

O PROFESSOR DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: analisando aspectos de uma prática docente em construção

*Davi de Oliveira Pinto (UFOP)¹
João Rafael Vieira Ribeiro (UFOP)²*

A partir de experiências realizadas por um professor de Arte no campo da Educação Infantil, desenvolvem-se questões e reflexões sobre essa trajetória cotidiana que busca vivenciar a arte com as crianças e compreender o sentido que essa área do conhecimento humano faz para elas. Descrevem-se atividades realizadas, discutindo-se aspectos implicados nos processos de ensino-aprendizagem, contextualizados nas respectivas instituições onde foram desenvolvidos. A partir desse relato e reflexão, faz-se a tentativa de compartilhar um caminho recente, porém, já apresentando possibilidades de cogitar algumas nuances metodológicas que, talvez, possam apresentar-se como pertinentes ao trabalho do professor de Arte no contexto educacional em a criança pequena é o protagonista da aventura do conhecimento artístico.

Arte; Educação; Educação Infantil; Ensino-aprendizagem; Metodologia

THE ART TEACHER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: analyzing aspects of a teaching practice in construction

From experiments conducted by an art teacher in the field of early childhood education, questions and reflections are developed on this daily journey that seeks experience art with children and understand the meaning that this area of human knowledge is for them. Activities are described, discussing aspects involved in the teaching-learning process, contextualized in the respective institutions where they were developed. From that report and reflection, it is trying to share a recent way, however, already presenting options in think some methodological nuances that perhaps can be presented as relevant to Art teacher's work in the educational context where the child small is the protagonist of the artistic knowledge adventure.

Art; Education; Childhood Education; Teaching and learning; Methodology

A reflexão contida neste artigo é uma tentativa de encontrar caminhos para discutir aspectos do trabalho do professor de Arte na Educação Infantil, no que tange a alguns horizontes metodológicos que começam a delinear-se no dia-a-dia da docência.

A Educação Infantil é um nível de ensino em que a arte está presente quase a todo instante das aulas. As crianças cantam, desenham, ouvem histórias – muitas lidas pelas professoras em livros de literatura infantil –, pintam, recortam e colam, fazem teatro, enfim, praticam diversas modalidades artísticas diariamente, permeando a maioria das atividades que constituem o processo ensino-aprendizagem. As professoras (flexão de gênero correspondente à maioria quase unânime de mulheres que assumem a docência na Educação Infantil) desse nível de ensino fazem-se presente com bastante frequência a cursos em que é focalizada a arte, muitas vezes querendo enriquecer seu repertório de práticas artísticas a serem propostas às suas respectivas turmas.

Não há dúvida do esforço dessas docentes no sentido de aprimorar seu fazer pedagógico junto às gerações de crianças que passam por suas mãos, mas, em que pese esse inegável empenho, há um processo histórico que caminha a passos muito lentos.

Já há quase duas décadas, a LDB que rege a Educação Básica estabeleceu a arte como área de conhecimento, tal como aponta Ricardo Ottoni Vaz Japiassu (2009):

A inserção obrigatória do Teatro como “área do conhecimento” no currículo oficial da educação básica nacional deu-se a partir da entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 5692/71 e consolidou-se com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96. Pode-se constatar, por exemplo, que tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS quanto o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI recomendam o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as Artes Cênicas respectivamente nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil (p. 249).

As leis mencionadas pelo autor obrigam a inserção do teatro enquanto área de conhecimento, sendo recomendado o desenvolvimento de práticas pedagógicas no campo das Artes Cênicas na Educação Infantil, além dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esses documentos oficiais, cujas indicações e orientações aplicam-se também à dança, à música e às artes visuais, indicam perspectivas de valorização da arte enquanto saber

integrante do pleno desenvolvimento cultural do ser humano nesses dois níveis de ensino.

