nacional e internacional).
- Contato, reconhecimento e análise de formas visuais presentes na natureza e nas diversas culturas.
- Observação, estudo e compreensão de diferentes obras de artes visuais, artistas e movimentos artísticos.
- Pesquisa e convivência junto a artistas (fontes vivas) e obras para reconhecimento e reflexão sobre a arte presente no cotidiano.
- Visita a museus, exposições, galerias, ateliês e oficinas de arte.

Exposição dos trabalhos das crianças

Não existe decoração mais bonita para a sala de aula do que os trabalhos das próprias crianças. Essas produções devem ser fixadas na altura de seu campo de visão e podem ser espalhadas também pelas paredes dos corredores das Instituições. Ficam, assim, registradas as suas marcas, sua individualidade e suas histórias.

¹⁶ AVELBERG, 2007.

Isso Maria Clara já sabia, mas aprendeu um pouco mais, sobre o que não fazer:

- É muito importante valorizar as produções das crianças, mas, da mesma forma é preciso evitar comparações entre elas. Cada uma faz do seu jeito, e todas devem ser respeitadas e valorizadas.
- Também não se deve decorar as paredes da sala com desenhos e enfeites (como personagens de histórias) feitos pelo(a) professor(a) ou por outro adulto. A mensagem que a criança capta, com isso, é que a sua produção não é tão boa quanto a dos adultos.

No entanto, além dos trabalhos das crianças, a sala também pode receber fotografias e reproduções de obras de arte. Segundo orienta o Módulo IV, unidade 5 da coleção ProInfantil¹⁷, “quanto mais amplo e qualificado for o repertório das crianças, maior e melhor será sua base para criação”. Ou seja, apesar de feitas por adultos, as obras de arte têm o papel de ampliar as referências culturais e de imagens que estimulam as crianças.

Exemplo de prática

Maria Clara começou a aplicar com sua turma algumas das intervenções que aprendeu após conhecer a **abordagem triangular**.

A classe estava em pleno estudo sobre o corpo humano, e, para integrar conteúdos de arte ao tema, a professora planejou apresentar às crianças a obra de Pierre-Auguste Renoir (1841-1919), intitulada “O Palhaço Vermelho”. A forma figurativa do trabalho, que retrata com alguma fidelidade uma figura humana, foi um dos principais motivos de sua escolha.



A atividade proposta por Maria Clara começou com os dados biográficos do autor da obra. Para isso, ela precisou pesquisar e organizar esse conhecimento para o nível de compreensão das crianças.

No primeiro momento, ela trouxe para a sala algumas reproduções de obras do autor e estimulou a imaginação das crianças com jogos e adivinhações. Com base no nome do pintor, perguntou se eles saberiam dizer de que país ele era. As crianças gostavam dessa etapa, pois também tentavam descobrir a origem dos autores estrangeiros de algumas histórias infantis que Maria Clara contava.

¹⁷ (BRASIL, 2006, p. 30). Trata-se de um conjunto de livros do MEC para a formação de professores de educação infantil.

Ela continuou explicando que o pintor viveu numa época de grandes transformações, quando foi inventado o telefone, o cinema, o rádio, o avião e a fotografia. Todos ouviam com muita atenção e, assim, souberam também que Renoir era filho de um modesto alfaiate e, mesmo gostando muito de arte, só aos 21 anos conseguiu ir a Paris, capital da França, estudar pintura.

A professora aproveitou para explicar que não basta gostar de arte, é preciso conhecer, estudar, comparar para poder entender realmente. Depois, contou que o pintor morreu em 1919, de pneumonia.

Foi a vez de Renata contar para todo mundo:

– Eu já tive pneumonia.

– Pois é, mas naquele tempo, pneumonia era uma doença incurável, esclareceu a professora. Ainda bem que agora já temos a cura para essa e outras doenças, não é, pessoal?

Depois de conhecer a vida do artista, a turma passou a conversar sobre a obra e as suas características estéticas. Entrando em contato com diversas reproduções, as crianças perceberam que a forma como Renoir pintava não era igual em todas as obras; algumas eram impressionistas¹⁸, enquanto outras eram clássicas¹⁹, principalmente na fase em que pintava retratos. Assim como as coisas do seu tempo, o artista também passava por transformações.

As crianças notaram ainda que o artista pintava diversos gêneros artísticos: paisagens, naturezas-mortas, nus e retratos.

Para analisar “O Palhaço Vermelho”, a professora buscou estimular a curiosidade das crianças. Começou por não dizer o nome da pintura, mas por perguntar o que as crianças viam. As respostas variaram: um príncipe, um menino, um palhaço...

Depois questionou com que material achavam que foi feito esse trabalho. A turma não teve dúvidas em apostar em tinta. Assim, Maria Clara explicou que os artistas usam tintas especiais (diferentes do guache que as crianças conheciam) em suas pinturas, preparadas para durar muito tempo.

¹⁸ Movimento artístico que surgiu na Europa no século XIX, rompendo com os padrões e os temas da pintura clássica. A luz e o movimento tornam-se os principais elementos da pintura, e as impressões que os objetos causavam sobre o artista eram mais importantes que o rigor das formas.

¹⁹ O classicismo caracterizava-se pela pintura de extremo rigor técnico que procurava reproduzir fielmente o objeto retratado. Os temas remetiam à Antiguidade Clássica ou à nobreza.

Continuando a análise, ela pediu que as crianças prestassem atenção às cores usadas, e eles foram entusiasmando-se com cada descoberta: roupa vermelha, chapéu preto, sapato marrom escuro, pedaço ou gola de roupa branca, paredes marrom claro e pilar verde. A análise continuou com a posição do personagem, e as crianças tentaram imitar como ele aparecia no quadro.

Nessa atividade, Maria Clara seguia o que preconiza Marisa Szpigel, no texto “Arte em classes de pré-escola”: o(a) professor(a) deve não apenas escolher que trabalhos apreciar, mas pode, com base em perguntas, dirigir a apreciação, a forma de olhar e o viés de análise.



Somente após a discussão, ela leu para a turma o nome da obra: “O Palhaço Vermelho”, que retrata Claude, o terceiro filho de Renoir. Depois da leitura da obra, propôs que cada um fizesse uma pintura com guache, com base no que foi analisado no retrato de Renoir.

Em termos da capacidade de produção e desenvolvimento gráfico, as crianças estavam transitando entre a fase pré-esquemática²⁰ e a esquemática²¹.

Cada uma reagiu de maneira diferente à proposta: algumas se prenderam à obra e iam observá-la várias vezes, enquanto outras pintavam segundo a impressão que guardaram na memória. Um grupinho começou pintando a figura, outro iniciou pelo fundo da tela. As produções refletiam a subjetividade e a marca individual de cada um. Isso condiz com o que diz Sara Pain, no livro “Arte e construção do conhecimento”: “Quando o sujeito faz uma obra de arte, ele inaugura algo original”.²²

O prazer das crianças ao realizar esta atividade era visível. A cooperação foi o tom, visto que trocavam tintas e socializavam descobertas. Ao final, as crianças e a professora gostaram dos resultados alcançados e mostraram sua satisfação de várias formas.

Segundo diz Rosa Maria Stabile, em “A expressão artística na pré-escola”,

²⁰ O estágio pré-esquemático ocorre entre 4 e 6 anos, quando a criança já representa sua realidade e exprime sua fantasia, desenhando vários objetos ou o que imagina deles.

²¹ O estágio esquemático ocorre entre 6 e 9 anos, quando há a descoberta de um conceito definitivo de homem e meio, e um conceito definido do espaço. No desenho, surgem a “linha de base” (em que os objetos são desenhados perpendicularmente a ela) e a “linha do horizonte” (que representa o céu).

²² PAIN, 1993; STABILE, 1988.

é fundamental que o(a) professor(a) esteja motivado(a) para poder transmitir dinamismo e entusiasmo às crianças. Mesmo sabendo que estas se motivam espontaneamente pela alegria de mexer com tintas e pincéis, cabe a ele analisar a criança, pesquisar suas tendências e ir ao encontro dos seus interesses.²³

Assim como intervir pedagogicamente com propostas claras, de forma a tornar a arte-educação rica e produtiva.

O desenvolvimento em arte requer também confiança e atitudes favoráveis no contexto de aprendizagem. As crianças precisam sentir que as expectativas dos professores a seu respeito são positivas.

