



Atividades Artísticas na Educação Infantil (Certificado)

Solicite agora mesmo seu certificado de **40 Horas** (no link abaixo)

[\[Clique aqui para solicitar certificado\]](#)



Veja um modelo do certificado!





Somos a maior rede de Cursos Pedagógicos do Brasil. Temos mais de 200 mil alunos matriculados em todo o país!!

Nossos Cursos são reconhecidos e aprovados pela ABED, Faculdades, Escolas, Prefeituras e Instituições!



Use o Certificado para:

- ✓ **Evolução Funcional**
- ✓ **Provas de Títulos**
- ✓ **Horas Complementares na Faculdade**
- ✓ **Concursos Públicos**
- ✓ **Processo de Recrutamento e Seleção**
- ✓ **Enriquecer seu Currículo**

DICAS IMPORTANTES PARA O BOM APROVEITAMENTO

- O objetivo principal é aprender o conteúdo, e não apenas terminar o curso.
- Leia todo o conteúdo com atenção redobrada, não tenha pressa.
- Explore as ilustrações explicativas, pois elas são fundamentais para exemplificar e melhorar o entendimento sobre o conteúdo.
- Quanto mais aprofundar seus conhecimentos mais se diferenciará dos demais alunos dos cursos.
- O aproveitamento que cada aluno tem é o que faz a diferença entre os “alunos certificados” e os “alunos capacitados”.
- A aprendizagem não se faz apenas no momento em que está realizando o curso, mas também durante o dia-a-dia. Ficar atento às coisas que estão à sua volta permite encontrar elementos para reforçar aquilo que foi aprendido.
- Aplique o que está aprendendo. O aprendizado só tem sentido quando é efetivamente colocado em prática





Sumário

Capacitação e Aperfeiçoamento em Atividades Artísticas na Educação Infantil **Erro! Indicador não definido.**

DICAS IMPORTANTES PARA O BOM APROVEITAMENTO **Erro! Indicador não definido.**

MÓDULO I – CONHECENDO A ARTE.....	5
1. INTRODUÇÃO.....	6
2. ARTE A LINGUAGEM UNIVERSAL	7
3. ARTE E SEUS ELEMENTOS	10
4. EDUCAÇÃO E CÓDIGOS.....	16
5. ARTE E EDUCAÇÃO	20
6. POR QUE ARTE-EDUCAÇÃO?.....	22
MÓDULO II – PROCESSO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO.....	23
7. A HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL.....	24
8. A ESTÉTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	27
9. METODOLOGIA DO ENSINO DE ARTE	31
9.1 COMO PLANEJAR AS AULAS DE ARTE?.....	35
9.2 PROCESSO DE CRIAÇÃO	37
9.3 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	38
9.4 COMO FAZER APRECIACÃO EM ARTE?	40
9.5 AVALIAÇÃO NÃO O FIM E SIM O PROCESSO A SER PERCORRIDO DURANTE A APRENDIZAGEM DO EDUCANDO.....	40

MÓDULO III – ATIVIDADES ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	42
10. CRIANÇAS E AS LINGUAGENS	43
11. LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	56
12. ARTE COMO ACESSO A PADRÕES ESTÉTICOS	66
13. ARTE COMO EXPRESSÃO	69
14. ARTE COMO RECURSO.....	72
MÓDULO IV - EXPRESSANDO A ARTE.....	75
15. ARTE: LINGUAGEM E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	75
16. CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO	84
17. EXEMPLOS PRÁTICOS DE APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	88
MÓDULO V – FECHAMENTO.....	98
18. CONCLUSÃO.....	98
19. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104



MÓDULO I – CONHECENDO A ARTE

1. INTRODUÇÃO

A necessidade de manifestar-se artisticamente acompanha a evolução humana desde a pré-história, sendo a pintura rupestre a primeira manifestação de comunicação do ser humano: a arte das cavernas. Portanto, há milhares de anos o homem faz arte, e ao fazê-la olha o mundo ao seu redor, criando algo que tenha para ele um significado ou possa transmitir uma idéia, uma emoção. Constantemente o homem vem utilizando a arte para se manifestar expressivamente, registrando a sua vida, aspectos culturais de sua sociedade, religião e também seus sentimentos.

Sendo assim, o estudo da arte, através da história e da produção artística da humanidade em suas diversas linguagens, é essencial na formação do profissional das mais variadas áreas. A arte tem função indispensável “na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização” (FERRAZ & FUSARI, 1999, p 16).

A obra de arte reflete o momento histórico de sua concepção, neste refletir, apresenta grande carga simbólica, englobando não só questões políticas, sociais e econômicas, mas também aspectos psicológicos inerentes à sociedade de cada época, retratando influências de mitos, arquétipos, preconceitos e valores.

A cada época corresponde um tipo de mentalidade artística. Por isso, se existe uma determinada bagagem de idéias em uma cultura, corresponde também a uma determinada estética. Se tomarmos, por exemplo, o romantismo, o analisaremos dizendo que é um movimento particular da história do homem, que representa o predomínio do sentimento sobre a razão. (...) A arte

não é apenas a glorificação do belo, do significativo, mas a relação implícita que existe entre o fato social e a sua expressão (MOSQUERA, 1976, p. 63).

Como importante ferramenta para a formação do indivíduo, torna-o sensível ao meio em que vive, valorizando a identidade cultural em que se insere, desenvolvendo seu senso crítico e incentivando o nascimento de uma consciência artística e social.

A função primordial da arte na sociedade é a comunicação. Segundo Celso Kelly (1978), em todas as formas e linguagens artísticas ocorre a comunicação, ou seja, a mensagem se transfere. Certamente, sendo rica em significados, a mensagem trabalhada esteticamente, sendo obra de arte, transcende a individualidade do autor, tendo no observador, como receptor, o complemento de sua obra.

Mesmo no simples uso da palavra ao se constituir uma sentença, surge a necessidade do emprego da estética ao lado da semântica. Sendo a comunicação uma característica humana, somos naturalmente sensíveis não só à clareza da mensagem mas também aos seus aspectos formais.

2. ARTE A LINGUAGEM UNIVERSAL

O homem através de seu trabalho constrói utensílios e ferramentas através de diversas técnicas para facilitar a sua sobrevivência e ao mesmo tempo ele expressa seu pensamento, com desenhos, esculturas, danças e ritmos musicais como forma de se comunicar.



As linguagens artísticas estão enraizadas em todas as culturas em cada canto do mundo. As manifestações musicais, danças, representações e construções têm os mesmos conceitos de arte em qualquer povo que a manifeste.

Ao pensarmos nas manifestações artísticas de povos diferentes, entendemos que cada um tem seu jeito, sua maneira de desenvolvê-las e pensá-las. A arte se apresenta com funções distintas e conceitos próprios na vida dos povos a qual pertence. Para Duarte Junior (1988, p. 106) “O homem utiliza a linguagem para ordenar e significar o mundo, mas ela condiciona sua percepção e seu pensamento”.

É através das produções artísticas de uma época e de uma cultura que entendemos o pensamento científico, filosófico, religioso e estético, seus valores e crenças. E ao conhecê-las compreenderemos as transformações ocorridas ao longo da história, até os nossos dias, e que essas produções são resultados do tempo histórico do qual estão inseridas. Portanto ao analisá-las teremos suporte para compreender e respeitar as produções contemporâneas.

A arte constitui na necessidade do homem em se comunicar, expressar através da música, danças, representações, rituais...



Para Bello (2003, p.2) “a arte é uma forma de produção e reprodução cultural que só pode ser compreendida dentro do contexto e dos interesses de suas culturas de origem e apreciação”. De modo que as produções artísticas

estão relacionadas a uma época, país ou região e onde cada uma tem sua estrutura social, econômica, religiosa e política. A arte é o reflexo de uma sociedade, por isso precisamos estar atentos às manifestações artísticas atuais para entender, refletir e analisar criticamente o nosso cotidiano, sempre buscando no passado o sentido da evolução humana.

Muitos artistas buscam inspirações em obras já existentes e a partir delas fazem novas interpretações.

A unidade do eterno e do novo, aparentemente impossível, realizar-se pelos e para os humanos. Chama-se de Arte (Chauí, 2003 p. 21).

É através da arte como expressão que o artista exprime e revela a essência do mundo e nos leva a descobrir o sentido da cultura e da história. A Arte como trabalho de expressão esta relacionada com a ciência, técnica e tecnologia de cada época.

De acordo com a Chauí (2003, p. 150) “o artista é um ser social que busca exprimir seu modo de estar no mundo na companhia dos outros seres humanos, reflete sobre a sociedade, volta-se para ela, seja para criticá-la, seja para afirmá-la, seja para superá-la”. O artista deixa o seu testemunho do mundo, produzindo a sua arte.

Nas DCes (2007, p.29) consta que: “ toda linguagem artística possui uma organização de signos que propicia comunicação e a interação”. Por isso a arte sempre esteve baseada na: representação do mundo que o cerca, seus deuses e a si próprio.

É nas manifestações artísticas que o homem pensa, sente, cria e transforma a sua realidade. A função da arte hoje é de analisar, criticar e refletir a realidade humana socialmente.

Analisando as mais variadas manifestações artísticas que o homem desenvolveu através da história, entendemos o mundo que fazemos parte.

A arte não é um conceito fechado.

A Arte tem um significado infinito.

3. ARTE E SEUS ELEMENTOS

Antes de discorrermos sobre arte-educação, faz-se necessário refletir sobre a arte e seus aspectos. Iniciemos por duas obras de consulta básica para maioria das pessoas. Para o dicionário Aurélio (1993), a arte é a “Capacidade que tem o homem de, dominando a matéria, pôr em prática uma ideia (grifos nossos).” Desta definição podemos extrair duas primeiras ideias: concretização de algo abstrato (transformar ideia em matéria) e domínio de um elemento, de uma fazer.

Já a enciclopédia virtual wikipedia conceitua arte da seguinte maneira:

(do latim ars, significando técnica/ou habilidade) geralmente é entendida como a atividade humana ligada a manifestações de ordem estética ou comunicativa, realizada a partir da percepção, das emoções, e das ideias (grifos nossos), com o objetivo de estimular essas instâncias da consciência e dando um significado único e diferente para cada obra. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Arte>).

A Wikipedia também se refere ao domínio de um fazer (técnica e habilidade). Além disso, associa arte ao ser humano e sua capacidade de comunicação e introduz neste artigo a noção de estética, um tipo de relação não somente racional com a obra artística, mas que envolve também outros aspectos do ser humano, tais como emoção, percepção, dentre outros. São expressos pelo realizador da obra para estimular esses mesmos aspectos naquele que usufruirá dela. Ou seja, a definição acima também aborda os dois lados da obra artística: o artista e o espectador, e chama atenção para o fato de que, para cada pessoa, a arte possui um significado único.

Por fim, segundo Jorge Coli, professor de História da Arte da UNICAMP:

A arte tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de ‘aprendizagem’. Seu domínio é o do não-racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois nosso contato com a arte nos transforma. Porque o objeto artístico trazem si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações

culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia. Entre a complexidade do mundo e a complexidade da arte existe uma grande afinidade. (COLI, 1995, p.109).

