

TRABALHO COMPLETO

FORMAÇÃO ESTÉTICA: EM BUSCA DO SENSÍVEL

Adrienne Ogêda Guedes (UNIRIO) – adrienne.ogeda@gmail.com

Nuelna Vieira (UNIRIO)- nuelnavieira@gmail.com

Moema Quintanilha (UFRJ) - moemaq@yahoo.com

Grupo de pesquisa FRESTAS (Formação e ressignificação do educador: saberes, troca, arte e sentidos)

Palavras chave: formação estética – Educação Infantil – Formação de professores

Como melhor formar para a sensibilidade o professor da Educação Infantil? Como favorecer, nos espaços de formação, a que ele compreenda os conceitos estéticos pedagógicos, refletindo e desenvolvendo os próprios na busca de contemplar seu exercício profissional? E, como colocar tudo em prática no cotidiano dos espaços de Educação Infantil?

Acreditamos no cultivo da criança que brinca da criança que se expressa em suas “cem linguagens” (Malaguzzi, 1995), da criança como ser sensível, que mergulhe no conhecimento do mundo a partir da descoberta de si próprio. Nesse sentido, como entender, compreender e respeitar a linguagem corporal da criança em contraposição a práticas enrijecidas de contenção do movimento e da criação, de limitação e empobrecimento da comunicação corporal?

Como estar preparado para reconhecer as descobertas entusiasmadas das crianças se temos medo dos nossos próprios desvendamentos? Se pouco nos expressamos com nossos corpos? De que maneira compreender o ser sensível na criança se não cultivarmos em nós próprios também o ser sensível?

Em nossa prática de formação de professores temos proposto experimentos estéticos que possibilitem ao professor o contato com sua potência criadora. Desse modo o professor desenvolve suas sensibilidades, questiona suas práticas (o que fazer no cotidiano com as crianças? O que tenho feito? De que modo a formação estética se faz presente nas propostas que faço para as crianças?). As vivências que temos proposto envolvem a consciência corporal, visual, musical e demais expressões. Pretendemos que o professor conheça melhor suas potencialidades, descobrindo a si próprio por meio das experiências no campo das artes, construindo seu saber através da própria experiência estética, afetiva e reflexiva.

Já em 1943, o pensador inglês Herbert Read, crítico de arte e literatura e um dos fundadores, junto com Vicktor Lowenfeld, do Movimento de Educação pela Arte, o qual deu

origem ao MEA - Movimento das Escolinhas de Artes, se referia aos conceitos de John Dewey em sua obra “A arte como experiência” e propunha a formação do professor pela educação da sensibilidade estética, compreendendo “*a educação dos sentidos nos quais a consciência e, em última instância, a inteligência e o julgamento do indivíduo humano estão baseados. É só quando esses sentidos são levados a uma relação harmoniosa e habitual com o mundo externo que se constitui uma personalidade integrada.*”(08:2001). Na concepção de Read a educação estética tem como objetivo preservar a intensidade natural de todos os modos de percepção e sensação, coordenar os vários modos de percepção e sensação entre si e em relação ao meio ambiente e desenvolver a expressão do sentimento de forma comunicável, que de outra forma, permaneceriam parcial ou completamente inconscientes.

Temos desenvolvido, como parte de um convênio entre o Ministério da educação e as Universidades Federal do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Rio de Janeiro, Cursos de Extensão voltados para a formação estética do professor da Educação Infantil. Nosso objetivo nesses cursos é trabalhar o processo da percepção, do pensamento e das ações do corpo. Através da arte, da sensibilidade buscamos formar o ser sensível para se tornar apto a escutar e alimentar a criança em sua descoberta do mundo.

Para que o educador reconheça o corpo da criança que brinca, que experimenta o prazer simples e gratuito da alegria, ele necessariamente deve se experimentar enquanto corpo que tem alegrias, prazeres, sonhos, desejos, refletindo criticamente sobre suas práticas, crenças e valores herdados culturalmente.

A arte do sensível que defendemos tem como perspectiva possibilitar ao educando a compreensão e consciência estética de suas práticas vivenciadas nas diversas áreas das linguagens artísticas: artes visuais, corporais, na música, na leitura literária, na escrita, que possam proporcionar também seu desenvolvimento criativo. Na construção do processo criativo do professor de sua sensibilidade estética propomos como currículo, vivências culturais e experimentos de cunho artístico vivencial. O objetivo dessa comunicação é, portanto, aprofundar a reflexão sobre as bases de uma formação estética voltada para o professor da Educação Infantil.

Read (op.cit.) já defendia a educação para o desenvolvimento do ser pleno compreendendo a educação visual, todos os modos de auto-expressão, literária e poética e musical. Preconizava a educação numa abordagem integral da realidade que deveria ser chamada

de educação estética para que fosse cultivada a integração da formação do ser. Para ele a educação estética sempre envolvida no processo da percepção, do pensamento e das ações corpóreas, teria como objetivo: a preservação da intensidade natural de todos os modos de percepção e sensação; a coordenação dos vários modos de percepção e sensação entre si e em relação ao meio ambiente; a expressão sob forma comunicável dos modos de experiência mental que, de outra forma, permaneceriam parcial ou completamente inconscientes; a expressão do pensamento sob forma requerida: visual, plástica/tato, musical e dança, poesia e teatro e pensamento. Na educação estética proposta por Read, a criança aprende fazendo, revivendo, mental e fisicamente uma experiência, passando pelos vários processos elaborativos de aprendizagem, fazendo com que o conhecimento seja mais integrado, por ter sido adquirido por meio dos sentidos, em atos.

Read endossa Martin Buber, na palestra deste sobre o “desenvolvimento das forças criativas da criança” (Heidelberg, Alemanha, 1925), ao argumentar que a criança aprende coisas ao experimentar por ela mesma. Defende que o aprendizado se dá pela relação mútua, estabelecida pelo que Buber chamava de “instinto de comunhão” (*verbundenheit*), que está na interação do dar e receber. O que esses autores afirmam é que além da liberação dos poderes criativos da criança por ela mesma, ser uma pré-condição para a educação, o educador tem um papel crucial para garantir os aprendizados essenciais que acontecem no “instinto de comunhão”. Nesse sentido, quanto mais particularizada e próxima for esta interação, mais vívida ela estará para a criança.

Para os autores, o educador deve desenvolver sua consciência na ação de sua intermediação com a criança. Apontam para aspectos sutis referentes a interação entre o professor e as crianças, que indicam as expressões acolhedoras ou distanciadoras presentes nesse contato. Do lado do educador, seu timbre de voz, gestos, movimentos, olhar intimidador muitas vezes sendo captado como hostis, e do lado da criança, seus gestos buscando ser olhada, um tímido levantar o dedo pedindo uma fala ou o olhar interrogador quando em seu processo de atividade experimental. Ressaltam também que a educação não se faz só no espaço entre quatro paredes de uma sala de aula: “o mundo influencia a criança da mesma forma que a natureza e a sociedade a influenciam. Os elementos a educam – o ar, a luz, a vida das plantas e dos animais -, e as relações a educam. O verdadeiro educador compreende os dois; mas ele deve ser como um dos

elementos para a criança” (321:2001). Preconizam a comunhão na educação – que implica na liberdade entendida como o incentivo para a habilidade de unidade, como uma luta pelo direito de se experimentar, própria da responsabilidade pessoal: “é a corrida antes do salto, a afinação do violino antes de tocá-lo” (321:2001)

O professor voltado para a realidade criativa precisa atentar para o que Buber sublinha sobre o perigo da “vontade de poder”, em que o professor se aproxima da criança como portador de valores fixos. Ele representando o cosmos estabelecido da história e o aluno, um recém-nascido do caos, ignorando assim os saberes da criança. Ou ainda quando o professor busca um padrão de relação com a criança ignorando que cada uma é um indivíduo com todas as particularidades subjetivas que devem ser consideradas, pois “na própria variedade e na diversidade das crianças ele encontrará evidências da realidade criativa.”(323:2001)

Para Read ser professor exige um alto grau de ascetismo sem excluir a comunhão emotiva entre professor-criança: a alegre responsabilidade por uma vida confiada, uma vida que se deve influenciar sem qualquer indício de dominação ou auto-satisfação mas levando em consideração o envolvimento necessário para que seja reconhecido e seja valorizado a relação do sentimento entre o professor e criança, confiança e compreensão mútua. Cada encontro tendo suas próprias leis e estrutura, sua própria realidade, que não é incompatível com a compreensão.

Como professores que primam pelo desenvolvimento sensível de nossas crianças, devemos ter consciência que somos influenciadores a todo tempo, nos mínimos detalhes, opiniões expressas, comunicações vindas pelos gestos, olhares, maneira de falar, vestimentas, e, portanto.

A educação estética de Read propõe ao professor uma auto-educação na direção do desenvolvimento da própria sensibilidade de forma a reconhecer e a preservar a vividez das sensações nas crianças, alcançando sucesso em relacionar ação com sentimento, e até mesmo a realidade com nossos ideais. Sendo assim o idealismo não seria uma fuga da realidade, mas uma resposta humana à realidade. (338:2001)

A educação a que Read chamou de “educação pela arte”, não teria outro objetivo além do cultivo da consciência dos valores intrínsecos, entendidos como o valor intelectual, moral e estético. E, para ele o exercício desta se faz pelo processo de integração individual e social que

escapam às atitudes mentais implícitas no didatismo. Para ele “o padrão, na moralidade, na arte e na sociedade, deve ser renovadamente percebido por todas as sensibilidades nascentes: caso contrário, o padrão simplesmente mata a vida que ele deveria conter.” (341:2001) A arte está sempre em seus limites imediatos, ativa e expansiva, inerente à vida e também pode ser encontrada em todos nós, pois todos nós teríamos nossa atitude artística (ou seja, estética), localizadas em nossos momentos de desenvolvimento espontâneo, de atividade criativa. “Todo homem é um tipo especial de artista, e, em sua atividade criativa, lúdica ou profissional (...), ele está fazendo mais do que se expressar-se: está manifestando a forma que nossa vida comum deveria assumir em seu desenrolar.” (343/344: 2001).

