

A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções – Gilvânia Pontes

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA

A PRESENÇA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
olhares e intenções

Gilvânia Maurício Dias de Pontes

NATAL
2001

GILVÂNIA MAURÍCIO DIAS DE PONTES

A PRESENÇA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: olhares e intenções

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Marta Maria C. A. Pernambuco.

**Natal
2001**

Catálogo na fonte. UFRN / Bibliografia Central Zila Mamede

Divisão de Serviços Técnicos

Pontes, Gilvânia Maurício Dias de.

A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções / Gilvânia Mauricio Dias de Pontes. Natal, 2001.

190p.

Orientador: Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação da criança – Tese. 2. Arte e Educação – Tese. 3. Educação infantil – Tese. 4. Ensino – Arte – tese. I. Pernambuco, Marta Maria Castanho. II. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 37-053.2 (043.2)

GILVÂNIA MAURÍCIO DIAS DE PONTES

A PRESENÇA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: olhares e intenções

Dissertação aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Educação pela
Comissão formada pelos professores:

Orientadora: Prof. ^a. Dr. ^a. Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco.

Primeiro Examinador: Prof. Dr. Sebastião Gomes Pedrosa

Segundo Examinador: Prof. Dr. Francisco de Assis Pereira

Suplente: Prof. Dr. José Pereira de Melo

Natal, _____ de _____ de 2001

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo tempo roubado.

À Vera Rocha, Denise Câmara e Vilma Vitor, que me mostraram por onde começar a caminhar.

À Marta Pernambuco, que fez o percurso comigo.

Às professoras de Mãe Luiza, que animaram a primeira vereda.

À equipe do NEI, pela presença na segunda vereda.

Aos grupos de estudo da Arte, pela esperança e ouvintes curiosos.

Aos amigos do GEPEM e do GRECOM.

À Florbela Espanca, Fernando Pessoa e Mário Quintana, pela companhia na solidão acadêmica.

*Sem fortes afetos
Sem grande causa
Sem mais crença no paraíso
Só restou encontrar encanto nos olhos
dessa gente.
Dessa gente que acha que tudo pode ser
diferente.
Que nada é o que é
Que o que se vê se pode olhar
Que isso é também aquilo e pode ser...
Pode fazer ser aquilo outro...
Dessa gente que faz
Que modifica
Que olha
Que acredita
Na Arte*

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 2: PINTURA NO E COM O CORPO	43
FIGURA 4: BANDA DE MÚSICA	85
FIGURA 5: FREVO	85
FIGURA 6: GRUPO FOLCLÓRICO ARARUNA	88
FIGURA 7: RELEITURA DA ARARURA	88
FIGURA 8: CRIANÇAS DANÇANDO	89
FIGURA 9: CALOUROS	90
FIGURA 10: DESENHANDO COM GIZ DE CERA	92
FIGURA 11: RELEITURA DA POESIA “NOITE” DE SÉRGIO CAPARELI, DESENHO E ESCRITA	93
FIGURA 12: PINTURA A PARTIR DA OBRA DE PORTINARI “MENINOS COM PIPA	98
FIGURA 14: BANHO DE GRUDE	118
FIGURA 15: PINTANDO O MURO DA ESCOLA	119
FIGURA 16: “ROLIM” – ILUSTRAÇÃO DA HISTÓRIA DE ZIRALDO	124
FIGURA 17: GUERRA E TRISTEZA. RELEITURA DA GUERNICA DE PICASSO	125
FIGURA 18: PICASSO NAS TOURADAS	125
FIGURA 19: A ENTREVISTA	126
FIGURA 20: A TRANSFORMAÇÃO	126
FIGURA 21: TAMBORETE: O PALHAÇO	126
FIGURA 22: HOJE TEM ESPETÁCULO	127
FIGURA 23: CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	129
FIGURA 24: CONFECCÃO DE FIGURINOS	129
FIGURA 25: CAMARINS	130
FIGURA 26: O PALCO E A PLATÉIA	130
FIGURA 27: A ARCA DE NOÉ	147
FIGURA 28: DANÇA DO CÔCO	148
FIGURA 29: RETRATO II DE JOAN MIRÓ – 1938	151

FIGURA 30: RETRATO DA SENHORA MILLS EM 1750 MIRÓ 1929	152
FIGURA 31: RELEITURA DO “RETRATO DA SENHORA MILLS EM 1750”	152
FIGURA 32: DESENHOS SOBRE A VIDA DE MIRÓ	154
FIGURA 33: MIRÓ CHORANDO PORQUE FOI CHAMADO DE CABEÇUDO NA ESCOLA	154
FIGURA 34: REGISTRO SOBRE A HISTÓRIA DOS INSTRUMENTOS	155
FIGURA 35: AS MULAS ENTRANDO NO CEMITÉRIO	157
FIGURA 36: VISITA A EXPOSIÇÃO E ENTREVISTA	158
FIGURA 37: A PRINCESA	160
FIGURA 38: ILUSTRAÇÃO E TEXTO SOBRE A VIDA DE ERASMO	166

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. A Presença da Arte na Educação Infantil: olhares e intenções. Natal: UFRN, 2001. (Dissertação de Mestrado)

RESUMO

Embora a oralidade e a escrita tenham recebido maiores atenções por parte dos teóricos que tratam de Educação Infantil e também por parte dos professores, as linguagens artísticas sempre estiveram presentes no trabalho com crianças. A essas linguagens foram atribuídos diferentes significados e intenções no cotidiano da Educação Infantil. Este trabalho faz um resgate das intenções que orientam as ações dos professores, ao proporem atividades com linguagens artísticas na escola e identifica os significados dessas ações em relação à estrutura da área de Arte, às demandas do trabalho com crianças de 2 a 7 anos e à dinâmica pedagógica da escola. Como lócus de nossa investigação, escolhemos o Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal – Brasil), visto que essa escola já tem um trabalho de 21 anos com Educação Infantil, e, nos últimos 6 anos, tem se voltado para a reorganização do trabalho com o ensino da Arte. A reorganização desse trabalho ocorreu no sentido de devolver à Arte o valor de área de conhecimento atribuído às outras áreas. Buscamos identificar, na prática dessa escola, organizadores do trabalho com a Arte que pudessem orientar aos professores de Educação Infantil em outros contextos. Através do levantamento de situações da presença da arte, nos relatos escritos das professoras do NEI, foi possível identificar que elas, conscientemente ou não, têm mediado situações de contato com as linguagens artísticas usando cinco tipos de intenções: Arte para desenvolver habilidades, Arte como recurso ao trabalho com outras áreas, Arte como expressão, Arte como acesso a padrões estéticos e Arte como conhecimento. A partir dessas dimensões, identificamos duas grandes entradas para a Arte na Educação Infantil. Esta pode aparecer como linguagem essencial à comunicação e expressão infantil e como um repertório de conhecimentos construídos culturalmente e ao qual a criança pode ter acesso através das ações dos professores.

PONTES, Gilvânia Mauricio Dias de. **La Présence de l'Art en Éducation Infantile:** regards et intentions. Natal: UFRN, 2001. (Dissertation de Mestrat)

RESUME

Alors que l'oralité et l'écriture ont attiré l'attention des théoriques de l'Éducation Infantile et des professeurs, les langages artistiques ont été toujours présentes dans le travail avec les enfants. À ces langages a été attribuée différents significatifs et intentions dans le quotidien de l'Éducation Infantile. Ce travail fait un sauvetage des intentions qu'orientent les actions des professeurs, quand ils proposent des activités de langage artistiques à l'école. Identifie aussi les sens des ces actions par rapport à structure du domaine de l'Art, à demande du travail avec des enfants de 2 a 7 ans, et à dynamique pédagogique de l'école. Comme "focus" de notre investigation, ont a choisi le Nucleo d'Éducation Infantile de l'Université Fédéral do Rio Grande do Norte (Natal - Brésil), vu que cette école a un travail de 21 ans avec l'Éducation Infantile, et dans les dernières 6 ans, a mis en place une re-organisation du travail avec l'enseignement de l'Art. La re-organisation de ce travail a été délibéré dans le sens de rendre à L'Art la valeur d'un domaine de connaissance attribué à d'autres domaines. On cherche a identifié, dans la pratique de cette école, les organisateurs du travail avec l'Art que puissent orienter les professeurs de l'Éducation Infantile dans autres contextes. O travers d'un relèvement des situations de la présence de l'art, dans les récits écrits des professeurs du NEI, a été possible identifié qu'eux, conscientisent ou pas, font des médiations des situations de contact avec les langages artistiques en utilisant cinq types de intentions: l'Art pour développer des habilités; l'Art comme ressource au travail d'autres domaines: l'Art comme expression; l'Art comme accès à des paramètres esthétiques et l'Art comme connaissance. Après ces dimensions, on a identifié deux grandes entrée pour l'Art dans l'Éducation Infantile. Ceci peu apparaître comme langage essentiel à la communication et expression infantile et comme un répertoire de connaissance construit culturellement, lequel l'enfant peut avoir accès à travers des actions des professeurs.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS

RESUMO

RÉSUMÉ

1 INTRODUÇÃO	11
2 ARTE...NA EDUCAÇÃO	20
2.1 Arte como área de conhecimento: uma questão recente	22
2.2 Arte na Escola	34
2.3 PCN e RCNEI: tentativas de estabelecer diretrizes curriculares em Arte	38
3 AS LINGUAGENS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	43
3.1 As crianças e as linguagens	45
3.2 As linguagens artísticas na Educação Infantil	57
4 OLHARES E INTENÇÕES: o caminho de pesquisa	67
4.1 As Escolhas	68
4.2 Redefinindo objetivos	74
4.3 A Arte presente na construção curricular	75
4.4 As dimensões da Arte	99
4.5 Algumas considerações de percurso	101
5 CURRÍCULO EM AÇÃO: os sentidos do fazer	106
5.1 Arte: linguagem e conhecimento na Educação Infantil	109
5.2 Arte x Dinâmica Pedagógica: uma relação significativa	135
5.3 Conhecimentos Específicos e Estratégias de Ensino	163
6 AS IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO EM AÇÃO	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	175

1 INTRODUÇÃO

O cotidiano da escola de Educação Infantil é permeado por práticas expressivas com linguagens artísticas. Essas linguagens são instrumentos de comunicação usuais na ação da criança sobre o mundo e no fazer pedagógico do professor. Os professores, para atender às demandas de comunicação com as crianças, fazem usos das linguagens artísticas voltadas para os mais variados objetivos. No entanto, mesmo fazendo parte do dia-a-dia as linguagens artísticas são, na maioria dos casos, articuladas pelo professor intuitivamente e/ou inconscientemente como algo já incorporado ao trabalho e sobre o qual não é necessário refletir.

Os cursos de formação para professores contribuem para que as linguagens artísticas sejam concebidas apenas como instrumentos, pois em sua maioria não atribuem a Arte o mesmo tratamento que atribuem às demais áreas, isto é, não vêem na Arte uma área de conhecimento que possui peculiaridades que poderiam ser o foco das reflexões e articulação de situações de ensino por professores.

A falta de formação faz com que esses professores atuem movidos pela concepção da Arte e do seu ensino, construída ao longo de suas histórias pessoais. E como, historicamente, a maioria dos professores foi privada do acesso ao repertório cultural da Arte, tanto na vivência de sua expressividade em atos artísticos quanto na possibilidade de refletir sobre seus conteúdos na escola, isso gerou uma falta de consciência sobre os sentidos que esses conteúdos e vivências artísticas podem assumir na escola. Essa falta reflete-se nas ações dos professores, principalmente nas escolhas e no encaminhamento de situações de sala de aula que envolvam as linguagens artísticas.

No entanto, contemporaneamente, alguns pesquisadores e educadores têm se lançado na reflexão sobre o papel da Arte na escola construindo importantes referências que podem nortear as ações dos professores. Nesse sentido, algumas escolas já vêm se propondo a pensar o lugar da Arte no currículo e essas iniciativas foram corroboradas recentemente também pelos documentos oficiais de orientação curricular, PCN-arte e RCNEI¹.

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte e o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.

O Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte ², ao longo de sua história, tem se preocupado em refletir sobre a Educação Infantil de forma geral e sobre o acesso das crianças ao repertório cultural das diversas áreas, há alguns anos, tem se voltado também para refletir sobre a presença da Arte na Educação Infantil.

O movimento de refletir coletivamente sobre a prática de sala de aula e construir alternativas para as demandas que dela emergem já se constitui em um pressuposto incorporado ao processo de formação das professoras³ do NEI. As demandas de formação geralmente surgem no diálogo interno entre as professoras sobre o fazer em sala de aula. Nesse diálogo são constatadas as necessidades de formação para aspectos específicos do trabalho com Educação Infantil e articulam-se maneiras de obter a formação. Durante o processo, assim gerado, a sala de aula continua sendo o seu balizador: dela surgem as questões, alvo de reflexão, e para ela voltam às reflexões que geralmente originam outras questões, tornando constante a relação entre ação – reflexão- ação.

Nesse sentido, em 1995, surgiram, nessa escola, vários grupos de pesquisa e de estudo⁴ que entre outros interesses voltavam-se também para refletir sobre a presença das áreas de conhecimentos na Educação Infantil. Tais grupos tinham o intuito de avançar nessa discussão oferecendo, às professoras dessa escola, maiores subsídios na articulação de suas ações junto às crianças, bem como pretendia a divulgação deste trabalho junto a outros professores atendidos pelo NEI em projetos de assessorias e de extensão. Os grupos de estudo e de pesquisa foram compostos por professoras do NEI sob a coordenação de especialistas por área dos diversos departamentos da universidade.

Nosso interesse por “ensino da Arte” surgiu do envolvimento nos estudos do grupo de pesquisa “Ensino da Arte na Educação Infantil”, pesquisa realizada entre 1995 e 1997⁵. Essa iniciativa de formação para a área de Arte vinha para atender aos interesses das professoras do NEI, que já percebiam as lacunas em seus trabalhos e desejavam construir

² Núcleo de Educação Infantil da UFRN é uma Unidade Suplementar, vinculada administrativamente ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas, e pedagogicamente ao Departamento de Educação, atende a filhos de funcionários, alunos e professoras da UFRN na faixa etária de 2 a 7 anos. Atualmente atende em torno de 350 crianças divididas em grupos de 25 por sala.

³ O quadro docente do NEI é formado por 36 professoras. Usarei “professoras” quando estiver me referindo ao NEI e professores quando a referência for aos docentes em geral

⁴ No início de 1995 são organizados cinco grupos de pesquisa e ou/estudo na escola: Educação Especial, Ensino de Matemática, Linguagens, Ensino de Arte, Ensino de Ciências e Educação Física.

⁵ O grupo de pesquisa “Ensino da Arte na Educação Infantil - NEI/UFRN”, foi articulado a partir da solicitação da escola de assessoria para o ensino da Arte. A assessoria, oferecida pela professora Vera Rocha, do Departamento de Arte da UFRN, ocorreu entre 1995 e 1997. Esse processo de assessoria foi posteriormente registrado por essa professora em seu trabalho de doutorado. (ROCHA, 200, p. 85-122).

respostas para elas, mas não possuíam, na sua formação e atuação, os referenciais necessários para repensar o ensino de Arte. Diante disso, a escola solicitou, a uma professora do Departamento de Arte, uma assessoria voltada para a reorientação da proposta de Arte desta escola. A assessoria foi desencadeada a partir da formação de um grupo composto por professoras do NEI coordenado pela professora Vera Rocha do Departamento de Arte da UFRN.

Esse grupo tinha como objetivo refletir sobre o ensino da Arte na Educação Infantil, à luz das teorias contemporâneas que colocam a necessidade de tratar a Arte como uma área de conhecimento com igual valor ao de outras áreas.

Os primeiros contatos do “grupo de arte” suscitaram a necessidade de sistematização dos encontros e a organização de um curso de formação para o “Ensino de Arte na Educação Infantil⁶”, com duração de 180h. Tal curso foi finalizado com a produção de artigos sobre o trabalho pedagógico com as diversas linguagens da Arte.

O curso, ministrado por especialistas em Educação Infantil e de ensino de Arte, foi dividido em duas etapas: uma que tratava dos princípios dos conteúdos pertinentes à Educação Infantil e outra que abordava os conteúdos de área da Arte e de seu ensino. Em paralelo ao curso e, como atividades desse, o contato dos professores com fundamentos das linguagens artísticas ocorreu através de oficinas/ateliês, cada uma delas coordenada por um professor com experiência da produção em uma linguagem específica⁷.

A formação inicial⁸ assim organizada, bem como o artigo escrito para finalização do curso permitiam às professoras participantes que estivessem a todo o momento estabelecendo relações entre aspectos da Educação Infantil e aspectos da Arte em suas variadas linguagens.

O curso ocorreu sem que as professoras do NEI se afastassem de suas salas de aula, pois já é uma prática dessa escola a formação em serviço, tendo o trabalho com as crianças como gerador das questões que desencadeiam e estruturam os processos de formação. Dessa forma, o acesso ao referencial de Arte como conhecimento era colocado em prática nas salas de aula ao mesmo tempo em que o curso ocorria. Nesse sentido, as professoras ao mesmo tempo em que tomavam consciência do novo referencial sobre

⁶ Esse curso foi aberto a participação de professores de outras escolas de Natal.

⁷ As oficinas de: Cerâmica, Música, Pintura e Teatro ocorreram com atividades do curso de Ensino de Arte na Educação Infantil, no entanto estavam abertas a participação de todas as professoras da escola e não só daquelas que participavam das aulas desse curso.

⁸ Apenas um grupo de professoras participou do curso de formação que desencadeou o processo de assessoria, no entanto todas as professoras participaram das atividades seguintes articuladas pela assessora.

ensino da Arte, também articulavam propostas para a sala de aula nas quais o estudo de textos e o fazer das linguagens artísticas ganhavam novos significados e desencadeavam novos questionamentos.

E porque não podiam afastar-se da sala de aula, nem todas as professoras participaram do curso⁹, mas paralelo a esse, foi mantida uma assessoria constante, voltada para o ensino da Arte, que atendia às necessidades imediatas de todas as professoras, inclusive das que não estavam participando das aulas.

A partir dos estudos do grupo de arte, a ação das professoras ganhou uma outra perspectiva, cercada de novos cuidados no sentido de trazer às crianças o conteúdo próprio dessa área. Nesse sentido, o grupo de pesquisa e a assessoria para as linguagens artísticas fomentaram o desejo de redimensionar o trabalho com Arte no NEI e de registrar e comunicar a outros professores os resultados desse trabalho. Dessa forma, após o curso de formação, algumas professoras, por iniciativa pessoal, buscaram novas informações sobre ensino de arte e inscreveram-se em outras oficinas construindo, assim, um referencial de ações em linguagens artísticas de acordo com seus interesses.

Esse movimento de formação coletiva e pessoal do grupo de arte acabou por se estender também às professoras que não faziam parte da formação inicial desse grupo, levando o interesse em redimensionar o trabalho com Arte a ocupar o lugar devido nas preocupações dessa escola. Tal movimento levou ainda, esse mesmo grupo a se reunir, no início de 1997¹⁰, para produzir um documento escrito, ou seja, uma proposta de arte para a escola, que fosse síntese das referências já construídas e apontasse para encaminhamentos acerca do fazer pedagógico, com crianças de 2 a 7 anos, pertencentes às turmas de 1 a 5 no NEI¹¹.

O grupo encarregado da produção deste documento, embora fosse coordenado pelas professoras que haviam participado do curso de Arte, contava com a participação de outras que desejavam também repensar suas práticas no que diz respeito a

⁹ O curso foi realizado no turno da manhã, período em que algumas professoras estavam nas suas salas de aula, e dessa forma contava com a participação das professoras do turno da tarde. As oficinas e ateliês, bem como a assessoria foram adequadas aos horários em que todas podiam participar.

¹⁰ No início de 1997, no momento coletivo de planejamento antes do ano letivo com as crianças a nossa intenção era a começar a organização escrita da proposta curricular da escola em todas as áreas e do regimento da escola. Neste sentido o grupo de pesquisa de ensino da Arte ficou com a incumbência de articular a proposta de Arte.

¹¹ As crianças de 2 a 7 anos são agrupadas em cinco turmas reunidas por faixa etária.

essa área. O diálogo entre professoras em momentos de formação diferentes, foi desencadeador de novas relações sobre as quais era preciso, coletivamente, construir respostas.

O grupo, inicialmente, partiu de alguns questionamentos para a produção do documento escrito, sobretudo porque pretendia-se construir um referencial para que a “Arte como Conhecimento” norteasse a prática das professoras em todas as salas. Tais questionamentos foram: Como trabalhar Arte como conhecimento em todas as salas? A Abordagem Triangular poderia ser colocada para crianças bem pequenas? Como garantir que as crianças, ao longo das cinco turmas tivessem acesso às linguagens artísticas como conhecimento? Seria possível priorizar linguagens por turma? Como eleger os conteúdos de cada linguagem nas diferentes turmas?

Esses questionamentos iniciais focalizam a construção da proposta a partir da perspectiva da área de Arte, e não puderam ser respondidos nesse momento porque o diálogo do grupo apontava para outras relações. Algumas professoras se preocupavam em registrar os avanços ocorridos no trabalho de Arte via Abordagem Triangular e outras colocavam suas dúvidas quanto a realização desse trabalho com crianças de diferentes faixas etárias.

Para as turmas maiores (4 a 7 anos) a fórmula¹² da Abordagem Triangular era mais facilmente adequada aos objetivos do trabalho com as crianças. Já as professoras das crianças de 2 – 3 anos pareciam mais confusas com tudo aquilo e chegavam a afirmar que não trabalhavam Arte com seus alunos. Essas professoras, embora diariamente usassem a música, o desenho, o jogo sócio dramático e a pintura em suas salas de aula, não abordavam a Arte por meio de Temas de Pesquisa e, por isso, não vivenciavam com as crianças os três eixos da “Abordagem Triangular”.

O momento de elaboração do documento sobre Arte fez emergir a certeza que o grupo havia conquistado um “novo olhar” para o ensino da Arte, mas que também havia, outras relações a serem construídas, principalmente no que dizia respeito à prática de sala de aula e os conteúdos da Arte.

Essa primeira tentativa de elaboração de uma proposta para toda a escola apontou para o desafio de eleger parâmetros para o ensino da Arte nessa escola, mas, na hora da escrita, o grupo apegou-se ao que havia apreendido na recente caminhada e

¹² Nosso contato com o referencial que traz Arte como conhecimento era recente e nos apegávamos ao que nos parecia mais seguro e por isso a Abordagem Triangular foi de certa maneira transformada e fórmula para o ensino da Arte neste período.

produziu uma síntese geral das elaborações sobre artes plásticas e teatro que foi fruto dos artigos de finalização do curso de Arte. Outras linguagens, como a dança e música, foram contempladas na proposta elegendo uma metodologia baseada na “Abordagem Triangular de Ensino da Arte”. Esta “abordagem” confundia-se com a “metodologia” ao ser aplicada a tudo que dizia respeito ao trabalho de Arte. O material escrito, produzido nesse período, não possibilitava construir respostas que norteassem as ações de todas as professoras dessa escola, porque refletia, predominantemente, o ponto de vista da Arte; e a prática pedagógica apontava a necessidade de considerar outras referências para o entendimento da presença da Arte na Educação Infantil.

O diálogo durante e após a produção desse material e os constantes questionamentos que o cotidiano nos colocava a todo tempo, especialmente as relações e dúvidas formuladas por professoras que não participavam do grupo de arte, levaram-nos a formular outras questões e a tecer relações para além do conteúdo da área de conhecimento. Para construir respostas acerca do que estava em torno da produção de propostas de Arte na Educação Infantil, foi preciso considerar múltiplas referências que constituíam em ângulos de leitura para essa questão.

A definição do NEI como locus de nossa pesquisa foi motivada por termos participado do processo de mudança do ensino da Arte nessa escola e pelo nosso desejo de encontrar respostas para as questões que emergiam da prática das professoras após o processo de assessoria para o ensino de Arte. No nosso contato com professores de outras escolas, em assessorias e/ou cursos de formação, percebemos que questionamentos semelhantes faziam parte de suas preocupações o que fortalecia o nosso desejo de investigar os meandros da presença da Arte no trabalho desses professores.

Nossos questionamentos ganharam uma outra elaboração que suscitava a reflexão sobre a área da Arte na Educação Infantil a partir de vários ângulos, ampliando assim, a rede de relações que deveriam ser consideradas para respondê-los.

Como devolver Arte à Educação Infantil e, ao mesmo tempo, estar atendo às especificidades do cotidiano da escola e de cada turma em particular?

Como descobrir, nas ações dos professores, os parâmetros de organização da presença da Arte no NEI e, a partir deles, identificar os organizadores¹³ do ensino da Arte nas demais escolas de Educação Infantil?

¹³ Os organizadores são regularidades que norteiam as intenções dos professores em qualquer contexto. Os Parâmetros dizem respeito a um contexto específico.

Construir referências para o entendimento dessas questões tornou-se o nosso desafio, mas os critérios de organização dessa escrita se fez no caminho ou como já dizia o poeta Antônio Machado, o caminho se fez caminhando. O primeiro passo nesse sentido foi a construção de uma síntese do tratamento dado à Arte no NEI. Uma síntese com começo, meio e fim, que possibilitasse, a quem olhasse, nela encontrar elementos de explicação para a prática atual da escola com relação à Arte.

A dimensão histórico-temporal foi o norteador para essa primeira síntese do ensino da Arte no NEI. A partir da leitura de registros escritos, do depoimento oral de algumas professoras e do levantamento da bibliografia utilizada pelo grupo de professoras em diferentes momentos da história da escola, localizamos, nos 21 anos de existência da mesma, os períodos que caracterizaram mudanças na sua proposta curricular. Nessas mudanças, buscamos identificar as intenções subjacentes às ações das professoras no que diz respeito à presença de elementos estéticos e artísticos no trabalho com crianças.

As grandes mudanças curriculares, que descreveremos no quarto capítulo, foram marcadas por processos de assessorias, pois as professoras, ao refletirem sobre as suas práticas, percebem as lacunas e solicitam alguém que as auxilie a organizar conhecimentos com o objetivo de atender àquelas necessidades. Nesse sentido, a significação e ressignificação do fazer pedagógico, em muitos momentos, foram desencadeados e/ou organizados por essas assessorias, daí porque nós tomamos as assessorias como demarcadores das mudanças da prática.

Na história da construção da proposta curricular dessa escola, identificamos as seguintes intenções, das professoras e/ou da instituição, para a presença da Arte ao longo dos 21 anos de história da escola: Arte como expressão; Arte para desenvolver habilidades; Arte como recurso às outras áreas; Arte como acesso a padrões estéticos e Arte como conhecimento. Essas intenções¹⁴, assumidas pelas professoras consciente ou inconscientemente, foram significadas e ressignificadas ao longo dos 21 anos desta escola, tornando-se nossos instrumentos de leitura da prática atual. A partir delas, analisamos relatórios bimestrais de todas as turmas e o relato de um ano inteiro de uma professora.

¹⁴ Como exceção de “Arte como conhecimento” as outras intenções assumiram diferentes sentidos desde a fundação da escola em 1979. A escola começa a pensar a “Arte como conhecimento” a partir da assessoria da professora Vera Rocha (1995-1997).

As intenções, quando colocadas na leitura dos relatos da prática pedagógica, mostraram-nos que apesar de, atualmente, o trabalho com Arte ter predominantemente a intenção de “Arte como conhecimento”, no entrelaçamento entre as demandas da área de Arte e demandas da Educação Infantil, as outras dimensões para a presença da Arte continuavam a existir subjacentes às ações das professoras e ao cotidiano da escola.

As intenções dos professores apontam para duas grandes explicações para a presença da Arte na Educação Infantil: Arte como conhecimento e Arte como linguagem. O que dirá de como se tem articulado essas duas grandes entradas para a área de Arte são as relações estabelecidas entre as especificidades da Arte e os outros componentes do currículo de Educação Infantil. Nesse sentido, estruturamos a divisão desse trabalho a partir da interface entre Arte e Educação Infantil e da concretização dessa relação num contexto de escola.

O capítulo 2 do nosso trabalho - A Arte... na Educação - apresenta as questões de ensino sob o ângulo da área de Arte. Nele foi enfatizado o processo de construção da visão contemporânea de Arte e do seu ensino, colocando a Abordagem Triangular como referência para a concepção de Arte como conhecimento.

O capítulo 3 do nosso trabalho - As Linguagens da Educação Infantil - trata das especificidades pertinentes ao desenvolvimento e construção do pensamento das crianças de 2 a 7 anos, especialmente no que diz respeito à construção do simbolismo em contato com diferentes linguagens. Discorre também sobre o papel que as linguagens têm assumido na organização curricular da Educação Infantil.

O capítulo 4 do nosso trabalho - Olhares e intenções: o caminho da pesquisa – trata das escolhas e construção do nosso referencial de interpretação da presença da Arte na Educação Infantil.

O capítulo 5 do nosso trabalho - Currículo em Ação: os sentidos do fazer - as situações de Arte na Educação Infantil ilustram as relações que contribuem para a compressão dos organizadores das ações dos professores no que se refere à construção de propostas com linguagens artísticas nesse nível de ensino. A construção dessas propostas são observadas levando-se em consideração a relação entre: 1) Arte enquanto linguagem e conhecimento e as características e estratégias de pensamento das crianças; 2) Arte e a

dinâmica pedagógica própria do contexto de escola e 3) Conteúdos específicos da Arte e estratégias de ensino.

O último capítulo - As Implicações do Currículo em Ação - aponta para algumas sínteses parciais e abre outros questionamentos sobre a relação entre Arte e Educação Infantil.

2 ARTE... NA EDUCAÇÃO

2 ARTE... NA EDUCAÇÃO

A visão contemporânea de Arte na Educação tem colocado a necessidade de resgatar o valor da arte nas escolas como um saber e um fazer passível de reflexão e de construções cognitivas; um conhecimento que pode ser aprendido e ensinado também na escola. No Brasil, esta concepção foi sintetizada na Abordagem Triangular cuja proposta é de tratar Arte como um conhecimento que pode ser abordado na conjunção das ações de leitura de imagens, contextualização e fazer artístico.

Esse posicionamento político e conceitual¹⁵ dos educadores em Arte fomentou mudanças na forma de ver a relação entre as crianças e a Arte e o ensino da Arte para crianças¹⁶. Esse novo olhar¹⁷ sobre Arte na escola, para ser objetivado, necessita de mudanças nas diretrizes curriculares para o ensino da Arte. Atualmente, há uma preocupação oficial com a instituição de princípios curriculares, sintetizadas em documentos como PCN e RCNEI¹⁸ que, ao tratar de Arte, tem tomado como referência de concepções contemporâneas sobre o assunto, a Abordagem Triangular de Ensino da Arte¹⁹.

Este capítulo tem como objetivo situar, de forma geral, as posições sobre o ensino da Arte. Trataremos, portanto, do processo de desenvolvimento dessa área, explicitando as relações que causaram o movimento de significação e a produção dos conceitos contemporâneos sobre ensino da Arte. Realizar a leitura da construção da área de arte poderá ajudar o professor a encaminhar ações pedagógicas com consciência das demandas específicas da arte.

¹⁵ Político, porque está ligado aos movimentos de legalização e valorização da Arte na escola e de defesa do espaço dos profissionais formados em cursos de Educação Artística no ensino regular. Conceitual, porque os avanços políticos fazem emergir a necessidade da valorização da Arte na escola como área de conhecimento com características próprias. Pensar nas especificidades dessa área significou pensar em mudanças na concepção de ensino da Arte para articulação de situações de ensino e aprendizagem.

¹⁶ Autores como Rosa Iavelberg, Analice Dutra Pilar e Mirian Celeste Martins, entre outros, têm tratado da Arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

¹⁷ Estou chamando de novo olhar sobre o ensino da Arte porque historicamente Arte tem servido de suporte a outras áreas de conhecimento ou como recurso que propicia a expressão de sentimentos. O novo olhar presente na Abordagem Triangular é formulado em contraposição à visão de Arte somente como um fazer que não necessita ser refletido pelos alunos.

¹⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. (Brasil, 1997 e 1998).

¹⁹ Embora existam críticas sobre como a Abordagem Triangular foi considerada nesses referenciais de ensino, o que pode causar ao leitor compreensões distorcidas acerca desta, está presente, nos referidos documentos, a utilização dos pressupostos gerais dessa Abordagem.

2.1 Arte como área de conhecimento na escola: uma questão recente

O estético e o artístico foi, desde o início dos tempos, uma forma de conhecer e explicar o mundo. Simbolizar foi e é forma de humanização. O entorno percebido é sentido/pensado esteticamente e representado. No ato de ler e representar, o homem constrói sentidos para necessidades, desejos, sentimentos e conhecimentos.

Como outras linguagens, as artísticas são formas de expressão e comunicação, mas têm características próprias: um repertório de produtos e fazeres socialmente construídos. As linguagens artísticas são instrumentos mediadores na construção da identidade cultural dos alunos, tanto quando estes têm acesso ao repertório específico da Arte, como quando usam as linguagens artísticas para compreender e representar outros sistemas simbólicos. Nesse sentido, as linguagens da Arte têm uma dupla significação na escola: por um lado, atuam como formas de comunicação e expressão para toda e qualquer informação das áreas de conhecimento e, por outro, têm, em torno delas, uma construção histórica que as institui como uma área de conhecimento.

Por muito tempo, a escola percebeu a Arte na generalidade das linguagens, como mais um recurso de expressão e comunicação de sentimentos e do conhecimento pertinente às outras áreas. Por possibilitar a expressão, foi articulada para trabalhar conflitos psicológicos. Como técnica, permitia a construção de habilidades motoras que serviriam para desenvolver outras formas de representação tais como a escrita.

As mudanças na Arte e as transformações na visão da Educação tramaram, ao longo do tempo, significados que se articulam, hoje, naquilo que se tem chamado de “Arte-conhecimento” na escola.

Na história da educação escolar, a Arte sempre se fez presente, e as intenções para o seu ensino variaram de acordo com os princípios que a Escola assumia em cada época. Contudo, a significação para os usos que se fez da Arte na Educação não dependeu somente do papel que se atribuía à escolarização, pois o conteúdo e a própria história da Arte,²⁰ em sua amplitude de dimensões, permitiam que lhe fosse atribuída sentidos e funções diferentes. Segundo Biasoli (1999, p. 90): o conceito de Arte foi objeto de diferentes interpretações: Arte como técnica, como produção de materiais artísticos,

²⁰ A história da estética e da Arte tem significados diferentes em tempos diferentes. Arte foi, por muito tempo, concebida como um dom, privilégio de gênios e, dessa forma, não resultante de ações de ensino e aprendizagem. Atualmente, Arte é considerada também como um produto cultural que deve estar acessível a todos: é preciso formar o fruidor de Arte e incentivar a participação dos sujeitos em atos artísticos, para que vivenciem a expressividade que lhes é natural, enquanto seres humanos e que pode ser ampliada, se praticada.

como lazer, como liberação de impulsos, como expressão, como linguagem, como comunicação.

Enquanto linguagem forjada no movimento cultural a Arte envolve a expressão individual e coletiva de sentimentos e valores da cultura; há um fazer que dá forma à expressão e envolve técnica, construção de habilidades, utilização de instrumentos e conhecimento da sintaxe da linguagem. A escola tem tomado esses aspectos em separado e atribuído a eles funções diversas, fragmentando as dimensões da Arte em função de objetivos alheios à área. Os usos e significados para a Arte foram articulados na relação entre os princípios da educação e o que a área de Arte poderia oferecer para objetivar tais princípios.

Os ideais de educação democrática do início do século XIX, aliados aos avanços da psicologia, culminaram no movimento da Escola Nova, que propôs uma mudança de foco nos princípios e no fazer pedagógico. Contrapondo-se à escola tradicional, centrada na autoridade do professor e no ensino através da reprodução de conteúdos previamente definidos, a Escola Nova priorizava os interesses e necessidades do aluno, enfocando, principalmente, o seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, concebe-se Arte como um produto interno que reflete a organização mental, cuja finalidade, na escola é a de permitir que o aluno expresse seus sentimentos e libere suas emoções. A Arte, portanto, não é ensinada, mas expressada. A criança procura seus próprios modelos sem que o professor interfira diretamente no seu processo criador. O professor é tão somente um facilitador de experiências, que proporciona o ambiente necessário- situações e materiais- para o livre desenvolvimento das crianças.

... se antes a escola prestava pouca atenção às necessidades das crianças, os progressistas superenfatizavam aquelas necessidades; se as aulas tradicionais eram rigidamente organizadas, os progressistas eram excessivamente cautelosos com qualquer tipo de ordem; se a educação tradicional estava destinada aos objetivos pré - estabelecidos, os progressistas freqüentemente deixavam as aulas fluírem; se a educação tradicional negligenciava as particularidades individuais dos educandos e seu desenvolvimento, os progressistas enfatizaram erroneamente a necessidade de ensinar apenas o que a criança queria aprender (EISNER apud BARBOSA, 1997, p.81).

Enquanto na educação a Escola Nova se contrapunha à Escola Tradicional, no campo da Arte, os modernistas chamavam à atenção para a “Arte da criança”, valorizando a originalidade e a qualidade expressiva das produções infantis e dos povos aborígenes. Alegavam eles, que a força criativa dessas produções se justificava por esses povos e as crianças não serem afetados pelas convenções sociais e manterem assim, reguardados os canais puros da criatividade. A criatividade pura, livre das convenções, que era a meta dos artistas modernistas acabou também por ser a meta para muitos professores progressistas.

A educação centrada na criança e nos processos de aprender, influenciada por interpretações da Psicologia e aliada aos ideais modernistas da Arte, fomentou a idéia de que Arte na escola serviria à auto - expressão e que o professor não deveria intervir, pois o desenvolvimento do processo criador ocorre naturalmente em experiências individuais de expressão da energia criativa intrínseca.

A ênfase na expressão fez com que o ensino da Arte priorizasse a atividade de liberação emocional e se voltasse, basicamente, para a construção afetiva, relegando, desse modo, os processos de cognição. Supervalorizava-se a Arte como livre expressão e o entendimento da criação artística como fator afetivo e emocional, em detrimento do pensamento reflexivo. A atividade artística, transformada, assim, em técnicas para expressão de emoções e conflitos, acaba por distanciar os alunos do contato refletido com os elementos que compõem as linguagens artísticas, bem como da construção cultural que há em torno da Arte. Arte na escola tornou-se, principalmente, um fazer movido pela emoção. Na programação das escolas, as ciências faziam parte do universo cognitivo e a Arte, do domínio das emoções e dos sentidos.²¹

A centralização das intenções para a presença da Arte na escola, enquanto um “fazer” que possibilitava a expressão de sentimentos, geralmente conduzia os professores a não se preocupar com intervenções no sentido de propiciar avanços no conhecimento da Arte. A Educação não tinha como objetivo o acesso aos códigos de Arte não disponíveis no cotidiano dos alunos. Dessa maneira, o aluno não era, intencionalmente, levado a pensar sobre sua produção em relação ao repertório cultural da Arte; nem era

²¹ Como reflexo destas concepções acerca da arte na escola, o planejamento, numa visão tecnicista de ensino, divide os objetivos de ensino em três ângulos: Cognitivo, Afetivo e Motor. O fazer artístico passa a ser utilizado para atingir a objetivos voltados para o afetivo e para o aspecto motor. Expressão e elaboração de sentimentos e ou desenvolvimento de habilidades se constituíam nas finalidades da Arte na escola.

desafiado a construir novas relações para seu processo de criação e/ou de conhecimento da Arte.

Os ideais escolanovistas²², tomados equivocadamente ao extremo, fez com que, na escola, o olhar se voltasse apenas para os processos de aprender, e que não mais se refletisse sobre a ação do professor, isto é, sobre o outro lado da moeda, o ensino. Contemporaneamente, a educação tem realizado o movimento de rever esses equívocos e considerar a influencia do professor no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

É importante ressaltar que os ideais de educação democrática do escolanovismo não necessariamente pressupunham o trabalho com Arte voltado somente para a livre expressão. O educador norte americano John Dewey, importante referência quando o assunto é educação democrática e “Escola Nova”, se contrapõe ao conceito modernista de Arte somente como expressão ao defender a Arte como experiência. A experiência é a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam.

A experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo de vida. Sob condições de resistência e conflito, aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação qualificam a experiência com emoções e idéias... (Dewey, 1980, p. 91).

Segundo, Dewey, enquanto experiência, a Arte faz parte das relações que o homem estabelece com seu entorno, isto é, a Arte ganha um caráter prático e articula-se com a vida e a cultura.

Uma experiência possui uma unidade que lhe identifica, a existência desta unidade está constituída por uma qualidade que penetra toda a experiência, apesar das diferenças de suas partes constitutivas. Essa unidade não é somente emocional, prática ou intelectual, no entanto tais adjetivos podem servir para caracterizar uma experiência, pois ao olhar uma experiência pode-se observar a predominância de uma dessas propriedades. As experiências com obras de Arte têm como característica predominante a qualidade estética, no entanto, a qualidade estética não é privilégio das experiências com a Arte. Para esse autor, a qualidade estética está presente em todas as experiências, contribuindo assim,

²² Sobre o movimento pedagógico de a Escola Nova ver Saviani (1988) e Ghiraldelli Jr (1990).

para a sua completude. –A experiência, seja qual for o seu material (ciência, arte, filosofia e matemática), para ser uma experiência, precisa ter qualidade estética. É a qualidade estética que unifica a experiência enquanto reflexão e emoção”. (Barbosa, 1998, p.22).

Na contemporaneidade alguns princípios da educação mudaram, mas na Arte também ocorreram transformações conceituais. Ao contrário do modernismo, que valorizava sobretudo a originalidade e independência em relação ao entorno, a Arte contemporânea retoma a presença e a influência de imagens no ato criador. Imagens produzidas em determinada cultura desencadeiam outros elementos aos processos de criação. Forja-se, desse modo, uma concepção de Arte que não nega a presença da história e da influência dos códigos culturais na criação artística. Como afirma Barbosa, apud Biasoli (1999, p. 90): –Na Pós Modernidade o conceito de Arte está ligado à cognição, o conceito de fazer está ligado à construção, e o conceito do pensamento visual esta ligado à construção do pensamento da imagem”.

Barbosa (1991), tratando da linguagem plástica da Arte, resgata a importância da presença de imagens nos processos de ensino, para a formação do fruidor em Arte. A exemplo dela, outros autores têm ressaltado os significados do contato com obras de Arte em todas as linguagens. A leitura de obras pode ser um recurso do ensino da Arte voltado para qualquer manifestação artística.

É consenso, entre os autores que buscam a valorização da –cognição em Arte”, que a emoção, para se tornar sensível, passa por um fazer que é inteligível; o artista se vê diante do desafio de encontrar o vocabulário para sua emoção e o faz influenciado pela história da área, por sua história pessoal e pela cultura em que atua como criador de representações.

A mudança que acontecia na Arte não foi, contudo, prontamente assimilada pelas escolas. A escola ainda via na Arte um instrumento para expressão, um saber do qual o aluno se aproxima pela sensibilidade e imaginação. A presença da Arte na escola ainda se relacionava ao espontaneísmo, à auto-expressão, à expressão de sentimentos e ao desenvolvimento da criatividade, estando longe de ser motivo de reflexão e de construções voltadas para o ensino e aprendizagem.

Os educadores, preocupados com a valorização da Arte como um saber que deveria ter na escola a mesma valorização e espaço que as outras áreas, estruturaram movimentos de resgate da Arte na escola. Desses movimentos preocupados com currículos

de Arte, podemos destacar entre outros, o DBAE (Discipline Based Art Education), nos EUA e a Abordagem Triangular de Ensino da Arte, no Brasil.

Tendo avaliado a situação do ensino da Arte nos Estados Unidos no final da década de 70 e início da década de 80, pesquisadores contratados pela Getty Foundation chegaram à conclusão que poucas escolas norte-americanas integravam a Arte no rol das disciplinas acadêmicas. Este grupo averiguou que o status degradante da Arte nas escolas devia-se, principalmente, à maneira como ela era ensinada. O trabalho nas escolas, concluíram, não dava nenhuma ênfase às contribuições culturais e históricas contidas nos trabalhos de Arte (Getty Center for Education in the Arts, 1995) (MARQUES, 1999, p.31).