Coli retoma a referência ao caráter humano da arte e à noção de expressão de uma série de aspectos humanos, aos quais ele acrescenta a relação do indivíduo com o mundo que o rodeia. Relaciona o universo interior ao universo externo ao ser humano. Aqui encontra-se também a ideia de habilidade para a construção de meios de aguçar o indivíduo para a apreensão do mundo. O que nos sugere a necessidade de técnicas e conhecimentos por parte daqueles que produzem arte.

Munidos destas três definições e levando em conta as observações acerca delas, listamos a seguir uma série de elementos da arte que contribuirão para reflexões posteriores acerca da arte-educação.

A primeira observação a ser feita refere-se à relação entre abstração e concretude na obra artística. Há quem acredite que a arte trabalha com abstração. Na realidade a arte trabalha com concretude. Lida, sim, com todos os tipos de ideias, sensações, emoções, crenças e outros conceitos abstratos, mas transforma tudo isso em algo concreto: cores, tintas, traços, gestos, palavras... Como exemplo disso pensemos no tema sofrimento da guerra. Para cada pessoa, essas palavras vão evocar uma imagem, uma ideia. E cada uma vai concretizá-la de uma maneira. Pablo Picasso a concretizou assim:

Figura 1– Guernica - Pablo Picasso



Fonte: <https://learningenglish-esl.blogspot.com/2010/07/guernica-by-pablo-picasso.html>

Pensando nisso, torna-se clara a necessidade de domínio de uma habilidade ou técnica para tornar uma ideia tangível para quem a aprecia, como citaram as três definições anteriormente descritas. Isto porque a arte é uma área do conhecimento humano e, como tal, possui saberes específicos. Isso implica no fato óbvio de que, quanto mais se conhece algo, mais domínio se tem sobre ele. Mesmo aquele que não pretende se tornar um artista profissional, mas tem a intenção de utilizar a arte com fins educacionais, alcançará melhor seus intentos à medida em que amplia seus conhecimentos acerca desta área. Daí a importância não só de atividades formativas, como de se criar um hábito de apreciação estética. Vale salientar que não se trata de aprender uma forma correta de se fazer arte, porque não existe tal coisa, mas de saber que tudo o que for feito comunicará algo a alguém. E que, quanto maior o vocabulário artístico, mais elementos terá o artista para expressar suas ideias, emoções, sentimentos. Além disso, amplia-se a chance de sair do lugar comum, das ideias óbvias.

Existe uma espécie de lenda envolvendo o quadro de Picasso apresentado anteriormente. Ele foi inspirado no bombardeio sofrido pela cidade espanhola de Guernica em 26 de abril de 1937 por aviões alemães, apoiando o ditador Francisco Franco. Dizem que um militar envolvido na guerra, ao vislumbrar o quadro, teria se impressionado com sua força e perguntado a Picasso: “Forte esse quadro! Foi você quem fez?”. E Picasso teria respondido:

“Não. Foram vocês.” Ora, Picasso (ou quem inventou a história, se foi o caso) não queria dizer isso de maneira literal, mas no sentido de que a guerra o provocou a pintar aquele quadro. O sofrimento com o qual ele se deparou foi marcante a ponto de criar a necessidade de realizar aquela obra.

Várias são as razões que levam à construção de um produto artístico: inspiração, ideia, encomenda externa, dentre outras. No entanto, ele expressará a percepção de mundo do artista que o criou e será percebido de forma particular por cada espectador. Cabe aqui uma observação importante acerca do uso da arte com fins educacionais. Se expressamos nossa percepção de mundo, estão inclusos nessa percepção elementos que, muitas vezes, não tínhamos a intenção de expor ou nem sabíamos que possuíamos. Isso inclui mitos, preconceitos, crenças...

Tomemos como exemplo uma peça publicitária da loja Mariza, realizada no período próximo ao dia dos namorados e cujo objetivo era vender lingerie, abordando o tema de forma divertida e irreverente. Para isso foi criado o seguinte texto:

No Brasil, existem 96 mulheres para cada 100 homens. Desses 100, 12 não gostam do assunto. 1 tem um poodle. 5 moram com a mãe. 13 têm medo de barata. 8 palitam os dentes. 13 preferem fazer declaração do imposto de renda a sexo. 8 nunca mandaram flores para uma mulher. 7 homens acham que preliminares são frescura. 10 gostam de cueca com vinco. 6 secam o cabelo com secador. 3 usam polchete. 5 fazem a unha. 17 são casados. 1 é casado e fiel. Sobra, portanto, um homem para cada 96 mulheres. Melhor você caprichar. Primavera/verão Mariza. (<http://www.youtube.com/watch?v=6Nrl6DU9soE>).

A peça alcança o objetivo de vender lingerie, tratando do assunto com humor. No entanto, podemos encontrar muitas outras ideias veiculadas juntamente com a mensagem geral do texto. Uma delas é a de que a mulher, necessariamente, está em busca de um homem. Além daquelas que não buscam um relacionamento (a quem a peça não se dirige, uma vez que trata-se de um produto para o dia dos namorados), o produto não leva em conta mulheres que se relacionam com mulheres. O que do ponto de vista comercial seria

interessante, uma vez que um casal de mulheres duplica o número de clientes potenciais da loja. A propaganda especifica o tipo de homem que uma mulher procura. Então excluem-se homens que têm poodle, fazem as unhas, utilizam secadores de cabelo, moram com a mãe, usam polchete... Por que um homem não pode fazer nada disso? O que define um homem? Por fim, no vídeo da propaganda, aparecem diversas mulheres utilizando a lingerie da loja. São todas magras, altas, brancas, com cabelo liso comprido. De forma que a propaganda também especifica o que é ser mulher.

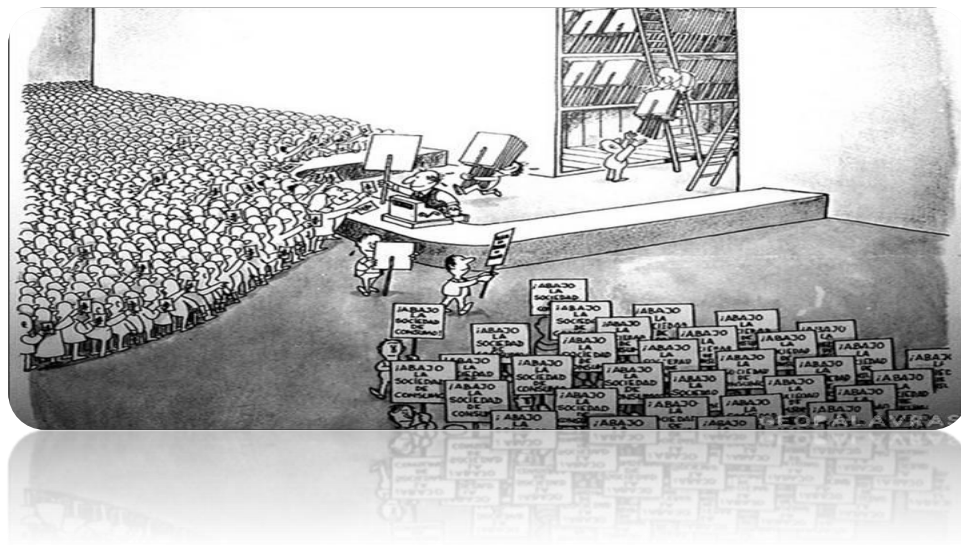
Acrescentamos, portanto, à necessidade de conhecimento da técnica, a importância da constante autorreflexão. Como orientações práticas, sugerimos a busca por olhares externos, que possam dar feedbacks acerca da obra artística e o uso de referências oficiais, tais como leis, tratados, obras atualizadas sobre o assunto, consulta a estudiosos dos temas. É importante ressaltar que, muitas vezes, o objetivo não é expor as ideias pessoais, mas discutir conteúdos específicos e informações precisas. E é preciso estar atento às discussões mais recentes a respeito de um tema. Um exemplo clássico disso é dizer “Não discrimine o adéctico”. A frase é bem intencionada, mas a expressão adéctico carrega em si uma grande carga de preconceito e, por isso, evita-se sua utilização.

A arte acessa, tanto para quem faz, quanto para quem usufrui, diversos elementos da natureza humana, como já dito anteriormente. Para cada indivíduo, terá um significado diferente, resultante da combinação entre nossa percepção sensorial e nossas referências simbólicas: memória, cultura, imaginação, mitos, sentimentos etc. Na música Para todos, Chico Buarque traz uma série de referências simbólicas acerca de sua origem. Ele lista um pai paulista, um avô pernambucano, um bisavô mineiro, um tataravô baiano, que não necessariamente dizem respeito a sua genealogia familiar, mas a uma genealogia simbólica, humana. A partir daí cita diversas outras referências musicais, como que descrevendo uma genealogia musical sua. Tudo culmina

na afirmação de uma identidade como artista brasileiro. Tais referências estão presentes no texto, mas também na musicalidade, com arranjos e harmonia inspirados na cultura brasileira. De forma simples e simbólica, Chico Buarque fala de sua formação enquanto indivíduo e artista através do texto, das imagens provocadas por ele e da sonoridade.

Como vemos, na arte tudo adquire significado. Falamos através do discurso e do veículo. Um acorde pode comunicar tanto quanto uma frase. Uma imagem pode dizer mais do que um texto de muitas páginas, como na charge de Quino (2004) exposta abaixo:

Figura 2– Abaixo a sociedade de consumo



Fonte:<https://lh4.googleusercontent.com/xHgAJ8q0wL8/TX1M6iosOqI/AAAAAAAAA-GIA/MG-DjT90ipg/s1600/Sociedade+de+Consumo+++Quino.jpg>

Para discutir outro aspecto da arte, imaginemos uma cena de teatro em que um ator manipula um objeto qualquer, como um lápis, por exemplo. Nesta cena ele pode utilizar o lápis em sua função corriqueira, para escrever, mas também pode fazer de conta que aquele objeto é um cigarro, um telefone, uma arma... Ao fazer isso ele resignifica o objeto e propõe uma resignificação do mundo. Se um lápis pode ser uma outra coisa, o mundo tal qual conhecemos pode ser diferente.

A liberdade que a arte possui de inverter, deslocar, resignificar confere a ela um caráter transgressor, necessário dentre outras coisas, para questionar valores pré-estabelecidos da sociedade. É interessante, para quem trabalha com educação, conhecer a importância do deseducar. Levando-se em conta que educação se dá com base nos valores de determinada sociedade em determinada época, não é difícil listar valores antes considerados oficiais e atualmente questionados. Na época da escravidão, por exemplo, as pessoas eram educadas para serem escravistas ou escravos.

As ideias podem ser transgredidas de várias formas, artísticas ou não. Mas a arte é, sem dúvidas, um excelente exercício de liberdade, uma vez que cada obra de arte cria suas próprias regras no exato momento em que se constrói. Neste caso, amplia-se o poder criador do espectador, que completa a obra que aprecia, com suas próprias referências.

