



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA**

**CLAÍRIA DALLACORTE
SIMONE DE MELLO**

**BRINCADEIRA E ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O QUE UMA TEM A DIZER À OUTRA?**



**CHAPECÓ
2014**

**CLAÍRIA DALLACORTE
SIMONE DE MELLO**

**BRINCADEIRA E ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O QUE UMA TEM A DIZER À OUTRA?**



Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de
grau de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal da Fronteira Sul.
Orientadora: Prof^ª. Mestre Andrea Simões
Rivero.

CHAPECÓ

2014

BRINCADEIRA E ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE UMA TEM A DIZER À OUTRA?

*Cláiria Dallacorte*¹

*Simone de Mello*²

RESUMO: Neste trabalho são apresentadas algumas reflexões a respeito da temática “Arte na Educação Infantil”, originadas a partir de nosso reencontro com a experiência de estágio, realizado durante os meses de junho a agosto de 2013, em uma instituição de educação infantil pertencente ao município de Chapecó, estado de Santa Catarina, junto a um grupo do Maternal I, constituído de vinte e uma crianças, seis meninas e quinze meninos, na faixa etária de dois a três anos. O foco da investigação foi a relação entre brincadeira e arte no cotidiano da educação infantil, com o objetivo de refletir, ampliar o entendimento sobre o assunto e socializar as experiências de um recorte das propostas pedagógicas realizadas no estágio, momentos os quais consideramos pertinente resgatar e trazer para a discussão. Nesse cenário, buscamos as contribuições teóricas de alguns autores da Pedagogia, da Psicologia, da Sociologia e da Arte, o que permitiu visualizar encontros entre o brincar e a arte. Contudo, evidencia-se o importante papel do/a professor/a na educação infantil e a importância da organização dos tempos/espacos destinados ao brincar e a arte nas instituições, que, todavia exigem ser pensados/planejados pelo professor/a mediante a observação atenta das crianças, a fim de incluir nesse espaço suas especificidades e singularidades. Por fim, cabe destacar que, ao embarcar nesse reencontro com algumas situações pedagógicas propostas no estágio, ficou claro que, a atuação do professor/a deve estar pautada, entre outros aspectos, na possibilidade de criar, de ampliar repertórios lúdicos, imaginários, culturais e artísticos, além de, relacionar-se com elementos novos, de ampliar olhares, da estética, da percepção dos sujeitos que forma e com eles se transforma/forma.

Palavras-chave: Educação Infantil, Papel do/a professor/a, Brincadeira, Arte.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia – 9ª fase e bolsista de pesquisa no programa em rede OBEDUC: Ler e Educar. UFFS – Chapecó –SC. E-mail: clairiadallacorte@gmail.com

² Acadêmica do curso de Pedagogia – 9ª fase e voluntária do projeto de pesquisa no programa em rede OBEDUC: Ler e Educar. UFFS – Chapecó –SC. E-mail: simonemello20@gmail.com

Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver (...). O hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem. E vemos? Não, não vemos. (...) Nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos.

Otto Lara Resende



Foto 01: Pintando com o grude colorido.
Fonte: Das autoras – 22/07/2013.

1. Introdução

O presente artigo é fruto das reflexões sobre a trajetória realizada com as crianças, profissionais, colegas e professora orientadora³ ao longo da realização do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), ocorrido na Escola Parque Cidadã Leonel de Moura Brizola, vinculada à rede municipal de Chapecó-SC, no ano de 2013.

Este estudo tem como propósito socializar as experiências, inquietações e reflexões realizadas no estágio, momentos os quais consideramos pertinente resgatar e trazer para a discussão, visando assim um maior entendimento sobre questões relacionadas à brincadeira e à arte devido ao significado que as mesmas tiveram tanto para nós, como acadêmicas, quanto para as crianças.

O momento de estágio nos fez observar as realidades que temos ao nosso redor, pensar, refletir e planejar algumas propostas com a expectativa de dialogar com o projeto em andamento na instituição, estabelecer aproximações às crianças e profissionais e exercer

³ Andréa Simões Rivero, professora da área de Educação Infantil do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

práticas relativas à atuação docente na educação infantil. Considerando o exposto, compreende-se e assume-se o estágio enquanto espaço e momento de experiências, reflexões, estudos teóricos e discussões sobre nosso futuro campo de atuação.

Deve-se mencionar que o Estágio Supervisionado na Educação Infantil transcorreu ao longo de um semestre e aconteceu no 7º período, caracterizando-se, portanto, como nosso primeiro contato concreto com crianças de 0 a 5 anos ao longo do Curso. O grupo no qual atuamos durante o estágio foi o Maternal I, constituído de vinte e uma crianças, seis meninas e quinze meninos, na faixa etária de 2 a 3 anos, pelos quais eram responsáveis uma professora regente e uma agente educativa⁴.

Sobre os contextos socioeconômicos das crianças, localizamos no Projeto Político Pedagógico (2009) a seguinte informação: “A escola está inserida em uma comunidade onde o nível socioeconômico é baixo. A renda das famílias fica no salário mínimo, o grau de escolaridade dos pais é na grande maioria Ensino Fundamental incompleto e muitos dos pais são analfabetos”. (PPP, 2009, p.08).

No estágio assumimos a atuação docente em dupla, experiência que se revelou muito interessante e frutífera, devido ao exercício de compartilhar, interagir e dialogar, práticas fundamentais entre adultos na área da educação. Sendo assim, o estágio em dupla gerou mais confiança, pois foi possível trocar ideias e experiências sobre a organização dos registros, dos planejamentos e também sobre as propostas realizadas. Porém, cabe salientar que este não é um exercício fácil, mas é extremamente rico quando se consegue estabelecer respeito, responsabilidade, solidariedade e confiança mútua, elementos importantes para a construção de um cotidiano pedagógico saudável e apropriado às crianças.

Durante a realização dessa experiência formativa, podemos destacar quatro momentos. O primeiro momento possibilitou leituras e debates sobre a concepção orientadora do estágio e o processo de inserção no campo. No segundo momento, já em campo, realizamos o reconhecimento da instituição, observações e registros da organização do cotidiano das crianças, de suas interações, modos de expressão, repertórios de brincadeiras, entre outros aspectos. No terceiro momento, construímos o planejamento das propostas pedagógicas, as quais foram definidas a partir das observações, da escuta atenta e da valorização de pistas deixadas pelas crianças. Assim, as propostas vieram ao encontro das falas, dos movimentos, da imaginação e da curiosidade das crianças, mas também de nossa intenção de ampliar suas experiências e conhecimentos. E, o quarto momento foi o de atuação docente propriamente

⁴ Nas instituições de educação infantil da rede municipal de Chapecó, as agentes educativas são profissionais auxiliares, que atuam juntamente à professora regente.

dita, momento em que passamos a propor e coordenar situações pedagógicas junto ao grupo de meninos e meninas, assumindo o papel de professoras-estagiárias. E, por fim, nos dedicamos à produção do relatório de estágio.