Nas últimas décadas do século XX, no Brasil, educadores ligados à Arte têm empreendido o movimento de resgate de sua valorização profissional e da valorização da Arte como um conhecimento que deve estar presente nos currículos em todos os níveis de ensino. Articulam, assim, diretrizes diferentes para a presença desse conhecimento na escola. Essas diretrizes emergem como fruto da luta em defesa da presença da Arte no currículo e de mudanças conceituais no seu ensino. Mudança e valorização conceitual no intuito de devolver “Arte à educação” e favorecer a todos o acesso aos códigos artísticos e às possibilidades de expressão desses códigos. O objetivo daqueles que acreditam nesses pressupostos conceituais é contribuir para a difusão da Arte na escola, garantindo a possibilidade igualitária de acesso ao seu conhecimento. É preciso levar a Arte, que está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria. (BARBOSA, 1991).

Essas diretrizes contemporâneas para o tratamento da Arte direcionam sua visão em três de suas dimensões que, na prática de sala de aula, se tornarão complementares: Arte como linguagem, Arte como expressão da cultura e Arte como conhecimento.

Arte como linguagem - As linguagens artísticas têm uma sintaxe própria que lhes dá significação e faz com que possam ser lidas. Realizar leituras e estabelecer sentidos para as manifestações artísticas significa entrar em contato com a forma como estas se constituem e interpretar as combinações das relações significantes da mensagem artística.

Arte como expressão da cultura – Revela a preocupação com a influência cultural presente no entorno da produção artística, seja no momento da produção, da distribuição ou da apreciação. Observar a Arte em sua relação com a cultura significa estar construindo os elementos de significação que nos possibilitam o melhor entendimento dos atos e obras artísticas. Significa também estar tecendo relações com aspectos políticos, ideológicos e econômicos, entre outros.

Arte como conhecimento – A Arte é entendida como qualquer outra área do conhecimento humano, com uma história e repertório próprio que podem ser vivenciados e refletidos pelos alunos.

No Brasil, a Abordagem Triangular de Ensino da Arte propõe que para se olhar a Arte enquanto conhecimento é necessário articular o fazer artístico, a contextualização e a leitura de obras.

O objeto de conhecimento é a própria Arte, suas várias linguagens e códigos. O indivíduo chega à produção artística através de um processo (sentir, pensar, construir e expressar) no qual as experiências anteriores acumuladas pelo sujeito articulam o antigo e o novo, dando-se aí uma aprendizagem significativa, na qual o professor, os colegas e o meio desempenham um papel de mediação cultural e de intervenção em área de desenvolvimento potencial do aluno (São Paulo, SP, Visão de Área n.5).

No início da década de 80, em seu contato com professoras de Arte, Ana Mae Barbosa percebia que a situação do ensino da Arte no Brasil não era diferente daquela que existia nos EUA. Os professores de Educação Artística das diversas instituições do país, embora empreendessem a luta política de sua valorização profissional, ainda falavam de sua prática justificando a Arte na escola pelo desenvolvimento da criatividade; desenvolvimento este possibilitado pela auto – expressão e autoliberação de sentimentos em situações de espontaneísmo e laissez-faire em sala de aula. (Marques, 1999, p.32).

Era urgente que, além da luta política, também se empreendesse a luta conceitual. No período entre 1987 e 1993, como diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP, Ana Mae articula um trabalho com objetivos semelhante ao do Getty Center, no que diz respeito aos princípios básicos do que é Arte e do que deve ser

ensinado na escola. Sintetiza esse trabalho e reflexão na Abordagem Triangular de Ensino da Arte.

A causa da Arte no currículo escolar, tanto do DBAE norte – americano quanto da proposta triangular de Barbosa, aparece como uma batalha epistemológica a fim de dissociá-la do espontaneísmo e emparelhá-la às outras disciplinas do currículo como forma de conhecimento, pois, se Arte não é tratada como conhecimento, mas como um grito da alma, não estamos fazendo educação cognitiva nem emocional (MARQUES, 1999, p. 34).

Embora enfatize a necessidade de ações cognitivas na construção do pensamento em Arte, em contraponto ao espontaneísmo oriundo do seu entendimento de Arte somente sobre o viés da emoção, defender a Arte como um conhecimento não exclui as suas outras dimensões.

Arte como conhecimento vem sendo, assim, o slogan das décadas de 80 e 90, que de certa forma, veio substituir, sem excluir, as crenças anteriores de Arte como técnica e/ou Arte como expressão. Aparentemente esta corrente tem sido defendida tanto por aqueles que participaram ativamente, como professores defensores da “liberação da expressão”, quanto pelas novas gerações que somente a experimentaram (MARQUES, 1999, p. 34).

Para Barbosa (1991) o principal objetivo da Arte na escola é formar o indivíduo conhecedor, fruidor e decodificador de Arte. Nesse sentido, a Abordagem Triangular pode atuar como pressuposto conceitual para que as práticas de ensino da Arte sejam revistas e reconstruídas.

A Abordagem Triangular foi originalmente constituída de uma dupla triangulação: a primeira, de natureza epistemológica, ao designar os processos de ensino e aprendizagem por três ações mental e sensorialmente básicas: criação no fazer artístico, leitura de obra de Arte e contextualização; a segunda, refere-se a sua origem, baseada nos princípios de três outras

abordagens: as Escuelas al Aire Libre, mexicanas, O Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano. (BARBOSA, 1998, p.34-35)

As Escuelas al Aire Libre, surgidas depois da Revolução Mexicana de 1910, constituíam um movimento educacional que pretendia a recuperação do padrão mexicano de Arte e Artesania, a constituição de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do país, o estímulo à apreciação da Arte local e o incentivo à expressão individual. Desse movimento Barbosa, se diz influenciada, principalmente, pela inter-relacionamento entre Arte como expressão e Arte como cultura, na situação de ensino e aprendizagem.

O Critical Studies ou “Estudos Críticos” é uma categoria de ensino da Arte, formulada na Inglaterra, que aliava cultura à expressão individual; estudando criticamente a obra em todos os seus aspectos e analisando o produto estético presente na mesma, em suas relações contextuais. Sobre os Estudos Críticos, David Thistlewood afirma que:

Usando uma definição ampla, mas flexível, pode-se dizer que Estudos Críticos é a esfera do ensino da arte que transforma os trabalhos de arte em percepção precisa e não casual, analisando sua presença estética, seus processos formativos, suas causas espirituais, sociais econômicas e políticas e seus efeitos culturais. Isso pode parecer vago, mas de qualquer maneira eles garantem duas certezas: seja qual for a noção que se tenha de Estudos Críticos, é necessária uma metodologia de ensino, e porque os artefatos que serão considerados obras de arte surgem de uma conquista extraordinária, este ensino freqüentemente salienta a comunicação de conceitos sofisticados e pouco comuns. (THISTLEWOOD apud BARBOSA, 1997, p. 143).

Barbosa também ressalta a influência do que foi colocado pelo movimento de apreciação estética, encampado pelo DBAE nos Estados Unidos. A partir de um projeto desenvolvido pela Getty Center for Education in the Arts, cujo objetivo era elevar a qualidade do ensino da Arte nas escolas dos Estados Unidos, através do trabalho com conteúdos específicos da Arte, organizou-se uma proposta que trata, de forma integrada, a

produção, a crítica, a estética e a história da Arte. Proposta esta que corresponde às atitudes que as pessoas têm diante da Arte:

Eisner diz que as quatro disciplinas básicas do DBAE correspondem às quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas a fazem. Elas a olham. Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre as suas qualidades. (PILAR & VIEIRA, 1992, p.5)

A pesquisadora Ana Mae Barbosa, trabalhando as vertentes da crítica e da estética na “leitura de imagens”, constituiu a Abordagem Triangular, a qual foi organizada em três eixos que significam ações a serem observadas pelo professor ao propor Arte na escola: a Contextualização, a Apreciação da Obra de Arte (leitura de imagem) e o Fazer artístico. Os eixos da abordagem não tratam de uma demarcação temporal, mas da articulação de ações para apreender os sentidos das manifestações artísticas.

A “Contextualização” é marcada pela busca de reconstruir, junto aos alunos, o contexto no qual o trabalho de Arte aconteceu, situando-o em relação às experiências do entorno desses alunos. Inicialmente, esse eixo era denominado de “história da Arte”. Atualmente, Ana Mae tem preferido tratar o eixo “história da Arte” por “Contextualização”, pois, segundo a autora, reconstituir o contexto do trabalho em relação às experiências atuais é bem mais que estabelecer uma narrativa única ligada a história da Arte; contextualizar envolve o universo estético vivencial que cerca a obra, envolve ver a cultura que cerca a Arte e, nesse sentido, a pluralidade dessa cultura, que pode ser reconstruída de várias formas, e não apenas pela narrativa histórica.

Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a Arte não está separada da Economia, da Política, e dos padrões sociais que operam na sociedade. Idéias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos, de lugar em lugar, e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a história a partir de cada obra de Arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de Arte e outras manifestações culturais (BARBOSA, 1991, p.19).

A “Leitura de Obras” diz respeito à atribuição de significados às obras de arte, através da análise estética e crítica da produção artística, seja ela ligada ao campo da música, das artes cênicas, da dança ou das artes visuais. A Leitura de obras de Arte “é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica do aluno” (Barbosa, 1998, p.40). O movimento de crítica literária e ensino de literatura americana – Reader Response- fundamentou a idéia de leitura de obras como diálogo entre o leitor e o objeto. Deste diálogo, mediado pela cultura, emergem os significados da obra.

O movimento Reader Response não despreza os elementos formais, mas não os prioriza como os estruturalistas o fizeram; valoriza o objeto, mas não o cultua, como os deconstrutivistas; exalta a cognição, mas na mesma medida considera a importância do emocional na compreensão da obra de Arte. O leitor e o objeto constroem a resposta à obra numa piagetiana interpretação do mundo. Assimilação e acomodação, na relação leitor-objeto (reader - response), são processos fundamentais que se impõem. (BARBOSA, 1998, p.35).

A leitura de obra é uma articulação de sentidos em que o referencial do leitor se entrelaça ao da obra. Considera-se o texto - obra a partir dos significados construídos na experiência de “olhar”; uma experiência dialogal culturalmente marcada, que envolve cognição, emoção, repertório anterior do leitor, situação em que a leitura é proposta, entre outros. Desse modo, a leitura é sempre uma interpretação cultural, na qual a construção de significados completa o sentido da gramática visual proposta na obra, é sempre momento de criação de sentidos.

A referência de leitura presente na Abordagem Triangular influenciou no surgimento da idéia de releitura²³ enquanto uma prática pedagógica. Releitura é um termo usado pelos autores quando se referem à linguagem plástica da arte. Neste trabalho, estendi o termo também às outras linguagens, usando-o para falar das produções das crianças a partir da leitura de obras, seja na pintura, no teatro, na literatura ou na dança. A leitura das imagens nessas representações oferece às crianças novos repertórios que serão

²³ A releitura foi muitas vezes utilizada pelos professores como exercício de cópia. O que se contrapõe ao sentido de apropriação e recriação defendido por Ana Mae quando trata do “fazer” na Abordagem Triangular.

incorporados ao seu repertório pessoal. A nova representação- releitura- é fruto do diálogo entre o que as crianças já haviam construído e aquilo que foi possível construir depois da experiência com as imagens das obras. Para Analice Dutra (1999, p.11- 21) a idéia de releitura está relacionada ao entendimento de leitura como compreensão e decodificação de um texto. Ler um texto significa entender sua trama; no caso da pintura é entender a trama de cores, formas, texturas e volumes; e atribuir a ela significados. Essa significação emerge do diálogo entre o que está proposto na obra e as relações que o leitor estabelece com ela. Ampliando esse conceito para outras linguagens, podemos dizer que as crianças também estabelecem, entre outras leituras que as obras de arte oferecem, uma leitura da música e dos movimentos da dança, bem como dos movimentos, figurinos e cenários do teatro. Os sentidos para as leituras e a criação de outros símbolos – releitura - são fruto da sensação e percepção e das possibilidades da criança de organizar as experiências estéticas e artísticas em um outro objeto. No exercício de releitura há a articulação dos três eixos da Abordagem Triangular.

O “Fazer Artístico” – Nas situações de produção, a dimensão expressiva de aproximação da Arte emerge num processo criativo que é pessoal e, ao mesmo tempo, cultivado. Pessoal, porque o aluno está diante do desafio de dar forma a seus pensamentos, sentimentos e desejos; cultivado porque este processo está sempre sendo enriquecido pelas informações culturais (contextualização da Arte) e pela leitura de obras. O fazer propicia a descoberta de possibilidades e limitações em relação ao repertório, aos materiais, e aos instrumentos da linguagem, objetos da representação, ao mesmo tempo em que articula as referências que se tem de leitura e contextualização na construção de formas com maior força expressiva.

Os aspectos formais da obra são importantes, mas o processo de significação contextualista faz com que percebamos os sentidos da obra de Arte como construções sociais e culturais.

Os pressupostos teóricos que embasam a Abordagem Triangular, aqui colocados, recebem a contribuição de outras teorias para articulação da intervenção do professor em sala: a concepção epistemológica de Jean Piaget, que estuda o desenvolvimento do pensamento infantil e a construção do conhecimento; a concepção histórico-social de Vygotsky, que enfatiza a relação aprendizagem-cultura; as contribuições de John Dewey, no tocante à importância das experiências significativas e as teorias contemporâneas de Arte. (Iavelberg, 1992, p.39-42)

Barbosa (1998, p.41), analisando as influências em torno da Abordagem Triangular, afirma que ela é construtivista, interacionista, dialogal e multiculturalista. Por tudo isso e por articular Arte como expressão e como cultura na sala de aula, também a considera “Pós-Moderna”, sendo para ela, essa articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da Arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade.

O cerne, de onde emanam e para onde convergem essas reflexões, apontam para a educação estética das pessoas, pois, embora pensar o mundo esteticamente seja natural aos humanos, o desenvolvimento dessas percepções dependerá das vivências culturais. Nem todos estão tendo acesso às vivências culturais em Arte. O que as reflexões contemporâneas sobre Arte e ensino colocam são princípios para que se articule, na escola, uma educação estética e artística voltada para a formação do fruidor de Arte. Nesse caso, pensa-se a educação estética através da Arte.

Cabe perguntar a quem essa educação se destina, quem é esse humano que pensa esteticamente o mundo para qual o professor estará articulando situações de ensino e aprendizagem, como ele percebe o que está a sua volta, como articula seu pensamento e como representa seus sentimentos e pensamentos.

Se o objetivo é a formação do apreciador de Arte, é preciso, na Educação Infantil, ver a relação entre os objetos culturais e as possibilidades de leitura de mundo e de apreciação da criança.

Ferraz & Fusari (1993) traçam diretrizes para o trabalho de Arte com crianças, relacionando tal trabalho ao desenvolvimento das possibilidades perceptivas das crianças, mediadas pelo outro e pela ambiência natural e cultural.

2.2 Arte na Escola

Em se tratando de escola, é necessário atentar para como a criança se aproxima e age em relação ao aspecto estético e artístico do conhecimento, essas observações ajudarão o professor a saber o que e como propor experiências e situações que façam avançar as percepções e observações das crianças, bem como seus repertórios de saberes.

No começo desse capítulo, foi mostrado que os educadores da Escola Nova empreendiam seus fazeres pensando no processo de desenvolvimento natural das crianças. O professor atuava como estimulador, que facilitava o desenvolvimento da auto –

expressão da criança, através de um ambiente estimulador e desafiador, sem se preocupar com o produto ou a natureza do seu ato expressivo, pois a influência do adulto nesse processo, poderia “macular ou tolher” a produção infantil.

Essa compreensão da Arte e do seu ensino, de certa forma, fez com que o professor ficasse distante do “conhecimento” da área, embora ele não estivesse distante da utilização das linguagens artísticas em suas salas. As práticas pedagógicas, principalmente com crianças, eram permeadas de músicas, jogos dramáticos, desenhos, pinturas, entre outros. Mas nem sempre essas manifestações, presentes no cotidiano, eram consideradas como produções culturais, sociais, históricas e estéticas, isto é, como um saber socialmente produzido; Também não pensava na articulação de intervenções para que essa área fosse trazida à sala de aula em situações de ensino e aprendizagem, ou se observava a experiência estética e artística em relação à expressão e representação das crianças.

As mudanças na concepção de Educação e de Arte e os estudos no sentido de resgatar esse conhecimento na escola têm colocado a importância das ações cognitivas sobre experiências estéticas e artísticas e a relevância do contato/diálogo com imagens de Arte. Tais mudanças, por sua vez, têm levado a modificação no papel do professor frente aos alunos e à situação de ensino e aprendizagem. O professor tornou-se aquele que está junto às crianças, vivenciando situações de Arte e atuando como mediador do contato com a produção cultural. Nesse sentido, ele assume, em sala de aula, não apenas o papel de estimulador, mas também o de articulador das situações de ensino e aprendizagem. É ele que organiza experiências com as percepções trazidas pelas crianças do seu cotidiano e que leva, para sua sala de aula, o repertório cultural da Arte.

Há subjacente às mudanças na Educação e no Ensino de Arte também uma outra concepção de criança. As crianças enquanto seres em processo de humanização, constroem-se como tal nas relações com a natureza, com seus semelhantes, consigo mesmo e com sua cultura. Para estabelecer a comunicação nessas e dessas relações, a humanidade criou um mundo simbólico o qual representa aquilo que é vivenciado individual e socialmente. A Arte é uma dessas formas simbólicas de conhecer e representar o mundo e a si mesmo. “A Arte se constitui de modos específicos da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo”. (Ferraz & Fusari, 1993, p.13).

A criança, desde que nasce, depara-se com esse repertório de símbolos e significados construídos pelas gerações que a precederam e, participando das práticas

culturais do seu grupo, reconstrói os significados do mundo físico, psicológico, social, estético e cultural. O mundo simbólico será conhecido e ressignificado no convívio e acesso aos jeitos de pensar e fazer e aos códigos, entre eles os códigos da Arte.

... é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiúra, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência (FERRAZ & FUSARI, 1993, p.42).

A organização de sentidos para esse mundo simbólico, à disposição das crianças, é um ato criador ao mesmo tempo individual e coletivo. Ao reconstruir os sentidos das experiências para si, a criança articula as experiências externas às suas possibilidades de percepção e leitura de mundo. Não apenas reproduz o que percebe, mas cria outros sentidos, usa a imaginação para preencher os vazios de sua leitura de mundo, articulando significados próprios para o que observa e percebe. Interage com manifestações artísticas, estéticas e comunicativas da ambiência e, nessa interação, entra em contato com o contexto social e cultural que permeia a estruturação do senso estético.

Educa-se esteticamente no convívio com os bens simbólicos de um mundo de sons, imagens e movimentos. Mas, nem sempre os códigos culturais estão prontamente disponíveis no cotidiano e nem em situações que sejam significativas para as crianças. A escola pode, portanto, mediar o acesso das crianças às experiências artísticas.

À escola cabe a tarefa de tornar disponíveis os códigos do cotidiano das crianças e aqueles do legado da humanidade, em situações significativas para elas.

Queiramos ou não, é evidente que a criança já vivencia a Arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É óbvio que essa Arte exerce vivas influências estéticas na criança. É óbvio, também, que a criança com ela interage de diversas maneiras (FERRAZ & FUSARI, 1993, P.43).

A educação estética e artística da criança, na escola, deve partir do pressuposto de que ela está inserida no ambiente afetivo e social em que vai desenvolver seu processo de socialização, isto é, desenvolver formas de ser e estar no mundo, entre elas as das linguagens artísticas.

As aulas de Arte podem estar pautadas no contato das crianças com a cotidianidade, natural e cultural e no contato com obras.

Naturalmente, as crianças entram em contato com o mundo sensível, agindo sobre ele com afeto, cognição, motricidade; e constroem para si um repertório perceptivo de formas, cores, texturas, sabores, gestos e sons, atribuindo a este mundo, sentidos e organizações diferentes. O professor deve considerar essas significações já construídas e colocar o desafio de construir outras, inclusive as estéticas.

Alguns objetos e manifestações artísticas estão dispostos no mundo e até veiculados pelos meios de comunicação. Portanto, as crianças já têm acesso a essas manifestações e o professor precisa trazer outras que não estão tão facilmente ao alcance da percepção das mesmas.

Barbosa (1991), ao tratar da importância das imagens de Arte na educação, afirma que o resgate do conhecimento de Arte pode ocorrer através do contato/diálogo das crianças com as imagens. A imagem significa algo a ser lido e que pode ser levado às salas de aula para que as crianças possam estabelecer uma alfabetização visual e estética. Abordar Arte sem que se ponha à disposição das crianças a imagem, é como querer alfabetizar para a leitura e escrita sem colocar a criança em contato com livros.

Outro ponto importante é o contato da criança com as obras de arte. Quando isso ocorre com crianças que têm oportunidade de praticar atividades artísticas, percebe-se que elas adquirem novos repertórios e são capazes de fazer relações com suas próprias experiências. E, ainda, se elas também são encorajadas a observar, tocar, conversar e refletir... (FERRAZ & FUSARI, 1993, P.49).

O contato, tanto com os atributos das linguagens dispostos no entorno, quanto com as imagens artísticas, favorece o desenvolvimento das observações e percepções das crianças e que se reflete na expressão e na construção de possibilidades de representação dessa expressão.

A expressão não é um processo isolado, fruto de um desenvolvimento natural, como pensavam os modernistas, mas objeto de uma ação cognitiva, afetiva e motora da criança sobre o repertório cultural a que tem acesso. É o resultado de ações em reciprocidade, nas quais a criança internaliza os elementos e constrói relações, vinculando às suas experiências culturais.

A expressividade infantil implica na construção de formas de linguagem e comunicação exercidas no processo de socialização. Atuando expressivamente é que a criança apreende e vivencia formas de ser e de estar no mundo humano. O desenvolvimento da expressão acontece junto com seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do exercício de conhecimento de mundo. Exercício esse de construir noções a partir das suas experiências sensoriais e/ou corporais.

Dessa maneira, desde bem pequenas, as crianças estão lidando com o desenvolvimento de linguagens, traduzidas em signos e símbolos com significação cultural e subjetiva. O ato expressivo é ato de criação e o produto dessa criação pode apresentar-se com possibilidades de valor estético.

A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro. O professor pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta.

.... durante as criações ou fazendo atividades de seu dia a dia, as crianças vão aprendendo a perceber os atributos constitutivos dos objetos ou fenômenos à sua volta. Aprendem a nomear esses objetos, sua utilidade seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, textura, entre outros) ou qualidades, funções, entre outros... Para que isso ocorra é necessário a colaboração do outro – pais, professoras, entre outros - sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações, muitas vezes sua atenção é dirigida às características não - essenciais e sim às mais destacadas dos objetos ou imagens, como por exemplo, as mais brilhantes, mais coloridas, mais estranhas...(FERRAZ & FUSARI, 1993, p.49).

2.3 PCN e RCNEI: tentativas de estabelecer diretrizes curriculares em Arte

As orientações contemporâneas sobre Arte e ensino da Arte, entre elas a Abordagem Triangular, foram observadas quando da elaboração das diretrizes curriculares para ensino da Arte, sintetizadas em documentos como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs de Ensino Fundamental) e Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)²⁴.

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

Na interação com esse conhecimento, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação, pois “a Arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos para a compreensão mais significativa das questões sociais e é a forma de comunicação que atinge o interlocutor por meio de uma síntese na explicação dos fatos”. (Brasil, 1997, p.39) A imagem ou som, apreendidos pelos sentidos, são ressignificados por quem os apreende. Nesse ato de ressignificar, a pessoa atribui sentidos de acordo com o conhecimento cultural que construiu anteriormente, a respeito do que vê ou escuta. A obra de Arte traz em si uma gama de significados sócio-culturais, os quais emergem na presença do interlocutor que deseja compreender as condições sociais nas quais ela foi produzida.

Aprender Arte, nesse sentido, envolve fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas, desenvolvendo progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado.

“Ensinar arte, em consonância com os modos de aprendizagem do aluno, significa não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da Arte e, ao mesmo tempo, garantir aos alunos a oportunidade de edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias”. (Brasil, 1997, p.47).

Nesse sentido, ensinar Arte significa, também, organizar situações de ensino-aprendizagem adequadas a cada grupo-classe, observando os aspectos de desenvolvimento cognitivo e as vivências já construídas pelo grupo.

²⁴ Mesmo que nos documentos a Abordagem Triangular tenha sofrido modificações, tais como mudanças na terminologia que demarca os eixos da abordagem, modificações contestadas pela autora Ana Mae Barbosa, não se pode negar que os eixos da Abordagem Triangular tenham servido à sistematização das propostas curriculares atuais sobre ensino da Arte.

... para desenvolver bem suas aulas, o professor que está trabalhando com arte precisa conhecer as noções dos fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva dos mesmos. Nessa concepção, seqüenciar atividades pedagógicas que ajudem ao aluno a aprender a ver, olhar, ouvir, pegar, sentir e comparar os elementos da natureza e as diferentes obras artísticas e estéticas do mundo cultural, deve contribuir para o aperfeiçoamento do aluno (FERRAZ & FUSARI, 1994, P.21).

O Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI)²⁵ trata a Arte como uma das formas de linguagem e de contato com objetos de conhecimento importantes no desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação das crianças. Essa área é colocada no Documento “Conhecimento de Mundo”, tendo como eixos de trabalho —Artes Visuais e Música”.

Artes Visuais é colocada com características próprias, que podem ser abordadas articulando-se o fazer artístico, a apreciação e a reflexão²⁶. A apreciação, o fazer e a reflexão são formas de aproximação das crianças à Arte como expressão e como objeto da cultura.

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras, podendo expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos. Está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas e políticas, entre outros. Desde a Grécia antiga que ela já fazia parte da educação, ao lado da Matemática e da Filosofia, sendo considerada fundamental na formação dos futuros cidadãos.

Na Educação Infantil, a música mantém forte ligação com o brincar. Os jogos e brinquedos musicais da cultura incluem os acalantos, as parlendas, as cantigas de roda, os romances, entre outros. O trabalho com música deve considerar o universo sonoro da criança, construído em seu contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida, para, a partir dele, propor as situações de musicalização. A organização dos conteúdos deverá respeitar o nível de percepção e desenvolvimento, bem como as diferenças culturais entre os grupos de crianças das muitas regiões do país. O

²⁵ O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil é composto de três volumes: Conhecimento de Mundo, Formação Pessoal e Social e Documento de Introdução.

²⁶ Os documentos curriculares assumem uma outra nomenclatura para os eixos da Abordagem Triangular de Ensino da Arte.

fazer musical é a forma de expressão e comunicação que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação. A apreciação musical refere-se à audição e interação com músicas diversas.

A representação cênica e a dança estão colocadas no eixo movimento, que tem como enfoque principal o brincar, não estando dessa forma colocados como linguagens que têm um referencial de área de conhecimento.

O documento não trata da recepção das crianças às produções em teatro e dança, embora essas, do mesmo modo que as produções em artes visuais, possam ser trazidas às crianças e observadas como uma construção social.

Nesse sentido, o tratamento atribuído às artes cênicas e à dança, nos documentos curriculares para Educação Infantil²⁷, restringem-nas ao âmbito do fazer da criança no momento em que ela dança e/ou dramatiza. O documento não trata do acesso a estas outras representações artísticas em suas especificidades.

As reflexões recentes sobre ensino da Arte, elaboradas pelos Arte - educadores desde os anos 80, vêm no sentido de restituir a Arte às escolas como área de conhecimento. Enquanto tal, a Arte deve ser abordada em seus objetivos e conteúdos próprios, no sentido de favorecer o acesso a si mesma e a formação do seu fruidor. Esse novo olhar sobre Arte vem sendo corroborado pelas atuais diretrizes para a educação e está presente em documentos como: PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), destinado ao ensino fundamental e RCNEI (Referencial Curricular para Educação Infantil). Esses documentos se colocam como uma síntese de princípios para o ensino das áreas, que deve ser observada pelas escolas como uma proposta a ser adequada as suas realidades.

Os documentos curriculares desencadearam análises de Arte-educadores, que colocaram ressalvas quanto ao conteúdo interno dos documentos e, mais ainda, à forma como eles foram trabalhados junto aos professores.

Desse confronto entre o conteúdo de Arte dos documentos e sua aplicação na escola, surgem alguns questionamentos no sentido de perceber que apesar de ser este um dos poucos materiais que o professor dispõe para o ensino da Arte, representando, assim, um avanço, e já que propõe Arte como área que deve estar presente no currículo e não mais como atividades em função de outros interesses. Há, contudo, uma longa

²⁷ O RCNEI aborda a dança, no documento “Conhecimento de Mundo”, como conteúdo do eixo de trabalho de “Movimento” (1998, p.30). Embora atribua à dança uma conotação cultural, enquanto representativa das manifestações corporais de grupos sociais, não discorre sobre o acesso das crianças a esse repertório estético e cultural.

distância entre o proposto nos documentos e a sua apropriação pelos professores. Temos, portanto, o conteúdo dos documentos e uma necessidade de organização da escola para recebê-lo e incorporá-lo à prática docente.

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

O conhecimento da história da Arte, e do ensino da Arte não abordados na formação inicial do professor, faz com que essa forma de perceber a presença da Arte no currículo seja repetida sem que se reflita sobre o que se quer dizer por ~~desenvolver~~ “aspectos perceptivos, motores e psicológicos”, através da Arte.

Trabalha-se esses conceitos sem que se faça a relação deles com o referencial cultural em que foram gerados e sem que eles sejam colocados em relação ao desenvolvimento histórico da área de Arte. Isto é, no ensino da Arte não se observa o contexto cultural de produção e nem se coloca a importância do contexto de aplicação ou de recepção. A ênfase ainda recai somente no fazer.

No entanto, mesmo que o professor tenha tido acesso a referenciais, como a Abordagem Triangular, há ainda um percurso a construir entre essa abordagem e a sala de aula, pois a construção de mediações é um processo que envolve outras relações pertinentes à formação das professoras e ao contexto em que estas ocorrem.

No caso da Educação Infantil é importante atentar para o contexto de recepção das manifestações artísticas, isso significa dizer que as características etárias das crianças, precisam ser consideradas na articulação das propostas de ensino da Arte. Entender a prática pedagógica nas linguagens artísticas requer que se estabeleça a relação entre as características da área de Arte e as demandas da Educação Infantil. Nesse sentido, é que abordaremos, alguns aspectos organizadores do currículo de Educação Infantil.

3 AS LINGUAGENS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

3 AS LINGUAGENS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O mundo contemporâneo, em sua metamorfose nas maneiras de trabalhar, ver e aprender, tem lançado desafios para seu entendimento e para que se possa nele atuar. Lança, sobretudo, o desafio da compreensão de suas multidimensões e a participação nas questões do cotidiano. Vivemos a transição de uma noção de “conhecimento estável”, em que o acesso às informações era garantia de um saber, para um “conhecimento mutável” e multifacetado, que emerge nas relações construídas entre informações e desafios reais. O conhecimento é construído no processo de apropriação da realidade, e para isso faz-se necessário saber estabelecer relações e articular elos entre diferentes dimensões que esta realidade apresenta para que se possa melhor atuar sobre os desafios cotidianos.

A percepção dos significados e a construção das relações que envolvem o ato do conhecimento exigem o imprescindível exercício da leitura, em sentido amplo²⁸, e o desenvolvimento das potencialidades expressivas. O conhecimento que emerge nas relações estabelecidas objetiva-se através de linguagens. Nesse sentido, é preciso olhar para os processos de “construção de conhecimentos” nas suas relações simbólicas de significação e representação. Um olhar multifacetado que possibilite perceber o entrelaçamento das formas de aproximação e construção de conhecimento em ações permeadas de corporeidade, afetividade, ludicidade, percepção estética e ética, expressas em diferentes linguagens.

Esse processo de construção conhecimento pode dar-se de diversas formas e em diferentes situações e lugares. A escola é um desses lugares, pois ela tem uma organização própria em função de sua especificidade. A escola assume, a função de fazer avançar o processo pessoal de conhecimentos, o que significa também a preocupação com a ampliação do referencial de leitura das pessoas.

Na Educação Infantil, a preocupação também é com a construção de conhecimentos que oferece às crianças maiores possibilidades de ação sobre o seu entorno. No entanto, para se refletir sobre Educação Infantil na escola, é preciso estar atento aos diversos ângulos de análise, o que implica em olhar as formas como a escola atua com relação aos processos de construção dos conhecimentos e como a criança tem exercido essa construção.

²⁸ O ato de ler não se restringe à representação escrita; é possível ler os gestos, o olhar, isto é, exercermos a todo o momento a leitura de mundo, atribuindo significados às situações.

Nesse sentido, é que a infância e Educação Infantil são também tomadas pelas mudanças na noção de conhecimento e têm seus papéis e funções discutidas em relação à contemporaneidade. Apesar da dinamicidade contemporânea, que nos coloca diante de questionamentos novos diariamente, alguns consensos aparecem, como princípios gerais, para quem trata de Educação Infantil.

Questões acerca de como é o ser humano na faixa etária de 0 a 6 anos²⁹ e de como a escola pode influir no seu desenvolvimento pessoal, são focos de diferentes análises. Trataremos, neste capítulo, de alguns princípios de Educação Infantil que já são consenso entre aqueles que pensam a qualidade desse nível de ensino. Voltaremos, porém, as nossas reflexões para aqueles princípios que dizem respeito às características das crianças na faixa etária de 2 a 7 anos³⁰, enfatizando, sobretudo, a ação da escola na construção de possibilidades de leitura e representação do mundo.

3.1 As Crianças e as linguagens.

Autores como Freud, Piaget e Vygotsky tratam da infância ressaltando que é o momento em que há a construção de algumas condutas que marcam a constituição das pessoas enquanto humanos. Condutas essas que estarão influenciando a formação do ser humano durante toda a sua vida. Autonomia corporal e afetiva, desenvolvimento do simbolismo e construção de vínculos cada vez mais socializados, são algumas das conquistas dessa fase, que atuam em conjunto na construção da identidade enquanto seres da espécie humana e enquanto indivíduos.

Piaget investigou as linhas gerais do desenvolvimento do pensamento infantil identificando como ocorre a articulação do pensamento em determinados períodos. Segundo ele, a aquisição e desenvolvimento do simbolismo são fatores marcantes na compreensão dos modos de pensar e de atuar das crianças de 2 a 7 anos. Até mais ou menos dois anos a criança atua sobre o que observa e interpreta, através da construção de ações. Com dois anos, o sistema sensorio motor básico, provavelmente, já está completo e ela consegue se localizar e atuar no espaço por meio de ações motoras. Nesse momento, ela também já construiu a noção de permanência dos objetos, ou seja, sabe que os objetos

²⁹ Os documentos curriculares oficiais que tratam de Educação Infantil tem colocado o direito de atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Alguns dividem esse atendimento: 0 a 3 anos, as crianças seriam atendidas em creches e de 4 a 6 em Pré-Escolas.

³⁰ Nossa pesquisa foi realizada a partir do trabalho com crianças de 2 a 7 anos, por isso tem um foco maior sobre a aquisição de linguagens e formas de representação. Ao falarmos de Educação Infantil estaremos nos referindo a essa faixa etária.

existem mesmo que ela não os veja. A idéia de objeto independente do espaço demonstra que também no nível das ações a criança já conquistou a noção de reversibilidade. O equipamento motor, por sua vez, começou a adquirir estrutura lógica e está se preparando para um salto qualitativo quanto a ler e atuar no mundo através das representações. Mas, para que isso ocorra, ela necessita dominar o simbolismo presente nas diferentes linguagens, isto é, precisa descobrir o que fazer para comunicar suas percepções.

Até os dois anos a criança atua segundo uma inteligência prática, que coordena, no plano da ação, os esquemas que ela utiliza. Isso significa dizer que, até essa idade, as crianças estão em contato direto com objetos e pessoas sem a necessidade de representação do pensamento ou de linguagem e que elas estruturam maneiras de estar no mundo e de pensá-lo através da ação sobre ele.

Há uma lógica construída nas ações que envolvem noções de reversibilidade, noções de objetos e espaços, causalidade e tempo.

O período sensório-motor caracteriza-se pela construção de esquemas de ação que possibilitam à criança assimilar objetos e pessoas. Além disso, é também marcado pela construção prática das noções de objetos, espaço, causalidade e tempo, necessárias acomodação (ajustamento) desses esquemas aos objetos e pessoas com os quais interage. Tem-se aí um processo de adaptação funcional pelo qual a criança regula suas ações em função das demandas de interação, compensando progressivamente, sempre no plano das sensações e da motricidade, as perturbações produzidas pela insuficiência dos esquemas no processo de interação. [...] Nesse período, a criança constrói (sempre em termos práticos) os esquemas de ação e as categorias da realidade, graças à composição de uma estrutura de grupo de deslocamentos. Os esquemas vão, pouco a pouco, diferenciando-se e integrando-se, ao mesmo tempo em que o sujeito vai se separando dos objetos podendo, por isso mesmo, interagir com eles de forma mais complexa. (MACEDO, 1994, P.124).

O período dos 2 aos 7 anos é de descoberta com relação a como atuar por meio de representações, no sentido do uso de linguagens. A lógica motora, conquistada nos primeiros anos, garante à criança mecanismos de percepção do mundo que serão desenvolvidos no exercício das formas de representação, pois, desde os 2 anos, ela esteve sofisticando o domínio corporal, enquanto representação, ao mesmo tempo em que outras

representações foram conquistadas³¹. Na concepção piagetiana, o período “pré-operatório” se constitui como uma passagem para o período seguinte o das operações concretas. Na Educação Infantil, as crianças estão construindo os elementos que possibilitam a transição. A socialização e a aquisição e refinamento das linguagens permitirão a construção das estruturas de pensamento operatório.

No entanto, mesmo no momento em que já descobriram como construir algumas representações de forma comunicável, com intencionalidade, as crianças de 2 a 7 anos, provavelmente, ainda não conseguem pensar as representações como um sistema que tem uma regra por trás. E não pensam a representação como um todo, capaz de ser entendido a partir da compreensão das regras que a articulam³², porque ainda não realizam generalizações mais complexas. A criança representa, mas ainda não consegue explicar como estabeleceu as articulações para representar, isso significa que não construiu, no nível das representações, a reversibilidade que já possui no nível das ações motoras³³. Nesse sentido, embora estabeleça uma relação simbólica com e no mundo, a criança ainda não dominou a estrutura lógica em termos de operações, por isso, esse momento é de “transição”, não há nele uma mudança qualitativa na lógica de pensamento, mas há a vivência das condutas e procedimentos que a levarão a atuar no nível das operações.

A criança sabe fazer, mas não compreende o que faz, no sentido de poder, independentemente do corpo, reconstruir o que faz no puro plano da representação; ainda não é capaz de organizar (estruturando as partes entre si e formando um todo) suas representações, como sabe organizar suas ações. (MACEDO, 1994, P.125).

O desenvolvimento do pensamento operatório vai permitir a apreensão das

³¹ Nesse período, que corresponde à Educação Infantil, ao mesmo tempo em que está sofisticando o domínio corporal básico, a criança entra no domínio das representações e estrutura a afetividade, ao descobrir regras de relacionamentos e papéis sexuais.

³² As crianças estruturam suas ações no plano das representações no período pré-operatório, de forma justaposta, sincrética e egocêntrica. Seu raciocínio é transdutivo e sua compreensão é de natureza intuitiva e semi-reversível.

³³ Uma estrutura operatória ou lógica existe quando se tem um conjunto de elementos e uma relação entre eles, que tenha uma forma e obedeça a uma lei de composição. As representações do período pré-operatório são, para as crianças, elementos vistos de forma individual, sem que elas se apercebam de que há uma lei de composição.

relações lógicas de abstração (atividade mental por meio da qual identifica-se e separa-se os elementos que compõem um todo) e de generalização (processo mental inverso e complementar da abstração, que possibilita agrupar vários objetos singulares de acordo com os caracteres comuns que neles reconhecemos).

As crianças constroem as representações no exercício das linguagens. Pensam sobre o significado dos símbolos aos quais têm acesso, ao mesmo tempo em que atuam produzindo representações possíveis. Em torno dos 7 anos, tendo construído vocabulários e significações culturais para as linguagens, estarão se perguntando sobre as regras para articular as representações, sobre o “como fazer” para colocar idéias e sentimentos através desta ou daquela linguagem. Para entender esse “como fazer”, a criança, na Educação Infantil, passou pelo desafio de construir a base simbólica, de sentir e perceber através de simbolismos, mesmo quando ainda não havia construído a reversibilidade para articular suas percepções no nível das representações. Nesse sentido, no período pré-operatório não há necessariamente um salto de qualidade, tudo que a criança faz é trabalhar com o aumento de representação simbólica.

Olhar a Educação Infantil sob o ângulo das características etárias significa perceber, entre outros fatores, que essa é uma fase de transição entre uma lógica motora de pensamento e uma lógica operatória. As crianças fazem uso de linguagens, a princípio, como exercício e descoberta das possibilidades do corpo em imitar ou imprimir marcas, e, em seguida, descobrindo que aqueles gestos e marcas podem representar suas percepções, desejos e sentimentos, para só então perceber que há uma regra de funcionamento para as representações.

Piaget e Vygotsky tratam da construção do simbolismo e de linguagens em relação à maneira de articular o pensamento e embora olhem esse processo de pontos de vista diferentes³⁴, os dois oferecem importantes contribuições para o entendimento de como se dá a aquisição e o uso de linguagens pelas crianças. Piaget pesquisou a estrutura implícita do pensamento, preocupando-se em explicitar as questões do desenvolvimento infantil, principalmente no que se refere a como o pensamento se estrutura em cada um dos

³⁴ Para Piaget a linguagem é uma função do pensamento. Seu trabalho trata das formas que ela assume e do papel que ela desempenha em cada um dos estágios do desenvolvimento do pensamento lógico. A fala da criança é, assim, enfocada a partir do processo do pensamento. Para Vygotsky, a palavra e o pensamento articulam-se na atividade de compreensão e comunicação envolvida nas relações sociais. O foco da análise é, então, colocado no processo como um todo, interessando apreender as atividades intelectuais envolvidas, os modos como a palavra dirige essas atividades e as condições de interação em que elas vão sendo produzidas. (Fontana e Cruz, 1997, p.89).

períodos do desenvolvimento da criança. Não abordou especificamente as questões pedagógicas, mas sua obra dá bases para que possamos fazê-lo. Vygotsky tentou entender as relações que estão em torno da estruturação do pensamento, ele não se deteve em ver somente como ocorre esse processo em cada idade; preocupou-se, sobretudo, com a relação entre esse referencial de desenvolvimento real e as condições culturais em que aprendizados e desenvolvimento são produzidos. Partindo de ângulos diferentes, mas não inconciliáveis, ambos atribuem à construção do simbolismo um papel fundamental no desenvolvimento do psiquismo infantil.

Para Piaget (1986), a linguagem tem um papel importante no desenvolvimento das crianças e é oriunda dos avanços nesse desenvolvimento, pois aparece como uma representação do pensamento da criança a partir do estágio pré - operatório. O processo de aquisição da linguagem está diretamente relacionado ao desenvolvimento da lógica de pensamento e é considerado como uma função da inteligência, que permite sair do nível individual de pensamento para a aquisição de significações coletivas. A função semiótica ou simbólica é um mecanismo que emerge da inteligência sensório-motora e, enquanto possibilidade de representação, a utilização desse mecanismo permite à criança desprender-se do contexto imediato e criar as condições para a aquisição das significações coletivas que estão no mundo como representações.

Vygotsky (1991) vê na linguagem uma atividade simbólica constitutiva do ser humano, cujo surgimento não estaria atrelado ao avanço no desenvolvimento motor. Ela estaria presente desde que a criança nasce, desencadeando a construção de significações para si mesmo e para o seu entorno. O contato com o outro e o conseqüente contato com os usos de linguagem levaria a criança a incorporar, às suas funções biológicas, outros modos de perceber e de organizar o mundo.

Não se trata de algo que acrescenta às representações, ações e desenvolvimento individuais, como considera Piaget. Ela é constitutiva (é a base) da atividade mental humana, sendo, ao mesmo tempo, um processo pessoal e social: tem origem e se realiza nas relações entre indivíduos organizados socialmente, é meio de comunicação entre eles, mas também constitui a reflexão, a compreensão e a elaboração das próprias experiências e da consciência de si mesmo (FONTANA & CRUZ, 1997, P.83).