Compreendemos que para a construção do educador infantil contemporâneo sensível devemos desenvolver o seu/nosso ser educador-artista. Desenvolver nossa atitude sensível e criativa diante dos desafios educacionais, nossa ludicidade, sensibilidade e expressão com o corpo, com as cores, formas, palavras, em nossa comunicação poética diante do mundo e de nós mesmos. Reconhecemos os elementos como o ar, a luz, as imagens, que sensibilizam a todos nós, adultos e crianças, como elementos que integram nossa percepção e diálogo com o mundo.

Para isso recorreremos ao que John Dewey afirma sobre ter uma experiência de forma *singular*. Na construção de nossa educação estética, urge termos atenção ao que percebemos e a como o fazemos. Como diz Dewey, muitas vezes estamos presentes numa experiência, mas de forma distraída, dispersiva, desconectada, onde o que observamos, sentimos e o que pensamos. Dessa forma o que desejamos e o que obtemos, discordam entre si. (109:2010). A experiência *singular* pode acontecer nas situações simples tais como fazer uma refeição, conversar, brincar, jogar, escrever, ou mesmo, sentir a brisa do vento, assistir a uma chuva.

O que faz a experiência *singular* não é sua grandiosidade, a eficiência da ação, a habilidade sagaz de superar os obstáculos. Se esta for vivida de forma inconsciente, inestética, de nada valerá. O que importa é estar nela de forma inteira, não automatizada, seguindo um ritmo próprio, sensível, onde o fazer e o perceber caminhem juntos, alimentando a experiência em sua qualidade sensorial plena (116:2010). A experiência estética integral se desloca para um desfecho como um fechamento de circuito de energia, mas não cessa dentro de nós ao terminar, não se suspende, não paralisa. Também não se perpetua apenas no intelecto ou num cansaço físico e sim nos faz reconstituir nossa unidade.

Nesse entender, o que faz uma experiência se tornar inestética (ou, anestésia) não é seu envolvimento com o intelecto e/ou a prática, mas, “a monotonia, a desatenção para com as pendências, a submissão às convenções na prática e no procedimento intelectual. Abstinência rigorosa, submissão coagida e complacência displicente, por outro, são desvios em direções opostas da unidade de uma experiência”. (117:2010) Na experiência estética integral acontece a “incorporação” do que foi vivenciado, podendo não ser divertido, correndo o risco da revelação de dor e conflito. É talvez por isto que muitas vezes desenvolvemos o hábito de viver nossas experiências de forma superficial, por temer sentimentos e emoções dos quais nos defendemos. Condições estas, que precisamos aprender a lidar, amadurecendo e nos fortalecendo psicologica e afetivamente.

“É que ‘incorporar’, em qualquer experiência vital, é mais do que pôr algo no alto da consciência, acima do que era sabido antes. Envolve uma reconstrução que pode ser dolorosa. Se a fase necessária do submeter-se a alguma coisa é prazerosa ou dolorosa em si mesma, depende de condições específicas.” (118:2010)

Os sentimentos e emoções advindos de uma experiência estética serão sempre significativos por que percebidos e podem fluir num dinamismo, se alterando, se alternando, se transformando, passando por alegrias, tristezas, esperanças, medos, ansiedades, raivas, curiosidades, redensões, tranqüilidade, revelações, afetos, num ciclo de desvelamentos internos nas descobertas de si mesmo diante do outro.

Para que em nossa formação de professor aconteça a *singularidade* citada por Dewey, onde o professor se torna um educador-artista, é preciso que fazer ao manipularmos, tocarmos e sentiremos; ao olharmos, vermos e ao ouvirmos, escutarmos. Estaremos sendo artistas, numa concepção deweyriana, em nosso momento de produzir, quando norteado pela intenção de criar algo visível, audível ou tangível, que seja vivenciado na experiência imediata da percepção de natureza estética. “Em uma enfática experiência artístico-estética, a relação é tão estreita que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção.” (130: 2010)

Na formação estética buscamos o sensível, procurando não sermos passivos diante de uma cena, mas aprendendo a perceber cada ser criança diante de nós, aprendendo a ver, aprendendo a ouvir e aprendendo a sentir, tomando consciência do que somos diante dela e do que podemos

ser, considerando toda a cultura visual, auditiva, de produção de desejos a que estamos submetidos. Caminhamos em nosso processo procurando exercitar nossa sensibilidade através do fazer artístico, tendo a arte como instrumento para aguçar nossa sensibilidade. Como nos diz Duarte Jr:

“Sendo a arte a concretização dos sentimentos em formas expressivas ela se constitui num meio de acesso a dimensões humanas não passíveis de simbolização conceitual. A linguagem toma o nosso encontro com o mundo e o fragmenta em conceitos e relações, que se oferecem à razão, ao pensamento. (...) Pela arte somos levados a conhecer melhor nossas experiências e sentimentos, naquilo que escapam à linearidade da linguagem. Quando, na experiência estética, meus sentimentos entram em consonância (ou são despertados) por aqueles concretizados na obra, minha atenção se focaliza naquilo que *sinto*.” (65/66:1991)

Nos interessa a possibilidade da promoção de uma educação estética produzir marcas que nas professoras em nível de cognição, afetividade e imaginação. Para tal investimos no desenvolvimento pessoal cognitivo, artístico afetivo e imaginativo dos professores participantes e não, meramente na aplicabilidade de técnicas para serem usadas em salas de aula. Para tanto temos promovido encontros de estudo, discussão e reflexão sobre os temas de interesse a partir de textos selecionados pelo grupo, visitas artísticas e culturais, ateliês para o fazer artístico e desenvolvimento da imaginação, análise da afetividade ocorrida dentro do trabalho e registros de ideias e percepções.

Percebemos que o contato com diversas produções culturais possibilita a fruição pois, como Soares comenta, na educação estética “(...) se deseja que o homem, num processo de sensibilização e consciência se permita ser mais humano no sentido de ser mais criador e participante ativo na própria história.” (70: 2010). Para tanto devem ser levados em conta os princípios colocados por Peixoto, “os educadores devem assumir a responsabilidade de expandir o universo dos educandos. O processo de (re)humanizar os sentidos do homem, ampliar-lhe o âmbito da reflexão e criar uma sensibilidade genuinamente humana é um desafio histórico posto a cada dia para todos que trabalham ou se preocupam com a educação – strito ou lato sensu – e para o artista em particular. (PEIXOTO, 48/49:2003 Apud: SOARES, A.Luiza Passos, 70: 2010).

Pelo perfil de nosso Grupo de Pesquisa - professores situados no eixo da grande cidade do Rio de Janeiro, complexo urbano com múltiplas ofertas, demandas, possibilidades culturais, artísticas em forma de exposições, palestras, cinema, teatro, dança, performance, etc. -, um de nossos desafios é selecionar as prioridades dentre as possibilidades de experiências culturais e artísticas que acontecem no mesmo dia e horário e as nossas tantas atividades profissionais a que estamos diariamente comprometidos. É preciso também considerar os desgastes nas operações de tempos passados dentro do trânsito efervescente e sabermos que o que apreendemos, “incorporamos”, tem mais a ver com a qualidade a que temos tempo para absorver e a possibilidade de interagir, refletir e nos transformar.

Em nossos encontros de pesquisa e formação de professores temos participado em grupo de alguns cursos, eventos culturais em centros culturais da cidade. Nessas oportunidades acontece a troca entre outros educadores que em geral pertencem à rede pública municipal do Rio de Janeiro. As vezes nos dividimos nas participações e depois socializamos para o grupo em nossos encontros mensais, momento de discussão dos nossos referenciais e organização dos caminhos da pesquisa. Um dos espaços formativos que tem sido referencia importante para o grupo é a Casa Daros. Uma boa parcela do grupo frequenta os “Encontros Participativos”, promovidos pelo setor artístico-educativo da Casa, cujo lema é “Arte é Educação”. Eles defendem que a arte e a educação, embora com especificações diferentes de uma atividade comum, são atividades que compartilham campos de conhecimento e que articulam processos criativos de aprendizagem. Nesses encontros somos provocados a investigar: “Quando conceitos e princípios se transformam em prática, o que escapa, o que se transforma e cresce no percurso? Como as práticas, processos e pesquisas individuais dos artistas que passaram pela programação impactaram nossas ações e foram incorporadas nelas?”. Para Roberta Condeixa, coordenadora do Programa Arte é Educação, “No encontro com os artistas que participam da programação, seus processos artísticos e pedagógicos foram compartilhados para promover descobertas particulares, pois damos atenção ao processo e não ao resultado. Entendemos que a troca de maneiras de aprender é mais importante do que o conteúdo presente. Por isso todas as ações e porpostas elaboradas pela equipe busca traçar proposições abertas ao encontro.” (7/8: 2014)

Luisa Macedo, uma das integrantes do programa “Arte é Educação”, afirma:

“A tarefa mais difícil na prática é lidar com pessoas que talvez não sejam as que eu esperaria receber, com demandas que desconheço e que elas próprias não sabem dizer. A incógnita do público é como uma forma de me obrigar a conviver com minhas próprias incapacidades e me vejo lidando com desconhecidos como se estivesse mirando um espelho. (...) É preciso que antes de tudo se tenha clareza do que se quer amadurecer na presença do outro. Sinto que aos poucos essa dimensão da partilha veio como necessidade e dela devo recomeçar como única forma de entendimento do meu processo como artista e como educadora” (9:2014)

Nas visitas às exposições de arte com nosso grupo, temos trocado conhecimento e reflexões com outros educadores, pesquisando outros saberes, produzindo nossas expressões artísticas fazendo apreciações estéticas entre nós, nos reinventando a cada experiência que passamos. Ainda em Dewey:

“ (...) para perceber, o espectador ou observador tem de *criar* sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original. (...) Sem um ato de recriação, o objeto não é percebido como uma obra de arte. O artista escolheu, simplificou, esclareceu, abreviou e condensou a obra de acordo com seu interesse. Aquele que olha deve passar por essas operações, de acordo com seu ponto de vista e seu interesse. Em ambos, ocorre um ato de abstração, isto é, extração daquilo que é significativo”. (137:2010)

Recentemente fomos com nosso grupo de pesquisa à apreciação das obras *Paintant Stories* (Histórias Pintantes) de Fabian Marcaccio*. Sua exposição é um desejo de representar o “mundo” contemporâneo por meio da simultaneidade temporal da pintura, uma composição micro-macro que produz uma multiplicidade de visões em que o espectador-participante precisa se aproximar para ver muito de perto e se distanciar para conseguir ver de longe e, fluir pela pintura. Nos convida a também olharmos com mais precisão para um detalhe em nossa vida e depois nos distanciarmos para perceber a mesma coisa de forma mais ampla, causando perguntas para serem decifradas .