Ao longo do estágio ficou ainda mais evidente que intencionalidade, embasamento teórico e estratégias pedagógicas como a observação, registros, avaliação constante, dentre outros, são fundamentais à realização de uma prática pedagógica voltada à concretização dos direitos fundamentais das crianças, direitos esses que embasam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), além de possibilitar ao educador pensar propostas significativas para as crianças.

O estágio e algumas outras disciplinas contribuíram para o exercício de planejar situações envolvendo linguagens artísticas/imaginação/brincadeira, considerando as especificidades das crianças de 0 a 5 anos, suas temporalidades e ritmos, assim como a organização dos espaços. Contudo, o estágio também evidenciou a grande necessidade de ampliação de estudos e experiências sobre linguagens artísticas no âmbito da formação inicial, isto é, no curso de Pedagogia.

Os registros, fotos e vídeos realizados durante o estágio, não só nos auxiliaram no momento do planejamento, como também nos possibilitaram conhecer melhor as crianças, a entendê-las, ouvi-las, respeitá-las, nas suas singularidades e especificidades. No reencontro com nosso relatório de estágio, com a intenção de definir nosso objeto de estudo no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), retomamos tais registros e vimos a possibilidade de ampliar nosso entendimento sobre os processos ocorridos no estágio, especialmente em relação às propostas pedagógicas que fizemos às crianças, visando ampliar suas experimentações, modos de expressão, conhecimentos, imaginação e brincadeiras. Assim, a reflexão em tela tem origem no Estágio Supervisionado de Educação Infantil.

Ao iniciarmos o processo de construção do TCC, após algumas discussões com nossa orientadora e ao (re)ver o relatório de estágio identificamos a necessidade de refletir, com maior profundidade, sobre processos realizados, especialmente sobre algumas situações que se destacaram desde o início, definindo-se como nosso objeto de investigação: *a brincadeira e a arte no cotidiano da educação infantil*.

No período destinado à observação participativa, um importante eixo da prática pedagógica em educação infantil, revelou-se muito importante – a brincadeira. Na continuidade do estágio, quando passamos a atuar como docentes do grupo de crianças, não só a brincadeira teve um papel relevante em nossas propostas, mas também as linguagens

artísticas. Ao refletirmos sobre o processo realizado o objetivo deste estudo, portanto é de *aprofundar a compreensão sobre as possíveis relações entre a brincadeira e a arte no cotidiano da educação infantil.*

A partir da definição do objetivo geral, visualizamos objetivos específicos, que nortearam nossas leituras e reflexões neste trabalho:

- o que diz a bibliografia da área de educação infantil, predominantemente, sobre as possíveis relações entre o brincar e a arte?

- qual o papel do/a professor/a em relação à brincadeira e à arte?

- qual a importância da organização de tempos e espaços destinados ao brincar e à arte nas instituições de educação infantil?

Essas questões permitem-nos vislumbrar a complexidade do tema, mas ao mesmo tempo nos fazem mergulhar nele. Assim, possibilita-nos perceber um enredo onde múltiplas vozes e linguagens se apresentam, mostrando diversos caminhos possíveis. E, nós os convidamos a embarcar nesse mergulho conosco!

2. Nos embalos da brincadeira: possibilidades de imitar, criar e imaginar

Quando você me pergunta o que fiz na escola hoje,
E eu digo: - Eu brinquei.
Por favor, não me entenda mal,
Por que enquanto eu brinco, estou aprendendo.
Hoje eu sou uma criança e meu trabalho é brincar.

Anita Wadley

Esse tema desperta inúmeras curiosidades e lembranças do “mundo” do brincar, não concordam? Um “mundo”, entre outros, no qual as crianças constituem-se socialmente, assim como nós adultos, pois um dia já fomos crianças. Entretanto, com o passar do tempo, vamos deixando esta dimensão de lado, mas é possível voltarmos a ela ao rememorarmos nossa infância.

Contudo, é necessário considerar que o sistema capitalista, que delineou os rumos da sociedade em que vivemos, também o fez no que diz respeito à ludicidade humana.

De acordo com Perrotti (1990):

A racionalidade capitalista despreza completamente o tempo dos homens. Tempo total, integral, simultâneo, passado-presente-futuro fundidos em instantes de plenitude. A racionalidade do sistema produtivo torna o lúdico inviável, pois o tempo lúdico não é regulável, mensurável, objetivável. Toda tentativa de subordiná-

lo ao tempo da produção provoca sua morte. Por isso ele é banido da vida cotidiana do adulto e permitido nas esferas discriminadas dos “improdutivos”. O lúdico, dentro do mecanismo do sistema, é a sua negação. Em seu lugar permite-se o lazer, o não-trabalho, coisa totalmente diferente do lúdico, que é o jogo, a brincadeira, a criação contínua, ininterrupta, intrínseca à produção (PERROTTI, 1990, p.20).

Nessa perspectiva, devemos pensar o lúdico como uma dimensão humana que é “podada” pelo sistema, na medida em que esta dimensão o ameaça, como afirma Perrotti (1990). No que se refere à infância, entendemos ser necessário refletir sobre o fato de que embora continuemos associando a ludicidade e o brincar às crianças, suas condições concretas para expressar-se ludicamente vêm sofrendo profundas alterações na sociedade atual.

Após situar brevemente o lúdico em um viés sociológico, buscaremos aqui fazer um mergulho no mundo da brincadeira e do brincar! Mas o que é brincar?

No texto intitulado “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança” de autoria de Lev Vigotski e traduzido por Zóia Prestes (2008), localizamos importantes reflexões sobre a brincadeira. O autor define a brincadeira como uma atividade social humana baseada em um contexto sociocultural, a partir do qual a criança recria a realidade. Nesse sentido, a perspectiva vigotskiana contrapõe-se à concepção de brincadeira como fonte de prazer para a criança ou como instinto natural.

Outro autor - Gilles Brougère - que pesquisa o jogo em uma perspectiva sociológica, também demarca o enraizamento social e cultural do jogo. Segundo ele, “(...) o círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribuem para a socialização da criança e isso através das múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira” (BROUGÈRE, 1995, p.61).

As contribuições teóricas dos autores mencionados, assim como as de outros pesquisadores, serão enfocadas no decorrer do texto a seguir. Pretendemos, desse modo, ampliar as reflexões sobre as situações ocorridas no estágio.

Já no primeiro dia de estágio, algumas crianças evidenciaram a importância da brincadeira em seu cotidiano:

Era nosso primeiro dia de observação do estágio. Nossa turma era o Maternal I, crianças de 2 a 3 anos. Ao chegarmos lá, havia alguns brinquedos espalhados no chão do tapete da sala e crianças brincando. Ao nos verem entrar pela porta, a interrogação estava estampada em seus rostos, olhares de estranhamento, curiosidade, porém aos poucos fomos nos aproximando e logo algumas crianças já estavam vindo nos mostrar os brinquedos. Enquanto isso, a agente educativa trouxe ao centro da sala mais alguns brinquedos de montar e desmontar (...). Em meio à brincadeira, nossa professora orientadora⁵ envolve-se e provoca as crianças a

⁵ Professora Andréa Simões Rivero, orientadora do Estágio Supervisionado na Educação Infantil.

interagir com o boneco Cebolinha, que estava entre os brinquedos da sala. A partir do momento em que o Cebolinha entrou em cena agindo sobre as peças de montar, as crianças passaram a atribuir novos significados às peças. Assim, percebemos que a brincadeira ficou mais interessante, tanto que depois grande parte do grupo estava envolvida querendo brincar com o Cebolinha. Nessa situação fica visível a importância da mediação, do papel do professor, em criar oportunidades para as crianças ampliarem suas interações, modos de expressão, brincadeira de faz de conta ou outras linguagens. (Registro de Estágio - Cláudia Dallacorte e Simone de Mello, dia 27/06/2013).