O homem não está determinado biologicamente. Ele transformou o meio produzindo cultura e, para isso, necessitou da criação de instrumentos. Os instrumentos³⁵ ampliaram sua ação natural sobre o ambiente, modificando suas formas de agir e de pensar a si mesmo. Vygotsky comparou o signo – aquilo que é usado para representar, ou seja, para tornar presente o que está ausente - a um instrumento psicológico. O instrumento modifica o ambiente, enquanto que o signo modifica o funcionamento psicológico do homem. A necessidade de agir coletivamente levou o homem a criar um sistema de signos que permitisse a troca de informações específicas, e a ação conjunta sobre o mundo passou a dar-se também com base nos significados compartilhados pelos indivíduos.

Falar de Educação Infantil significa, portanto, tratar de como as crianças estão aprendendo a estar nesse mundo de linguagens e representações, percebidas através do contato com práticas culturais. No entanto, é preciso considerar que as práticas culturais são apreendidas pelas crianças com as estratégias de pensamento possíveis a elas. Nesse sentido, além de perceber a atuação das crianças diante de práticas culturais, é preciso considerar também que esse é o momento de passagem de uma percepção e expressão de mundo no nível das ações motoras para uma percepção e expressão no nível das operações. Macedo (1994, p.128) diz: —A passagem da ação à operação, exige a possibilidade da criança reconstruir suas ações no plano da representação, descentrar-se de seu próprio ponto de vista ou de sua ação, enfrentar o julgamento e aceitar a cooperação do grupo”.

As vivências culturais e os mecanismos internos (cognitivos e afetivos) permeiam os processos de aprendizado e desenvolvimento, possibilitando a conquista da identidade e autonomia. As linguagens fornecem o suporte necessário para a construção e representação dessas percepções, constituindo-se como práticas sociais e culturais de construção de sentidos.

A construção e utilização de instrumentos e signos têm como uma das características ser, ao mesmo tempo, coletiva e individual³⁶. Quando usamos signos, incorporamos experiências anteriores e modificamo-las de acordo com a leitura e as relações que estabelecemos, isto é, de acordo com a internalização que fazemos das experiências. A apropriação de instrumentos e signos ocorre, portanto, mediada pelo outro e pela linguagem.

³⁵ Instrumento é visto aqui, como aquilo que se interpõe entre o homem e o ambiente, ampliando e modificando suas formas de ação.

³⁶ A ação psicológica ocorre em dois planos: na relação entre os indivíduos e no próprio indivíduo.

A linguagem é um produto histórico significativa da atividade mental dos homens, mobilizado a serviço da comunicação. Desenvolve-se na interação com o outro num processo de incorporação que é, ao mesmo tempo, social e pessoal, pois origina-se e realiza-se nas relações entre os indivíduos. Ela é também o instrumento de comunicação entre os homens que possibilita a compreensão e elaboração das experiências e a consciência de si mesmo.

As crianças atuam em um mundo marcado culturalmente e, desde que nascem, compartilham das formas de viver e de pensar dos adultos. Elas constroem suas experiências, em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações anteriores, integram os seus significados e ressignifica-as no estabelecimento de outras relações; faz isso tudo por meio de linguagens.

É na relação com o outro que a criança vai se apropriando das significações socialmente construídas. Desse modo, é o grupo social que por meio das linguagens e das significações possibilita o acesso a formas culturais de perceber e estruturar a realidade. A partir de suas relações com o outro, a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento. (FONTANA & CRUZ, 1997, P.60).

A produção de Piaget e Vygotsky, sobre a construção do simbolismo, oferece informações importantes, que podem auxiliar o professor na articulação de ações pedagógicas que favoreçam a construção da expressividade das crianças e o acesso ao repertório cultural das linguagens.

Na escola, o contato com a cultura tem significados diferentes, pois há uma preocupação em promover atividades organizadas, de forma que elas sejam significativas e provoquem avanços nas percepções das crianças sobre os objetos de conhecimento. No processo de escolarização, a criança realiza a reelaboração de conhecimentos culturais mediante o estabelecimento de uma nova relação cognitiva com o mundo e com seu próprio pensamento. Há a preocupação em organizar situações de ensino e de aprendizagem que aproxime a criança do repertório já construído pela humanidade e as façam reconstruir para si os jeitos de ser destes repertórios.

Os modos como a criança se apropria desse repertório cultural, são conteúdos de várias análises, entre elas, a reflexão histórico-cultural de Vygotsky. Ele preocupou-se com as relações entre o que se propõem as crianças e aquilo que elas conseguem realizar. Também, investigou a participação do outro nos processos de aprendizados e de desenvolvimento das crianças. As reflexões deste autor são relevantes na prática dos educadores, quando pensam situações de ensino e aprendizagem que sejam significativas para as crianças.

Aprendizagem e desenvolvimento são processos que estão relacionados. O desenvolvimento é o processo de internalização de modos articulados de pensar e agir impulsionado pelo aprendizado. Aquilo com o qual a criança vai tendo contato, na relação com o outro, vai sendo elaborado e incorporado por ela, transformando seus modos de agir e de pensar. O aprendizado não significa, prontamente, desenvolvimento, mas pode impulsionar e ser impulsionado pelo desenvolvimento.

O desenvolvimento acontece quando há mudança na estrutura de pensamento, porém ele não ocorre necessariamente no mesmo tempo do aprendizado: há aprendizados que não impulsionam o desenvolvimento prontamente, isto é, que não são desencadeadores do desenvolvimento real. Não é, portanto, todo tipo de aprendizado que se pode propor à criança, pois, em alguns casos, não há uma estrutura de pensamento que propicie o aprendizado naquele momento. Neste ponto Vygotsky concorda com Piaget: há uma relação entre o desenvolvimento já conquistado – desenvolvimento real – e a proposição de novos aprendizados.

Um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança [...], entretanto tem-se atentado para o fato de que não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado (VYGOTSKY, 1991, P.95).

Vygotsky afirmou a existência de dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real – aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha; e o desenvolvimento potencial - aquilo que a criança consegue fazer com ajuda e que poderá mais tarde fazer sozinha.

Quando se demonstrou que a capacidade das crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob orientação de um professor, variavam enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria obviamente diferente... (VYGOTSKY, 1991, P.97).

À diferença entre os níveis de desenvolvimento real e potencial, Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal.

[...] o nível desenvolvimento real da criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento [...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1991, P.97).

Segundo ele, há aprendizados prévios, que se transformaram em desenvolvimento real, e há aprendizados precedendo e impulsionando novos patamares de desenvolvimento, porque criam zonas de desenvolvimento proximal.

..um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação como seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1991, P.101).

A noção de desenvolvimento proximal tornou-se um instrumento que permite entender o curso interno do desenvolvimento, favorecendo a criação possibilidades de intervenção, pois dá conta dos processos de maturação já completados e daqueles que estão começando a desenvolver-se nos quais se pode intervir. Desse modo, é possível

propor aprendizados para os quais a criança já tem uma estrutura prévia, sem limitar-se apenas a reforçar o que ela já sabe.

... O aprendizado orientado para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1991, P.100).

No campo do desenvolvimento proximal (desenvolvimento em elaboração) é fundamental a participação do outro enquanto parceiro social. No caso da escolarização, o professor aparece como um parceiro importante, que coloca a criança diante do que ela ainda não pode fazer sozinha, mediando, assim, o seu aprendizado e futuro desenvolvimento real.

A criança chega à escola com um repertório de conhecimentos e formas de pensar, que percebeu e internalizou nas suas relações cotidianas e, nesta, as condições e natureza das relações para construção do conhecimento ganharão uma sistematização e planejamento. A escolarização atua, assim, considerando o desenvolvimento real e articulando aprendizados que trazem elementos novos à zona de desenvolvimento proximal. Nesse sentido, o aprendizado não é desenvolvimento, mas pode pôr em movimento os processos de desenvolvimento. Há portanto, unidade, mas não identidade, entre os processos. Existem relações complexas entre aprendizados e processos de desenvolvimento que estão, entre outros aspectos, relacionados à especificidade dos aprendizados. Contudo alguns aprendizados podem, no futuro, serem convertidos em desenvolvimento, daí ser importante atentar para como as crianças internalizam conhecimentos ainda distantes às suas capacidades de desenvolvimento real, como é o caso do sistema simbólico de algumas linguagens artísticas.

A escola, por sua vez, deve proporcionar o acesso a aspectos dos objetos de conhecimento que propiciem aprendizados desencadeadores do desenvolvimento proximal, mesmo que, em alguns casos, o que esteja sendo ensinado não seja prontamente transformado em desenvolvimento real. O contato com linguagens artísticas, na Educação

Infantil, não significa que as crianças se apropriem inteiramente do sistema formal existente nelas, pois o acesso às representações e aos usos de linguagens oferece às crianças aprendizados necessários ao futuro entendimento das regras de organização que orientam as representações. Assim como se aprende a escrever fazendo uso da escrita em situações sociais mesmo antes do domínio do código escrito, também se pode aprender sobre linguagens artísticas utilizando-as e pensando sobre elas, mesmo antes de entendê-las em sua estrutura.

Na Educação Infantil não há a preocupação com a formação de artistas que dominam com autonomia a sintaxe das linguagens, mas em favorecer o acesso às linguagens com o intuito da formação de leitores, usuários do simbolismo presente nas representações de Arte. Nesse sentido, as especificidades das representações artísticas são propostas com o intuito de que as crianças possam ter contato e usar, funcionalmente, o repertório simbólico das linguagens artísticas em situações de expressão e comunicação.

Neste período, as crianças estão vivendo suas primeiras experiências de socialização em relação aos outros, aos objetos de conhecimentos e às formas de linguagem; vivem-nas, sobretudo, através das brincadeiras. A criança vive experiências impregnadas de representações, sejam corporais, plásticas, orais e escritas, nas brincadeiras. O uso de simbolismo emerge na ludicidade presente na interpretação e representação de mundo em situações de brincadeiras.

O ato de brincar leva as crianças a se colocarem como maiores do que realmente são, resolvendo seus conflitos e articulando estratégias para entendimento do mundo adulto. Nesse sentido, a brincadeira pode ser geradora de zonas de desenvolvimento proximal, pois, ao brincar a criança age no mundo imaginário que, por sua vez, pode refletir padrões das práticas culturais do seu entorno. É, portanto, através do ato de brincar que as referências culturais são recriadas pela criança, pois, o exercício da imaginação transforma o real em função dos interesses afetivos e/ou cognitivos.

Aprendizados e desenvolvimento estão, portanto, envoltos no contato com o repertório cultural e nos usos de linguagens cuja forma de organização e representação pode ser o brincar. Poesia, Artes Visuais, Cênicas, Música, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, entre outros, tornam-se conteúdos do brincar infantil, pois fazem parte das formas pelas quais as relações com o entorno são percebidas e representadas pelas crianças. A brincadeira é, dessa maneira, ato criador de significados, através do qual a criança exercita várias linguagens e aproxima-se de aspectos dos objetos de conhecimento.

As linguagens artísticas pressupõem a habilidade de atuar estabelecendo relações entre significados e significantes, fato esse que pode ocorrer através da brincadeira. Nesse sentido, a brincadeira, que é uma maneira de compreender o mundo, pode ser também meio de exercício e de compreensão da estrutura dessas linguagens.

A criança exerce suas leituras especialmente através do corpo, usando a brincadeira como forma de organizar o que sente e percebe do mundo ao seu redor. A brincadeira pode ser observada pelo professor como uma importante estratégia da criança na leitura e representação do mundo, mas ao propor situações de contato significativo com as linguagens, o professor precisa atentar para a estratégia e para o conteúdo do brincar. É necessário, portanto, que ele observe a relação entre as características do pensamento infantil, a forma como as crianças exercem a leitura e representação de mundo e a natureza dos conhecimentos específicos.

As linguagens possuem especificidades e graus de complexidade diferentes, os quais fazem com que o acesso das crianças a elas ocorra em processos de construção diversos. Os usos de linguagens, presentes às ações de crianças e professores na Educação Infantil, constituem-se em instrumentos para o estabelecimento de relações com os diversos objetos de conhecimento e são também desencadeadores da compreensão do conteúdo cultural próprio a cada linguagem.

Gardner (1994) coloca algumas peculiaridades do aprendizado das linguagens. Segundo ele, durante o período simbólico - dos dois aos seis, sete anos, todas as crianças normais chegam prontamente a dominar uma gama de símbolos e sistemas simbólicos.

Elas aprendem a falar e compreender a linguagem natural, usando-a não apenas para fazer pedidos ou obedecer a ordens, mas para contar histórias e brincadeiras, tagarelar, insultar, e para ampliar sua compreensão do mundo físico e social. (GARDNER, 1994, P.53).

Esse autor, baseado na semiótica, afirma que a aprendizagem dos sistemas simbólicos pelas crianças, leva em conta três aspectos do sistema: a gramática ou sintaxe; a semântica e a pragmática.

A gramática ou sintaxe constitui-se das regras que governam a ordenação e organização do próprio sistema simbólico; a semântica, diz da relação entre os significados

manifestos ou denotações e os objetos, idéias ou “referentes” aos quais os símbolos se referem e a pragmática, são os usos ou funções dos símbolos, ou seja, as intenções para os quais eles são utilizados em um dado sistema. Esses aspectos nem sempre são prontamente percebidos pelas crianças no seu cotidiano e, por isso, podem ser conteúdo das intenções dos professores ao articular situações de ensino.

Não é tão simples identificar como cada um desses aspectos se apresenta na ação das crianças, mas é possível perceber que, no contato com representações e na utilização de linguagens, as crianças se apropriam de alguns elementos da sintaxe, da semântica e da pragmática dos sistemas simbólicos. Elas atuam observando a funcionalidade e a estrutura própria a cada linguagem, mas o fazem da forma que lhes é possível naquele momento, pois há uma relação entre a estrutura do pensamento e as especificidades de cada representação. Tal fato aponta para alguns limites e possibilidades que devem ser percebidos pelo professor ao planejar suas ações na escola.

3.2 Linguagens artísticas na Educação Infantil.

Concebendo as linguagens como produtos culturais inventados pelos humanos para interagirem com o entorno, pode-se afirmar que as crianças constroem os significados para sua atuação no mundo através das palavras e da escrita e também através da música, da dança e das representações visuais e cênicas. Essas manifestações simbólicas são formas de representação e instrumentos de expressão e comunicação, que possibilitam a ação sobre o ambiente e a construção da identidade da criança.

Alguns autores têm se colocado quanto à presença das linguagens artísticas no trabalho com crianças. Entre eles escolhemos dois grupos, com enfoques gerados a partir de interesses diferentes; O primeiro fala das linguagens artísticas em relação à organização curricular da Educação Infantil e o segundo, fala delas tendo como preocupação o ensino e aprendizagem da Arte.

O primeiro grupo de autores, constituído por Bassedas, Huguet, Solé (1999), ao descrever os princípios do currículo para Educação Infantil da Catalunha, falam de três âmbitos importantes na formação das crianças entre os quais se incluem as linguagens e entre essas as linguagens artísticas: 1) descoberta de si mesmo; 2) descoberta do meio natural e social e 3) intercomunicação e linguagem. Na estrutura curricular, esses âmbitos se configuram como áreas de conteúdo que organizam a prática pedagógica nesse nível de ensino.

Na Educação Infantil há uma série de saberes culturais que devem ser conhecidos e de aspectos que ajudam a desenvolvê-los. Saberes fundamentais de uma cultura e aspectos que indicam e concretizam os vários ângulos do desenvolvimento infantil podem ser considerados como conteúdos educativos. Na prática pedagógica esses conteúdos são entrelaçados por vários enfoques: conceituais, procedimentais e/ou atitudinais³⁷.

A definição das grandes áreas de conteúdo está pautada em cinco grandes capacidades que caracterizam o desenvolvimento: cognitivas, de relação interpessoal, motoras, de atuação social e de equilíbrio pessoal. Essas capacidades configuram duas grandes dimensões: “eu e o meio”. A articulação entre essas dimensões faz emergir instrumentos que permitem a sua relação e interação constantes, delimitando um novo âmbito a ser observado pelo currículo, o da “Intercomunicação e Linguagens”.

Essa área do currículo inclui todas as formas de representação da realidade, abordadas como linguagens, que permitem a relação com outras pessoas e com o conhecimento. As crianças podem utilizá-las como meio de comunicação, expressão, interpretação, representação e modificação da realidade.

Dar uma olhada para dentro, conhecer-se a si mesmo e valorizar-se requer o contraste de uma olhada para fora, aos outros, às situações que apresentam reflexo como também outros contextos [...] Assim se desenham dois grandes âmbitos, o eu e o meio, configurado por outras pessoas, pelos sucessos e pelos acontecimentos que são significativos na vida das crianças, âmbitos que se apresentam profundamente relacionados, já que é a própria interação que configura o que é a criança em um dado momento da sua existência. Justamente a importância dessa interação delimita um novo âmbito, aquele constituído pelos meios e instrumentos que permitem a interação entre as crianças e os agentes mediadores da cultura, na qual aprendem, entre outras coisas, os próprios instrumentos de mediação. (BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ. 1999 P.66).

A linguagem verbal – oral e escrita, a linguagem matemática, a música, a plástica e a linguagem corporal³⁸ são considerados como instrumentos que tornam possível a relação

³⁷O mesmo conteúdo pode receber vários enfoques e as propostas de atividades podem ter procedimentos ou atitudes como eixos. O que é preciso levar em consideração, quanto à diferenciação de tipos de conteúdo, é que se pode fazer propostas de atividades aos alunos que tenham procedimentos ou atitudes como eixo; porém, em torno desse eixo, há outros conteúdos que as crianças podem aprender ao mesmo tempo.

³⁸ Classificação proposta pelas autoras.

com outras pessoas (não somente como objetos de conhecimento em si mesmo, como uma disciplina). Na escola, as crianças elaboram e refinam as maneiras de representação através de experiências com diferentes aspectos de representações. Essas experiências permitem-lhes a formação de conceitos e o desenvolvimento geral da estrutura cognitiva, pois as crianças desenvolvem-se na relação com o meio físico e social. A vivência das representações amplia as possibilidades de interação e relação e, conseqüentemente, as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

As linguagens exercidas na Educação Infantil oferecem às crianças uma série de instrumentos que fundamentarão aprendizados futuros, quando essas linguagens ganharem o caráter de matérias. Há, portanto, uma intencionalidade na articulação das vivências de linguagens que pressupõem objetivos imediatos e objetivos futuros, o que, de certa forma, aponta para um planejamento onde se observa as características do desenvolvimento que marcam os níveis diferentes de ensino.

Na Educação Infantil, as convenções de cada linguagem são tratadas em situações de comunicação, pressupondo-se que o repertório das linguagens seja comum entre pessoas que compartilham a mesma cultura. Nas situações de comunicação, as crianças vivenciam o repertório cultural das linguagens, mas a utilização de uma ou de outra forma de representação dependerá do contexto de aprendizagem em determinados momentos. O tratamento não é igual para todas as representações, em algumas se pode abordar aspectos que continuam aprendizagens já iniciadas, enquanto que em outras ocorre a iniciação das crianças àquela representação.

Bassedas, Huguet, Solé organizam a reflexão sobre linguagens levando em consideração a amplitude de relações que cercam o currículo de Educação Infantil. Elas atribuem sentidos amplos às linguagens artísticas, visto que são “instrumentos, veículos”, que possibilitam relações em todas as áreas do currículo. No entanto, também consideram a presença das convenções nas situações de comunicação que ocorrem entre professores e alunos. Por um lado, elas colocam a interpretação das linguagens voltada para o desenvolvimento e aprendizagem e, por outro, colocam a necessidade de situações de ensino (comunicação) articuladas pelos professores. As situações de ensino envolvem a inter-relação de aspectos procedimentais, conceituais e atitudinais, que são mediados pelas linguagens. As linguagens servem a fins diversos e perpassam todas as áreas de conteúdos e aspectos do desenvolvimento das crianças.

Martins, Psicosque, Guerra (1998) colocam as linguagens artísticas como formas de interpretação, expressão e representação anteriores à escrita. Antes da escrita, o homem apropriou-se simbolicamente do mundo pela produção de imagens, através das linguagens artísticas. As produções dos ancestrais humanos são imagens, poéticas, que expressam a percepção deles sobre aquele mundo, orientada pela imaginação. O conhecimento estético foi, portanto, mobilizado antes de qualquer outra forma de pensar e estar no mundo.

O processo de humanização ocorre mediado pela criação de sistemas simbólicos verbais e não verbais, articulados para expressão, comunicação e organização de conhecimento.

Somos rodeados por ruidosas linguagens verbais e não – verbais – sistemas de signos – que servem de meio de expressão e comunicação entre nós, humanos, e podem ser percebidas por diversos órgãos dos sentidos, o que nos permite identificar e diferenciar, por exemplo, uma linguagem oral (a fala), uma linguagem gráfica (a escrita, um gráfico), uma linguagem tátil (o sistema de escrita braile, um beijo), uma linguagem auditiva (o apito do guarda ou do juiz de futebol), uma linguagem olfativa (um aroma como o do perfume de alguém querido) ou uma linguagem gustativa (o gosto apimentado do acarajé baiano ou o gosto doce do creme de cupuaçu) ou as linguagens artísticas. Delas fazem parte a linguagem cênica (o teatro e a dança), a linguagem musical (a música, o canto) e a linguagem visual (o desenho, a pintura, a escultura, a fotografia, o cinema), entre outras. (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998, P.37).

Aprendemos a manejar os sistemas simbólicos verbais e não verbais, ou seja, os signos³⁹ através da leitura e produção de linguagens. Um signo é uma coisa que representa outra para alguém, isto é, um signo, ao ser manejado como signo de algo, tem que ter esse poder de representar. Mas o signo somente torna-se representação de algo quando o intérprete o reconhece e tece relações em torno daquela representação. –Se um signo - objeto não faz parte das referências pessoais e culturais do intérprete, não há possibilidade do signo ser aplicado, de denotar o objeto para o intérprete” (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998, P.37).

³⁹ Signo é visto aqui na perspectiva da Semiótica Peirceana, como um fio no urdimento das linguagens.

Para essas autoras, a Arte é uma forma de criação de linguagens - visual, musical, cênica, cinematográfica, etc. A construção desses sistemas sógnicos mobiliza o fazer e a leitura com fins artísticos e estéticos.

A linguagem da arte nos dá a ver o mundo mostrando-o de modo condensado e sintético, através de representações que extrapolam o que é previsível e o que é conhecido. É no modo de pensamento do fazer da linguagem artística que a intuição, a percepção, o sentimento/pensamento e o conhecimento se condensam. (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998, P.37).

As linguagens são percebidas sensorialmente e objetivadas em diferentes organizações simbólicas. O contato com as linguagens da Arte envolve recepção e produção de representações no exercício da expressividade movida pela imaginação.

Quanto à recepção, sons, imagens e movimentos são percebidos pelas crianças muito antes de serem entendidos enquanto sistema de símbolos. A expressividade da criança é, inicialmente, exercício gestual de suas percepções, sem preocupação com a forma com o produto daquela expressão. Nesse sentido, as linguagens artísticas aparecem como formas de apropriação do mundo, próximas da criança por serem inicialmente corporais e envolverem a imitação e o jogo, que são meios privilegiados de apropriação de relações e construção de conceitos pelas crianças.

A ação expressa em gestos, palavras, desenhos e dramatizações está presente no contato das crianças com os outros e com o seu entorno, ou seja, há um repertório cultural partilhado na produção e recepção de representações com linguagens artísticas. O contato com as linguagens artísticas na Educação Infantil fornece o vocabulário cultural necessário para a compreensão e representação de mundo pelas crianças.

Bassedas, Huguet, Solé discorrem sobre linguagens como constituidoras do pensamento, daí a função delas de instrumento que põe em movimento os vários aspectos do desenvolvimento infantil. Segundo essas autoras, as linguagens favorecem o estabelecimento da comunicação com o outro e a organização do próprio pensamento. Martins, Picosque, Guerra enfatizam a produção do simbolismo sob o ponto de vista da produção e recepção das representações artísticas. As primeiras trabalham com as relações entre currículo de Educação Infantil e linguagens, abordando os aspectos gerais que

caracterizam o exercício das linguagens; enquanto as segundas pensam as especificidades em situações de acesso aos sistemas simbólicos das linguagens artísticas. Tanto Bassedas, Huguet, Solé, quanto Martins, Psicosque, Guerra, colocam que compartilhar as convenções de uma determinada linguagem permite a comunicação e ampliação do repertório expressivo daquela linguagem. Para todas elas, essa vivência compartilhada das linguagens oferece referenciais de leitura e de produção de representações.

O trabalho desses dois grupos de autores aliado às reflexões de Piaget e Vygotsky acerca da construção do simbolismo nos conduziu a inferir que os usos de linguagens são exercidos livremente como formas de estar no mundo; mas os sentidos atribuídos a elas são sociais e há um repertório que nem sempre está ao alcance das crianças no seu entorno. A escola pode articular ações que possibilitem o acesso da criança ao repertório cultural das representações artísticas em situações de exercício da expressividade e de criação de representações, pois aprendizados e desenvolvimento de linguagens ocorrem na experiência com diversas formas de expressão e representação. Nesse sentido, o acesso às maneiras de registro que a humanidade encontrou, ao longo do tempo, é fundamental para a construção da leitura e expressividade infantil. O convívio com práticas culturais e o acesso às representações artísticas fornecem o repertório necessário para que a criança construa significados para a Arte.

As crianças percebem o mundo esteticamente e, à sua maneira, atribuem significados para os objetos artísticos aos quais tem contato, mas esse contato pode ser ampliado, pode ser mediado pelo outro. Semelhante a outros níveis de ensino, também na Educação Infantil o aluno deve ser visto como ser cultural, que faz leituras do mundo ao seu redor e interage com as diversas linguagens, produzindo suas próprias representações. Articular intervenções no sentido do acesso das crianças aos repertórios simbólicos das linguagens artísticas, amplia nelas as experiências estéticas e possibilita-lhes a construção da identidade cultural.

É possível favorecer o acesso ao referencial simbólico da Arte em situações significativas de ensino. No entanto, na Educação Infantil, leituras e representações estão fortemente relacionadas às características do pensamento das crianças nesse período, daí ser importante que o professor esteja atento a como ocorrem os aprendizados e desenvolvimentos que são possibilitados e/ou que possibilitam a construção de significados para as representações simbólicas.

Nesse período, em que são construídos os sentidos primeiros sobre como funciona a representação em diferentes linguagens, é importante ressaltar a relevância da presença do adulto / professor mediando o acesso das crianças aos bens simbólicos. A ele cabe: articular as relações entre o repertório dos alunos e as informações a que eles não têm acesso no seu entorno; articular situações de ensino e aprendizagem para que esse repertório se torne significativo para as crianças e estabelecer a mediação entre as representações da Arte e a expressividade de cada criança.

Sendo o professor esse “outro mais experiente”, ao se pensar na sua formação, com relação às linguagens artísticas, é preciso que se questione o seu repertório de experiências estéticas e artísticas, pois é ele também ser de cultura e fruidor de Arte. A relação que vivencia com as linguagens artísticas estará influenciando no seu trabalho com as crianças. Há também, em relação ao professor, a necessidade de envolvimento estético e vivência de sua expressividade, pois ele tem uma experiência prévia que perpassa suas ações e escolhas daquilo a ser comunicado às crianças. O professor também necessita de ter seu repertório ampliado constantemente. A sua formação deveria ocorrer tanto no que diz respeito ao resgate de sua expressão em linguagens artísticas, quanto ao acesso do conhecimento sobre Arte e Ensino da Arte. Retomando Ferraz & Fusari (1993), o professor precisa saber Arte e saber ser professor de Arte. No nosso caso, ele precisa também saber ser um professor de Educação Infantil que propõe Arte.

As especificidades dos objetos de conhecimentos são importantes na Educação Infantil porque apresentam formas diferenciadas de contato com o mundo. As crianças, nesse período, estão aprendendo a atuar no mundo humano e estruturando maneiras de conhecer e construir sentidos para esse mundo. As experiências com as maneiras de atuar na Escrita, na Matemática, nas Ciências e/ou na Arte colocam as crianças diante do desafio de entender como esses saberes funcionam, como eles se estruturam e para que servem, o que lhes permite a construção de vocabulários e habilidades próprios a cada um desses sistemas simbólicos. Nesses sentido, atuar, a partir do repertório específico, significa, para elas, apropriarem-se de elementos que as farão, mais tarde, pensar esses saberes em suas regras.

Deheinzelin (1994) justifica a presença dos objetos de conhecimento, na Educação Infantil, afirmando que a origem de todo pensamento humano é a imitação, entendida, segundo o ponto de vista piagetiano, como uma espécie de representação em atos. Nesse sentido, toda representação supõe estabelecer diferenças entre as coisas em si e seus

múltiplos significados. Essa diferenciação prevê o exercício da função simbólica, da capacidade de elaborar imagens, símbolos, idéias e linguagens, para representar coisas. A imitação que é a base do saber e pode ser oferecida pela escola com regras e convencionalidades. O que se imita na escola são as características internas dos objetos sociais de conhecimento, com sua dimensão social e histórica compondo a cultura organizada.

O contato com objetos de conhecimentos diferentes pode desencadear aprendizados e desenvolvimento. Para promover o desenvolvimento, as situações de aprendizagem devem ser significativas para o aluno, isto é, em seu conteúdo e processo devem oferecer, aos alunos, meios para que reconstruam a realidade atribuindo, a ela, significados. A escola, possibilitando o contato dos indivíduos com objetos de conhecimento e fornecendo instrumentos para elaborá-los, pode, portanto, promover aprendizagens significativas e mediar processos de desenvolvimento.

Considerar a presença das nuances das aprendizagens e do desenvolvimento infantil, é considerar que a criança se coloca em ambos os processos como um todo. Dessa forma, aprendizados e desenvolvimento podem ser analisados sob vários ângulos. O professor, ao intervir, pode ter como intenção consciente o trabalho com um ou outro aspecto, no entanto, quando a criança atua, ela o faz mobilizando afeto, motricidade e cognição. As experiências estéticas e artísticas possibilitam que esses ângulos do desenvolvimento humano sejam articulados.

Ao representar, a criança está diante das questões constitutivas e estéticas de cada linguagem da Arte, atuando assim, com suas características de desenvolvimento motor, afetivo e/ou cognitivo.

O desenvolvimento infantil, em seu sentido amplo, é a referência para as ações pedagógicas na Educação Infantil. A criança não dispõe de uma estrutura de pensamento formal que lhe permita atuar na construção de conhecimentos como os adultos; elas atuam na transição entre a lógica motora e a lógica operatória. Nesse sentido, o acesso às informações específicas das áreas de conhecimento estará possibilitando à criança não o entendimento da organização formal da área, mas, informações, vocabulários e jeitos de atuar que fomentam a construção das referências com as quais ela olhará, mais tarde, para o conteúdo da área. Se por um lado, é preciso considerar a maneira como as crianças se apropriam de práticas culturais, por outro, é preciso oferecer situações, desafios, que as leve a pensar sobre os significados dessas práticas, trazendo novas informações e propondo

outras relações que ampliem o repertório delas. Isso significa que é preciso estar atento às relações de ensino e aprendizagem dos objetos de conhecimento.

Como vimos nesse capítulo, a construção de simbolismos e o desenvolvimento são dois dos aspectos organizadores da prática pedagógica na Educação Infantil. Os aspectos dos objetos de conhecimento podem ser conteúdos e instrumentos desses processos. A ação intencional da escola pode ser estruturada a partir da relação entre as especificidades dos objetos de conhecimentos e as demandas gerais da Educação Infantil.

Na Educação Infantil, as ações dos professores, para favorecer o acesso das crianças a Arte, são estruturadas observando-se a relação entre demandas do desenvolvimento das crianças, nesse período, e as demandas próprias desse objeto de conhecimento. No nosso trabalho, o foco na interface entre Educação Infantil e Arte emergiu no processo de pesquisa. A escolha do tema, a definição das categorias de leitura e o caminho percorrido na delimitação do objeto de estudo desse trabalho foram construídos passo a passo e serão os assuntos do próximo capítulo.

4 OLHARES E INTENÇÕES: o caminho da pesquisa

4 OLHARES E INTENÇÕES: o caminho da pesquisa

Estabelecer relações para aprofundar um tema é fazer escolhas. No gesto de escolher e de posicionar-se, o afetivo, o cognitivo e o político misturam-se, dando cor ao tema e colorindo o pesquisador. Este texto tratará dessas escolhas, a partir de um tema que aborda a Arte e o seu ensino na escola.

Na trajetória do nosso trabalho, a intencionalidade de investigar questões que circundam o ensino da Arte esteve presente desde o início, mas o percurso se fez ao caminhar. O olhar foi construído a cada parada, em cada vereda tomada e em cada volta ao começo, que já não parecia igual ao momento anterior em que estivemos lá⁴⁰.

Neste capítulo será descrito o caminho percorrido para delimitar o nosso objeto de estudo, principalmente no que se refere às mudanças de foco e de local da pesquisa. Trataremos também da identificação e construção das categorias de análise, a partir da observação da prática.⁴¹

Inicialmente, abordaremos a delimitação do tema e a escolha do lócus de pesquisa. Em seguida, trataremos da construção dos instrumentos que utilizamos para olhar a prática de ensino da Arte no Núcleo de Educação Infantil (NEI), da UFRN. A partir da elaboração de uma síntese do trabalho do NEI, nos seus 21 anos de história, observamos os sentidos atribuídos pelas professoras à Arte na Educação Infantil e organizamos nosso referencial de leitura.

Da construção dessa primeira síntese, emergiram, portanto, as categorias de

⁴⁰ O referencial de pesquisa do GEPEM – Grupo de Estudos e Práticas Educativas em Movimento, no qual esse trabalho está inserido, tem como proposta olhar práticas educativas inovadoras que se propõem ao movimento. Há intencionalidade em olhar o processo de construção de práticas educativas e não somente o produto final. Nesse sentido, a intenção é olhar o processo para identificar os organizadores que possibilitam o movimento. Identificar neste processo as mediações que estão subjacentes ao movimento da prática. Embora saibamos, a princípio, o que desejamos conhecer, o processo de construção do conhecimento, em seus instrumentos e descobertas, não está dado a priori. Pernambuco (1994, p. 12) nos diz da concepção de conhecimento que norteia o olhar do grupo sobre a prática de sala de aula e sobre a prática da pesquisa: “O conhecimento é visto como processo de apreensão racional do real. É possível conquistar uma racionalidade que não está dada a priori e que se constrói em processo coletivo de revisão permanente partindo de e interagindo com o real que se quer apreender”.

⁴¹ Partindo do questionamento sobre as intenções das professoras ao propor atividades de arte na Educação Infantil, e sobre o que está por trás dessas intenções, isto é, sobre o que as influenciava e qual o espaço delas no currículo de Educação Infantil poderemos tecer as relações que envolvem a presença da arte na Educação Infantil e que podem estar presentes em qualquer prática pedagógica.

leitura⁴² e os possíveis organizadores⁴³ do ensino da Arte na Educação Infantil, que nos possibilitaram olhar a prática atual, da referida escola, de uma forma diferente. A partir daí, descrevemos a forma como localizamos as categorias de organização da presença da Arte na Educação Infantil e como essas categorias foram entendidas e explicadas pelas professoras da escola.

4.1 As escolhas

Iniciamos um estudo exploratório sobre o ensino da Arte numa escola de ensino fundamental da Rede pública de Natal. Já realizávamos trabalhos nessa escola, via GEPEM⁴⁴. Os professores da escola, diante da pressão para a implementação dos PCN e das dificuldades para compreender o documento, em especial no que se referia ao papel da Arte no Currículo, convidaram-nos a realizar uma assessoria voltada para o ensino da Arte.

A inquietação das professoras e o nosso envolvimento pessoal, fez-nos optar por investigar as relações presentes nesse contexto, a partir das seguintes indagações: qual seria a compreensão que as professoras teriam de Arte e do seu ensino, a partir dos PCN-Arte? Como tem ocorrido, de fato, a implementação das propostas curriculares do Estado, nas escolas públicas no que se refere à Arte?

Na referida escola, participávamos das reuniões de planejamento e organizávamos estudos de textos, tendo em vista os seguintes objetivos: 1) Articular, junto às professoras do ciclo básico da Escola Estadual Dinarte Mariz/ Mãe Luíza, formas de intervenção para construção de um trabalho sistemático com a área de Arte, observando os pressupostos contidos nos Parâmetros Curriculares de Arte e na Metodologia de trabalho sistemático com a área de Arte, observando os pressupostos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Metodologia de trabalho do GEPEM e 2) Favorecer ao professor o acesso à informações teóricas-práticas já existentes, sobre o tema “ensino de Arte e Arte como área de conhecimento”, através da nossa assessoria.

⁴² Uso categoria como algo que possibilita a construção de uma explicação e a leitura da prática.

⁴³ No início da pesquisa, após o levantamento das categorias de leitura que possibilitasse a leitura da prática atual de ensino da Arte no NEI, colocamos estas categorias em relação aos relatos de práticas e identificamos os fatores que influenciavam as intenções das professoras ao propor atividades artísticas na Educação Infantil, o que a princípio era apenas categoria de leitura fez emergir novas reflexões e relações o que pode indicar que o que fora colocado como categoria poderia se constituir ou não em organizador do trabalho com arte na Educação Infantil. Os organizadores são elementos de decisão que podem estar presentes na articulação do trabalho pedagógico em qualquer escola.

⁴⁴ O GEPEM - Grupo de Estudos e Práticas Educativas em Movimento realizou nas escolas estaduais de Mãe Luíza no período de 96.1- 98.1 o Projeto de Reorientação Curricular. Participei deste projeto na assessoria às professoras e permaneci na Escola Estadual Dinarte Mariz, com a assessoria durante o semestre seguinte ao término do projeto.

Nosso principal interesse, na escola, era, portanto o de olhar como ocorriam as atividades da área de Arte, mas constantemente as demandas do currículo geral literalmente ~~atropelavam~~ essa nossa intenção. Percebemos, então, que para entender os significados do ~~fazer pedagógico~~ de uma área específica, era preciso atentarmos para as relações que os envolvem e que isso somente seria possível quando essa área fosse colocada no todo do trabalho da escola.

Uma das dificuldades de concretização dos nossos objetivos (meus e do grupo de professores) era a de que os professores estavam tendo o primeiro contato com o referencial que traz a Arte no currículo como uma área de conhecimento. Para a maioria deles, tudo era novidade. Dessa forma, o fazer pedagógico em arte era pouco refletido. Além disso, não havia uma tradição da escola em trabalhar o ensino da Arte; e as demandas de outras áreas constantemente eram consideradas mais urgentes que as da área de Arte. Por outro lado, a formação que os professores receberam de uma equipe da Secretaria de Educação do Estado, para o documento específico de Arte (PCN), foi oferecida num tempo mínimo (8 horas aula) e não havia, por parte dessa equipe, um acompanhamento às escolas. Em contrapartida, havia uma cobrança, da referida Secretaria, para que os professores construíssem relatórios sobre a aplicação dos PCNs na escola, com temas que ficariam a critério deles.

Diante dessas cobranças, os professores da escola entraram numa espécie de ~~ativismo~~, para tentar cumprir a solicitação da Secretaria e fizeram seus relatórios escolhendo como tema aquilo para o qual tinham mais elementos de argumentação: A ~~Construção da Leitura e da Escrita~~. Novamente nossos interesses, voltados exclusivamente para Arte, foram adiados, diante da necessidade de assessoria à elaboração desses relatórios.

Essa experiência fez com que refletíssemos sobre as formas de pensar a presença da Arte na escola e deu novos rumos aos nossos interesses. Deparamo-nos com a complexidade de ângulos a serem considerados em um trabalho que faz opção por um recorte que se constitui como ação na escola⁴⁵: 1) Esse recorte suscita uma teia de relações para que se possa elaborar explicações para as práticas pedagógicas; 2) Tratava-se de ensino, neste caso, ensino fundamental, envolvendo políticas públicas de implantação de

⁴⁵. Numa pesquisa envolvendo ação na escola, as multifacetadas que orientam essa ação geram a necessidade de buscar diferentes referenciais para compor o marco de interpretação que facilitará a leitura de outras práticas. O referencial de pesquisa do GEPEN considera que as práticas são dinâmicas e complexas; para se olhar o movimento é preciso considerar vários ângulos e buscar diferentes aportes teóricos.

diretrizes curriculares; 3) Essa iniciativa estava ligada a um projeto político social amplo e 4) Tratava-se de uma área específica de conhecimento que, por si só, já é intrincada de relações.

Dessas reflexões, ficaram alguns pontos que guiariam os rumos posteriores da nossa pesquisa:

- A Arte está relacionada ao currículo como um todo e não pode ser vista como área isolada;
- O posicionamento da instituição, com relação a essa área, influi nas intervenções do professor;
- A dinâmica da escola precisa ser observada como ponto de partida para entender as intenções subjacentes às intervenções dos professores;
- É preciso ver o todo da organização curricular e ver como a Arte nele se insere;
- Na formação dos professores não basta o acesso aos referenciais de ensino da Arte. É preciso que eles vivenciem, as linguagens e refletindo sobre experiências estéticas e artísticas suas e de seus alunos;

Os princípios colocados nos documentos de reorientação curricular só ganham sentidos no fazer do professor, e este fazer, ao mesmo tempo em que é fruto de formação e reflexão, também é produção de conhecimento que gera outras reflexões. Buscando observar as intervenções dos professores dessa escola pública, para trazer Arte como conhecimento em suas salas de aula, seguindo o PCN-arte, percebemos que, para eles, essa era uma tarefa no mínimo complicada, embora fosse desejo deles refletir e modificar a forma de ver e trabalhar Arte com os seus alunos. Faltava-lhes informação, formação, instrumentos de pesquisa, materiais para propor o fazer artístico e o tempo necessário para estudo e planejamento das atividades, pois a maioria cumpria dois ou três turnos em escolas diferentes.

Os entraves que os professores enfrentaram para colocar a Arte como conhecimento, nessa escola, ofereceu-nos outros mecanismos de leitura, que não o de olhar somente o específico da área. Era preciso ver as práticas de ensino em suas relações e extrair os seus sentidos das intenções subjacentes às mesmas.

Por implicações racionais e também afetivas, voltamos o foco das nossas inquietações para o trabalho realizado no Núcleo de Educação Infantil, onde atuamos como professora desde fevereiro de 1994, a fim de identificar, na prática dessa escola, pontos que pudessem servir de referência a educadores em outras instituições.

Além da vinculação afetiva, a escolha do nosso lócus de pesquisa partiu de algumas constatações:

- NEI tem um trabalho em Educação Infantil, voltado para a construção de uma prática pedagógica que se preocupa entre outras coisas, com o trabalho com os conhecimentos de áreas específicas e com a forma como a criança se apropria desses conhecimentos informações e constrói conceitos. Nesse sentido, é uma escola que tem uma história de construção pedagógica, tanto no que se refere aos princípios gerais da Educação Infantil, quanto em relação à inclusão das áreas específicas no trabalho com crianças.
- Faz parte da Universidade e, por esse motivo, tem acesso ao que há de mais atual em termos de Educação Infantil, participando de assessorias, projetos de extensão e de pesquisas. Portanto, há nele uma prática na qual podemos fazer leituras possíveis de serem compartilhadas com outros educadores.
- Já tem um trabalho estruturado, voltado para o ensino da Arte, desencadeado pela assessoria para o ensino da Arte na Educação Infantil⁴⁶. As demandas da área de ensino da Arte já fazem parte do repertório dos educadores dessa escola. Seria possível, então, observar a construção de ações para trazer a Arte como conhecimento específico.

O Núcleo de Educação Infantil tem se constituído, historicamente, numa escola para crianças de 2 a 7⁴⁷ anos, que considera a Educação Infantil como um espaço privilegiado de construção dos vários conhecimentos, produzidos culturalmente em áreas diversas. Apesar de assumir “a construção de conhecimentos” e o “ensino e aprendizagem” como organizadores centrais do seu trabalho pedagógico, as ações das professoras do NEI estão repletas de outras relações que dão sentido a esses objetivos. Para a escola, inserir as crianças no conhecimento culturalmente produzido, requer olhar para o contexto em que esse contato acontece. Um contexto multifacetado, em que os ângulos da aproximação com objetos culturais se entrecruzam.

Nesse sentido, a escola é espaço de ensino e aprendizagem desse conhecimento, mas é também espaço em que outras demandas das crianças, que não às de informações culturais, podem e devem ser atendidas. Questões como socialização e afetividade, bem como a preocupação de que a escola também seja um lugar prazeroso para as crianças, perpassam as ações das professoras.