“ (...) nestas pinturas a pessoas flui com o tempo, flui com o espaço e vê a pintura à medida que vai vendo o mundo. E para mim isso é muito importante filosoficamente, porque se transforma em uma espécie de arte mais sóbria, uma arte que acompanha o transcurso das pessoas no mundo, em vez de pará-lo.” (Marcaccio, 2005) (21: 2014)

Como espectadores-participantes da exposição inicialmente realizamos, cada um de nós por si, nossa apreciação e depois conversamos sobre nossos olhares, sensações, percepções, desejos e imaginações, fomos desencadeando mais ideias e perguntas que geravam mais outras em nossa troca mútua. Marcaccio acredita que:

“o espectador *dança* e tem uma relação potente com a obra ao mesmo tempo. Na verdade, a própria potência seria atingir o corpo. Que tal repararmos como corpo e mente podem estar em comunhão? Que tal nos permitirmos inverter o que geralmente tentamos entender em palavras para que nos impulse nos sentidos?” (24:2014) .

Marcaccio, em sua identidade, se diz híbrido em certo sentido, por ser transcultural, e sua obra tem elementos tanto europeus como americanos, como latino-americanos. Nós brasileiros, latino-americanos, também nos assumimos híbridos, como Néstor Garcia Canclini denuncia, temos em nosso pensar cultural a hibridização das culturas a que fomos submetidos ou como diz Leontiev: “cada pessoa possui uma identidade múltipla, porque ela pertence a um determinado número de identidades sociais que diferem em extensão e critérios do sentido de pertença” (127:2000). Ou ainda com comenta Soares sobre as experiências de ateliês de artes visuais com o seu grupo de pesquisa com professores:

“Ao partir em busca de indícios de transformação sinalizamos pelo grupo de professoras, partiu-se do entendimento de que, sendo pessoas situadas histórica e socialmente em um contexto, traziam marcas que suas trajetórias lhes impuseram, no entanto, traziam também as possibilidades de afetarem-se pelas vivências propostas pelo grupo de formação docente baseada na estética.” (76: 2010)

A partir do que vivenciamos, sentimos e desejamos recriar em nós e também escolhendo, simplificando, esclarecendo, abreviando, condensando nossa expressão artística de acordo com nosso interesse, fizemos nosso atelier de arte impulsionados por estas ideias, contemplando nossas memórias, desenhando, pintando, agregando imagens, nossas poéticas, nossos corpos , *dançando* em nossas múltiplas linguagens.

Quando perguntado sobre o que quer dizer com “fazer ver a pintura” – título de sua exposição na Casa Daros - Marcaccio responde que quer de algum modo revolucioná-la para que

possa ser vista. “Quando se vê uma pintura que simplesmente copia outro período, não se tem a visibilidade da pintura. Eu acho que a única forma de fazer ver a pintura é fazer algo novo”. (52:2014). Em nossa oficina e a partir da apreciação compartilhada da obra de Marcaccio, *dançando* em nossas múltiplas linguagens, fizemos o nosso novo, fizemos re-conexões, nos revemos, criamos relações a cada olhar, a cada escuta de cada colega, e, em nossa recriação artístico-estética, criando nossas cores, texturas, formas, trazendo objetos-imagens de nosso universo de memória pessoal-subjetiva e de nossa memória cultural social híbrida, reorganizando as fragmentações do caleidoscópio de tantas informações, signos, memórias, sentimentos, criando “os agenciamentos que desenvolvemos numa cidade complexa contemporânea, uma almágama de situações, num olhar cubista, abraçando a complexidade”, como sugere Marcaccio (41/43:2014), na construção de nossa cartografia pessoal.

Com um desejo de uma reconstrução de nosso olhar após a experiência do fazer criativo, alimentados pelo que tínhamos sido instigados pela obra de Marcaccio, retornamos à exposição. Nós, como autores de uma experiência compartilhada, dispostos a uma nova fruição, provocados pela proposta do artista “para fazer ver”.

Continuamos mantendo nossa presença nos “Encontros de Multiplicadores para a Educação Infantil” promovidos pela Casa Daros que a cada vez tem focaliza um tema, tal como como: “Riqueza na Aprendizagem da Criança através da Arte” com Felipe Sepúlveda, coordenador de arte e cultura do projeto colombiano AEIOTu/ Fundação Carulla; “Arte com Meio de Aprendizagem na Primeira Infância”, tendo a filosofia de Reggio Emilia como mola propulsora para uma conversa sobre as potencialidades dos processos e práticas artísticas para a criança; “Materiais e Metáforas”, quando passamos por experiência sobre o entorno do lugar, observando, percebendo, sentindo desenhando, coletando objetos e imagens, fazendo formas, composições, aguçando nossas sensibilidades; “Ambiente como Terceiro Educador”, quando pensamos o espaço como lugar de conhecimento e organizamos espaços voltados a Educação Infantil, distribuídos em zonas de interesses, sensibilidades estimuladas a serem desenvolvidas a partir e materias e objetos instigadores que fazem parte de nossos acessos e possibilidades cotidianas. Nestes e em outros encontros têm se constituído para nosso grupo de pesquisa como espaços de trocas, pesquisa e aprofundamento da experiência estética, onde temos acesso a variadas experiencias que estão acontecendo no mundo e com os colegas de curso, nos

permitindo aprofundar nossas aprendizagens múltiplas por uma educação estética de forma compartilhada.

Nesse sentido, o grupo FRESTAS inicia sua trajetória de pesquisas, consolidando suas bases teórico-metodológicas assentadas na perspectiva de que a experiência de pesquisa pode envolver não apenas as ações mais tradicionalmente relacionadas ao ato de pesquisar, com todas as suas hermenêuticas, mas também englobar experiências nos espaços culturais da cidade que ampliem nossa compreensão e nossa vivência no campo estético/artístico. Fortalecem-se e intensificam-se, desse modo, nossas concepções de base a cerca da formação estética: é preciso fruir, experimentar, vivenciar de modo a integrar saberes, experiências, sentidos.

*Fabian Marcaccio (1963), artista plástico argentino, vive em Nova York. Utiliza técnicas modernas em uma tentativa de redefinir a pintura, expandindo seus parâmetros no tempo e no espaço. Marcaccio em uma série de micro e macro cosmos, numa tela de 100 metros, o espectador é simultaneamente exposto ao infinito e à fragmentação, ao caos e à ordem, ao concreto e ao abstrato. Exposição na Casa Daros, Rio de Janeiro, de 29 de março a 10 de agosto de 2014.

BIBLIOGRAFIA:

DEWEY, John. *A arte como experiência*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JR., João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas, SP: Papirus, 1988.

_____. *Por que arte-educação?* Campinas, SP: Papirus, 1991.

_____. *O sentido dos sentidos: a educação do sensível*. Curitiba, PR: Criar, 2001.

LEONTIEV, Dimitry A. Funções da arte e educação estética. In FRÓIS, João Pedro (org.) *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa Fundação Calouste Gulbekian, 2000. P. 127 – 145.

MARCACCIO, Fabian. *Fazer ver a pintura: Encontros*. Conversa entre Hans-Michael Herzog e Fabian Marcaccio, Rio de Janeiro: Casa Daros, 2014.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

SOARES, M, Luiza Passos. Educação Estética: investigando possibilidades a partir de um grupo de professoras. In PINTO, Angel; SCHLINDWEIN, Luciane Maria e NEITZEL, Adair de Aguiar (orgs.) *Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano*. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PELO RESPEITO ÀS VONTADES DO CORPO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bianca Fernandes dos Santos - FRESTAS, UNIRIO - bianca.fs@hotmail.com