Ao longo de todo o estágio foram muitas as situações de “faz de conta”, momentos em que presenciamos as crianças imitando as ações dos adultos e adentrando um “mundo” que só seria possível experimentar em suas brincadeiras, como evidencia o trecho a seguir:

Enquanto a professora contava a história, Ana Luíza⁶ e Caroline brincavam de boneca, aproximei-me discretamente e perguntei o que estavam fazendo, Caroline diz: - “comida nenê”. Caroline entrega a boneca para Ana Luíza, que também alimenta a boneca. A brincadeira delas continuou, fiquei discretamente observando as duas. Então, outro coleguinha aproxima-se e fica olhando e ouvindo o que elas estavam fazendo, depois começaram a conversar e ele passou a participar da brincadeira. Enquanto isso, algumas crianças brincavam com outros brinquedos, e outras ouviam a professora contar história. (Registro de Estágio - Cláudia Dallacorte e Simone de Mello, 28/06/2013).

Dessa forma, foi possível perceber que a brincadeira de “faz de conta” mobilizava muito as crianças, que ao imitar, tinham a possibilidade de experimentar e explorar a seu modo situações com as quais estabeleciam relações em seus contextos de vida.

Nesse sentido, recorreremos a Vygotski (2008), para quem a brincadeira deve ser sempre entendida como *uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis*.

Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente. (VYGOTSKI, 2008, p. 25).

Segundo o autor, a imitação tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança em geral e na brincadeira de modo especial, não podendo ser considerada uma simples cópia, “uma vez que a criança, ao realizá-la, está construindo em nível individual o que observou nos outros.” Mas, além da *imitação* são destacados os *processos de criação* presentes na

⁶ Cabe deixar claro que obtivemos as autorizações dos familiares, responsáveis pelas crianças, para inserir as imagens fotográficas das crianças em estudos/artigos no âmbito da formação de professores de educação infantil. No entanto, optamos por usar nomes fictícios, e parte deles foram escolhidos pelas próprias crianças em uma visita que realizamos na instituição posteriormente ao estágio.

brincadeira, indicando “(...) que primeiro a criança faz aquilo que ela viu o outro fazendo, mesmo sem ter clareza do significado desta ação, para então, (...) passar a realizar a atividade conscientemente, **criando novas possibilidades de combinação.**” (CERISARA, 2002, p. 130) [grifos nossos]. Desse modo,

Desde os primeiros anos da infância, encontramos processos criadores que se reflectem, sobretudo, nos seus jogos. (...) As crianças, nos seus jogos, não se limitam a recordar experiências vividas, mas reelaboram-nas de modo criador, combinando-as entre si e construindo com elas novas realidades de acordo com os seus afectos e necessidades. (VYGOTSKY, 2009, p. 13-14).

De acordo com os autores citados anteriormente, ao brincar a criança apropria-se dos elementos da cultura e tem a possibilidade de significá-los, de re-significá-los, de fazer novas combinações a partir de elementos do real. Mas como se produz a atividade combinadora/criadora nos seres humanos? De onde surge e a que está condicionada? Para Vygotsky, segundo Cerisara (2002, p. 126), “A imaginação não cria nada que não seja tomado da experiência vivida, ou seja, a base da criação é a realidade.”, ou seja:

Diante disso encontramos a primeira e principal lei a que se subordina a função imaginativa: a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com o qual constrói seus edifícios de fantasia. (VYGOTSKY apud CERISARA, 2002, p.126).

Com a intenção de ampliar as experiências das crianças e, conseqüentemente, seus “edifícios de fantasia”, planejamos algumas situações pedagógicas. Uma delas teve como ponto de partida uma obra literária contada às crianças:

Iniciamos nossa atividade com uma história, cujo título era “O Homem que Amava Caixas” de Stephen Michael King. Nessa história, o homem construía um avião e outros brinquedos para seu filho, e nós planejamos construir um trem com caixas de papelão para o grupo. Então, convidamos as crianças a viajar conosco. A proposta era fazer uma viagem de trem, mas nada impedia que a viagem fosse de avião, de carro, a cavalo..., isso viria da imaginação deles. Pensando nisso, trouxemos alguns materiais, tais como: óculos, celulares, máquinas de tirar foto, binóculos, chave de brinquedo, volantes, cabos de vassoura, deixando essa viagem ainda mais fascinante. Foi uma aventura interessante, no início as crianças entravam nas caixas e faziam de conta que estavam dirigindo, depois empurravam as caixas de um lado para o outro. Mesmo sem as caixas, pegavam o volante e faziam de conta que estavam dirigindo, ligavam o carro com a chave, e também brincavam de tirar fotos (...) (Registro de Estágio - Cláudia Dallacorte e Simone de Mello, 17/07/2013).

Para Vigotski, a influência da *brincadeira com situação imaginária* no desenvolvimento da criança é enorme, pois: (...) a brincadeira com situação imaginária é algo

essencialmente novo, (...); é um novo tipo de comportamento, cuja essência encontra-se no fato de que a atividade, na situação imaginária, liberta a criança das amarras situacionais. (VIGOTSKI, 2008, p. 12).

Nessas situações, as crianças evidenciaram que suas ações estavam ocorrendo com base no significado das situações, ou seja, estavam sendo determinadas pelas ideias e não pelo objeto em si, como explicita o autor:

A ação na situação que não é vista, mas somente pensada, a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação. (...) na brincadeira, a idéia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da idéia e não do objeto. (...) Devido ao fato de, por exemplo, um pedaço de madeira começar a ter o papel de boneca, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo, a idéia separa-se do objeto; a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas idéias e não pelo próprio objeto. (VIGOTSKI, 2008, p. 13).

Por outro lado, o registro de estágio dá visibilidade à importância dos suportes materiais e imateriais no planejamento das brincadeiras propostas para as crianças. Segundo Brougère (1995, p. 105), “A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça. Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe a matéria”.

Nessa situação, fica explícito que o processo expressivo se constitui na interação da criança com os objetos, pois ao brincar a criança é capaz de improvisar e combinar elementos que se encontram disponíveis no ambiente, assim, ao entrar em contato com esses objetos, a criança imita, cria, fantasia, imagina situações tendo como base o real.