Na prática cotidiana, porém, o que se encontra frequentemente nesses dois níveis da Educação Básica é a arte desenvolvida pelas próprias professoras regentes. Raramente há na escola um professor de Arte para colaborar especificamente no campo artístico. A partir dessa realidade, é pertinente perguntar se não seria necessário um professor de Arte para conduzir o processo de ensino-aprendizagem apontado por Japiassu (2009), que avança nesse questionamento:

Sabe-se que a “licença” para ensinar nestes níveis da escolarização é prerrogativa do pedagogo. Mas o fato é que os currículos dos cursos de formação de professores e de Pedagogia não têm oferecido aos seus cursistas um programa educacional com o Teatro que satisfaça necessidades formativas do Teatro-Educador, ou seja, preparando-o para intervir pedagogicamente na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (fundamental menor). O problema agrava-se em razão de as licenciaturas em Teatro não chamarem para si a responsabilidade de formarem, também, Teatro-Educadores habilitados para atuar nestes níveis de escolaridade (p. 250).

Os cursos de preparação de professores para lecionar na Educação Infantil, ou seja, os cursos de Pedagogia, em sua maior parte, ainda não contemplam de forma satisfatória as necessidades formativas para que os respectivos egressos saibam conduzir bem processos de ensino-aprendizagem em Arte. Essa situação segue acompanhada da resistência vinda de algumas Licenciaturas, por exemplo, em Teatro, em debruçar-se sobre esse possível campo de atuação profissional.

No entanto, como já ressaltado acima, a arte – tendo como uma de suas modalidades o teatro – já está presente no cotidiano da Educação Infantil, embora, muitas vezes, isso passe despercebido até mesmo para professores e alunos desse nível de ensino. Ainda que a arte entre somente como ferramenta pedagógica, ou seja, usada para ensinar outros conteúdos que não a própria arte, e mesmo que, frequentemente, sua utilização ainda restrinja-se a “enfeitar” a escola para a comemoração de datas festivas, a arte, sem dúvida, está na escola, ao alcance de todos.

Resta saber como esse campo de conhecimento é compreendido nesses contextos e que práticas decorrem das concepções de ensino-aprendizagem da arte que povoam o imaginário de professores, gestores e funcionários.

Izabel Marques e Fábio Brazil (2014) contemplam o tema da arte na Educação Infantil, apontando que

A formulação de conceitos e repertórios estéticos acontece sempre e o tempo todo, para todos e em todos os momentos de sua vida – ela se renova a cada fruição, a cada encontro com os trabalhos de

arte. Por que não aconteceria na escola quando a professora propõe às crianças pequenas desenhos, músicas, filmes, danças, livros, poemas: objetos artísticos por excelência? Por que acreditar na “inocência” das crianças que as transforma em seres impermeáveis à qualidade do que lhes é proposto? Por que acreditar que as diversas manifestações de arte que a professora propõe não contribuem para que as crianças formulem conceitos e conheçam repertórios estéticos? (p.162).

Os autores questionam que a construção de concepções artísticas e o alargamento de horizonte estéticos pode ocorrer a cada iniciativa docente de trabalhar arte com crianças da Educação Infantil. Pautados nessa informação, problematizam o fato de não haver essa preocupação quando são desenvolvidas atividades como desenhos, danças e outras atividades que integram o campo da arte e se fazem presentes no cotidiano escolar.

Muitas vezes, essa atitude está associada à forma com que o educador compreende essa criança, julgando-a incapaz de assimilar saberes mais específicos e, por isso, não se deva preocupar com o modo e qualidade do conteúdo proposto. Assim, é comum encontrarmos docentes acreditando que, por se tratar de crianças, não seria necessário uma elaboração maior do encontro dos pequenos com as diversas modalidades artísticas.

Por outro lado, são professoras que não tiveram, elas mesmas, um processo de escolarização que evidenciasse a necessidade de um apuro artístico e estético nas formas de expressão artísticas com que tiveram contato em suas respectivas escolas, enquanto alunas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Marques e Brazil (2014) desenvolvem sua análise do tema:

Ao trabalharem arte com as crianças, sem assumir, contudo, o papel de professores de Arte, a maioria dos professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e dos programas paralelos às escolas pouco têm se preocupado com a qualidade do repertório a que expõem as crianças pequenas e, menos ainda, com os trabalhos que propõem a partir desse repertório (p.161).

Pode-se associar a crítica que os autores fazem à falta de cuidado com a qualidade dos materiais estéticos que os professores apresentam aos seus alunos, por exemplo, com as músicas do cotidiano desse contexto escolar, que aparecem como rito na hora de lanchar ou de ir para o pátio: apenas a função prática do canto é focalizada, em detrimento de sua dimensão estética.