Maria Clara expôs os trabalhos de sua turma nos corredores da escola e percebeu como outras crianças, pais e alguns de seus colegas se encantaram com as diferentes produções que surgiram a partir de uma única proposta.

O caminho seguido pela professora é apenas um exemplo de prática rica e estimulante para a aprendizagem em arte. Conhecer pintores famosos é um caminho, mas há diversos outros.



Também é fundamental trabalhar conteúdos de arte relativos ao ambiente e ao cotidiano das crianças. Essa prática valoriza o universo cultural do grupo, incentiva a preservação das culturas e cria em cada um o sentimento de orgulho pela própria cultura e de respeito a dos outros. Segundo Rosa Iavelberg, são práticas fundamentais para a construção de uma relação não preconceituosa com a diversidade das culturas.²⁴

²³ STABILE, 1988.

²⁴ IAVELBERG, 2007..

As artes visuais para os bem pequenos

Como ficam os bebês e as crianças pequenas nesse universo de cores, formas e movimentos? Com certeza, essa é uma dúvida que também preocupa Maria Clara e seus colegas de escola. Como são as artes visuais para eles? Onde elas estão?

Pois é muito bom dizer que as artes visuais têm – ou podem ter – um papel significativo no cotidiano dos bem pequenos: ao desenharem na areia ou nas paredes de suas casas, ao rabiscarem uma folha de papel, ao utilizarem materiais da natureza, industrializados ou sucatas, ao pintarem o próprio corpo, o corpo dos colegas ou diferentes objetos. Enfim, em tudo que sirva para ver e expressar vivências sensíveis.



A experiência com as **múltiplas linguagens**, como já vimos, é fundamental para o desenvolvimento infantil. As artes visuais são uma dessas importantes linguagens, por isso é fundamental que estejam presentes de forma sistemática no cotidiano da educação infantil, como uma das possibilidades de expressão e comunicação humanas.

É importante que o(a) professor(a) saiba como se desenvolve o **grafismo infantil**. De acordo com os estudiosos do assunto, todas as crianças passam por **fases gráficas** ou **estágios** que seguem um processo evolutivo comum. Mas cada criança tem um ritmo próprio, ou seja, pode atingir esses estágios em momentos diferentes. São as suas produções que evidenciam as etapas do desenvolvimento em que elas se encontram.

Ao observarmos as produções grafoplásticas das crianças, é possível determinar em que estágio de evolução elas se encontram. Mas lembre-se de que não cabe ao(a) professor(a) interpretar as expressões gráficas dos pequenos para fins de diagnósticos.

A criação gráfica reflete o desenvolvimento global de cada criança – físico, social, emocional e intelectual. Assim, é preciso criar condições para que ela se exprima com



liberdade, possibilitando que sentimentos, tensões, alegrias, frustrações, fobias, agressividade e medos sejam extravasados. A intenção é que os bem pequenos possam expressar sua criatividade e livre-expressão.

Experimentações lúdicas

Desde a mais tenra idade, a criança rabisca, começando por toda e qualquer superfície. Às vezes, até as paredes de casa ou a papinha que estão comendo viram alvos dos rabiscos, se isso lhe é permitido. Trata-se de experimentações puramente lúdicas, sem nenhuma intenção de representação. São movimentos feitos por puro prazer sensório-motor e realizam-se de forma desordenada, sem preocupação com os limites ou a organização espacial do suporte em que imprime suas marcas. Daí, a necessidade de oferecermos, nessa fase, suportes grandes, para que ela possa expressar-se com mais liberdade.

Durante esses experimentos, a criança utiliza o corpo todo e, enquanto desenha, canta, olha para o lado, conversa com os colegas. Na verdade, ela quer apenas explorar os movimentos e as sensações que a atividade proporciona. Nesse sentido, o meio mais prazeroso para a realização de atividades plásticas e que maior possibilidade de exploração proporciona é o próprio corpo das crianças, como na **pintura a dedo**, em que os meios são os próprios dedos das crianças.

A pintura no corpo é uma das atividades praticadas com frequência na escola de Maria Clara pelos colegas que trabalham com as crianças pequenas. Para tanto, eles começam preparando uma tinta especial, de consistência gelatinosa, feita à base de



goma, água e tinta. Com essa tinta, as crianças pintam o próprio corpo e o corpo dos colegas em uma alegre, divertida e prazerosa brincadeira.

Nessas ocasiões, em geral, as mesas das salas são levadas para um pátio exterior e transformam-se em grandes suportes sobre os quais as turmas deslizam com o corpo todo, desenham com os braços, mãos e dedos. Lambuzadas por tintas coloridas, as crianças trocam abraços e, assim, experimentam a

agradável sensação de tocar-se, numa divertida brincadeira. Um gostoso banho de mangueira finaliza essa festança boa.

Professor(a), como sugestão, procure realizar uma atividade semelhante: “dê asas” a sua imaginação e brinque com os pequenos, como fazem os colegas de Maria Clara. Registre o momento com fotografias e escreva suas observações, tendo como referência o conteúdo das artes visuais.

Massinhas e garatujas

Outra atividade de grande prazer sensorial e que permite a experimentação, a transformação e a produção de diferentes formas é a massa de modelar, que pode ser produzida em conjunto pelos professores e pelas crianças. Assim, estas participam ativamente e, desde o início, do processo de elaboração das “massinhas”.

Com a ajuda das crianças, os professores vão nomeando os ingredientes, enquanto juntam farinha de trigo, óleo, sal, tinta guache e água. Aos poucos, sob o olhar atento dos pequenos, todos esses ingredientes se transformam em uma massa uniforme, com consistência macia, em que é possível imprimir marcas. Na sequência, cada criança recebe um pedaço da massa para bater, furar e modelar livremente, do jeito que desejar. Para essas atividades, os professores preocupam-se em selecionar, cuidadosamente, materiais não tóxicos, pois sabe que as crianças levam esses materiais à boca.



Na área do desenho, as formas inicialmente desorganizadas e perdidas no papel, aos poucos, cedem lugar aos rabiscos controlados ou longitudinais (com linhas em zigue-zague). Mais adiante, as crianças pequenas passam a expressar-se também com movimentos circulares. Nesse momento, surgem as garatujas, que recebem nomes – flor, casa, cachorro –, mesmo sendo apenas uma porção de bolinhas. É que os pequenos começam a manifestar a intenção de representar, de contar algo por meio de suas formas. Mas eles ainda não têm a ideia de realizar um produto final – o que interessa mesmo é a atividade que executam em um determinado momento.

Com o aumento do controle visual, a criança empenha-se em representar, por meio dos desenhos, o que deseja exprimir: as bolinhas passam a receber detalhes – olhos, boca, braços, pernas – e a contar histórias. No entanto, os desenhos somente começam a ser usados como expressão do pensamento, quando a criança percebe que pode representar a percepção do mundo que a cerca. Por meio deles, ela compõe narrativas visuais em que conta suas histórias.

Nesse momento do processo evolutivo, a preocupação com os detalhes se acentua, e o desenho, que antes era solto, perdido no papel, passa a ordenar-se espacialmente. Surge a necessidade do uso da **“linha da terra”**, ou linha de base, que “segura” tudo que é do solo: as casas, os carros, as árvores, e da **“linha do céu”**, ou seja, os elementos que são colocados na parte de cima do desenho, como sol, pássaros, borboletas, nuvens e aviões. Os desenhos que inicialmente tinham poucas cores e detalhes são enriquecidos com mais elementos, ganham cores e formas reconhecíveis.

Junto com a percepção da ordenação espacial e da responsabilidade de representação, surge a presença da **autocrítica**. Por isso, são fundamentais o respeito e o encorajamento, para que todos possam representar com liberdade e sem os modelos de feio ou bonito. Do contrário, há o risco de a criança perder a espontaneidade de sua expressão visual ou ter diminuída a sua capacidade criadora. Nessa fase, os estímulos variados, as orientações e os desafios são mais necessários do que nunca, para que as crianças tenham preservadas e ampliadas as suas expressões estéticas.

Assim, os bem pequenos aprendem brincando e brincam aprendendo – com cores, linhas, formas, texturas –, em um contexto em que a fala e o pensamento fluem intensamente. Cercados de alegria e de informalidade e desprendidos de modelos, encontram-se com as artes visuais em ambientes preparados para a criatividade e a socialização.

