

Márcia Saviczki Pinho
Marcos Renan Freitas de Oliveira
Rosália Maria Saraiva Galvão
(Organizadores)

BRINCAR, CRIAR E INOVAR:
REFLETINDO O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS
EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ENSINO CONTEMPORÂNEO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DE BRINCADEIRAS E FAZ DE CONTA

Eixo 4: Experiências de valorização da expressividade e faz de conta

Luciane da Costa Araújo¹

Ivone Maria Xavier de Amorim Almeida²

1 - INTRODUÇÃO

O ensino de Artes no Brasil passou por várias mudanças ao longo da história, bem como as respectivas tendências e concepções pedagógicas que nortearam cada prática de ensino. No Brasil o ensino formal de Artes iniciou-se com a vinda da Missão Artística Francesa, patrocinada pelo governo português, no início do século XIX, mais especificadamente em 1816, e com a fundação da Escola de Belas-Artes na cidade do Rio de Janeiro, dez anos depois. Naquela época, a Arte era privilégio de poucos e reservada à elite intelectual, artística e política daquele contexto, seguindo regras rígidas com o intuito de

¹ Professora de Artes na Educação Básica no Sistema Educativo Radiofônico de Bragança-PA, Graduada em Letras e Artes pela UFPA (2002), Graduada em Teatro pela UFPA (2014), Especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa pela UFPA (2006) e Discente do Mestrado Profissional em Artes pela UFPA- (2016-2018).

² Professora Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) - (2010) e Mestre em Antropologia Social pela UFPA (1998). É professora Adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), lotada no Instituto de Ciências e Artes (ICA), vinculada à Escola de Teatro e Dança (ETDUFPA). Compõe o quadro de professores do Programa de Pós-graduação em Artes em Rede Nacional (UFPA) e do Programa de Mestrado Acadêmico em Artes do PPGARTES-UFPA. Estabelece diálogos entre Artes e as Epistemologias do XIX, XX e XXI. Desenvolve pesquisa sobre Narrativas Míticas e suas relações com os elementais (terra, água, ar e fogo) em comunidades continentais e insulares da Amazônia Paraense. Tem experiência na área da Antropologia do Imaginário e Sociologia do Teatro. É pesquisadora-colaboradora nos projetos TAMBOR e AUTO DO CÍRIO (PPGARTES-ETDUFPA). Atua especialmente nos temas: Encantarias, Festas Populares, Religiosidade, Corpo, Memória.

formar desenhistas, orientados, assim, por uma concepção pré-modernista.

Contudo veio a Proclamação da República e essa provocou diversas mudanças no contexto social, político e econômico e a Educação começou a ser reconhecida como fonte de mudança e, por isso, também sofreu várias modificações que influenciaram no ensino de Artes do Brasil, principalmente com a Semana de Arte Moderna, em 1922, que difundiu a ideia de que a arte não precisava ser ensinada, mas expressada livremente pelos alunos. Esta proposta estava centrada em uma concepção modernista do ensino de Artes e motivados por essa concepção da arte, Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lucia Valentim fundaram, em 1948, no Rio de Janeiro a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), que foi transformada posteriormente no Movimento de Escolinhas de Arte (MEA) e essas se espalharam por diversas cidades do nosso país, expandindo-se inclusive para algumas cidades como Assunção/Paraguai, Lisboa/Portugal; Buenos Aires e Rosário/Argentina. (AZEVEDO, 2000, p. 25).

Na década compreendida entre os anos de 1950 a 1960 o conteúdo do desenho ainda predominava no ensino de Artes, mas foram acrescentados ao currículo escolar o ensino do canto orfeônico, a música e os trabalhos manuais dentro de uma perspectiva tradicional que considerava a transmissão desses conhecimentos aos alunos. Nesse momento já se percebe a ampliação da abordagem do ensino de Artes, considerando-se a música como uma linguagem a mais a ser considerada na sala de aula. Anos depois, foi criada a Lei nº 5.692/71, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Artes nas escolas sob a nomenclatura de Educação Artística, com o intuito de se obter por meio dessa prática um ensino humanizado. Porém, o ensino de artes continuava a ter um caráter tecnicista, sem estudo teórico nem conteúdo específicos. Nesse período, o ensino de Artes foi desenvolvido por professores de outras áreas que não possuíam formação específica em Artes, nem embasamento teórico para construir um currículo adequado ao ensino de Artes e, dessa forma, o ensino dessa disciplina se resumiu, na maioria das escolas, à

realização de atividades artísticas sem conteúdo específicos em cada linguagem, levando essa importante área do conhecimento a uma posição de inferioridade em relação às demais disciplinas escolares.