⁴⁶ A assessoria é parte do trabalho de pesquisa da professora Vera Rocha (DEART / UFRN) e está registrada em sua tese de doutorado: Rocha (2000).

⁴⁷ As crianças estão agrupadas por faixa etária, em cinco turmas compostas por, no máximo, 25 alunos e duas professoras.

Há, portanto, um duplo olhar sobre o trabalho pedagógico dessa escola que vai além da preocupação com a aquisição de informações pelo contato com objetos de conhecimento: o olhar sobre as áreas de conteúdo e o olhar sobre o desenvolvimento integral das crianças. Assim, tanto no que se refere às preocupações com os objetos de conhecimento quanto com o desenvolvimento, é preciso valorizar a expressão das crianças nas diversas linguagens. Dessa forma, o trabalho com expressão de linguagens estará presente, quer seja para a aquisição de informações dos objetos de conhecimento, quer seja voltado para o desenvolvimento.

As crianças estão construindo possibilidades de representação em várias linguagens e isso ocorre mediado pela cultura. A intenção da escola é a de dispor às crianças os objetos culturalmente construídos, em situações nas quais elas coloquem em jogo formas de pensar o mundo. Favorecer o acesso das crianças a esses objetos culturais requer, contudo, que se pense conteúdos e formas para viabilizar esse acesso.

Nesse sentido, o NEI, ao longo de sua história, optou pelo trabalho por Tema de Pesquisa.

O uso de Tema de Pesquisa foi a forma escolhida para articular três dimensões básicas: o conhecimento das áreas de conteúdo que se quer tornar disponível, o contexto sócio cultural das crianças ou suas realidades imediatas, e os aspectos vinculados diretamente à aprendizagem. (Rêgo, 1999, p.61).

O Tema de Pesquisa, assim como outras situações que estão necessariamente ligadas aos temas, acontecem numa organização temporal diária - constante, mas flexível - caracterizada por momentos que representam a preocupação com a “construção gradativa de uma estrutura de apoio das relações, ou seja, com as trocas entre os sujeitos”. (Rêgo, 1999, p. 74). A rotina das salas de aula do NEI é composta por momentos: roda inicial, atividade 1, lanche, parque, atividade 2, roda final. A rotina possibilita que, durante as quatro horas nas quais as crianças permanecem na escola, ocorram momentos de atividades coletivas e individuais. Além da rotina de momentos diários, em algumas salas, os dias da semana são marcados por atividades regulares. Nessa rotina semanal, encontramos várias atividades relacionadas às linguagens artísticas: dia da pintura, dia do vídeo, dia de trabalhar músicas, confeccionar brinquedos, dia de brincar no faz-de-conta, entre outros.

Há também, no NEI, a organização do espaço de acordo com os interesses e características que se deseja priorizar. Em cada sala, há locais com materiais disponíveis, que incitam a prática de determinadas atividades: –Canto dos jogos” – aspecto lógico-matemático; –Canto do faz-de-conta” – representação através do jogo dramático; –Estante” com materiais (lápiz cera, pincéis, tintas, canetas, papel, tesoura, etc.): representação gráfica, desenho, pintura e escrita e o –Canto da roda”: espaço da sala em que crianças e professoras compartilham experiências, planejam e organizam o cotidiano da sala. Próximo ao –Canto da roda”, há, nas paredes, produções das crianças, textos coletivos e imagens, sobre o que vem sendo estudado pelo grupo. Dessa forma, a escrita está disponibilizada aos pequenos leitores e, mais recentemente, também as imagens da Arte. Na sala, há também uma estante de livros, para o manuseio espontâneo das crianças; e mesas, para trabalhos individuais e coletivos⁴⁸. A diversidade da organização espacial da sala de aula reflete a preocupação com a mediação para construção de conceitos e vivências de linguagens, a partir de atividades geralmente escolhidas pelas crianças.

Ainda em se tratando da organização do espaço, podemos dizer que há também, na escola uma biblioteca, uma brinquedoteca e a sala de vídeo, que geralmente são visitadas uma ou duas vezes por semana por cada turma.

A organização espaço-temporal vem ratificar o princípio de que as aprendizagens ocorridas na escola são diferentes das aprendizagens que acontecem no cotidiano. A escola tem a preocupação com a sistematização de situações de ensino e aprendizagem para promover o desenvolvimento e a construção de conhecimentos e, para isso, planeja espaços e tempos que viabilizem a vivência de tais propósitos.

Pensar o acesso das crianças aos objetos de conhecimento requer que as professoras pensem em ações com objetivos e metas, relativamente, previsíveis. No NEI, além da organização dos estudos por –Tema de Pesquisa”, há também um planejamento geral, construído coletivamente, que aponta alguns critérios a serem observados por turma. Não é uma seqüência rígida de conteúdos, mas um norteador do trabalho, que observa as diferenças entre as turmas a partir da referência de estruturação dada pela relação entre desenvolvimento infantil, e conhecimentos específicos.

⁴⁸ As mesas e todo o material da sala são colocados respeitando-se as possibilidades corporais das crianças, ou seja, os textos escritos e imagens são colocados numa altura em que a criança possa lê-los, mesas e cadeiras são adaptadas ao tamanho delas. A preocupação em organizar cantinhos com materiais não só demonstra que a dimensão do cuidar está sendo considerada, quando da adequação do material às necessidades das crianças, mas significa também a intenção do professor em intervir para que diversos aprendizados aconteçam mesmo quando ele não está ensinando diretamente.

4.2 Redefinindo os objetivos

Tendo optado por realizar a pesquisa no NEI, nossos antigos questionamentos, enquanto professora de Educação Infantil, voltaram, impulsionando-nos a buscar respostas e a tecer as seguintes reflexões:

Como montar uma programação de Arte para crianças de 2 a 7 anos que resgatasse o valor da Arte enquanto conhecimento e que fosse, ao mesmo tempo, adequada às especificidades das crianças em cada turma?

O que o professor está levando em consideração quando realiza o planejamento de atividades que tem como conteúdo ações estéticas e/ou artísticas?

Como o professor articula as experiências estéticas e artísticas em situações de sala de aula e que sentidos ele atribui a essas experiências?

Como a escola, em seu planejamento anual, tem se colocado com relação à Arte e como as atividades dessa área acontecem em cada sala, isto é, o que é semelhante e o que se diferencia nas propostas de atividades artísticas para crianças em idades diferentes?

Diante de tais questionamentos, nosso trabalho de pesquisa passou a ter como um dos objetivos contribuir para a compreensão dos elementos presentes na organização da Educação Infantil e que permeiam a construção de propostas de acesso à Arte.

Não seria possível a investigação desses elementos senão a partir da relação entre currículo e Arte. Pensar a Arte e o seu ensino, na Educação Infantil, requer que observemos a relação entre as demandas oriundas das especificidades do conhecimento de Arte e as outras demandas que envolvem uma escola para essa faixa etária.

Iniciamos esse processo, reconstruindo a prática educacional do NEI. Às vezes estar imerso numa determinada prática torna difícil olhá-la com clareza. Foi preciso estabelecermos um certo distanciamento que favorecesse a identificação dos fatores de decisão subjacentes à prática pedagógica do NEI. Ficou claro, para nós, que os fatores que mobilizavam as decisões, quando se tratava de Arte, relacionavam-se aos princípios assumidos na proposta curricular geral, a qual era fruto do processo histórico da escola. A partir daí, retomamos a presença da Arte na dinâmica pedagógica da escola, ao longo dos seus 21 anos (1979–2000), através de relatos escritos e orais das professoras, buscando identificar o que estava subjacente às suas ações ao proporem atividades com as linguagens artísticas.

4.3 A Arte presente na construção curricular

O NEI foi fundado em 1979 e teve, desde o princípio, a preocupação com a presença do estético e do artístico, significado e ressignificado na dinâmica de construção do seu projeto pedagógico.

Tal projeto, contudo, foi fruto de um processo histórico, marcado por constantes transformações, não só na forma de se ver a Arte como também no modo de conceber o ensino na Educação Infantil.

O processo histórico de construção da proposta pedagógica do NEI, por sua vez, traz a marca das frutíferas relações mantidas pela escola, com os diversos Departamentos da UFRN, mais especificamente como Departamento de Educação ao qual é vinculado pedagogicamente. Devido a essas relações, as professoras do NEI passaram a ter acesso aos materiais e as pesquisas mais atualizadas e a escola pôde receber, desde a sua fundação, várias assessorias.

Além das assessorias recebidas, a escola sempre teve a preocupação em proporcionar às suas professoras uma formação permanente, através da participação delas em cursos de pós-graduação, grupos de estudo e grupos de pesquisa⁴⁹. A participação das professoras nessas atividades, resultaram nos vários registros existentes sobre as práticas educacionais desta escola: teses, dissertações, monografias, relatos de prática publicados e relatórios bimestrais ainda não publicados. Esse vínculo entre pesquisa e ensino também possibilitou e foi possibilitado por uma dinâmica em que “ação-reflexão-ação” esteve sempre presente, gerando incorporações, significações e ressignificações do referencial teórico⁵⁰ da escola.

Assim, tendo em vista a importância desse processo histórico para o entendimento da construção do projeto pedagógico do NEI, e especialmente para o entendimento da inserção da Arte e do seu ensino na escola, foi que optamos por fazer uma reconstituição das propostas curriculares implementadas desde a sua fundação.

Para esse fim, escolhemos como demarcadores os períodos das assessorias realizadas na escola, pois essas aconteceram, na maioria das vezes, por solicitação das suas

⁴⁹ Atualmente o NEI conta com professoras interessadas em estudos da Linguagem, Matemática, Ciências, Educação Física, Ensino da Arte e Educação Especial. O quadro docente, formado originalmente (1979) por professoras graduadas e/ou cursando a graduação, conta, atualmente, com 2 doutoras, 2 doutorandas, 8 mestras e especialistas em: Educação Infantil, Gestão Educacional, Psicopedagogia e Literatura.

⁵⁰ Sobre essa dinâmica de construção da proposta pedagógica, ver o trabalho de doutorado de Câmara (1999).

professoras, em momentos onde já se percebia a necessidade de mudanças. Nesse sentido, esses períodos também marcam a incorporação de novos referenciais e de transformações significativas na proposta pedagógica da escola.

1979- 1980: Sem Proposta Curricular Definida

A escola nasce no intuito de ser uma creche, mas logo no primeiro semestre ganha, oficialmente, o status de escola. Antes de receber as crianças, a escola foi decorada por um pintor da região, com imagens nordestinas, e a mobília foi adequada aos movimentos das crianças. Não há ainda, nesse momento, uma tendência curricular definida, nem uma rotina de atividades comum a todas as salas. As professoras vivem a dualidade entre cuidar das crianças e propor atividades pedagógicas. Entre as atividades estão as de “pintura e desenho livre”, construção de brinquedos com sucatas, cantar e ouvir músicas. Nas datas comemorativas são trazidas à escola manifestações artísticas da região ou preparadas apresentações de teatro, dança e música, com as crianças ou entre as professoras, para as crianças.

Nesse período, a Arte se faz presente como “acesso a padrões estéticos”; no adorno das paredes e salas, na organização do ambiente e no acesso às manifestações artísticas em datas comemorativas. Há também a Arte como “livre expressão” e para “desenvolver habilidades”, principalmente a coordenação motora ampla e fina.

1981-1984: Currículo Orientado Cognitivamente -(COC):

Sob a assessoria de professoras do Mestrado em Educação⁵¹, a escola assume a orientação curricular cognitivista, baseada na experiência realizada nos Estados Unidos por David Weikart, que tinha como referencial a teoria piagetiana⁵².

O “Currículo Orientado Cognitivamente” (COC)⁵³ apregoava que a criança desenvolve-se a partir de experiências que lhe possibilitem atuar em relação aos desafios

⁵¹ Os trabalhos de Melo (1987) e Barros (1991) relatam especificamente esse período da história do Núcleo de Educação Infantil; os trabalhos de Rêgo (1995), Carvalho (1999) e Câmara (1999), retomam-no interpretando-o em função dos focos de seus objetos de pesquisa.

⁵² No bojo das discussões sobre a necessidade de haver uma organização curricular no trabalho com crianças de 2 a 7 anos, as alunas do Mestrado em Educação, entre elas a diretora do Núcleo Educacional Infantil e professoras do Departamento de Educação, assumem a articulação de uma experiência de implantação de um currículo de orientação cognitivista. Esse modelo curricular, da forma como foi implantado, observava predominantemente a orientação piagetiana, centrando apenas nas atividades cognitivistas. E por enfatizar uma única abordagem, ele não possibilitava a construção de respostas para os desafios da prática que suscitam a necessidade de outros olhares sobre a Educação Infantil, que não somente um recorte do cognitivismo piagetiano, como propunha o COC.

do meio, e que o professor podia oferecer motivação e um ambiente favorável ao desenvolvimento das estruturas de pensamento próprias de cada estágio de desenvolvimento. Suas ações, deveriam, portanto, nortear-se pelas características do estágio que a criança estivesse vivenciando.

O COC centrava-se no período pré-operatório, voltando-se para o desenvolvimento da função simbólica, isto é, para o desenvolvimento da capacidade de representação através de conceitos, símbolos ou imagens. Também observava os níveis gradativos que constituem a habilidade de representar - índice, símbolo e signo – adequando-os às possibilidades das crianças nesse período. Não enfatizavam, contudo, a leitura e escrita porque acreditavam que essas formas de representação, por suas configurações arbitrárias, estavam num nível abstrato, portanto, não faziam parte das conquistas do período pré-operatório.

O conhecimento, como afirmou Piaget, está relacionado ao desenvolvimento dos conceitos lógico-matemático e espaço-temporal. Nesse sentido, para estabelecer a relação eu – mundo, a criança necessitaria do desenvolvimento de habilidades de classificação, seriação, relação espacial e relação temporal. Tais habilidades foram definidas, no COC, como áreas de conteúdo, nas quais estavam agrupados os conceitos a serem trabalhados com as crianças.

Além dos níveis de representação e das áreas de conteúdo, a estrutura do COC previa ainda a atuação da criança em níveis de operação motor e verbal. Segundo essa proposta, a criança, inicialmente, usa o próprio corpo para apropriar-se do ambiente para, a seguir, construir conceitos em níveis verbais cada vez mais elaborados. Tais conceitos são experienciados no nível motor através de manipulações físicas no ambiente. Essa ação motora, por sua vez, levará a criança à construção de conceitos no nível verbal. Nesse sentido, as ações das professoras, em sala de aula, deverão ter como um dos objetivos fazer com que as crianças passem do nível de operação motor para o verbal.

⁵³ No final dos anos 50 o Ypsilanti, distrito escolar do Michigan, passou a desenvolver serviços de educação para atender às demandas de serviços suplementares para a infância, atendendo a crianças deficientes. Por volta de 1960, os profissionais envolvidos já haviam percebido a predominância de crianças dos grupos sócio-econômicos menos favorecidos. A partir dessa constatação, articula-se uma proposta de currículo para a pré-escola, cujo objetivo principal era ensinar às crianças de meio desfavorecidos a retirar do sistema escolar proveitos educativos, tal como acontecia com a classe média. O Currículo Cognitivamente Orientado surge com os seguintes pressupostos: A intenção não seria de um currículo de “boas maneiras e bons costumes”, que levaria a criança a atuar de acordo com a regra; A decisão de focalizar o desenvolvimento cognitivo global, em contraposição aos modelos curriculares da época, que ora polarizavam o apoio à criança no nível sócio-afetivo, ora na aprendizagem automática e memorização. O COC deveria evitar uma estrutura rígida e, simultaneamente, ajudar à criança a adquirir a maturidade intelectual de que iria precisar no ensino regular.

A relação entre os níveis de representação e os níveis de operação oferecia às professoras do NEI, os parâmetros de planejamento e avaliação das crianças. Os objetivos cognitivos eram formulados em função dos níveis de representação: índice, símbolo e signo. Dentro desses níveis, organizava-se a seqüência de atividades das crianças de modo que a atuação delas pudesse ocorrer no nível motor e/ou verbal.

O Currículo Orientado Cognitivamente, estando voltado para o desenvolvimento da função simbólica, pressupõe a utilização das representações, entre elas as das linguagens artísticas, atrelada ao desenvolvimento das estruturas de pensamento. Nesse sentido, a construção de representações em pinturas, desenhos e jogos dramáticos são instrumentos para o desenvolvimento infantil em todas as áreas de conteúdo desse modelo curricular. Mas, as representações artísticas não são conscientemente utilizadas como linguagens, pois o entendimento de linguagem está centralizado na linguagem oral.

Apesar do uso da Arte como um instrumento em todas as áreas de conteúdo, foi possível perceber, nos documentos que tratam deste período, que havia intenções específicas para a Arte na definição da organização espaço-temporal e na estruturação de apresentações em datas comemorativas. Com relação à organização dos espaços pudemos observar, nas salas de aula do NEI, quatro áreas (espaços físicos específicos) que propõem diferentes possibilidades de vivenciar os “conceitos” no nível de operação motor e verbal: “Área da Casinha”, “Área do Movimento”, “Área Silenciosa”, e “Área de Artes”.

A área de Artes⁵⁴ era o ambiente em que o professor propunha atividades voltadas para o desenvolvimento da criatividade, da coordenação motora e da livre expressão. Na rotina, havia também um momento depois do horário do parque, considerado “tempo excedente”, em que o professor poderia articular atividades diversas, entre as quais, tocar instrumentos musicais, cantar, fazer peças de teatro. A utilização da Arte, justificada para preencher o tempo excedente, demonstrava o seu entendimento na escola como uma atividade sem finalidade pedagógica, atrelada somente ao lazer.

⁵⁴ A Arte, aqui colocada, está restrita à linguagem plástica: desenho, pintura, escultura, recorte e colagem.

Inicialmente as áreas de atividades foram montadas em salas separadas, que seriam escolhidas espontaneamente pelas crianças após o primeiro momento da rotina, o planejamento. No planejamento, todas as crianças e professoras sentavam-se juntas, em uma grande roda; Cada criança expressava o que gostaria de fazer naquele dia e, em seguida, dirigia-se às salas, monitoradas por uma professora. Crianças em idades diferentes passavam de uma sala para outra durante o dia. Esse contexto trazia alguns inconvenientes, que logo foram percebidos pelas professoras: Essa estrutura não possibilitava, às crianças o estabelecimento de vínculos com as professoras e entre elas mesmas. A intervenção do professor estava limitada a observar as crianças naquele momento em que permaneciam naquela sala específica, impossibilitando-o de realizar um acompanhamento sistemático das crianças e dificultando o planejamento de ações que fossem além do que a criança já sabia e expressava na relação com os materiais colocados na sala. Os questionamentos acerca desses inconvenientes levaram à organização dos cantinhos de atividades em uma única sala e à formação de grupo de crianças, com uma professora definida.

Nessa organização curricular, portanto, a Arte era vista como atividade voltada para desenvolver conceitos, a livre expressão e a criatividade; para adquirir habilidades motoras ou somente para preencher um momento livre da rotina. Permanecia também a intenção de acesso a padrões estéticos, uma vez que as crianças tinham contato com elementos da música e do teatro voltados para a apresentação em datas comemorativas.

1985-1986: Elaboração de Planos Anuais e opção pelo “Tema de Pesquisa”.

Conforme já foi dito, no início da implantação do COC a criança escolhia as atividades que ela iria desenvolver na escola de acordo com o seu interesse, ou seja, a cada dia ela podia estar em uma sala diferente com crianças e professora diferente. Não havia, nessa estrutura curricular, a preocupação com a construção de laços afetivos ou com a adaptação das crianças menores. A constatação da necessidade de atentar para as demandas afetivas e relacionais é uma das primeiras contestações das professoras a essa estrutura curricular. A partir daí, elas passam a estudar a teoria piagetiana, assim como os princípios do COC na obra de Weikart⁵⁵, e a buscar outras referências suscitadas pela prática na escola. Tais estudos, aliados a encontro para planejamento das atividades, fizeram

⁵⁵ A formação das professoras para o trabalho com o Currículo Orientado Cognitivamente foi, a princípio, norteadas pelo documento “Moldura Curricular”, organizado pelos assessores do Mestrado em Educação da UFRN. Esse documento se constituía em uma interpretação dessa equipe do projeto de Weikart, pois ainda não se dispunha da tradução em português desse trabalho. Em 1984 as professoras têm acesso ao livro —A

atenta para outras dimensões da Educação Infantil, além da dimensão cognitiva restrita proposta no COC.

A partir desse momento, o coletivo das professoras ressignificou os princípios do Currículo Cognitivamente Orientado, ao elaborar planos anuais colocando como norteador do trabalho o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, sócio-afetivo e motor.

As ações organizadas anteriormente em experiências passaram, então, a ser conduzidas tendo como eixo o “Tema de Pesquisa”. O Tema de Pesquisa⁵⁶ surge, assim, como um articulador dos interesses e atividades que abrangem os diversos aspectos do desenvolvimento infantil.

E é nesse contexto que a Arte será abordada como atividade de livre expressão. A representação livre será vista, tanto como instrumento para desenvolver a criatividade como para observar os conflitos das crianças e a resolução deles. O desenho será utilizado como recurso para o registro dos Temas de Pesquisa; O recorte e colagem aparecerão como atividades que propiciarão o desenvolvimento da motricidade. O trabalho com datas comemorativas continuou a ocorrer, utilizando o teatro e a dança para esse fim.

1987-1991: Assessoria para reorientação da proposta pedagógica da escola.

A escola havia garantido uma relativa autonomia pedagógica e vivia, nesse momento, o desafio da conquista da autonomia política⁵⁷. O desejo de reafirmar e de registrar o que já havia sido organizado (rotinas de trabalho, questões do desenvolvimento infantil e o trabalho por Temas de Pesquisa), bem como de ressignificar o que já era parte consensual das ações. Diante de tais conquistas, o grupo de professoras via, neste momento, a necessidade de garantir que os “objetos de conhecimento” também fizessem parte da proposta da escola.

Criança em Ação”, tradução portuguesa do trabalho de Weikart. A leitura desse livro possibilitou às professoras a reflexão sobre os fundamentos do COC, à luz das conquistas e ressignificações articuladas pelo próprio Weikart.

⁵⁶ No início desse capítulo, tem-se uma descrição sobre a o Tema de Pesquisa, que pressupõe o trabalho interdisciplinar envolvendo as áreas de conteúdo. No entanto, o trabalho pedagógico por Tema de Pesquisa no NEI, nesse primeiro momento, predominantemente, contrapõe-se às experiências propostas pelo COC. O Tema de Pesquisa era articulado em função de um objetivo comum que não refletia, ainda, a presença de diferentes áreas de conteúdo.

⁵⁷O amadurecimento intelectual da equipe, que lhe conferia cada vez mais autonomia pedagógica, acontece em paralelo ao amadurecimento político: entre 1996 e 1997, as professoras organizam-se para assumir também a direção administrativa da escola. Essa mudança pedagógica e política culmina com a eleição direta para a direção da escola. Antes esse cargo era ocupado por indicação da reitoria.

Uma professora do Departamento de Educação foi, então, convidada para coordenar essa reorganização da proposta pedagógica da escola. Tratava-se de um trabalho de administrar as demandas do coletivo e de organizar formas de respondê-las⁵⁸.

Durante os estudos, para a reorganização da referida proposta, a preocupação com o aspecto estético tornou-se evidente. A assessora e algumas professoras preocupavam-se em retomar o “lado sensível” da aprendizagem e com uma melhor organização estética nos trabalhos das crianças.

Foram, então, organizadas oficinas de desenho e pintura, com o objetivo de sensibilizar as professoras para o trabalho com a representação plástica da arte. Nessas oficinas houve apenas a preocupação de iniciar as professoras no uso de técnicas e materiais artísticos variados. Não se teve como objetivo a discussão das especificidades do ensino e da aprendizagem dessa área. As professoras somente aprenderam algumas formas novas de intervir, propondo atividades diferentes e esteticamente melhoradas. A intenção, ao propor Arte, continuou a ser o desenvolvimento da criatividade e a observação das etapas de desenvolvimento das crianças, na representação do desenho infantil, bem como, a de acesso a padrões estéticos.

1995-2000: Assessoria por áreas

Esse momento foi marcado pela preocupação em aprofundar estudos sobre as especificidades das áreas de conhecimento presentes na Educação Infantil. A partir de 1995, foram articulados, na escola, grupos de estudo e de pesquisas com assessores especialistas em: Ensino da Arte, Linguagem, Matemática, Ciências, Educação Especial e Educação Física. O trabalho com algumas áreas de conhecimento, que já vinha sendo organizado ao longo da história, ganhava, nesse momento, atenção especial das professoras que se interessavam em aprofundar os conhecimentos das especificidades dessas áreas. A Arte, até esse momento não era percebida como uma área com objetivos, conteúdos e metodologias próprios. O que se fazia de Arte, até então, tinha a característica de atividades cujo objetivo era permitir ao aluno a expressão de suas emoções e impressões sobre o meio físico e social.

O “Grupo de Pesquisa de Ensino da Arte na Educação Infantil”⁵⁹ pretendeu garantir, na formação das professoras, a fundamentação e as práticas necessárias à

⁵⁸ Esse período foi registrado e analisado no trabalho de doutoramento de Câmara (1999).

reorientação do saber e do fazer pedagógico em Arte, trazendo-o ao mesmo nível de importância de outros conhecimentos. O trabalho desse grupo partia do princípio de que Arte, enquanto área de conhecimento, devia ser abordada em suas várias linguagens; e apontava a Abordagem Triangular como uma das referências atuais para se pensar as questões de ensino e aprendizagem dessa área.

O primeiro passo para a ressignificação do trabalho com linguagens artísticas foi favorecer o acesso das professoras ao conhecimento sobre Arte, ensino da Arte e Arte na Educação Infantil. Foi articulado um curso de extensão e oficinas. Esse curso foi finalizado com a produção de artigos, que registravam as experiências de sala de aula dos professores participantes. As vivências pedagógicas dos conteúdos do curso, com crianças de turmas diferentes, possibilitaram a articulação entre as demandas gerais da escola referentes à Educação Infantil, e as demandas da área específica de Arte. Era a relação teoria-prática ressignificada e registrada.

Com o final da assessoria (1997), as professoras haviam atentado para a necessidade de buscar mais informações sobre as linguagens específicas, tanto para articular os temas de sala de aula, como para o acesso pessoal à produção artística em oficinas/ateliês. Nesse período, encontramos algumas iniciativas individuais de participação de professoras em cursos e oficinas de variadas linguagens.

Com o acesso ao referencial contemporâneo do ensino da Arte as professoras passaram, então, a trabalhar e a pensar situações de ensino e aprendizagem tendo como conteúdo o repertório cultural das linguagens artísticas. Elas articulavam Temas de Pesquisas sobre Arte, observando os eixos da Abordagem Triangular e, com isso, justificavam, conscientemente, o trabalho nessa área como “Arte Conhecimento”. Contudo, as demais intenções, que orientaram o trabalho com linguagens artísticas ao longo da história da escola, ainda continuavam subjacente à organização do trabalho nesse momento. Todas as intenções conviviam, mesmo que o discurso das professoras polarizasse na “Arte Conhecimento”, pois implicitamente as linguagens artísticas eram mobilizadas, como expressão, como recurso, para o desenvolvimento de habilidades e como acesso a padrões estéticos, dependendo das demandas do trabalho com crianças.

Porém, mesmo que as professoras não demonstrassem em seus discursos, o contato com o referencial de Arte como Conhecimento provocou mudanças nas práticas

⁵⁹ Como já foi dito no início deste trabalho, nosso interesse por ensino da Arte surge a partir da participação neste grupo.

pedagógicas com linguagens artísticas, independente do papel que essas estivessem assumindo no cotidiano das salas de aula. Pensar Arte como conhecimento fez com que os outros sentidos atribuídos à Arte, ao longo da história da construção curricular da escola, fossem percebidos de outra maneira: o acesso às manifestações artísticas passou a ser uma atividade de rotina da instituição, ou seja, não mais se atrelava somente às datas comemorativas; a “livre expressão” das crianças continuava sendo importante, mas o professor sabia que podia oferecer elementos para que as crianças ampliassem seu repertório; a Arte como recurso ao trabalho dos temas desencadeados por outras áreas significava agora estar considerando o conhecimento da Arte no estabelecimento de relações para entender o Tema de Pesquisa e não apenas como recurso/linguagem para registrar aquilo que se aprendia de outras áreas; e, por fim, a Arte como conhecimento passou a originar Temas de Pesquisas em que outras áreas atuavam como recurso ao estabelecimento de relações em torno da Arte e não mais o contrário, como acontecia antes.

Nesse percurso sobre a história da construção curricular da escola, identificamos cinco formas de explicação da Arte, que apareceram nos discursos, consciente ou não, das professoras em todos os períodos dessa história: Arte como acesso a padrões estéticos, Arte como recurso, Arte para desenvolver habilidades, Arte como expressão e Arte como conhecimento. Essas formas de explicação da Arte tornaram-se nossas categorias de leitura da prática atual da escola.

Tais categorias permaneceram ao longo das etapas de construção e reconstrução da proposta curricular, sendo significadas e ressignificadas em relação aos princípios gerais que a escola assumiu em cada período. Elas estiveram, portanto, ao longo dos 21 anos, em constante permanência e mudança. Para localizá-las na história do NEI, foi preciso relacionar as demandas da área de Arte às demandas gerais do currículo de Educação Infantil, pois não foi só os significados para o ensino da Arte estiveram em movimento durante esses 21 anos, os significados da Educação Infantil também mudaram. Nesse sentido, as categorias não são estanques, mas fruto de relações envolvendo demandas da Educação Infantil e da área de Arte que estão sempre em movimento. A seguir, colocaremos algumas situações, classificadas segundo as intenções para Arte localizadas na história da escola, tentando tecer o relato da permanência e mudança dos significados dessas explicações.

Arte como acesso a padrões estéticos

O NEI tem, desde a sua fundação, a preocupação em favorecer o acesso das crianças a padrões estéticos⁶⁰ e, para isso, traz manifestações artísticas à escola ou leva as crianças até os locais onde elas estejam ocorrendo. Nessas situações, na maioria das vezes, não há a pretensão, a priori, do uso dessas manifestações como Tema de Pesquisa em sala de aula. O contato das crianças com artistas e espetáculos é movido apenas pelo intuito de vivenciar experiências estéticas. São situações em que toda a escola participa – crianças de todas as idades, professoras e, algumas vezes, também os demais funcionários da escola e os pais das crianças.

Essas situações, não se constituem como espaço pedagógico que tenha por finalidade a sistematização de conhecimentos em sala de aula, mas um espaço de acesso à leitura de obras, sem a intenção direta de ensinar algo, pois a criança não aprende somente quando o adulto tem a o objetivo de ensinar, mas também no contato com práticas culturais em situações e ambientes estimuladores. Nessas situações as crianças se colocam como leitores de portadores de linguagens. (Nesse caso, estou me referindo a portadores de linguagens artísticas).

Essa intenção para a arte na escola pode ser entendida como a preocupação com o acesso das crianças a ambientes e situações que instiguem a formação artística e estética, pensando na ampliação das experiências das crianças.

O universo vivencial que cerca as crianças está repleto de experiências estéticas e manifestações artísticas. É preciso tornar algumas dessas experiências significativas para elas. Há uma valoração estética na escolha daquilo que é apresentado às crianças, ou seja, há um padrão estético subjacente às escolhas das manifestações artísticas.

⁶⁰ Geralmente a escolha dos atos e obras artísticas trazidas à escola, com a intenção do acesso a padrões estéticos, é escolha do professor ou da coordenação. Há na escola a preocupação com a formação de platéias, para manifestações em diversas linguagens ou mesmo com a presença de artistas da região na escola.



FIGURA 4: BANDA DE MÚSICA (NEI – 1999)



FIGURA 5: FREVO (NEI – 1999)

Essa preocupação com o acesso a padrões estéticos aparece não apenas com relação aos espetáculos trazidos à escola, mas nas aulas-passeio para visitar ateliês, teatros, circos, ensaios de músicos e atores, etc. Ela perpassa também as escolhas de imagens, para a decoração da sala de aula e da música, que é tocada diariamente marcando momentos da rotina da escola. Essas escolhas não são feitas aleatoriamente; são imagens e músicas com um valor estético, atribuído pelas professoras. O repertório de situações de Arte da comunidade é observado pela escola, que organiza situações de acesso ao mesmo.

A arrumação da sala, no início do ano, para que as crianças encontrem no primeiro dia de aula, um ambiente parcialmente organizado e participem organizando o que está faltando, pode também se constituir em uma situação de acesso a padrões estéticos. Nela, arrumar o espaço físico se constitui numa atividade de integração das crianças e de formação do grupo, que tem o significado de ~~arrumação~~” também dos

afetos, pois, no momento em que as crianças expressam suas preferências, elas são levadas a escolher as imagens que ficarão expostas na sala em diálogo uma com as outras e com a professora, ou seja, ao deparar-se com padrões estéticos as crianças são levadas a expressar desejos, compartilhar opiniões e ouvir o outro.

No início de 1997⁶¹, as professoras já haviam participado das discussões acerca do que estava sendo produzido pelo grupo de pesquisa de ensino da Arte e, no momento do planejamento coletivo, refletiam sobre o acesso das crianças às imagens artísticas. As professoras decidiram decorar as salas maiores com reproduções de obras de artistas do Rio Grande do Norte e com as produções das crianças. Essa forma de organização da sala significava a preocupação com a construção de um ambiente alfabetizador também em relação à Arte. Assim como já eram colocados portadores de texto escrito, que desencadeavam o desejo pela leitura e escrita, também se pretendeu manter portadores de Arte. A intenção era favorecer o acesso a Arte, e ampliar o repertório das crianças acerca dos bens culturais da região. Nessa situação, especificamente, as professoras tinham como objetivo manter na sala uma galeria permanente para que as crianças tivessem contato com o universo da pintura. Posteriormente, aquelas imagens poderiam ou não fazer parte de Temas de Pesquisa.

Na organização da sala há uma relação entre as preferências estéticas das professoras e as preferências das crianças. Mesmo nessa atividade há um duplo significado, por um lado a preocupação das professoras e da instituição em manter ambientes que apoiem ou inspirem trabalhos artísticos e, por outro, há a preocupação em fazer com que as crianças participem da decoração da sala enquanto um grupo.

Outro exemplo da intenção de acesso a padrões estéticos diz respeito às apresentações e exposições de artistas na escola. O planejamento da instituição historicamente já previa esses momentos de acesso a práticas culturais em arte, através da apresentação de artistas. No entanto, o contato com Arte como conhecimento ressignificou essa iniciativa da escola. Estudar o referencial contemporâneo da Arte e do seu ensino, entre outras coisas, desencadeou a discussão sobre o conteúdo estético e artístico que seria disponibilizado às crianças.

Nesse sentido, o grupo de pesquisa de Ensino da Arte na Educação Infantil, por solicitação das professoras, realizou, durante o ano de 1997, leituras sobre ideologia, cultura, cultura popular e folclore. O interesse por esses temas surgiu da preocupação com

⁶¹ Informação encontrada nos cadernos de planejamento das professoras.

o conteúdo de Arte e o significado de datas comemorativas como: Carnaval, Festas Junina, Semana da Cultura e Natal.

Para abordar tais temas, foram preparados seminários abertos a todas as professoras da escola. Depois das leituras e do diálogo em torno dos temas, percebeu-se que trabalhar “cultura popular”, por exemplo, não precisava estar restrito aquela semana de agosto marcada pelo “dia do folclore”, e que nem mesmo tinha sentido colocar esse conhecimento como folclórico. A cultura fazia parte da vida das crianças e estava em permanente atualização, por isso era preciso, ao colocar esses conteúdos, observá-los em seu caráter de permanência e mudança, isto é, contextualizar a expressão artística popular.

Nesse sentido, as situações que antes eram realizadas com o objetivo de “resgate” da cultura passam a ser percebidas, pelas professoras, também em seu caráter de atualização. A criança, tendo acesso à memória acumulada da comunidade em que vive, faz sua leitura das manifestações artísticas atualizando-as, colocando inovações pertencentes à contemporaneidade que compartilha com os mais velhos e com outras crianças. As brincadeiras, os contos e as danças não são simplesmente reproduzidos pelas crianças. Elas colocaram no fazer dessas tradições outros elementos, ou seja, suas próprias leituras de mundo.

A partir desse momento, os códigos da “cultura popular” tornam-se, presentes no NEI durante todo o ano, seja na dinâmica de sala de aula, seja nas apresentações trazidas à escola regularmente. O imaginário popular – lendas, cantigas de roda, contos, parlendas, culinária, poesias, mitos, jogos e brincadeiras infantis, também passam a fazer parte do dia a dia das crianças durante todo o ano.

O Projeto “Boi da Cara Preta”⁶², estruturado e desenvolvido no NEI, é uma das iniciativas para manter uma rotina de apresentações na escola. A criança é vista como expectador das manifestações artísticas e como seu produtor, no momento em que também articula o seu fazer artístico. O professor pode mediar ou não essas experiências, dependendo das demandas e objetivos em que os espaços de acesso à cultura são colocados. Algumas vezes o professor atua apenas como parceiro das crianças nessas experiências, já que as vivencia juntamente com elas, encantando-se com aquilo que também é novo para ele.

⁶² Projeto do NEI que articula apresentações artísticas na escola quinzenalmente. As apresentações abrangem as manifestações artísticas em suas várias linguagens: Teatro, Música, Dança, Números circenses, Exposições fotográficas, Saraus literários...

Os códigos “erudito e popular” são disponibilizados às crianças em situações nas quais elas os vivenciam enquanto platéia. Nesse sentido, a recepção de arte acontece mesmo quando não há a intenção de ensinar, pois seus códigos estão disponibilizados em práticas culturais nas quais professor e criança podem estar tendo acesso a eles ao mesmo tempo.



FIGURA 6: GRUPO FOLCLÓRICO ARARUNA (NEI-1997)



FIGURA 7: RELEITURA DA ARARURA (NEI-1997)

Arte como Expressão

A dimensão de “expressão” da Arte está presente seja qual for a forma e/ou o objetivo com que o professor esteja mediando o acesso a ela. Mas, ao identificarmos essa dimensão, nos relatos das professoras, percebemos que elas tratavam de arte como expressão diferenciando-a de outras intenções. As professoras geralmente relacionavam-na aos momentos em que a intenção foi favorecer a “livre expressão”. O fazer artístico constituía-se, assim, num catalisador dos processos subjetivos.



FIGURA 8: CRIANÇAS DANÇANDO (NEI – 1999)

As situações de “Arte Expressão” ocorriam nos momentos em que as crianças vivenciavam a Arte, sem que o professor estivesse intervindo diretamente no andamento da atividade. Nesses momentos de livre expressão, as linguagens artísticas serviram à revelação e organização de sentimentos/conhecimentos das crianças.

Nessas situações, as linguagens artísticas aparecem em seu uso quase sempre por demanda das crianças. Nas demais intenções que localizamos havia a intenção do professor ou da instituição em propor algo, observando critérios ou princípios. Nesses casos, a voz e o desejo das crianças dirigem o rumo das atividades. Elas ouvem músicas, dançam, desenham, dramatizam, enfim, brincam com as expressões artísticas como um prazeroso uso de linguagem.



FIGURA 9: CALOUROS
(NEI – 1997)

Os padrões estéticos, as formas de representar e a linguagem a ser usada para isso são escolhas da criança. O professor apenas oferece os espaços, articula os meios e disponibiliza materiais para que esses momentos de “livre expressão” ocorram.

Embora o conteúdo da expressão tenha partido das demandas das crianças, essa expressão não é livre de influências, ela está permeada pelos repertórios aos quais as crianças estão tendo acesso.

Podemos inferir que, as situações de arte como expressão são direcionadas pela expressão espontânea das crianças, contudo seu conteúdo é permeado por influências estéticas e artísticas daquilo que é vivenciado por elas.

Localizamos a intenção de “arte para expressão de sentimentos” em vários relatos em diferentes períodos do ano. No entanto, o início do ano letivo, por ser momento de adaptação, é planejado, pela maioria das professoras, com atividades que sejam “prazerosas” para as crianças. Entre essas atividades estão: ouvir músicas escolhidas pelo grupo, propor jogos, construir esculturas com massa de modelar, desenhar e pintar, que atuam como meios para organização dos sentimentos de cada criança e de construção do novo grupo.

A dinâmica das salas de aula para crianças de 2 a 7 anos requer, antes de qualquer outra coisa, que elas se sintam seguras e aceitas por seus pares. Para que isso aconteça, é necessário que seus desejos e demandas afetivas estejam sendo considerados pelo professor e pelas demais crianças. A construção de um novo grupo, a cada início de ano, desafia o professor a articular situações em que a criança possa se expressar espontaneamente.

A construção de laços afetivos entre professora e crianças e entre as próprias crianças são objetivos que permeiam o planejamento dos primeiros dias de aula em todas as turmas. Essa demanda afetiva é a motivação para as primeiras atividades, pois é necessário que a criança estabeleça segurança e confiança de estar em outra sala, com outra professora, e algumas vezes com outros colegas⁶³. Nesses casos, as atividades com

⁶³ No NEI, se mantém a mesma formação do grupo de crianças da turma 1 a turma 5, de ano para ano muda-se apenas a professora, mas em alguns casos excepcionais as crianças são colocadas em outro grupo.

linguagens artísticas tornam-se meios de expressão dos sentimentos que emergem neste momento de transição. Desenhos, jogos, pinturas, dança, entre outras atividades, são instrumentos para a expressão de sentimentos de rejeição, medo, confiança, afeto que necessitam serem vivenciados para que o grupo ganhe nova identidade, pois colocam o desafio do trabalho individual e coletivo se constituindo também em momentos importantes na constituição do novo grupo.

Os conteúdos e expressão em linguagens artísticas mobilizam estados afetivos e preferências estéticas, os significados para obras despertam emoções e valores que estarão sendo construídos ao longo da infância e durante toda a vida. Nesse sentido, o professor de Educação Infantil não pode deixar de considerar que a Arte serve também à expressão e organização dos sentimentos das crianças possibilitando-lhes a construção de suas identidades. Contudo, o trabalho com arte não deve ficar restrito a essa visão, que é apenas um dos ângulos pelo qual se pode ler a presença da Arte na Educação Infantil.

Arte como recurso:

Localizamos o uso da Arte como recurso nas situações em que as linguagens artísticas foram utilizadas com o objetivo final voltado para a aquisição de conhecimento de outra natureza, sem haver a preocupação a priori de estar lidando com o artístico e estético.

A possibilidade de imprimir marcas, representar e simbolizar é condição de humanização e, enquanto humano, a criança está estruturando possibilidades e habilidades de representação por meio de diversas linguagens. A diferenciação entre humanos e outros seres reside na possibilidade de expandir sua subjetividade. A construção da subjetividade se dá ao mesmo tempo em que há construção de meios para a representação/comunicação dessa subjetividade. Isso ocorre, portanto, na construção de linguagens.



FIGURA 10: DESENHANDO COM GIZ DE CERA (NEI – 1999)

As linguagens não verbais estão mais próximas das possibilidades de expressão e representação das crianças que a escrita. Nesse sentido, a Arte apresenta-se como um recurso fundamental no trabalho com crianças de 2 a 7 anos. Enquanto linguagem, a Arte tem servido à expressão/ representação de conhecimentos ou de aspectos do desenvolvimento e está ligada a todos os saberes veiculados na Educação Infantil, onde as crianças pequenas estão estruturando as possibilidades de representação e nos quais as linguagens não verbais (música, linguagem corporal, jogo simbólico...) estão mais próximas do jeito de apreender o mundo e comunicar-se do que a escrita.

Na Educação Infantil, Arte tem sido um “recurso” significativo e muito presente, dado que as crianças, nesse período, estão se apropriando dos sistemas de representações - jogos, fala, desenho, escrita e leitura (do escrito e de imagens), para estabelecerem uma comunicação com o mundo que as rodeia e perceberem-se como parte desse mundo. Nesse ato de criar formas de representação e comunicação do mundo, elas organizam seus pensamentos e estruturam linguagens.⁶⁴

⁶⁴ A estruturação das linguagens se dá na presença co-participante do outro, o qual pode ser pensado como algo ou alguém marcado por uma cultura. Desse modo, tecendo relações com a Educação Infantil, este outro pode ser: o professor, o conhecimento produzido ou em produção e os portadores presenciais desse conhecimento, como livros, objetos e imagens que, mediante a intervenção do professor, família e colegas, desencadeiam relações onde se dão a construção e apropriação do entorno pelas crianças.