Outra situação que também permite refletir sobre a importância de disponibilizarmos materiais, com o objetivo de ampliar as possibilidades de brincadeiras e contribuir para torná-las mais complexas, é o registro do dia 18/07/2013:

A proposta para esse dia foi um circuito, para que as crianças brincassem a seu modo. Então, organizamos a sala com pneus, túnel com caixa de papelão, túnel com tule transparente e bambolê, túnel com as mesinhas da sala coberto com tnt (com furos na lateral para eles espiarem). Colocamos ali também as peças do boliche, que tínhamos confeccionado com eles, enfim, a sala estava cheia de desafios para brincarem e explorarem. (Registro de Estágio - Cláiria Dallacorte e Simone de Mello, 18/07/2013).



Foto 02: Brincando no pneu.
Fonte: Das autoras –18/07/2013



Foto 03: Explorando os espaços.
Fonte: Das autoras – 18/07/2013



Foto 04: Brincando nos espaços.
Fonte: Das autoras – 18/07/2013.

Ao brincar, as crianças expressam seus sentimentos, desejos, emoções, por meio de múltiplas linguagens ou formas de expressão. Além disso, durante a brincadeira elas vão dando novos sentidos e significados aos objetos e ao espaço no qual estão inseridas.

Aqui, entra em cena o/a professor/a, que deve estar atento/a às pistas fornecidas pelas crianças, ou seja, para o que elas revelam por meio de olhares, gestos, falas, movimentos e das mais diversas ações, pois essas pistas precisam ser consideradas na elaboração do planejamento das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas. Assim,

Por meio do olhar sensível e atento conseguimos observar os fatos que acontecem no cotidiano e perceber o grupo, bem como cada criança que dele faz parte. Perceber suas dúvidas, suas angústias, seus medos e anseios, suas subjetividades e suas particularidades. É o momento de se encontrar com o grupo, estreitar as relações que são estabelecidas e de perceber este coletivo. (GONÇALVES & GONÇALVES *apud* ROCHA E OSTETTO, 2013, p.05).

Na continuidade do estágio planejamos outras situações decorrentes do exercício do olhar sensível e da escuta atenta. Propostas foram surgindo, a partir das pistas oferecidas pelas crianças e de elementos daquele contexto como, por exemplo, a chegada de um novo menino no grupo.

Nos relatos a seguir, descrevemos uma dessas situações: a visita de dois novos personagens – Zezé e Zizi – moradores do sítio de Tio Chico:

Manhã gelada do mês de julho, ao chegarmos ao campo de estágio dirigimo-nos até a sala do Maternal I, estávamos ansiosas, pois era o nosso primeiro dia de atuação docente. Sala vazia, luzes apagadas, cenário ainda sombrio, mas à medida que as crianças iam chegando, aquele espaço passou a ficar cheio de luz, de vida, de cor, de brilho (...). Nesse dia trouxemos e contamos a história “Amiguinhos de seu Chico”⁷ para que pudéssemos interagir com as crianças e saber se gostariam de receber um novo colega no grupo, tendo em vista a chegada de Eduardo, um menino que há pouco ingressara no grupo do Maternal I. Ao perguntarmos se gostariam de receber um novo amigo, as respostas foram diversas, uns disseram que sim, outros não responderam. Caroline disse claramente que não queria um novo amigo. Então falei que este amigo gostava muito de brincar, mas Caroline pareceu ficar um tanto receosa com tudo aquilo (...). (Registro de Estágio - Cláiria Dallacorte e Simone de Mello, 09/07/2013).

Nossa intenção era a de introduzir novos materiais e personagens no espaço, visando ampliar as interações sociais das crianças e possibilitar o surgimento de novos enredos de brincadeiras.

Brougère (1995) faz referência ao papel do professor no que se refere à construção de ambientes, com o objetivo de estimular a brincadeira:

O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vá agir, com esse material, como desejaríamos, mas aumentamos, assim, as chances de que ela o faça; num universo sem certezas, só podemos trabalhar com probabilidades. (BROUGÈRE, 1995, p. 105).

Assim, no dia seguinte à contação da história e à conversa com as crianças, uma carta foi entregue na sala do grupo:

Tudo pronto para a chegada do novo colega. Como fizemos no dia anterior, preparamos um “cenário” (organização de espaços/ materiais) para sua chegada, relembramos com as crianças a história “Os amiguinhos de seu Chico” e para provocar a sua imaginação nos utilizamos de alguns recursos. A situação transcorreu do seguinte modo: ao ouvir um “toc,toc” na porta, fomos até lá, ao abrímos, surpresa! Um lindo cavalo, o cavalo mensageiro trazendo um enorme canudo lacrado. Mas o que havia dentro deste canudo? As expressões de curiosidade das crianças eram visíveis para saber o que tinha dentro daquele canudo. Estavam todos curiosos, querendo desvendar tal mistério, e assim fizemos, sentamos em uma roda e abrimos o canudo. “Tcham, tcham, tcham” era uma cartinha do Seu Chico, protagonista da história que havíamos contado no dia anterior. (...). (Registro de Estágio - Cláiria Dallacorte e Simone de Mello, 09/07/2013).

E a carta dizia assim:

⁷ História de nossa autoria a fim de criar uma situação-cenário.

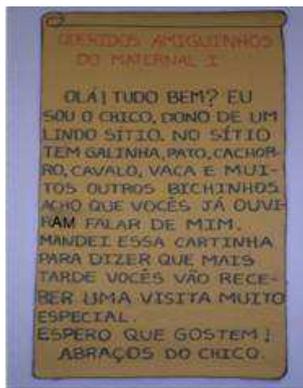


Foto 05: Cartinha de seu Chico
Fonte: Elaborado pelas autoras – 10/07/2013

Logo depois de lermos a carta, o Zezé chegou à sala do grupo:

Aproximadamente 30 minutos depois chega à sala do Maternal I o novo colega. Quando ele chegou, a maioria das crianças queria tocá-lo, a Gabrieli não parava de rir, a Ana Luíza queria pegá-lo, mas ao mesmo tempo estava com medo. Então fizemos uma roda e o novo amigo apresentou-se, passou a conversar um pouco com as crianças, sobre o cuidado com o corpo⁸, perguntamos então se iriam cuidar bem dele, brincar com ele, e se o Zezé poderia ficar ali conosco. (Registro de Estágio - Cláudia Dallacorte e Simone de Mello, 10/07/2013).

Cabe destacar que na semana seguinte as crianças receberam a Zizi, irmã de Zezé, e com ela iniciamos uma nova história, novos momentos, novos significados, novas disputas, alegria, imaginação.

Tal proposta nos sensibilizou, desafiou e proporcionou sensações múltiplas de incerteza, angústia, ansiedade, mas também de muita satisfação, alegria em poder estar proporcionando esses momentos de ampliação de experiências e repertórios para as crianças.

Nós, educadores da pequena infância, devemos prestar atenção aos indicativos fornecidos pelos pequenos e as crianças nos apontaram, nas situações acima expostas, que querem um espaço/lugar para as brincadeiras e com brincadeiras. Assim, durante o estágio procuramos “ouvir” suas vozes e legitimá-las, planejando situações pedagógicas com a intenção de ampliar seus repertórios de ludicidade e brincadeira. Ao organizarmos tempos, espaços e materiais destinados ao brincar, percebemos que surgiram no grupo modos de brincar diferenciados e enredos com novos elementos sociais/culturais, o que, a nosso ver, possibilitou o enriquecimento de seus edifícios de fantasia – como afirma Vigotski (2008). As crianças assumiram papéis e tomaram a iniciativa de explorar e experimentar ações diversas, surpreendendo-nos com a autonomia evidenciada diante dos espaços planejados e com suas possibilidades de imitar e imaginar.