Os desenhos e pinturas aparecem, de modo geral, para trabalhar algum tema ou data comemorativa. Somente o conteúdo é abordado, sendo a forma relegada a padrões estéticos geralmente de reduzido alcance artístico e pedagógico. Os desenhos não são analisados como objetos de arte, ou como exercícios artísticos em

que estão presentes os elementos constitutivos do desenho artístico.

A dança é usada como material para apresentação em festas da escola. Cabe ao corpo da criança se “encaixar” em coreografias às quais permanecem alheias, no que tange à possibilidade de serem co-autores. O movimento chega como algo “pronto”, que deve apenas ser imitado. Raramente abrem-se espaços para que a criança possa explorar livremente seu corpo, conhecendo possibilidades de expressão corporal que expandam sua relação com esse universo expressivo específico.

A música, como já dito, tem função de ensinar a lavar as mãos, a fazer silêncio, a fazer fila, a conhecer o nome dos dedos etc. Por vezes, uma professora com uma maior vivência musical monta um coral com os alunos, trazendo a música para o patamar estético e fornecendo, muitas vezes, experiências decisivas para o desenvolvimento de um gosto mais apurado e rico de referências musicais para os pequenos envolvidos.

O teatro acontece para tratar conteúdos considerados importantes e que se tornam mais “palatáveis” quanto apresentados via elementos que constituem essa modalidade artística. O que não impede, absolutamente, que, em meio a um tratamento em que o conteúdo sempre está à frente da forma, algumas crianças apaixonem-se pelo teatro enquanto arte e venham, a seu tempo, a escolher essa arte como caminho profissional.

Em parte, essa situação de não haver uma intencionalidade mais consciente dos professores desse nível de ensino quanto à arte que estão trabalhando junto a seus alunos, pode ser explicada a partir da constatação de Marques e Brazil (2014):

O que se vê efetivamente é certa falta de clareza dos professores para entenderem que, ao atuarem focando as linguagens, estão também atuando na área de Arte. Conhecer, criar, envolver-se, perceber, criar hipóteses, experimentar a linguagem é a função da arte e dos artistas. Propor esse conhecimento em situação de ensino e aprendizagem, principalmente para as crianças pequenas, exige que o professor tenha preparo em educação e em arte (p. 162).

Indo ao encontro do que afirma Japiassu, os autores observam que as docentes da Educação Infantil, de modo geral, não trabalham com a consciência de que arte é linguagem, sendo que isso deve-se, na maior parte dos casos, a uma lacuna na formação das professoras regentes, uma vez que seus respectivos cursos não focalizaram a arte enquanto um dos conhecimentos que farão parte do conjunto de saberes a serem trabalhados no cotidiano dos professores da Educação Infantil e Primeiros Anos do Ensino Fundamental, não aprenderam arte enquanto linguagem, uma das linguagens de que o ser humano lança mão para conhecer-se, ao outro e ao mundo, e para construir, também, parte desse mesmo mundo.

Com efeito, a arte deveria receber o mesmo investimento que se faz no ensino-aprendizagem de outras linguagens, como a língua portuguesa e a matemática, saberes já consagrados no meio escolar, mesmo que ainda careçam de avanços conceituais e metodológicos para que se qualifique o resultado da escolarização.

Não se pode, porém, descartar a hipótese de que vários professores da Educação Infantil, em exercício há muitos anos, trazem para suas propostas artísticas e estéticas junto às crianças sob sua responsabilidade o modo de se conceber e praticar arte em que foram educados.

Nesse processo de formação – vivenciado, em diversos casos, já há muitos anos atrás – havia concepções de arte e educação, bem como padrões de qualidade estética que são mantidos, ou, em diversos casos, substituídos por padrões retirados da cultura televisiva, que é aquela à qual podem ter acesso ao longo de suas carreiras, e que encontram ressonância no repertório infantil, pois as crianças compartilham do mesmo universo artístico e estético apresentado na TV.

Tais professores, na maioria dos casos, empenham-se para fazer o melhor, buscam alcançar qualidade no seu trabalho cotidiano, dentro das características próprias de sua formação inicial e continuada, formação marcada por condições econômicas, políticas, sociais e culturais que permanecem, na maioria dos casos, desfavoráveis, ao longo da carreira docente.