Essa situação começa a tomar novos rumos a partir da década de 80 do século XX, quando diversos arte-educadores levantaram a bandeira de luta política e epistemológica em defesa do ensino de Artes na escola enquanto disciplina e não apenas como uma linguagem usada para favorecer outras disciplinas, como se podia inferir na lei supracitada. Essa conquista ocorreu em virtude da LDB da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 22 - § 2º *O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.* E com o intuito de corroborar e orientar as bases curriculares da Educação Básica que estavam prescritas nessa lei, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), elaborou e divulgou um documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - 1997) referentes a todas as disciplinas, inclusive à Arte, e este dava ênfase ao lugar dessa disciplina na escola, quando mencionou no início do documento: “[...] *Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades*”. Ao se fazer essa afirmação, o MEC estava orientando que os professores compreendessem a Arte como uma disciplina repleta de conhecimentos específicos que mereciam ser valorizados, reconhecidos e compartilhados.

Segundo Ana Mae Barbosa, o ensino de Artes no Brasil é composto, didaticamente, por três concepções: Ensino de Arte Pré-Modernista, Ensino de Arte Modernista e Ensino de Arte Pós-Modernista ou Pós-Moderno. Nesse sentido o Modernismo é o que nomeia as outras tendências da arte-educação e os prefixos pré e pós, utilizados nas expressões que nomeiam cada concepção foram colocados para mencionar o período anterior e posterior a esse movimento. E no Brasil, o momento mais marcante que anuncia o início de profundas mudanças metodológicas no ensino de Artes se dá

por meio do Movimento da Semana de Arte Moderna, em 1922. (BARBOSA, 1975. p. 44).

Em referência a essa abordagem, pode-se afirmar que na Tendência Pré-Modernista prevalece a concepção de Ensino da Arte como técnica, ou seja, as escolas seguiam regras rígidas para ensinar os alunos a serem desenhistas; na Tendência Modernista, predomina a concepção de Ensino de Arte como Expressão e como Atividade, ou seja, o ensino de Artes restringe-se às apresentações artísticas durante as atividades comemorativas, ao fazer artístico sem nenhuma reflexão teórica dessa prática e na Tendência Pós-Modernista há a predominância de Ensino da Arte como produção de conhecimento.

Essa última concepção de ensino de Arte tem se mostrado como a mais adequada nos dias de hoje, pois os alunos possuem a oportunidade de reconhecer a arte a partir de diferentes manifestações e, assim, compreender que a abordagem principal é a própria Arte, sendo importante por si mesma, não servindo de estratégia para o ensino de outras disciplinas (RIZZI, 2002, pp. 64- 65), como vinha ocorrendo nas concepções anteriores. Segundo Barbosa (2005) esta abordagem mais contemporânea está relacionada ao desenvolvimento cognitivo, deslocando a questão de “*como se ensina arte*” para “*como se aprende arte*”, focada nos estudos; e Pillar (2001), Barbosa (2002) e Parsons (1992) buscam compreender como se dá o processo de ensino aprendizagem dos conhecimentos artísticos, originando mudanças epistemológicas e metodológicas para o ensino da arte.

Diante desse novo cenário que se apresenta na Educação, a figura do professor de Artes requer cada vez mais formação para promover o conhecimento nas diversas linguagens artísticas: Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. Contudo, ainda é muito comum nas escolas o professor de Artes ser um professor polivalente, com pouca ou nenhuma formação específica nas linguagens artísticas, ignorando-se, desse modo, os conteúdos específicos de cada área e prejudicando o ensino de Artes desde a Educação Infantil. Para evitar a permanência de tal prática, tanto os professores de Artes dos Ensinos Fundamental e Médio, quanto os que atuam na Educação Infantil precisam buscar formação nessas áreas artísticas para que nenhuma dessas seja

negligenciada. E no caso da Educação Infantil, o problema é mais consistente ainda porque o professor, em geral, não possui formação em nenhuma dessas áreas. Contudo, podem tornar o trabalho eficaz à medida que se apropriam de conhecimentos que orientam a sua prática pedagógica e os interrelacionam por meio do ler, do contextualizar e do fazer artístico, conforme está nos PCN's de Arte (1997).