As novas concepções no ensino de arte vêm provocando grandes transformações na prática de Maria Clara e de muitos outros professores de educação infantil. Eles perceberam que as atividades de artes visuais não têm como objetivo formar artistas mirins, e sim, buscar a autêntica aprendizagem, baseada na liberdade, no acesso à cultura e na participação nela. Assim, elas poderão contribuir para o surgimento de indivíduos melhores, de comunicações humanas mais eficientes e de uma sociedade mais justa.

Referências bibliográficas:

- BARBOSA, A. M. *A Imagem no ensino da arte*. São Paulo: Ed. Perspectiva, lochpe, 1991.
- _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: CI ARTE, 1998.
- BELTRÁN, J. A.; GENOVAR, C.; RIVAS, F. *Psicología de la instrucción*. Madrid: Ed. Síntesis, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa de Formação de Professores de Educação Infantil. *Coleção proinfantil*: livro de estudo; módulo IV, unidade 5. Brasília: MEB/SEB, 2006.
- _____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- EISNER, E. W. *Educar la visión artística*. Barcelona: Ed. Paidós, 1995.
- FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FUSARI, M.; FERRAZ, H. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Ed. Cortez, 1992.
- IAVELBERG, R. *Para gostar de aprender arte*. Porto Alegre Ed. Artmed, 2007.
- JALLES, A. F. Ensino de artes: novos caminhos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA-DORES EM ARTES PLÁSTICAS, 11. São Paulo (SP), 1997. *Anais...* São Paulo: [s.n.], 1997.
- JALLES, A. F. Arte na escola infantil: educando os modos de ver, olhar e observar. In: _____. *O Ensino de arte e educação física na infância*. Natal: UFRN, PAIDEA, MEC, 2006.
- LOWENFELD, V. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1977.
- LUQUET, G. H. *O desenho infantil*. Porto (Portugal): Ed. Civilização, 1969.
- MÈRIDIEU, F. de. *O desenho infantil*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1979.
- PAIN, S. *Arte e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.
- PORCHER, L. *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Ed. Summus, 1987.
- STABILE, R. M. *A expressão artística na pré-escola*. São Paulo: FTD, 1988.
- SZPIGEL, M. Arte em classes de pré-escola. In: CAVALCANTI, Z. (Coord.). *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1995.
- VYGOTSKY. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid (Espanha): Ed. Akal, 1982.
- _____. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires (Argentina): Ed. La Pléyada, 1934.

Literatura na educação infantil



Ângela Fronckowiak¹

¹ Professora do Departamento de Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), mestre em teoria da literatura e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFRGS, linha de pesquisa Estudos das Infâncias.

No final do encontro daquela noite, quando se despediu da amiga, Maria Clara sentia um misto de dúvida e felicidade, o que sempre acontecia quando se deparava com algo que a surpreendia. Fazia tempo que a amiga a convidara para participar dos encontros dessa ONG. Hoje, finalmente, ela encontrara uma brecha na correria e tinha conseguido participar com outros professores de uma roda de conversa. O tema do bate-papo fora **literatura e infância**, trazido por uma professora que se dedicava à formação continuada na educação infantil.

Já no ônibus, de volta para casa, ela pôde abrir novamente seu caderninho de registros. Lá estava transcrita a frase da palestrante que ainda agora se repetia como um turbilhão em sua memória: “O aqui e o agora da leitura é uma **alienação** do tempo cronológico.”

Maria Clara tentava entender melhor o significado dessa fala. Ela reconhecia que algumas leituras a levavam para outros tempos e lugares. Quando lia, era difícil voltar do lugar para o qual os textos a levavam. Mas isso era outra história... Ela olhou o caderno com os olhos fixos no trechinho que a desafiava: “...uma alienação do tempo cronológico”. Que coisa! Ela não era **alienada!**

Ao contrário, se preocupava com questões da escola, da família e do bairro. Sempre que podia, participava de atividades em sua comunidade e sabia como era o seu estado e o seu país. Além disso, esforçava-se para não deixar que interferências externas atrapalhassem sua relação com as crianças e se considerava uma cidadã, de fato. Entretanto, naquela noite, percebera que se alienava do tempo quando lia. Seria possível?, refletiu. Pode ser, afinal a professora tinha sugerido que isso ocorria com todo mundo.

O tempo da imaginação

Era surpreendente compreender que essa característica que ela sempre julgara pessoal – uma coisa só dela – estivesse ligada ao ato de ler e acontecesse com qualquer pessoa. Que tempo será esse do qual nos alienamos quando lemos?, questionou-se.

O ônibus saía do asfalto e iniciava sua tradicional sacudidela, ao entrar no calçamento de paralelepípedos. Um movimento



ritmado! Lembrou-se de “Um certo capitão Rodrigo”², livro que adorava e que a fazia recordar de sua infância, quando vivia no campo, no interior do Rio Grande do Sul. Fechou os olhos um pouquinho.

De repente, estava novamente lá, na porta da venda, ouvindo a voz do capitão Rodrigo, alguém que ela só conhecia de ler: “*Buenas* e me espalho! Nos pequenos dou de prancha e nos grandes dou de talho!”³ O valente capitão Rodrigo Cambará, chegando ao Rio Grande, cantando modinhas e apaixonando-se por Bibiana. O capitão montado no cavalo que fazia o mesmo movimento do ônibus.

O ônibus, meu Deus! Quase que eu perco a parada!, assustou-se. Antes de descer, ela ainda concluiu, sorrindo: O tempo de Bibiana e Rodrigo nunca deixa de existir em mim. Mas eu sei que preciso descer do ônibus para chegar à minha casa!



No ir e vir da vida cotidiana, Maria Clara nem sempre conseguia escrever relatos longos no caderno, porém nunca deixava de fazer alguma anotação diária, algo que destacasse o modo como experimentava os acontecimentos. Ela gostava de voltar a temas, assuntos e situações, por intermédio dos registros que realizava. Às vezes, reencontrava partes de si mesma que nem sabia mais que existiam. Ela adorava seu caderninho, principalmente pelas anotações de algumas falas das crianças que a entusiasmavam.

Naquela semana, abriu-o várias vezes, assim como voltou às páginas de “Um certo capitão Rodrigo”. Algo estava mexendo com ela, mas não conseguia saber o que era. Deduzia, porém, que envolvia a recordação da leitura que fizera do livro, a palestra e o convívio com as crianças. No seu íntimo, ela juntava, sem razão aparente, a frase da palestra com outra, mais antiga, anotada durante um dos tantos programas sobre leitura que o Canal Futura⁴ exhibe, *Ler Literatura: Acolher a Palavra no Tempo do Corpo*.

Essas duas afirmações estavam desafiando a professora, que registrou o que lhe veio à mente: *Acolher é igual a receber, a amparar e a hospedar*. Largou um pouquinho a caneta e seguiu descobrindo: *E a gente faz isso de boa vontade, não é mesmo?*, falou para si mesma. Então, escreveu com sua letra redonda:

²“Um certo capitão Rodrigo” foi publicado também como livro autônomo, mas configura originalmente um dos segmentos do primeiro tomo, denominado “O continente”, da trilogia “O tempo e o vento”, de Érico Veríssimo.

³Na passagem citada, o personagem capitão Rodrigo Cambará, recém-chegado à Santa Fé, está entrando, pela primeira vez, na venda de Nicolau, onde se apresenta com essas palavras.

⁴O Canal Futura é um projeto social de comunicação, da iniciativa privada e de interesse público, buscando realizar uma TV atrativa e educativa. O canal constrói sua programação, em parceria com universidades, redes e instituições sociais. Disponível em: <www.futura.org.br>.

Ler é hospedar a palavra no tempo do meu corpo. Ficar com ela, cuidar dela, protegê-la. Ler é querer cuidar bem da palavra escrita!

Maria Clara serviu o mate, observou a erva verdinha cheia de espuma. Estava sozinha em casa e adorava esses momentos em que podia se deixar ficar. Se o pai ainda fosse vivo, diria: “A Maria vive **encasquetada**”!