Greice Duarte de Brito Silva - FRESTAS, UNIRIO - greicedbrito@hotmail.com

Izabel Cristina Costa de Faria - FRESTAS, UNIRIO – belcristina1976@hotmail.com

Resumo

O artigo pretende discorrer sobre o lugar do corpo e movimento dos pares que se relacionam no cotidiano da Educação Infantil. As inquietações que provocaram a escolha do tema surgem das discussões sobre o aprender como experiência de corpo inteiro. As questões foram trazidas das trocas do grupo de pesquisa Frestas: Formação e ressignificação do educador: saberes, troca, arte e sentidos, e das práticas cotidianas, como Professoras de Educação Infantil. Consideramos ainda as marcas deixadas em nós pelas vivências no Curso de Extensão, Educação Infantil: Corpo, Arte e Natureza, oferecido pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) em convênio com o MEC, cuja abordagem passa pela formação através dos aspectos estéticos, como as artes, a sensibilidade e o corpo. As vivências na formação de professores contribuíram para que nós, professores da educação Infantil, produzíssemos sentidos e conexões, ampliando a consciência corporal e propiciando experiências no campo das artes, focalizando as artes visuais e corporais. Esse conjunto de repertórios possibilita o educador a experimentar e promover outras experiências com as crianças. Queremos ainda apresentar as atividades corporais do cotidiano da Educação Infantil que foram geradas a partir das vivências na formação. Realizamos a pesquisa através de fontes bibliográficas sobre o assunto e nas propostas pedagógicas das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, revisadas em 2009. Pensar um cotidiano que acolha, escute, proteja, eduque e permita que os movimentos com o corpo se ampliem, que entenda as atividades corporais independente de gêneros, que precisa conhecer a si mesmo, sem resistências ou limitações. Muitos professores de creches e pré-escolas não se sentem preparados para realizar atividades corporais com as crianças, tanto pela ausência deste elemento em sua formação, quanto pelas próprias condições de trabalho e estrutura dos espaços. Visto que a aprendizagem da criança está relacionada às experiências com o corpo, sensibilizar o corpo do educador para que

as atividades do cotidiano promovam o desenvolvimento integral da criança. Vamos realizar uma educação a favor do prazer e contra a paralisia dos corpos, onde o encontro do adulto e da criança se faz através das artes, do corpo e do contato com a natureza. Um encontro da diversidade que possuímos e que precisa encontrar seu lugar no cotidiano das escolas, com espaços de escuta e aprendizagens. Que essa escuta seja acompanhada por educadores que conheçam além de suas características físicas para que abram espaços para conhecerem os ritmos, as individualidades e diversidades que tornam cada sujeito único. Com a ampliação da oferta da Educação Infantil torna-se fundamental pensar a qualidade das relações entre os pares para a promoção de práticas relacionadas com a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, lingüística, ética, estética e sociocultural da criança e que visam promover o desenvolvimento integral

Palavras-chaves: Formação de professores; Creche; Corpo e movimento

Introdução

“Quem sabe, um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é ...”(KOHAN, 2004)

Qual é o lugar do corpo no cotidiano da Educação Infantil? Quem o encontra e percebe suas necessidades? Como ele pode ser movimentado a favor do prazer? Nas vivências do *Curso de Extensão “Educação Infantil: corpo, arte e natureza”* fomos provocadas a pensar o lugar do corpo na vida e no cotidiano da Educação Infantil. Como professoras, que atuam na Educação Infantil, e participantes do grupo de pesquisa FRESTAS, nossas discussões sobre a formação e ressignificação do papel do educador, no campo da formação estética, encontram lugar nas vivências com os saberes, trocas, no campo das artes e dos sentidos.

E qual seria a tarefa primordial da educação senão levar-nos a aprender a amar, sonhar, a fazer nossos próprios caminhos, a descobrir novas formas de ver, de ouvir, de sentir, de perceber, a ousar pensar diferente... a ser cada vez mais nós mesmos, aceitando o desafio do novo? (ALVES, p.17 ;2005)

A educação das crianças tem sido foco a favor do progresso e do desenvolvimento na sociedade atual. Chegamos ao momento em que o sucesso das experiências escolares tem encontrado a saída na educação da primeira infância. Estamos em tempos de pacto de alfabetização na idade

certa, da obrigatoriedade da Educação Infantil e a expansão desta primeira etapa da Educação Básica por todo o Brasil. Assim, torna-se importante refletir sobre a formação dos professores, o currículo e o cotidiano da Educação Infantil pensado para as infâncias.

Com as contribuições de Krammer (2011) e Jobim e Souza (2010) temos refletido e conceituado criança e a infância nos dias atuais. Reconhecemo-la como sujeito de direitos, que produz e é produzida na cultura, que tem uma história e constrói sua identidade nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia. Tem sido influenciada pelas práticas de consumo da sociedade e possui certa autoria entre os adultos que convive. A criança contemporânea precisa ser reconhecida como sujeito na da escola, para decidir, falar e ser ouvida. Sendo autora no seu processo de desenvolvimento, mediada pelo mundo e por seus pares.

Neste contexto o professor é um desses pares de interação, que troca, sente, sabe e media as relações e vivências com crianças, envolvendo o corpo e a mente, sem divisão. Não dá para separar a razão e a emoção na educação, os sentimentos e sentidos se misturam. O grupo FRESTRAS, em seu recente início, tem pesquisado sobre a formação que envolve a prática, que movimenta o professor através da experimentação de corpo inteiro. E através das experiências estéticas temos afetado nossas práticas escolares. Acreditando no potencial da criança e em suas tantas linguagens e maneiras de ser e estar no mundo, entendemos ser necessária a ressignificação do papel do educador, através das artes e da sensibilidade.

Experiências com o corpo: a criança e o adulto

No mundo onde crianças e adultos se encontram, brincam e se educam precisamos refletir sobre as experiências vividas e proporcionadas nessas trocas. Com corpos e ambientes que falam e mostram suas histórias, necessidades e desejos, considerar quem somos e o que podemos fazer com nosso corpo constitui um importante recurso para possibilitar as aprendizagens.

Para nortear o trabalho pedagógico, as creches e escolas podem apoiar-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI's, 2009) e considerá-las ao organizarem seu currículo, entendendo o mesmo como conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio

cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, para promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Em seus espaços escolares os educadores precisam propor experiências que possibilitem o contato com o mundo, com as artes e linguagens, através da ludicidade. Consideramos o termo *experiência* como a oportunidade de interação e transformação, que constitui um aprendizado, como os saberes que a criança já possui e a caracterizam como um ser diferente do outro. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil dão destaque a ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança, através das interações e brincadeiras, para conhecer a si mesmo e o mundo.

A promoção dessa gama de experiências é desafiadora para o professor e deve ser considerada nas oportunidades de formação, ao longo de sua trajetória. Assim, são fundamentais iniciativas como o convênio do MEC com as universidades federais para a formação continuada dos professores da educação Infantil através dos cursos de extensão que veem sendo promovidos desde 2011. No curso oferecido pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) um dos objetivos visava contribuir com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil na formação dos professores, oferecendo um conjunto de vivências para construir novos olhares e enriquecer as propostas de trabalho com as crianças.

Ainda persiste a ideia que formar professores, mesmo da Educação Infantil, é ensinar como “dar aulas”, ensinar conceitos e ainda oferecer conhecimentos pedagógicos. Mas, o que farão os professores com estes conhecimentos no cotidiano? Como iremos possibilitar uma educação integral desrespeitando as vontades do corpo da criança? Como considerar o corpo sem sentir, experimentar ou movimentar-se?

Conhecer sobre o mundo, seus lugares e objetos que o formam é primordial para viver e conviver na sociedade. Porém, mais do que existir no mundo estamos conectados a ele, ligados e vivendo. Todo conhecimento nos será nulo se não sentirmos, não experimentarmos como ser e fazer, não agirmos. E este contato acontece na infância e através do corpo. Um corpo que sente, que toca, se movimenta e fala. E ainda é negado em muitos espaços escolares. Nessa perspectiva, consideramos a importância do movimento e corporeidade na Educação Infantil, espaço que pode possibilitar o conhecimento do corpo e as maneiras de se expressar a partir dele, por meio dele,

no tempo e no espaço. Segundo Freire (1989), o significado, nessa primeira fase da vida, depende, mais que em qualquer outra, da ação corporal. Entre os sinais gráficos de uma língua escrita e o mundo concreto, existe um mediador, às vezes esquecido, que é a ação corporal.

Concordamos que a percepção dos professores sobre a cultura corporal precisa ser despertada, porque o que temos visto nas escolas de educação infantil é uma rejeição ao corpo que se faz presente no cotidiano das crianças, expressa na falta de proposições de atividades corporais que estimulem a expressão e o movimento da criança.

Sem os sentidos e a sensibilidade no cotidiano temos acompanhado uma educação infantil marcada por práticas de ensino, que fragmentam os conhecimentos para tornar conhecido das crianças, com práticas de repetição e exercícios sem significados, que privilegiam somente os aspectos cognitivos. É bastante comum nas pré-escolas brasileiras a “preparação para a prontidão”, que neste caso seria um treinamento ou uma preparação para o Ensino Fundamental. Kramer (2007, p. 25) afirma que: “por terem uma concepção da criança apenas como “futuro adulto” é que tais estratégias se voltam apenas à preparação”. Nessa perspectiva “preparatória”, muitas escolas de Educação Infantil não dão importância para uma estrutura de desenvolvimento psicomotor, que se constitui a base para a aquisição de novas aprendizagens dentro e também fora da escola.

A forma de atuação sobre o corpo na escola é legitimada pelo discurso da ordem, e da disciplina. Essas habilidades, destrezas, regras e valores são internalizadas pelos indivíduos (as crianças) sem que se percebam o poder exercido sobre o corpo, porque tal forma é a que se apresenta como “adequada” ao espaço no qual estão inseridos. Mas o que seria uma forma “adequada”? Como o corpo deve estar presente no espaço escolar?

Diversos estudos sobre corpo e corporeidade no espaço escolar são realizados, porém o modelo disciplinar de corpo ainda é o mesmo do século passado e é pouco questionado no âmbito escolar. A disciplina e o respeito estão relacionados a um corpo parado, imóvel e que obedece às normas e regras da instituição. Uma sala com crianças sentadas uniformemente, silenciadas, comportadas garantem o sucesso de um “bom educador”, pois consegue manter a disciplina no ambiente.