FIGURA 11: RELEITURA DA POESIA “NOITE” DE SÉRGIO CAPARELLI, DESENHO E ESCRITA. (NEI – 2000)

A Arte foi usada, por muito tempo, como recurso para aprendizagem de outras áreas, por ser considerada como meio para que se pudesse chegar a objetivos alheios ao conhecimento específico dessa área. Na história do ensino da Arte essa tendência significou, em alguns casos, o esvaziamento do conteúdo da Arte, em função de objetivos que giravam em torno do desenvolvimento psicológico ou de simplesmente prover meios para a aprendizagem de conteúdos de outras áreas. Nos dois sentidos a Arte é alijada de sua especificidade, isto é, não se pretende abordar o seu ensino, mas ensinar outra área através dela, ou simplesmente ajudar desenvolverem algumas “competências” através de atividades artísticas.

Para a Educação Infantil, o desenvolvimento de competências para lidar com conhecimentos/sentimentos é fundamental; e as linguagens artísticas são o que há de mais próximo das possibilidades de comunicação das crianças para que essas competências sejam construídas. Dessa forma, o espaço de “Arte como recurso” deixa de assumir essa característica de “esvaziamento” do conteúdo da Arte, para ser mais um dos ângulos da sua presença na Educação Infantil.

Pode não haver, a priori, objetivos voltados para formação estética e artística das crianças ao utilizar a Arte como recurso, mas se o professor estiver atento aos aspectos artísticos e estéticos do que está apresentando às crianças, a utilização da “Arte como Recurso” deixará de ser um espaço de esvaziamento para tornar-se uma situação rica de contato com as possibilidades de uso das linguagens que a Arte oferece.

Ao longo da história do NEI, a Arte como uso de linguagem sempre esteve presente, pois o pensamento infantil se expressava através do uso de linguagens artísticas. Nesse sentido é que, a síntese de informações, trabalhada nos Temas de Pesquisa, foi e é representada pelas crianças e professoras em linguagens artísticas. Contudo, a maioria das professoras do NEI, até o acesso a leituras sobre ensino da Arte como conhecimento, justificavam as “atividades” com linguagens artísticas sob a dimensão de “recurso” às outras áreas ou para “desenvolver a criatividade”.⁶⁵ Falava-se de Arte para desenvolver a criatividade e das atividades artísticas em função de objetivos de outras áreas; não se questionava sobre o que seria “ensino da Arte”. Nesse sentido, propor atividades artísticas no meio de um estudo desencadeado predominantemente pela área de Ciências ou no qual se estivesse propiciando a aquisição da leitura, parecia ser o melhor a fazer, já que a Arte não tinha sido, até 1995, uma área bem definida para o coletivo das professoras do NEI.

Arte para desenvolver habilidades

O trabalho com “Arte para desenvolver habilidades” foi realizado, no NEI, desde a sua fundação⁶⁶. A intenção, nos primeiros tempos da proposta curricular, era de usar “atividades artísticas” para desenvolver habilidades motoras que favorecessem a posterior aquisição do código escrito.

No processo histórico de construção curricular, depois dessa fase inicial, a equipe elabora planos de trabalho (1985-1986) que abrange outras demandas da Educação infantil. Esses planejamentos, sugerem atividades artísticas como meio para atender ao âmbito do “desenvolvimento motor”.

⁶⁵ O uso de Arte somente como recurso e o escamoteamento das linguagens artísticas como objetos de conhecimentos ocorriam pelo desconhecimento desse novo referencial para o ensino da Arte, que propõe Arte como área de conhecimento, e por falta de formação prévia e em serviço para trabalhar essa área. A maioria das professoras tinha graduação em Pedagogia, que não tem disciplinas em ensino da Arte, e não participavam de manifestações artísticas como expectadores ou produtores de Arte. As professoras reproduziam as justificativas oriundas da história do ensino da Arte sem se questionarem sobre elas, refletindo a tradição do ensino da Arte, que apontava para um trabalho com linguagens artísticas, na escola, em função de objetivos genéricos, voltados para o desenvolvimento de habilidades e comportamentos, sem considerar as características específicas dessa área. Tradição essa atrelada aos princípios expressionistas, que colocavam como objetivo primordial da Arte “expressar o que se passa no íntimo”, trazer a representação em formas livres, desligadas de qualquer influência externa e não mais como compromisso de retratar o real. Esse movimento, aliado aos ideais escolanovistas de livre expressão e valorização do desenvolvimento psicológico das crianças, atribuem à Arte o status de instrumento para fazer aflorar os sentimentos/pensamentos que refletiam as condições psicológicas dos alunos.

⁶⁶ Essa intenção de arte para desenvolver habilidades motoras foi localizada a partir da fala das professoras sobre o início da história do NEI e pôde ser constatada nos planejamentos anuais (1985-1986), que colocam a preocupação com o desenvolvimento corporal e sugeriam atividades artísticas como meio de atender a esse aspecto da Educação Infantil.

Atualmente, a preocupação com o aspecto motor do desenvolvimento já está incorporada à rotina e ao fazer das professoras. E por já ter sido incorporado, é um critério que perpassa o trabalho, mesmo não sendo usado como intenção consciente de escolha para as atividades com linguagens artísticas. Devido a isso, pôde-se observar que poucas professoras assumiram, explicitamente, o uso da Arte para desenvolver habilidades, no entanto, ao planejarem os trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula, não os fazem da mesma forma para todas as turmas: o que é proposto na turma de 2 anos não é feito da mesma forma com as crianças de 5 anos. Um diferenciador dessas propostas é a observação das possibilidades corporais de lidar com as situações que envolvem representar através das linguagens artísticas.

Nas turmas menores⁶⁷, constantemente, há atividades em que as crianças manipulam tinta, areia, argila e massa de modelar, experimentando e construindo habilidades do “fazer” com esse material.

Esse “fazer” de puro exercício de habilidades pode significar indícios das primeiras construções de representações. No entanto, as professoras dessas salas, em seus relatos, raramente relacionavam essas atividades com o conhecimento de Arte. Para elas, havia o incômodo de não estar colocando, em suas salas, a Arte mediada pelos eixos da Abordagem Triangular e de não ter uma seqüência em Temas de Pesquisa de Arte.

As professoras das turmas menores já assimilaram a importância de atividades de manipulação de materiais, mas geralmente não percebem a relação entre a experimentação e a apropriação do vocabulário das linguagens artísticas na formação do leitor de Arte.

Algumas delas atuam mediando a construção de possibilidades de representação sem, contudo, relacionarem essas atividades ao desenvolvimento estético e artístico das crianças. Há um fazer pedagógico, não justificado conscientemente, que pressupõe o trabalho com habilidades das diversas linguagens artísticas. Acreditam elas que a experimentação de materiais é importante para a construção do domínio corporal, mas, não consideram que essas atividades estão relacionadas a propostas de mediação em Arte.

A utilização das linguagens artísticas, em função da construção das possibilidades gráficas necessárias à construção da escrita, pode estar relacionada ao fato dessa escola já ter incorporado ao fazer pedagógico, em todas as turmas, o trabalho com leitura e escrita.

O trabalho com escrita é entendido, pelas professoras, como fundamental e tem início desde as turmas menores. Embora o desenvolvimento de habilidades de imprimir

⁶⁷ Turma 1, de crianças de 2-3 anos e turma 2, de crianças de 3 anos.

marcas não seja o centro da aquisição da escrita, ele é necessário. No NEI, a apropriação do sistema de escrita é alcançada ao longo das cinco turmas e, para essa representação, já há, na escola, critérios de observação e registro; para a arte, contudo, ainda não há uma demarcação tão clara.

É preciso considerar que, dependendo da estrutura das linguagens, há outras habilidades que o professor pode observar no planejamento de suas ações, habilidades como: a escuta crítica, na música, ou a percepção e coordenação espacial dos movimentos, no caso da dança e do teatro e como o uso de materiais e suportes, nas artes visuais.

O contato das crianças pequenas com portadores de textos e atos de escrita culmina com a autonomia para ler e escrever nas turmas maiores (4 a 6 anos). No caso das linguagens artísticas ainda não se tem uma proposta tão definida quanto a de leitura e escrita, no entanto as professoras têm se proposto a pesquisar levantando os critérios de ensino da Arte por turma. Um dos desafios diz respeito a propor atividades artísticas significativas, observando a possibilidade que a criança tem de objetivar sua expressão.

Analisando pelo ângulo das habilidades, é necessário questionar-se sobre a relação entre a leitura estética da criança e as suas possibilidades de simbolização. O olhar e o fazer artístico das crianças é mediado pelo contato com representações e usos de linguagens e envolvem a capacidade que a criança tem, naquele momento, de pensar e produzir símbolos.

Cabe ao professor promover a interação entre o saber técnico das linguagens artísticas e o saber artístico das crianças. Nesse sentido, para planejar sua intervenção, ele precisa considerar as possibilidades das crianças naquele momento, sendo fundamental que ele tenha conhecimento sobre as habilidades imprescindíveis à vivência das diferentes linguagens artísticas.

No caso das representações artísticas, não se pode demarcar tão claramente a compreensão das várias linguagens em função de uma meta a ser alcançada ao longo de cinco anos. Também não é possível avaliarmos tomando como referência somente o desenvolvimento de habilidades artísticas porque o objetivo da Arte na Educação Infantil não é o da formação do artista que tem autonomia no “fazer” das linguagens de Arte⁶⁸. Embora o produto das representações seja significativo para a compreensão do envolvimento das crianças nas atividades artísticas, não é o centro da atenção do professor. Não é meta que, ao final das cinco turmas, as crianças tenham dominado os sistemas de

⁶⁸ Como já foi dito no capítulo 2.

códigos e técnicas que envolvem as linguagens artísticas, mas que tenha tido um contato significativo com essas manifestações culturais.

No entanto, assim como se aprende a escrever escrevendo, também no caso das representações artísticas, as crianças aprendem a representar exercitando a representação. O fazer artístico da criança mobiliza a reflexão sobre os sentidos que se quer atribuir às representações e sobre o processo criador de formas para sua expressão e isso envolve o exercício de habilidades.

As crianças estarão se colocando corporalmente ao lidarem com a música, a pintura, o desenho, a representação cênica e a dança. Dessa forma, estão construindo e exercitando habilidades. A leitura, expressão e representação infantil não acontecem destituídas de corporeidade, mas não é o critério de habilidade que dirá se as crianças podem ter acesso ou não a determinada linguagem. O exercício das linguagens artísticas, ao longo das turmas, fará com que as crianças estejam mais atentas às peculiaridades dessas representações em sua funcionalidade, mas não necessariamente a criança terá que ao final ter construído autonomia para produzir representações artísticas.

Arte como conhecimento

Depois do acesso das professoras à Abordagem Triangular (1995), a Arte passou a desencadear Temas de Pesquisa em que aspectos específicos das linguagens artísticas foram trabalhados. A contextualização, a leitura de obras e o fazer artístico passaram a fazer parte do repertório das professoras quando se falava em Arte. A “Arte como conhecimento” tornou-se, para as professoras, a maneira primordial de trazer Arte às crianças e passou a ser o centro de suas intenções e explicações para a presença da arte na Educação Infantil. Os registros sobre o trabalho com Arte predominantemente apresentavam a Abordagem Triangular como a opção ideal para resgatar essa área em suas especificidades⁶⁹. No entanto, esta não era a única maneira de explicar a presença da arte no cotidiano da escola.

⁶⁹ Ver os vários relatórios e cadernos das atividades realizadas entre os anos de 1996 e 2000.



**FIGURA 12: PINTURA A PARTIR DA OBRA DE PORTINARI “MENINOS COM PIPA”.
GUACHE SOBRE CARTOLINA (MARIANA LEOCÁDIO, 5 ANOS - NEI – 1999)**

Apesar das professoras tomarem Arte como conhecimento enquanto centro dos registros sobre o trabalho nessa área, no cotidiano das turmas, os outros espaços de Arte e de usos de linguagens artísticas aconteciam paralelamente a esse. Isso ocorria em situações em que as demandas de Educação Infantil suscitavam a necessidade do uso de linguagens artísticas como acesso à cultura e como meio para expressão das crianças;

A intenção de trazer a Arte como uma forma de conhecimento que tem suas especificidades, refere-se a observar a relação entre a leitura, a contextualização e o fazer na construção de sentidos para objetos artísticos. Refere-se também a trazer manifestações artísticas e organizar situações de ensino e aprendizagem que observem que o conhecimento em Arte se dá na intersecção da experimentação, da codificação e da informação. (São Paulo, 1992).

O modo como essas especificidades da área de Arte foram sistematizadas em sala de aula foi permeado por estratégias de ensino que já estavam colocadas para qualquer outra área de conhecimento. O trabalho de Arte, a partir da Abordagem Triangular, passou a acontecer mediado pelas estratégias de ensino presentes na estrutura de trabalho por Tema de Pesquisa. Essa relação possibilita que as ações de leitura contextualização e fazer artístico fossem organizadas considerando o diálogo entre a percepção e expressão da criança e as novas informações acerca da arte, no intuito de uma elaboração de sínteses criadoras que significassem, para as crianças, a construção de conhecimentos sobre o

universo estético e artístico. Essa relação será tratada com mais detalhes no próximo capítulo.

4.4 As dimensões do ensino da Arte

Embora o contato com o conhecimento da Arte tenha ressignificado as estratégias das professoras ao pensar situações de ensino e aprendizagem nessa área, esse referencial não ressignificou somente as situações de sala de aula, mas todas as demais intenções e significados atribuídos à presença da Arte na Educação Infantil.

A Abordagem Triangular de ensino da Arte está pautada em ações que articulam a construção de significados para a Arte. Nesse sentido, não está restrita a ser um exercício didático em sala de aula, extrapola para outros espaços de contato com obras de arte. As ações sobre objetos artísticos também não se limitam às representações plásticas, podem ser exercidas diante de representações das mais variadas linguagens.

A partir do acesso à Abordagem Triangular de Ensino da Arte as professoras passaram a exercer a leitura e contextualização de obras também quando as intenções para a presença da arte não eram a de trabalhar o conteúdo de área via Tema de Pesquisa.

O conteúdo e as formas da presença da Arte, no NEI, foram repensados pelas professoras, pois elas têm se colocado, diante das manifestações artísticas, uso de linguagens ou representações de arte, exercendo ações de leitura e contextualização e, em alguns casos, exercendo também o seu fazer artístico.

A maioria dos autores que trata do ensino da Arte, na contemporaneidade, coloca a necessidade de ver a Arte como uma área de conhecimento com conteúdos, objetivos, metodologia e avaliação próprios. No nosso trabalho, nós tomamos essa referência como uma das possibilidades de pensar a presença da Arte na Educação Infantil.

Nesse sentido, identificamos na prática do NEI outras explicações para a presença da Arte que não estavam diretamente ligadas ao trabalho com as especificidades da área. Pensamos essas outras maneiras como possibilidades de uso das linguagens artísticas que coexistem ao espaço da “Arte como conhecimento”.

As intenções das professoras, ao longo da história, para a proposição das atividades artísticas, embora, na maioria das vezes, pareça ser o senso comum sobre Arte, não deixam de estar refletindo dimensões da área. O exercício de linguagens artísticas é essencialmente corporal, envolve uma técnica, portanto propicia o “desenvolvimento de habilidades”. A expressividade que acontece no e com o corpo tem seus significados

marcados pelos sentimentos, portanto, é também “livre expressão de sentimentos”. Corpo e sentimentos são construídos, em uma cultura com valores estéticos. Nesse sentido, as representações refletem o diálogo entre significados individuais e coletivos, marcados por valores culturais que atribuem à Arte repertórios específicos.

Dizer da Arte é, portanto, falar sobre a síntese dessas dimensões, mesmo que se possa explicá-la atribuindo funções diferentes; pois o “acontecer” da expressividade envolve o conjunto dessas “formas de aproximação e exercício” das linguagens artísticas.

Observando o currículo em seu aspecto amplo, percebemos que as várias intenções para Arte convivem. As professoras mobilizam dimensões da área de Arte em função de objetivos diversos, dependendo das demandas do ato pedagógico. Na Educação Infantil, emoção, habilidades, expressão, comunicação e reflexão sobre conhecimento de Arte atendem a vários ângulos do trabalho com crianças. Ângulos dos quais se pode olhar e propor situações de contato com Arte na escola. O conjunto dessas intenções se constituiu em regularidades que perpassam a organização do trabalho com linguagens artísticas na Educação Infantil. Nesse sentido, as categorias identificadas orientam as ações para o ensino da Arte na Educação Infantil porque permitem dizer da Arte e atender aos aspectos do desenvolvimento infantil.

Entretanto, a presença da Arte, na escola, foi explicada em cinco categorias não apenas pela relação entre essa área e as características do trabalho com crianças. As intenções foram construídas e ganharam sentidos nesse local, por ele ter características diferentes dos outros lugares em que a criança tem acesso à Arte. Na escola, a natureza do acesso à Arte tem a intencionalidade de fazer com que as crianças construam e ampliem seus repertórios estético e artístico de leitura do mundo.

As intenções das professoras, ao propor atividades com linguagens artísticas, localizadas na história da proposta curricular dessa escola, mostraram-nos que há dimensões diferentes da área de Arte que são priorizadas pelas professoras dependendo da situação. Há também espaços diversos em que essas dimensões são colocadas. As dimensões da Arte, embora nem sempre reconhecidas pelas professoras como parte da área de Arte, são vivenciadas, no dia-a-dia da escola, ganhando funcionalidade na atuação de professoras e alunos.

As dimensões e espaços⁷⁰ de presença da Arte surgem na íntima relação entre a maneira de organizar e atender às demandas dos atores - alunos, professoras e instituição. As relações entre as explicações para a presença da Arte e o contexto serão o conteúdo do nosso próximo capítulo.

4.5 Algumas considerações de percurso:

Os caminhos da pesquisa e os instrumentos de leitura foram construídos a partir das demandas que o processo de pesquisa nos apresentava. Os critérios para abordar o ensino da Arte, descobertos no estudo exploratório, levaram-nos a olhar para a interface entre o currículo geral e as propostas específicas de arte num contexto de escola. Nesse sentido, ampliou o nosso olhar sobre a teia de relações que envolvem propostas curriculares para áreas específicas.

A opção pelo local da investigação, a elaboração da questão de pesquisa e a definição de objetivos foram escolhas construídas a partir da nossa experiência como professora participante do grupo de pesquisa em ensino da Arte na Educação Infantil. Como professora de Educação Infantil interessada na questão da Arte, observamos, nos questionamentos do grupo, o que desejávamos investigar, pois as questões não eram somente nossas, mas do coletivo das professoras de Educação Infantil do NEI e de outras escolas públicas que o NEI atende em seus projetos de pesquisa e extensão.

Ter acesso ao referencial de Arte como conhecimento fez com que as professoras do NEI estivessem mais atentas aos sentidos que envolvem a presença dos elementos estéticos e artísticos na escola, o que desencadeou questionamentos sobre como estabelecer a interface entre os conhecimentos específicos de Arte e as características da educação infantil. Os significados para a presença da arte na proposta atual do NEI são produtos dessa interface. Contudo, não bastava compreender o presente, pois os sentidos que emergiam do currículo em ação, refletiam a história da escola em relação à educação infantil e a inclusão de áreas específicas no trabalho com crianças.

O desejo de entender o movimento que gerou a prática atual em Arte conduziu-nos a observar a construção da proposta geral da escola e a olhar os significados nela atribuídos à Arte. Para entender os sentidos atuais da presença da arte no NEI,

⁷⁰ Estamos tratando como espaço as situações articuladas pelas professoras, e pela instituição como experiências estéticas e artísticas. Quando nos referimos às dimensões, falamos dos aspectos e ângulos pelos quais as experiências estéticas podem ser observadas; ângulos que significam funções que a Arte pode assumir no trabalho pedagógico com Educação Infantil.

inicialmente, realizamos o levantamento dos 21 anos de história dessa escola (através de documentos escritos e relatos orais), com o intuito de caracterizar as fases de organização da proposta curricular e nelas identificar o tratamento dado à área de arte. O estudo das diversas formas assumidas pelo currículo, ao longo dessa história, apontou que a prática atual poderia estar sendo organizada de acordo com as seguintes intenções⁷¹: arte como recurso, arte para desenvolver habilidades, arte como acesso a padrões estéticos, arte como expressão e, na fase mais recente, arte como conhecimento.

O percurso sobre a história da escola, identificando as maneiras como a Arte foi vista ao longo do tempo, deu-nos elementos para a construção da primeira síntese sobre o trabalho com Arte no NEI. A história da construção curricular da escola, vista sob a ótica da permanência e mudança, apontava que os sentidos para a presença da arte foram significados e ressignificados ao longo da sua história.

As categorias de análise da presença da Arte⁷² representam as intenções, conscientes ou não, que estão por trás da prática das professoras dessa escola. As intenções são originadas da relação entre atores: instituição – princípios curriculares definidos coletivamente; professoras – sua formação, desejos e a articulação do seu fazer pessoal às diretrizes da escola; e crianças - suas características etárias, interesses e percepção de mundo.

O percurso sobre a história da escola tornou possível a leitura das intenções atuais para a presença da Arte na teia de relações em que são produzidas. Depois de olharmos a história do NEI, identificando as intenções que tem servido à organização do trabalho das professoras em Arte, usamos as categorias de explicações como referencial de leitura para olhar a prática atual.

Escolhemos o relato de um ano inteiro de uma turma de crianças de 5 anos. Pretendíamos, com isso, observar se as categorias encontradas permaneciam na atualidade e os sentidos com os quais elas estavam colocadas (capítulo 5.2).

Nesse relato, percebemos que todas as formas de explicação para a Arte, encontradas na história, permaneciam na atualidade, com significados semelhantes em alguns pontos e diferentes em outros. Os significados para a Arte foram viabilizados na

⁷¹ Os prováveis organizadores da prática de arte foram identificados observando-se as tendências do currículo como um todo em relação à intenção do professor ao propor atividades artísticas em cada fase da construção da proposta curricular.

⁷² Arte como acesso a padrões estéticos, Arte como recurso, Arte como expressão, Arte para desenvolver habilidades e Arte como conhecimento.

dinâmica pedagógica que marca o cotidiano da escola e daquela sala especificamente. Nesse sentido, observar como ela foi colocada em relação à dinâmica pedagógica, ajudou-nos a perceber melhor o que envolve a proposição de Arte no NEI.

O relato foi dividido em blocos, classificados segundo as intenções para a Arte. Nesses blocos percebemos a seqüência do planejamento de um ano escolar. Uma seqüência que observa a relação entre as características e necessidades das crianças, os conteúdos específicos da Arte e os princípios assumidos pela instituição, presentes nas diretrizes para aquela turma e para a escola como um todo.

Constatamos que todas as categorias apareciam, umas com mais veemência que outras. Organizados os blocos de explicações, percebemos que “Arte como Conhecimento” aparecia com mais freqüência, mas não excluía a presença das outras intenções.

Analisar as intenções para Arte, no relato de uma professora, ao longo de um ano, levou-nos a tomar consciência das relações em que elas são geradas, havendo um refinamento das categorias como instrumento de leitura da prática. As atividades com linguagens artísticas estavam colocadas desta ou daquela forma para atender a demandas da Educação Infantil e da Arte. As intenções para a presença da arte emergiam da relação entre essas demandas num contexto de escola de Educação Infantil.

Na análise desse relato ficou evidente a relação entre intenções para a Arte e a dinâmica pedagógica da escola. Há, por um lado, as características próprias do ensino da Arte e, por outro, as demandas próprias de um trabalho com crianças e há ainda o cotidiano de uma sala de aula, visto sob o ângulo da intervenção, do planejamento e da seqüência temporal.

Há um planejamento que permite atuar numa seqüência de atividades tanto dentro de um mesmo ano quanto nos cinco anos que as crianças permanecem nessa escola. No relato de um ano inteiro vimos como a dinâmica pedagógica influencia a proposição de situações de Arte para crianças de uma mesma faixa etária. Buscando saber sobre o que define a seqüência ao longo dos cinco anos, analisamos relatos de todas as outras turmas (capítulo 5.1).

Escolhemos, aleatoriamente, no mínimo, dois relatos bimestrais de cada turma. Relatos produzidos por professoras sem formação específica para a área de Arte. Esses relatos nos mostravam experiências com linguagens artísticas nas cinco dimensões identificadas na história da escola, adequadas à estrutura de pensamento das crianças de

cada sala. A leitura dos relatos nos possibilitou identificar características comuns e diferentes no que se refere à proposição de atividades artísticas em diferentes faixas etárias.

Atender as demandas da educação de crianças de 2 a 7 anos significa, portanto, estar considerando as peculiaridades da estrutura do pensamento nesse período, os quais envolvem características da faixa etária e a noção de desenvolvimento integral em contato com práticas culturais. Articular propostas pedagógicas, nessa faixa etária, significa levar em consideração a realidade do aluno, a natureza da área de conhecimento, as linguagens que possibilitarão a organização e expressão dos conhecimentos e os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

No relato de um ano, identificamos as intenções da professora, ao trabalhar com linguagens artísticas, e percebemos que a de “Arte como conhecimento” aparecia com mais frequência. A preocupação em trazer conteúdos específicos era possibilitada no trabalho por Tema de Pesquisa. Nesse sentido, a Arte como Conhecimento era objetivada, em sala de aula, via Temas de Pesquisa. Essa constatação fez-nos tecer reflexões sobre a relação entre a estrutura de área, representada pela Abordagem Triangular de Ensino da Arte e as estratégias de ensino, representadas pela estrutura do trabalho por Temas de Pesquisa.

Exercer esse percurso sobre a presença da Arte no NEI, fez-nos ver para além dos sentidos que as professoras atribuíram à Arte nesse contexto específico. Localizar os organizadores e parâmetros⁷³ levou-nos a investigar as intenções que estão por trás da prática e o que provoca o movimento da prática⁷⁴. No caso da Arte, a relação entre Arte como linguagem e Arte como conhecimento é um organizador que pode estar presente em qualquer contexto. As relações entre a Arte e a dinâmica pedagógica do NEI constituem-se em parâmetro das ações das professoras nesta escola.

Os princípios e reflexões identificados nessa realidade específica podem possibilitar a construção de um quadro de referências para nortear as professoras de Educação Infantil em outras escolas. As cinco formas de explicar a presença da Arte

⁷³ Organizador - Elementos que podem estar presentes na articulação do trabalho em contextos variados. Os organizadores estruturam as intenções da prática em qualquer contexto. Parâmetros - Elementos presentes na organização da prática pedagógica, mas que são particulares a cada instituição. No caso do NEI, o trabalho por Tema de Pesquisa é um parâmetro.

⁷⁴ Para Pernambuco (1994, p. 35), em sala de aula constantemente há a tomada de decisões, e nem sempre se tem consciência dos critérios usados. A explicitação dos organizadores do trabalho facilita o controle sobre as decisões que estão sendo tomadas.

permitem dizer da relação entre Arte e Educação Infantil e neste sentido favorecem a articulação de propostas para o trabalho com Arte na Educação Infantil.

Acreditamos que ao explicitar as relações envolvendo a presença da Arte numa organização curricular que pretende uma Educação Infantil preocupada com a articulação entre a realidade cultural das crianças, seu processo de desenvolvimento e o acesso a objetos de conhecimento de variadas áreas, pode contribuir para a ampliação das referências dos educadores preocupados em favorecer o acesso à Arte na Educação Infantil.

O próximo capítulo discorre sobre a Arte no currículo em ação, a partir de três ângulos: Arte como linguagem e como conhecimento nos relatos das cinco turmas; Arte em relação à dinâmica pedagógica, no relato de um ano inteiro, e a relação entre conhecimento específico e estratégias de ensino.

5 CURRÍCULO EM AÇÃO: os sentidos do fazer

5 CURRÍCULO EM AÇÃO: os sentidos do fazer

Para localizar os organizadores da presença da Arte na Educação Infantil, foi necessário construir a interface entre as peculiaridades do trabalho com Educação Infantil e as características da área de Arte. O saber específico dessa área, que denominamos dimensões da Arte⁷⁵, é visto no fazer global da escola, estando relacionado tanto às demandas características da Educação Infantil⁷⁶ quanto à estrutura pedagógica e administrativa da escola.⁷⁷

Os organizadores foram construídos e refletidos no e pelo movimento do currículo. Este capítulo é a tentativa de representação desse movimento, através da apresentação de situações de sala de aula em que as dimensões da Arte aparecem. Trataremos aqui de como são colocados os vários espaços de Arte na Educação Infantil e a significação atribuída a eles. Chamaremos os usos que se faz da arte, na Educação Infantil, de dimensões que o conhecimento dessa área tem assumido na escola, porém não nos deteremos na discussão valorativa dessas dimensões⁷⁸.

Não entraremos no mérito valorativo da discussão sobre ensino da Arte porque nossos objetivos giram em torno de perceber as relações subjacentes às intenções das professoras ao proporem arte na Educação Infantil. A construção de um referencial que possibilite a leitura de práticas necessita que consideremos a complexidade do movimento que gera essas práticas. Para exercer tal leitura, é preciso, porém, recorrermos a diversos referenciais teóricos que dão conta de aspectos parciais e pertinentes da questão. Nesse sentido, foi preciso recorrer, entre outras coisas, às diferentes tendências sobre ensino da Arte sem, no entanto, assumirmos uma como modelo.

O uso dessas dimensões no trabalho com crianças de 2 a 7 anos marca as linhas gerais que estão subjacentes à proposição da Arte no NEI e aponta para os “organizadores do trabalho” com as linguagens artísticas, pois permitem dizer da Arte e da Educação Infantil num contexto de escola.

⁷⁵ As dimensões de expressão, recurso, desenvolvimento de habilidades, acesso a padrões estéticos e de conhecimento, vistas sob a ótica da Arte, como já foi citado no capítulo anterior.

⁷⁶ Desenvolvimento e construção do simbolismo mediados pelo acesso à cultura.

⁷⁷ Planejamento de espaços e tempo para as atividades que garantem que as demandas do trabalho com crianças sejam contempladas e atendidas. Dinâmica Pedagógica: Rotina, Tema de Pesquisa, Organização dos espaços da escola e da sala de aula.

⁷⁸ Usaremos o termo “dimensões da arte” ao nos referirmos aos aspectos que essa área pode abranger. Quando tratarmos de “espaço da arte” estaremos falando da diversidade de mediações que podem ser articuladas na escola para que a criança tenha acesso às experiências estéticas e artísticas.

As cenas de presença da Arte, deste capítulo, foram observadas no relato de um ano inteiro, em uma mesma turma e, em relatos bimestrais, de cinco turmas.

O currículo em ação nos apontou vários caminhos de leitura das relações que envolvem a presença da Arte. O primeiro, mais geral, diz das peculiaridades do trabalho com linguagens. As linguagens possuem uma estrutura e funcionalidade, isso significa dizer que podemos olhar para as linguagens artísticas tanto em seus usos quanto em sua estrutura específica.

As cinco dimensões da Arte nos direcionam para olhar sua presença, na Educação Infantil, tanto como uso de linguagem comum e necessária em todos os momentos, quanto como um conteúdo específico⁷⁹. Um conteúdo que se constitui de um repertório cultural de conhecimentos. Considerar Arte como conhecimento ou Arte em seus usos de linguagem, permeia todos ou outros ângulos de leitura das ações para trazer a Arte às crianças.

Articular situações de acesso à Arte, em sua funcionalidade e/ou estrutura, requer, contudo, que as professoras considerem a estrutura de pensamento das crianças. Nos relatos das cinco turmas há uma organização pautada na relação entre estrutura e funcionalidade das linguagens artísticas e as características das crianças.

As crianças podem ter acesso às linguagens artísticas em vários espaços, visto que são práticas culturais sempre presentes nas relações entre seres humanos, mas o acesso a elas, na escola, ocorre de maneira diferente, pelas peculiaridades e funções do processo de escolarização. Nesse sentido, um outro ângulo para se olhar a proposição da Arte, na Educação Infantil, é o da relação entre as suas dimensões e a dinâmica pedagógica da escola.

A relação entre Abordagem Triangular e Tema de Pesquisa é o nosso terceiro ângulo de leitura, pois entre as dimensões encontradas, “Arte como conhecimento” é a única que tem, explicitamente, o objetivo de trabalhar com aspectos da área de conteúdo, indo além do contato estético e daquilo que a criança já sabe sobre Arte. Atuar

⁷⁹ Quando as professoras atribuem à Arte as intenções de expressão de sentimentos e de recurso ao conhecimento de outras áreas e/ou dizem que ela serve ao desenvolvimento de habilidades, estão fazendo uso das linguagens sem a preocupação com as especificidades e apenas como forma de comunicação e expressão. Quando a intenção é de acesso a padrões estéticos ou como conhecimento, os elementos de linguagem são colocados à disposição das crianças voltados para fins artísticos e estéticos.

com esse intuito coloca, contudo, a necessidade da organização de situações de ensino. Nessa escola, tais situações são organizadas no trabalho por Temas de Pesquisa, e trazem a necessidade de se olhar para a relação entre esses Temas e Abordagem Triangular enquanto dois critérios distintos que coexistem na organização das situações de ensino da Arte.

5.1 Arte: linguagem e conhecimento na educação infantil

A criança nasce num mundo repleto de práticas culturais mediadas por linguagens e precisa reconstruir para si os sentidos desse repertório simbólico; e o faz no convívio com o outro. A escola deve ser, entre outras coisas, lugar de contato com o repertório cultural presente nas diferentes formas de representação, especialmente no que se refere à Educação Infantil, pois nesse período – 0 a 6 anos, as crianças estão construindo suas primeiras possibilidades de comunicação e expressão do seu “estar no mundo” e exercitando linguagens para compreender o mundo que lhes rodeia e também a elas mesmas como parte desse mundo.

O processo de elaboração desse repertório simbólico passa, contudo, pela capacidade de representar a realidade através de linguagens. A compreensão de linguagens e a construção de possibilidades de comunicação e expressão acontecem no exercício prazeroso dessas ações, isto é, as crianças apreendem a realidade e atribuem a ela significados quando atuam ludicamente como leitores e produtores de representações.

Ao considerar as crianças como leitoras das variadas manifestações expressivas, à escola cabe promover ambientes e situações em que elas possam atuar como leitores. Isso significa dizer que portadores de representações devem estar à disposição das crianças nas salas de aula e que o professor pode mediar o contato delas com estes através do exercício de linguagens.

As linguagens não são percebidas da mesma forma por todas as crianças; as vivências anteriores, o acesso ao repertório das linguagens e o seu exercício, bem como as características cognitivas de cada uma, fazem com que elas tenham uma recepção diferente das representações. Levando em consideração essa diversidade, o professor articula mediações para o acesso às representações, dependendo da experiência e estrutura de pensamento das crianças, com o intuito de ampliar os seus repertórios de linguagens e as suas possibilidades expressivas.

No NEI, as crianças estão distribuídas por faixa etária, em cinco turmas. A proposta pedagógica observa princípios gerais da Educação Infantil, adequando-os às demandas de cada turma. Atuar, mediando o contato com linguagens e representações, é um dos pressupostos do trabalho pedagógico em todas as turmas.

As crianças são consideradas como leitoras de representações em diversas linguagens desde as primeiras turmas. Isso favorece para que, ao longo de cinco anos, elas desenvolvam e elaborem possibilidades expressivas e detenham conhecimento do repertório cultural das linguagens.

Turmas 1 – Crianças de 2 – 3 anos:

É possível notar uma diferença maior quando comparamos a turma 1 com as outras turmas, no que se refere ao desenvolvimento de atividades e Temas de Pesquisa. Essa diferenciação está relacionada, por um lado, as peculiaridades dessa turma, e, por outro, as características das crianças nesse período. Este é o primeiro ano das crianças na escola; tal fato desencadeia relações que distinguem essa turma de outras. É nessa turma que as crianças estão lidando com o desafio de adaptarem-se a um novo ambiente e ao convívio com crianças e adultos “estranhos”, pois, na maioria das vezes, este é o momento da primeira separação delas com relação aos seus pais. Aliadas a essas peculiaridades da entrada na escola, há também, nesse momento, a conquista da linguagem oral, ou seja, a construção de vocabulários e significados para a fala.

Nos relatos das turmas 1, percebemos uma certa regularidade na escolha das atividades e Temas de Pesquisa; regularidade essa marcada pela preocupação com a adaptação das crianças, com a construção e apreensão de uma rotina por parte delas e com o desenvolvimento das formas de representação – os gestos, os desenhos, o jogo simbólico e a oralidade. Nesse sentido, concordamos com Rêgo (1995), quando ela coloca que a adaptação, as formas de representação e a dinâmica pedagógica são organizadores do trabalho com crianças de 2 e 3 anos.

Como vimos no capítulo 4, as crianças, especialmente as de dois anos, estão ainda muito atreladas ao reconhecimento de mundo e à construção de leituras através da ação motora. Portanto, em todos os temas abordados nas turmas 1, é preciso que o professor articule situações de ensino e aprendizagem considerando que o corpo da criança é o instrumento de expressão privilegiado. Essa ação corporal continuará presente no desenvolvimento das outras formas de representação, ao longo da passagem das crianças

pelas cinco turmas, mas, nessa turma, ela será, no início, a principal forma de expressão e comunicação. Nesse sentido, embora a descoberta da fala seja fundamental como instrumento que permite à criança avançar no processo de socialização e ao professor abrir outras possibilidades de ações no trabalho com essa faixa etária, o uso das linguagens artísticas, para fins diversos, é essencial nessa turma, cujas crianças ainda estão conquistando a oralidade e a segurança no ambiente escolar, já que estas são linguagens mais próximas das possibilidades de leitura e atuação delas, pois envolvem ações corporais.

O surgimento e desenvolvimento dos Temas de Pesquisa, nessa turma, partem, então, da ação das crianças sobre o mundo. Os temas tratam de coisas próximas, que podem ser percebidas e vivenciadas corporalmente pelas crianças. As relações são construídas a partir de jogos corporais e ocorrem ao mesmo tempo em que a oralidade é incentivada.

O Tema de Pesquisa é desencadeado pelo professor, a partir da observação do cotidiano da sala de aula e das preferências e/ou necessidades das crianças, que, por sua vez, constroem sentidos para os temas a partir dos seus interesses imediatos na relação com o entorno. Nesse sentido, temas como *–som*”, *–animais*”, *–casa*” e *–frutas*” figuram entre os mais constantes nas turmas 1.

Temas como *–Som e/ou Música*” são geralmente abordados nessas turmas, pois desde muito pequenas as crianças vivenciam a escuta e produção de sons através do acalanto da mãe, dos barulhos produzidos pelos objetos de casa e por brinquedos, etc..., interagindo com os diferentes significados que as representações sonoras suscitam. Muito antes de começar a falar podemos ver o bebê cantar, gorjear e experimentar sons que podem ser reproduzidos pela boca.

Na escola, as crianças vivenciam situações em que as professoras cantam e incentivam-nas a cantar e a acompanhar as músicas com movimentos corporais-palmas, sapateados, danças, etc..., produzidos com os braços, pernas, mãos e cabeça. As ações guiadas pelo conteúdo da música ganham significados quando a criança exerce a escuta e a imitação ou interpretação dessas ações com o corpo inteiro. Nesse momento, a música torna-se, então, instrumento de comunicação das crianças.

As professoras podem atuar, assim, de diferentes formas diante do referencial sonoro, ora favorecendo a escuta de músicas e as brincadeiras com elas, sem a intenção de tratá-las como Tema de Pesquisa, ora sistematizando o trabalho com as mesmas no intuito

de fazer com que as crianças estejam mais atentas aos sons que lhes rodeiam. A partir do contato das crianças com a linguagem musical, as professoras organizam o planejamento de suas atividades buscando trazer novos elementos dessa linguagem de modo a ampliar o repertório de leitura das crianças e a propiciar situações diferentes de vivência da mesma, como nos mostra o trabalho de Araújo & Medeiros (2000).

Música nos lembra movimento, gesto, ritmo, corpo. As crianças também! E, ainda muito pequenas, ao ouvir um som, uma batida, buscam acompanhá-la com movimentos de corpo inteiro, explorando, através de gestos, uma infinidade de possibilidades de expressão. Som e corpo se confundem e se fundem.

As crianças, vivendo em um ambiente sonoro, se envolvem e se lançam totalmente, tendo no corpo o “lugar”, a “fonte” de toda a sua expressão, integrando aspectos de sua vivência, de sua percepção de mundo, do seu afetivo e do conhecimento de si mesma e do outro.

[...]

O nosso estudo sobre os Sons surgiu pelo reconhecimento da importância tão significativa que eles representam para o desenvolvimento infantil. No entanto, esta constatação não nos bastava. Sentimos, então, necessidade de ampliar as vivências/experiências das crianças, trazendo para elas momentos onde, através da exploração do ouvir, do cantar, do expressar mais atentamente os sons, elas pudessem, então, redescobri-los [...] Foi então que, conjuntamente aos sons do nosso corpo e do ambiente enfatizamos a música.

O planejamento dessas atividades é organizado, justificando-se a relevância do tema pelo convívio que as crianças têm com sons e músicas dentro e fora da escola e pela relação direta desse tema com as experiências corporais que elas vivenciam. Nessas turmas, os temas estão sempre relacionados a essa atuação corporal sobre o meio, mas há também a preocupação com a conquista da fala. Nesse sentido, o que é vivenciado corporalmente é, em seguida, relatado pelas crianças. A fala atua na organização dos pensamentos e na construção de significados para atos culturais.

As professoras organizaram situações em que as crianças foram levadas a entrar em contato com o silêncio e a perceber, discriminar e produzir sons diversos: sons do corpo, da natureza e do ambiente observado e sons produzidos pela música, pelos seres vivos, objetos e instrumentos musicais.

Reconhecendo a familiaridade das crianças com os sons, as professoras têm a intenção de que elas desenvolvam uma escuta atenta às suas especificidades, através do trabalho com a música:

... mesmo tendo clareza da receptividade da criança ao som com música tínhamos algumas preocupações... Queríamos ir mais além, torná-lo mais amplo. Não pretendíamos, ainda, iniciar as crianças numa técnica musical, mas sim fazer um recorte deste universo sonoro em que estamos inseridos, selecionando aquilo que para este grupo, com suas possibilidades e necessidades, fosse mais interessante e significativo. Diante disto, organizamos diversas atividades para que as crianças se apropriassem deste conhecimento e, em especial, para que na (re) descoberta dos sons passassem a atentar para algumas de suas características (duração, intensidade, volume) e para que, além de ouvir, pudesse escutar os sons, a música, o mundo.

Assumindo som e música como Tema de Pesquisa, as professoras partem do reconhecimento dos sons do corpo, passam pela observação de sons do ambiente, para, em seguida, produzirem outros sons com e no corpo até chegarem, às situações de apreciação de músicas.

Prof.: Olha o barulho que Erik faz quando anda! Que outro som a gente consegue fazer com os pés? (Neste momento as crianças se mexeram e com os pés bateram no chão friccionando-os um no outro, deram uns chutes no ar e no pé da cadeira).

[...]

Observando os sons do ambiente...

Prof.: Agora foi o carro que passou!

Cça. 1: É outro carro, vrrum, vrrum, vrrum!

Cça 2: Era um barulhão, era um caminhão!

Prof.: E agora o que passou? Não parece com carro. Ah! ... Uma bicicleta na calçada!

Cça.3: É um avião no céu, olha!

Voltamos a sala e num outro momento tentamos resgatar esta experiência num texto coletivo. Nesta atividade, a professora mais uma vez aparece com a função também de “oralizadora” e intérprete das falas das crianças e de suas expressões. Estávamos curiosas, pois este seria o primeiro texto construído por nós. Fomos surpreendidas! Algumas crianças participaram deste momento, envolvendo-se durante todo o tempo, lembrando das coisas que ouvimos, e vimos, inclusive do momento do silêncio.

Eis o texto:

Ouvindo e (re) descobrindo os sons do ambiente

Depois de ouvir os sons do nosso corpo, saímos da sala e fomos para a praça da escola.

Lá ouvimos muitos sons:

— Dos passarinhos cantando

— Dos carros

— Da motocicleta

— Do avião no céu

— Do assobio de Suzana

— Dos pés de Keila correndo

— Das folhas das árvores.