Vale ressaltar que a responsabilidade da situação da arte na Educação Infantil brasileira não repousa unicamente, ou principalmente, na atitude docente, uma vez que estamos em um país no qual gerações de professores da Educação Infantil têm tido acesso a uma formação limitada, não somente com relação ao ensino-aprendizagem de arte, mas de maneira geral.

Há que se contextualizar o professor desse nível de ensino na situação mais ampla da Educação Brasileira, que tem sérias lacunas, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação.

Não há como não constatar que a Educação ainda não é prioridade dos Governos que se sucedem no Planalto Central, nos estados e municípios brasileiros. E o ensino-aprendizagem de arte vem a reboque desse descaso econômico e político.

Ainda assim, podem-se encontrar alguns questionamentos relacionados acontecendo em relação a esse contexto educacional, tal como faz Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2002), que aborda a ação docente do seguinte ponto de vista:

Atualmente, no Brasil, a educação infantil institucional tem sido tema de estudos e discussões que revelam a crescente preocupação com relação à qualificação do trabalho docente. A ação docente na educação infantil, anteriormente caracterizada pelos cuidados relativos à higiene, à segurança e à alimentação básicas, passa a ser concebida como um

desdobramento de dois processos interdependentes: cuidar e educar (p. 18).

Esse atual pensamento para a Educação Infantil apresenta novas responsabilidades, contemplando e qualificando a prática docente, que se caracteriza agora não somente por cuidados, mas, também, por educação. As professoras da Educação Infantil são responsáveis por diferentes tarefas junto às crianças, compreendendo outras prioridades da formação do sujeito. São muitas as responsabilidades, ainda mais se pensarmos nas demandas sociais cada vez mais “descarregadas” como obrigação dos profissionais da educação.

Em que pesem essas dificuldades, cogita-se que oportunizar um olhar diferenciado para a arte nesse contexto pode apresentar para essas crianças uma nova perspectiva de arte e de mundo. Buscando concretizar mais a discussão aqui efetuada, passa-se a descrever e discutir dois exemplos de exercício cotidiano da função de professor de Arte em escolas de Educação Infantil.

É importante destacar que essas possibilidades de trabalho foram concretizadas, em grande parte, pelo fato de terem sido exercidas em uma instituição privada, que se abriu para a presença de um professor de Arte, primeiramente atuando como estagiário, depois, como professor contratado. Tendo em vista essa prática pedagógica em andamento, analisam-se alguns aspectos do que foi exposto até este ponto do texto.

No início da primeira experiência, vivenciada na qualidade de estagiário, constatou-se, por exemplo, que o calendário da escola era pautado pelas datas comemorativas. Uma questão que surgiu foi: haveria talvez, um jeito de lidar com essa realidade, visando transformá-la a partir das possíveis contribuições de um licenciando em Artes Cênicas exercendo a função de professor de Arte?

Percebeu-se, desde o início do trabalho, o quão frequente era a presença de músicas, danças e pinturas, mas parecia ainda estar faltando algo ali. Assim, começaram as indagações a respeito do que poderia ser essa “falta”. A primeira proposta de trabalho para a Educação Infantil foi de desenvolver práticas corporais com o objetivo de estimular, nos movimentos dos pequenos, a criatividade e a expressividade que lhe são tão características. A opção por esse caminho deveu-se à crença nesse potencial corporal que se tem na infância e que vai sendo deixado de lado no decorrer da vida. Ao evidenciar-se, de modo significativo, a capacidade existente nesse período, há mais chance de se compreender o alcance criativo e expressivo da criança, e talvez até de continuar exercitando-o no decorrer das etapas vitais que se sucedem à primeira infância.

É em seus primeiros anos que a criança inicia – brincando consigo, com o outro e com as coisas do mundo – as descobertas do corpo; daí pautar-se o primeiro projeto no jogo corporal, ora mais

direcionado, ora mais livre. Descobrir o corpo foi o primeiro passo, corpo esse que pode ser compreendido como o principal instrumento de expressão e comunicação da criança.

No decorrer das aulas, observou-se que havia maior compreensão pelos alunos ao associar narrativas orais aos movimentos propostos. De modo natural, a verbalização de histórias ia acrescentando mais consistência às atividades. O “tempo” da criança é bem mais “rápido” que o do adulto, do que decorre a dificuldade em permanecer muito tempo com a mesma proposta. Além disso, a criança pequena costuma ser muito sincera, tornando-se bem fácil perceber quando se cansam das atividades.