Silenciados por práticas autoritárias; corpos contidos em uniformes, presos em formas, em carteiras, em horários e normas, impedidos de se movimentar na sala de aula,

impedidos até de ir ao banheiro quando sentem necessidade (...); corpos que se insurgem contra as normas (...) corpos impedidos de se tocar (...); corpos tornados invisíveis; corpos que falam, que denunciam, que dizem tantas coisas incompreendidas por quem só sabe ler o instituído. (GARCIA, 2002, P. 15)

É preciso que as crianças descubram-se a partir de vivências corporais plenas, explorando ambientes e manipulando objetos diversos. A falta de conhecimento dos professores de educação infantil resulta em práticas quase sempre inadequadas ou insuficientes de atividades corporais importantes para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. É de suma importância que o professor assuma o papel de facilitador, levando as crianças a situações de estímulos variados a partir de experiências concretas e sendo vivenciadas de corpo inteiro. Como afirma Guimarães (2008), se considerarmos uma criança ativa, exploradora e criadora de sentidos, é preciso pensar um espaço e um educador que deem apoio aos seus movimentos, que incentivem sua autoria e autonomia.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: CORPO, ARTE E SENTIDOS

Os conhecimentos sobre a criança e os conceitos que refletimos nos momentos de formação devem servir de fundamentação para nossa prática. Essa relação teoria versus prática deve ser inserida no campo para favorecer a ampliação do trabalho com as crianças. Quantas contribuições e experiências realizadas por nós educadores podem transformar nossos olhares na construção de uma Educação Infantil para a criança?

O modelo convencional de formação tem privilegiado os conhecimentos sem utilizar nosso corpo e sentidos, tão importantes para sentir e saborear a beleza do mundo. Aproximar conhecimento e experiência deve passar pela educação estética (Ormezzano, 2000) sendo esta um processo onde cada sujeito sente, experimenta e vibra emocionalmente, onde o homem tem a sua formação completa. Para atender a educação para as crianças e seu desenvolvimento integral precisamos considerar a afetividade, o diálogo e as interações. Assim, a formação do professor precisa romper o modelo convencional e ressignificar-se, educando através da sensibilidade, sendo possível através das artes.

As artes são importantes indicativos para pensarmos a educação das crianças, seja pela beleza ou pela diversidade de expressão que encontramos nas danças, esculturas, pinturas e poesias, que nos ajudam a ver o mundo de diferentes maneiras. Segundo OSTETTO, (2004, p.57), “É

necessária uma formação que contemple experiências estéticas capazes de revelar o ser da poesia presente e esquecido no professor-adulto roubado em suas linguagens ao longo da vida”. Considerar a educação estética na formação dos professores é ainda cultivar a singularidade, o gosto e o ser de cada um, que torna o professor um autor com suas memórias, culturas e prazeres.

Vários pesquisadores como Nogueira (2010), Borba (2012), Castro (2010) e Moura (2012) discorrem a respeito do trabalho com as Artes. Porém destacamos Nogueira, cujo foco da pesquisa tem sido a formação docente e sua relação com as Artes. De acordo com a autora é crucial que o professor tenha acesso à cultura, pois desta forma, o indivíduo se conecta com o mundo e desenvolve a capacidade de realizar diferentes interpretações com muita criatividade.

A formação de professores, seja inicial ou continuada, apresenta uma grande lacuna no que diz respeito ao papel da Arte (artes visuais, música, teatro, dança e etc.). Muitas vezes nos cursos de formação a temática é tratada superficialmente e de modo aligeirado, isso se deve em muito ao modo como os documentos oficiais tratam a questão. Tanto no Plano Nacional de Educação, quanto nas Diretrizes Curriculares Para Formação de Professores da Educação Básica (2002), é possível ver como a formação cultural e artística do professor é tratada de modo vago. No Plano Nacional de Educação (2001), é apenas sugerido que o currículo de formação de professores privilegie uma ampla formação cultural, para assim “[...] criar oportunidades de convivência com um ambiente cultural enriquecedor [...]” (BRASIL, 2001, p. 74). Já as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica recomendam que: “hajam iniciativas que garantam parcerias a promoção de atividades culturais destinadas aos futuros formadores” (BRASIL, 2002). Se na letra da lei a Arte e a formação cultural são tratadas como assunto de pouca importância, como então na prática cotidiana da Educação Infantil fazer com que os professores experimentem e vivenciem a Arte e a Cultura em parceria com as crianças?

Percebemos o quanto a formação de professores é incipiente ao tratar dos aspectos afetivos e estéticos na formação docente, essa negligência dos currículos produz professores com repertório cultural empobrecido e desconhecedores das diferentes formas de expressão humana. A dança, as artes plásticas, o cinema e o teatro são linguagens que desafiam o professor a refletir sobre o seu cotidiano e sua prática docente, a arte nos leva a ressignificar nossa prática e pôr em cheque nossos saberes. Através da experiência estética o professor consegue se aproximar da criança de modo mais intenso, favorecendo com isso uma maior qualidade de interações e brincadeiras,

afinal como já colocamos anteriormente acreditamos em uma educação onde os binômios: corpo/mente, razão/emoção, teoria/prática são ultrapassados e convocamos uma educação de corpo inteiro!

Valorizamos a dimensão estética na formação de professores e o espaço do corpo, das artes e dos sentidos, pois acreditamos que a experiência estética vivida pelo professor provoca um saber sensível, e torna seu repertório cultural e prática docente mais rica e criativa. Segundo Nogueira (2010, p. 12), “como formador de futuros cidadãos o professor, antes de tudo, precisa estar conectado com o mundo da cultura, cultura essa entendida como patrimônio de todos”, sendo assim a formação do professor precisa estar ancorada em um currículo rico em experiências e vivências culturais que o mobilizem a ampliar seu repertório pessoal e docente acerca das diferentes manifestações artísticas.



(Curso de Extensão Educação Infantil: arte, corpo e natureza; Módulo: dança, ritmo e criação - A perspectiva é ampliar o repertório de possibilidades de movimento do corpo, tornando-o disponível para o jogo da dança, a brincadeira com os movimentos, a liberdade de criar e se expressar via ritmo e dança).

O Curso de Extensão nos permitiu vivenciar na prática os saberes e no cotidiano realizá-los com as crianças. Foi pensado para os processos de formação docente com a articulação entre os conhecimentos científicos e didáticos e a teoria e a prática, contribuindo para o conhecimento sobre o corpo e a ampliação das experiências, fomos levados a dançar, pintar, criar, analisar as artes, experimentar. Tudo isso nos proporcionou pensar o corpo da criança durante essas práticas. Indo além de utilizar o corpo como um receptor da ação pedagógica e considerando-o a partir de

seus desejos e necessidades de movimentos espontâneos, que precisam e devem ser explorados. Vivenciamos o despertar do corpo para o autoconhecimento. Através do reconhecimento da nossa inteireza podemos relacionar o corpo à vida e a nossa formação enquanto professores. Momentos como o da foto foram importantes para produzir sentidos e conexões, ampliando a consciência corporal. E ainda nos foram proporcionadas experiências no campo das artes, danças, cinema, literatura e cultura das infâncias. Esse conjunto de repertórios possibilitou a ampliação dos significados sobre as artes, o corpo, a cultura e o mundo. E ainda a questionamentos sobre como levar a criança a escutar seu corpo. Como podemos imprimir os movimentos através de uma dança própria da criança? Como respeitar as vontades do corpo no cotidiano?

As atividades corporais do cotidiano da Educação Infantil

Encantar-se com a beleza do dia, brincar na chuva, comer goiaba tirada do pé, ouvir o canto de um pássaro, observar as nuvens brincando no céu... que ensinamentos, que aprendizagens, que estados de espírito estas experiências propiciam? Todos sabemos o quanto fazem bem, nos tranquilizam, energizam. (TIRIBA, 2008, p. 8)

As crianças brincam e correm. Começam o dia observando a natureza. Afinal de contas, como viveremos um dia e o carregaremos para nossa história não percebendo as suas riquezas? Com o desafio de pensar uma nova estrutura de funcionamento escolar que respeite ritmos e interesses infantis, que permita à criança aprender a respeitar as vontades do corpo, caminhamos com as experiências das crianças de 2 anos.

Muitos professores de creches e pré-escolas não se sentem preparados para realizar atividades corporais com as crianças, tanto pela ausência deste elemento em sua formação, quanto pelas próprias condições de trabalho e, muitas vezes de estrutura da instituição. Porém, é o professor quem pode planejar as ações do cotidiano, a partir do corpo. Mesmo quando há limitações precisamos organizar estratégias e espaços de expressão, liberdade, linguagens e artes, que possibilitem o autoconhecimento e as experiências com o movimento para aprender de corpo inteiro.

Para a experiência da criança no mundo, cada dia é momento de interação, significados e aprendizagens. O contato com a vida e a natureza deixará experiências e momentos significativos para essa infância de muitas linguagens. Experiências importantes para seus saberes, que

constituem sua cultura e vida. Por isso, os corpos precisam estar livres, precisam estar a vontade, conhecer e experimentar o lugar e se apropriar dele com inteireza.

Pensar a criança e seu corpo no espaço com relações humanizadas permeadas pela amizade, solidariedade e afeto será importante na sua constituição como sujeito. Considerar suas necessidades e abrir espaços para a escuta da criança contribuirá para o entendimento de sujeitos de seus corpos, de seus movimentos e, portanto, sujeitos das rotinas e dos espaços onde vivem e convivem. Segundo Guimarães (2008), o espaço objetivo torna-se lugar de experiências, relações, criações e ambiente de vida. A partir experiências torna-se ambiente de interação, carregado de cultura, de história e de muitos significados. Com sua dimensão e qualidade físicas, as oportunidades de vivências e experiências tornarão o ambiente enriquecedor para as relações entre crianças e seus pares, seus corpos e seus movimentos.