De novo o pai, a lida na fazenda dos Silva, em Santana do Livramento, o cheiro do gado, o potreiro. Lembrou-se de quando ele, contente por causa do aniversário dela, tinha chegado montado, o sorriso largo, abanando com o chapéu: “Vim buscar essa prenda que meu amor me deu”, ele disse. A mãe baixou os olhos encabulada. Ainda agora Maria Clara via seu rosto sem fadiga embaixo do caramanchão. Reservada, ela não gostava de ser elogiada em público. A mãe era parecida com Bibiana!, suspirou. Gostava de ser filha daquela mulher simples e forte. Maria Clara, sem saber por que, lembrava os personagens do romance, quando se recordava do tanto amor de seus pais.

Então é isso!, pensou. Ler é alienar-se do tempo cronológico. É esquecer o ônibus, por causa de seu movimento, e viajar no cavalo do capitão Rodrigo. É perceber o pai no jeito e nos traços do capitão. É encontrar a mãe na Bibiana. Quando eu leio, fico alienada, porque renuncio ao tempo do aqui e do agora para guardar a palavra dentro de mim. E muito bem guardada!

A alegria da reflexão nem bem tinha começado, quando Maria Clara considerou: E as crianças?! Elas ainda não sabem ler as palavras, sou eu quem lê para elas! Será que elas também acolhem esse outro tempo? A professora cogitava, sentia e tornava consciente uma das principais características da leitura, a de possibilitar-nos outro agora.

Quando lemos um texto, exercitamos uma série de práticas, distintas para cada indivíduo, que vão instituindo-se, na medida em que nos tornamos um sujeito leitor. Isso acontece principalmente, mas não exclusivamente, no contato com a escolarização.

A leitura não é um conceito, por isso, não pode ser definida. A leitura é ler. E todo o ser – bebê, criança, adolescente, adulto, alfabetizado ou não, leitor de letras ou ouvinte de histórias contadas por alguém – lê de modo diferente a cada momento único de sua vida. Esse é um diferente que se faz igual, na medida em que é possibilitado pela confiança.

Quando lemos, deixamo-nos conduzir por algum tempo – de modo consciente – pelos propósitos do texto. Sem abandonar o que somos e o que sabemos, entregamo-nos a mais uma experiência de sentido: viver como outro, ou com base em suas sensações, expectativas, sugestões, desejos e problematizações. Essa situação é chamada de “pacto de leitura”, um contrato **virtual** que envolve texto e leitor.

Leitura e letramento

A professora lembrou-se novamente das crianças. O tempo todo elas se faziam presentes numa sequência de imagens vivas. Com os pequenos deve acontecer algo semelhante ao que ocorreu comigo no ônibus. Eles também devem distanciar-se lendo, pensou. No entanto, era ela – com sua voz adulta – quem os levava a lugares e tempos que só existiam no interior dos livros. Achou significativo aquilo, o fato de que era assim que os conduzia ao **letramento**, palavra tão usada e, às vezes, tão difícil de compreender.



Animada por suas reflexões, lembrou quantas crianças já tinha acompanhado. Inúmeros grupos de diferentes idades tinham convivido com ela, sendo cuidados e educados no dia a dia da pré-escola. Tentou lembrar-se do que havia de comum entre as diferentes experiências de leitura que ela intermediara com as turmas. Ela fotografara praticamente todas elas, nesses anos

todos. Voltou a um dos álbuns que guardara e folheou atentamente as lembranças que trazia. Lá estava, outra vez, a criança que mais a desafiara em seu percurso de educadora: Ana, a menina que tratava os livros como matéria viva.

Maria Clara “leu”, ou observou Ana lendo. Pela primeira vez, depois de tanto tempo, distinguiu a menina tão conhecida. A menina Ana, que ainda não sabia as letras, embora habitasse um corpo de 6 anos que lia. Os olhos, as mãos, os pés, a boca, os braços, as pernas, a cabeça; enfim, todo o corpo de Ana se entregava para ler e ouvir. Ana mexia-se sem parar, ela era uma “coisinha mexente”.

Se ler era acolher a palavra no tempo do corpo, inquietou-se a professora, só agora ela conseguia perceber como o comportamento de Ana estava muito próximo do conteúdo dessa afirmação. Ana lia, contudo, durante o período em que conviveram na escola, Maria Clara não teve essa compreensão. Naquela época, o que mais se comentava a respeito da menina, entre os educadores e para sua família, era um dito popular muito antigo: “É de pequenino que se torce o pepino”.



A intenção explícita referia-se à necessidade de disciplinar e conter – pelo menos um pouco – aquele corpo livre. Todos achavam importante ensinar a ela a importância e o valor da concentração. Mas nunca se descobriu como! Será que Ana não se concentrava?, indagou a si mesma.

Ao folhear o álbum, Maria Clara sentiu que aquelas fotos mereciam ser revistas. Demorou-se nelas, lembrando-se sempre de que as crianças se mexiam sempre. No entanto, sua atenção distraída não significava que seus corpos abandonassem a voz de Maria Clara, quando contava ou lia. Então, a professora “viu” direitinho várias cenas que antes tinham passado despercebidas.



Notou que as mãos de Alice, mexendo nos cabelos, não traíam seus olhos ávidos. Nem suas pernas incomodavam Felipe, Juliana e Daniel, atentos ao desenrolar da história.

Percebeu também que a alegria das bocas, repetindo, ao seu modo, o som do “Fantasma desafinado” – poema do livro/CD “A mulher gigante” –, não se desfazia, porque Luiza – a menina do cantinho esquerdo da foto – imitava o gesto das mãos, nem porque Pedro apenas sorria, ou André se distraía, encantado com a outra professora que os fotografava.



Olhando outra foto, observou que os dedos, brincando de se encontrar, ajudavam as bocas a repetirem trechos do livro “Meus porquinhos”. Os dedinhos “diziam”: “Eu tenho dois porquinhos bem gordinhos...” Notou que os olhos de Melanie, com a camiseta rosa, olhavam Nina olhar para os próprios dedos. As duas não estavam usando a linguagem oral, ou oralizando a história do mesmo jeito que Eduardo e Mauren, estes completamente concentrados na professora.

Maria Clara emocionou-se, ao saber que esses corpos “liam”. Durante sua vida profissional, embora jamais tenha duvidado de que a leitura fosse significativa, ela não tinha encontrado argumentos convincentes para defender o encontro lúdico dos corpos infantis com o ritmo e o som dos textos escutados. As crianças, percebia, tinham necessidade de mexer no suporte livro, de apalpá-lo e de transformar o objeto, manuseado em uma realidade conhecida e amada.

E era isso que as crianças mostravam. Elas entregavam-se aos livros de um modo diferente dos adultos, que se aquietam, silenciam durante a leitura. Ela podia ver isso muito bem, pois tinha guardadas as imagens de seus alunos num álbum de fotos.

A professora, agora, sabia que sabia. O que havia de comum entre as várias situações de leitura de que ela participara era a possibilidade da



experiência. As crianças percebiam as histórias contadas por meio de vários sentidos. Era isso!

Uma experiência de leitura precisa acontecer em um lugar, em um espaço que não é só externo – a sala de aula, o quarto, a biblioteca, a rede, o gramado, o pátio – mas também interno, ou seja, íntimo. Para hospedar a palavra, transformada em leitura, ela terá de ser convidada para visitar o corpo daquele que a lê. E o corpo pode desejar a palavra, ou rejeitá-la. Para isso, devemos considerar as oportunidades e o tempo como fatores decisivos.

Quando observamos um bebê, vemos o quanto ele interage com jogos corporais que envolvem também a linguagem verbal. As cantigas de ninar são um exemplo disso, de um modo de realização **monocórdio** da linguagem verbal, acrescida de um ritmo corpóreo que possibilita o descanso. Os brincos, aqueles textos ritmados com os quais tocamos partes do corpo da criança – “Cadê o toucinho que estava aqui? Janela, janelinha... Mole, mole, pá...” – despertam e promovem brincadeiras, além de reafirmar o compromisso do afeto entre humanos: o bebê, iniciando sua trajetória de vida, sente que pode confiar no adulto – alguém que já viveu mais.



Depois, quando crescem, inúmeras outras brincadeiras vão sendo apresentadas às crianças como desafio exploratório do contato íntimo entre a palavra e o corpo: parlendas, mnemônias, trava-línguas, adivinhas, jogos de roda ou jogos gráficos (como a sapata, ou amarelinha), entre outras.