Lembremos, por fim, da diversidade de linguagens existentes no campo das artes: Música, Teatro, Dança, Circo, Artes plásticas (pintura, escultura, xilogravura etc), Cinema, Fotografia, Literatura, Rádio, Vídeo... Cada uma dessas linguagens se desdobra em subdivisões, estilos, linhas, estéticas. Mais uma vez salientamos que quanto mais conhecemos, mais aumentamos nosso repertório de possibilidades.

4. EDUCAÇÃO E CÓDIGOS

Um dos papéis atribuídos aos ambientes de formação educacional é a prática do princípio da democracia, sendo fonte de acesso à informação e formação também estética para todas as classes sociais, promovendo a multiculturalidade brasileira, aproximando assim todos os diferentes grupos culturais com seus respectivos códigos populares e eruditos. Entretanto, o que percebemos na sociedade é a permanência da separação de culturas. A legislação para o emprego do ensino da arte na educação básica ainda é

relativamente recente e, como demonstram as pesquisas na área, ainda muito mal empregada. Isto se deve não só à escassez de espaço para a formação docente, como também à falta de apoio e respeito à disciplina por parte dos responsáveis pela maioria das escolas particulares e públicas.

Segundo Bosi (1992), devido à colonização europeia, foram distinguindo-se dois planos culturais no Brasil: o considerado erudito, marcado pela branquidade e europeidade; e o definido como vulgar, sem valor, das camadas subalternas. Tal distinção, que traz em seu bojo uma carga significativa de preconceito, confunde, ainda hoje, grande parte da população que não reconhece suas ações como manifestação de cultura, elegendo o que é produzido pela classe dominante como modelo a ser seguido.

Para as classes populares, é sonogado o acesso à cultura de códigos eruditos, por sua vez, as classes hegemônicas, além dos seus próprios códigos, também dominam os códigos da cultura popular.

Estamos acostumados a falar em cultura brasileira, assim, no singular, como se existisse uma unidade prévia que aglutinasse todas as manifestações materiais e espirituais do povo brasileiro. Mas é claro que uma tal unidade ou uniformidade parece não existir em sociedade moderna alguma e, menos ainda, em uma sociedade de classes. Se pelo termo cultura entendemos uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso, poderíamos falar em uma cultura erudita brasileira, centralizada no sistema educacional (e principalmente nas universidades) e uma cultura popular, basicamente iletrada, que corresponde aos mores materiais e simbólicos do homem rústico, sertanejo ou interiorano e do homem pobre suburbano ainda não de todo assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna (1992, p. 312).

O acesso da classe dominante à cultura popular e a exclusão do povo da cultura erudita foi denominado por alguns autores, dentre eles Ana Mae Barbosa (1991) como “Apartheid” Cultural:

O que temos, entretanto, é o apartheid cultural. Para o povo, o candomblé, o carnaval, o bumba-meu-boi e a sonegação de códigos eruditos de arte que presidem o gosto da classe dominante que, por ser dominante, tem possibilidade de ser mais abrangente e também domina os códigos da cultura popular. Basta ver o número de teses que se escrevem na universidade sobre cultura e arte popular e ainda a elite cultural desfilando nas escolas de

samba no carnaval. (...) As massa têm o direito a sua própria cultura e também à cultura da elite, da mesma maneira que a elite já se apropriou da cultura da massa... (BARBOSA, 1991, p. 33, grifo nosso).

O conhecimento artístico é inegavelmente relevante para a democratização dos códigos eruditos, assim como é, obviamente, fundamental ao profissional da comunicação o domínio destes códigos.

As artes dão sua presença contínua como fator de motivação cívica, desde o desprezioso folclore até as peças de inspiração nacional. Simultaneamente concorrem para a elevação do padrão do gosto (com o que valorizam o indivíduo, no apuro da personalidade) e para imprimir ao objeto condição estética (KELLY, 1978, p. 20).

O desenvolvimento da apreciação estética está ligado a um refinamento intelectual, favorecendo a capacidade crítica do indivíduo como cidadão consciente de seus direitos e deveres e atuante no desenvolvimento social, exercendo sua capacidade de interferir no seu ambiente de forma construtiva.

A arte não só é conhecimento por si só, mas também pode constituir -se num importante veículo para outros tipos de conhecimento humano, já que extraímos dela uma compreensão da experiência humana e dos seus valores. Tanto a arte como a ciência acabam sempre por assumir um certo caráter didático na nossa compreensão de mundo. (...) a educação dos sentidos e da percepção ampliam nosso conhecimento de mundo, o que vem reforçar a idéia de que a arte é uma forma de conhecimento que nos capacita a um entendimento mais complexo e de certa forma mais profundo das coisas (ZAMBONI, 2001, pp. 8 e 20).

Por isso, a educação em arte pode e deve assumir um caráter disciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, pois “a arte invade todos os campos da vida humana e deve estar presente nas diferentes disciplinas e práticas pedagógicas” (COSTA, 2004, p 13). Aquele que estuda, aprecia ou produz obras de arte, desenvolve sua percepção e imaginação, dois recursos indispensáveis para compreender quaisquer outras áreas do conhecimento humano e fundamentais para a construção de um texto ou para desenvolver estratégias para, por exemplo, a resolução de um problema matemático.

As áreas da publicidade e do jornalismo, são duas das mais importantes dentre as que compõem o universo da comunicação. O conhecimento em arte é fundamental para ambas. Publicidade e criatividade são intrínsecas. Segundo Kelly (1978, p. 182), a publicidade “é criadora, estimuladora, despertadora de desejos” , é a arte de despertar a necessidade de comprar, não só itens de consumo, mas também ideias, atitudes, ações empreendedoras. O componente estético já é parte natural da mensagem publicitária, o diferencial está no uso inteligente da presença artística neste tipo de trabalho. A originalidade é cobrada exaustivamente, os recursos técnicos disponíveis atualmente trazem facilidades imensas, porém tais facilidades à disposição de todos têm aumentado ainda mais a demanda por criatividade. Esta problemática angustiante para alguns encontra solução na pesquisa, na busca de conhecimento. O êxito na leitura e apreciação da arte tem se mostrado fonte imprescindível no auxílio à inspiração temática cada vez mais frequente nas campanhas publicitárias.

O processo de criação no jornalismo envolve fatores semelhantes aos da criação artística, tais como: “...a captação sensível do fato, comunicação inteligente do fato, contando o contável e provocando nas entrelinhas as sugestões que sua palavra enxuta possa produzir” (KELLY, 1978, p. 168). Além da arte da palavra, também a arte gráfica é parte do trabalho do jornalista. Esta composição gráfica está presente não só no órgão escrito, a organização estética se coloca a serviço do texto como seu complemento nas mais variadas formas de se transmitir a mensagem jornalística.

Todo engenho artístico é convocado para liberar o locutor da monotonia resultante da leitura exclusiva de notícias. A emissão usa de várias vozes, tenta o diálogo, associa o fundo musical, caminha para uma mise-em-scène própria, que lhe empreste riqueza sonora e visual. Quanto à ilustração visual, usam -se recursos variados, desde a filmagem do fato até a fotografias, gráficos, mapas, desenhos e outros elementos plásticos (KELLY, 1978, p. 172).

5. ARTE E EDUCAÇÃO

Foi Herbert Read, poeta e crítico de arte britânico, que cunhou a expressão educação pela arte. Segundo ele a educação deveria passar pelos sentidos, membros, músculos dos educandos e não resumir-se a ideias abstratas, associando-a com a função imaginativa, muito presente entre as crianças e os artistas.

As ideias de Read relacionam-se com as de John Dewey, para quem a arte distante da vida comum torna-se desinteressante.

Para John Dewey, a compreensão da experiência estética verdadeira passa pela consideração de seu "estado bruto" quanto às formas de ver e ouvir como geradoras de atenção e interesse, e que podem ocorrer tanto a uma dona de casa regando as plantas do jardim quanto a alguém que observa as chamas crepitantes em uma lareira. (...) a visão de Dewey sobre a arte reclama pelo total engajamento do artífice em relação ao produto que fabrica, assim como pela consciência sobre o seu processo. (http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742011000100017&script=sci_arttext)

Nos anos 1940, a educação artística tradicional utilizava as artes visuais como principal linguagem e considerava a arte na escola como atividade complementar voltada para a distração. Somente nos anos 60 os conteúdos artísticos foram organizados, quando também iniciaram-se os cursos de licenciatura. Ainda na década de 60, na Inglaterra, foram lançados os fundamentos teóricos da DBAE (Discipline Based on Arte Education), que buscava, “com o desenvolvimento do fazer artístico, a leitura do nacional e de sua História, a solidificação da consciência da cidadania do povo” (SILVA, 1999, p.50). O ensino da arte requer as quatro instâncias do conhecimento: a produção, a crítica, a estética e a história da arte e apresenta a inclusão de características bastante comuns na prática artística, que envolvem incerteza, imaginação, ilusão, introspecção, improvisação, visualização e dinamismo nos processos de pesquisa.

No Brasil, Ana Mae Barbosa renovou, na década de 80, o ensino da arte, com sua proposta triangular, segundo a qual deve-se levar em conta as seguintes dimensões: apreciação, produção e contextualização. Esta proposta parte do princípio de que através da produção de arte a criança pensa inteligentemente acerca da criação de imagens visuais; a História da Arte ajuda as crianças a entenderem o lugar e o tempo nos quais as obras são situadas; e a análise ou a leitura da obra de arte familiariza a criança com a gramática visual, as imagens fixas e móveis etc.

Na década de 90, a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com a qual colaboraram educadores do mundo inteiro, formulou o Relatório Jacques Delors – RJD, publicado no Brasil sob o título de Educação – um tesouro a descobrir (2000).

Segundo o Relatório, a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; aprender a ser, via essencial que integra as três anteriores.

As artes, pelas suas potencialidades integradoras, oportunizam ao ser humano o desenvolvimento de competências para a vida, sejam elas cognitivas (aprender a conhecer), sociais (aprender a conviver), produtivas (aprender a fazer) ou pessoais (aprender a ser), pois, há uma experiência estética viva e que favorece a inter e transdisciplinaridade, seja como disciplina em uma instituição de ensino ou como tema/método numa ação transversal. (WENDELL, 2010)

Atualmente, considerando-se que não se separa arte da educação no processo transformador do indivíduo, cunhou-se a expressão arteeducação, que considera que o processo educativo não é separado por espaço formal de educação, podendo acontecer em assentamentos, aldeias, sindicatos etc. Desta

forma, o arteducador não é somente aquele com formação em licenciatura. Pode ser, por exemplo, um mestre da cultura popular.

Hoje em dia, as artes estão sendo utilizadas como metodologia em diversas outras áreas do conhecimento, presentes como meio para apreensão ou vivência de conteúdos diversos, e também como área fim e específica para o aprendizado eixo de cada uma das artes. Isto é visível no exemplo da educação escolar, em que as artes estão na maioria das disciplinas como técnicas corporais, visuais, interpretativas etc., além de estarem nos projetos especiais com produtos ou vivências estéticas. Mas, é também uma disciplina específica para o aprendizado teórico e prático de cada experiência artística, seja teatral, coreográfica, visual ou musical. Já nas ONGs as artes entram como metodologia na formação para a cidadania, na educação de valores ou nas diversas produções temáticas, unindo-se a experiência de formações de crianças e jovens artistas. (Idem).