Pelos ambientes que interagem criança, adulto e meio ocorrem significativas interações. Importante pensar que essa troca também é um campo de aprendizagem para o adulto. Seja de maneira pessoal ou profissional, o professor amplia seus saberes, interesses e sua maneira de enxergar o mundo, a partir das trocas com crianças e outros colegas. A sensibilidade ao ouvir as crianças de seu grupo, as trocas com os colegas nos momentos de planejamento do trabalho e o contato com os saberes das famílias compõem uma diversidade de histórias e situações. Essas

experiências provocam o professor a indagar, refletir, questionar e aprender, tornando o processo de desenvolvimento das crianças seu também.

Entre sujeitos aprendizes que interagem e brincam com o corpo, deve haver espaço para um encontro de autoconhecimento e prazer. Deve-se então brincar para ser feliz, para trazer saúde e alegria. "Acho que estamos com saudades de nós mesmos, do Brasil e da infância. É preciso restituir às crianças, o espaço da natureza a que tem direito. Se você não permite o desenvolvimento da criança não há futuro. A espécie tende a desaparecer." (HORTÉLIO, 2014)

Outros espaços do cotidiano da Educação Infantil

Em um espaço marcado por limitações para uso dos espaços, o trabalho com o corpo fora dos espaços delimitados pela sala de aula tem sido realizado. As crianças são estimuladas a usar os espaços externos, com brincadeiras diversas, ou simplesmente correr, construir brincadeiras, pular, desenhar no chão, usar seu corpo como forma de liberdade, movimento e prazer. Criar espaços e oportunidades é uma das principais propostas, experimentar, sentir, tocar, vivenciar, pois desta forma elas poderão tornar-se cada vez mais confiantes e autônomas. Do lado de fora da sala de aula surgem interesses e possibilidades que podemos aproveitar no dia a dia permeados com nossa Roda de Conversas. As artes também são experimentadas com o corpo. Porque não pintar usando os pés? Ou se transformar em animais como o tigre e usar suas garras? O lúdico, o imaginário e o sensorial se aliam às práticas relacionais do corpo e são vividas e experimentadas intensamente. Usar panos, experimentar a sensação da textura no corpo, virar super-heróis, jogos cantados, jogos cooperativos ou simplesmente correr, brincar com caixas, entrar e sair, usar os espaços e o corpo.

Num ambiente altamente favorável, o nosso menino ou menina pode encontrar possibilidade de retirar o máximo proveito de suas potencialidades inatas. Num ambiente diferente e hostil, apenas algumas dessas potencialidades básicas poderão exprimir-se (GESELL, 2003, p. 42).



Na Educação Infantil a capacidade de brincar e de se movimentar de maneira que atenda aos desejos da criança e de seu corpo torna a criança sujeito nesse processo de experimentar e aprender no mundo, onde ela brinca, interage e encontra apoio para ampliar seus saberes. Quando o professor e a unidade escolar preocupam-se em proporcionar às crianças o contato com a diversidade da cultura lúdica e corporal esses momentos são enriquecidos. Organizar a rotina, incluindo as propostas que envolvem o corpo e movimento, considerando a importância deste para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social. A unidade escolar é o lugar que garante o tempo, o espaço e profissionais para a vivência dessas propostas, visto que, para muitas crianças das comunidades, são poucos os momentos fora do espaço escolar destinados às atividades corporais que envolvem brincadeiras em experiências motoras.

Acreditamos que a criança precisa vivenciar o seu corpo a partir de uma motricidade que não seja condicionada, em que os grandes grupos musculares participem e preparem os pequenos músculos, responsáveis por tarefas mais precisas e ajustadas. Antes de pegar num lápis, a criança já deve ter, em termos históricos, uma grande utilização da sua mão em contato com inúmeros objetos (FONSECA, 1993).

É fato que os espaços escolares têm limitado a expressão e expansão do corpo e movimento. Seja pela dificuldade do professor em perceber seu próprio corpo e o corpo de seus alunos, ou pelas práticas comuns que visam normatizar, disciplinar e até calar a expressão das crianças. Com os documentos oficiais a favor do desenvolvimento dos diferentes aspectos de maneira integrada, cabe planejarmos as práticas garantindo o espaço potencializador das experiências. Talvez a reinvenção do cotidiano tenha caminho na reflexão sobre o que o corpo necessita e deseja explorar, aprender e conhecer. Se ampliarmos os momentos de escuta das crianças, com

participação das famílias e diálogos sobre a realidade das crianças podemos ampliar espaços e tempos para o desenvolvimento da corporeidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É urgente refletir sobre a formação dos professores da Educação Infantil que planejam experiências e encontros com a criança, de corpo inteiro com sua sensibilidade. Que irá possibilitar o brincar, conhecer, controlar e expressar-se através do corpo, ajudando a construir a autonomia e a autoconfiança, através do afeto e de escutas sensíveis.

Esse professor pode estar em constante formação e ampliação dos aspectos estéticos, que o fazem sentir e encantar-se com o mundo em que trocam e aprendem. O professor que dança, canta, pinta ou escreve, que faz toda ou pouca arte, tem expandido seu potencial criativo e imaginário para encantar crianças e redescobrir-se também brincante.

Precisamos realizar uma educação a favor dos sentidos e do prazer, onde o respeito pelas vontades do corpo se dá nas interações e brincadeiras com as artes e a natureza no cotidiano da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, é necessário que nos currículos de formação docente haja uma recontextualização do corpo, ou seja, ressignificar a percepção dos corpos, sua identidade e possibilidades didáticas. O corpo precisa ser considerado nas políticas de formação docente como possibilidade pedagógica, principalmente para formação de professores para a educação infantil, uma vez que, a linguagem corporal nesta etapa da educação básica é primordial para o desenvolvimento da criança.

Com a presença de adultos brincantes, que reconhecem a criança dentro deles, que outrora vivenciou a infância e sempre que necessário traz em si essa presença, querendo prover outras potências de vida infantil e outros movimentos, poderemos promover novos encontros e aprendizagens. Quem sabe o que poderá surgir no encontro de um adulto e uma criança? Se forem autores que brincam com o corpo, sensações e o mundo, podem com certeza criar uma escola nova, um cotidiano diferente, um espaço de experiências e acontecimentos inesperados.

Referências

- ALVES, Rubem. Educação dos sentidos e mais. Campinas. SP: Verus Editora, 2005
- AUGUSTO, Silvana. A experiência de aprender na Educação Infantil. Boletim o Salto para o Futuro: novas diretrizes para a Educação Infantil. MEC/SEED: junho 2013, p. 19-28.
- BARTH, Brith-Mari. O saber em Construção: para uma pedagogia da compreensão. Lisboa: Instituto Piaget, 1996
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEN nº05/09. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. Subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação. Brasília, DF, 2001
- BORBA, Ângela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: Patrícia Corsino, (org). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.
- GESELL, Arnold. A criança dos 0 aos 5 anos. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GONÇALVES, Fátima. Do andar ao escrever: um caminho psicomotor. São Paulo: Cultural RBL, 2011.
- GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: espaços e experiências. In: Patrícia Corsino, (org). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- HORTELIO, Lydia. É preciso brincar para afirmar a vida. Disponível em: <<http://www.almanaquebrasil.com.br/personalidades-cultura/6904-e-preciso-brincar-para-afirmar-a-vida.html>> Acesso em 15 abr 2014
- JOBIM E SOUZA. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 8ª ed, 2004.
- KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito de devir criança. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004
- KRAMER, Sonia (org.). Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. 14ª. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- KRAMER, Sonia (org.). Infância e Educação Infantil. Campinas/SP: Papirus, 1999a.

LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MOURA, Maria Teresa Jaguaribe. A brincadeira como encontro de todas as artes. In: Patrícia Corsino, (org). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

NOGUEIRA, Monique Andries. Formação Cultural: questões teóricas. Boletim Salto para o Futuro: Formação Cultural de Professores. MEC/SEED: Ano XX boletim 07 – Junho 2010.

TIRIBA, Léa. Proposta Pedagógica. Boletim o Salto para o Futuro: o corpo na escola. MEC/SEED: abril 2008.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANDO E RECRIANDO ATRAVÉS DOS SENTIDOS.

**Bianca de Fátima Fonseca Jardim Pantoja – Frestas, UNIRIO –
biancapantoja@yahoo.com.br**

Resumo:

O presente artigo visa discorrer acerca da importância do trabalho com artes, na Educação Infantil para a ampliação do repertório cultural da criança e do educador. Tema este, que tem gerado muitas discussões no âmbito acadêmico. Por isto, realizaremos uma análise do projeto desenvolvido com crianças de 2 / 3 anos de idade, na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro, EEI-UFRJ. Acreditamos que devemos pensar na literatura como uma arte que provoca sensações, impressões e sentimentos, por isto, é desejável promover o encontro entre os livros, as músicas, as danças, as pinturas, as esculturas e as crianças pequenas. Guimarães (2012) no texto “Educação Infantil: espaços e experiências” ressalta que a educação deve ser a expansão de experiências culturais. Nesse sentido, podemos inferir que o professor deve oportunizar diversos tipos de inspirações artísticas as crianças, pois elas precisam ter esses espaços de trocas garantidos no cotidiano escolar. Sendo assim, criamos o projeto intitulado “Criando e recriando através das Artes”, cujos objetivos foram: explorar o imaginário infantil; desenvolver a percepção corporal; explorar os limites do corpo através da dança; estimular a sensibilidade estética; ampliar o conhecimento da cultura brasileira, estimular a produção artística das crianças; Para tanto, propomos as seguintes atividades: Audição de músicas de diversos ritmos: clássica, popular e infantil; dramatização de alguns poemas musicados, Apreciação de Gravuras; Leituras de poesias; Contação de Histórias; Roda de conversa; Oficina de desenhos e pintura. Para Vigotski (1999) a arte é o social em nós, além de conhecimento de mundo e auto conhecimento, ela provoca descobertas e transformações de ideias e emoções. A arte nos afeta, seja conhecendo, seja apreciando ou produzindo uma obra. Corsino (2008) revela que nada como a arte para aproximar o homem dele mesmo e do outro. Acreditamos que o ato de criação das crianças, esteja diretamente ligado ao fato de poder realizar combinações de conexões antigas com novas. Ostrower (1978) discorreu sobre a temática do processo de criação, e ressalta que criar é tão fácil ou tão difícil quanto viver.