A responsabilidade de formar leitores, desafio inegável do processo de escolarização, acaba levando os educadores, inclusive os que convivem com as crianças da educação infantil, a insistirem, quase que exclusivamente, em rotinas de decifração do código escrito. A alfabetização parece ser o fim último da ação educativa. Isso faz-nos desconsiderar o corpo nos planejamentos e nas rotinas e ignorar a sensibilidade e a imaginação como bens cultiváveis da constituição humana. À medida que as crianças crescem, a experiência com a linguagem literária sobrecarrega-se de valores utilitários e pedagógicos que a tornam pobre, obscura e simplificada. Na ânsia por ensinar, esquecemos que a leitura literária não se ensina: com ela e por meio dela, contagia-se.

Maria Clara recordou-se novamente da menina Ana. Naquela época, a educadora que ela tinha sido não compreendera que poderia ter “torcido o pepino” para o outro lado, incentivando a paixão da menina pelo objeto livro, dando a ela mais tempo, confiança e oportunidades! Um(a) educador(a) faz-se também de seus tropeços, refletiu ela mais tranquila.

A fantasia que mora nos livros

Algumas vezes, porém, a professora tinha conseguido esperar e confiar no tempo da conquista. Lembrou-se, por exemplo, de uma tarde em que decidira ler o poema “O menino ensaboado”, do livro “A árvore que dava sorvete”, para um grupo de 4 a 5 anos. Sua colega Márcia tinha trazido o livro da biblioteca da universidade e emprestara-o a ela.

Ao pegar o exemplar na bolsa, antes mesmo de ter conseguido mostrar a capa, Maria Clara foi surpreendida pelos comentários das crianças sobre o seu conteúdo. Ao contrário do que fazia sempre, na ocasião ela não insistiu na atividade planejada e resolveu abrir mão de ler o poema escolhido. Deixou-se conduzir pelo momento e pela curiosidade dos pequenos.

Incentivou as crianças a falarem, informando apenas o título do livro e perguntado se eles já o conheciam e se já tinham visto uma árvore que dava sorvete. A pergunta gerou hipóteses variadas, inclusive a afirmação de que “era a árvore dos

esquimós”. Em meio ao burburinho, um menino de quase 5 anos respondeu enfático: “Eu já sei, ‘profe’! Assim, oh, era a árvore feita de gelo doce e que ‘tava’ bem gelada!”

Maria Clara abriu seu caderninho para reler a resposta de seu pequeno aluno. Achou-a tão surpreendente agora quanto da primeira vez em que a ouvira. O garoto sonhou sua árvore gelada, mesmo sem conhecer o poema que nomeia o livro e sem ter visto a ilustração da capa. Nesta, a ilustradora Laura Castilhos sugere uma árvore com



casquinhas de sorvete coloridas dependuradas como frutos, em perfeita sintonia com os versos do autor Sérgio Capparelli:



A árvore que dava sorvete

No Polo Norte
Tem árvore
Que dá sorvete.

De groselha
Para a gata
Da Adélia.

De morango
Para a filha
Do calango.

E de uva
Para a filha
Da viúva.

Acredita?

De chocolate
Para o cachorro
Do alfaiate.

No Polo Norte
Tem árvore
Que dá sorvete.

A árvore do menino – Maria Clara entendeu – não foi imaginada com base em uma árvore descrita pelo poema. Não foram imagens de árvores nem de sorvetes lá de fora – existentes na realidade do mundo ou das ilustrações – que a projetaram. O menino fantasiou-a. Ele a imaginou, por meio de uma experiência particular, de múltiplas sensações: do gelado e do gosto doce e delicioso de lamber sorvetes.

Em seguida, durante a leitura do poema, Maria Clara procurou recuperar com a voz o tom ilógico que o poema propunha. Ao final do último verso, que é apenas uma interrogação, ela caprichou no “Acredita?” Ao que os pequenos responderam: “Simmmmm!!!!”

O exercício repetiu-se por diversas vezes. Pedir que ela lesse o poema, ouvir o poema e responder em uníssono àquele estrondoso sim virou quase um hábito em sua turma. E a brincadeira não parou por aí, pois, alguns dias depois, uma das crianças recitou em voz alta, interpretando estrofes inventadas com base na estrutura conhecida:

No Polo Norte

Tem árvore
Que dá sorvete.
De limão
Para o chato
Do meu irmão.
De margarina
Para a mãe
Da bailarina.

O novo jogo aceito pelo grupo, que criou outra dezena de versos, mostrou o apreço e a facilidade com que as crianças se rendem às brincadeiras sonoras, pois a palavra literária, neste caso a poesia, repete e reafirma os fundamentos das demais linguagens na educação da infância: a tensão lúdica do rigor das repetições, do movimento, das misturas, do raciocínio e da imaginação.

Maria Clara adivinhou que tinha auxiliado aquele grupo a “hospedar” a palavra e a ser desafiado por ela. Agora ela tinha certeza de que aquele “Simmmmm!!!!” tinha sido dado ao poema de Capparelli e também à poesia. Era um modo “criança” de dizer que é possível, por meio da palavra, experimentar uma árvore cheia de surpresas, tão inusitadas quanto as surpresas das árvores de Natal.

Na educação infantil, qualquer experiência de prazer estético com a linguagem verbal e de desejo de sua continuidade por parte das crianças depende da elocução de uma palavra para um propósito, de um espaço para o exercício da vocalidade, termo que envolve o jeito como o corpo sente, projeta e acolhe a voz e os gestos. Na perspectiva das crianças, a prática da vocalidade solicita que o(a) professor(a) melhore a sua relação com a oralidade, o que exige desejo, trabalho, repetição e vivência. Ou seja, a compreensão de que é um processo que exigirá dedicação e tempo. Por isso, é importante conhecer as preferências do grupo: os temas e os gêneros mais apreciados.

Vale a pena, por exemplo, garimpar textos interessantes a serem contados, vocalizados, lidos com as crianças. Se for um texto narrativo, o ideal é que o(a) professor(a)



conheça o seu enredo de memória – o que não significa saber a história do modo como foi escrita, ou decorá-la – e identifique, de antemão, as passagens mais propícias a repercutirem na audiência. Se for poético – em poesia –, vale a pena exercitar uma leitura que explore pausas e ritmos até a memorização fiel do poema.

Além disso, é sempre bom possibilitar às crianças um espaço para o uso da voz. Quem enuncia, quem diz, confia. Falar é “dizer-se”. É um equívoco pensar que o(a) professor(a) pode dar voz às crianças. No entanto, ele(a) pode auxiliar, para que elas a reconheçam, a ouçam e que, por meio dela, percebam e valorizem um pouco mais a si próprias – suas opiniões – e aos outros.

Assim, a leitura ou a audição da literatura na infância pode conduzir os pequenos a ouvir e repetir de viva voz textos de diferentes gêneros. Também é possível incentivá-los a manusear o objeto livro, perceber as diferenças de suas páginas, de acordo com cada tipologia, além de produzir textos orais, enfocando essas leituras. Nas leituras e audições de histórias, fundamentalmente, o(a) professor(a) tem a oportunidade de desafiar a alegria da consciência linguística, ao mesmo tempo em que exercita a língua com os seus alunos.

No entanto, pensou Maria Clara, experimentar a literatura não é uma tarefa, agora ela o sentia. É muito mais que isso, é um convite. Assim, ela tinha sido provocada a acolher outros sentidos para sua ação educativa.

Bem que a escola podia abandonar um pouco as certezas e exercitar a pedagogia da confiança, construindo caminhos mais fraternos de convivência e de experimentação da linguagem verbal, sonhou a professora.

Glossário:

Alienação: no uso coloquial, essa palavra remete à indiferença aos problemas políticos e sociais.

Encasquetado: aquele que é persistente, teimoso, obcecado.

Elocução: modo de expressar-se oralmente ou na escrita.

Letramento: conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito e de tecnologias da escrita.

Monocórdio: o som que se repete, que não varia.

Virtual: o que existe apenas em potência ou como faculdade, não como realidade.

Vocalidade: termo empregado por Paul Zumthor para se referir à projeção da voz, o que envolve uma *performance* corporal individual e singular.

Referências bibliográficas:

BACHELARD, G. *A poética do espaço*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1993.

_____. *A poética do devaneio*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1996.

BARBOSA, M. C. *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: Ministério da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2010.

CAPPARELLI, S. *A árvore que dava sorvete*. Porto Alegre: Ed. Projeto, 1999.