Fizemos uma roda e ficamos bem quietinhos e não ouvimos som algum. Ficou tudo em silêncio.

As crianças expressam suas leituras mais através do gesto e da fala que de qualquer outra forma de representação, mas a professora não deixa de estar apresentando outras maneiras de representar sentimentos e pensamentos. A síntese das relações em torno do Tema de Pesquisa parte da verbalização das crianças e é registrada pela professora através da escrita e do desenho. Depois da escuta atenta dos sons do ambiente, as professoras voltam à sala e produzem um texto coletivo, articulado a partir da fala das crianças.

Tendo fechado esse momento de apreciação dos sons, as professoras também articulam experiências de apreciação de músicas através de uma fita e da participação de crianças, alunos da Escola de Música, tocando instrumentos na sala de aula.

Ouvindo a fita:

Prof.: Quem vocês acham que está cantando? É voz de homem, de mulher ou de criança?

Cça 1: É de homem.

Cça 2: Agora é uma menina.

Cça. 3: Tem muita gente cantando.

[...]

Apresentação dos alunos da Escola de Musica...

Nosso primeiro convidado foi Rodrigo, com seu violão, que se aconchegou à nossa roda e apresentou seu instrumento. Nós pedimos que ele tocasse algo e cantamos juntos o Atirei o Pau no Gato [...] Por fim, recebemos Bryam que, na sua singela formalidade de musicista, trouxe-nos a docilidade do violino

Nesse momento, as crianças vivenciam as ações de aproximação aos objetos de Arte de acordo com as possibilidades de cada uma delas. Nesse sentido, a Abordagem Triangular de ensino de Arte pode orientar as ações das professoras dessa turma, desde que elas articulem esse referencial em relação às características e estratégias de pensamento das crianças.

As crianças dessas turmas participam das apresentações artísticas que ocorrem na escola como todas as outras das demais turmas: elas ouvem músicas trazidas pelas professoras como Tema de Pesquisa, observam imagens e são incentivadas a verbalizar as suas percepções sobre essas experiências, portanto, à sua maneira, já realizam a leitura de objetos artísticos.

A contextualização da Arte, nessas turmas, é bem mais presencial que em outras. Nela, as crianças percebem que há alguém que pinta, canta e toca e que esse alguém tem um nome e uma história, no momento em que conversam, assistem, dançam e cantam com essa pessoa. Isso não significa que o professor não articule outras formas de contextualização - fotos, vídeos, leitura de histórias, etc, mas o ato de ver, ouvir e tocar alguém torna a contextualização um momento com mais significados para as crianças das turmas 1. Pela idade das crianças, pretender uma contextualização centrada na temporalidade é algo abstrato, visto que, nessa faixa etária, conceitos como antes e depois

ainda são entendidos em relação a vivências concretas, as representações são muito tênues e a experiência direta tem efeito imediato sobre a construção de relações com os conteúdos culturais.

A riqueza do momento é bem mais forte do que falar sobre algo já ocorrido ou que as crianças ainda não tiveram um contato mais próximo. Isso não significa dizer que não se deve falar sobre algo sem a presença do objeto a ser contextualizado, mas que a apreensão do “momento” é bem mais forte que falar sobre ele antes ou depois. Ao propor um momento em que as crianças poderão falar sobre as experiências, a professora as estimula a organizarem verbalmente o que viram e a estruturarem temporalmente o seu pensamento.

Nessas turmas, o Tema de Pesquisa tem duração menor que em outras e geralmente não desencadeia outros temas, pois as crianças ainda não percebem com clareza que uma atividade realizada num dia está relacionada a outra, realizada dias depois. Também aqui a percepção do momento se sobrepõe ao encadeamento de atividades dentro de um mesmo tema, visto que o interesse das crianças em torno de cada tema tem duração menor que em outras turmas. Nesse sentido, é que nas turmas 1 a ênfase em atividades é maior que em encadeamentos de Temas de Pesquisa, enquanto que em outras turmas o tema pode ser trabalhado detalhadamente.

Quanto à produção, embora a atuação das crianças seja, muitas vezes, de puro exercício da possibilidade de representar, as professoras se mostram conscientes da importância do trabalho com diferentes representações em todos os Temas de Pesquisa.

A linguagem em suas diversas formas de expressão (desenho, pintura, música, imitação, jogos de construção, histórias, leituras de gravuras) esteve presente no decorrer do Tema de Pesquisa “casa”. Na roda as crianças conversaram sobre suas casas; ouviram, e algumas cantaram, a música de Vinícius de Moraes – A Casa-; ouviram várias histórias; construíram casas com blocos de madeira e brincaram de casinha no faz – de – conta. (Costa & Lima, 1999).

Apesar do Tema de Pesquisa ser um organizador geral da dinâmica pedagógica da escola, o centro das atenções das turmas 1 nem sempre é o trabalho por Tema de Pesquisa,

pois outras demandas, como adaptação e construção da autonomia através da apropriação da organização temporal (rotina) e espacial (cantos da escola), fazem com que atividades esporádicas, não diretamente relacionadas a um estudo, tenham sua importância ressaltada nos relatórios.

A construção da rotina pela criança é um outro objetivo importante nas turmas 1. As atividades com as linguagens artísticas marcam os momentos da rotina: a música da entrada, a música do momento antes da história; o faz – de – conta depois da contação⁸⁰ da história e o desenho no primeiro momento de atividade.

Tais atividades têm um caráter mais imediato e levam um tempo mais curto; há, em relação a elas, a preocupação do professor de que sejam prazerosas, permitindo às crianças construir uma imagem da escola como um local agradável.

O banho de grude, a brincadeira na caixa de areia, o uso das fantasias do faz – de – conta da sala, a preparação da massinha na roda, a “comilança” de doces ou pipocas na hora da história, a escuta do professor cantando cantigas de ninar, a pintura com e no corpo, para depois imprimir marcas no papel, a escuta e a dança ao som de músicas trazidas pelas professoras e/ou pelas crianças, entre outras atividades, permitem a expressão das crianças nesse ambiente ainda pouco conhecido para elas, aliviando a tensão e fazendo emergir a segurança e autonomia de estar na escola.

O prazer vem da participação lúdica das crianças nesses momentos que, geralmente, constituem-se em experiências ricas de contato com a ambiência, levando-as a construir noções de atributos de tamanho, cor e sabor e à coordenação de movimentos em determinado espaço.

Outra preocupação, nesse primeiro ano das crianças na escola, é a de que elas se apropriem da organização temporal da sala de aula. Nesse sentido, as professoras procuram marcar a rotina com atividades prazerosas, relacionadas ou não aos Temas de Pesquisa.

A adaptação à escola é um outro objetivo importante que, nesse ano, torna-se foco das intenções das professoras no primeiro bimestre, mas perpassa o trabalho delas durante

⁸⁰ —Contação de história” é um neologismo criado por Eliane Yunes em 1991, quando estava na direção da Casa da Leitura. O termo —Contação” substituiu expressões distintas usadas para identificar a ação de contar história: —leitura em voz alta”, —contar história”, etc. Atualmente é usado por pesquisadores da área de leitura. O termo já é, inclusive, uma referência nos trabalhos de Adriano Gomes, pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. No momento de contação, o professor interpreta o texto usando como recursos principais a voz e os gestos. Há uma intencionalidade cênica que caracteriza o ato de contar história como mais que uma simples leitura do que está escrito. A maneira como o professor exerce a contação é também constitutiva da atribuição de significados pelas crianças, pois a interpretação do professor é, em si mesma, uma outra leitura do texto que estará disponível à recepção das crianças.

todo o ano. As situações de contato com tinta, massa de modelar, papel, pincel, etc, têm servido também a esse propósito.



FIGURA 14: BANHO DE GRUDE (RIDAN BRITO)

No período de adaptação a intenção é fazer com que a criança se sinta segura na escola e estabeleça vínculos afetivos com as professoras e colegas, afinal a escola é o lugar onde se aprende coisas e onde se conhecem pessoas [...] A modelagem, os fantoches, o desenho, os jogos, a música [...] têm forte teor afetivo para aliviar as tensões. O banho de grude permite o encontro consigo mesmo e com o outro. O contato com texturas e cores espalhando tintas coloridas por todo o corpo e pelo corpo do outro. (Brito & Capistrano, 1996):

Nas situações retiradas dos relatos das turmas 1, encontramos a experiência com linguagens artísticas através do fazer e da leitura e, algumas vezes, também da contextualização. As representações -músicas, desenhos, pinturas, textos escritos- fazem parte do ambiente, assim como materiais -tintas, papéis, fantasias, maquiagens, etc e estão disponibilizados às crianças nos espaços da sala de aula e da escola como um todo. Nesse sentido, as crianças são incentivadas à comunicação e ao contato com os elementos constitutivos das linguagens, sendo consideradas, desde a turma inicial, como leitoras e produtoras de símbolos que podem se expressar em diferentes linguagens.

Nessas experiências com linguagens há a construção de vocabulários perceptivos, através da vivência dos cinco sentidos. Tais vocabulários se relacionam também às linguagens artísticas: texturas, cores, sabores, sons, ritmos, etc.

A ação das crianças sobre os objetos caracteriza não só situações de construção de vocabulários, mas também de desenvolvimento de habilidades necessárias à construção da autonomia para representar.

Desenhar para a faixa etária em que as crianças da nossa sala se encontram, ainda é uma atividade mecânica de fixar no papel movimentos executados aleatoriamente. Daí seus desenhos mudarem de significados quando solicitadas a falarem sobre o que desenharam. (Costa & Lima, 1999).

A construção da oralidade é um dos objetivos principais para as professoras dessa sala e essa construção ocorre em situações prazerosas, nas quais a criança é levada a expressar a leitura das situações e objetos aos quais está exposta. O desenvolvimento da oralidade, embora assuma lugar de destaque, não ocorre separadamente ou em detrimento de outras linguagens.



FIGURA 15: PINTANDO O MURO DA ESCOLA (NEI – 1999)

Turmas 2 – Crianças de 3 - 4 anos:

A segurança no ambiente escolar e a conquista relativa da temporalidade mostram-se como diferenciais entre as turmas 1 e a turma 2. Depois de terem vivido as angústias da construção da autonomia no ambiente escolar, no início da turma 2, as crianças passam por um período de adaptação menor que o da turma anterior; já apreenderam a organização espaço-temporal da escola e estão mais tranquilas para que se

possa trabalhar com Temas de Pesquisa que vão além de atividades. Embora se assemelhem à primeira turma, no que diz respeito à necessidade de experiências presenciais com as linguagens artísticas, é possível, nessa turma, abordar Temas de Pesquisa de Arte em que há uma relação maior das atividades em função de um tema.⁸¹

As situações encontradas nos relatos das turmas 2 mantêm semelhanças e diferenças com as da turma 1. As vivências das linguagens nessas turmas também estão colocadas em função da adaptação e construção da rotina:

Procuramos promover a integração e reintegração do grupo ao ambiente escolar, já que, mesmo tendo freqüentado a turma 1, no ano anterior, essas crianças estariam vivenciando uma readaptação a esse espaço. Daí nosso trabalho, durante esse bimestre, estar fundamentalmente voltado para esse momento. Procuramos realizar atividades que pudessem favorecer essa socialização, tais como: brincadeiras de roda, trenzinho, modelagem, pintura, caixa de areia, entre outras. [...] Aos poucos, fomos nos voltando para a estruturação, ou seja, a reestruturação da nossa rotina diária. (Cavalcante & Santos, 1999).

Os Temas de Pesquisas observando “Arte como conhecimento” estão presentes nessas turmas. São temas mais curtos que os das turmas maiores (4 e 5) e quase sempre têm um fim em si mesmos, ou seja, não se transformam em um projeto longo com linguagens.

Frutas: A preocupação em realizar essa pesquisa foi a falta de frutas nos lanches das crianças. Tivemos a preocupação de fazê-las entender o valor nutritivo das Frutas, além de seus sabores deliciosos. Trouxemos para sala uns limões (grandes e pequenos) e perguntamos quem sabia que Frutas eram aquelas... No outro dia foi a vez da melancia [...] Procuramos observar sua textura e seu peso e depois perguntamos o que podíamos fazer com ela [...] Depois de observada, procuramos fazer uma pintura, junto com as crianças, de um pedaço de melancia. (Santos & Silva, 1996).

⁸¹ É importante salientar que as atividades livres continuam acontecendo, mas há uma elaboração maior do professor com relação ao trabalho com Temas de Pesquisa.

As professoras iniciam o estudo sobre frutas levantando as idéias das crianças sobre o tema; em seguida, promovem o contato delas com várias frutas para, ao final, registrar as observações das crianças através da pintura. Nesse caso, a pintura é um recurso para registrar o tema estudado. No momento seguinte, as professoras voltam sua atenção novamente para a pintura, mas com outra intenção, a de trabalhar Arte como conhecimento.

Queríamos fazer atividade de pintura com a turma, mas não a pintura pela pintura... Procuramos então uma artista Plástica que retratasse FRUTAS... Ela emprestou um de seus quadros... e o levamos para a sala. Mostramos o quadro para que as crianças observassem, falamos que as pessoas que pintam são artistas plásticos e que cada artista tem suas características... Aquela artista gosta de pintar frutas, outros não. Combinamos em convidá-la para conversar conosco sobre seus quadros... Elaboramos uma série de perguntas para a nossa entrevista: - Desde quando você pinta? Por que você pinta Frutas? Quem faz a moldura dos seus quadros? (Santos & Silva, 1996)

Após a leitura de uma das obras da pintora, a organização da entrevista, junto com as crianças, permite que elas elaborem verbalmente as percepções do contato com a obra e o desejo de conhecer mais sobre essa linguagem. O conhecimento está sendo organizado no coletivo. A experiência de ver a obra avança do simples olhar e do primeiro contato para os questionamentos sobre o processo de produção da pintura. Após a entrevista, as crianças passam a pintar frutas junto com a artista...

Agora era papel, tinta e pincel à mão e [...] mãos à obra! A artista ia pintando a tela dela e cada criança a sua. Ficou um trabalho muito representativo. Nesse trabalho usamos os seguintes materiais: papel peso 40, tinta guache e pincel. Mas antes observamos que os quadros da artista são pintados a óleo e em telas especiais. (Santos e Silva, 1996)

O contato com o fazer da artista e os desafios do seu próprio fazer levam as crianças a descobrirem as possibilidades e habilidades de sua expressão, ao mesmo tempo em que lidam com informações sobre Arte.

Nos seus relatos as professoras consideram a experiência de representação que a criança já construiu para, a partir dela, trazer o conhecimento sistematizado sobre a Pintura. Um planejamento permite o acesso à Arte, articulando as ações de leitura, contextualização e fazer artístico do modo como é colocado pela Abordagem Triangular.

O trabalho com o conhecimento da Arte ocorre na articulação entre a experiência e a significação das crianças, em relação ao meio e a elas próprias e com os objetos de conhecimento da Arte.

Há a consciência, por parte das professoras, de que a vivência de diferentes linguagens artísticas acontece no dia- a- dia, através do contato das crianças com essas manifestações e do uso constante de atividades como pintura, desenho, modelagem, música e dança, mas há um momento em que é necessário conhecer mais os aspectos da Arte, aprofundando os conhecimentos sobre as produções artísticas. As linguagens usadas corriqueiramente na expressão de conhecimentos de qualquer área recebem, nesse momento, um tratamento de área de conhecimento. Linguagens como a escrita, desenho, pintura e música têm, ao mesmo tempo, um caráter funcional, que perpassa a necessidade de expressão e comunicação de qualquer conteúdo e aspectos específicos, relacionados a como esta linguagem se constituiu como objeto de conhecimento culturalmente construído.

Turmas 3- crianças 4- 5 anos:

As crianças dessa turma estão entre serem “meninos pequenos e meninos grandes”, como elas mesmas falam ao distinguirem as turmas 1 e 2 das turmas 4 e 5. Elas já não necessitam tanto da presença do professor, como as turmas anteriores, mas, no entanto, não transitam na escola, organizando-se praticamente sozinhas, como as turmas 4 e 5. Elas vivem o meio termo entre precisarem dos cuidados da professora e dispensá-los, para poderem se afirmar como crianças grandes⁸².

O caminho da autonomia descoberto pelas crianças da turma 3 reflete-se nos seus olhares mais aguçados para o mundo, percebendo mais detalhes em cada situação que se propõem a ver, descentrando, assim, de observar uma característica apenas para começar a

⁸² Neste momento é muito comum ter na turma crianças bem dependentes de cuidados enquanto outras fazem questão de realizar tudo sozinhas. Estas últimas desafiam os limites, inclusive enfrentando as regras da sala e o professor.

expandir os seus olhares e indagações. Esse movimento de sair de si para olhar o que os cercam aparecerá também em suas representações nas diversas linguagens.

Nessas turmas, o desenho e a pintura deixam, de significar, de forma marcante, a construção das primeiras possibilidades de representação através da descoberta dos materiais e movimentos para imprimir marcas, como ocorre na turma 1, sem contudo serem somente o início tateante de representação, de mundo, como ocorre na turma 2. Nelas, as crianças começam a se preocupar com uma elaboração maior das representações. O jogo simbólico, antes muito centrado nas situações particulares das crianças, começa a incluir outros repertórios e regras. As crianças conseguem fazer leituras de mundo mais amplas e têm maior autonomia na construção de representações, pois já conquistaram algumas habilidades de lidar com materiais e com os próprios movimentos e buscam agora, além disso, elaborar cada vez mais os significados de suas representações. Ganham uma certa “liberdade” que significa aqui autonomia para representar aliada aos significados da representação.

A linguagem oral ampliada (as crianças falam com fluência de suas experiências, conhecimentos e descobertas) serve de instrumento para a construção de relações mais amplas e possibilitam a conquista da autonomia também no que se refere à linguagem escrita. Geralmente as crianças sabem escrever o seu primeiro nome e utilizam letras que conhecem para escrever ao lado do desenho. Os desenhos passam a significar a realidade com mais riqueza de detalhes e são usados, com frequência, como recurso para ilustrar o que se aprende nos Temas de Pesquisa, transformando-se para o professor num instrumento de observação dos alunos.

O relato sobre o tema “Sentindo e Descobrendo o Nosso Corpo” (Lima & Souza, 1999), ilustra o uso da linguagem visual da Arte –desenho, pintura, ilustração- tanto como recurso estético quanto como conhecimento para entender as relações que são desencadeadas pelo tema.

O tema surge da observação do movimento das crianças e da expressão deste na volta das férias. Dessa observação as professoras organizam um Tema de Pesquisa em que as crianças experimentam várias situações de contato com o mundo, observando a relação entre o corpo e o que o envolve.

As relações de construção de significados para esse tema envolvem o contato com as representações e os usos de linguagens de diversos objetos de conhecimento: Literatura, Pintura, Matemática e Ciências.

Em Literatura Infantil, as histórias de Ziraldo, sobre partes do corpo⁸³, desencadeia o estudo sobre esse autor, através da leitura e contextualização da sua obra.



FIGURA 16: “ROLIM” ILUSTRAÇÃO DA HISTÓRIA DE ZIRALDO GIZ DE CERA SOBRE PESO 40 (ISLI, 5 ANOS – 1999)

Por sua vez, a pintura como conhecimento, na obra de Picasso, estabelece relações para o entendimento do tema “Corpo”.

Fizemos a releitura da obra - Guernica - e durante a semana contamos a história da vida de Picasso... A primeira coisa que chamou a atenção foi o tamanho do nome e a existência de uma criança na sala com o mesmo nome... Assim como eles, Picasso também chorou muito quando foi pela primeira vez à escola. [...] As crianças não se cansavam, a cada dia se encantavam e identificavam um Pablo parecido com elas, pois, gostava de desenhar animais, pessoas e as touradas que assistia com o pai. (Lima e Sousa, 1999).

⁸³ Entre os diversos livros produzidos por Ziraldo, há uma série de histórias em que os personagens são as partes do corpo: Rolim, Dodo, Pelegrino e Petrônio.



**FIGURA 17: GUERRA E TRISTEZA. RELEITURA DA GUERNICA DE PICASSO.
GUACHE SOBRE CARTOLINA (RODRIGO E LETÍCIA, 5 ANOS - 1999)**



FIGURA 18: PICASSO NAS TOURADAS. GIZ DE CERA SOBRE PESO 40 (MADALENA, 4 ANOS – 1999)

Turmas 4 – Crianças de 5 – 6 anos:

Nessa turma, as crianças, de um modo geral, já conquistaram autonomia na maioria das formas de representação e buscam cada vez mais significados para suas representações. A conquista da leitura e escrita alfabética, em curso desde a turma 1, começa a se concretizar na turma 4, auxiliando, assim, na construção dos significados das demais representações.

As representações, por sua vez, relacionam-se entre si na construção dos conhecimentos, fazendo com que as linguagens possam, no mesmo Tema de Pesquisa, ora

ser o foco e ter um tratamento específico como área de conhecimento e ora estar concorrendo para o entendimento do repertório cultural de outra linguagem.

Os Temas de Pesquisas passam a ter uma duração maior porque é possível trabalhar mais informações, dado o desejo das crianças por saber mais sobre os temas por ter conquistado alguma autonomia na leitura e escrita. Essa representação atua como instrumento na busca de informações para qualquer Tema de Pesquisa.

O uso da leitura e escrita, como instrumentos para se aproximar dos conhecimentos específicos, favorece a diversificação do trabalho com todas as linguagens. Trabalho que do ponto de vista das representações das crianças fica cada vez mais elaborado e com maiores possibilidades de relacionamento entre as linguagens.

No tema “Hoje tem Espetáculo” (Pontes & Jatobá, 1999) o circo é abordado como conhecimento, através da contextualização, da leitura de obra e do fazer artístico. O fazer, nesse caso teatral, é possível, nessa turma, porque as crianças já compartilham regras e conseguem, em alguns momentos, atuar em reciprocidade.

O interesse surge nas brincadeiras de circo no “Cantinho do faz-de-conta” e, aos poucos, vai ganhando sistematização de Tema de Pesquisa. A sistematização leva a criança a relacionar as suas experiências com o circo, expressas no jogo livre, aos conhecimentos sobre essa manifestação artística.



FIGURA 19: A ENTREVISTA
(GILVÂNIA PONTES-1996)



FIGURA 20: TRANSFORMAÇÃO
(GILVÂNIA PONTES-1996)



**FIGURA 21: TAMBORETE .
O PALHAÇO**
(GILVÂNIA PONTES-1996)

Inicialmente há um levantamento das hipóteses das crianças sobre o circo, seguido de um planejamento do estudo e organização de informações para responder aos questionamentos delas.

Para abordar o Circo como conhecimento, as professoras organizaram uma seqüência de atividades que atendiam tanto aos interesses das crianças em “brincar de circo” quanto ao desejo de conhecer mais sobre o que envolve os espetáculos circenses: Leitura de informações sobre a história do circo e produção de um texto coletivo; estudo sobre a origem do palhaço, a partir de entrevista a um artista; jogos dramáticos representando os personagens do circo e organização de um espetáculo com vários números circenses.

Ao final do estudo as crianças articulam um circo na sala de aula com a participação de todos os alunos. O fazer artístico das crianças, nesse momento, torna-se uma síntese do que foi vivenciado por elas sobre o tema.



FIGURA 22: HOJE TEM ESPETÁCULO (GILVÂNIA PONTES – 1996)

Turmas 5 – crianças de 6 e 7 anos:

Nessa turma, geralmente, o processo de leitura e escrita tem se consolidado e as crianças ganham a autonomia de buscar e organizar informações através dessa linguagem.

A leitura e escrita recebem atenção especial nessa sala, mas isso não significa que outras linguagens sejam deixadas de lado. Uma das preocupações constantes das professoras, durante o ano, é o trabalho com produção de textos escritos que, ao final do ano, comporão o livro da turma⁸⁴.

As linguagens artísticas atuam, nesse momento, na construção de significados para a escrita. No entanto, essas linguagens não estão em função da leitura e escrita, elas atuam em conjunto e também recebem das professoras o tratamento de área de

⁸⁴ O ano letivo das turmas 5 é finalizado pelo lançamento do livro escrito pelos próprios alunos.

conhecimento. Nesse sentido, a Arte não se restringe a ser um mero suporte para o trabalho com a escrita. Em alguns momentos ela pode gerar Temas de Pesquisa e, em outros, pode contribuir na construção de relações para um tema de outra área, sem perder sua especificidade.

O tema “No Ciclo das Águas o Ciclo do Conhecimento,” (Medeiros & Moreira, 1999) é ilustrativo dessa afirmação, dado que o mesmo surge do interesse em investigar as questões da seca na nossa região, mas parte, inicialmente, das hipóteses levantadas pelas crianças da turma 5 sobre as causas do calor que ocorria no mês de abril em nossa região⁸⁵. O surgimento dessas questões levam as professoras a organizar ações pedagógicas em torno dos aspectos físicos, estudando não só o fenômeno El Nino, como uma das principais causas para o referido “calor”, como também a relação deste com o tema da Seca no Nordeste.

A fim de investigar o entorno social da Seca, as professoras trazem também a obra de Cândido Portinari, em sua representação da miséria e da fome. O quadro “Os Retirantes” é escolhido pelas crianças como o que melhor representa o tema do estudo.

Embora a obra de Portinari tivesse sido trazida à sala em função de outro tema, ela passa a ser um sub-tema dentro do tema maior - a seca. Contudo, a leitura, a contextualização e o fazer artístico ocorrem a partir das produções de Portinari.

No trabalho “Entrelaçando Saberes e Vivências com a Mitologia Grega” (Rosa & Santos, 2000), as professoras da turma 5- tarde (2000), realizam um projeto de trabalho em que ocorre a vivência de variadas linguagens para a construção de um texto teatral.

O interesse pelo tema decorre do desejo das professoras em trazer para o momento de “contação”⁸⁶ de histórias textos da mitologia grega. Os livros com histórias mitológicas passavam despercebidos pelas crianças nas visitas à biblioteca da escola, e as professoras percebem ser importante e prazeroso o contato com esse estilo de texto.

A contação de histórias, enriquecida de um novo repertório, dá origem a um estudo sobre as “Lendas Gregas” que, entre outros, tinha como objetivo “iniciar o grupo na linguagem teatral”.

⁸⁵ Abril deveria ser época de inverno em nossa região.

⁸⁶ Ver nota de rodapé 79 da página 108.



FIGURA 23: CONTAÇÃO DE HISTÓRIA (ELBA ROSA – 2000)

O processo de construção da representação teatral foi compartilhado pelas crianças desde a escolha do texto (“Duvidou Virou Pedra”)⁸⁷, até a construção do movimento para representar as cenas do mesmo.

Cenários, adereços e figurinos foram construídos pelas crianças, com a ajuda das professoras. As ações cênicas também foram elaboradas e compartilhadas por elas antes do “espetáculo” final, que aconteceu no palco da escola tendo como platéia crianças das demais salas.



FIGURA 24: CONFECCÃO DE FIGURINOS (JUDITE BORGES – 2000)

⁸⁷ A história da Medusa.



FIGURA 25: CAMARINS
(GILVÂNIA PONTES-2000)



FIGURA 26: O PALCO E A PLATÉIA
(GILVÂNIA PONTES-2000)

Das diferenças de proposição da Arte por turma

Os relatos bimestrais de todas as turmas (de 1 à 5) mostram a diferença de proposição da Arte de uma turma para outra. Embora na maioria dos relatos analisados as professoras não focalizem diretamente as respostas das crianças, esses deixam transparecer, além dos aspectos gerais do currículo de Educação Infantil, as especificidades de cada turma. Olhamos para essas especificidades tomando como referência a ação das professoras em relação às possibilidades de expressão e representação das crianças com características etárias diferentes.

A Educação Infantil atua numa faixa de transição entre os estágios sensório motor e operatório concreto⁸⁸. As crianças, nesse período, constroem os mecanismos que possibilitam essa transição: sociabilidade e linguagens. A sofisticação da linguagem corporal e a construção de outras formas de representação são processos representativos do desenvolvimento nessa fase.

Quando a criança nasce a percepção não está desenvolvida; ela se desenvolverá a partir das ações sobre o meio e do seu contato com as práticas culturais do grupo social

⁸⁸ Como vimos no capítulo 3.

onde ela está inserida. Essas ações são diferentes em cada período. Nos relatos analisados, a percepção e atuação das crianças sobre as representações são diferentes dependendo da turma.

Em torno de 2 e 3 anos as crianças já têm um relativo domínio sobre suas ações corporais, o que lhes permite acrescentar a essas ações mais informações simbólicas. Nesse momento, elas vivem a construção de vocabulários específicos das linguagens, através do exercício das possibilidades de representar. O fazer “repetido” das crianças das turmas 1 e 2 mobiliza a construção de significados que constituirão o repertório das representações nas turmas seguintes. A autonomia conquistada, nesse exercício, oferece a segurança necessária para que elas passem, a partir de então, a se preocuparem com os significados de suas representações.

Nas turmas 3, as crianças já adquiriram autonomia em relação à oralidade e estão descobrindo as regras da escrita; preocupam-se, então, com o produto de sua escrita. Esse comportamento vai além dessa forma de representação e se reflete em outras linguagens, ou seja, as crianças passam a incluir outros detalhes em suas representações, ampliando, assim, seus repertórios e habilidades nas diversas linguagens.

Nas turmas 4 e 5, a oralidade e a escrita são instrumentos de refinamento das representações visuais, musicais, cênicas, etc. As crianças estão conquistando as regras da escrita ao mesmo tempo em que procuram lidar com regras na aquisição de outras representações. Para elas, há algo que pode ser representado, mas não de qualquer forma. Elas começam, então, a atentar para “como fazer” melhor o que pretendem representar, preocupando-se em apreender a técnica, o “jeito de fazer” em cada linguagem. Nesse uso das técnicas, a criança vivencia as regras das linguagens, sem necessariamente se perguntar para que elas servem.

Nos relatos dessas turmas as atividades com linguagens artísticas apresentam maior refinamento e ocorrem como uma cadeia de representações, articuladas em torno da construção de significados para o Tema de Pesquisa. É possível perceber isso nos relatos “Descobrimo o Nosso Corpo” (Lima & Souza, 1999) e “Hoje tem espetáculo?” (Pontes & Jatobá, 1999), nos quais o tema que desencadeou o estudo necessita da articulação de várias linguagens para a construção das relações que responderiam às perguntas das crianças sobre ele.

A turma 5, de forma geral, já garantiu autonomia no uso da leitura e escrita, bem como autonomia em relação ao funcionamento e conteúdo das linguagens e já inicia a

transição entre o domínio da prática das linguagens e a compreensão da existência de regras e da possibilidade de produzir representações observando-as.

As crianças dessas turmas de um modo geral, dominam parcialmente as regras, buscando os padrões de “como fazer”, mas a regra não é o grande definidor do trabalho, pois mesmo nessas turmas, que produzem representações mais elaboradas que as outras e transitam por todas as linguagens tentando entender os seus significados sociais, as crianças estão primordialmente exercitando possibilidades de expressão.

O exercício de linguagens, que acontece no brincar espontâneo e/ou mediado pelo professor, conduz as crianças a construção de hipóteses mais elaboradas sobre a estrutura das linguagens. Brincar com as possibilidades de representações faz com que as crianças se aventurem a pensar sobre a estrutura das linguagens, mas não significa que, em termos de desenvolvimento real, elas tenham domínio formal dessas estruturas. Atuar sobre a funcionalidade das linguagens favorece a compreensão de sua estrutura.

Na turma 5, o exercício de linguagem está deixando de ser somente um fazer, para ser um fazer que envolve padrões, que tem por trás um “como fazer”. Essas características são indícios da lógica presente no período operatório concreto.

Nesse período, as ações das crianças ganham um caráter mais socializado, tanto em relação aos outros quanto na aproximação das crianças com as representações, principalmente no que se refere a busca de seus significados enquanto objetos de conhecimento. Nesse sentido, nas turmas 5 os Temas de Pesquisa são recheados de informações e desdobramentos. A Arte como Conhecimento tanto aparece como foco desses temas quanto como sub-tema desencadeado para construir relações em torno das questões de um tema inicial, como vimos em: “No Ciclo das Águas o Ciclo do Conhecimento” (Medeiros & Moreira, 1999). É possível, portanto, manter uma sequência temporal mais longa e com interesses diversos sem perder o “fio da meada”.

Da turma 1 a turma 5 a criança, exercitando as linguagens, avançou de um fazer de exercício para um fazer com significados comunicáveis. Essa atuação em torno das linguagens faz com que ela comece a perceber que as representações têm significações coletivas e regras que podem ser compartilhadas.

Quanto ao planejamento das professoras, o trabalho com Arte, por turma, mostrou-nos que há princípios gerais que organizam suas ações muito mais que as

especificidades da área⁸⁹. Essa generalidade em relação aos conteúdos específicos é uma característica dos currículos de Educação Infantil que, embora observe o trabalho com o conhecimento culturalmente acumulado pela humanidade, não o disciplina de forma rígida. Não há uma meta definida a cumprir quanto à aquisição de informações por área, há muito mais o contato com aspectos dos objetos de conhecimento, o qual que possibilita a ampliação do referencial de leitura e atuação das crianças sobre as situações do cotidiano.

Na Educação Infantil as crianças percebem as informações de forma muito próxima às suas referências: elas atuam sobre as situações, percebem aspectos dos objetos de conhecimentos quando usam como linguagem. Portanto, nesse período, há maior ênfase no desenvolvimento de linguagens. No entanto, dificilmente uma temática é somente linguagem, há um conteúdo para o que se deseja expressar, e este é forjado em práticas culturais que conferem especificidades às diferentes linguagens.

As informações pertinentes a cada linguagem são significadas como práticas culturais. Nesse sentido, as linguagens têm um repertório próprio que as leva a assumirem, em determinadas situações, o caráter de área de conteúdo.

As linguagens artísticas são abordadas nos relatos ora como instrumentos de acesso e organização de conhecimentos e/ou de demandas afetivas, ora são abordadas em seu referencial artístico, assumindo a função de objeto de conhecimento que desencadeia Temas de Pesquisa.

Organizando o trabalho, seja com Arte como linguagem, seja com Arte como objeto de conhecimento, estão as características das crianças nesse período. A construção de linguagens, o acesso a objetos de conhecimento e a observação das características do desenvolvimento influenciam as ações articuladas pelas professoras para favorecer o acesso à Arte na Educação Infantil.

A questão do desenvolvimento⁹⁰ e a construção de habilidades para lidar com o conhecimento aparecem como fatores importantes de organização das mediações com Arte. É por esse motivo que, embora a intenção seja de garantir o acesso das crianças aos

⁸⁹ Nos relatos analisados não é marcante a diferença de uma turma para outra, se a olharmos sob o ângulo da escolha das linguagens, mas há a preocupação em propor atividades adequadas aos interesses e possibilidades das crianças.

⁹⁰ Os espaços de trabalho da escola estão voltados para atender às demandas do desenvolvimento integral das crianças. A Arte transita por todos esses espaços, seja como uso de linguagens voltado para a expressão de sentimentos (afetivo), seja como meio de desenvolver habilidades (motor), seja através de Temas de Pesquisa (cognitivo). A necessidade que a escola tem de pensar aprendizagens significativas coloca a necessidade de se pensar em espaços onde um ou outro aspecto seja enfatizado, isso não significa que quando se enfatize um aspecto se esteja trabalhando o todo. Os espaços assim separados ajudam o professor a olhar e garantir que o desenvolvimento integral esteja sendo contemplado.

diversos objetos de conhecimento, há a preocupação com o desenvolvimento mediado pela cultura. A proposição de linguagens artísticas está relacionada às possibilidades de leitura e representação das crianças. As linguagens tornam significativas as relações das crianças com o seu entorno, com o outro e consigo mesma. As linguagens são constitutivas dos modos de “ser humano” e são atos de pensamentos sobre a realidade.

Em todas as salas há a presença das cinco dimensões da Arte identificadas anteriormente e, quando o objetivo é trabalhar Arte como conhecimento, isso se faz observando-se a articulação entre atitudes de leitura, contextualização e fazer artístico das crianças, fundamentados na Abordagem Triangular de Ensino da Arte.

As linguagens da Arte são trabalhadas em todas as turmas sendo que a escolha desta ou aquela linguagem é influenciada pela intenção com que ela vai ser trazida às crianças, e pelas demandas da sala, que, por sua vez, envolvem a dinâmica pedagógica e as características da estrutura de pensamento das crianças.

As intenções para a presença da Arte, que foram identificadas na história da construção curricular da escola, estão colocadas em todas as turmas em uma variedade de situações nas quais a experiência com o aspecto estético e artístico pode ser vivenciada⁹¹, portanto, além de se observar as características etárias, há também que se levar em consideração os diferentes espaços em que as experiências estéticas e artísticas acontecem.

O trabalho com a construção de linguagens é permeado pela preocupação com o desenvolvimento de condutas cada vez mais socializadas. Inicialmente, as crianças exercem as linguagens artísticas como exercício de compreensão dos modos de ser daquela linguagem, posteriormente, esse exercício lhes possibilita a construção de formas de representação cada vez mais socializadas e com o intuito de comunicar suas idéias ao grupo. Como as demais condutas das crianças durante esse período, também a de construção de representações avança de uma representação voltada para si próprio, pouco socializada, para uma representação que possui regras e que pode ser comunicada aos outros.

Na programação por turma⁹² não há propriamente uma seqüência rígida do que deve ser abordado em cada uma delas, no tocante aos aspectos desta ou daquela linguagem.

⁹¹ Visitas de artistas à escola; Ir até ambientes de Arte: museus, exposições e apresentações; Leitura de obras a partir da produção dos colegas, etc.

⁹² Nosso trabalho vê as especificidades de cada sala para identificar linhas gerais que orientam o trabalho com Arte, dessa maneira não iremos nos deter na relação entre a área de Arte e o específico do desenvolvimento por faixas etárias. A relação entre as propostas do professor e a produção das crianças, em cada turma, dá a nós um perfil das diferenças por turma e poderia ser o início do levantamento de parâmetros da presença de Arte nas turmas do NEI.

No entanto, a mesma linguagem é percebida de forma diferente, dependendo dos interesses e características das crianças. O desenvolvimento infantil, em seus vários ângulos, e as relações em torno do Tema de Pesquisa guiaram as escolhas das professoras, mas a frequência dos tipos de linguagem utilizados dependeu das demandas do cotidiano, envolvidas na dinâmica pedagógica.

5.2 Arte X Dinâmica Pedagógica: uma relação significativa.

Como vimos no capítulo 4 e no início deste capítulo, as dimensões da arte extrapolam o lugar de conhecimento específico para atender a outras demandas do trabalho com crianças. Essa amplitude da presença da Arte na Educação Infantil está relacionada, por um lado, à natureza dessa área e, por outro, às necessidades próprias do trabalho com crianças, o qual toma a Arte em função de objetivos diversos.

Há ainda o contexto em que essas relações ocorrem e, neste caso, o cenário é uma escola que assume princípios ligados à idéia de Educação Infantil, a concepção de criança e de ensino e aprendizagem. Princípios esses que são objetivados através de uma dinâmica pedagógica.

As crianças constroem valores estéticos em todos os ambientes nos quais podem exercitar suas sensações e percepções, mas a escola tem uma estruturação própria que faz as experiências com o estético e o artístico terem significados e espaços diversos.

Na escola, há a preocupação em promover situações que sejam significativas para as crianças e que as façam olhar para o mundo tecendo relações, fazendo leituras cada vez mais elaboradas e construindo significados mais amplos sobre as práticas culturais. Essa preocupação em fazer avançar os conhecimentos dos alunos implica na articulação de conteúdos e meios.

No NEI, a organização de situações de ensino e aprendizagem é mediada por uma dinâmica pedagógica constituída pelo trabalho por Temas de Pesquisa; pela organização do cotidiano das salas numa “Seqüência de Atividades” e pela organização interna das salas em “Cantos” propícios à vivência de linguagens e ao desenvolvimento de conceitos. A disposição dos espaços da sala de aula oferece às crianças um ambiente estimulador de vários interesses e relações.

A organização da sala de aula passa, necessariamente, pelo compromisso que se estabelece com o conhecimento, refletindo a forma daquele grupo específico se relacionar com ele. Quando a ação educativa é pautada no princípio de que as ações e interações do sujeito que conhece são fundamentais no seu processo de aprendizagem, o espaço para realização das atividades deve favorecer interações e ações, onde ele possa construir, escolher, decidir, criar, espalhar, experimentar, agrupar, separar, imitar, fingir e trabalhar com os colegas, sozinho e em pequenos grupos. (Rêgo, 1999, p.77)

Nosso recorte neste segundo ponto - “Currículo em Ação: os sentidos do fazer” - diz respeito a como as dimensões da arte foram observadas no planejamento de um ano inteiro, numa turma 4 , de uma professora sem formação específica⁹³ para a área de arte.(Pontes, 1997). A construção objetiva de situações de contato com arte, ao longo desse ano, é, a exemplo de outros interesses, organizado pela dinâmica pedagógica.

Como já aludimos⁹⁴ no início desse capítulo há, nessa escola, uma seqüência de interesses ao longo dos cinco anos, mas há uma seqüência também dentro de um mesmo ano. Esses interesses decorrem da relação entre as demandas de Educação Infantil e as demandas específicas dos objetos de conhecimento.

O relato de uma turma, durante um ano inteiro, mostra-nos as dimensões da presença da Arte no movimento da dinâmica pedagógica.

As escolhas de conteúdos e meios para abordar as linguagens artísticas são articuladas no diálogo entre interesses das crianças, do professor e da instituição, em seus princípios curriculares. As situações – mediadas por linguagens - são de naturezas diversas e os significados atribuídos às linguagens artísticas são construídos nessa dinamicidade de relações.

A professora inicia o relato caracterizando a turma 4 em relação às possibilidades de contato com objetos simbólicos em várias linguagens e à ampliação das possibilidades de representação, que começam a se tornar aparentes nessa turma.

Nela, as crianças já adquiriram uma certa autonomia em relação ao professor. Já conseguem realizar muitas atividades sozinhas ou em pequenos grupos, inclusive com relação à produção de representações; Preocupam-se com os significados das

⁹³ Não havia feito graduação ou pós – graduação na área de Arte. Professora participante do grupo de pesquisa de Arte na Educação Infantil, que como a maioria das professoras do NEI, tinha formação em Pedagogia.

⁹⁴ Como foi dito no capítulo 4 na descrição do NEI

representações, demonstrando que já conquistaram algumas habilidades e vocabulários para organizar a representação de suas intenções e se detêm mais tempo no próprio processo de produção, atentando para detalhes relativos à forma daquilo que estão produzindo, o que irá resultar numa preocupação não só com o processo, mas também com o produto. O prazer está em “—~~f~~zer” e em “—~~v~~e” o que foi feito.

A conquista da leitura e escrita alfabética, em curso desde a turma 1, começa a se concretizar e essa possibilidade de ler e escrever auxilia na construção dos significados para as demais representações. O desenho, a pintura e o jogo dramático tornam-se mais elaborados porque as crianças podem, junto com a professora, buscar e organizar informações “—escritas” que ampliam os seus repertórios de imagens. Há, portanto, uma relação entre a leitura e escrita e outros usos de linguagens. Se, por um lado, a percepção aguçada para as linguagens faz com que a escrita se torne mais significativa, por outro, a escrita também torna possível entrar no universo de outras representações no que se refere aos seus repertórios estéticos e artísticos.

A turma 4 é campo fértil para se trabalhar a articulação de diferentes representações em função de projetos que envolvam várias linguagens. É comum que o contexto de significação das linguagens artísticas ganhe o interesse de toda a turma e seja transformado em Tema de Pesquisa⁹⁵ e projetos de trabalho⁹⁶, onde ocorram o encadeamento de linguagens.

Tais linguagens vão estar presentes no trabalho pedagógico, enquanto bens culturais construídos pela humanidade que tem um repertório simbólico próprio e como exercício de expressão e comunicação, necessário à relação com os objetos de conhecimento, com o outro e consigo mesmo.

Os cuidados com a presença da Arte antecedem o começo do ano letivo com as crianças, pois já no início deste ano as professoras planejam juntas a arrumação das salas de aula e os primeiros dias letivos.⁹⁷ Pensam também a decoração dessas salas, trazendo

⁹⁵ O NEI assumiu como um dos organizadores da prática o trabalho por Tema de Pesquisa. O tema de pesquisa é o articulador entre as influências contextuais, as informações das áreas de conhecimento e as características das crianças. O desenvolvimento de um tema de pesquisa, enquanto uma estratégia de ensino, observa o diálogo entre a fala inicial da criança (fruto de suas vivências anteriores) e as novas informações (presentes nos objetos de conhecimento), com vistas a produção da síntese entre essas duas falas. Há a preocupação com a construção de conhecimentos em que a criança atue colocando o repertório anterior em contato com o que ainda não sabe e que deseja conhecer.