⁸ De acordo com a orientação do CEIM, no estágio procuramos dar continuidade ao tema que estava sendo trabalhado naquele período pela professora regente, no caso “Os cuidados com o corpo”.

Sendo assim, convidamos a nos acompanhar na próxima reflexão sobre as possíveis portas que podem ser abertas para a imaginação e a arte.

3. Abre-te sésamo: abrindo portas à imaginação e à arte

*O cotidiano infantil é um reino de possibilidades.
Não façamos dele e dela uma dura canção, repetitiva, amarrada, mecânica.
Transformemos essa possibilidade num hino à invenção,
lembrando sempre que a todo momento precisamos sonhar para criar.*

Luciana Esmeralda Ostetto.

Temos que admitir que o mundo da imaginação é realmente fascinante, não concordam?!. Já dizia Ali Babá “Abre-te Sésamo”, em As mil e Uma Noites, frase mágica que ao ser dita abria as portas, e escondia um mistério a ser desvendado. Aqui, podemos fazer uma analogia com o cotidiano das instituições de educação infantil, um “reino” de possibilidades, no sentido de abrir portas, de criar, de fantasiar, de brincar, de dar asas à imaginação no âmbito da linguagem gestual/oral/escrita, da matemática, das ciências sociais e naturais, do movimento e da arte em suas diversas linguagens - música, literatura, teatro, pintura, entre outras.

Nessa direção, Agostinho (2005, p. 63) salienta a necessidade de pensarmos as instituições como lugares que acolhem a infância: “o espaço das instituições acolhe a infância das crianças que nele estão, temos então que pensá-lo, organizá-lo com o que é próprio das mesmas em espaços que tenham a identidade da infância”. A autora acrescenta ainda que pensar os espaços das instituições a partir das pistas das crianças revoluciona, mexe, remexe, desestrutura, desafia-nos em nossa adulez controladora, normalizadora, impositora; mas todos fomos crianças e carregamos dentro de nós lembranças, marcas e cicatrizes, visões, cheiros, sons que insistentemente nos convidam a deixar-nos seduzir, embriagar pela magia da autenticidade infantil.

Luzes-lugares, onde a imaginação, a criatividade, a sensibilidade de alguns põem marcas diferentes nos espaços, dão respostas outras que os personalizam e dão-lhes vida. As mesmas paredes, a mesma dureza do chão e frieza do concreto se apresenta de forma diferenciada em algumas instituições e, por vezes, em algumas salas como expressão de pedagogia adotada, da criatividade, da imaginação e sensibilidade das pessoas que a habitam. (AGOSTINHO, 2005, p. 64).

Assim, os professores têm um papel fundamental nesse processo, ou como diriam Zanini & Leite *apud* Ostetto (2008, p. 92) “(...) a mão na trava, para abrir ou fechar, é do

professor”. Segundo Leite e Ostetto (2004), a sensibilização do/a professor/a abrirá caminhos para uma prática pedagógica voltada à criação:

Sensibilizar o movimento, o olhar e a escuta do professor contribuirá, sobretudo, para torná-lo um sujeito mais aberto e plural, mais atento ao outro; ampliará seu repertório e, conseqüentemente, seu acervo para a criação – uma vez que só se cria a partir da combinação de elementos diversos que se tenha, tornando sua prática mais significativa, autoral e criativa (LEITE E OSTETTO, 2004, p. 23).

Ainda, nas palavras de Leite (1998, p. 144):

A instituição escolar deveria constituir um local bastante rico para sintetizar conteúdos e especialmente espaço para experiências sensíveis (...) para alunos e professores. A escola poderia ser um espaço propício ao afloramento de linguagens: um espaço privilegiado de criação.

Um dos autores que apresenta contribuições significativas sobre linguagem é Bakhtin, para quem “a criança é produtora de linguagem; sua constituição como sujeito-da-e-na-língua dá-se na linguagem e através da linguagem; portanto, (...) produtora de cultura.” (BAKHTIN *apud* LEITE, 1998, p. 142).

Nesse sentido, é importante ter clareza de que as crianças se expressam por meio de diversas linguagens. De acordo com Gobbi (2010), as crianças estão mergulhadas em contextos sociais diversos, e muitas vezes desiguais, meninos e meninas comunicam-se com o mundo mediante variadas manifestações culturais e expressivas, seja pelo choro, olhares, gestos, sons, falas, movimentos, desenhos, pintura, escrita..., linguagens estas que relacionam-se entre si.

Abrir-se às múltiplas linguagens é também ir ao encontro da arte. Diante de vários discursos sobre arte, seja na escola ou em outros contextos, diante da complexidade do tema, e em busca de uma melhor compreensão, fomos buscar na literatura autores de diferentes áreas que abordam o assunto, porém, demos prioridade aos da área da Pedagogia, que dialogam sobre a arte na educação infantil.

Entretanto, gostaríamos de ressaltar que trabalhar esta temática foi um tanto desafiador, ou diríamos, um ato de ousadia. Mas não nos entendam mal, não queremos dizer aqui que o/a pedagogo/a não possa trabalhar com arte, ao contrário defendemos a importância e a necessidade de sua formação artística. Aqui, temos em mente o fato de que, no momento em que realizamos o estágio e que escrevemos este artigo, não havíamos cursado o componente curricular - Ensino de Artes: conteúdo e metodologia, que faz parte da grade curricular de nosso curso.

Indo ao encontro do que foi dito até aqui, trazemos a contribuição de Ferraz e Fusari (2010, p. 101), “a arte é uma das mais inquietantes e eloquentes produções do homem (...)” É isso mesmo, a arte inquieta, pois ela é objeto de diferentes interpretações, de diferentes sentidos, de múltiplas formas de compreensão, seja ela, no seu tempo ou em diferentes épocas, em diferentes perspectivas teóricas, ou ainda, compreendida como expressão, linguagem..., enfim, são inúmeras as formas de compreender a arte.

Mesmo assim, decidimos aceitar o convite da arte, como bem expressam Leite e Ostetto (2004):

É o convite da arte que chega, chamando ao ensaio de novos olhares, ao dar-se conta do olhar, do ato de contemplar uma pintura, de entrar na dança, arriscando passos, de fazer, experimentar, sentir a sensação de caos, da frustração, do erro e também a satisfação da realização, do acerto. Arte é isto: totalidade! (LEITE e OSTETTO, 2004, p.12).

Assim, Leite e Ostetto (2004) concebem arte como totalidade - expressão que segundo as autoras deve ser compreendida como inteireza, seja no sentido de ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis, de experimentar e viver a experiência (do sentido produzido pela experiência) de arriscar, ousar, errar, acertar, criar, imaginar, estranhar, seja também em sua dualidade, da satisfação e frustração, do prazer e desprazer, o belo e o feio.