FINKLER, G.; ZAMBELLI, J. *A mulher gigante*. Porto Alegre: Ed. Projeto, 2000.

FRONCKOWIAK, A. Como andar sem poesia. *Reflexão & Ação*. Santa Cruz do Sul (RS),

v. 16, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/568/394>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

_____; RICHTER, S. A dimensão poética da aprendizagem na infância. *Reflexão e ação*. Santa Cruz do Sul (RS), v. 13, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2005.

_____; SCHRAMMEL, L. Literatura, infância e experiência poética na escola: janela de mim. *Signo*. Santa Cruz do Sul (RS), v. 29, n. 47, p. 7-20, jul./dez. 2004.

JEAN, G. *Na escola da poesia*. Lisboa: Instituto Piaget, [s.d.].

_____. *Los senderos de la imaginación infantil: los cuentos, los poemas, la realidad*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica, 1990. (Breviários).

PATRINI, M. de L. *A renovação do conto: emergência de uma prática oral*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PAULINO, G. et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Ed. Formato, 2001. (Educador em formação).

PENNAC, D. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1993.

PRIETO, H. *Quer ouvir uma história?: lendas e mitos no mundo da criança*. São Paulo: Ed. Angra, 1999.

RODARI, G. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Ed. Summus, 1982.

SOARES, M. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: BRANDÃO, M. B.; EVANGELISTA, A. A. M.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.

TAHAN, M. *A arte de ler e contar histórias*. Rio de Janeiro: Ed. Conquista, 1966.

VALÉRY, P. *Variedades*. São Paulo: Ed. Iluminuras, 1999.

VERISSIMO, E. Um certo capitão Rodrigo. In: _____. *O tempo e o vento: o continente*. São Paulo: Ed. Globo, 2002.

WOOD, D.; WOOD, A. *Meus porquinhos*. 10.ed. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

ZUMTHOR, P. *A letra e a voz: a literatura medieval*. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1993.

_____. *Performance, recepção, leitura*. 2.ed. São Paulo: Ed. Cosac Naify, 2007.

Teatro na educação infantil



Gabriel Guimard¹

¹Ator e diretor de teatro, Gabriel Guimard é também pesquisador das artes para infância, diretor da Companhia Megamini (dedicada à pesquisa de espetáculos para crianças) e criador e editor do Portal Cultura Infância. Disponível em: <www.culturainfancia.com.br>.

O grupo de estudos já está reunido para o bate-papo da semana. E a expectativa é grande, pois a turma está iniciando um novo ciclo de debates – dessa vez, em torno do papel do teatro na educação infantil. O tema é do agrado da maioria dos professores, pois sabem que as crianças costumam se entusiasmar com o faz de conta do teatro. Mas, estranhamente, ele é pouco discutido entre os profissionais de educação infantil.

Na Instituição de Maria Clara, porém, todos estão dispostos a mudar essa situação. Assim, escalaram a professora para pesquisar a respeito, compartilhar sua experiência e o que aprendeu de novo. Afinal, ela é a mais experiente no assunto por ali: participou de grupos de teatro amador nos tempos de estudante e, volta e meia, monta pequenos esquetes² com as suas crianças. Dia desses, inclusive, a turma fez uma apresentação para um grupo de crianças menores. E o sucesso foi geral!

Com o grupo de professores acomodado, o “pingue-pongue” de perguntas e respostas inicia-se na sala de reuniões.

Maria Clara: Bom dia, pessoal. Estou bem contente que tenham me escolhido para abrir esse nosso ciclo de debates sobre teatro. Estudei bastante sobre o tema nas últimas semanas, pesquisei na biblioteca da faculdade e andei navegando um bocado na internet. Espero contribuir bastante hoje. Sabem a primeira coisa que descobri? Que existe uma relação, ou uma ligação muito próxima, entre o teatro infantil e as brincadeiras das crianças. Achei isso tão interessante que já comecei a pesquisar sobre oficinas e cursos de teatro, dança, música e outras artes, oferecidos aos professores de educação infantil.

Ao sugerir que os professores procurem saber mais sobre o trabalho com as artes em geral e, especificamente, sobre o teatro na educação infantil, Maria Clara também está propondo autodescoberta. Trata-se da possibilidade de os educadores agregarem aos seus saberes uma ferramenta importantíssima no auxílio da formação de seus pequenos cidadãos. Quando fazemos exercícios de teatro, ou nos dispomos a reaprender a brincar, acabamos por exercitar nosso corpo e nossas emoções de uma forma prática e não apenas teórica.



² Uma encenação rápida em teatro, rádio ou TV.

O(A) educador(a) precisa vivenciar minimamente aquilo que ele(a) propõe para as crianças, isso faz com que o conhecimento se torne mais vivo e verdadeiro.

Lourdes: Mas com tantos problemas que vivemos na educação e o povo brasileiro às vezes até passando fome, você não acha que teatro e arte são luxo? Que teatro é uma coisa da elite? Da alta cultura? Por que não trabalhar a cultura popular?

Maria Clara: Nossa! Que pergunta mais complicada, hein Lourdes? Felizmente, um dos textos que li relaciona cultura e teatro, que é uma das chamadas **belas artes** e faz parte da cultura de um povo. O seu autor diz que sempre houve uma pequena confusão entre cultura e as artes. Muita gente acha que aquilo que é cultural refere-se tão somente às belas artes, mas não! A cultura é muito maior que as artes.

Do ponto de vista sociológico, a cultura representa o patrimônio material e imaterial de um povo, entendendo o termo imaterial não só como a produção artística (teatro, dança, literatura, artes visuais, circo etc.), mas também como somatório de crenças, comportamentos, valores e regras morais que permeiam e identificam uma comunidade ou um agrupamento de pessoas.

Elaine: É isso mesmo. Também já li que a cultura é a maneira de ser de um povo. É a mãe de tudo e, nesse sentido, podemos até colocar a educação dentro da cultura, pois existe uma maneira, um jeito específico no Brasil de fazer educação, com todos os problemas e os ajustes, ou seja, existe uma “cultura educacional”. O educador Paulo Freire, por exemplo, dizia que cultura é tudo que não é natureza, tudo que o homem produz, seja do ponto de vista material ou imaterial.

Maria Clara: Muito boa essa sua lembrança, nos ajuda a refletir melhor sobre as questões trazidas pela Lourdes. Quando você citou o professor Paulo Freire, me lembrei de uma das tantas histórias que ouvi sobre ele no curso de pedagogia. Ela pode elucidar muito bem a questão de ter ou não ter cultura. Certa vez, Paulo Freire foi convidado

a fazer um trabalho de pesquisa junto a uma comunidade de camponeses no interior do Chile. Como já tinha realizado trabalhos semelhantes em outras comunidades, sabia que, no início do contato com a comunidade, haveria uma barreira e uma certa desconfiança por parte dos camponeses. Nesses casos, ele sempre propunha um “jogo” para provar que os saberes e a cultura daquela comunidade eram tão ricos e diversos quanto qualquer outra cultura. Era um “jogo de conhecimento” que consistia em perguntas lançadas por Paulo Freire à comunidade e vice-versa. Naturalmente, ele fazia perguntas sobre sistemas educacionais, filosofia e outros conhecimentos, e, é claro, os camponeses nunca sabiam responder. A comunidade, por sua vez, fazia perguntas sobre a cultura local, o plantio, a natureza da região, e, é claro, Paulo Freire nunca sabia responder. O fato é que, ao final, o “jogo” acabava empatado em zero a zero, provando que ambos os lados tinham muito a aprender entre si.

Durante a história contada por Maria Clara, todos riram muito daquela situação inusitada, senão dizer encenação, criada pelo mestre Paulo Freire. Foi um momento de aprendizagem com descontração, elemento fundamental para que a informação se transforme em conhecimento vivenciado. Assim, a conversa prosseguiu com mais tranquilidade.

Maria Clara: Essa história vivida por Paulo Freire, pessoal, nos mostra claramente que não existe alta ou baixa cultura. Vários especialistas dizem que os próprios conceitos de cultura popular e cultura erudita estão sendo reavaliados. Onde acaba a cultura popular e começa a cultura dita erudita? Um bom exemplo é o Tom Jobim, que todos devem conhecer ou de quem já ouviram falar. Pois ele era cantor, músico, poeta e maestro. Foi um artista com uma formação musical erudita e, ao mesmo tempo, criou grandes clássicos da música popular brasileira, como “Garota de Ipanema” e “Águas de março”.