Palavras – chave: Educação Infantil; Artes; Criança e Educador.

Introdução:

A criança é alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas para sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. (Rinaldi, 2002; p.76).

Pensar a criança que age e interage, descobre e conhece o mundo e está presente nas experiências e narrativas dos professores é uma entrada no imprevisível. As crianças mostram suas formas de olhar o mundo e o professor, seu parceiro nessa caminhada, vai fazendo caminhos possíveis para a aprendizagem. Na relação com as crianças, a busca pela escuta e a promoção de experiências ricas tem sido o desafio colocado aos professores, que podem descobrir no campo das artes maneiras possíveis de expandir as possibilidades da criança.

Este trabalho faz parte dos estudos de pesquisa do grupo FRESTAS (Formação e ressignificação do educador: saberes, troca, arte e sentidos) que teve início com os cursos de extensão e pós-graduação na UNIRIO. As questões pesquisadas, que têm mobilizado nossos estudos fazem parte das preocupações presentes na Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, que vem junto com o MEC e as Universidades Federais contribuindo para a educação no contexto nacional. Estamos pesquisando as políticas vigentes e a formação de professores, sob a perspectiva da ética e da estética.

As trocas no grupo de pesquisa e as experiências com crianças pequenas nos trazem questionamentos sobre a prática do professor na Educação Infantil, principalmente no que se refere às experiências no campo das artes. Algumas questões foram trazidas pelo grupo de pesquisa, como: Qual o lugar da arte nas experiências com as crianças pequenas? O que dizem os autores e as políticas públicas vigentes a respeito do trabalho com a experiência estética na educação infantil? Reunidas com outras inquietações da prática pedagógica, levaram a uma busca para referenciar um trabalho na perspectiva da dimensão estética, com o aporte teórico de Corsino, Oliveira, Soares e Duarte, entre outros.

De acordo com Soares, ao contrário do que se acredita, a temática da educação estética é debatida desde o tempo dos filósofos pré Socráticos, embora a concepção da mesma seja atribuída aos filósofos alemães do século XVIII. A estética só passou a ser compreendida como objeto de pesquisa quando foi criada uma teoria com seu nome, foi Baumgarten (1714- 1762) que intitulou a estética como disciplina. Primeiramente precisamos contextualizar o conceito de estética aqui adotado, para depois abordarmos o trabalho com ela no contexto da educação infantil. Acreditamos que a educação estética é urgente na sociedade contemporânea, uma vez que é através da experiência estética que recuperamos a capacidade de nos maravilharmos com o mundo, permitindo que tenhamos uma integração sensível com o mesmo e com o outro, consideramos que a arte deve estar presente em todos os lugares da nossa vida. Pois somente através dela e do artista, que possui uma visão estética bastante aguçada, conseguimos perceber a natureza e nossa essência humana.

As políticas públicas são importantes para a garantia dos direitos, no que se refere aos direitos da criança já houve consideráveis conquistas que surgiram em debates e considerações de especialistas contribuindo para a formulação de políticas para a infância. No que se refere ao norte pedagógico encontramos nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, um instrumento orientador, que serve para organizar o cotidiano da educação em creches e pré-escolas. A criança deve ser o centro do planejamento escolar. Tudo deve ser pensado e planejado para ela, respeitando e valorizando a apreensão da visão de mundo delas, pois, através desta relação dela com o mundo que a cerca e outras culturas, ela vai interagindo, se apropriando e transformando os elementos culturais, construindo sentidos a suas experiências. As DCNEIs afirmam que a brincadeira e as interações são o eixo central do trabalho e que este deve considerar a liberdade de expressão, à cultura de pares, a sensibilidade estética, nas atividades, para que as crianças possam construir uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Por entender a Literatura como arte, acreditamos que o lugar dela na educação infantil deve ser ampliado e compreendido como possibilidade de aquisição de capital cultural das crianças e dos professores, sendo assim compartilhamos das considerações de Queiroz (2012; p.23) que nos revela que:

A ampliação cultural é também função da escola, portanto, privilegiar o tempo e os espaços da leitura, promover o encontro físico e intelectual entre crianças e os livros de literatura infantil, gerando um ambiente de troca e convívio literário, é

também uma forma de democratização da literatura. Lendo com o outro, ouvindo o outro ler, percebendo as escolhas do outro, a criança constitui sua identidade de leitor e dilata suas possibilidades linguísticas e sua compreensão do universo que a abarca.

E assim, consideramos fundamental que o professor desenvolva a sua escuta sensível, para dar voz e significativamente fazer ecoar a voz das crianças dentro da escola. É preciso que esta “escuta” reverbere no educador, para que se provoquem mudanças enraizadas ao longo do tempo histórico e cultural dentro do contexto escolar, e que as crianças de fato sejam produtoras de cultura e sujeitos críticos, capazes com suas especificidades.



Atividade: Pintura coletiva

Foto: Tirada na rampa de acesso a EEI-UFRJ.



Atividade: Apreciação

Foto: Tirada no pátio da Escola.



Atividade de Leitura (foto tirada em sala)



Atividade: Releitura de clássicos infantis
(foto tirada em sala)

Para que o trabalho na Educação Infantil tenha as manifestações infantis como foco principal, deve considerar a linguagem corporal e oral como eixo que perpassa outras instâncias, sejam cognitivas ou afetivas, pois, a linguagem é um instrumento de ação no mundo, sobre o outro, com o outro e com os muitos outros que constituem o nosso pensamento e nossa consciência. Defendemos um trabalho com Literatura como arte na educação infantil, onde a mesma possa permitir a ampliação do universo cultural e estético das crianças. Assim, vemos a necessidade da ética e da estética caminharem juntas, pois elas devem ser trabalhadas em três momentos: o fazer, o apreciar e o contextualizar. E desta forma, quanto mais experiências culturais as crianças tiverem, maior e melhor será a sua vivência de mundo. Pesquisas e experiências sobre esta temática revelam que se a literatura for vista como uma expressão artística, ela se consolida como arte das palavras e da manifestação dos sentimentos. De acordo com Parreiras (2009), a literatura provoca o deleite através de um trabalho estético com imagens, e palavras. Por isto, acreditamos que cabe a escola de Educação Infantil e aos professores possibilitar o acesso das crianças a espaços culturais diversificados e as práticas culturais da comunidade, tais como apresentações musicais, teatrais fotográficas e plásticas, e visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques e jardins. O problema é que muitas vezes, o próprio professor desconhece esses espaços, por não ter o hábito de frequentar. Daí uma das grandes dificuldades. Porém esta realidade vem gradativamente sendo modificada, e os professores estão mais conscientes, e muitas das vezes estão tendo a oportunidade de conhecer estes espaços juntamente com as crianças. Não podemos deixar de ressaltar que quanto maior o repertório cultural e experiências através das diversas artes, maior a gama de conhecimentos e vivências positivas para que as aprendizagens das crianças se tornem significativas para elas, permitindo assim, que as mesmas sejam cidadãs capazes de atuar de forma crítica em sociedade, conscientes de seus direitos e deveres.

É importante ressaltar que a criança já chega à escola com uma vivência cultural familiar, e assim, as crianças já estão iniciadas no universo poético pelas canções de ninar, cantigas de rodas, que aprendem com seus familiares e demais pessoas que a cercam, vindas da herança deixada pela sabedoria popular. Daí a importância da mediação das artes como, a música, a poesia e a literatura entre a criança.

Criando e recriando através da Arte.

Ser criativo é um processo que nasce com a criatura humana. Criar é uma capacidade que todos temos, independente da classe social, porém, é interdependente do meio sócio – cultural em que você está inserido. Heating (1998; p.78).

Desejamos uma escola em que as crianças não precisassem pular as alegrias e as descobertas da infância, e possam se desenvolver plenamente, e onde a felicidade e o prazer estejam presentes. Em nossa prática pedagógica cotidiana buscamos desenvolver um trabalho capaz de despertar a emoção e a sensibilidade da criança através da literatura, sobretudo por se tratar de uma linguagem carregada de múltiplos sentidos que nos liberta de um cotidiano automatizado, para um novo modo de ver o mundo. Neste sentido, podemos dizer que a Literatura vista como arte, subverte o mundo lógico e tem como objetivo para dar asas à imaginação, e a fantasia. Para entender um trabalho assim, é preciso um olhar descomprometido com toda estrutura lógica de pensamento que regula o mundo em que vivemos, é preciso um olhar sensível e quem melhor que uma criança para poder apresentar esse olhar liberto de estigmas, desafiador de convenções? Precisamos estimular nas crianças e nos professores, um olhar de descoberta que atue sobre todos os seus sentidos, despertando uma gama de sensações: visuais, auditivas, gustativas, olfativas, táteis e comportamentais. Afinal só podemos compartilhar algo com alguém se tivermos este algo! Então é importante que os professores tenham acesso a cultura, para que possam partilhar seus conhecimentos prévios com as crianças e as estimular a buscarem novos saberes. E assim, surgiu o projeto intitulado “Criando e recriando através da arte”, embora saibamos que qualquer tipo de produção artística não deva ser, de forma alguma, forçada, mas sim natural, acreditamos que também é papel da escola oportunizar qualquer tipo de inspiração artística. E assim, o presente projeto propôs uma homenagem ao centenário do escritor Vinícius de Moraes. O projeto utilizou como ponto de partida o livro “A arca de Noé”, que reúne 32 poesias, algumas delas musicadas pelo próprio autor em parceria com o também cantor e compositor Toquinho. Muitos dos poemas desta obra que foram musicados já eram conhecidos e apreciados pelas crianças, o que foi um ponto de partida para apresentarmos os poemas que elas não conheciam. Neste projeto tivemos como objetivo geral, estimular e potencializar a vivência cultural e artística das crianças,