Essa questão da permanência em cada proposta levou a uma dificuldade de planejamento, uma vez eu não se sabia ao certo quantas atividades de fato se trabalhariam no tempo destinado a cada aula e, ainda, quais atividades de fato funcionariam com cada turma. Decidiu-se planejar uma atividade extra que, dependendo do andamento da aula, seria desenvolvida ou não. Após algumas aulas, percebeu-se que, quanto mais direcionadas eram as atividades, menos os agradavam. Optou-se por atividades mais abertas, nas quais os comandos eram feitos de modo mais orgânico.

Certa vez, trabalhou-se com tecidos junto ao corpo. Essa atividade dava-se da seguinte forma: com os tecidos espalhados no chão, cada um tinha que imitar um animal para atravessar o pátio e pegar um dos panos. Enquanto isso, os demais tinham que adivinhar qual animal o colega estava imitando. Ao retornar, o aluno podia voltar de outra forma, a única indicação era a utilização do tecido durante o percurso.

Conforme apresentam Denise Madeira de Castro e Silva e Maria Luiza Rodrigues Flores (2007),

As possibilidades de experimentação do mundo na ótica infantil são tantas, que aos educadores de educação infantil, comprometidos com a formação moral das crianças, cabe permitir-lhes a exploração dos materiais existentes na escola (pátio, sala de aula) e a disponibilidade de tantos outros que sejam úteis no processo de construção da subjetividade (p. 35).

A criança possui uma curiosidade sem fim, está sempre inventando e reinventando uma nova forma de ver as coisas do mundo, e construindo, pouco a pouco, a sua própria forma de enxergar esse mundo que a rodeia. Isso pode ser explorado pelos professores com materiais do próprio cotidiano da criança e tantos outros que venham a ser proveitosos no desenvolvimento do trabalho, como foi o caso do tecido, na atividade relatada.

Ainda, em Silva e Flores (2007, p. 35), vamos encontrar a seguinte argumentação, “Esse processo de construção da subjetividade, principalmente, se dá no embate, na troca com o outro. Nesse sentido, o

brincar é uma atividade privilegiada, na qual as crianças podem ser bandidos, mocinhos, feitiças, fadas e tantos outros papéis inimagináveis a um adulto.” Em consonância com as autoras, tem-se a convicção de que a brincadeira contempla a criança colaborando na construção de sua subjetividade, constituindo-se num espaço de trocas consigo, com o outro e com os materiais presentes no ambiente.

A atividade descrita, que havia sido planejada para ocupar um terço da aula, ocupou quase que a aula toda, pois as crianças se divertiram, podendo assumir, no retorno com os tecidos, o papel de princesas e super-heróis. É plausível cogitar que tais personagens são resultado de referências televisivas, de revistas em quadrinhos e brinquedos, onde imagens massificadas preponderam, tal como expõe Sicília Calado Freitas (2010):

A produção de imagens e a conseqüente atribuição de significado ao universo imagético são, portanto, fenômenos culturais que representam as características estéticas e humanas das sociedades, sendo resultado das interações sociais, formas de organização, pensamentos e ações. Nessas interações, produzidas por e através das imagens, saberes são constituídos e (in)formam características culturais de cada indivíduo e grupo social. (p. 2521).

A autora refere-se, nesse trecho, a uma visão em que as pessoas que integram as sociedades apresentam características relacionadas à construção de significados oferecidos por meio de um universo imagético externo, influenciando as interações nos grupos sociais, e ainda, estando diretamente ligada aos pensamentos e ações, constituindo ainda aspectos da individualidade.

O repertório extenso de histórias e desenhos com as temáticas de princesas e super-heróis que abarcam e são apresentados ao público infantil muito provavelmente influenciou na expressão dessas crianças na atividade descrita acima.

Podem ser mencionados alguns dos fatores que contribuem para essa cultura, como o avanço da tecnologia, o aumento do poder aquisitivo de classes mais baixas, o medo da criminalidade e uma vida cheia de compromissos e afazeres cotidianos.

Esses são alguns dos fatores mais comuns que encontramos em nossa sociedade, na qual parece ser preferível, muitas vezes, por “segurança”, que a criança esteja sentada em frente à TV, tornando-se refém de programas que reforçam o estereótipo de heróis e princesas como padrões de identificação.