Segundo Leite e Ostetto (2004):

Ao falarmos de arte, falamos da inteireza de ser educador e acrescentamos, aos polos competência e compromisso, o polo da sensibilidade que abre caminho para o encantamento, o maravilhamento, ingredientes essenciais para a recriação do cotidiano pessoal e profissional, rompendo com a fôrma, ousando outros desenhos para o dia -a- dia. (LEITE & OSTETTO, 2004, p.12).

Nesse sentido, trazemos também a contribuição de Dias (1999), que discute o processo de sensibilização do educador:

A educação estética e artística começa pela sensibilização do belo, esteja aonde ele estiver. O olhar sensível é o olhar curioso, descobridor, olhar de quem olha querendo ver além. Ver cores, luzes, formas, matérias, detalhes, diferenças. Olhar sensivelmente requer o exercício do olhar aberto a perceber, esmiuçar, desvendar, buscar o belo. E o belo está em toda parte, bem perto e à distância, dentro de casa e nas ruas, nas telas do cinema e nas páginas dos livros, na obra prima do grande artista e na obra desconhecida do artista anônimo. O processo de sensibilização do educador começa exatamente pelo exercício de buscar o belo acessível a todos nós. (DIAS, 1999, p.179).

Dias (1999, p. 200) coloca ainda que “a sensibilização estética precisa estar presente na escola para que esta possa ser um espaço de vida, expressão, criação, formação de sujeitos sensíveis, capazes de reinterpretar, transformar, reconstruir a realidade a seu redor”.

Assim, a formação estética abrange crianças e educadores. Contribuir para a formação da sensibilidade das crianças significa incentivar e criar oportunidade para que elas se expressem, ampliem e enriqueçam suas experiências, aumentando suas possibilidades de interlocução e o entendimento da realidade que as cerca. Contribuir para a formação da sensibilidade dos educadores é reconciliá-los com a própria expressão, resgatar-lhes a palavra, o gesto, o traço, as ideias, a autoria. (DIAS, 1999, p.176).

Esse novo olhar nos possibilita refletir sobre o sentido da arte, ampliar a sensibilidade para as diferentes linguagens, as tantas formas possíveis de expressão, e ainda nos provoca a desmistificar essa lógica estereotipada às quais estamos submetidos a todo o momento.

Segundo Moura (2006, p. 56), “As artes, como linguagens, são expressões de conhecimentos sociais e culturais que possibilitam às crianças exercer seu potencial imaginativo e criativo. Nas atividades artísticas as crianças se conectam com seus sentimentos, dando forma à imaginação”.

Nesse sentido, entendemos que as instituições de educação infantil tem um papel fundamental, e para isso os professores em sua inteireza precisam lembrar modos de expressão adormecidos e abrir-se a novas linguagens, trilhando, estudando, pesquisando e planejando processos nos quais a criação, a fantasia, a sensibilidade, novos olhares, encantamento e ousadia estejam presentes cotidianamente.

O desenho, a pintura, a escultura, a dança, a música, as artes cênicas deveriam integrar-se ao cotidiano da Educação Infantil, não somente como meios para desenvolver habilidades de coordenação motora, reconhecer cores, treinar a audição e outros sentidos, mas para ir além. Ou seja, para possibilitar que as crianças possam ter experiências para expressar o que não tem nome ou forma, mas é percebido e sentido. (OLIVEIRA, S/D, p.07).

A autora acrescenta ainda que é fundamental os professores não terem medo de ousar, de errar, de se sentirem inseguros de experimentarem isto, ou aquilo; que confiem nas crianças e as observem bem de perto, pois elas dão pistas incríveis sobre como caminhar sobre a trilha da imaginação e da criatividade.

Diante do exposto, consideramos relevante apresentar o registro de outra situação proposta às crianças ao final do estágio, que permite visualizar as relações entre arte, imaginação e brincadeira na prática pedagógica na educação infantil:

Esse era nosso último dia de estágio, nossa proposta era a de fazer o grude colorido com as crianças e depois propor a pintura em um painel de papel pardo. Organizamos a sala onde iríamos fazer nossa atividade e optamos por reunir as crianças em pequenos grupos, conforme tínhamos feito com a pintura sobre o tecido de algodão. Então providenciamos todos os materiais: farinha, água, pincéis, anilina. Optamos por possibilitar às crianças participarem de todo o processo, desde a produção do grude, a mistura das cores e depois a pintura propriamente dita. (...) Suas expressões de curiosidade e felicidade eram visíveis em todos os momentos, desde hora de fazer o grude, de misturar a anilina para dar cor até a hora da pintura no painel. No decorrer da atividade algumas das crianças nos diziam que estavam desenhando o Patati Patatá, a galinha, o lobo..., já outras em silêncio faziam sua pintura, e pareciam admirar aqueles traços, aquelas cores, um momento só deles. Ainda neste dia, outro aspecto nos chamou a atenção, em meio às atividades Eduardo resolve buscar novos materiais para sua pintura e, portanto passa a trocar seus pincéis por colher, tinta pelo pote com massa de grude, dentre outros. (Registro de Estágio - Cláiria Dallacorte e Simone de Mello, 22/07/2013).

Essa situação permite reflexões em vários ângulos. Um delas relaciona-se ao fato de que a criança apropria-se de uma dada cultura também mediante as produções culturais imagéticas, ou seja, as imagens disponibilizadas cotidianamente que circulam nos mais variados meios, entre elas as imagens dos desenhos animados, dentre outros repertórios visuais, como por exemplo, as imagens/ilustrações de obras literárias que tornam-se referências nas produções das crianças. Isso ficou visível no momento que algumas crianças nos diziam que estavam desenhando o Patati Patatá, a galinha, lobo, personagens presentes no seu cotidiano, da sua realidade.

Aqui entendemos necessário retomar a perspectiva vigotskiana. Para o autor,

A atividade criadora da imaginação encontra-se em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que esta experiência é o material com que a fantasia erige os seus edifícios. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais abundante será o material de que a imaginação dispõe. (VYGOTSKY, 2009, p. 17).

Evidencia-se aqui a importância do professor proporcionar diferentes experiências às crianças em suas diferentes linguagens, sejam elas artísticas ou não, de ampliarem seus repertórios, bem como seus processos criativos e imaginativos, para que elas possam ir além, segundo Oliveira (s/d), para expressar o que não tem nome ou forma, mas é percebido e sentido.

No período em que as crianças começam a nomear suas produções, entretanto não podemos esquecer que, muitas vezes, após concluídas, é que elas as associam a algo. (...) Às vezes, o processo é inverso, as crianças vão contando as histórias e registrando, dentro da lógica do pensamento delas e não da nossa lógica de histórias com começo meio e fim. (CUNHA, 2002, p. 23).