Para o presente artigo vamos tomar como conceito de arte-educação o que foi dito pelo Coordenador da Rede Brasileira de Arte-educadores Ney Wendell:

Processo pedagógico que se utiliza da ferramenta artística para uma educação dedicada ao ser humano em suas habilidades criativas, suas relações emocionais, sua manifestação potencial e sua sociabilidade. Determinando-se como um facilitador para que o conteúdo aplicado seja prazeroso, lúdico e criativo, e que ocorra transformações a nível físico e psíquico integralmente. (Idem)

Wendell destaca o processo educativo nas duas dimensões abordadas anteriormente por este artigo: para quem realiza a obra de arte e para quem dela usufrui.

6. POR QUE ARTE-EDUCAÇÃO?

Considerando os conceitos de arte e arte-educação discutidos até agora e de seus elementos até aqui pontuados, listamos algumas potencialidades do uso da arte como estratégia ou metodologia na abordagem de conteúdos de disciplinas diversas.

- Possui capacidade de seduzir e mobilizar.
- Facilita a abordagem de temas que são, em geral, tabus.
- Permite ver ilustradas situações cotidianas.
- Permite também o questionamento de padrões e valores estabelecidos.
- Atinge o indivíduo (tanto quem apresenta quanto quem aprecia) em todos os níveis: racional, físico, emocional, espiritual e social.
- Além do contato consigo mesmo, experiencia-se o contato com o outro também em sua plenitude.
- Exercita o trabalho coletivo.
- Permite o contato com manifestações culturais de seu povo e de outras localidades.
- É prazerosa, lúdica.
- Torna-se também sedutor para instituições financiadoras (por seu potencial no que se refere a visibilidade).



MÓDULO II – PROCESSO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

7. A HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

A trajetória profissional do educador em arte, enquanto ensino formal vem desde a chegada de uma equipe de artistas vinda da Europa, chamada Missão Artística Francesa que chegou em 1816. Com a chegada desses artistas surgiram as primeiras escolas de Belas-Artes. Na época se trabalhava o desenho e a cópia de modelos.

A Arte no ensino tradicional era de forma fragmentada, com nenhuma relação entre a prática e a teoria e que valorizava somente a técnica.

Nas décadas de 50/60 o professor estimulava a livre expressão, uma tendência escolanovista que deixa de ser uma mera cópia e passa a prática espontâneísta sem compromisso com conhecimento científico.

Em 1971, com a Lei nº 5.692/71, ficou determinado que a disciplina de Educação Artística abordasse conteúdos de música, teatro, dança e artes plásticas, nos cursos de 1º e 2º graus, onde a figura do professor único deveria dominar todas essas linguagens de forma competente. No entanto, muitas vezes, eram formados em cursos de curta duração (2 anos). Na escola, eles trabalhavam na concepção tecnicista, onde a arte era centrada nas técnicas e habilidades, de modo que o aluno deveria ter domínio de vários materiais, os quais seriam utilizados na sua expressão artística, que era de forma espontânea, sem compromisso com o conhecimento de linguagens artísticas. “Artigo 60 da Lei 5692/7, será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação

Física, Educação Artística, Programas de Saúde nos currículos plenos de 1º e 2º graus...” (NISKIER, 1988, p.82).

Com a proposta e criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir da LDB Arte se fortalece na escola e a torna obrigatória em vários níveis da educação básica: ”O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (NISKIER, 1998, p.83).

Os conteúdos de Arte estão norteados por três eixos: produzir, apreciar e contextualizar. Através do “produzir” o aluno se expressa, experimentando todas as linguagens artísticas. Apreciando, entra em contato com a produção histórica e social da Arte, analisando sua própria produção e dos colegas. De maneira que:

O estudo, a análise e a apreciação da arte podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para sua experiência estética e conhecimento significado que ela desempenha nas culturas humanas. (PCNs, 5ª a 8ª série, p. 49).

Contextualizando na realidade educacional, deve-se relacionar a arte produzida historicamente e socialmente, tanto no passado como na atualidade, relacionando com sua produção artística e dos colegas. Havendo articulação entre a produção e apreciação na aprendizagem de Arte, que só é válida quando contextualizada. Por isso, cabe ao professor de Arte ter um mínimo de experiências: prático-teórica, interpretando, criando e apreciando arte, para desenvolver uma reflexão pedagógica específica para o ensino das linguagens artísticas. (PCNs, 5ª a 8ª série, p.30) .

Em relação aos professores, os PCNs do EM referem-se aos profissionais que precisam aperfeiçoar-se de forma contínua para estar a serviço das escolas ou centros culturais. Onde:

Por causa do direito dos alunos ao exercício e prática de sua sensibilidade de se expressar em arte e como cidadão, espera-se que seus professores de arte também possam se aperfeiçoar nesse mesmo exercício, incluindo suas competências profissionais (PCN do EM, p.180).

Faz-se necessário que o professor, embora tenha sua formação somente numa especificidade de linguagem, busque os conhecimentos artísticos necessários, os quais não são de sua área de formação, pois como preconiza o texto acima, é direito dos alunos terem acesso à arte de modo geral.

O professor deve ter entendimento nas linguagens artísticas, para repassar um ensino de forma coerente e democrático, não se detendo apenas em uma linguagem. Pois arte como o termo reporta, deve ser contemplada em seu sentido amplo, envolvendo a diversidade de áreas, e os alunos têm o direito de apreciá-las, analisá-las, refleti-las e experimentá-las, porque todas essas linguagens artísticas fazem parte de seu cotidiano.

Nas escolas onde a concepção de arte é abrangente, trazendo principalmente a arte contemporânea como, não algo fragmentado em artes visuais, teatro, dança e música, a arte é social e tem que estar fundamentada nos conhecimentos artísticos específicos, para dar importância necessária na escola. Os professores devem proporcionar aos alunos o acesso e contato com os conhecimentos culturais básico para uma prática social viva. Para Ernest Fischer (2002 p.57) “A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só suportá-la, como transformá-la aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade”.

Por isso, quando articulados os conteúdos da linguagem artística com as outras linguagens, estamos realmente dando real sentido ao Ensino de Arte no Ensino Básico. Portanto, para Martins & Picosque (1998, p.63) “Cada linguagem tem seu modo peculiar de criar e produzir formas artísticas, poetizar o mundo”.

Por outro lado, as artes passaram a ser concebidas menos como criação genial misteriosa e mais como expressão criadora, isto é como transfiguração do visível, do sonoro, do movimento, da linguagem, dos gestos em obras artísticas.

De acordo com as Diretrizes de Arte do Paraná (2008, p.14) “apontam aos professores da área, formas efetivas de levar o aluno a apropriar-se do

conhecimento em arte, que produz novas maneiras de perceber e interpretar tanto os produtos artísticos, quanto o próprio mundo”.

Ainda as diretrizes argumentam que o ensino artístico na escola, além de promover conhecimento sobre as diversas áreas de arte, deve possibilitar ao aluno a experiência de um trabalho de criação total e unitário.

Assim, cabe ao professor repensar na escola em seu tempo, seu espaço, sua forma de lidar com os conteúdos e com o mundo da informação, rompendo com um modelo fragmentado de educação, transformando-a em espaço significativo de aprendizagem, para que os alunos com suas diferenças culturais participem de forma mais crítica na reelaboração pessoal da cultura acumulada pela humanidade. Para Ivone Mendes Richter (2003, p. 51):

O grande desafio do ensino da arte, atualmente é contribuir para a construção da realidade através da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de arte por meio do quais as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre a arte e a vida.

O conhecimento teórico-prático em Arte é essencial na formação do ser humano, desenvolvendo a sensibilidade, o senso-crítico e a socialização com os bens culturais produzidos pela humanidade ao longo de sua história. Para Celdon Fritzem (2008, p.34):

As produções-artísticas são janelas abertas de diálogo com o público contemplador – mais do que isso, são registros singulares de experiências estéticas únicas que serão resignificadas permanentemente quando colocadas em debate.

8. A ESTÉTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O ensino de Artes tem na educação estética seus fundamentos e princípios, mas que na prática pedagógica do professor existe um distanciamento desses fundamentos. Isto ocorre pela ausência de uma discussão mais aprofundada dos próprios fundamentos do ensino de arte. Como diz Saviani (2003), o óbvio, por ser muito evidente acaba por ser esquecido e não é tomado como objeto de estudo. Assim, ocorre com a questão da educação

estética, que por ser fundante e inerente para compreender o processo de ensinar e aprender Arte, deixa de ser discutida e estudada, até mesmo de ser mencionada.

Essa análise pode ter início em um dos principais documentos que regem o ensino de Arte no Brasil: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. De início podemos apontar a presença da estética em dos objetivos gerais do ensino fundamental: “desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania”. Já nos objetivos gerais de Arte para o ensino fundamental, consta:

- Edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções.
- Compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos. (BRASIL, 1997, p. 53-4).

Em sequência no bloco de conteúdo “as artes visuais como objeto de apreciação significativa” temos o conteúdo: convivência com produções visuais (originais e reproduzidas) e suas concepções estéticas nas diferentes culturas(regional, nacional e internacional).

A questão é que se menciona a capacidade estética, o conhecimento estético, padrões estéticos. Esses conceitos podem ser compreendidos quando se discute o conhecimento artístico como produção e fruição, ou seja, como experiência estética direta da obra de arte. Esse conhecimento caracteriza-se: pela obra de arte situar-se entre o particular e o universal da experiência humana, revela a possibilidade da existência e comunicação para além da realidade e relações habitualmente conhecidos; pela criação artística que

distingue-se das outras produções humanas pela qualidade da comunicação que ela propicia por meio das especificidades das linguagens artísticas, onde a forma artística fala por si mesma, indo além das intenções do artista; a percepção estética é a chave da comunicação artística, o processo de conhecimento artístico advém da percepção das qualidades da linha, texturas, cores, sons, movimentos, etc., onde o receptor deixe-se tocar sensivelmente para perceber os significados que emanam dessas qualidades; a personalidade do artista é ingrediente que se transforma em gesto criador; a imaginação criadora transforma a existência humana.

O conhecimento artístico engloba, ainda a reflexão, pois o universo da arte contém um outro tipo de conhecimento que é gerado pela necessidade de investigar o campo artístico como atividade humana, tal conhecimento delimita o fenômeno artístico: “como produto das culturas; como parte da cultura; como estrutura formal na qual podem ser identificados os elementos que compõem os trabalhos artísticos e os princípios que regem sua combinação” (BRASIL, 1997, p. 43).

Segundo consta nos PCNs, apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas (BRASIL, 1997, P. 35).

Os princípios presentes nos PCNs, apresentam princípios do ensino de Arte que começaram a ser discutidos na década de 1980 com o movimento Arte-educação que definiu linhas políticas e a defesa de ensino de arte de qualidade. Uma das principais questões é a necessidade da leitura da imagem, essa discussão é levantada por Barbosa (1991) que, na proposta triangular propõe o fazer artístico, a apreciação estética e a contextualização.