⁹⁶ O projeto de trabalho geralmente envolve vários Temas de Pesquisa e abrange outros interesses além do desenvolvimento de determinado estudo.

⁹⁷ A assessoria para ensino da Arte fez com que a instituição estivesse atenta ao planejamento dessa área, inclusive no que diz respeito à disposição de imagens artísticas nas salas de aula. A preocupação com a decoração da sala é

imagens de artistas, tanto internacionais quanto locais. O acesso a imagens da área de Arte⁹⁸ vem no sentido de construir um ambiente alfabetizador também em relação a esse aspecto. Na sala 4, as imagens escolhidas, de reproduções de obras de pintores do RN, tinham como intenção manter na sala de aula uma galeria permanente, cujas imagens, posteriormente, poderiam ou não fazer parte de Temas de Pesquisa.

Nos primeiros dias de aula, as atividades com linguagens artísticas tiveram a intenção de favorecer a adaptação das crianças aos desafios da nova turma e à nova professora. Nesse momento a Arte favorece a "livre expressão" e marca a rotina diária de atividades. Jogos, músicas, desenhos e pinturas são usados para mediar a estruturação do grupo.⁹⁹

Nas primeiras semanas de aula as crianças foram incentivadas a trazer de casa CDs e livros para compartilharem no grupo, pois era importante que, nesse momento, as crianças pudessem estar colocando seus desejos e preferências, assim como colocavam suas ansiedades, diante do novo grupo. Entre as preferências musicais das crianças estavam as músicas do CD "Arca de Noé", que passou a ser ouvido e brincado quase que diariamente, transformando-se em conteúdo para um prazeroso jogo de representar as cenas das músicas ou de imitar as personagens criados pelo seu autor, Vinícius de Moraes.

A partir dessa atividade de escuta das músicas de Vinícius de Moraes, surge, então, o interesse das crianças em estudá-lo. Tal interesse vai, aos poucos, ganhando espaço como Tema de Pesquisa que mobiliza toda a turma.¹⁰⁰

O repertório de Vinícius é inicialmente abordado nos momentos da contação de histórias¹⁰¹. A professora desenvolvia, nesse momento do dia, um projeto com Literatura

corroborada pela coordenação pedagógica e equipe administrativa da escola. Nesse sentido, a instituição aparece como ator da demanda de ter imagens de arte na decoração das salas de aula.

⁹⁸ Trazer imagens artísticas para as crianças tem o objetivo de favorecer a ampliação de seus repertórios acerca dessas representações estéticas, e culturais. O acesso a essas imagens também lhes desafia a observar, fazer leituras e construir significados e valores.

⁹⁹ O professor tinha como objetivo a formação do grupo, desta forma era importante manter espaços em que as crianças pudessem escolher músicas e dançar, realizar atividades de recorte, colagem e pintura, enfim, ter momentos de expressão em convívio com os colegas e com a professora.

¹⁰⁰ O interesse das crianças é percebido pela professora e assimilado a rotina da turma para ser em seguida aprofundado como Tema de Pesquisa. Há uma negociação de desejos e interesses de alunos e professor na escolha destas músicas e não de outras. A escolha de um Tema de Pesquisa envolve questões objetivas e subjetivas, há uma negociação entre o que é necessário propor às crianças em cada turma e aquilo que está no desejo e interesses das crianças e do professor. A eleição de um Tema de Pesquisa acontece na interação entre os interesses das crianças, o que está planejado na proposta da escola e o desejo e formação do professor.

¹⁰¹ A escola observa uma organização temporal flexível, que orienta o trabalho diário do professor e as atividades da criança durante as quatro horas que permanecem na escola: roda, atividade 1, lanche, parque, contação de história, atividade 2, roda final. O parque divide as atividades da tarde, esse momento depois do horário de parque geralmente inicia com alguns minutos em que as crianças voltam ao ritmo mais tranquilo e geralmente assume características de preparação para a contação de história.

Infantil, com o objetivo de favorecer o acesso das crianças às obras literárias e de proporcionar uma reflexão sobre o processo de produção das mesmas. Para isso, ela organizava suas mediações observando os pressupostos da Abordagem Triangular de Ensino da Arte.

Essa abordagem sugere que o contato com obras de arte ocorra através da articulação das ações de leitura, contextualização e fazer artístico. Nesse caso, as crianças liam e teciam comentários sobre os textos; conheciam o contexto de produção através do acesso às informações sobre a vida e obra dos autores e exercitavam sua expressividade, seu “fazer artístico”, na produção de outros textos.

O planejamento do estudo sobre Vinícius de Moraes tinha o intuito, de abordar a Literatura como Arte através da “recontextualização” da sua obra, partindo, assim, dos fatos acerca da vida sua vida, do seu contexto de produção; da “leitura” de seus poemas e crônicas e da produção de outros poemas a partir dos poemas dele. Tal planejamento previa, sobretudo, um trabalho fundamentado na articulação entre linguagens.

Os pais, colaborando na coleta de dados, mandaram para a sala de aula suas músicas e seus poemas preferidos, que foram “lidos e ditos” pelo grupo. Alguns poemas e músicas com “metáforas amorosas” não compreendidas pelas crianças e outros que traziam imagens conhecidas por elas e com as quais conseguiam estabelecer comunicação. Os preferidos pela turma foram o “Poema Enjoadinho” e a música “Ana Luísa”, um porque falava de crianças e a outra porque tinha o nome de uma das crianças da sala. Vinícius de Moraes, que no início era visto apenas como um autor de poemas para crianças, passou a ser percebido como um autor que também escrevia para os adultos.

O “Poema Enjoadinho” ganhou a preferência das crianças, pois tratava de situações engraçadas que algumas delas já haviam vivenciado:

*Eu gostei da parte do cocô e da parte e quando o filho comeu o botão;
Eu já botei um botão no nariz e fui pró hospital. O médico tirou com um ferrinho fininho;
Minha mãe disse que não pode colocar botão na boca.*

A partir da sua leitura, a professora propôs, então, reescrita do poema, mudando os personagens e situações, e as crianças criaram uma versão do mesmo na ótica dos filhos.

	<i>Poema Enjoadinho</i>	
<i>Poema Enjoadão</i> <i>Turma 4</i>	<i>Vinicius de Moraes</i>	<i>Como sabe-los?</i> <i>Como saber</i> <i>Que macieza</i> <i>Nos seus cabelos</i> <i>Que cheiro morno</i> <i>Na sua carne</i> <i>Que gosto doce</i> <i>Na sua boca!</i> <i>Chupam gilete</i> <i>Bebem Xampu</i> <i>Ateiam fogo</i> <i>No quartoirão</i> <i>Porém, que coisa</i> <i>Que coisa louca....</i>
<i>Pais... Pais?</i> <i>Melhor não tê-los</i> <i>Mas se não temos</i> <i>Como sabê-lo?</i>	<i>Filhos... Filhos?</i> <i>Melhor não tê-los</i> <i>Mas se não os temos</i> <i>Como sabê-lo?</i> <i>Se não os temos</i> <i>Que de consulta</i> <i>Quando silêncio</i> <i>Como os queremos!</i> <i>Banho de mar</i> <i>Diz é um porrete...</i> <i>Cônjuge voa</i> <i>Transpõe o espaço</i> <i>Engole água</i> <i>Se iodifica</i> <i>Depois, que boa</i> <i>Que morenaço</i> <i>Que a esposa fica!</i> <i>Resultado: filho...</i> <i>E então começa</i> <i>A aporrinhação:</i> <i>Cocô está branco</i> <i>Cocô está preto</i> <i>Bebe amoníaco</i> <i>Comeu botão</i> <i>Filhos? Filhos</i> <i>Melhor não tê-los</i> <i>(...)</i> <i>Mas que chateação</i> <i>Filho são o demo</i> <i>Melhor não tê-los...</i> <i>Mas se não os temos</i>	
<i>Pais...</i> <i>Gostamos muito</i> <i>Trocam fraldas</i> <i>Compram brinquedos.</i>		
<i>Mas que chateação</i> <i>Quando o pai bate de cinturão</i> <i>Quando puxa o cabelo e a orelha.</i> <i>Quando fica uma fera comigo</i> <i>Me bota de castigo.</i>		
<i>Pai e Mãe</i> <i>Se não temos</i> <i>Como sabê-lo?</i> <i>Os filhos têm bom coração</i> <i>Gostam muito do pai e da mãe.</i>		
<i>Mãe faz cafuné e faz café</i> <i>Faz carinho e dá beijinho.</i> <i>Pais... Melhor tê-los.</i>		

As crianças fazem a leitura de um poema tentando para o tem em suas relações com ele. Para reiventá-lo, reescrevendo-o elas lidam com o desafio de perceber os significados e a estrutura do texto original, relacionando essa informação à criação de novas imagens e significados.

No jogo de produção de uma nova escrita, há o diálogo entre interesses e desejos das crianças e o conteúdo e a organização estética do texto original, que é mediado pelo ato de brincar com as palavras, o ritmo e a combinação de rimas. O conteúdo da reescrita torna-se, assim, a expressão lúdica dos interesses e desejos das crianças.

No caso dessa turma, foi preciso, antes de tudo, que se organizasse o poema oralmente, para só depois, com o poema já construído, registrá-lo. Uma vez registrado, ele foi exposto na sala, para que as crianças pudessem voltar ao mesmo e realizar, sempre que

desejassem, a leitura de sua criação. Inicialmente, a professora atuou mediando a brincadeira oral de descobrir a palavra em seu ritmo e entonação, e em seguida, assumiu o papel de escriba do texto das crianças.

O jogo coletivo, ao som dos poemas musicados do livro “Arca de Noé” (MORAES, 1993), continuava e outros poemas e músicas eram acrescentados à brincadeira a cada dia. Ao mesmo tempo em que essa gostosa experiência estética acontecia, fatos da vida desse autor eram descobertos e compartilhados na roda inicial, o que favoreceu a organização de um texto coletivo, organizado e escrito com as crianças.

Vinicius de Moraes

Marcos Vinicius de Moraes, nasceu no Rio de Janeiro no dia 14 de outubro de 1913.

Passou a infância e adolescência na Ilha do Governador junto ao mar e aos pescadores.

Foi advogado, jornalista, poeta, diplomata e boêmio.

Teve muitos amigos e parceiros nas músicas: Tom Jobim, Toquinho e outros.

Casou várias vezes e teve filhos.

Escreveu poemas e fez músicas para crianças e adultos. Os que gostamos mais foi o dos bichos e aquele dos filhos.

Vinicius morreu no dia 9 de julho de 1980.

Construir um texto coletivo sobre o autor tem a função de ser um momento de organização das informações sobre o estudo. No texto, é possível observar a aceitação do tema pelas crianças e o que estas já elaboraram sobre o assunto. Esse momento é também uma oportunidade de síntese da contextualização da obra.

Da descoberta de Vinicius – obra e autor, os interesses se voltaram novamente para os poemas do livro Arca da Noé e deste para a história bíblica que também tem o mesmo nome do livro de Vinicius.

Algumas crianças conheciam a história bíblica e dividiram o que sabiam sobre ela com todo o grupo. Desse interesse surgiu, então, a idéia de trabalhar versões diferentes da história de Noé e, nos dias seguintes, no momento da contação de história, foram trazidos à sala materiais que falavam sobre o assunto. O momento de contação de histórias tornou-se, assim, momento de investigação de outros jeitos de contar a história de Noé. Após as leituras, havia os comentários das crianças.

Cça 1 Na Bíblia tem a história de Deus!

Cça 2 De Jesus também

Cça 3 A Bíblia de adulto tem palavras difíceis, ninguém entende nada.

Cça 4 É chata, não tem desenhos.

Cça 5 Tem a Bíblia de criança que eu leio na escola da minha igreja.

Cça 1 Eu também tenho uma Bíblia de crianças e ela tem desenhos, posso trazer pra contar.

Diante das questões suscitadas por essas leituras, a professora estimulava as crianças a procurarem, na estante de livros da sala, a versão de Ruth Rocha da história de Noé (ROCHA, 1994) e, após a leitura dessa versão, outras versões também foram trazidas à sala pelas crianças e professora.

A leitura da Bíblia e das suas versões, assim como a exibição de um vídeo (Coleção desenhos bíblicos) sobre a Arca de Noé, forneceram os elementos necessários à construção da versão das crianças. Novamente, a professora se colocou como escriba para as idéias das crianças e, coletivamente, a história de Noé foi reescrita pela turma:

A Arca de Noé

Era uma vez um homem chamado Noé.

Deus pediu que ele construísse um barco bem grande porque ia ter uma chuva muito forte. O nome do barco era “Arca de Noé”.

Ele tinha que colocar todos os bichos na Arca, menos os bichos da água.

Um casal de cada bicho: macaco e macaca; leão e leoa; urso e urso; galo e galinha; pato e pata; touro e vaca; borboleta (macho e fêmea); cobra (macho e fêmea); elefante e elefoa; cavalo e égua; camaleão e camaleoa e outros.

Choveu muitos dias e Noé navegou até a chuva parar.

Aí Deus pendurou um arco íris no céu e a chuva parou.

Noé mandou a pombinha procurar terra. Ela voltou com um galho de oliveira no bico. A arca navegou até o lugar onde a pombinha encontrou a planta. E todos os bichos desceram da arca.

Depois das leituras e da construção do texto coletivo, a professora voltou ao livro “Arca de Noé”, de Vinícius de Moraes e ao CD, para rever o referido poema e analisar, juntamente com as crianças, as situações apresentadas. Seguindo-se a leitura, as crianças começaram a dançar o poema musicado e se depararam com um desafio: Como “fazer” aquela música? O que é preciso para representar o poema? As crianças responderam a isso fazendo:

Cça.: O leão entra assim na Arca (entrando embaixo da mesa)!

Cça.: Nós vamos fazer uma peça não é?

Prof.: Nós podemos sim, mas o que vocês acham que é uma —peça”?

Cça.: Fazer um teatrinho. Lá em casa a gente veste as fantasias e faz um teatro na garagem.

Prof.: Quem já foi ao teatro? Que já assistiu a uma peça?

Cça.: Assisti ao —Dom Chicote Mula Manca” no Teatro Alberto Maranhão. Meu tio estava vestido de branco e tinha um rapaz na perna de pau.

Cça.: Quem assiste fica sentado. Quem fica no palco fica mexendo;

Cça.: Eu vi o teatro dos —Sem Terra” aqui na escola;

Cça.: Minha prima fez uma peça na escola;

Cça.: Herbert dançando também é um teatro

As crianças expressaram, assim, suas experiências enquanto leitores de espetáculos teatrais. As concepções acerca do que é o teatro e dos elementos que diferenciam o teatro de outras representações foram resgatados da fala das crianças e organizados com ajuda da professora.

O teatro é a história contada em ações e, para contar, precisa-se pensar no lugar onde acontece aquela história e em quem aparece na história. O jogo dramático, espontâneo nas crianças, passa, assim, a ganhar conotações culturais de representação teatral no diálogo entre crianças e professora:

Prof.: O que vocês acham que vamos precisar uma —peça” da Arca de Noé?

Cça.: Fazer as roupas;

Cça.: Eu tenho umas roupas em casa;

Prof.: Nós podemos trazer de casa e fazer outras aqui na sala.

Cça. Acho que precisa de máscaras para os animais

Cça.: Tem que fazer um barco bem grande

Cça.: A água pode ser um saco cheio de água amarrado no teto fazendo a chuva!

Cça.: O arco íris pode também ser pendurado no teto;

Cça.: Tem que ensaiar, a gente pode ensaiar agora?

Prof.: Calma! Podemos fazer isso amanhã depois da história e na hora da história a gente vê melhor como vai fazer para encenar o nosso texto.

No dia seguinte, na hora da história, voltou-se ao texto da turma sobre a —Arca de Noé. O desafio tornou-se, então, dividir esse texto para ver o que acontecia no começo, meio e final da história.

Começo – Noé chama os animais e eles entram na Arca;

Meio – Todos dentro da Arca, começa a chover;

Fim – Noé manda a pombinha pegar um galho / Navega, navega até a terra/ Aparece o Arco Íris / Noé tira os bichos da Arca.

As ações foram marcadas com a participação das crianças, mas, no momento de colocar a escrita em movimento, as crianças. Excitadas com essa possibilidade, corriam de um lado para outro da sala, falando todas ao mesmo tempo, num jogo que era só delas e que, de certa forma, marcava o desligamento delas das preocupações em “representar uma narrativa”. A partir dessa situação, a professora percebe que para as crianças entrarem no texto com ações encadeadas seria necessário propor brincadeiras, mais livres, em que as ações individuais exigissem menos complementaridade que as ações postas no texto. A partir daí, outros caminhos foram encontrados. Ora elas ouviam e dançavam as músicas do CD, ora faziam brincadeiras de “Siga o Mestre”, imitando os personagens da Arca; até que finalmente se propuseram a encenar as ações temporalmente encadeadas, que exigiam entendimento de regras e atuação com outras crianças para dar sentido ao texto.

O prazer do jogo livre teve que ser respeitado para que a proposta inicial, de representação do texto, começasse a se tornar, de fato, também um jogo para as crianças. Um jogo de regras que, para acontecer, precisava ser vivenciado coletivamente.

A construção do texto teatral inclui, também, a preocupação com a organização de cenários e figurinos. Nesse momento, a participação das crianças é fundamental, pois, para elas, fazer coisas e descobrir objetos adequados faz parte da brincadeira com o texto. Pra montar o cenário, a professora recorreu a atividade de listar objetos e de observar as ilustrações do material lido anteriormente. Depois, cada criança desenhou e pintou a sua concepção de cenário e figurino.

Neste exercício de confeccionar a “roupa” e o “lugar” dos personagens, as crianças produziram máscaras, túnicas, asas, rabos, orelhas etc. para, em seguida, construírem um barco, uma casa para Noé; uma floresta para os animais da terra e um mar para os animais da água. As peças do figurino e cenário foram em parte trazidas de casa e em parte confeccionadas na sala, pelas crianças. Dessa forma, além de criar, elas adaptavam o que encontravam em casa, observando os significados da história.

A princípio, o espaço para a representação foi a própria sala de aula. Mas, a representação ganhou outros espaços e outro público, além dos próprios alunos da sala. E, assim, as crianças representaram em vários momentos; um deles só com as crianças da sala, dividindo-os em palco e platéia, de forma a possibilitar o diálogo para refazer e/ou

remontar a encenação; um outro no qual encenaram para as demais crianças da escola e um terceiro, que contou com a presença somente dos pais.

A preocupação com o espaço e com a melhor forma de comunicar par um platéia, era, de certa forma, estimulada pela intervenção da professora. Quando as crianças decidiram fazer uma peça e mostrá-la para os outros, não estavam prevendo que para tal processo fosse preciso estar atento a tantos detalhes. Elas queriam apenas que os colegas e os pais as vissem; não mais que isso. O desdobramento de tudo isso veio na foma de um processo, onde foi necessário problematizar e construir as saídas com as crianças, respeitando nelas os momentos de pura expressão e jogo espontâneo que antecediam a representação a partir do texto.

A preparação para “representar” foi envolvida em brincadeiras, confecção de materiais e resolução de problemas para melhor comunicar as cenas, que iam “do que fazer”, “onde fazer”, “quem deveria fazer”, até a disposição disso tudo em espaços e tempos adequados.

O desejo das crianças de “fazer uma peça” de serem vistos não significava que tivesse consciência do processo para chegar a isso, ou seja, que eles soubessem que teriam de lidar com o desafio de compartilhar regras e com a complementaridade de ações. Significava menos ainda que eles pudessem prever como se sentiriam no momento em que estivessem diante de outro público, menos que esse público fosse dos próprios pais. Isso porque o pai de uma criança é um estranho para uma outra. Nesse sentido, o produto final de uma representação não nos parece tão importante quando o momento de construção dessa possibilidade teatral. É necessário que o professor tenha consciência de que as crianças estão exercitando o que lhes parecer ser teatro, e não fazendo teatro no sentido adulto do espetáculo. Por suas características etárias, “elas brincam como se fosse teatro”, mas não têm a dimensão do conjunto, no sentido de observar a organização estética voltada à comunicação para uma platéia.

Nessa experiência, o ato de contar história, presente na rotina do NEI, foi redimensionado. Ler uma história ganhou outros significados; não mais somente o de leitura do que está escrito, vai além; é, sobretudo, buscar o processo pelo qual foi construída essa escrita. Nesse sentido, o professor passa a olhar a Literatura como Arte, que pode ser abordada também se ressaltando o contexto de produção e a organização estética do texto escrito. O ato de ler, por sua vez, não é mais somente ter um livro na mão e crianças em volta ouvindo; a história contada pode ser recontada, desmontada e

remontada e também re-presentada por esses ouvintes. Eles podem representá-la no jogo de ações e na criação do espaço para o jogo (cenários, figurinos e adereços); no momento das atividades de desenho, pintura e escultura, necessárias à organização de cenários e figurinos e também para registrar os passos do processo, as opiniões e os desejos acerca do texto, e as informações relacionadas aos autores das histórias. A partir de todo esse processo, as crianças tornaram-se também autores de em textos escritos, cênicos, plásticos, coletivos e/ou individuais, nos quais a história pode ser reescrita, sempre com acréscimo de detalhes próprios do mundo desses pequenos leitores/ autores.

Nesse projeto de trabalho com Vinícius de Moraes literatura, poesia, música, teatro, desenho e pintura são meios que significam as relações em torno do tema e, ao mesmo tempo, são o próprio tema. Eles atuam como expressão e comunicação acerca dos conhecimentos sobre Vinícius de Moraes e são trabalhados, em sua especificidade, como conhecimentos próprios à área de arte.

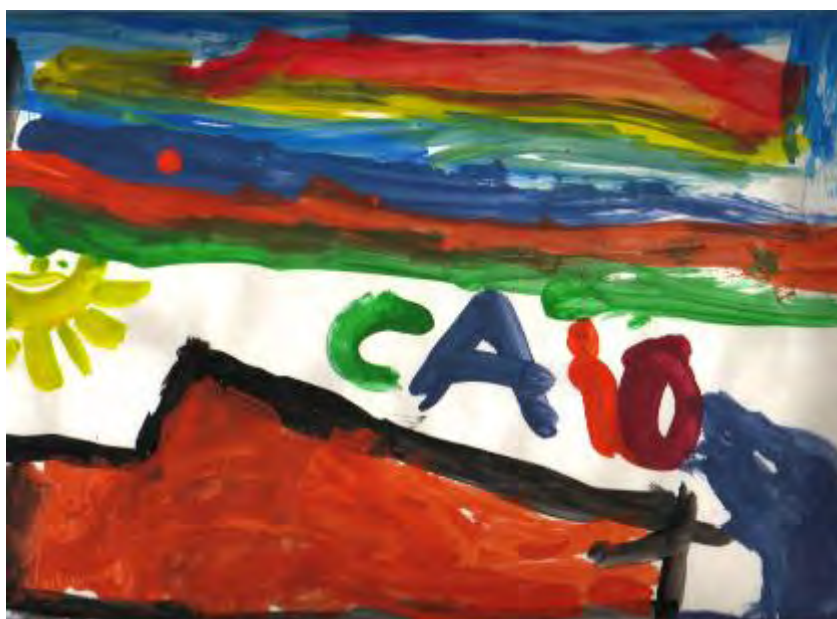


FIGURA 27: A ARCA DE NOÉ (CAIO 6 ANOS –1997)

Em paralelo ao tema de Artes e a partir do interesse das crianças por insetos¹⁰², surgiu na turma um novo Tema de Pesquisa que foi articulado no estudo sobre as “Formigas”. Nesse tema, as músicas e desenhos foram utilizados como recursos para

¹⁰² As crianças catavam insetos no parque e traziam à roda para compartilhar com os colegas as suas descobertas.

expressão e representação dos desafios e conhecimentos das crianças acerca do assunto. Os desenhos das crianças forneciam um registro detalhado do que estava sendo trabalhado ao longo do estudo; eles serviam tanto de ilustração para a escrita quanto de organização das informações sobre as formigas (registro da observação desses insetos na escola e na casa das crianças, características do corpo da formigas, habitat, reprodução, relações do homem com as formigas, entre outros).

O tema seguinte - Festas Juninas- emergiu por mobilizar o interesse das crianças e já ser parte do planejamento da escola como um todo. O período junino, especialmente em nossa região, é repleto de significados culturais que envolvem as crianças fora e dentro da escola. Na escola, a segunda quinzena de junho é tomada pelos estudos com as crianças sobre a simbologia das festas juninas e pela preparação das danças que serão apresentadas ao público¹⁰³ na festa junina da escola.



FIGURA 28: DANÇA DO CÔCO (FERNANDO PEREIRA – 1997)

Enquanto demanda da instituição, este foi um tema abordado por todas as turmas e mereceu um planejamento coletivo. Pensando a dança como conhecimento culturalmente construído, a equipe de professoras recebeu assessoria de um dos componentes do grupo de dança da universidade¹⁰⁴, para tratar das especificidades das danças tradicionais da nossa região.

¹⁰³ Este é um dos momentos em que a família participa juntamente com professoras e crianças, da vida cultural da escola, com a intenção de vivenciarem juntos uma festa. Neste dia, os pais, professoras e crianças de todas as turmas, reunidos num mesmo espaço, assistem às apresentações das crianças e à finalização dos estudos sobre o período junino, e são também convidados a dançar.

¹⁰⁴ Larissa Kelly de Oliveira M. Tibúrcio, coreógrafa do grupo Parafolclórico de UFRN, professora do departamento de Educação Física e mãe de alunos do NEI.

Na sala retratada na figura 28, escolheu-se o “Côco de roda” como tema de estudo e apresentação. Em sala de aula, a professora articulou mediações para levar as informações sobre a origem da dança e o fazer dos movimentos, os passos tradicionais e seus significados, a música que acompanha e significa esses movimentos, além de outras histórias e relações contextuais daqueles que originariamente dançavam o Côco.

O fazer artístico das crianças, enriquecido pelas informações sobre o Côco de roda, não se limitou à mera reprodução dos movimentos da dança tradicional, montou-se coletivamente uma coreografia que representava a narrativa da música.

As crianças receberam as informações da tradição e atualizam-nas, sem perderem o referencial inicial e também sem se limitar a reproduzi-las. O novo movimento, acrescido aos movimentos do Côco tradicional, representava a interação entre o que as crianças receberam de informações e as relações que lhes foi possível tecer da leitura que fizeram dessas informações. Transpondo um termo usado em artes visuais para designar esse movimento realizado pelas crianças, podemos dizer que houve uma “releitura”¹⁰⁵ da dança. Releitura no sentido de tomar elementos da obra e inserir na linguagem pessoal das crianças, possibilitando-lhes, assim, o processo de criação de uma nova dança.

A proposta pedagógica da escola prevê o trabalho com os diversos objetos de conhecimento, havendo, para isso, documentos que colocam, em linhas gerais, o que poderia ser abordado em cada turma. Há, por parte da instituição, a preocupação em garantir que essa diversidade de conteúdos seja contemplada durante o ano. Portanto, mesmo que o professor tenha desejo e/ou formação para trabalhar mais com uma área que com outra, há, na proposta da escola, diretrizes que o levam a olhar para todas as áreas.

Tal fato fez com que o segundo semestre, do ano aqui relatado, fosse iniciado com mais um Tema de Pesquisa para abordar uma área colocada na proposta da escola, a área de Ciências. Na sala observada, o tema surgido sobre alimentos. Na percepção das professoras esse é um tema comum em todas as turmas, por ser um assunto muito próximo das crianças. Segundo elas, o momento do lanche é uma situação privilegiada para se compartilhar afetos, através da troca de comida, é também um bom momento para se ampliar o vocabulário perceptivo das crianças, com relação a cheiros e sabores, e pode se tornar o desencadeador de outras atividades (como culinárias, por exemplo), bem como Tema de Pesquisas.

¹⁰⁵ Releitura como nos referimos no capítulo 2. p.32

Embora a presença da comida seja uma constante na sala de aula, as preferências gastronômicas das crianças nem sempre levam em consideração o valor nutritivo dos alimentos. Geralmente as crianças deixam de perceber as relações que podem existir em torno dos alimentos, desconhecendo suas origens e função, assim como seus processos de produção, distribuição e transformação. O estudo dos alimentos, nessa turma, investigou sabores e relações que cercam os alimentos derivados do leite. As expressões artísticas novamente serviam à organização dos conhecimentos e ao registro das sínteses realizadas pelos alunos.

Em seguida ao tema “alimentos”, a “Arte como conhecimento” entrou em cena pelo olhar das crianças... O tema “Joan Miró” surgiu por insistência das crianças, após observarem os trabalhos dos colegas da sala vizinha, turma 5, que estavam expondo os resultados do estudo sobre Miró¹⁰⁶.

As crianças comentaram a observação das “obras” dos colegas na roda e o interesse pelo tema se tornou coletivo. A partir da observação espontânea das imagens, que despertaram o interesse da turma pelo tema, a professora organiza situações de ensino para poder trazer esse assunto:

- Observar novamente as pinturas da turma vizinha;
- Coletar material sobre Miró;
- Leitura das Obras de Miró e escolha da obra preferida de cada criança;
- Construção de texto coletivo sobre o que estavam aprendendo;
- Desenhos e textos individuais sobre Miró;
- Desenhos sobre a obra de Miró que cada criança gostou;
- Escolha de uma obra para realizar a releitura coletiva;
- Análise do grupo sobre suas próprias produções.

¹⁰⁶ Ter imagens expostas desperta a atenção das crianças e, mesmo sem a intervenção direta do professor, o olhar sobre a arte está sendo construído no contato com essas imagens. Nesse caso, o olhar espontâneo das crianças, para o trabalho dos colegas da sala vizinha, gerou a possibilidade do estudo que ampliaria esse olhar inicial.



FIGURA 29: RETRATO II DE JOAN MIRÓ – 1938
ÓLEO SOBRE TELA, 162 X 130 CM¹⁰⁷

Observando a obra Retrato II, 1938:

Cça. 1: É um menino.

Prof.: É retrato.

Cça. 2: Ele pintou esse retrato quando era criança?

Cça. 3: Não. Ele pintava assim mesmo usando formas.

Cça. 1: É! Ai tem um círculo, e um triângulo.

Cça. 2: Ele deixou a tinta escorrer nos olhos e no nariz.

As crianças observaram várias obras de Miró e realizaram a releitura de uma delas- Retrato II. Depois que essa pintura secou, no momento do comentário coletivo sobre suas produções - o processo e o produto – o grupo demonstrou insatisfação com o que havia produzido. Uns alegaram que as cores ficaram misturadas e outro completava dizendo que tentou desenhar de grafite antes de pintar e o desenho ficou muito pequeno para o papel, o que, para ele, deixou a sua pintura feia. Contudo, quem gostou e também quem não gostou da sua produção não escondeu o desejo de realizar outra. As crianças escolheram outra imagem no repertório da obra de Miró e o “Retrato de Mrs. Mills” tornou-se o ponto de partida para as novas releituras das crianças.

¹⁰⁷ Joan Miró ... p.28



**FIGURA 30: RETRATO DA SENHORA MILLS EM 1750
MIRÓ 1929. ÓLEO SOBRE TELA, 116 X 89 CM¹⁰⁸**



**FIGURA 31: RELEITURA DO “RETRATO DA SENHORA MILLS EM 1750”
(EMILY, 6 ANOS-1997)**

Leitura do quadro Retrato de Mrs. Mills, a partir do questionamento sobre o que as crianças observaram nessa obra.

- *É uma mulher tocando violão com o cachimbo;*
- *Uma sereia que estava nadando;*

¹⁰⁸ Joan Miró, ... p.18

- *Uma sereia tocando violão com cachimbo;*
- *O nome do quadro é a sereia de Miró;*
- *Uma estrada;*
- *Uma mulher com peito, bunda e chapéu;*
- *Uma mulher com colar e vestido;*
- *É a mulher de Miró.*

Tendo como ponto de partida a leitura das imagens (pinturas) dos colegas da turma 5, foram coletados mais materiais, que aumentaram o repertório de informações sobre a vida e a obra de Miró. Essas informações foram sintetizadas em um texto coletivo.

A construção de textos é uma das possibilidades de organização do pensamento sobre um determinado tema e de expressão do que as crianças percebem de importante no seu estudo, isto é, o texto escrito pode estar representando o que se tornou significativo para o grupo. É importante que, além do texto coletivo, a criança seja incentivada a produzir também sínteses pessoais sobre suas experiências. Temos aqui um texto coletivo e alguns desenhos e pequenos textos individuais que ilustram esse momento do estudo.

Miró nasceu na Espanha há muito tempo. Ele gostava de desenhar, pintar e fazer esculturas.

O pai dele não gostava que ele desenhasse, mas a mãe dele gostava.

Na escola, os meninos chamavam Miró de cabeçudo. Ele ficava magoado e sozinho, contando pedrinhas, plantas e bichinhos. Aí ele foi para uma escola que tinha desenho, pintura e escultura. Na escola daquele tempo as professoras não gostavam de ensinar desenho.

Ele pintava plantas, fazendas, círculos, triângulos. Pintava desenhos com formas.

Ele gostava de ficar na fazenda do seu avô.

Miró pintou a foto de seu amigo e também a sua.

Teve uma guerra violenta e Miró saiu da Espanha. Quando voltou, continuou pintando e fazendo esculturas. Ele já morreu, morreu bem velhinho.



FIGURA 32: DESENHOS SOBRE A VIDA DE MIRÓ (TURMA 4-1997)

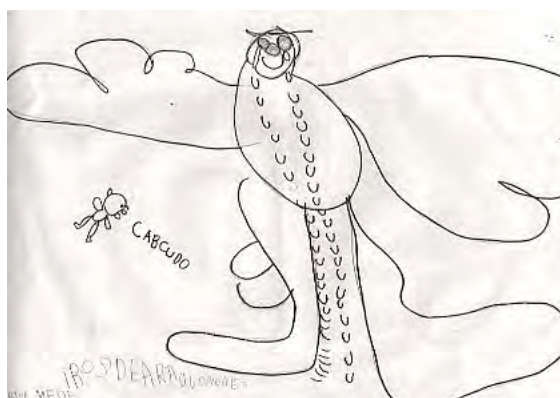


FIGURA 33: MIRÓ CHORANDO POR QUE FOI CHAMADO DE CABEÇUDO NA ESCOLA
GRAFITE SOBRE PESO 40 (ARTHUR 5 ANOS E CINCO MESES – 1997)

O tema seguinte emergiu do desejo do professor em abordar, a cada bimestre, uma linguagem artística como conhecimento¹⁰⁹. A cada bimestre a turma vinha vivenciando uma manifestação artística em suas especificidades, enquanto que as outras seguiam em paralelo, como instrumento de expressão das crianças e recurso de organização do conhecimento e também como síntese das relações em torno dos temas dos

¹⁰⁹ Não é necessário que em um mesmo ano as crianças tenham acesso a todas as linguagens artísticas mais usuais –dança, teatro, pintura e música - como conhecimentos vivenciados através da Abordagem Triangular de Ensino da Arte, mas, nessa turma, especificamente, a professora - por seu processo de formação e interesse e pelas características das crianças, organizou o seu planejamento, ao longo do ano, pensando no trabalho com diferentes linguagens.

Temas de Pesquisa. A turma já havia passado pela Literatura, Pintura, Dança e Teatro...Era a vez da Música. O acesso das crianças à música de diferentes povos e de diferentes ritmos permite o desenvolvimento da sensibilidade para ouvir. A escuta sensível pode ser desenvolvida, porém o seu desenvolvimento envolve interesse, motivação e atenção a descoberta do mundo dos sons. Tais capacidades podem e devem ser trabalhadas na escola.

As atividades partiram da observação dos sons do ambiente e daqueles produzidos pelo corpo, para a produção de sons e criação de uma orquestra com objetos da sala de aula, assim como, deviam criar formas de registro gráfico para esses sons. Em paralelo, as crianças ouviram histórias sobre a origem dos instrumentos e conheciam a trajetória de alguns compositores.

O registro desse Tema de Pesquisa foi composto por um texto sobre as origens dos instrumentos, sobre a apreciação das crianças para algumas músicas e sobre a síntese do próprio desenrolar do tema na sala de aula. Esses registros escritos foram acompanhados de ilustrações das crianças.



**FIGURA 34: REGISTRO SOBRE A HISTÓRIA DOS INSTRUMENTOS
GRAFITE SOBRE PESO 40 (CLARA – 6ANOS, 1997)**

O que aprendemos no estudo dos sons:

Aprendemos como os homens da caverna fizeram os primeiros instrumentos. Com ossos de dinossauros e madeira e com pele dos animais também;

Eles cortavam a madeira para fazer o tambor coberto com pele e faziam flautas de ossos. Eu aprendi como se faz uma flauta;

A gente fez instrumentos com as coisas da sala.

Gostei de fazer música com as partes do corpo;

Eu gostei de cantar os nomes;

E eu, gostei quando a gente dançou aquela música que toca em casamentos [...] Aquela, que parece música de história de príncipe e princesa.

O projeto seguinte – Contos de Assombração- partiu da necessidade de se trabalhar as tradições populares e preparar uma apresentação para a “Semana da Cultura”.¹¹⁰ O projeto surgiu de uma demanda da instituição, via proposta curricular, que pretendia garantir, ao longo do ano, o contato das crianças com os códigos da cultura popular. No entanto, na sala da aula, essa intenção foi objetivada observando-se os interesses das crianças e suas formas de expressão.

No “momento da história”, diariamente, durante duas semanas, a professora leu lendas indígenas e contos de assombração. Estes últimos ganharam a preferência geral das crianças que os rebatizaram de “Histórias de Terror” e os elegeram para apresentação às outras turmas.

Não havia uma história de assombração com “monstregos” suficientes para incluir todas as crianças da sala numa só narrativa. As crianças resolveram criar sua própria história reunindo todas as personagens dos contos de assombração, cada uma com sua especificidade. Desse intento nasceu o texto “Feliz Aniversário Lobisomem”. Todos participaram da criação desse texto, que ficou com um formato que mais parecia “um conto de fadas”.¹¹¹ O mesmo teve um desfecho em que todos os personagens foram “felizes para sempre”, embora morando em um cemitério.

FELIZ ANIVERSÁRIO LOBISOMEM

Era uma vez um lobisomem que morava sozinho em um cemitério. Sozinho não, havia por lá também uma bruxa muito chata e rabugenta que nunca conversava com ele.

Ele se sentia muito sozinho. Não tinha nenhum amigo.

O lobisomem teve uma grande idéia. -Dar uma festa! Por que não?- Poderia convidar muita gente.

¹¹⁰ Temas da Cultura popular fazem parte do cotidiano das salas de aula, mas, nesse caso, a escola toda estava mobilizada para abordar um tema, um aspecto das “tradições populares”, e preparar uma apresentação de todas as turmas. As apresentações ocorreram todas as sextas feiras, entre os meses de agosto e outubro.

¹¹¹ As crianças dessa turma já haviam se apropriado da estrutura narrativa dos contos de fadas, que são contados desde as salas menores, e extrapolam essa estrutura para seus próprios textos. As regras da narrativa dos contos de fada aparecem nas produções coletivas das crianças quando elas querem montar uma história de sua autoria.

Tentou chamar as pessoas que passavam na rua, mas quando ele se aproximava todos fugiam apavorados. Lembrou então dos amigos que vivem nas matas, castelos mal-assombrados e cemitérios.

Telefonou para o Drácula. O Drácula mora longe um castelo e adora uma festa. Rapidamente virou morcego e veio voando.

A mulher-de-branco, também foi convidada. Colocou seu melhor vestido de noiva e foi para a estrada pedir carona.

O Papa-Figo, um tipo de bicho papão, soube da festa pelo morcego correio e tratou logo de pegar seu saco e se pôr a caminho. No meio da estrada ia encontrando algumas crianças mentirosas que arrastava para a festa.

As mulas-sem-cabeça corriam ali perto, ouviram a animação do cemitério e resolveram entrar.

A festa estava muito animada, os convidados se deliciavam com bolinhos de barata, salgadinhos de rabo de rato e pasteizinhos -de-vento, servidos pela bruxa. Outros dançavam aos pares.

A festa esquentou quando o lobisomem, primo do dono da festa chegou com Domingos Pinto Colchão, o -Pinto Pelado”.

O Pinto Pelado é muito bagunceiro e começou a derrubar e empurrar os outros monstrenhos. As mulas não perderam tempo, colocaram o Pinto Pelado para fora da festa com um grande coice.

E todos continuaram dançando, dançando... Até que de tão cansados, cada monstrengo foi procurando um lugar para dormir, ali mesmo no cemitério.

(Texto coletivo construído para a representação dramática)



**FIGURA 35: AS MULAS ENTRANDO NO CEMITÉRIO
GRAFITE SOBRE PESO 40 (ANA IZABEL, 5 ANOS)**

O mundo mágico, os mitos, os medos e o fascínio de encantar-se com o desconhecido guiaram esse estudo, permitindo a transformação dos códigos da cultura popular em relação com o que já sabiam, inclusive de estrutura de textos-contos de fadas e texto cênico.

O último tema do ano foi desencadeado por um evento de Arte, ocorrido fora da escola e dentro da Universidade. Trata-se da exposição “Paixão Transfigurada” do artista plástico Erasmo Andrade que expôs seus trabalhos na galeria do Núcleo de Arte e Cultura – NAC-UFRN. As situações da ambiência cultural dos alunos e da professora foram mais uma vez tomadas pela escola como conteúdo para formação do fruidor de arte.

O planejamento do trabalho sobre esse tema incluiu a leitura de reportagens sobre a exposição e o artista, o estudo sobre como se organiza uma exposição e os profissionais envolvidos – curador, marchand, pintor, a preparação da entrevista e sua realização durante a visita à exposição e o posterior trabalho com uma obra escolhida pelas crianças.



FIGURA 36: VISITA A EXPOSIÇÃO E ENTREVISTA
(RIDAN BRITO – 1997)

Trabalhar com um artista “vivo” como diziam as crianças, trazia outras possibilidades e outros significados para a compreensão do mundo da Arte, mesmo no tocante à montagem de uma exposição, às pessoas envolvidas, suas funções, escolhas e disposição dos quadros.

O grupo preparou um roteiro de entrevista, em sala de aula, que foi seguido pelas próprias crianças no encontro com o pintor, durante a visita à exposição.

Perguntas elaboradas coletivamente pelas crianças:

- *Quantos quadros você já fez?*
- *As pessoas gostam dos seus quadros?*
- *Elas compram muito?*
- *Como faz os quadros?*
- *Pinta todo dia?*
- *Pinta à noite?*
- *Pinta igual a gente?*
- *Desenha antes de pintar?*
- *Que materiais você usa para fazer os quadros?*
- *Você gosta mais de ser pintor ou de ser professor?*
- *Você pinta desde criança?*
- *Quanta grana você já ganhou vendendo seus quadros?*
- *Quanto custa um quadro?*

A Arte tornara-se mais próxima; as crianças mostraram-se interessadas na história do artista, no seu processo de produção e no retorno financeiro da profissão de pintor. Algumas já se imaginavam crescidas e pintoras, outras se diziam pintores, mesmo sendo ainda crianças.

Ao voltar à sala de aula, professora e crianças se empenharam em registrar – através da escrita e de desenhos - as impressões e informações acerca da visita.

Erasmão Andrade

Erasmão nasceu na Aldeia de São Tomé, aqui no Rio Grande do Norte. Quando ele era pequeno, já gostava de pintar. Pintava a calçada com carvão e copiava os desenhos da sua mãe.

Ele fazia muitos quadros e pintava todo dia. Tem um quadro, –Retrato do Amor quando Jovem”, que é a mãe dos outros quadros porque foi o primeiro que ele pintou, quando tinha 14 anos. Nesse quadro têm: borboletas, flores, um menininho e uma mulher com uma perna grossa e outra fina. As cores do quadro são como a Serra de São Tomé, uma serra azul com luzes amarelas.

O quadro que deu mais trabalho de pintar foi o do São Francisco e do São Tomé, porque são grandes.