Dentre tantos aspectos relevantes nesse registro, outra situação merecedora de destaque foi a ação de Eduardo, que em meio à atividade, rodeado de uma diversidade de materiais como pincéis e rolos que havíamos disponibilizado para eles, explorou materiais diversos para realizar a pintura, fazendo colher virar pincel, massa de grude virar tinta, dentre outras. Nessa ação de Eduardo, percebe-se que ele está nos indicando caminhos de experimentação e exploração, processos também presentes na brincadeira, ou seja, como afirma Vygotsky (2009), ele modifica, faz novas combinações, mas ninguém cria do nada, necessita de referências anteriores, e portanto quanto mais ricas estas forem mais a imaginação se enriquecerá. Também é interessante pensar que muitos pintores realizam tais processos de utilização de instrumentos diversos para criar suas obras. Ao vermos Eduardo utilizando-se da colher, lembramos-nos da espátula utilizada por muitos artistas.

A partir dos fundamentos vigotskianos, cabe refletir sobre a ideia de que a criação não é privilégio somente de “alguns eleitos gênios que fizeram notáveis descobertas científicas, ou criaram grandes obras artísticas (...) mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios” (VIGOTSKI apud SMOLKA, 2009, p. 15-16).



Foto 06: Preparando o grude colorido com as crianças.
Fonte: Das autoras – 22/07/2013.



Foto 07: Pintando com o grude colorido.
Fonte: Das autoras – 22/07/2013.



Foto 08: Pintando com o grude colorido - com uma colher.
Fonte: Das autoras – 22/07/2013.

Em geral, em meio aos traços que realizam, as crianças passam a nomear, relacionar, contar e criar narrativas e histórias a partir de elementos presentes em sua imaginação, reelaborando o velho no novo. Promover/possibilitar as tantas formas de expressão possíveis, contribuir para a ampliação de experiências e sensibilidade, propiciar no cotidiano as diferentes linguagens, sejam elas artísticas ou não, envolve aproximações/diálogo entre a arte e a pedagogia, envolve processos de alfabetização dos professores nas linguagens artísticas. Assim, a formação do professor envolve uma formação estética, a sensibilização do olhar, aguçamento da escuta, a reinterpretação, a reconstrução da realidade ao seu redor, o estranhamento do que nos é familiar, o entendimento crítico do mundo no qual estamos inseridos.

4. Tempo /espaço na educação infantil: algo a ser pensado e planejado

O espaço nunca é vazio, é sempre o lugar de significados,
objetos, pessoas, lembranças, histórias
[...] o lugar vai sendo construído nas relações que nele são travadas,
tornando-se espaço vivido, devendo ser generoso
e convidativo para todas as crianças e sem distinção.

Kátia Adair Agostinho

Mais uma vez recorreremos à experiência de estágio e às contribuições teóricas para trazer novos elementos à reflexão: a organização do tempo/espaço nas instituições de educação infantil.

Segundo Agostinho (2005, p. 63), a organização desses espaços deve atentar à pluralidade, a oportunizar vivências heterogêneas para as crianças, respeitar suas especificidades, rompendo, portanto com a lógica da homogeneização, da uniformização, onde todos tenham que fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, rompendo práticas vigentes no modelo escolar tradicional, ou seja, com práticas adultocêntricas.

Foi esse o cuidado que tivemos ao planejarmos nossas ações no estágio, ou seja, em cada proposta procuramos ter intenções pedagógicas que incluíssem o planejamento do tempo e do espaço. A preocupação era de que o espaço se tornasse agradável, atraente, provocativo, seguro além de ser um lugar onde as crianças pudessem “usar e abusar” da imaginação, da criatividade, da sensibilidade. Ao percebermos que as crianças gostavam de lugares mais reservados, de se esconder embaixo das mesas, de ouvir histórias, de lugares pequenos e com aspecto “de cantinhos”, pistas estas fornecidas pelas crianças, planejamos propostas que viessem ao encontro do que havíamos observado.

Dentre as propostas planejadas, destacamos uma, que foi a de criar um novo espaço na sala para elas. Mas, como fazer esse “ninho”, tornando esse lugar especial e significativo para elas? Foi quando pensamos em pintar com as crianças um painel para delimitar esse espaço com suas marcas. Esse foi o nosso primeiro passo rumo à construção do espaço:

No terceiro dia de docência, planejamos então a pintura, e optamos por realizar a proposta com grupos menores, de quatro crianças. Então contamos com a ajuda da professora e da estagiária da instituição na escolha das crianças. Elas nos auxiliaram nesse trabalho, e conforme terminávamos as atividades com as crianças, outras quatro eram encaminhadas e assim sucessivamente. Como o dia estava lindo, organizamos o ambiente em um espaço muito aconchegante da escola, onde há mesinhas e árvores, ao lado da biblioteca. Organizamos também todo o material necessário como: pincéis rolinhos, tintas, “camisetão” para elas não sujarem suas roupas, dois painéis, sendo que um desses painéis seria para a pintura livre e o outro para a pintura com as mãos. Depois do espaço estar todo organizado, as crianças eram convidadas para ir ao local onde seria realizada a atividade. No caminho até lá, nós dizíamos a elas que iriam fazer uma atividade bem legal, diferente, e elas manifestavam curiosidade para saber o que era. Quando lá chegavam, viam todas aquelas tintas coloridas, ficavam encantados e já queriam ir pintar. Então nós vestíamos as camisetas neles e os encaminhávamos ao primeiro painel, onde ocorria a pintura livre, e lá eles experimentavam o pintar. Depois de um tempo, eram convidados a ir para o segundo painel, logo à frente. Lá pintavam o painel com suas mãos. Ficou um trabalho lindíssimo, sem contar a alegria dessas crianças em fazer essa atividade. Cabe destacar que uma criança não quis participar desta atividade, porém ficou o tempo todo presente. Respeitamos sua decisão e possibilitamos que ela observasse a experiência. (Registro de Estágio - Cláiria Dallacorte e Simone de Mello, 11/07/2013).

Conforme registro acima, optamos por trabalhar com grupos menores de crianças com o objetivo de proporcionar a todos momentos significativos, não era só “fazer por fazer”, mas criar possibilidade de uma maior aproximação com crianças, de olhares e escutas atentas.

A garantia de um aprendizado exige do professor mediador sensibilidade, intenção, conhecimento, planejamento adequado, encaminhamentos e desdobramento didáticos coerentes e sequenciais, que possam produzir experiências significativas para todas as crianças. Necessita de tempo e de muitas oportunidades que garantam a quantidade, a diversidade e a qualidade de experiências. (MOURA, 2006, p.60).

Ainda, nessa experiência, é possível visualizar diferentes possibilidades de trabalho com as crianças. Dentre estas possibilidades podemos destacar algumas, tais como, explorar o espaço dentro e fora da sala de referência do grupo, recantos do pátio, assim como não concentrar certas atividades num único dia, porém, fazer isso exige organização e planejamento do professor. Atentamos também ao fato de professores/instituições não ignorarem ou privarem as crianças das manifestações expressivas e artísticas, devido à bagunça ou sujeira e à normas adultocêntricas estabelecidas em determinadas instituições.

As fotografias abaixo evidenciam momentos e espaços da situação em questão:



Foto 09: Organização do ambiente
Fonte: Das autoras – 11/07/2013.



Foto 10: Material para a pintura
Fonte: Das autoras – 11/07/2013.