Nesse documento há a orientação para se trabalhar as diversas áreas artísticas como conteúdo de Artes, mas não determina quais linguagens devem ser ensinadas a cada ciclo, cabendo à escola, em conjunto com os professores, definir qual caminho seguir. Além disso, os conteúdos de Artes estão estruturados a partir de três eixos norteadores de aprendizagem: a produção, a fruição e a reflexão. A Produção está relacionada ao fazer artístico; a Fruição refere-se à apreciação estética do universo relacionado à arte; e a Reflexão diz respeito ao conhecimento construído pelo próprio aluno sobre sua produção em articulação com as dos seus colegas e às artes como produto histórico. Eis o desafio a ser aceito por todos os professores de Artes da Educação Básica, a começar pelos professores da Educação Infantil.

2 – O LUGAR DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 - ARTES VISUAIS

O ensino das Artes Visuais ao longo da educação formal da Arte sempre teve papel de predominância e por trás de cada prática de ensino havia uma tendência pedagógica que orientava tal prática, por isso se faz mister reconhecer nessas práticas o que é mais significativo para os alunos. Quando o ensino de Artes Visuais se desenvolve a partir do ensino autoritário em que o professor é o detentor do conhecimento e o transmite aos seus alunos como mera reprodução e há apenas a preocupação em se ensinar um “fazer técnico e científico” dos conteúdos abordados, sem os inter-relacionar com as vivências

dos alunos, estamos diante de uma Tendência Pré-Modernista do ensino de Artes.

Essa Tendência visa ensinar técnicas para que os alunos reproduzam modelos propostos pelo professor, aprimorem o desenho, desenvolvam a destreza motora e a percepção visual pela concepção estética do belo e a avaliação é realizada a partir da produção dos alunos que apenas executam os comandos sem nenhuma interatividade. Essa concepção ainda está bastante presente nas escolas, em especial na Educação Infantil, pois quando o professor disponibiliza, diariamente, desenhos a serem pintados pelos alunos, estes estão apenas reproduzindo modelos para exercitar a coordenação motora ou reconhecer o uso das cores, linhas e formas.

Na Tendência Modernista não era dado um modelo aos alunos, mas o professor de Artes lhes incentivava a expressar seus sentimentos, pensamentos e ideias por meio de sua produção artística visual. Os alunos eram livres para se expressar, mas não eram orientados a refletir teoricamente sobre sua prática. Neste sentido, quando os professores da Educação Infantil favorecem esse tipo de atividade, sem reflexão nem relação com as diferentes produções artísticas no mundo, significa que estão realizando uma prática pedagógica oriunda dessa concepção de ensino.

A princípio, pode-se pensar que as crianças da Educação Infantil não podem estabelecer essas relações, mas isso é possível na experiência da brincadeira, do faz de conta, da análise de obras de artes e da inter-relação destas com o mundo. Existem muitos artistas plásticos como Ivan Cruz (Várias brincadeiras, 2006), Helena Coelho (As crianças da Vila Jacilo, 2003) e Militão dos Santos (Brinquedos e brincadeiras, 2009) que desenvolvem a temática das brincadeiras em suas obras. Todas elas podem induzir a releitura dessas brincadeiras em sala de aula e o conhecimento das técnicas utilizadas por meio de atividades práticas que favoreçam a criação de obras na sala de aula a partir do contexto dos alunos e com o uso de materiais alternativos e adequados para a sua faixa etária.

Ao se propor essas atividades é esperado que as crianças desenvolvam a capacidade de produzir e criar suas habilidades a partir

de seu olhar e lugar no mundo e, nessa fase, a beleza estética não deveria ser prioridade, posto que:

“Desde a primeira infância a criança utiliza o desenho para a representação da realidade. Desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência para formar um novo e significativo todo”. (LOWENFELD, 1977, p. 13)

Segundo essa dinâmica, o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil torna-se significativo e passa a exigir dos professores um esforço para superar o pensamento de que a Arte só pode ser realizada por alguém que nasceu com algum dom, quando na verdade a arte se ensina e se aprende. Para tanto, o conhecimento nas Artes Visuais pode decorrer da interação que estabelecemos com as diferentes produções artísticas que exigem de nós não apenas a contemplação visual, mas os demais sentidos que possuímos a fim de que deixemos de ser apenas meros espectadores ou observadores passivos e passemos a participar da obra, dessa forma a criança desenvolve sua imaginação criadora e sua sensibilidade através do fazer artístico. Segundo Pillar (2006), ler obras de arte é:

[...] perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constituem uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura. No entanto, tal imagem foi produzida por um sujeito num determinado contexto, numa determinada época segundo sua visão de mundo. E esta leitura, esta percepção, esta compreensão, esta atribuição de significados vai ser feita por um sujeito que tem uma história de vida, em que objetividade e subjetividade organizam sua forma de apreensão e de apropriação do mundo. (PILLAR, 2006, p. 15)

Diante disso, precisamos pensar quais conteúdos curriculares e práticas contribuem para que as crianças da Educação Infantil vivenciem experiências artísticas de forma significativa e prazerosa e,

aos poucos, possam progredir nessa área durante esse importante período educacional. Todas essas experiências contribuem para várias significações como: o senso estético, a criatividade e a sensibilidade. Essas reflexões revelam que há muitos desdobramentos para o ensino de Artes Visuais, na Educação Infantil. Por essa razão o professor não pode se deter em apenas mandar o aluno pintar ou desenhar livremente; nem realizar brincadeiras com foco apenas no brincar, mas na construção do conhecimento inerente às Artes Visuais com toda a sua carga significativa.

2.2 - DANÇA

O ensino da Dança na Educação Infantil, bem como nos demais níveis de ensino, ainda se restringe à ensaios de coreografias para exibição durante um determinado evento escolar que, quase sempre, está atrelado a alguma data comemorativa na escola. Desse modo, a prática educativa se concretiza por meio de uma abordagem autoritária em que o professor, ou coreógrafo, determina os movimentos e passos a serem executados durante uma determinada dança sem promover a contribuição dos alunos na elaboração desses movimentos. Isso ocorre porque ainda prevalece a ideia de que os alunos não são capazes de criar suas próprias coreografias. Esse exemplo de ensino da Dança na escola é oriundo do modelo tecnicista que:

[...] enfatiza a dança como fim nela mesma, em que o corpo é visto como um instrumento de trabalho a ser treinado e aprimorado [...] Nesse tipo de concepção, as aulas enfatizam a aquisição de uma habilidade motora e podem variar de simples exercícios até ‘tortuosas’ aulas para aprimoramento da performance, em que o corpo é moldado na visão de uma determinada técnica (MATOS, 2005. p.11)

Em outros momentos os alunos reproduzem passos coreográficos apreendidos em algum meio de comunicação ou experiência de vida ou manifestam-se livremente extravasando suas

emoções, como forma de expressão, situação em que os alunos podem se mover à vontade, com pouca ou nenhuma mediação do professor. Trata-se do espontaneísmo, modelo decorrente de um novo sistema de relações sociais e que se originou na Europa e nos Estados Unidos, depois chegou ao Brasil na década de 30 e se espalhou a partir da década de 50, com as escolas experimentais. Segundo Saviani (2005), há uma mudança de eixo da questão pedagógica:

[...] do intelecto para o sentimento; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimentação (SAVIANI, 2005, p. 20)

Contudo, a área de Dança é tão ampla quanta as demais áreas artísticas e possui conteúdos próprios que deveriam ser ensinados desde a Educação Infantil para que as crianças fossem aos poucos progredindo nessa área, tal como progridem no ato de pintar e desenhar. Entretanto, essa prática não é recorrente na escola porque a prioridade ainda está voltada para outras linguagens como a leitura e a escrita que também são importantes, mas não podem ser priorizadas nessa fase de ensino. E, historicamente, a Dança tem sido menos utilizada na sala de aula do que as Artes Visuais e a Música. Somente em 1997, por meio dos PCN's é que essa Linguagem artística foi mencionada formalmente como uma das linguagens que compõem o componente curricular sob a denominação de Arte, que também se tornou obrigatória pela Lei nº 9394/96. No PCN relativo à Arte, há um trecho que apresenta o cenário geral do ensino da Dança nas escolas do Brasil em meados dos anos 1990 e destaca o seguinte:

Embora em muitos países ela [a dança] já faça parte do currículo escolar obrigatório, há pelo menos dez anos, no Brasil, a sua presença oficial (curricular) nas escolas, na maioria dos estados, apresenta-se como parte dos conteúdos de Educação Física