Decorrem daí uma série de estudos sobre a imagem no ensino de artes, Meira (2006, p. 121) afirma que “Hoje o estético está na ordem do dia, já que

dizem ser a nossa a civilização da imagem. Nada é tão representativo de experiência estética como uma imagem, seja ela algo etéreo, fantástico, ou algo materializado numa forma natural ou cultural”.

Essas discussões se desdobram em estudos sobre a educação do olhar (PILLAR, 2006) tendo em vista a necessidade de discussões sobre a leitura estética e a compreensão estética. Martins (2005) aponta para provocações estéticas e mediações pedagógicas. Surgem estudos que abordam a estética e o desenvolvimento estético (ROSSI, 2006; MEIRA, 2006), a estética do cotidiano e a interculturalidade (RICHTER, 2003), os diferentes olhares sobre a educação estética e artística (FRÓIS, 2000) e os fundamentos estéticos da educação propostos por (DUARTE Jr, 1981; 1983).

A questão é que existe uma fragmentação da compreensão sobre a estética no ensino de Arte, pois em outros estudos a educação estética ou a estética não é claramente conceituada e o enfoque recai sobre experiência estética, conhecimento estético, desenvolvimento estético que aparecem sobre a ótica da educação do olhar, para a leitura de obras, para a imagem esquece-se de anunciar os seus fundamentos.

Toda a discussão feita acima e que está presente em livros e documentos oficiais encontra eco na prática do professor. Os questionários analisados evidenciam que os professores de Artes procuram desenvolver suas aulas de acordo com os pressupostos da proposta triangular, e que enfocam os valores estéticos da cultura regional como forma de tornar contextualizado ensino de Arte..

Outra questão que merece ser mencionada é que o professor de Artes acredita ainda, em uma educação que favoreça a arte como princípio para a execução de atividades que desenvolvam habilidades motoras e a satisfação e a ludicidade necessária para o aprendizado de conceitos, regras e habilidades intrínsecas a outras áreas de conhecimento.

A questão é que na prática pedagógica do professor a dimensão estética está distante do discurso do professor. Na prática pedagógica o professor de

Artes evidencia toda uma discussão sobre leitura e releitura de imagens, de percepção dos elementos das linguagens artísticas, com maior ênfase nas artes visuais, pois a maioria tem formação em artes visuais, mas não discutem o que é educação estética e, quando o fazem seguem os princípios defendidos por Herbert Read.

Outra questão é que a experiência estética é compreendida sob os mesmos pressupostos da experiência artística, ou seja, é uma experiência pautada no fazer arte. Mas, a estética deve ser compreendida como uma capacidade reflexiva sobre esse fazer, enquanto que arte é a representação, expressão e materialização da percepção estética.. Nesse sentido é interessante observar que a estética ocupa-se com o conhecimento sensível e com a qualidade da percepção seja do belo como do feio que emanam das qualidades dos elementos constitutivos das diferentes linguagens artísticas.

9. METODOLOGIA DO ENSINO DE ARTE

A relação entre o processo pelo qual o homem produz conhecimento, as produções artísticas é um deles.

A Arte como capacidade de transmitir sensações estéticas carregadas de vivências pessoais e sentimentos que exprime a realidade, e estas são representadas e interpretadas através de sons, movimentos, imagens visuais e dramatização, que chamamos de objeto artístico. Pois ela reflete seu tempo.

A inclusão do Ensino de Arte na Educação Básica é muito importante e consta nas DCes de Arte do Paraná (2008, p.37):

Ao conceber a Arte na escola pública como disciplina escolar constituída de conhecimentos específicos propicia aos alunos situações de aprendizagem para o entendimento da diversidade cultural e da importância dos bens culturais como conjunto de saberes. Colabora ainda para os alunos além de fruidores de arte, entendem-se como parte de um sistema formador/transformador da cultura e da sociedade.

Quando se pensa, no educar, deve-se levar em conta o conhecimento e a prática pedagógica que resulte em um ensino coerente.

A Arte como conhecimento está perfeitamente ligada à formação integral do educando, onde ele se expressa através de elementos verbais e não-verbais, em resposta a realidade que ele mesmo pode transformar.

Vivenciando experiências artísticas, os alunos desenvolvem a percepção e senso estético para a compreensão do mundo, tendo um dialogo mais efetivo com a realidade. O conhecimento de conceitos significativos depende da relação estabelecida por eles e as experiências vividas concretamente, aprimorando a sensibilidade que neles já existe, portanto é a forma de se comunicar e interagir com os outros e o mundo, compreendendo que faz parte de uma sociedade e pode transformá-la.

É fundamental que o professor pense e elabore uma prática pedagógica que estimule o potencial dos alunos e incentive-os para elaborar e reelaborar suas próprias ideias criativas; num ambiente rico de provocações que desafiem a criação e expressão de diversas linguagens, corporais, sonoras e visuais, levando-os a mudança significativa, um novo olhar sobre o mundo. Uma pessoa criativa interage de forma diferente com o mundo.

Com uma metodologia adequada, terá o professor define caminhos que serão percorridos pelos alunos no processo expressivo, usando métodos de investigação como: pesquisas, contatos com artistas, visitas a exposições, concertos de música, apresentações de teatro e dança... Estes e outros recursos utilizados viabilizam a concretização dos objetivos previstos.

Dentro de uma metodologia inovadora em Arte, precisa-se envolver a prática, a apreciação estética e o conhecimento histórico, articulado em seu contexto social.

Segundo as DCes de Arte do Paraná a metodologia do ensino da arte, se organiza em três momentos:

- Sentir e perceber (apreciação e apropriação);
- O trabalho artístico (prática);
- O conhecimento em arte (fundamentação).

E as associações destes três momentos individuais são simultâneas e reduzem as aulas de arte, onde era valorizada a simples prática de exploração de materiais ou representações já existentes.

De acordo com as DCes de Arte do Paraná no ensino Fundamental, na metodologia utilizada pelo professor, deverão ser abordados os conteúdos estruturantes de cada linguagem artística (dança, teatro, música e artes visuais). E estes articulados entre si, dão significado ao objeto de estudo e possibilitam a organização dos conteúdos específicos.

A abordagem de diferentes épocas da história da Arte, deverá estar sempre articulada ao estudo da época vivenciada pelo aluno.

A criança pensa e busca explicações para tudo o que acontece em sua volta, formulando teorias bastante originais, de acordo com sua lógica, o meio que ela vive tem um papel importante na transformação da forma dela ver o mundo. A arte fornece subsídios para compreensão do sentido por outros homens e os que vivem neste momento histórico.

Para Duarte Junior (1998, p.111): “O ponto fundamental da arte para crianças, é que ela constitui muito mais numa atividade, num fazer, do que num objeto a ser fruído e ela têm importância na medida em que constitui uma ação significativa...” Nesse sentido nas aulas de arte devem-se buscar soluções para desenvolver atividades artísticas onde o resultado não seja o objetivo principal, mas sim, numa ação essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança.

A arte é desenvolvida na e para a sociedade. Quando se conhece o estilo de um autor, reconhece com facilidade sua reprodução; não se detendo somente

na linha cronológica das obras e sim a relação que elas têm suas características formais e seus elementos expressivos.

Porém, sempre que apresentar uma imagem para o aluno precisa situá-lo no tempo histórico que foi construído, pois só assim haverá compreensão de seu contexto, facilitando o entendimento para análise e interpretações. Ir ampliando os conhecimentos de diversas linguagens artísticas, gradativamente, onde os alunos conheçam ao longo do seu estudo uma grande gama de saberes em arte.

De acordo com Ana Mae Barbosa (1991, p.37 e 38) que a metodologia de análise de obras artísticas é de escolha do professor sempre enriquecida de informação histórica. Cita: “Que a história da arte é importante conhecer as características das classificações de estilos, a relação de uma forma de expressões com características sociais, e com a psicologia social da época...”

Como educadores devemos estar sempre buscando o entendimento do desenvolvimento da aprendizagem da criança e como ela acontece nas crianças, tornando mais fácil a elaboração de metodologias para aplicação do ensino da arte. O fato é que as crianças antes de frequentarem as escolas, já possuem um aprendizado com o desenvolvimento desde o seu nascimento.

Vigostki (2003 p.118) fala que “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 com seus companheiros”.

Com esta afirmação a arte tem um papel importante na integração social. Para Chauí (2003, p.150): “O artista é um ser social que busca exprimir seu modo de estar no mundo na companhia de outros seres humanos, reflete sobre a sociedade, volta-se para ela, para criticá-la, seja para afirmá-la, seja para superá-la”. É através da arte que o artista deixa seu testemunho.

A arte deve ser apropriada pelo professor depois repassado para os alunos.

O professor precisa adquirir conhecimentos de diferentes saberes em arte, vivenciando, sentindo, pesquisando, visitando espaços culturais, buscando estes conhecimentos em cursos de aperfeiçoamento profissional, para dominar os códigos artísticos, assim melhor ensinar arte. Se aprofundando na expressão artística que tem mais afinidade, de maneira a ajudar nas práticas pedagógicas do ensino de arte.

Pois a prática alimenta a teoria, a teoria alimenta a prática. Nas aulas de arte, precisa ser prazerosa, lúdica para que ela se transforme em aprendizagem.

Nunca devemos deixar o aluno produzir arte sem orientação, objetivos e fundamentação teórica.

9.1 COMO PLANEJAR AS AULAS DE ARTE?

Refletindo sobre o papel da arte como uma prática humana, na construção histórica, e no modo como vivemos e pensamos. Teremos que estabelecer diferentes procedimentos e estratégias para a organização do Ensino da Arte, buscando os conhecimentos necessários, tomando como referências alguns aspectos, abaixo relacionados. E a partir de suas interpretações, criarem suas próprias estratégias e procedimentos na elaboração do planejamento de suas aulas de Arte nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

No Boletim do Programa Especial de Um Salto para o Futuro comenta-se que:

A escola não pode ignorar as funções vitais que as artes desempenham em nossa sociedade. Elas possibilitam o autoconhecimento; a constituição do pensamento e da consciência; e o desenvolvimento da expressão e criação. Assim, levam-nos a conhecer mais nosso povo e nossa história, suas ideias e concepções de mundo.

Ao planejarmos o cronograma de conteúdos deve-se ter em mente:

1. Os documentos oficiais, que direcionam o Ensino Fundamental da Educação Básica do Brasil;
2. A série que os alunos estão;
3. O que em arte deve ser ensinado (conteúdos);
4. Qual a finalidade destes conteúdos que serão desenvolvidos na série (objetivos gerais e específicos);
5. Quais as estratégias que serão utilizadas (metodologias);
6. Quais os recursos necessários para o desenvolvimento desses saberes em arte (tecnologias, espaço, materiais);
7. Número de aulas disponíveis para a aplicação das experiências artísticas (tempo);
8. Critérios para averiguar a aprendizagem dos alunos (formas de avaliação);
9. Referências, pesquisadas e utilizadas.