Erasmão pintou santos, cavaleiros, flores, magos, anjos, pessoas, e um quadro com quadrinhos, o –Nascimento de Rudá”; fez também um Jesus morto e um Jesus acordado.

Ele pinta diferente da gente: bota tinta na placa (paleta) e desenha com lápis grafite, usa também tinta óleo, lata de leite Ninho, quadradinhos de papel, gaze e cola.

Os quadros que achamos mais bonitos foram o do São Francisco e do São Tomé. Erasmo disse que os quadros são como se ele tivesse um bocado de filhos e não pode dizer qual é o que ele acha mais bonito.

Descobrimos que ele ganha muito dinheiro e o quadro do São Francisco foi vendido por R\$ 1500,00.

Esse Tema de Pesquisa aconteceu no final do último bimestre, as crianças haviam passado, ao longo do ano, pelo estudo de diferentes representações artísticas, as obras de Miró e de Erasmo Andrade estavam muito presentes nas conversas das crianças, e aquelas que já se imaginavam futuros pintores queriam mostrar a própria produção para os colegas. Solicitaram, então, à professora trabalhar com seus próprios temas e compartilhá-las com as demais crianças.

Produziam sem parar desenhos e pinturas – em casa e na sala - e traziam para a apreciação dos colegas no momento da roda. As produções, criadas por iniciativa das crianças e sem a mediação da professora, traziam imagens em que se entrecruzavam, no tema escolhido a influência das formas e cores de Miró e dos “Anjos” e “Cavaleiros” de Erasmo Andrade. O processo de criação das crianças fora tomado de novas influências e o que elas mais desejavam, naquele momento, era apresentar o que já conseguiam realizar.



**FIGURA 37: A PRINCESA. GUACHE SOBRE CARTOLINA
(NATÁLIA, 6 ANOS – 1997)**

As dimensões da Arte: uma relação construída entre demandas.

Identificando as dimensões da presença da Arte nos relatos das professoras, percebemos que a dimensão de “Arte como conhecimento” aparecia com mais regularidade. Voltamos, então, nosso olhar somente para o bloco de atividades marcado por essa dimensão e constatamos que a Abordagem Triangular, em seus três eixos, atendia a necessidade do conhecimento da área, mas, o que permitia a organização das situações de ensino e aprendizagem era o trabalho por Tema de Pesquisa.

Nas atividades os eixos de leitura, contextualização e fazer artístico se entrecruzam como ações que ganham uma seqüência dada pela estrutura de trabalho por Tema de Pesquisa, pois, conceitualmente, a Abordagem Triangular não propõe uma seqüência entre os eixos, mas a consideração desses como formas de aproximação das obras de Arte.

As explicações para a presença da Arte, localizadas na história da escola, mostraram-nos que há dimensões diferentes da área de Arte que são priorizadas pelas professoras, dependendo da situação. Há, na escola, espaços diversos em que as dimensões da arte podem aparecer.

As dimensões e espaços da Arte, na escola, surgem da íntima relação entre a maneira de organizar e atender às demandas de atores¹¹² – alunos, professoras e instituição - e as possibilidades de usos dessa área para atender às necessidades do cotidiano da escola. O relato de um ano evidencia cruzamento entre as demandas dos atores e as ações para atendê-las. Nessas ações os princípios para Educação Infantil e Arte aparecem na seqüência de atividades, orientadas pela dinâmica pedagógica da escola e da sala de aula, que considera os interesses desses atores.

As cenas representativas do currículo em ação mostraram-nos que a Arte aparece nos momentos da rotina¹¹³ semanal e diária, na organização de espaços na escola e na sala de aula e no trabalho por Tema de Pesquisa.

¹¹² Os atores são agentes da construção do conhecimento e devem ser contemplados quando refletimos sobre práticas pedagógicas.

¹¹³ O planejamento de uma rotina de atividades não significa a divisão rígida do tempo para o cumprimento de tarefas, mas a manutenção de momentos diários que garantem o atendimento dos interesses e necessidades das crianças e permite que a professora organize suas mediações garantindo o trabalho tanto com áreas de conhecimento quanto com aspectos do desenvolvimento. A Arte está presente também atendendo a esses aspectos do desenvolvimento em atividades voltadas para questões afetivas como adaptação e socialização, na preocupação como a construção de habilidades motoras e no acesso das crianças ao conhecimento

Os princípios para Educação Infantil e Arte aparecem na seqüência de atividades da rotina diária, que contempla, entre outras coisas, a preocupação com a adaptação e socialização das crianças. Isto significa dizer que na Educação Infantil, além da necessidade de promover o encontro das crianças com os objetos de conhecimentos culturalmente construídos, é necessário estar atento à construção das relações que darão à criança a segurança e tranqüilidade necessárias para que ela se envolva em processos de ensino e aprendizagem.

O diálogo entre os interesses dos atores do processo pedagógico está na gênese das intenções para a presença da arte. As intenções são movidas por demandas, ora das crianças, ora do professor, ora da instituição.

Embora interesses diversos pairam sobre as escolhas das professoras, a seqüência de atividades é estruturada pensando-se nas características das crianças e em como atender às suas necessidades – relações afetivas, atividades motoras e contato com objetos de conhecimentos em situações de ensino.

Há uma organização temporal no trabalho do ano todo e há também uma seqüência dentro de um mesmo Tema de Pesquisa. Essa seqüência observa o processo de pensamento das crianças e se constitui em estratégia de ensino.

Não é possível ler a presença da arte somente como uma área de conteúdo, porque o trabalho com crianças leva o professor a fazer uso da arte em situações diversas e com intenções diferentes. As cinco dimensões identificadas anteriormente, na história da escola, aparecem no cotidiano deste ano para garantir que aspectos do trabalho com crianças sejam contemplados. Nesse sentido, para compreender a presença da arte na Educação Infantil é importante estar atento à interface entre o currículo de Educação Infantil e as especificidades da área de Arte. Na escola, essa interface é mediada pela dinâmica pedagógica, essa mediação constituiu mais um elemento a ser considerado no entendimento da presença da Arte.

O exercício de linguagens artísticas assume funções e significados diferentes no cotidiano de uma “escola de Educação Infantil”, portanto as peculiaridades do espaço escolar são também constitutivas das relações que dão significados a Arte na Educação Infantil.

culturalmente construído em áreas diferentes ou na especificidade do conhecimento de Arte. Estar atento a este conjunto de interesses que envolvem o trabalho na Educação Infantil possibilita que a criança atue para construção de formas de estar no mundo.

Para promover o acesso das crianças aos objetos de conhecimento e aos “processos de conhecer” é preciso pensar em formas de articular o trabalho pedagógico, isto é, em estratégias de ensino. No NEI os conhecimentos específicos geralmente são trabalhados através do Tema de Pesquisa e, no caso da Arte, as peculiaridades da área são contempladas tomando como referência a Abordagem Triangular de Ensino da Arte. Nesse sentido, o nosso terceiro ângulo de análise do currículo em ação diz da relação entre conhecimentos específicos e estratégias de ensino.

5.3 Conhecimentos específicos e estratégias de ensino.

A preocupação com o acesso das crianças ao repertório áreas e aos processos de conhecer demanda formas de articular o trabalho. Formas de organização espaço-temporal e de como abordar os conhecimentos específicos junto às crianças.

O NEI, ao longo da sua história¹¹⁴, tem optado pelo trabalho por Tema de Pesquisa como articulador das ações para favorecer o acesso ao repertório de áreas de conteúdo. O Tema de Pesquisa articula o contexto sócio – cultural das crianças, as especificidades de áreas de conteúdo e aspectos do desenvolvimento infantil.

Um interesse torna-se Tema de Pesquisa quando é suficientemente significativo para mobilizar todo o grupo, de forma que as crianças desejem ir além do que já sabem sobre aquele assunto e possam ter hipóteses e questões a serem desvendadas durante o seu estudo.

Um tema emerge da negociação entre atores: as crianças e o que lhes chama a atenção no cotidiano, o professor e aquilo que ele considera importante de ser trazido nas situações de sala de aula (conforme já dizemos, o desejo e a formação do professor influem nas suas escolhas) e as diretrizes curriculares da instituição.

O desenvolvimento de temas de pesquisa, em sala de aula, observa uma sistematização dialógica que tem o objetivo de garantir a presença tanto da fala das crianças (aquilo que já sabem e querem saber sobre o tema) quanto da fala do outro (o conhecimento já construído, as informações novas sobre o tema). O professor atua mediando e intervindo na organização da relação entre a fala das crianças e as novas informações. Há, no decorrer do trabalho, e ao final de cada tema, sínteses da articulação entre essas duas falas. As sínteses podem apontar ou não para novos temas de pesquisa.

¹¹⁴ Ver no item “Arte Presente na Construção da Proposta Curricular”, o surgimento do trabalho por Tema de Pesquisa já no início da história da escola – 1985.

O desenvolvimento de temas de pesquisa, em sala de aula, assemelha-se aos momentos pedagógicos colocados no trabalho de Pernambuco (1994 p.35): ER - estudo da realidade; OC - organização do Conhecimento e AC - Aplicação do Conhecimento.

Os momentos pedagógicos buscam garantir o diálogo entre as falas. Para iniciar o trabalho com um Tema de Pesquisa, o professor geralmente parte das hipóteses das crianças, isto é, do levantamento da realidade naquilo que a criança já sabe e que deseja saber (ER). Em seguida, ele articula o planejamento, organiza os objetivos, a seqüência das possíveis atividades e, junto com as crianças, coleta e organiza materiais e informações para responder às questões que foram levantadas. Esse momento pode ser identificado como de “Organização do Conhecimento” (OC).

As sínteses realizadas ao longo do estudo e ao seu final, representam o resultado do diálogo entre as falas das crianças e as novas informações, constituindo-se em novas relações que apontam para transformações no repertório de conhecimento das crianças e na forma delas atuarem sobre seus processos de conhecer e sobre o seu entorno. A construção de sínteses pode ser identificada com o momento de “Aplicação de Conhecimento” (AC).

O produto do diálogo entre as falas, que se constitui em expressão do conhecimento construído sobre o tema, pode ser representado em várias linguagens – oral, textos narrativos e poéticos, desenho, jogo dramático, pintura, esculturas, entre outros. Promover o diálogo entre as falas possibilita a construção de conhecimentos, respeitando o referencial das crianças e desafiando-as com novas informações que podem transformar a fala inicial, acrescentando novos elementos que resultam na construção de sínteses. Os momentos pedagógicos organizam o diálogo entre os conhecimentos, ou seja, entre as falas.

As sínteses parciais, realizadas durante e ao final do trabalho com um Tema de Pesquisa, são construídas tendo como instrumento de elaboração as linguagens.

As linguagens são instrumentos de organização do pensamento, que auxiliam na ampliação do repertório de leitura das crianças e na construção de possibilidades de intervenção sobre seu processo de construção do conhecimento. Desse modo, as linguagens artísticas, por também serem instrumentos de organização, expressão e comunicação de conhecimentos podem assumir a dupla função de organização do pensamento da criança sobre os conteúdos de área e de ampliação das suas possibilidades de ação e atuação sobre o entorno.

As linguagens, por sua vez, além de serem instrumentos de expressão das crianças, são também possuidoras de uma estrutura própria que lhes atribui a função de conteúdo de área. Para abordar o repertório cultural pertinente à estrutura das linguagens, incluindo-se nessas as linguagens da Arte, as professoras atuam considerando a relação entre Temas de Pesquisa e Abordagem Triangular de Ensino da Arte.

Como vimos no capítulo 2, essa abordagem surge em oposição à consideração da arte apenas como um fazer irrefletido, voltado somente para a expressão das emoções. Ela propõe ver a Arte articulando ações de leitura, contextualização e fazer artístico. Essas ações procurariam garantir que o trabalho com Arte fosse além da dimensão do fazer, em busca de sentidos mais amplos para a área e de novos repertórios para os processos pessoais de criação.

Nos relatos das professoras, quando elas justificam a Arte como uma área, fazem-no observando, por um lado, as ações da Abordagem Triangular e, por outro, a estrutura dialógica do Tema de Pesquisa.

A abordagem Triangular, vista nessa relação, mostrou-nos que as ações para pensar a Arte como conhecimento - leitura, contextualização e fazer artístico - não necessariamente se constituíam em momentos definidores do planejamento, no sentido de uma seqüência temporal.

Nessa abordagem, uma ação poderia ocorrer ao mesmo tempo em que outra. Em alguns relatos, a leitura e contextualização caminhavam juntas e o fazer artístico das crianças colocava em prática essas duas ações. A leitura de obras e a contextualização acrescentam novos significados ao repertório do fazer das crianças. A construção de representações, por parte delas, pode ser, então, o resultado do diálogo entre o conhecimento de área e a criação pessoal.

No estudo sobre Erasmo Andrade¹¹⁵, a visita à exposição e a entrevista com o artista foram, ao mesmo tempo, situações de leitura de obra e de contextualização. A leitura das reportagens sobre a referida exposição, feita anteriormente, foi o início da contextualização da obra, a qual se completava nesses momentos de visita à exposição e de entrevista ao pintor. A contextualização havia desencadeado o estudo e, a partir dela, as outras ações de ensino e aprendizagem foram construídas.

Contextualizar uma obra, especialmente com crianças, não pode se limitar ao contato com os elementos históricos que envolvem o artista. Contextualizar uma obra é,

¹¹⁵ Ver o item 5.2.

sobretudo, permitir às crianças estabelecer relações entre suas próprias experiências e o entorno da produção artística estudada.

As crianças ouvem e vivenciam as informações sobre o contexto histórico, econômico e estético das produções artísticas e guardam para si informações que de alguma forma tenham relação com suas experiências anteriores, seus medos, dúvidas e alegrias. Nesse sentido, o aspecto temporal é assimilado em função das relações de afeto que estabelecem com a obra. Como é o caso das representações sobre momentos da vida de Erasmo Andrade, retratados na ilustração e no texto seguintes:



FIGURA 38: ILUSTRAÇÃO E TEXTO SOBRE A VIDA DE ERASMO
(NORBERTO, 6 ANOS – 1997)

*Ele triste porque o pai dele morreu.
Ele pintou o quadro de Jesus morto, cheio de sangue.
(Norberto)*

A história da Arte pode também desencadear os momentos de contextualização, como poderemos ver no relato a seguir, acerca do estudo sobre o Impressionismo, de uma turma 4, no qual as professoras propuseram que as crianças pintassem ao ar livre para que o fazer artístico delas considerasse os elementos colocados como importantes pelos artistas impressionistas...

Estabelecemos a sexta-feira como prioridade para o desenvolvimento de Artes Visuais e alguns de seus consagrados movimentos de expressão (impressionismo, cubismo,

abstracionismo). De acordo com o nível das crianças, procuramos levá-las a compreender o universo da Arte enquanto linguagem e enquanto conhecimento historicamente construído. [...] O primeiro movimento estudado foi o Impressionismo. Na tentativa de compreendê-lo, saímos para passear ao ar livre, para observar a natureza ao redor da escola. Enquanto andávamos, instigávamos às crianças a observarem as cenas ali presentes e a ação do sol, do vento sobre o que eles observavam. Depois, sentados no chão, cada criança era solicitada a falar sobre a cena que gostou, expressando seus sentimentos em relação a sua escolha [...] O passo seguinte foi propormos às crianças que realizassem uma pintura da cena que escolheram. A idéia foi aceita com muito entusiasmo. Os desafios enfrentados, enquanto realizavam o trabalho, foram enormes - o vento, a areia, formigas - mas nada superou o prazer da criação. No final estendemos toalhas coloridas em baixo das árvores e realizamos um belo piquenique. (Moreira & Souza, 2000)

O fazer das crianças, a partir do trabalho de um artista, entrelaça as informações sobre arte aos saberes e habilidades individuais, ampliando o repertório das imagens representadas. O fazer artístico é, nesse sentido, uma experiência de interação entre o processo pessoal de criação e as imagens produzidas por artistas.

Tratar Arte como conhecimento, passa por ter em vista a interação entre estas três formas de aproximação da Arte - a leitura, a contextualização e o fazer artístico - mas articular essas ações em situações de aprendizagem significativas exige o planejamento e a articulação de uma seqüência de ações. Para isso, é necessário pensar em estratégias de ensino; no caso do NEI, a estratégia já colocada pelo Tema de Pesquisa.

O Tema de Pesquisa “Joan Miró”, por exemplo, foi desencadeado pelo interesse das crianças na observação das imagens produzidas pelas crianças da sala vizinha. Houve, então, todo um levantamento das impressões e questionamentos do grupo acerca das “produções dos colegas”. Nesse momento, as crianças também expressaram suas primeiras hipóteses sobre o tema. A partir do levantamento dessas hipóteses e questionamento, desencadeados pela leitura das imagens, o grupo -professora e crianças- partiu para a organização dos conhecimentos acerca da obra e do seu autor, através da coleta de novas informações sobre a vida e obra de Miró e da construção de registros – escrita, desenhos e pinturas.

O contato com as imagens e informações sobre a vida e obra de Miró modificou o repertório das crianças. A interação entre as imagens do artista e o repertório

peçoal das crianças é constatado nos desenhos e pinturas que elas produziram posteriormente ao estudo.

Em Arte, a fala inicial das crianças pode ser representada num “fazer” que demonstra as possibilidades de representação das mesmas no início do estudo. A organização de conhecimentos sobre a produção dos artistas aumenta o repertório de imagens das crianças e, ao final do estudo, em algumas salas, é possível perceber modificações em suas representações. Nesse sentido, as representações ao final do estudo seriam sínteses das duas falas anteriores.

Contudo, essa modificação nas representações das crianças não deve ser observada como critério de avaliação em estudos sobre Arte, porque as crianças estão lidando com o desafio de representar as leituras que realizam. Leituras e representações estão relacionadas às características de desenvolvimento e nem sempre é possível, a todas as crianças, ver e representar a relação entre o seu processo pessoal de criação e as criações artísticas, em produções com organização estética.

Os exemplos citados anteriormente são do trabalho com crianças de 5 e 6 anos; essas crianças já conquistaram uma relativa autonomia de pensamento, dado os avanços em seus processos de socialização e o acesso aos usos e conteúdos das representações. Elas já construíram habilidades de representação gráfica e têm a preocupação que o conjunto de sua produção seja entendido pelos outros, por isso produzem imagens que têm a intenção de comunicar seus pensamentos.

As crianças menores (2 e 3 anos) estão se deparando com outros desafios. O fazer delas é constituído muito mais da experimentação e vivência dos elementos das linguagens artísticas, e da construção de vocabulários perceptivos. Nesse sentido, o produto de suas “Artes” é menos significativo do ponto de vista do registro do trabalho do que das situações vivenciadas. As representações, na maioria das vezes, não assumem o caráter de representação intencional, mas de experimentação de cores, movimentos, e sons.

Estar atento a essas características do desenvolvimento do pensamento das crianças pequenas não significa dizer que elas não devam ter contato com representações estéticas e artísticas, pois, nesse período, o contato favorece e aumenta os repertórios que serão conteúdo de suas representações futuras.

Ao seu modo as crianças pequenas realizam leituras, contextualizam e fazem Arte. As experiências perceptivas, embora momentâneas e ainda sem uma organização que desencadeie maiores relações, instigam a criança a olhar, escutar e agir

sobre as representações; como foi o caso do trabalho com música, na turma 1, visto no início desse capítulo, em que crianças de 2 anos estavam estudando o som como Tema de Pesquisa.

Os temas de pesquisa da área Arte são planejados com uma dupla preocupação: por um lado, a estrutura das situações de ensino e, por outro, a de ter presente ações de leitura, contextualização e fazer artístico. O diálogo entre essas duas referências dá, às professoras, instrumentos para propor situações de ensino e aprendizagem em que as crianças estarão vivenciando suas percepções estéticas e tendo contato com o conteúdo da área de Arte. O que diferencia a proposição do tema nas turmas menores (2 - 4 anos) e nas maiores (5 – 7 anos) é a recepção dos alunos. As possibilidades de leitura e construção de sentidos para a Arte estão relacionadas, portanto, à estrutura de pensamento das crianças e ao contato delas com o conteúdo cultural das linguagens.

6 AS IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO EM AÇÃO

6 AS IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO EM AÇÃO

A nossa inquietação diante da formulação de propostas pedagógicas de Arte, na Educação Infantil, levou-nos a percorrer caminhos dialogando entre pontos de vista diferentes, a tecer relações exercendo escolhas e a definir, ao menos por esse momento, algumas sínteses que constituem o nosso marco de interpretação para a presença da Arte na Educação Infantil. E, embora seja nosso intento que o referencial construído por nós cumpra o destino de fazer com que outros professores reflitam sobre suas práticas e exerçam suas escolhas, vemo-lo como mais um entre outros olhares e intenções sobre a presença da Arte na Educação Infantil.

Partimos de questões surgidas no cotidiano de professores do NEI, para entendermos o lugar da Arte na escola de Educação Infantil; e isso nos levou a observar os ângulos diferentes acerca dessa área, que se articulam nas intenções dos professores da referida escola para as atividades com linguagens artísticas.

A construção histórica da área nos possibilitou entender a concepção contemporânea da Arte e do seu ensino, no que diz respeito à ação da escola ao trabalhar com as especificidades desse conhecimento. Contemporaneamente, é preciso considerar o contexto que envolve as produções artísticas e articular ações pedagógicas no sentido de tornar esse contexto significativo para os alunos, através da articulação entre a contextualização, a leitura e o fazer artístico. Isso significa dizer que a escola pode pensar situações de ensino e de aprendizagem da Arte tendo em vista o aluno, enquanto partícipe de práticas culturais e o professor, enquanto mediador entre o processo de criação do aluno e o repertório da Arte. (Capítulo 2)

No caso da Educação Infantil, o que é proposto ganha outras particularidades dado as características das crianças nesse período, tanto no que se refere aos aspectos do desenvolvimento, quanto à estruturação do seu pensamento. Como já foi dito no capítulo 3, as crianças aprendem quando atuam sobre o mundo estabelecendo relações para conhecê-lo e, para isso, usam as estratégias de pensamento que lhes são possíveis nesse período. A elaboração de propostas de atividades com Arte deve considerar, portanto, os aspectos do desenvolvimento e as estratégias de pensamento das crianças entre 2 e 7 anos. O desenvolvimento é um organizador das práticas pedagógicas em Educação Infantil, que envolve os conteúdos e as habilidades necessárias às crianças para elas estabelecerem relações com as informações e as pessoas. Nesse sentido, foi que nos deparamos com os

papéis que as linguagens artísticas assumem na Educação Infantil. A construção do simbolismo é fundamental para o desenvolvimento infantil nesse período, o que nos leva a inferir que o trabalho com linguagens assume um papel importante na organização das ações dos professores. As linguagens, entre elas as artísticas, são instrumentos de expressão e comunicação usados pelas crianças para compreender o mundo a sua volta, estabelecendo relações e resolvendo conflitos. Mas, como não há linguagem sem conteúdo, esta pode também ser observada como um objeto de conhecimento que possui um repertório construído culturalmente e ao qual a criança pode ter acesso. (Capítulo 3)

A relação entre as demandas da área de Arte e as da Educação Infantil, analisadas a partir da construção curricular, foi o meio para chegarmos aos significados que os professores atribuíam à Arte no NEI. Na interface entre Arte, Currículo e Educação Infantil, identificamos e analisamos as intenções das atividades com linguagens artísticas. As intenções se constituíam como regularidades que apareciam nos vários períodos da história dessa escola e que ainda permanecem na atualidade, conscientemente ou não. (Capítulo 4)

As intenções (como regularidades) para as linguagens artísticas foram articuladas para atender ora a objetivos específicos da área de Arte, ora às demandas do trabalho com crianças de 2 a 7 anos. Essa constatação nos levou a agrupá-las em: **Arte como linguagem** e **Arte como Conhecimento**. Essas duas grandes entradas para as atividades de Arte se constituem como fatores de decisão que desencadeiam o movimento da prática, ou seja, constituem-se enquanto **organizadores** que fazem a prática assumir determinados rumos e não outros.

Enquanto linguagem, os sistemas simbólicos da Arte são instrumentos para expressão, comunicação, organização e representação de sentimentos e conhecimentos. Como as demais linguagens, as linguagens da Arte são constituidoras do pensamento infantil e, nesse sentido, instrumentos das mais variadas relações: expressão de sentimentos, recurso a outras áreas e desenvolvimento de habilidades.

Enquanto conhecimento, a Arte tem um repertório cultural socialmente construído, marcado por especificidades estéticas e artísticas que nem sempre fazem parte do cotidiano das crianças e as quais elas poderão ter acesso através da mediação da escola. Nesse intento, estão as explicações de Arte como acesso a padrões estéticos e Arte como Conhecimento. (Capítulo 4)

Na prática dos professores, esses organizadores estão envolvidos por outras relações entre: Arte e as outras áreas de conhecimento; as atividades artísticas e a dinâmica pedagógica; e a organização de atividades e os atores das demandas – crianças, professores e estrutura pedagógica da escola. (Capítulo 5)

O conhecimento de Arte torna-se significativo para as crianças quando elas estão usando-o em espaços de significação, isto é, quando elas usam esse conhecimento para estabelecer relações e leituras de mundo. Ela faz isso tanto no momento em que o articula como linguagem – e portanto como instrumento na construção de relações diversas, quanto no momento em que está construindo explicações em torno da estrutura própria da Arte. Portanto, o acesso à Arte acontece tanto quando a criança faz uso das linguagens artísticas para fins diversos, quanto no momento em que o objetivo do professor é o de promover a reflexão sobre o conteúdo específico e a ampliação do repertório estético e artístico das crianças. Os dois casos oferecem às crianças oportunidades de experiências estéticas e de significação para Arte em suas variadas representações.

As funções que os professores atribuem à Arte, ao mesmo tempo em que são dimensões do trabalho com linguagens artísticas, são, para as crianças, formas de aproximação ao seu conteúdo, pois elas não aprendem somente quando o professor tem o objetivo de ensinar determinada coisa, elas aprendem também enquanto atuam sobre a realidade; e fazem isso o tempo todo.

Nesse sentido, olhar para a interdisciplinaridade na Educação Infantil significa considerar que conhecimentos de área estão no entorno das crianças, tanto como linguagens quanto como explicação em torno do repertório dos objetos de conhecimento e que as relações, para tornar o aspecto de área significativo, podem ser desencadeadas através de ações em que as especificidades de área estejam atuando como recurso, expressão, desenvolvimento de habilidades ou acesso ao repertório cultural. A idéia de interdisciplinaridade não está restrita à preocupação em garantir a presença dos conteúdos de área, mas a uma atitude de ver a realidade sob diferentes dimensões que envolvem diferentes formas de aproximação do conhecimento.

A organização de propostas pelos professores, seja qual for a especificidade, observa a relação entre características do pensamento infantil, estrutura da área de conteúdo e dinâmica pedagógica. Esses fatores não se separam na organização das ações do professor. É importante que ele conheça o conteúdo das áreas, mas a sistematização de sua ação pedagógica deve observar também os aspectos do desenvolvimento infantil, isto

é, observar as estratégias que a criança usa para se apropriar do conhecimento. A dinâmica pedagógica atua como um instrumento que pode viabilizar experiências significativas que propiciam aprendizados e desenvolvimento.

A consciência do professor sobre as relações entre o conteúdo da área e as demandas da Educação Infantil faz com que sua ação propicie situações que tornem a Arte significativa para as crianças, seja quando ele propõe o uso dessas linguagens para fins diversos, seja quando articula o acesso aos seus objetos de conhecimento. Ele pode, em seu planejamento, estar polarizado em algumas dessas dimensões, mas isso não significa que as outras não estejam sendo trabalhadas naquele momento, pois a recepção das representações artísticas, pelas crianças, envolve o todo e elas podem estar percebendo esteticamente aquilo que para o professor, naquele momento, não tem o objetivo de ser estético.

A multiplicidade da estrutura da área, em sua relação com a Educação Infantil, gerou significados e funções diversas, que fez a escola articular espaços diferentes de uso das atividades artísticas. A Arte, por ser múltipla em suas dimensões, possibilita portanto, que as múltiplas dimensões, do desenvolvimento humano encontrem nela seu conteúdo e instrumento de construção de sentidos e respostas para leituras e representações de mundo. Nesse sentido, importantes eixos de organização do trabalho pedagógico, na Educação Infantil, encontram, nas linguagens artísticas, meios de viabilização. A Arte perpassa a relação das crianças com os conhecimentos próprios e de outras áreas e com suas emoções, pois permite a expressão, a comunicação e a representação em todos os momentos.

Como **conhecimento, linguagem e estética**, a Arte possibilita a síntese entre cognição, emoção e corporeidade. Esses aspectos não se separam na Arte, como não se separam na ação das crianças.

A relação estética com o mundo é comum a qualquer ser humano; todos somos capazes de exercer a “leitura” que vai além do conteúdo e do objeto e que busca deleitar-se com formas, sons e movimentos, para, a partir dessas experiências, criar imagens que as signifiquem e abram outros significados. Nesse sentido, a dimensão estética da Arte oferece uma possibilidade especial de entendimento das relações que caracterizam a realidade. Ela ultrapassa a fronteira dos objetos artísticos e estende sua abrangência a outros campos do conhecimento, constituindo-se em mais uma forma de entender e apreender o mundo em sua manifestação visível e invisível.

Como o objeto artístico que possibilita ao leitor o estabelecimento de leituras abertas, a realidade, vista de forma estética, vai além daquilo que é observável, pois ela é constituída também por um universo invisível de representações, desvendado pela possibilidade de imaginar. Ver o mundo de forma estética é ver diversas dimensões por meios enigmaticamente múltiplos. O jogo estético está presente na origem das representações humanas, conciliando a matéria aos sentidos, como ato de pensamento que não exclui o horizonte sensível da construção de conhecimentos.

Concebendo a Arte em sua amplitude, acreditamos que reduzir a ação pedagógica a uma de suas dimensões levaria a uma distorção semelhante à apontada pelas críticas à “livre expressão” e ao “espontaneísmo” escolanovista. Acreditamos também que, atualmente, não se pode reduzir a Arte aos espaços institucionalizados, sob a intenção de trabalhar especialmente o seu conteúdo de área, pois a Arte, além de ser leitura e representação, tem um repertório de conhecimento, mobiliza as possibilidades de criação de significados ao permitir leituras abertas e aponta para uma forma de conhecer que vai além dos sentidos aparentes. Por tudo isso, a Arte extrapola as explicações que a organização escolar tem apontado para ela, possibilitando mudanças na ação do professor não só diante do repertório dos seus objetos de conhecimento, mas também diante de outras produções humanas e diante do seu próprio entorno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fani. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo: Summus, 1983.

ALVES, Erinaldo do Nascimento. **A recepção do vídeo no ensino das artes visuais: a informação estética no contexto escolar**. 1999. 203f. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ARAÚJO, José Sávio Oliveira de. **Teatro e educação: uma visão de área de práticas de ensino**. 1998. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

ARAÚJO, Keila; MEDEIROS, Suzana Maria. **Redescobrimo Sons: movimentos, mundo e música**. Natal, 2000. 17p. Documento do NEI não publicado.

AXELOS, Kostas. **Métamorphoses**. Paris: Minuit, 1991.

AZEVEDO, Gildete; BRITO, Ridan Rosane. **Relatório de atividades**. Natal. 1993. 5p. Documento do NEI não publicado.

BARATA, Denise Gomes. Caminhando com arte na pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993. p.123-141.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: conflitos / acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.). **O ensino da arte e sua história**. São Paulo: MAC/USP. 1990.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. Parâmetros Curriculares em Geral e para as Artes Plásticas em Particular. **Arte & Educação em Revista**. Rio Grande do Sul, n.4, p.7-15, dez. 1997.

_____. **Recorte e Colagem** - Influências de John Dewey no Ensino da Arte no Brasil. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1982.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

_____. **John Dewey: o ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

BARJARD, Elie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da Nossa Época, 28).

BARROS, Eulália. **Núcleo educacional infantil: busca de um caminho para a pré-escola**. 1991. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

BARRY, J. Wasdsworth. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. Tradução de Esméria Rovai. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre RS. Artes Médicas Sul, 1999.

BELINKY, Tatiana, et all. **A Produção Cultural para a Criança**. 4.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

BIASOLI, Carmem Lúcia. **A formação do professor de arte: do ensaio à encenação**. São Paulo: Papyrus, 1999.

BLOOM, Benjamin S. **Evaluación del aprendizaje: educació artística, ciencia, matemática de la escuela secundaria**. Tradução para o espanhol de Margarita N. Mizraji e Roberto J. Walton. Buenos Aires: Editora Troquel S. A. Buenos Aires, Argentina, 1975.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre arte**. São Paulo: Ática, 1991.

BRILL, Alice. **Da arte e da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BRITO, Ridan Rosane; CAPISTRANO, Naire Jane. **Relato da Prática Pedagógica**. Natal. 1996. Documento do NEI não publicado.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. (Parâmetros Curriculares nacionais de 1^a a 4^a série). v.6.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998. 105p. (Parâmetros Curriculares nacionais de 5^a a 8^a série).

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). v.3.

BRUHNS, Heloisa. **Conversando sobre o corpo**. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da Arte na escola. São Paulo: Cortez, 1996.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. São Paulo: Edusp, 1997. (Ensaio Latino-Americanos, 1).

CARVALHO, Denise Maria. **Ensinar-aprender a linguagem escrita**: do movimento do fazer ao saber em movimento. 1999. 150f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

CÂMARA, Tânia C. Araújo de. **A (RE) Construção de saberes no coletivo**: resgate de um processo de assessoria pedagógica. Natal, 1999. 150f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

CAVALCANTE, Olga Maria; SANTOS, Judite Borges. **Relatório das atividades pedagógicas realizadas no 1º bimestre**. Natal, 1999. 12p. Documento do NEI não publicado.

CAVALCANTI, Zélia. (Org.). **Alfabetizando**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Arte na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASSIRER, Ernest. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 1999.

CHAVES, Filho, Francisco Quinho. **Currículo pré-escolar cognitivo**: manual de professores. Natal, UFRN. Ed. Universitária. 1982.

COOL, César (Org.). **O Construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.

COSTA, Raimunda Martins; LIMA, Ruth Regina. Adaptação na Escola: processo de continuidade e ruptura. **Caderno Faça e Conte**. Natal, v.2, n.2, p87-96, 1999.

_____. **Relato da prática pedagógica**. Natal, 1998. 6p. Documento do Nei não publicado.

CRAIDY, Maria Carmem; KAERCHER; Gládis Elise (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

DEHEINZELIN, Monique. **A fome com a vontade de comer**: uma proposta curricular de educação infantil. Petrópolis: Vozes, 1984.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

DERTOUZOS, Michael. **O que será**: como o novo mundo da informação transformará nossas vidas. Tradução Celso Nogueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

DEWEY, John. **John Dewey**. Traduções de: Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.(Coleção Os Pensadores).

FAZENDA, Ivani (Org.). **A academia vai à escola**. Campinas: Papirus, 1995.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Metodologia do ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 1991.

FLAVIO, Antonio B. Moreira (Org.). **Currículo: questões atuais.** Campinas: Papirus, 1997.

FONTANA, Roseli. **Mediação pedagógica na sala de aula.** São Paulo: Cortez, 1996.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **A psicologia e o trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho.** Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pedagogia do bom senso.** Tradução de J. Baptista. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma: o discurso da motricidade.** São Paulo: Summus, 1991.

_____. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** 3.ed. São Paulo: Scipione, 1992.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 29.ed. São Paulo: Cortez 1994. (Coleção Questões da Nossa Época, 13).

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido.** 19.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FURT, Hans. G. **Piaget na sala de aula.** Tradução de Donaldson M. Garsenhagen. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

_____. GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

GARDNER, Howard. **A Criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Tradução de Carlos Alberto N. Soares. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GHIRALDELLI, Jr, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GONÇALVES, Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 3.ed. São Paulo: Papirus, 1994. (Coleção Corpo e Motricidade).

GOULART, Ana Lúcia Faria; SILVEIRA, Mariana Palhares (Orgs.). **Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

GUERRA, Damiana; SANTOS, Rutilene, SOUZA, Judite. **Relato da prática pedagógica**. Natal: 1998. 12p. Documento do NEI não publicado.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução de Marcos Santarrita e revisão técnica de Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUIZINGA, Johan. **Homus ludens: O jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro e revisão de Mary Amazonas Leite Barros. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado na criança**. In: CAVALCANTI, Zélia (Org.). **Arte na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.3-32.

IABELBERG, Rosa. Um convite a novas rotas de navegação no ensino da Arte. **Revista Trino**, São Paulo, n.2, p.39-42, 1992.

JOAN Miró. Tradução de Berta Rodrigues Silveira. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1993.

KOLL, Marta. A escola como mediadora de aprendizagem. **Caderno Faça e Conte**. Natal, v.1. n.1. Ano 1, p.7-25 nov / dez. 1998.

KOUDELA, Ingrid Dormien, **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

KRAMER, Sônia (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para educação infantil. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim. **Educação ou tutela?: a criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1988.

LACOSTE, Jean. **A filosofia da arte**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LIMA, Lauro de Oliveira. **A construção do homem segundo Piaget**: uma teoria da educação. 2ed. São Paulo: Summus, 1984.

LIMA, Ruth Regina. SOUZA, Rutilene Santos. **Sentindo e descobrindo o nosso corpo**. Natal. 1999. 20p. Documento do NEI não publicado.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e a sua arte**. Tradução de Miguel Maillat. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MACEDO, Lino. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, Lúcia Maria. **Pré-escola é não é escola**: a busca de um caminho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MARQUES, Isabel. A. **O Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, M.H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense 1994.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M.Terezinha Telles. **Didática do ensino da arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MEDEIROS, Suzana; MOREIRA, Maria da Paz. No Ciclo da Água, o Ciclo do Conhecimento. **Caderno Faça e Conte**. Natal, v.2, n.2, p.145-152, 1999.

MELO, Ana Maria. L. C. **Currículo cognitivo**: descrição de uma proposta implantada no NEI. 1987. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

MORAES, Vinícius. **A Arca de Noé**. 13.ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1993.

MORAES, Vinícius. **Literatura comentada**. São Paulo: Abril Educação, 1980.

MOREIRA, Maria da Paz. SOUZA, Rutilene Santos. **Planejando o fazer dos desejos de aprender e de ensinar**. Natal, 2000, 20p. Documento do NEI não publicado.

MOREIRA, Wey Vagner (Org.). **Corpo presente**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

NAKAMURA, Helenita. **A Imagem na formação do leitor**: um processo dialógico texto - ilustração na Literatura Infantil no contexto escolar. 2000. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil 1**: simbolismo e jogo. Porto Alegre: PRODIL, 1994. 3v.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Ática, 1989.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Tradução Maria Helena Nery Garcez. 3.ed. São Paulo: Martins Fonte, 1997.

PENIN, Sônia. **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. 4.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

PERNAMBUCO, Marta M. C. A. **Educação e escola como movimento**: do ensino de ciências à transformação da escola pública. 1994. 156f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

PERNAMBUCO, Marta M. C. A. –“Quando a Troca se Estabelece”. In: PONTUSCHKA, Lídia (Org.). **A ousadia do diálogo**: interdisciplinaridade na escola. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. **Reorientação curricular nas escolas da rede pública estadual de Natal**. 1996. 30f. Projeto de Pesquisa (Grupo Estudos e Pesquisa de Educação em Movimento) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado São Paulo: Perspectiva, 1986.

PILLAR, Analice Dutra. (Org.). **A educação do olhar no ensino da arte**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

PILLAR, Analice Dutra; VIEIRA, Denyse. Metodologia Triangular: pressupostos conceituais In: **O VÍDEO e a Metodologia Triangular no Ensino da Arte**. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Fundação Iochpe, 1997.

PIMENTEL, Gilka; LIRA, Regina Célia. (Orgs.). **Nossa arte, nossos contos**: turma 5. B-tarde. Natal: EDUFRN, 2000.

POCHER, Louis (Org.). **Educação artística**: luxo ou necessidade. Tradução de Yan Michalsky. São Paulo: Summus, 1982.

PONTES, Gilvânia M. D. Arte no ensino fundamental: um relato de caso. In: 14º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 1999, Salvador. **Anais...** 1999. 1CD.ROM.

_____. A Arte Presente na Construção do Projeto Pedagógico: um relato de caso. 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000, Caxambu, **Anais...** 2000. 1CD.ROM.

_____. **Caderno de registro**. Natal, 1997. Documento do NEI não publicado.

_____. Conversando com artistas nas trilhas do conhecimento em Arte. In: SEMANA DE HUMANIDADES, 7., 1998, Natal. **Anais...** Natal: CCHLA/UFRN, 1998. p 105.

_____. Professoras em Diálogo: Construindo conhecimento sobre ensino da Arte. In: **Anais** da VIII Semana de Humanidades do CCHLA/UFRN, 1999.

_____. Teatro na Educação Infantil. In: SEMANA DE HUMANIDADES, 5., 1996, Natal. **Anais...** Natal: CCHLA/UFRN, 1996. P.92.

PONTES, Gilvânia M.D; JATOBÁ, Carla. Hoje tem espetáculo. In: **Caderno Faça e Conte**. Natal, v.2. n.2. p.115-122, 1999.

PONTES, Gilvânia M.D; JATOBÁ, Carla. A odisséia: um mergulho na cultura grega. In: SEMANA DE HUMANIDADES, 5., 1996, Natal. **Anais...** Natal: CCHLA/UFRN, 1996. p.94.

QUEIROZ, Alvamar Costa. **A inserção da dimensão ambiental no ensino fundamental**. 1997. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

RÊGO, Maria Carmem. F. D. **Recortes e relatos: a criança de 2 e 3 anos no espaço escolar**. 1995. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

RÊGO, Maria Carmem F. D. O currículo em movimento. In: **Caderno Faça e Conte**. Natal, v.2. n.2. p.61-82, 1999.

REILY, Lúcia Helena. **Atividade de artes plásticas na escola**. São Paulo: Pioneira, 1986.

ROCHA, Ruth. **A arca de Noé**. Ilustrações de Eliardo França. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Sambalelê).

ROCHA, Vera. **Construindo Caminhos: linguagens artísticas na formação de professores**. 2000. 178f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

ROSA, Elba Vasconcelos. SANTOS, Judite Borges. **Entrelaçando saberes e vivências com a mitologia grega**. Natal. 2000, 20p. Documento do NEI não publicado.

_____. **Arco íris de histórias e poesias: turma 5 A – tarde**. Natal: EDUFRN, 2000.

SÁNCHEZ, Adolfo Vázquez. **Convite à estética**; tradução Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SANTOS, Judite Borges; SILVA, Alba Sousa. **As frutas**. Natal. 1996. 13p. Documento do NEI não publicado.

SAUNDERS, Robert. O que é DBAE – Discipline Based Art Educacition. In: BARBOSA (Org.). **O ensino da arte e sua história**. São Paulo: MAC/USP, 1990. p.134-140.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez. 1988.

SÃO PAULO: Secretaria Municipal de Ensino. **Educação Artística. Visão de área, 2/7**. Documento 5, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim, **Filosofia**. São Paulo, Cortez, 1994.

SILVA, Antonio Flávio Moreira; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Ursula Rosa. **Elementos de estética**. Pelotas: UCPEL, 1995.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

SNYDERS, George. **A alegria na escola**. Tradução: Bertha Halpern Guzovitz, Maria Cristina Caponero. São Paulo: Manole, 1988.

SNYDERS, George. **A escola pode ensinar as alegrias da música**. Tradução de Maria José Amaral Ferreira, prefácio à edição brasileira de Maria Felismina de Rezende e Fusari. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

STABILE, Rosa MARIA. **A expressão artística na pré-escola**. São Paulo: FTD, 1998.

STOKE, Patrícia Stokoe Ruth Harf. **Expressão corporal na pré-escola**; São Paulo: Summus, 1987.

SUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte**: o pensamento pragmatista e a estética popular. Tradução Gisela Domschke. São Paulo: 34, 1998.

VIEIRA, Ana Lúcia Xavier; COSTA, Raimunda Martins. A oralidade das crianças de dois anos. In: **Cadernos Faça e Conte**. Natal, v.2. n.2, p.97- 101, 1999.

VYGOTSKY, Lev. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação social da mente**: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEIKART, David P; HOHMAN, Mary; BANET, Bernard. **A criança em ação**. Tradução de Rosa Maria Macedo, Rui Santana Brito.3.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

ZAMBONI, Silvio. **A Pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo 59).

ANEXOS