Lourdes: E no caso do teatro, você acha que vale o mesmo?

Maria Clara: Acredito que sim. Pelo que percebo, para que possamos pensar e produzir um teatro infantil de qualidade para e com crianças, é fundamental ter em mente essa pre-



missa básica: todo ser humano, inclusive as crianças, tem determinada cultura, experiências e vivências únicas, além de hábitos, comportamentos e modo de lidar com o ambiente, de se relacionar com a família, com os amigos e com a escola. É importante termos tudo isso em mente na nossa relação cotidiana com nossas crianças e quando realizamos algum trabalho teatral com elas na escola. É preciso levar em conta as vivências, os saberes, os conteúdos que lhe interessam e saber, sobretudo, escutá-los!

De fato, a finalidade do teatro e da arte tanto para adultos, como crianças ou adolescentes é um tema extremamente complexo e interdisciplinar que diz respeito à filosofia, à sociologia, à estética e à educação. O teatro auxilia na concentração, na capacidade de memorizar, no desenvolvimento harmônico do sistema motor e na desinibição. Ele aguça o caráter crítico sobre o mundo, exercita a disciplina e amplia os horizontes da imaginação e da fantasia.

O melhor disso tudo é que todos esses elementos podem ser desenvolvidos desde os primeiros anos de vida, ainda na primeira infância. Então, pessoal, alguém ainda acha que as artes, o teatro, são filigranas e perfumarias?

– Nãoooooooooooooo!, foi a resposta em uníssono do grupo.

Maria Clara: Sendo assim, quero levantar, agora, alguns pontos específicos para



nossa reflexão sobre o teatro que servem tanto para o teatro adulto como para o teatro com adolescentes e crianças. Como afirmam os especialistas no assunto, o teatro é uma arte essencialmente de grupo, diferentemente da literatura ou das artes visuais. Nesse sentido, o teatro para crianças, dentro da escola, pode auxiliar no processo de socialização, na escuta do outro, na construção de uma cultura de paz e de respeito à diversidade cultural de uma comunidade ou de um país. Além disso, é uma arte que dialoga com várias outras. Dialoga

com a literatura e a música, por exemplo, por meio da dramaturgia e da trilha sonora, respectivamente. Também mantém diálogo com as artes visuais, por intermédio do cenário, dos objetos de cena e do figurino. Relaciona-se com a dança, quando combina movimentos do corpo e gestualidade. O teatro é uma arte capaz de integrar todas essas outras manifestações artísticas.

Lúcia: E sobre o ator, o que dizem os textos que você já leu?

Maria Clara: Ah!!! Muitas coisas, professora. Mas como nesta conversa estamos criando pontes entre o teatro e o brincar, vale a pena destacar que o ator, por meio do seu fazer artístico, é um adulto que não perdeu sua capacidade de brincar, de se assombrar e de criar; ou seja, a prática do teatro para crianças na escola nada mais é que o exercício de perpetuar e aperfeiçoar essas características que são inerentes à criança.

Juracir: Como voltamos à questão do brincar, de que maneira podemos entender essa relação entre o brincar e o teatro para crianças?

Maria Clara: Muito boa a sua pergunta, Juracir. Tudo a ver com o nosso tema de hoje. Que bom que está todo mundo “atenado” esta manhã! Em geral, as pessoas costumam associar o teatro à personagem, à interpretação de uma personagem, à dramaturgia, ao texto teatral e à representação. Mas, para mim, o essencial no teatro não é a personagem, nem o texto, mas é o jogar, o brincar em cena. Principalmente em se tratando de teatro na educação infantil, o teatro destinado a crianças pequenas. Esse teatro traz com ele a linguagem primordial da criança, ou seja, a transgressão, o reconhecimento do seu corpo e do corpo do outro, a aprendizagem da relação corpo-espaco, o exercício das habilidades motoras e cognitivas que permitem aumentar o repertório da imaginação.

Na cultura popular brasileira, temos os brincantes que estão inseridos em várias manifestações e festas populares brasileiras, como o bumba meu boi, o teatro de mamulengos e outras manifestações culturais. Esses artistas não se autodenominam atores, mas brincantes. No entanto, são verdadeiros atores, assim como os palhaços de circo e de rua. No jogo e no brincar do palhaço, vemos a essência do próprio teatro e a sua interface com o brincar.

Mário: Poxa, é isso mesmo! Vejam só, por mais que as brincadeiras com regras (pega-pega, por exemplo) ou sem regras (brincar de boneca) sejam diferentes a cada momento, a criança vai construindo um repertório dentro dessas brincadeiras, vai fortalecendo e exercitando o sistema motor do corpo, a percepção, a rapidez de pensamento, a imaginação e, assim, ampliando suas possibilidades lúdicas. E isso é algo que acontece de uma forma muito semelhante no teatro, não é?

Maria Clara: É isso, Mário. Acontece o mesmo no caso dos atores, por intermédio de jogos teatrais que envolvem o corpo, a voz e situações em que as emoções são exercitadas. Por meio desses exercícios e também da improvisação em cena, o ator constrói um repertório vocal, corporal e emotivo que será usado em cena. Nessa linha, podemos criar pequenos exercícios teatrais, microesquetes para que a criança possa sentir o que significa repetir um roteiro e mostrar isso para os amiguinhos. No entanto, conforme li em alguns textos, esses exercícios podem tornar-se aborrecidos para crianças muito pequenas, de 2, 3 e 4 anos. Mas é apenas uma sugestão, pois o mais importante no trabalho de teatro realizado para crianças é estarmos atentos a cada situação e a cada grupo de crianças e saber escutar as necessidades daquele grupo.

Elaine: Sim, pois não existe coisa mais chata do que os tais “teatrinhos na escola”, em que as crianças pequenas são expostas diante de plateias, com representações de papéis, ações marcadas e falas previamente estabelecidas pelo professor ou pela professora. Numa situação como essa, não existem liberdade, construção dos processos lúdicos e escuta da criança. Nada disso... Ao contrário, o que vale é a opinião do adulto, que não leva em consideração a inteligência, a sensibilidade, a opinião e a criatividade da criança. Representações teatrais como essas, muitas vezes, só servem para atender a uma demanda dos pais que querem ver resultados.

Maria Clara: A fala da Elaine veio em boa hora, pois guardei umas questões bem espinhosas para o final dessa nossa conversa. Não sei se vocês têm a mesma compreensão, mas percebo que muitos de nós se preocupam excessivamente com que os espetáculos apresentados às crianças, ou o trabalho teatral realizado com elas, tenham um cunho didático e moralizante. Sei que a gente, às vezes, precisa abordar problemas que fazem parte da vida das pessoas da comunidade, como drogas, violência e gravidez precoce, e o suporte do teatro, ou de outras artes, é providencial para isso. Mas não devemos ficar focados somente nisso, mesmo porque a vida também é feita de alegrias, encontros, festa e outros mistérios maravilhosos que ela

nos dá. E tudo isso merece ser colocado em cena e compartilhado. Sempre digo que é preciso expor as trevas que nos envolvem, mas também mostrar a luz que somos.

Juracir: Concordo com você, colega. Acho que esta questão do “excesso de didatismo” no trabalho de teatro realizado na escola acontece desde muito cedo. Esse pensamento e essa prática existem desde os primeiros contatos que a criança tem com o teatro na escola.

Maria Clara: Claro, é isso que acontece. Por outro lado, vemos que, ao ir a um espetáculo, ela se emociona, sai falando dele, imitando as falas e os gestos das personagens. Percebemos que esse evento transformou a vida da criança, ela já não é mais a mesma, algo se passou no seu interior, e tudo isso, sem necessariamente ter passado por mensagens didáticas. Por isso, acredito que o professor ou a professora de teatro que trabalha com a criança tem de ter essa mesma perspectiva, ir além do didatismo, propor novos temas, ideias e escutar as sugestões das crianças.

Elaine: Gostaria de fazer um comentário e um depoimento para o grupo. Há dois meses, comecei a usar, nos meus exercícios de teatro e nas brincadeiras, trilhas sonoras de vários estilos musicais: jazz, MPB, clássico, indígena e muitos outros; e percebi que as crianças estão adorando. Sempre falo um pouco de onde vêm aquelas músicas, mostro no mapa, faço um pequeno trabalho introdutório, e elas ficam muito atentas, curiosas, esperando qual será o novo estilo musical que usarei.