Quando abordamos os códigos expressivos das linguagens artísticas, teremos que usar uma maneira simples, de acordo com a faixa etária dos alunos e as experiências já adquiridas por eles, para melhor apropriação destes códigos e como serão absorvidos pelos educando ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Celdon (2008, p.35) indaga que: “ao conhecer as linguagens artístico-culturais em suas especificidade favorece a articulação do velho em novo, base do processo criador... os processos de apropriação quanto os de produção devem ser compreendidos como interligados e intimamente entrelaçados às possibilidades de autoria dos sujeitos em seu fazer e pensar, e de autonomia nas suas associações expressões.”.

O Ensino de Arte em conjunto com a prática, conhecimento e apreciação é o processo pedagógico mais coerente. Por isso devemos ter bem claro quais os objetivos da Arte na Educação Básica.

Alguns objetivos a serem desenvolvidos em Arte segundo vários autores:

- Identificar algumas características plásticas e visuais observáveis (cor, forma, textura...) em elementos naturais e em manifestações artísticas presentes no meio, e estabelecer relações de semelhanças e diferenças com as próprias produções. (Hernández, 2000, p.145).

- Familiarizar o aluno com a produção artística à qual não tem acesso pela mídia ampliando seu repertório artístico. (Miriam Cornélia Bonk, 2002, Curitiba).

- Representar ideias e sentimentos por intermédio de imagens (visuais, musicais, cênicas e movimentos corporais), que reflitam a observação da realidade circundante, a pesquisa e a compreensão das obras de Arte realizadas por outros povos, outras épocas, outras culturas. (Duarte Junior, 1998 p.60).

- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro..., posicionando contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (PCNs de Arte de 5ª a 8ª série, 1998).

- Promover conhecimento sobre diversas áreas de Arte, possibilitando ao aluno a experiência de um trabalho de criação total e unitário. (DCes de Arte, 2008, p.18)

9.2 PROCESSO DE CRIAÇÃO

O processo do trabalho pedagógico em Arte tem por finalidade trabalhar na praticam com música, jogos teatrais, desenho e dança, levando em conta os elementos formais como estudo sobre cores primária e secundária (artes visuais), timbre, duração e altura (música), expressão facial, corporal e gestual (teatro) e movimento corporal (dança). (DCes de Arte, 2008 p. 23).

Ao planejar as aulas devemos fazer a inter-relação das linguagens artísticas (teatro, dança, músicas, visuais) seus elementos formais, sua composição e movimentos e períodos que pertencem.

Um conhecimento de Arte sem articulação em fazer artístico, apreciação e fundamentação teórica não tem sentido.

9.3 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES

	ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS
MÚSICA	Altura Duração Timbre Intensidade Densidade	Ritmo Melodia Harmonia Tonal Modal Contemporânea Escalas Sonoplastia Estrutura Gêneros: erudita, folclórica... Técnicas: instrumental, vocal, misto, improvisação.	Arte Greco-Romana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Renascimento, Rap, Tecno, Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Vanguardas Artísticas, Arte Engajada, Música Serial, Musica Eletrônica, Música Minimalista, Música Popular Brasileira, Arte Paranaense, Indústria Cultural, Word Music, Arte Latino-Americana.

ARTES VISUAIS	<p>Ponto</p> <p>Linha</p> <p>Superfície</p> <p>Textura</p> <p>Volume</p> <p>Luz</p> <p>Cor</p>	<p>Figurativa</p> <p>Abstrata</p> <p>Figura- Fundo</p> <p>Bidimensional</p> <p>Tridimensional</p> <p>Semelhanças</p> <p>Contrastes</p> <p>Ritmo visual</p> <p>Gêneros: paisagem, retrato, natureza-morta...</p> <p>Técnicas: pintura, gravura, escultura, arquitetura, fotografia, vídeo</p>	<p>Arte Pré-histórica, Arte no Antigo Egito, Arte Greco-Romana, Arte Pré-Colombiana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Arte Bizantina, Arte Românica, Arte Gótica, Renascimento, Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Abstracionismo, Dadaísmo, Construtivismo, Surrealismo, Op-art, Pop-art, Art Naif, Vanguardas Artísticas Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Indústria Cultural, Arte Latino-Americana, Muralismo...</p>
----------------------	--	--	--

	ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS
TEATRO	<p>Personagem</p> <p>Expressões corporais, vocais, gestuais e faciais.</p> <p>Ação</p> <p>Espaço</p>	<p>Representação texto Dramático, Dramaturgia, Roteiro, Espaço Cênico, sonoplastia, iluminação, cenografia, figurino, adereços, máscara, caracterização e maquiagem.</p> <p>Gêneros: Tragédia, Comédia, Drama, Épico, Rua, etc.</p> <p>Técnicas: jogos teatrais, enredo, teatro direto, teatro indireto (manipulação, bonecos, sombras.), improvisação, monólogo, jogos dramáticos, direção, produção.</p>	<p>Arte Greco-Romana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Renascimento, Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Realismo Expressionismo, Vanguardas Artísticas, Teatro Dialético, Teatro do Oprimido, Teatro Pobre, Teatro Essencial, Teatro Essencial, Teatro do Absurdo, Arte Engajada, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Indústria Cultural, Arte Latino-Americana.</p>

DANÇA	Movimento	Eixo, Dinâmica, Aceleração, Ponto	Arte Pré-histórica, Arte Greco-Romana, Arte Oriental, Arte Africana,
	Corporal	de Apoio, Salto e queda.	
	Tempo	Rotação, Formação,	Arte Medieval, Renascimento, Barroco,
	Espaço	Deslocamento, Sonoplastia, Coreografia	Neoclassicismo, Romantismo, Expressionismo, Vanguardas artísticas, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Dança Circular, Indústria Cultural, Dança Clássica, Dança Moderna, Dança Contemporânea, Hip-hop.
		Gêneros: Folclóricas, de salão, étnica...	
		Técnicas: Improvisação, coreografia...	

Fonte: DCes de Arte, 2008.

9.4 COMO FAZER APRECIÇÃO EM ARTE?

Uma delas é a leitura, onde nos faz refletir o que estamos olhando.

A leitura de imagens é um dos pontos mais importante do ensino da Arte, pois o nosso cotidiano é repleto de variedades de imagens, produtos, propagandas e a tecnologias e muito mais, e o nosso aluno tem contato diário com esta enxurrada de imagens, muitas com informações positivas e outras negativas.

Na escola necessita-se trabalhar o exercício de análise para que o aluno possa refletir e analisar e assim fazer uma leitura mais critica. Conforme Barbosa (2002, p.73) “nossa visão é limitada, vemos o que compreendemos e o que temos condições de entender, o que nos é significativo”.

9.5 AVALIAÇÃO NÃO O FIM E SIM O PROCESSO A SER PERCORRIDO DURANTE A APRENDIZAGEM DO EDUCANDO

O professor deve estar atento à necessidade de desenvolver conteúdos significativos e uma metodologia participativa, de modo que diminua a necessidade de recorrer à nota propriamente dita. O educador deve-se preocupar

com a alienação que está acontecendo no contexto social e dar sentido ao conhecimento para a vida do educando.

O professor tem que analisar o que é essencial, significativo dos conteúdos trabalhados para avaliação dos alunos. Buscar avaliar o que é fundamental no ensino para desenvolver os conhecimentos destes.

Sempre há necessidade de mudar a metodologia, quando a avaliação não for satisfatória. Tem que repensar o que precisa ser feito para garantir a aprendizagem dos alunos.

Uma das formas de avaliação em Arte é de forma contínua onde sua função é de auxiliar no processo ensino aprendizagem dos educando.

A forma mais utilizada pelos professores para avaliar seus alunos em arte é a avaliação no processo, ele acompanha a construção do conhecimento dos alunos, para ajudar a construir seu conhecimento. O professor pode registrar constantemente os resultados do desenvolvimento do ensino-aprendizagem, onde terá informações para intervir e ajudar os alunos em suas dificuldades para superá-las.

O professor deve ter bem claro os critérios de avaliação e passar para o seu aluno. Outra preocupação é avaliar de diversas formas e diversos espaços, facilitando o seu aluno a desenvolver o conhecimento, interagindo com os colegas e professor. De acordo com Iza Martins Sant'Anna (1995, p.31).

Avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja teórico (mental) ou prático.

E para Hernández (2000, p.155) “os conhecimentos e habilidades não amadurecem por si mesmas, de maneira natural, mas sim requer uma aprendizagem vinculada a um processo de ensino”.

Pensando não somente no aluno, mas na formação do professor que através de uma busca de aprimoramento dos conhecimentos para sua vida profissional, através de estudos, pesquisas, possa desenvolver um ensino da arte, utilizando-se de metodologias e estratégias inovadoras, agucem a curiosidade das crianças para produzir e conhecer o fascinante mundo das artes.



MÓDULO III – ATIVIDADES ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

10. 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 existem mesmo que ela não os veja. A ideia 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 conquistadas. 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 articulam, 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 motoras. 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 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 ideias 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 diferentes, 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 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 instrumentos 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 individual. 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.

A linguagem é um produto histórico significante 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 linguagem.

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, ideias 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 presentifica 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.

11. 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 atitudinais.

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: —o 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 corporal são considerados como instrumentos que tornam possível a relação 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 signo 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).

Para essas autoras, a Arte é uma forma de criação de linguagens - visual, musical, cênica, cinematográfica, etc. A construção desses sistemas sígnicos 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, Psicosque, 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 experientel, 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. Nesse 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, ideias 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.

12. ARTE COMO ACESSO A PADRÕES ESTÉTICOS

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 valorização estética na escolha daquilo que é apresentado às crianças, ou seja, há um padrão estético subjacente às escolhas das manifestações artísticas.

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.

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 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.

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, 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.

Os códigos —erudito e popular são disponibilizados às crianças em situações nas quais elas os vivenciam enquanto plateia. 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.



13. 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.



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, desenhavam, dramatizam, enfim, brincam com as expressões artísticas como um prazeroso uso de linguagem.

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 pinta, 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 colegas. Nesses casos, as atividades com 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.



14. 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.



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.



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.



MÓDULO IV - EXPRESSANDO A ARTE

15. 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.

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.

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 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.

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



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)

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.

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 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.

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 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. 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 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.

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.

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.

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. Essa abordagem sugere que o contato com obras de arte ocorra através da articulação das ações de leitura, contextualização e fazer artístico.



Outra forma de aprendizagem artística é o período junino, 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 público na festa junina da escola.



As crianças receberam as informações da tradição e atualizam-nas, sem perderem o referencial inicial e também sem se limitar a reproduzi-las. Transpondo um termo usado em artes visuais para designar esse movimento realizado pelas crianças, podemos dizer que houve uma —releitura 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.



Os princípios para Educação Infantil e Arte aparecem na sequência 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 tranquilidade 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 parem sobre as escolhas das professoras, a sequência 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.

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. 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.

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.

16. 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.

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.



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.

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 sequência 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.

A 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.

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 sequência temporal.

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.

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 sequência de ações.