Ressalte-se que o problema levantado não é o fato de haver esses elementos no repertório imagético das crianças fornecidos pela programação televisiva, pois alguns programas podem contribuir de forma significativa na construção do imaginário desses pequenos.

A questão torna-se um problema quando, apesar do grande repertório existente, a criança fica limitada sempre a um restrito conjunto de

referências, ou ainda, quando as atividades e experiências restringem-se apenas a conteúdos televisivos, impossibilitando a vivência de outros tipos de experiências e descobertas. As crianças utilizam-se da reprodução como uma etapa fundamental em seu processo de aprendizagem e, a partir daí, podem reinventar e criar novas produções imagéticas, sonoras etc..

No exercício relatado acima, a preocupação apresentada foi da massificação como possível limitação dessas crianças. Embora seja essa uma questão muito ampla, o desenvolvimento da prática relatada deu-se de modo satisfatório e a proposta do trabalho corporal foi desenvolvida.

Agregar a imaginação das crianças à realização dos trabalhos sempre enriquece a atividade, devido à sempre possível perspectiva criativa que contempla e abrange o universo da Educação Infantil, potencializando não somente a expressão, mas também desenvolvendo uma potente ferramenta que as crianças possuem, a criatividade. Marques e Brazil (2014) tornam-se novamente interlocutores pertinentes quando afirmam que

Hoje, escolas de Educação Infantil minimamente sérias já compreenderam que o foco de trabalho com as crianças são as múltiplas linguagens, ou seja, oferecer oportunidades às crianças para conhecer, criar, envolver-se, perceber, criar hipóteses, experimentar as diversas linguagens – plástica, corporal, verbal, sonora, lúdica. Dificilmente poderia haver uma escolha mais acertada e que refletisse com maior precisão o potencial educativo da Educação Infantil – seja na escola propriamente dita ou nos programas paralelos de contraturno (p. 162).

Atualmente, com os avanços educacionais que ocorreram ao longo dos anos para esse setor, somados às pesquisas recentes sobre as necessidades apresentadas pelas crianças da Educação Infantil, é possível identificar melhor as especificidades desse nível educacional e direcionar as atividades para o trabalho com múltiplas linguagens, sendo apresentadas outras oportunidades de criações e experimentações. Esse envolvimento com as diversas expressões é compreendido como intensamente favorável ao processo educativo como um todo.

Na segunda experiência trazida para este texto, vivida já na qualidade de professor contratado, nas aulas iniciais, trabalhou-se a expressão corporal das crianças, pautada pela experiência anterior. Agregou-se, desde o início, a narrativa oral às atividades que, conforme relatado anteriormente, havia apresentado-se como o fator que fortalecia o desenvolvimento do trabalho.

Como base para esse novo trabalho, estavam os jogos e brincadeiras infantis da Cultura Popular brasileira, alguns já integrados ao nosso folclore. Como apoio teórico, escolheram-se alguns autores que pesquisam a Cultura Popular dialogando com as práticas pedagógicas e teatrais.

Como explicado por Ricardo Japiassu (2000, p. 260), “Trata-se, portanto de enfatizar, no desenvolvimento de atividades lúdicas tradicionais infantis, alguns de seus aspectos originais de teatralidade”. De acordo com o autor, é possível, dentro das brincadeiras tradicionais infantis, promover o desenvolvimento de características da linguagem teatral. Em Japiassu (2000), encontra-se, ainda, o seguinte esclarecimento:

A partir de experimentação prática das possibilidades de uso da estrutura fundamental do sistema de jogos teatrais de Viola Spolin (foco, instrução, plateia e avaliação) foi possível chegar-se à formulação de procedimentos que oportunizavam o engajamento dos jogadores numa atividade teatral espontânea e improvisada, a partir do jogo tradicional infantil (p. 260).

Os jogos tradicionais infantis foram transformados em atividades teatrais improvisadas, auxiliados pelo sistema de jogos teatrais, posteriormente denominados de *Spolin Games*, desenvolvido por Viola Spolin (2006), resultando em maior engajamento dos jogadores. Esse processo favorece o ensino-aprendizagem de teatro, de modo que o aluno apropria-se da linguagem teatral a partir de improvisações lúdicas e corpóreo-vocais.