Maria Clara: Que lindo depoimento, Elaine. Ele nos mostra que não precisamos ter medo de apresentar obras de arte que não foram inicialmente pensadas e criadas para o público infantil. Que criança não gostará de conhecer as obras de Picasso⁵, Miró, Magritte, Portinari, Anita Malfatti? Qual delas não se entusiasma com espetáculos de dança, capoeira e outras manifestações da cultura popular brasileira que encantam qualquer tipo de público? Como bem disse a Elaine, tudo depende da forma como o educador ou a educadora introduz essas novidades às crianças. É sempre importante uma preparação e criar um evento. Lembrem-se de que nós, professores, também somos uma “espécie de ator ou atriz”, somos contadores de histórias, ou pelo menos temos todo o potencial para ser.



³ Para saber mais sobre Pablo Picasso e outros artistas, consulte o site disponível em: <<http://www.pintoresfamosos.com.br/>>.

Mário: Como estamos discutindo alguns tabus que temos em relação ao teatro para crianças na escola, algo que também me incomoda muito são as datas comemorativas. A obrigação de se fazer alguma “pecinha” com as crianças em certas datas, além de assistirmos a espetáculos infantis na Instituição, produzidos por grupos de teatro que são de péssima qualidade. Pode-se ver claramente que é um tipo de teatro oportunista, feito às pressas, sem um mínimo de recursos técnicos dos atores.

Maria Clara: Você tem toda razão. Como vocês sabem, participei alguns anos de grupos de teatro amador e pude constatar isso claramente. Diversas companhias que conheci não tinham o mínimo engajamento e responsabilidade para apresentar um teatro de qualidade para as crianças. Mas os coordenadores pedagógicos ou aqueles responsáveis na escola pela contratação de espetáculos para as crianças também têm sua cota de responsabilidade nisso. Por isso, é necessário ampliarmos os nossos conhecimentos nessa área. Os responsáveis não devem ceder simplesmente, porque o espetáculo está mais em conta, ou porque é o tema da moda, ou porque “tem de” marcar aquela data: Semana do Meio Ambiente, Semana do Folclore, Páscoa, Dia do Índio. Se for preciso fazer alguma manifestação na data comemorativa, o ideal é procurar fazer de outra forma. É preciso transgredir, esta é a palavra-chave do teatro e do brincar. Ao invés de o adulto impor, vamos novamente consultar as crianças. Vamos dizer não ao que é óbvio e previsível.

O grupo de professores entusiasma-se, e começam a pipocar críticas à cultura de massa para crianças, aos filmes “enlatados”, à indústria do brinquedo...



Lúcia: Maria Clara, essas questões todas, relacionadas ao consumismo infantil, que é estimulado pelos meios de comunicação, estão extremamente interligadas com o teatro na educação infantil, você não acha? Para mim, é por meio do debate e da reflexão sobre esse conjunto de temas que nós, educadores, que trabalhamos o teatro na educação infantil, iremos criar condições de desenvolver um teatro de qualidade para crianças.

Mário: Isso. Mesmo porque, todo teatro, toda arte que mostramos para as crianças ou



a forma como trabalhamos com elas estão impregnados de imagens, signos e símbolos que estão carregados de intenções, de mensagens e de emoções que vão povoar o imaginário da criança. Dessa forma, dependendo da situação, ao invés de auxiliarmos na sua formação, vamos é deformá-la...

Vilma: Mas como é que a gente vai conseguir lutar contra essa cultura de massa, o consumismo?

Maria da Graça: Puxa, Maria Clara, achava que fazer teatro para crianças era mais simples... que “responsta”, hein!

A discussão tinha-se acalorado, e era bonito ver o interesse e o exercício de cidadania posto em prática pelo grupo de professores. Dava para perceber que uma preocupação sadia sobre o teatro para crianças estava invadindo os corações e as mentes dos presentes. O objetivo daquele primeiro debate tinha sido alcançado.

Para os educadores, estava claro que não é preciso ter medo de trabalhar o teatro com as crianças na escola, ou ter medo de errar, mas a responsabilidade é grande. Não é porque são crianças pequenas que devemos apresentar um teatro menor para elas. É exatamente o contrário! Quanto menor a criança, mais qualidade deve ter o teatro ou qualquer outro estímulo. Assim, devemos estar atentos a várias questões e procurar aprofundar outros saberes e conhecimentos.

Maria Clara: Vocês têm toda razão! Todas as manifestações neste momento final foram extremamente coerentes e incisivas. Acho que conseguimos ir ao cerne da questão ou das questões. Como já disse anteriormente, a luta é grande. Devemos estar sempre muito atentos para não cair nas facilidades. Como lutar contra toda esta cultura de massa? Acho que nós, educadores, temos a missão de ampliar os horizontes de nossas crianças. Se, por exemplo, apresentarmos às crianças a riqueza das culturas dos povos, certamente estaremos contribuindo para a formação de indivíduos e cidadãos mais sensíveis e críticos. Essa é uma das funções primordiais do teatro na escola.

Mário: Em minha opinião, esse é um trabalho de formiguinha, mas que deve ser contínuo. Não devemos nos culpar por nada, mas nos cobrar um pouco mais. Precisamos ser mais críticos e exigentes quanto àquilo que oferecemos para nossas crianças. Acho que sempre é possível ir além. Afinal, gente, temos de lembrar que

somos peças fundamentais na vida das crianças. Elas acabam passando, muitas vezes, mais tempo conosco do que com os próprios pais.

Maria Clara: Lembrou bem, Mário. De fato, somos referências para as crianças, e essas direções podem estar erradas! Acho que, para as crianças gostarem e se apaixonarem pelo teatro, também devemos ter essa paixão, o exemplo positivo é tudo! É importante vermos espetáculos de teatro infantil e adulto e também levar as crianças ao teatro, discutir com elas a peça e realizar atividades, envolvendo os temas abordados no espetáculo. É isso, minha gente. Espero ter ajudado um pouco nesta discussão. Muita coragem e muita alegria para todos nós...

Referências bibliográficas:

ALIANÇA PELA INFÂNCIA. *Site*. Disponível em: <www.aliancapelainfancia.org.br>.

ARIËS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora LCT, 1981.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PELO DIREITO DE BRINCAR. *Portal IPA Brasil*. Disponível em: <www.ipadireitodebrincar.org.br>.

BENEDETTI, L. *Aspectos do teatro infantil*. Rio de Janeiro: Serviço Nacional do Teatro, R1969.

CARNEIRO, D. *Pecinha é a vovozinha!* São Paulo: Ed. DBA Dórea Books and Art, 2003.

CAMAROTTI, M. *A Linguagem no teatro infantil*. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

CENTRO BRASILEIRO DO TEATRO PARA INFÂNCIA E JUVENTUDE. *Portal Cbtij*. Disponível em: <www.cbtij.org.br>.

CENTRO DE PESQUISAS DO TEATRO INFANTIL. *Portal Cepetin*. Disponível em: <www.cepetin.com.br>.

CULTURA INFÂNCIA. *Portal cultura infância*. Disponível em: <www.culturainfancia.com.br>.

INSTITUTO AMBAR. *Site*. Disponível em: <www.ambar.org.br>.

JACOBY, S. (Org.). *A Criança e a produção cultural, do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 2003.

JAPIASSU, R. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Ed. Papyrus, 2001.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Ed. Papyrus, 1998.

LOMARDO, F. *O que é teatro infantil*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

PILLOTTO, S. S. D. (Org.). *Linguagens da arte na infância*. Joinville: Ed. Univille, 2007.

PUPO, M. L. de S. B. *No Reino da desigualdade*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1991.

NOVELLY, M. C. *Jogos teatrais: exercícios para grupos e sala de aula*. Campinas: Ed. Papirus, 1994.

REVERBEL, O. *O teatro na sala de aula*. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1979.

SANDRONI, D. *Maturando: aspectos do desenvolvimento do Teatro Infantil no Brasil*. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 1995.

SPOLIN, V. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.

VERTENTE CULTURAL. *Blog Vertente cultural teatro infantil*. Disponível em: <www.vertenteculturalteatroinfantil.blogspot.com>.

ZILBERMAN, R. (Org.). *A produção cultural para criança*. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1982.