17. EXEMPLOS PRÁTICOS DE APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Atividade. Pesquisar, vivenciar e entender!

a) Manipular pigmentos para obter a cor com auxílio da natureza é possível?

b) Vamos fazer uma experiência com pigmentos possíveis para obtenção de tintas naturais, folhas, casca, raízes, pedras, carvão, misturados, fervidos, moídos e imersos em alguma solução líquida (água, álcool, óleo, banha...), guardar em recipientes de plástico ou vidro com tampa e fazer um rotulo da cor da tinta e o material utilizado.

c) Que tal testar as tintas!

Experiência 1:

Recorte vários tipos de materiais (sulfite, cartolina, papel camurça, tecidos diversos entre outros), medindo 1,5 cm por 1,5 cm. Em um pedaço de isopor ou papelão, colocar o nome da tinta e sua composição e ao lado colar os materiais pintados.

Experiência 2:

Escolha uma superfície (papel, tecido...) e elabore uma composição artística, baseada no seu dia-a-dia, para pintura utilize as tintas naturais.

d) Através de um pequeno relatório, registre como foram o processo, as

dificuldades e facilidades, coisas curiosas que aconteceram no desenvolvimento dessas atividades.



Ainda no Brasil temos os índios que também se utilizam de elementos da natureza para produzir sua arte, como: pintura corporal, arte plumária, utensílios, materiais de caça e pesca, moradia e instrumentos musicais.

A argila é um material muito utilizado desde a pré-história, para fabricação de tintas e utensílios. Nos grupos indígenas do Brasil esta arte é chamada de cerâmica.

Geralmente são feitos pela mulher adulta ou criança, potes, panelas, urnas funerárias e os licocós (bonecos Carajás). As meninas aprendiam fazer licocós, enquanto as mães faziam a cerâmica utilitária. Os licocós eram feitos de acordo com o ideal de beleza carajá, mulheres grávidas, com grandes seios, parecidas com as esculturas da pré-história. Desde a mais remota antiguidade a cerâmica têm marcado presença na cultura de muitos povos. A história da civilização primitiva foi em grande parte reconstruída graças à cerâmica.

Atividade. Mão na massa!

1) Através da técnica da modelagem (argila, massa de biscuit, papel machê e outros) como os pré-históricos e indígenas, vamos representar as mulheres de nossa época. Primeiro pesquisar através de observação, as mulheres que chamam a sua atenção. Depois fazer um esboço, imagem artística de uma delas para produzir a modelagem.



Atividade. Passeando pela História

da Arte!

1) Inspirada em uma temática ou movimento histórico artístico, use sua criatividade, inventividade, curiosidade e desafio para produzir um objeto artístico.



Atividade: Observando o próprio corpo.

1- Utilizando do mesmo tema “a mão”, observe as suas, faça um desenho delas, no papel canson, com os lápis HB, 2B, 4B e 6B, que são macios para desenhar.

Elabore uma composição com o tema “mãos”.



Atividade: Navegar é preciso.

1- Pesquise na biblioteca, em livros, jornais e revistas ou internet, o que significa os sistemas musicais: tonal, modal, atonal ou pós-tonal.

2- Apresente a conclusão de seu trabalho para a turma.

No Brasil, temos exemplos de sistema musical modal nos grupos indígenas, rituais de descendentes africanos e na música popular nordestina.



Sentimentos!!!

- 1- Ouvir as músicas indígenas, africanas e nordestinas.
- 2- Descreva qual a sensação que elas lhes passam.
- 3- Qual a relação entre elas, as suas diferenças e semelhanças?

As qualidades sonoras têm presença marcante nos rituais e danças indígenas. Eles se expressam com vários instrumentos fabricados por eles, como os chocalhos ou maracá, as flautas de taquara, flautas de pan, os assobios, os rascadores de casca de tartaruga (reco-reco), as trombetas de cuia, os bastões, de ritmo...

Atividade: Batucando!

1- Agora é a sua vez de pesquisar, buscar, construir, experimentar e produzir sons. Em nossa volta há vários objetos, sucatas e outros materiais que podemos construir alguns instrumentos musicais.



Aqui vão algumas idéias:

Chocalhos: são feitos de vários tamanhos, feijão ou pedrinhas ou outras sementes.

Bumbo: feitos de latas e galões.

Guiços: pode ser feitos com arame e tampinhas amassadas.

Reco-Reco: confeccionados de bambu ou madeira.

Apito: feito de bambu fino.

Flauta transversal: pode ser de bambu ou cano plástico.

Berimbau: com um galho de árvore flexível (goiabeira), estique um arame de uma extremidade a outra, para curvar o galho. Prenda uma cabaça (porunga) ou casca de coco (meia), na extremidade do berimbau.

Harpa primitiva: feita com casca de madeira, bambu grosso ou madeira.

2- Pesquisar diversos sons que estes instrumentos produzem.

3- Em grupo de cinco alunos, improvisarem um ritmo sonoro, identificando, o timbre,

intensidade, densidade e altura, que são elementos formadores do som.

4- Registrar os sons com símbolos gráficos.

5- Escolher uma música do seu cotidiano e cantar a melodia utilizando os instrumentos fabricados por vocês e podem produzir sons com o próprio corpo.

6- Gravar as experiências para depois analisá-las.



Atividade: Ultrapassando limites!

1- Pesquisar as músicas e conseqüentemente as danças, ritmos que influenciaram a cultura brasileira.

2- Formar grupos, escolher uma música e uma dança brasileira, e apresentar para a turma. Filmar as apresentações para depois analisá-las.



Alguns elementos são necessários a ser observados na dança: movimento, formação, espaço, tempo, força, fluência, salto e queda, giro, ação, expressão, adereços e figurino.

As danças são divididas em dois gêneros:

Profana que não estão ligadas a nenhuma religião.

Religiosas são danças realizadas a qualquer religião.

Dentro destes gêneros temos a dança pura, que apenas a composição do movimento é mais importante e as descritivas: que descreve uma imagem ou poesia, conta uma história, etc

O ritmo é um elemento expressivo marcante na música, dança e também nas artes visuais. Até numa simples leitura de um texto, temos de cuidar do ritmo, da fluência e entonação das palavras.

As músicas em geral principalmente na idade média são divididas em profanas ou sacras. Profana é música não sacra, canções constituídas de repertórios de amor, sátiras políticas...

E sacra ou religiosa é a música erudita, destinada à tradição religiosa.

Nas músicas brasileiras as profanas são classificadas em folclóricas, popular e erudita, dentro de vários gêneros musicais, cada uma com seu estilo, que no Brasil é riquíssimo.

Além das pinturas, músicas e danças o homem também se manifesta através da representação teatral. Qual o texto que pode ser usado para representação teatral? O texto dramático que é escrito para ser representado? Algumas características do texto dramático são compostas por duas partes, o texto principal e o texto secundário.

No texto principal consta do diálogo entre os atores e a fala propriamente dita. No texto secundário constitui as partes que não são encenadas pelos atores. (no dos personagens, figurino, cenário, sonoplastia, expressões...).

Os autores de teatro são chamados de dramaturgo, que se baseiam em textos literários, contos, romances e histórias para adaptação a ser representado no teatro. Ele pode ser uma peça teatral de tragédia, de comédia ou um drama.

Tragédia: Peça ou espetáculo teatral que tem por fim promover no espectador um alívio, ao assistir à luta dos personagens contra poderes muito mais altos e mais fortes, que em geral os levam à morte ou submissão.

Comédia: Peça de teatro que caracteriza pela leveza do tom, sempre alegre e de final feliz.

Drama: no teatro tem duplo sentido, por um lado, refere-se a qualquer texto teatral. Por outro lado, faz alusão a um gênero ou forma teatral intermediário entre a tragédia e a comédia.

De acordo com a literatura, os gêneros literários podem ser:

Lírico: caracteriza-se por ser uma manifestação do eu do artista. Expressa, portanto, a sua subjetividade, os seus sentimentos e emoções, o seu mundo interior. Ex. Soneto, ode, balada, elegia, canção, prosa lírica.

Épico: define-se pelo seu aspecto narrativo e pela vinculação aos fatos históricos ou à realização humana. Ex. Epopéia e diferentes romances.

Dramático: que tem a sua manifestação mais viva no trágico e no cômico, procura representar o conflito dos homens e seu mundo. Ex. diferentes peças de teatro, monólogos dramáticos.

Alguns aspectos são muito importantes a ser discutido em uma peça de teatro:

Cenário: conjunto de elementos organizados no espaço, onde acontecem as ações dramáticas.

Diretor: aquele que planeja, elabora e coordena um espetáculo a partir de uma idéia ou texto ou roteiro.

Figurino: conjunto de vestimentas e seus acessórios, usados pelos atores em cena.

Iluminação: deve estar adequada às exigências do texto dramático.

Marcação: movimentação dos atores em cenas.

Sonoplastia: é o conjunto de sons vocais ou instrumentais criados para sublinhar ações de uma cena.

A arte em nosso mundo tem o poder de interpretar a vida real, imaginada, pensada através de várias formas, cores e espaços, desde o passado até os dias de hoje. É presente em todos os espaços e tempo, cuja marca registra sua cultura e etnia. Através das manifestações artísticas que estão enraizadas de forma tão profunda, que mesmo com o avanço tecnológico e científico, ainda predomina em suas comunidades a dimensão artística em suas especialidades de linguagens: música, ciências, dança e visuais.

O que há de surpreendente no mundo da arte? Vamos viajar mergulhar nas informações deste fascinante tesouro da humanidade? Assistindo, lendo, ouvindo, movimentando, visitando, observando, acessando e pesquisando!!!



Teatro infantil





MÓDULO V – FECHAMENTO

18. CONCLUSÃO

Considerando que os professores da Formação de docentes devem articular os saberes disciplinares e específicos, para que com estes conteúdos os alunos dominem o processo-aprendizagem e entendam quais as formas que realizam este processo. Consequentemente com este material de apoio, abordando com os alunos a História do Ensino da Arte, se localizem quais foram às medidas desenvolvidas durante toda a educação do nosso país. Entendendo a preocupação do Ensino da Arte mais voltada para o social...

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.

Outra questão, analisada com os alunos é a importância da Arte na vida do ser humano.

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.

Agora a grande preocupação é dar suporte e orientá-los, de maneira que consigam alfabetizar esteticamente seus alunos, com uma proposta pedagógica, onde, poderão escolher os conteúdos, como aplicá-los metodologicamente e por fim, como fazer a avaliação em Arte. Adquirindo uma visão geral sobre todos estes itens, eles começaram a trilhar um caminho em busca de mais conhecimentos, através de cursos de aperfeiçoamento, pesquisas diversas (livros, revistas, internet, televisão...), e até trocar experiências entre eles próprios. Pois tendo uma boa base de informações históricas, conceituais e pedagógicas em Arte, não terão grandes dificuldades em trabalhar o Ensino de Arte nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

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.

Assim dando o devido valor, quanto às outras disciplinas, pois faz parte da formação integral do ser humano e deve ser trabalhado desde cedo.

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.

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.

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.

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 ideia 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.



19. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALZURAY, Domingo e Cátia. Brasil, histórias, costumes. São Paulo, Três, 1987.