(prioritariamente) e/ou de Educação Artística (quase sempre sob o título de Artes Cênicas, juntamente com Teatro). No entanto a Dança é ainda predominantemente conteúdo extracurricular, estabelecendo-se de formas diversas: grupos de dança, festivais, campeonatos, centros comunitários de arte. (BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: Ministério da Educação, 1997.p.27)

Essa formalização ocorreu há 20 anos e instiga algumas perguntas na contemporaneidade: Os professores de Artes, incluindo os da Educação Infantil, estão promovendo o ensino da Dança nas escolas? Como essa prática tem sido desenvolvida? Na Educação Infantil, o ensino da Dança está sendo desenvolvido de forma equivalente às demais linguagens artísticas ou as Artes Visuais ainda são priorizadas? As respostas a essas perguntas definem a prática de cada docente e podem nortear novas atividades pedagógicas voltadas para a dança na sala de aula.

O importante é compreender que a Dança na escola não pode ser limitada a uma atividade física nem a espetáculos em dias de festa. Para além dessa abordagem, há que se conceber a dança como uma arte que precisa ser experimentada pelo corpo em sua plenitude e relacionada com as cenas nacionais (regionais) e internacionais que possibilitam conhecer diferentes manifestações dessa linguagem em diversos contextos. Dessa forma, as crianças poderão começar a compreender que a Dança não pode ser restrita às meninas nem às crianças que possuem determinadas características físicas ou habilidades motoras, os que são vistos como os que “levam jeito para a dança”.

Para romper o tradicionalismo no ensino da Dança e promover uma prática produtiva, recomenda-se que essa área do conhecimento seja abordada semanalmente por meio de jogos de improviso da dança, brincadeiras, vídeos de danças populares e contemporâneas produzidas em diferentes contextos e por diferentes sujeitos, além de performances que incluam a Dança na cena. Contudo, muitos professores podem se questionar: Como irei trabalhar essa área na sala de aula se a mesma ainda é desconhecida por mim? Em resposta, a pesquisadora Isabel Marques (1996), propõe que o trabalho com o

contexto dos alunos seja o ponto de partida e aquilo que vai ser construído, trabalhado, desvelado, problematizado, em uma ação educativa transformadora na área de dança. Para isso, os professores precisam conhecer o contexto de seus alunos por meio de brincadeiras, rodas de conversa e estabelecer relações com outros contextos que favoreçam o respeito, a valorização das diferenças e o conhecimento específico na área de Dança.

2.3 - MÚSICA

A história da Música na educação formal é marcada pela inconstância. Inicialmente esteve muito presente nas décadas compreendidas entre os anos de 1930 a 1950 com o canto orfeônico, Na década de 40 foram criadas as Escolinhas de Artes no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, direcionadas às crianças, essas escolinhas visavam desenvolver a criatividade e a livre expressão. Anos depois, o canto orfeônico foi substituído pela Educação Musical por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961 que visava a formação global dos alunos.

Depois, a Lei nº 5.692/71 definiu para os 1º e 2º graus a atividade de Educação Artística, contemplando-se as diversas linguagens: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, mas essa iniciativa não foi amplamente aplicada nas escolas porque a Arte não foi tratada como disciplina e sim como conteúdo a ser explorado por qualquer disciplina e outro fator negativo foi a falta de profissionais habilitados em cada área, pois os professores das escolinhas de Arte possuíam experiências artísticas, mas não portavam diplomas em Nível Superior. Para tentar resolver esse impasse, o governo abriu vários cursos de Educação Artística de curta duração, mas esses cursos contemplavam todas as linguagens de modo generalizado.

Nesse período houve um declínio do ensino de Artes nas escolas, pois muitos professores, embora tivessem diploma, não tinham segurança em trabalhar as diversas áreas artísticas, considerando a história dessas linguagens e os conteúdos específicos de cada uma, além disso, esses anseios e problemáticas não faziam

parte das decisões curriculares da década de 1970. Todavia, serviram para as mudanças advindas por meio dos PCN's de Artes:

A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. [...] Para agravar a situação, durante os anos 70-80, tratou-se dessa formação de maneira indefinida: “[...] não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1997, p. 24).

Com a LDB, Lei nº 9394/96, as artes ganharam mais força para serem trabalhadas nas escolas, favorecendo o desenvolvimento de currículos e planos de trabalho nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, ao analisarmos como o ensino de música está sendo desenvolvido nas escolas, observa-se que a música não tem muita presença. Na Educação Infantil, a música é utilizada para marcar o tempo: música de entrada, saída, hora do lanche; música para aprender as vogais, para promover o conhecimento das partes do corpo ou para descontrair, apenas. Em todos os casos são marcadas por gestos e movimentos comandados pelo professor, o que torna esse “cantar da rotina” monótono, repetitivo, mecânico e pouco musical, o que leva os alunos a agirem como marionetes.