Foto 11: Pintura livre (painel concluído).
Fonte: Das autoras – 11/07/2013.



Foto 12: Pintura com as mãos (painel concluído)
Fonte: Das autoras – 11/07/2013.

Finalizamos, trazendo ao texto uma reflexão em relação ao espaço:

O espaço não se define somente pela metragem ou por suas dimensões objetivas, mas pela forma como é experimentado, transformando-se em ambiente de interações e vida. A materialidade do espaço e os sinais de interação humana que nele são percebidos indicam concepções de infância, práticas culturais e princípios que sustentam o trabalho cotidiano com as crianças. (GUIMARÃES & KRAMER *apud* LIMA, 2008, p. 82).

Diante do exposto, cabe ressaltarmos, considerando a trajetória histórica das instituições de educação infantil, que precisamos rever as práticas de limitar as crianças a um espaço físico, sobretudo à sala do grupo, em detrimento de outros, isto é, precisamos construir propostas que possibilitem que espaços diversos sejam experimentados e explorados em suas variadas dimensões.

Enfim, essas são questões a serem refletidas, cabendo a nós futuros professores de crianças, não nos limitarmos a este “espaço”, mas transformá-lo em “lugar”, lugar de experiência, de mudança, de criação e não de prontidão, de imaginação, encantamento, entusiasmo, alegria, cor, movimento, aprendizagem, não de engessamento ou mero treinamento.

As crianças nos indicam caminhos de possibilidades ao demonstrarem que, mesmo diante da dureza do espaço, suas suaves mãos traçam outros contornos, suas peraltices o povoam de magia e felicidade, convidando-nos a construir e a sonhar com elas o lugar da creche como o seu lugar no mundo, como um lugar de gente. (AGOSTINHO, 2005, p.73).



Foto 13: Painel pintado pelo Grupo.
Fonte: Das autoras – 22/07/2013

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos refletir sobre processos ocorridos no estágio, envolvendo mais especificamente a brincadeira e a arte no cotidiano infantil, ficando explícitos em ambos a presença de elementos relativos à criação e à imaginação.

Consideramos o brincar e a arte fundamentais, tanto uma dimensão quanto a outra “deveriam” ser propostas, enfatizadas, deflagradas e desenvolvidas nos contextos de educação infantil, mas por vezes ambas se encontram à margem do cotidiano institucional devido a práticas padronizadas, à precariedade de espaços e materiais, à insuficiência da formação profissional no que tange a brincadeira, às linguagens artísticas e, conseqüentemente à falta de um olhar atento a esse universo rico, que reclama ser compreendido e desafiado.

Embora a amplitude e complexidade do tema, este trabalho nos possibilitou reflexões introdutórias, mas muito importantes. Re(ver) o estágio nos possibilitou ampliar nossos olhares, ver como se fosse a primeira vez, educar nosso olhar, perceber como a arte pode estar presente em nossa vida e, conseqüentemente nos espaços de educação infantil. Mas para ver, temos que estar abertos ao novo, correr riscos, estranhar, ousar, reinterpretar, sensibilizar.

Algumas reflexões a serem feitas estão relacionadas não só à instituição, como também aos profissionais que trabalham nela. É fundamental que as instituições de educação infantil e professores proporcionem às crianças tempo e espaço para ampliarem seus

repertórios nas diferentes linguagens, bem como seus processos criativos e imaginativos, tendo em vista a importância destes elementos para o seu desenvolvimento e constituição como sujeitos históricos e sociais. Os professores, como vimos, tem a mão na trava, para abrir ou fechar as possibilidades na direção aqui discutida, portanto, cabe a nós a abertura à novas linguagens, ao planejamento do cotidiano atentando à pluralidade e também às desigualdades socioeconômicas, à necessidade de proporcionar às crianças novas experiências, novos conhecimentos e trilhar junto com elas processos nos quais a criação, a fantasia, a sensibilidade, o encantamento e a ousadia estejam presentes cotidianamente. Enfim, pensar nisso é reconhecer que há vários olhares possíveis, é pensar em uma docência comprometida com a ética e estética, é reelaborar o velho com o novo, é ver o que está oculto/invisível, é desenhar novos contextos, é quebrar a linearidade, é aprender a olhar o real de modo crítico e sensível.

Contudo, as dificuldades históricas, no âmbito da formação inicial e na valorização dos professores de educação infantil, os precários investimentos nas instituições, nos seus espaços e materiais, na formação em serviço, entre outros aspectos, impedem-nos de pensar as necessárias mudanças, responsabilizando unicamente os professores. A questão é bem mais complexa e envolve a necessidade de a considerarmos também no âmbito das políticas públicas e no plano das lutas por melhorias nas condições de trabalho dos/as profissionais.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia A. Creche e pré-escola é “lugar” de criança. In: FILHO, A. **Criança pede respeito**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – Resolução 05/2009 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CERISARA, Ana Beatriz. De como Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os anjos e Papai Noel foram viver juntos no céu. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 123-138.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação. 2002.

DALLACORTE, Cláiria. MELLO, Simone. Maternal I. In: **Relatório de Estágio na Educação Infantil**. Chapecó, 2013. 255 p.

DIAS, Karina Sperle. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, Sonia et al. **Infância e Educação Infantil**. São Paulo: Papirus, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CHAPECÓ. **Projeto Político Pedagógico – Escola Parque Cidadã Leonel de Moura Brizola**. Chapecó, 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na educação escolar**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da educação infantil**. Agosto/2010.

GONÇALVES, F. e GONÇALVES, G. *É hora da roda, vamos ouvir uma história? A contação de histórias como possibilidade de humanizar tempos e espaços na educação infantil*. In: **Zero-a-Seis**, UFSC, Florianópolis, n. 27, v.1. jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2013n27p144>. Acesso em: 03/06/2013.

GUIMARAES, Daniela. KRAMER, Sonia. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e prática com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, S. (org) **Relatos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. SP: Ática, 2009.

LEITE, Maria Isabel. A criança desenha ou o desenho criança. A resignificação da expressão plástica de crianças e a discussão crítica do papel da escrita em seus desenhos. In: OSTETTO, L. LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

LEITE, Maria Isabel. OSTETTO, Luciana Esmeralda. Formação de professores: o convite da arte. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas - SP: Papirus, 2004.

MOURA, Maria Teresa Jaguaribe. A brincadeira como encontro de todas as artes. In: **O cotidiano na educação infantil – Salto para o Futuro: Boletim 23**, de Novembro de 2006.

OLIVEIRA, Alessandra, M.R. **Educação Infantil**: possibilidades de encontros com a imaginação e a criatividade. (s/d) (mimeo).

PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural – apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMAN, R. **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990. (4ª ed).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. – São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev. **Imaginação e a Arte na Infância**: tradução (a partir do castelhano): Miguel Serras Pereira. Relógio D'Água Editores, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança** (Tradução: Zóia Prestes) Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf> > Acesso em: 13/10/2012.

ZANINI, Juliana Q. S. LEITE, Rachel W. Sobre afetividade e construção de vínculos na educação infantil. In: OSTETTO, L. **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2008.