COLL, C.; TEBEROSKY. A. Aprendendo arte. São Paulo: Ática, 2002.

FLEITAS, Orlando. Comunicação pela educação artística. 7ª série, São Paulo: FTD, 1978.

GRABRYELLE, Thayanne. A conquista da arte. 7ª e 8ª série. São Paulo: Brasil, 1993.

JEANDOT, Nicole. Explorando o universo da música. 2 ED. São Paulo: Scipione, 1993.

LIVRO DIDÁTICO. Arte, ensino médio. 2 ed. Curitiba: SEED, 2006.

MAECHESI, Isaias Jr. Atividades de educação artística. 7 ed. São Paulo: Ática, 1995.

MAIA, João Domingues. Português-ensino médio. São Paulo: Ática, 2003.

OLIVEIRA, Malai Guedes de. Hoje é dia de arte. São Paulo: IBEP.

PROJETO CORREÇÃO DE FLUXO. Caderno de arte 1. Curitiba: SEED, 1998.

SILVA, S. A. et.al. O paraná de todas as cores. Curitiba: Base, 2001.

REVERBEL, Olga. Jogos teatrais na escola. São Paulo: Scipione, 1996.

ZAGONEL, B.; MOURA, I. C.; BOSCARDIN, M.T.T. Musicalizando crianças. São Paulo: Ática, 1996.

YAJIMA, Eiji. Plástica-educação artística. 6ª série, São Paulo: IBEP.

Papai Noel. Disponível em: <<http://www.colegiosaofrancisco.com.br>> Acesso em: dez. 2008.

Coelho da Páscoa. Disponível em: <<http://www.desenhoseriscos.blogspot.com>> Acesso em: 11 dez. 2008.

Mestre Vitalino. Mãe e filho. Disponível em: <<http://www.raimundopajeu.blogspot.com.br/creditos.html>> Acesso em: 11 dez. 2008.

Boneca Carajá. Disponível em: <<http://www.almanaquebrasil.com.br>> Acesso em: 11 dez. 2008

Vênus de Wellendof. Disponível em: <<http://www.historiadaarte.com.br>> Acesso em: 11 dez. 2008

Alfredo Volpi. Bandeirinhas. Disponível em: <<http://www.masterarte.com.br>> Acesso em: 11 dez. 2008

Barroco brasileiro. Retábulo. Disponível em: <[http://www.encyclopaedia.es/ créditos.html](http://www.encyclopaedia.es/)> Acesso em: 11 dez. 2008

Arte rupestre no Brasil. Disponível em: <<http://portalsaofrancisco.com.br/creditos.php>> Acesso em: 11 dez. 2008

Pré-História. Dança de Congul, disponível em: <<http://www.miniwiki.org/>> Acesso em: 11 dez. 2008

Egito. Colheita. Disponível em: <<http://images.google.com.br/creditos.html>> Acesso em: 11 dez. 2008

Vaso grego. Disponível em: <<http://images.google.com.br>> Acesso em: 11 dez. 2008

Afresco. Almedo e Salaste. Disponível em: < [http://galeriadearte.vilabol.uol.com.br/ créditos htm](http://galeriadearte.vilabol.uol.com.br/creditos.htm)> Acesso em: 11 dez. 2008

Mosaico. Teodora. Disponível em: < [http://www.starnews2001.com.br/ créditos htm](http://www.starnews2001.com.br/creditos.htm)> Acesso em: 11 dez. 2008

Idade Média baixa. Vitral. Disponível em: < [http://www.revista-temas.com/creditos html](http://www.revista-temas.com/creditos.html)> Acesso em: 11 dez. 2008

Graffiti. Disponível em: < <http://www.murilocampos.com>> Acesso em: 11 dez. 2008

Mestre Vitalino. Carro de bois. Disponível em: <<http://www.museudantu.org.br> > Acesso em: 11 dez. 2008

Van Gogh. Trigo com Corvos. Disponível em: < <http://www.rainhadapaz.g12.br>> Acesso em: 11 dez. 2008

Edvard Munch. O Grito. Disponível em: <[http://www.noruega.org.br/creditos htm](http://www.noruega.org.br/creditos.htm)> Acesso em: 11 dez. 2008

Dirceu Rosa. São Francisco com pássaros. Disponível em< [http://www.geocities.com/ créditos htm](http://www.geocities.com/creditos.htm)> Acesso em: 11 dez. 2008

Escher. Sol e Lua. Disponível em< [http://www.eca.usp.br/ créditos htm](http://www.eca.usp.br/creditos.htm)> Acesso em: 11 dez. 2008

Antonio Poteiro. Cavallhada. Disponível em <<http://www.pinturabrasileira.com>> Acesso em: 11 dez. 2008

Zeca Pagodinho. Mãos. Disponível em <<http://www.zecapagodinho.letrasdemusicas.com.br>> Acesso em: 11 dez. 2008

Manuel Alegre. As Mãos. Disponível em: < [http://www.instituto-canoes.pt/cvc/poemasemana/ créditos html](http://www.instituto-canoes.pt/cvc/poemasemana/creditos.html)> Acesso em: 11 dez. 2008

Jairo Pereira. Livro “O Artista de Quatro Mãos”. Disponível em <<http://www.jairopereira.com.br>> Acesso em: 11 dez.2008

ARNHEIM, Rudolf. Arte e Percepção Visual. Tradução : Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

_____. A imagem no ensino de arte. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991

BOSI, Alfredo. Dialética da colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

COSTA, Cristina. Questões de Arte: o belo, a percepção estética e o fazer artístico. São Paulo: Ed. Moderna, 2004.

FUSARI, Maria F. de Rezende; e FERRAZ, Maria Heloisa C. de Toledo. Metodologia do Ensino de Arte. São Paulo: Cortez, 1999.

JIMENEZ, Marc. O que é Estética. Tradução: Fulvia M. L. Moretto. São Leopoldo – RS: UNISINOS, 1999.

KELLY, Celso. Arte e Comunicação. Rio de Janeiro: Agir, 1978.

KÖHLER, Wolfgang. Psicologia da Gestalt. Tradução: David Jardim. Belo Horizonte: Itatiaia, 1968.

LOPES, Maria Immacolata V. de. Pesquisa em Comunicação. São Paulo: Loyola, 2005.

MASER, Siegfried. Fundamentos de Teoria Geral da Comunicação. Tradução: Leônidas Hegenberg. São Paulo: EPU, EDUSP, 1975.

McLEOD, Jack M. A Contribuição da Psicologia para a Teoria de Comunicação. In: DANCE, Frank E. X. (org.) Teoria da Comunicação Humana. Tradução: Álvaro Cabral e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1973.

MOSQUERA, Juan. Psicologia da Arte. Porto Alegre – RS: Livraria Sulina Editora, 1976.

ZAMBONI, Silvio. A Pesquisa em Arte: um paralelo entre Arte e Ciência. Campinas: Editora Autores Associados, 1998

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BAYER, Raymond. História da estética. Tradução José Saramago. Lisboa: Editorial Estampa, 1979.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DEWEY, John. A Arte como experiência. Tradução Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme e Anísio Teixeira 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

DUARTE JR, João-Francisco. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1981. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Por que arte-educação? Campinas: Papyrus, 1983.

FUSARI, M.F. R. e FERRAZ, M. H. C. T. Metodologia do ensino de arte. São Paulo:

Cortez, 1993.

FISCHER, Ernest. A necessidade da arte. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

FRÓIS, João Pedro. Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

READ, Herbert. A educação pela arte. Tradução Ana Maria Rabaça e Luis Felipe Silva Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

HÖGE, Holger. Estética experimental: origens, experiências e aplicações. InFRÓIS, João Pedro. Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

KEHRWALD, Isabel Petry. Ler e escrever em artes visuais. InNEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas. 7 ed. Porto Alegre: ed. UFRGS, 2006.

LEONTIEV, Dimitry A. Funções da arte e educação estética. InFRÓIS, João Pedro. Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

LUKÁCS, George. Introdução à estética marxista. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1978.

MARTINDALE Colin. Estética e cognição. InFRÓIS, João Pedro. Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

MEIRA, Marly Ribeiro. A educação estética, arte e cultura do cotidiano. InPILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino das artes. 4ª ed. Porto Alegre: Mediações, 2006.

PESSI, Maria Cristina Alves dos Santos. Aos professores de arte: o que fundamenta nossas ações? In CADERNO DE ARTE-EDUCAÇÃO. O ensino de arte em foco. Florianópolis: UFSC, 1994.

RICHTER. Ivone Mendes. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

ROSSI, Maria Helena Wagner. As imagens que falam: a leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediações, 2003.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica. 8 ed. revisada e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia pedagógica. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. Psicologia da arte. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VIGOTSKY, L. S. La imaginación y el arte en la infancia. 6ª ed. Madrid: Akal, 2006.

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. Redescobrimos 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 1ª a 4ª série). v.6.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998. 105p. (Parâmetros Curriculares nacionais de 5ª a 8ª 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: Papyrus, 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: Papyrus, 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: Papyrus, 1994. (Coleção Corpo e Motricidade).

GOULART, Ana Lúcia Faria; SILVEIRA, Mariana Palhares (Orgs.). Educação infantil pós - LDB: rumos edesafios. 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 Zhar, 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 Maillet. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MACEDO, Lino. Ensaios 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.

EDEIROS, 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: Papirus, 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: Papirus, 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.
- PI.LAR, 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
Education. 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.

USTERMAN, 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).

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais de 5a a 8a séries: arte. Brasília: MEC-SEF, p.20, 1998.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

ARTE. In: Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

LIS, Elza Aparecida Buenos. ENSINO DA ARTE E A FORMAÇÃO DE DOCENTES- ENSINANDO A ENSINAR. Quedas do Iguaçu – PR. 2008.

OLIVEIRA. Jacqueline Holanda Tomaz de. A ARTE COMO SUPORTE AO PROCESSO CRIATIVO NA COMUNICAÇÃO.

CASTILHO E FERNANDES. Ana Lúcia Serrou/Vera Lúcia Penzo. QUESTÃO ESTÉTICA NO ENSINO DE ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções / Gilvânia Mauricio Dias de Pontes. Natal, 2001. 190p.

VILLAÇA, Iara de Carvalho. ARTE-EDUCAÇÃO: A ARTE COMO METODOLOGIA EDUCATIVA.

READ. Herbert. A Educação pela arte. Trad.: Ana Maria Rabaça e Luiz Felipe Silva Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

SILVA, Marisa Tsubouchi. Ensino de Arte nos Estados Unidos e no Brasil. In.: Comunicação & Educação, São Paulo (14), 49 a 52, jan./abr. 1999.

WENDELL, N. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <iaravillaca@gmail.com> em 20 mar. 2010.

WENDELL, N. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <iaravillaca@gmail.com> em 21 mar. 2010.

NÃO DEIXE DE SOLICITAR O SEU CERTIFICADO!!

Solicite agora mesmo seu certificado de **40 Horas** (no link abaixo)

[\[Clique aqui para solicitar certificado\]](#)



Veja um modelo do certificado!