Todavia, o ensino da música ganha outra dimensão quando são incentivados a criar melodias, realizar gestos, movimentos próprios e a experimentar o canto, mesmo que de forma desafinada; ou então quando são estimulados a tirar sons de diferentes instrumentos musicais na sala de aula ou a explorar os brinquedos populares como a matraca, os maracás, os chocalhos de bebês, os brinquedos musicais, sinos, brinquedos e livros que imitam sons de animais, móveis sonoros etc., contrapondo-se às práticas improdutivas de cantar e ensaiar exaustivamente para alguma apresentação escolar. Segundo BRITO:

É, da música popular brasileira, da música regional, de outros povos importante apresentar às crianças canções do cancioneiro infantil tradicional etc. Além de cantar as canções que já vêm prontas, elas devem ser estimuladas a improvisar e a inventar canções. (BRITO, 2003, p. 93)

Neste trabalho com Música na Educação Infantil, as improvisações musicais assumem um papel muito importante porque despertam a criatividade dos alunos e colaboram para a sua formação humana e segundo Hans-Joachim Koellreutter (1990), a improvisação musical deve ser o principal condutor das atividades pedagógicas musicais. Ele também defende a ideia de que toda improvisação musical realizada na escola deve atender aos objetivos musicais e humanos, ou seja, se o professor propõe uma atividade para trabalhar o ritmo, essa também precisa desenvolver a concentração, a autodisciplina, a memória, o trabalho em equipe, o senso crítico, dentre outras questões para a formação da personalidade dos alunos.

Na prática pedagógica, essas aulas de improvisação musical precisam ser organizadas de modo a estarem presentes semanalmente na sala de aula como parte do conhecimento a ser apreendido e experimentado pelas crianças por meio de jogos de improvisação musical que garantam às crianças criar, inventar, descobrir sons e conhecer, experimentar e compreender aspectos musicais importantes, como: as diferentes qualidades do som, a relevância do silêncio, a relação entre a expressividade vocal e corporal, a necessidade de organizar os materiais sonoros e o silêncio no tempo e no espaço, bem como o ritmo e a criação e reprodução de diferentes melodias.(BRITO, 2003)

Nesse sentido, Brito (2003) afirma que os professores da Educação Infantil poderão realizar várias atividades em sala de aula como a sonorização de histórias por meio de instrumentos musicais ou tecnológicos, ilustração de histórias com o corpo, a voz e diferentes objetos, desenhos dos sons ouvidos, criação de partituras

gráficas por meio de fios, massas de modelar, tampinhas de garrafas, usando para isso alguns símbolos como:

- Pontos para os sons curtos;
- Linhas para os sons longos;
- Ziguezagues para sons trêmulos ou frotados (como no recoco).

Para muitos professores, essas atividades podem parecer muito difíceis, a princípio, porque as crianças da Educação Infantil possuem um tempo de interesse diferente do tempo dos adultos e considerando-se essa realidade é que se torna importante realizar atividades prazerosas e significativas dentro desse tempo de interesse pelo conteúdo a ser explorado. Desde cedo, as crianças precisam aprender a escutar com concentração para que sejam capazes de se tornarem seres humanos sensíveis e reflexivos, capazes de se comunicar, compreender, colaborar e pensar. Contraditoriamente, ainda é comum realizar atividades musicais para que os alunos se divirtam em todos os momentos, como se a música tivesse como foco somente causar prazer, quando na verdade as crianças deveriam experimentar diferentes músicas, inclusive as eruditas, tão raras de serem escutadas no dia a dia, a fim de que elas construam seu próprio repertório musical a partir das alternativas oferecidas pela escola e não pela ausência destas.