além de ampliar as múltiplas linguagens das mesmas. Conforme nos revela Zilberman (2009), a cultura rompe as fronteiras entre o centro e a periferia, entre o erudito e o popular e entre o rural e o urbano. E sob esta perspectiva, defendemos a ampliação do potencial de criação de nossas crianças e professores. Assim, criamos um projeto, que foi desenvolvido em uma turma de 15 crianças de dois a três anos na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro EEI-UFRJ. O pontapé inicial do mesmo deu-se através de uma seleção realizada pelos professores da turma em parceria com a professora da sala de leitura. Estas obras literárias foram escolhidas para serem lidas, emprestadas e contadas para as crianças e famílias. Além disso, promovemos rodas de leitura disponibilizamos bonecos e fantasias para que as crianças interagissem e expressassem - se, através de brincadeiras de faz de conta. Disponibilizamos diversos materiais de pintura para que elas se expressassem, e criassem de acordo com sua criatividade uma bolsa junto com as crianças onde elas levavam toda semana um livro do projeto para leitura em família. Construimos com as crianças um livro onde continha as músicas que o grupo mais se identificava, realizamos um “Chá Literário” com direito a recital de poesias, organizamos um concerto de músicas clássicas, popular e músicas de Vinícius de Moraes. Ainda como atividade tivemos as rodas de conversa e a dramatização de alguns poemas de Vinícius de Moraes como: “Borboletas”, “O relógio” e “O Pato Pateta”.



Releitura do poema “O Relógio”



Teatro das Professoras “ O Pato Pateta”

As atividades ocorreram de forma livre ou foram propostas pelos professores com o objetivo de estimular as crianças a explicitarem seus sentimentos, ampliarem seu potencial criativo, superando seus limites, através de atividades que envolveram as artes. Essas atividades tiveram como finalidades desenvolver a linguagem, a imaginação, a criação, a capacidade de percepção e observação de forma lúdica e interativa.

Destacamos que no desenvolvimento do trabalho, além de brinquedos, disponibilizamos variados recursos e objetos, pois há muitos materiais e artefatos da cultura da infância que servem de elementos fantasiosos para a imaginação das crianças. Muitas vezes, esses elementos adquirem outros usos, sendo produzidos ou reinventados por elas.

Um dos nossos focos foi buscar verificar como o mesmo desenvolvido reverberava nas crianças. Se elas eram tocadas por eles, e de que forma elas ampliavam seus conhecimentos. Além disso, observávamos as contribuições das crianças e suas reações e ao final de cada atividade registrávamos no caderno de planejamento da turma, quem se destacava participando com interesse e desenvoltura ou quem não demonstrava interesse em participar.

Para auxiliar-nos futuramente, na elaboração de novas propostas, de acordo com as demandas e o interesse das crianças.

Tecendo histórias com o trabalho literário

Literatura é farra, é diversão, é sonho, é pausa para alimentar a alma, para fortalecer as emoções, para pensar com coração, para racionalizar com o fígado, para entender como pâncreas. (Bandeira, 2005; p.181).

Entender a literatura como arte e grande aliada no processo de formação do ser humano nos leva a questionamentos, reflexões, apropriações e, conseqüentemente, a novas indagações que permitem repensarmos nossas práticas como educadores da infância contemporânea. Partindo do pressuposto de que nós, professores, devemos constantemente buscar, estudar e pesquisar para aprimorarmos nossa práxis pedagógica e conseguirmos contribuir para a educação de nosso país de forma consciente, colaborando para a construção de uma formação de qualidade para nossas crianças, devemos pautar essa formação na dimensão ética e estética.

Muitas das vezes, nós professores, não temos a dimensão do quanto as histórias infantis são importantes na formação do leitor ouvinte na infância. Como nos questiona Saramago:

E se as histórias para crianças passassem a ser leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?

Por acreditarmos, assim como o autor português, no protagonismo da criança e reconhecendo a importância da Literatura e das práticas de leitura no contexto escolar, consideramos fundamental uma reflexão acerca das atividades de leituras literárias, pois as mesmas, precisam englobar diferentes gêneros, estilos, autores. Segundo Meireles (1979), sempre que qualquer atividade intelectual se manifesta por meio da palavra passa, desde logo, ao domínio da Literatura, pois para ela, a Literatura não abrange apenas aspectos manuscritos, porque a palavra pode apenas ser pronunciada de forma oral, será Literatura da mesma forma, já que se destina a linguagem como forma de expressão livre. A autora classifica este fato como um fenômeno literário, e ressalta que a Literatura precede o alfabeto.



Atividade de Arte com as crianças.



Atividade de Artes com as famílias

A Contação de histórias favorece e estimula cada vez mais, a criatividade, a imaginação, o senso crítico e o vocabulário infantil, pois através dela as crianças têm a oportunidade de conhecer novas palavras e seus significados, além de poderem viver outras experiências de sua realidade ou do mundo da imaginação no faz de conta. O ouvir história estimula nas crianças a imaginação, a criatividade, a concentração, a noção de seqüência lógica e a capacidade de representação, entre outros. A partir de uma leitura literária, as crianças representaram diferentes personagens, ou vestindo fantasias ou manipulando fantoches, explorando a linguagem oral e corporal, recriando cenas e reinterpretando textos poéticos. Os professores também participaram, realizando peças teatrais e recitando poesias em diversos ambientes como pátio da escola e sala de aula.

A mediação do leitor guia, assim como a escolha do acervo, ambiente e o clima apropriado para a leitura, seja ela individual ou compartilhada, certamente são essenciais para o sucesso da relação que a criança irá estabelecer não somente com o objeto livro, mas, sobretudo, com o ato de ler, ouvir e apreciar literatura. Queiroz (2012; p.44).

Consideramos importante ressaltar que a narração de contos, historicamente, tem por finalidade despertar nas crianças o hábito de aprenderem a escutar, pensar e ver com outros olhos que denominamos “olhos da imaginação”. Outra grande contribuição da contação de história é o fato dela servir como instrumento para que as crianças possam ter a oportunidade de experimentar diversos tipos de emoções como, tristeza, raiva, medo, insegurança, tranquilidade, bem-estar. Assim, a criança tem a possibilidade de descobrir e solucionar por si mesma, conflitos e impasses pré-existentes. Para Abramovich (2004), contar histórias é uma arte muito linda, pois ora você brinca com a melodia dos versos, depois com o acerto das rimas, ou com a cadência do conto. Ela ressalta que através das histórias podemos descobrir outros lugares, novos tempos e outros modos de agir.

Ler histórias para crianças, sempre, sempre. É poder sorrir, rir, gargalhar com situações vividas pelas personagens, com a idéia do Conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então poder ser um cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento. (Abramovich, 1991 p: 16).

Considerações finais

Buscar o olhar sensível, a ampliação das vivências culturais e ainda experiências diversificadas é a tarefa dos professores que atuam com crianças pequenas. A resignificação do papel do educador é importante para que possamos ir além do ensinar e aprender, que possamos ser e conhecer e descobrir novas possibilidades para a prática na Educação Infantil.

O projeto apresentado teve grande significado para as crianças e superou as expectativas em relação à participação e integração as famílias e a escola. Os envolvidos participaram e atuaram com liberdade e autonomia, tanto para opinar e contribuir, quanto para expressarem-se durante as propostas de atividades. As crianças e os adultos puderam brincar, sentir e se emocionar. Cada um foi tocado de uma maneira, demonstrando satisfação com suas produções, realizações e descobertas.

Ressaltamos a importância do brincar e da capacidade de criar e recriar para termos outros olhares, não só em relação às crianças, mas também nos adultos que lidam com elas.

Defender uma educação estética é trazer à baila princípios tão esquecidos em nossa atual sociedade, como respeito, solidariedade, diversidade, escuta e sensibilidade. Em uma época conturbada, onde ter é mais importante do que ser, nosso grupo de pesquisa pretende através de um estudo com aporte teórico, mais principalmente vivencial inspirar uma educação dos sentidos e de corpo inteiro!

Referências Bibliográficas:

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices** 5ª. Ed. 10ª. Impressão. São Paulo: Scipione, Coleção Pensamento e Ação no Magistério, 2004.

BANDEIRA, Pedro. **Uma idéia solta no ar**. Dansa. São Paulo: FTD, 2005.

BAKTHIN, Mikhail: **Estética da criação verbal**. 4 Ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo. Martins Fontes. 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEN nº05/09. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)

CORSINO, Patrícia. (Org). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas São Paulo.: Autores Associados. 2012.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Summus. São Paulo. 1979.

OSTROWER, F. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis. Vozes. 1978.

PARREIRAS, Nínia. **O brinquedo na literatura infantil: uma leitura psicanalítica**. São Paulo: Biruta. 2008.

PINO, Angel. Scindwein; WAN, Maria e NEITZEL, Adir de Aguiar. **Cultura, Escola e Educação Estética do Ser Humano**. Curitiba, Editora Criar, 2010.

QUEIROZ, Hélien A. **O jogo Literário: espaço, função e reverberação da literatura na formação do leitor na infância.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Faculdade de Educação UFRJ, 2012.

SARAMAGO, José. **A maior Flor do mundo.** 2001, 11.a ed., 2013 (ilustrações de João Caetano).

SYNDERS, George. **Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários.** Trad. Cátia Aída.P.Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a Literatura Infantil brasileira.** Rio de Janeiro. Ed Objetiva, 2005.