Sempre é positivo reiterar que a arte está presente na Educação Infantil, pois ela é uma ação e também atuação dentro de sala, e coloca-se como uma linguagem humana, do mesmo modo que o português, a matemática e outras disciplinas escolares.

Ainda uma vez mais com Marques e Brazil (2014), compartilha-se o seguinte ponto de vista:

Concepções de arte estão sempre atuando na Educação Infantil, nos primeiros anos do Ensino Fundamental e na maioria dos programas paralelos às escolas e que trabalham com diversas linguagens. Estão presentes porque a arte é em si uma ação/atuação sobre as linguagens. [...] a arte está nas salas de aula, atuante. Atuando e avaliando. Atuando e criando critérios. Atuando e induzindo escolhas. Atuando e educando (p. 161).

Os autores mostram nesse trecho que determinados entendimentos artísticos estão sempre presentes nas instituições que integram os primeiros ciclos educacionais. Isso acontece, talvez, porque a arte, como, ademais, qualquer outra área do conhecimento, decorre dos saberes e fazeres socialmente produzidos e desenvolvidos ao longo da história da humanidade. No entanto, na maiorias das vezes, os pressupostos artísticos não estão devidamente explicitados. Trata-se de apostar na ideia de que o desenvolvimento de conhecimentos artísticos deva acontecer de modo consciente.

Na função de professor de Arte, pode-se contribuir com o que se compreende como sentir, fruir e pensar, sendo esses os aspectos – que se

compreendem aqui a partir das três operações fundamentais do ensino-aprendizagem de arte que têm como referência Ana Mae Barbosa e sua proposta triangular (BARBOSA, 1998) – que talvez não houvessem sido encontrados na primeira atividade relatada e refletida neste texto, produzindo a sensação de “falta” então mencionada.

Compreende-se o sentir como um movimento interno que produza sentido para os alunos e que advém da prática de uma atividade artística, enquanto o fruir abrange o campo da apreciação. Por fim, o pensar, por sua vez, implica um deslocamento reflexivo a partir da atividade proposta. Desse modo, planejaram-se aulas a fim de desenvolver as atividades na busca de produzir significados para as crianças, não sendo algo que fosse apresentado somente enquanto discurso, mas de que fosse passível de apropriação pelos alunos, da melhor forma possível. Para isso, apresenta-se o processo que foi desenvolvido para a criação de coreografias da festa junina que, conforme solicitação da escola, seria da responsabilidade do professor de Arte.

Buscaram-se formas de deixar essa experiência menos negativamente impactante no cotidiano das aulas – o tempo destinado à criação e ensaio das coreografias eram os cinquenta minutos das aulas de arte – tentando manter o cronograma previamente definido e fazendo-o dialogar com o novo compromisso.

Durante as aulas, fizeram-se diferentes propostas musicais para ver quais as músicas que mais agradavam as turmas, desenvolvendo passos de dança junto com os alunos.

No caso particular dos alunos do Segundo Período da Educação Infantil dessa escola, diversos passos foram criados ou modificados pelos próprios alunos. Tendo em vista a satisfação das crianças com o que estava sendo desenvolvido, e a ativa participação dos alunos, foi possível perceber um maior entusiasmo antes e durante o momento da apresentação.

Observou-se que, embora estivessem cumprindo um evento da escola, todos queriam estar ali, sendo aquele um momento não somente de exibição frente aos pais, mas também de brincadeira, diversão e aprendizagem. A satisfação demonstrada pelos alunos aguça um entendimento pessoal através de uma experiência interior que a língua falada ou escrita jamais conseguiria expressar, afinal, encontra-se no terreno do sentimento vivido. Vera Bertoni dos Santos (2002), inspirando-se em Susanne Langer, diz que

A função primordial da arte é objetivar o sentimento de modo que possamos contemplá-lo e entendê-lo. É a formulação da chamada “experiência interior”, da “vida interior” que é impossível atingir pelo pensamento discursivo, dado que suas formas são incomensuráveis com as formas da linguagem e de todos os seus derivativos (p. 59).