“Quando escutam, as crianças percebem aspectos parciais e globais. Tendem a perceber uma canção de forma global, integrando o texto, a melodia e o ritmo, e nem sempre reconhecem esses elementos separadamente. Mas se porventura há algum elemento que se destaca (uma palavra engraçada, uma onomatopeia, um ritmo específico), podem identificar o todo da canção com base nesse elemento. Em obras instrumentais, costumam identificar, primeiramente, o caráter, contrastes grandes ou, ainda, o instrumento solista, caso já o conheçam.” (AKOSCHKY, 1996, p.238)

Essa abordagem sobre a música na contemporaneidade favorece o desempenho de todos os alunos e amplia a visão de que existem alunos “talentosos” ou que tenham experiências superiores em relação

aos demais e transfere-se a atenção para a qualidade de envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula, além de se observar a postura para o fazer musical, a disposição para exercitar, escutar atentamente, improvisar, criar ou reproduzir melodias, compor, construir instrumentos musicais etc. Todo esse caminho pode ser construído na sala de aula desde que os professores aceitem o desafio de buscar formação na área de música e de promover esse conhecimento, considerando-se todas as limitações às quais estão submetidos.

2.4 - TEATRO

O cenário de uma escola cheia de alegria, com pessoas andando pelos corredores empolgados com a vida, passando rápido para trocarem de roupa ou buscarem material para montagem de palco, permeia meus pensamentos quando penso em Teatro na escola. Na Educação Infantil, esse pensamento nos leva a uma sala em que as cadeiras são deixadas de lado e as crianças experimentam o espaço com o próprio corpo, brincam com a voz, dão vida a qualquer objeto, contracenam com animais ou pessoas imaginárias, criam fantasias e deixam a imaginação fluir numa ou noutra brincadeira de faz de conta.

Entretanto, o teatro na escola tem sido conduzido de que maneira? Quando se faz teatro na escola, quais os objetivos que orientam essa prática? A escola oportuniza vivências em teatro ou essa linguagem ainda é restrita a ensaios de cenas para serem apresentadas num determinado evento na escola? Essas e outras perguntas nortearão as questões apresentadas aqui.

A princípio, vale dizer que ao longo da história, o ensino do Teatro foi direcionado segundo duas abordagens: a utilitarista e a essencialista. Na primeira, o Teatro foi desenvolvido como ponte para favorecer conhecimentos de outras disciplinas, efetivando-se como ferramenta pedagógica. Isso acontece ainda hoje quando o Teatro é utilizado para ilustrar uma história, para retratar determinados acontecimentos históricos, para representar fábulas, lendas, contos e outras histórias diversas que sejam preparadas para encenação nas

datas comemorativas, como: Dia do Índio, Páscoa, Dia das Mães, Dia das Crianças, Dia dos Pais, Natal etc. Na maioria dessas produções, os alunos reproduzem modelos propostos pelos professores e não participam da criação das histórias, dos movimentos nem dos gestos, o que os impede de experimentar, elaborar, criar, planejar e imaginar soluções para as propostas apresentadas. Com relação a essa abordagem, o Professor Marco Camarotti afirma:

Não é função da Arte na escola incumbir-se de tarefas como a comemoração de datas cívicas e a programação de festinhas e sim estimular o aluno a se perceber e a perceber o mundo a seu redor, bem como fortalecê-lo para que possa agir sobre a realidade, deixando de ser um objeto de reprodução, fruto de um sistema autoritário, para exercitar-se como indivíduo e como personalidade ativa na coletividade (CAMAROTTI, 1999, p.28)

Todas essas declarações podem parecer assustadoras para muitos professores da Educação Infantil que tiveram raras experiências com o Teatro na escola e na universidade e agora são responsáveis em oportunizar às crianças, essa vivência na escola. Contudo, todo esforço no sentido de promover atividades que coloquem essas crianças como protagonistas do fazer teatral irá conduzi-los a experimentos prazerosos e significativos.

Quanto à abordagem essencialista do ensino do Teatro, diferentemente da utilitarista que trata o aluno como se ele fosse ator ou atriz e ambos precisam decorar falas, agir e obedecer às ordens do professor/diretor de teatro, nessa abordagem o objetivo não é formar artistas, mas desenvolver atividades a fim de que os alunos se tornem críticos, sensíveis, criativos, tenham prontidão para solucionar determinados problemas, sejam observadores, bons ouvintes e contadores de histórias e usem a imaginação para inventar e criar mundos paralelos. Segundo essa abordagem, o professor torna-se mediador do processo de ensino e aprendizagem, valorizando os saberes das crianças provenientes dos contextos sociocultural e imagético dos alunos.

De acordo com a abordagem essencialista, as atividades oferecidas na sala de aula para promover o ensino do Teatro na Educação Infantil precisam utilizar diferentes dispositivos: os jogos teatrais de Viola Spolin, os jogos dramáticos, também chamados de faz de conta, teatro de sombras, teatro de bonecos, teatro de objetos, teatro de fantoches, dentre outros. Em todos esses dispositivos, os alunos são convidados a colocar em cena as suas histórias, com todos os elementos que as compõem: cenário, personagens, tempo, lugar, figurino, etc., numa viagem em que todos compartilham por meio da imaginação.

Além disso, o Teatro pode estar articulado com outras áreas do conhecimento, como a Música, a Dança ou outros componentes curriculares da escola por meio da interdisciplinaridade, sem, contudo, colocar as linguagens artísticas à serviço de outras disciplinas, conforme sugere Richter (2002) quando afirma que o prefixo “inter” indica inter-relação entre duas ou mais disciplinas, sem que uma se sobressaia sobre a(s) outra (as). Cada linguagem possui conteúdos próprios e estes devem ser compartilhados com as crianças e o Teatro, assim como as demais linguagens artísticas, também apresenta uma vasta área de conhecimento que merece ser obtida desde a infância, por meio de brincadeiras, jogos e da improvisação de cenas a fim de que os alunos avancem nas etapas de aprendizagem.

As linguagens artísticas precisam ser exploradas desde a Educação Infantil e orientadas pela Abordagem Triangular de Barbosa (2003) que visa a realização de atividades que favoreçam o desenvolvimento humano e cultural dos alunos por meio do ensino e aprendizagem da Arte, principalmente quando se compreende que esta não pode ser utilizada como decoração de escola, mas como cognição. Nesse sentido, Vera Rocha (2003) corrobora com a função essencialista do Teatro ao considerá-lo como linguagem, como sistema semiótico de representação especificamente humano, conforme se observa:

O que mais se evidencia nas propostas contemporâneas para o ensino de Arte é a necessidade de alfabetização estética e artística do indivíduo, pois só dessa forma ele terá condições de situar-se no mundo e com ele interagir, em todas as suas

dimensões, como ser social e cultural. Nesse sentido, para possibilitar um caminho acessível ao teatro e ao ensino na educação escolar, é preciso considerá-lo como área de conhecimento. (ROCHA, 2003, p. 76)

Diante do exposto, percebe-se que o ensino de Arte na escola precisa ultrapassar os limites da expressividade e ser desenvolvido em prol do desenvolvimento cognitivo dos alunos em todas as linguagens artísticas, primando-se por uma alfabetização estética que se inicia na Educação Infantil e se estende pelas etapas subsequentes, tal como ocorre com as habilidades de ler e escrever. Para isso, há que se oportunizar essa aprendizagem em equilíbrio com as demais áreas do conhecimento no espaço das brincadeiras e dos jogos de faz de conta. O desafio está lançado a todos nós, diariamente!

REFERÊNCIAS

AKOSCHKY, J. **La música em el nível inicial - Diseño curricular para la educación inicial**. Buenos Aires: GCA: BA, Secretaria da Educação, 1996/2000.

AZEVEDO, F. A. G. de. **Movimentos Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa**. 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Uma introdução à Arte/Educação Contemporânea**. 10f. São Paulo, 2005 (mimeo).

_____. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002d.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejamento

Escolar: alfabetização e ensino de Língua Portuguesa. Ano 01. Unidade 02. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CAMAROTTI, M. (1999). Diário de um Corpo a Corpo Pedagógico. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

KOELLREUTTER, H.-J. **Terminologia de uma nova estética da música**: Porto Alegre: Movimento, 1990.

LOWENFELD, Viktor. A criança e sua Arte. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARQUES, Isabel Azevedo. **A Dança no contexto**: Uma proposta para a educação contemporânea. 1996. Tese (Doutoramento em educação) - Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, 1996.

PARSONS, M. J. **Compreender a Arte**: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa: Presença: 1992.

PILLAR, A. D. (Org.). **A Educação do Olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, V. L. P. (2003). **Novas diretrizes curriculares: novas práticas, ensino de teatro**. In: SANTANA, A. P.; SOUZA, L. R.; RIBEIRO, T. C. C. (coord.). Visões da Ilha: apontamentos sobre teatro e educação. São Luiz, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas: Autores Associados, 2005.

RIZZI, M. C. de S. **Caminhos metodológicos**. In: BARBOSA. A. M. (Org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. [Tradução Ingrid Dormien Koudela]. São Paulo: Perspectiva, 2007.