A autora aponta a arte como caminho para expressar o que não se formula com palavras, mas com os elementos de cada linguagem artística, aliando cognição e sensibilidade, o que permite ao sujeito colocar-se e compreender-se de modo mais integral, inserido num todo que o atravessa e é atravessado pelas concretizações poéticas que são criadas artisticamente.

Ao professor de Arte na Educação Infantil cabe, portanto, um trabalho desafiador. Envolver-se e envolver seus alunos com a arte, de modo a dar vazão aos mais diversos sentimentos, objetivados na forma artística, construindo pontes que aproximem as crianças umas das outras, do mundo que as cerca, e seus mundos interiores. Talvez, abrindo espaço e tempo para o aparecimento de indivíduos mais artísticos, mais estéticos, mais humanos.

A discussão da arte na Educação Infantil – e também nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental, que guarda algumas semelhanças com a primeira – é um tema que excede em muito os limites do presente artigo.

A situação da arte nesses níveis de ensino acompanha o lugar que é reservado à arte em nossa sociedade atual: entretenimento que cumpre a função de preencher o tempo de modo “divertido”, e não muito mais do que isso.

Cabe aos professores das crianças pequenas atentarem-se para outras possibilidades de se compreender a arte, vislumbrando o enorme potencial que essa área do conhecimento humano tem para proporcionar percursos inusitados de perceber o mundo.

Trilhar caminhos que fogem da lógica discursiva e avançam para a construção de mundos imaginários, onde sentimentos podem objetivar-se em formas inesperadas, integrando emoções contraditórias que constituem os meandros do imaginário humano. Percorrer vielas inesperadas, onde monstros podem se transformar em flores e pássaros podem se tornar dragões, troncos de árvores podem ser verdes e copas frondosas podem ser marrons. Diante de um horizonte de coisas dadas, passear por lugares onde as lógicas possam ser invertidas, relógios possam contar as horas ao contrário, o céu pode estar embaixo e o chão, no alto, ou seja, mundos possíveis passem a ser passíveis de invenção.

Ainda há muito chão pela frente para o professor de Arte na Educação Infantil. É preciso que as cabeças e portas abram-se para que ele entre e, aos poucos, possa transformar e transformar-se, deixando os processos educativos mais férteis, povoados de vozes variadas, entre espaços, tempos, imagens, movimentos, ações, sons, descobertas e interrogações.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.

FREITAS, S. C. (2010). *Cultura, Etnografia e Imagem no Ensino de Arte Visuais*. In 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Arte Plásticas. Bahia, Setembro, p. 2520-2531. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.anpap.org.br%2Ffanais%2F2010%2Fpdf%2Fceav%2Fscilia_calado_freitas.pdf&ei=KOB1VMD0GMSiNpvBg7AE&usq=AFQjCNHjFRo5X4XujCAbYOPEWbnARTrNVw&sig2=8t9Iu3WHPn3DrY6FZgNfHg&bvm=bv.80642063,d.eXY>. Acesso em 25/11/2014.

JAPIASSU, R. O. V. (2000). *Conceitos em Jogo no Ensino do Teatro*. In: BIÃO, Armindo; PEREIRA, Antonia; CAJAIBA, Luiz Cláudio; PITOMBO, Renata (Organizadores) *Temas em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade*. São Paulo: Annablume.

_____ (2009). *Gato&Ratos: Atividade Teatral na Pré-escola*. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso. (Orgs.). *Cartografia do Ensino do Teatro*. Uberlândia: EDUFU, p. 173-183.

MARQUES, I.; BRAZIL, F. (2014). *Arte em Questões*. São Paulo: Cortez.

SANTOS, V. L. B. (2002). *Brincadeira e Conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral*. Porto Alegre: Mediação.

SILVA, D. M. C.; FLORES, M. L. R. (2007). *A organização do espaço na Educação Infantil através de Cantos Pedagógicos: desenvolvendo as múltiplas linguagens*. In: SILVA, D.M.C.; FISS, D. M.L.; FONTEBASSO, M.R. (Org.). *Formação de Professores: histórias, memórias e educação popular*. Porto Alegre: Martins Livreiro-editor, 2007, p. 29-40.

¹ Licenciado em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Escola Guignard da Universidade do Estado de Minas Gerais (1995), Especialista em Arte/Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2000), Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008) e Doutor em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (2012). Atualmente é Professor Adjunto II do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto.

² Licenciando em Artes Cênicas pelo Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto