

Educação Infantil: a prática docente envolvendo o corpo, movimento e arte

Gilson de Almeida Pereira¹

Resumo

O artigo apresenta o resultado de um Estudo Interpretativo junto a um grupo de professores da Educação Infantil. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo, envolvendo cinco escolas: duas da rede municipal de ensino; uma da rede estadual de ensino e duas da rede privada de ensino; todas localizadas em Porto Alegre. A seleção das escolas foi realizada por indicação de educadores com o critério básico do envolvimento pedagógico exitoso no processo de ensino e de aprendizagem abrangendo o corpo e o movimento. Foram efetuadas entrevistas com dezessete docentes e observações do meio. Os resultados envolvem a construção do conhecimento, a construção da identidade dos alunos, a formação dos professores, as atividades desenvolvidas, as crenças dos docentes, as potencialidades encontradas no fazer pedagógico. Pretende-se colaborar com a reflexão e a formação dos professores em uma atuação mais significativa e prazerosa para todos os envolvidos com a Educação Infantil.

Palavras-chave: Corpo. Movimento. Auto-estima. Espaço escolar.

1 Introdução: primeiros movimentos da pesquisa - metodologia

Os resultados da pesquisa que se apresentam têm como objetivo compreender como os educadores da Educação Infantil realizam seu trabalho docente, envolvendo o corpo e o movimento. A metodologia desenvolvida tratou-se de uma entrevista inicial com Educadores Universitários que mantêm contato com instituições educativas para o atendimento de crianças de zero até cinco anos. Essa entrevista inicial objetivou alcançar indicações de espaços educativos que atuassem no sentido de valorizar a aprendizagem ocorrida via movimento e corpo.

A segunda etapa metodológica foi realizar observações nas instituições apontadas e entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos. Das nove escolas infantis indicadas, foram selecionadas cinco, pois as observações e a análise das entrevistas encaminhavam para a existência de um processo de atuação docente que correspondia aos objetivos deste trabalho, um estudo investigativo em espaços que

¹ Doutor em Educação pela PUC/RS. Psicopedagogo. Professor do curso de Pedagogia na FAPA. Professor do curso de Pós-Graduação em Orientação Educacional e Supervisão e do curso de Pós-Graduação em Educação Infantil – FAPA. Professor do curso de Pós-Graduação em Orientação Educacional do ISEs Ivoti. E-mail: gilsonalmeidapereira@yahoo.com.br

apresentam atuações exitosas.

Foram participantes dessa investigação dezessete professores atuantes nas escolas de educação infantil selecionadas e que desenvolvem seu trabalho nos seguintes espaços: duas escolas da rede municipal de ensino; uma da rede estadual e duas da rede privada; todas localizadas em Porto Alegre.

O procedimento de investigação para este trabalho foi realizado através do uso de entrevistas e observações e amparado em um paradigma qualitativo (LINCOLN; GUBA, 1985). A Análise de Conteúdo com adaptação de Engers (1994) foi o método eleito para a compreensão das entrevistas e a realização do entrelaçamento das muitas experiências, crenças e valores apresentados.

Espera-se com este artigo favorecer a formação de futuros educadores da Educação Infantil e divulgar o legado existente em algumas escolas que valorizam e compreendem a aprendizagem como um processo contínuo, integral, estando o corpo envolvido no processo do ensino e da aprendizagem.

2 Corpo, movimento e arte: relações com a aprendizagem

A consciência de si é constituída através da relação existente entre objeto e organismo. Assim, “vista nesta perspectiva, a consciência consiste na construção do conhecimento sobre dois fatos: que o organismo está envolvido numa relação com um objeto e que o objeto presente nesta relação provoca modificação no organismo” (DAMÁSIO, 2004, p. 40).

A consciência é o domínio do sujeito sobre seu próprio organismo. Então, é possível afirmar que o organismo deve ser corporificado pelo sujeito, através da ação deste sobre o objeto em troca recíproca (FERNÁNDEZ, 1991). Nessa ação, o movimento e a energia despendida tornam-se fontes que impulsionam a busca e a descoberta, levando à impregnação de um novo conhecimento: “partir do corpo para chegar a uma tomada de consciência mais ampla é um procedimento muito mais enriquecedor, e que, hoje em dia, se torna urgente” (BERGE, 1988, p. 30).

Sabe-se que “corpo e movimento constituem uma unidade que opera por energia; que corpo, energia e movimento formam um todo; que não haverá movimento sem corpo e tampouco sem um bom uso da energia nele contida” (BRIKMAN, 1979, p.14). Considera-se que o corpo é uma unidade psicobiológica. Através de seu sistema biológico, ele se integrará ao universo interior e exterior permitindo, via órgãos sensoriais, a “sensibilidade inteligente” (BRIKMAN, 1979, p. 14).

Através do movimento, o sujeito pode ter consciência de suas vivências, com melhor aproveitamento de sua energia. Quando essa energia está tomada de consciência do si, há aprendizagem e maior desempenho no caminho da autodescoberta, da construção de auto-imagem e vivências que

levem à auto-estima positiva (KAUFMANN, 2001; 2004; MOLCHO, 2007).

Esse ideário contempla aspectos do desenvolvimento emocional, cognitivo, motor e sociocultural. Estes são fatores importantes para o SER em transformação: concentração, equilíbrio, disciplina, organização, limites, afetividade e socialização (MOLCHO, 2007).

Os participantes desta pesquisa são unânimes em comentar que o professor deve ter consciência da importância do corpo, do movimento e da utilização dos recursos das artes na educação, principalmente quando se acredita na ação sobre o objeto.

A maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para os alunos, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes [...] ao realizarem atividades artísticas as crianças desenvolvem auto-estima e autonomia, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos [...] (ALMEIDA, 2001, p. 15).

Ao realizar essa crítica aos professores, a autora recomenda a busca pela formação para que os propósitos e objetivos educativos não se percam em atividades rotineiras e que envolvam apenas a diversão e o “cuidar” de crianças. Ao mesmo tempo, Célia Almeida (2001) aponta para uma série de atribuições importantes quanto à utilização de recursos artísticos, corpo e movimento, salientando que as crianças começam a interpretar o mundo, desenvolvem um senso estético e tornam-se sujeitos-autores.

Entende-se que o sujeito-autor é aquele que compreende seu mundo, seu universo cultural, amplia sua visão e sensibilidade e é capaz de comunicar-se com outras culturas de forma dialógica, dizer de suas aprendizagens e modificar seu espaço vivencial (PEREIRA, 2007). É nesse sentido que entra o papel das artes, pois, através das múltiplas expressões artísticas, a criança dará significado ao universo que a compõe, pois “somos nós, os humanos, os únicos animais capazes de fantasiar, de sonhar, de simbolizar, enfim, de imaginar e criar” (SILVA, 2006, p. 19).

3 Ação e movimento: a busca pelo mundo exterior e a formação do universo interior

Um dos participantes desta pesquisa comenta que “existe uma ampla exploração corporal que proporciona um desenvolvimento rico e favorece viver mais feliz”. O desenvolvimento direciona não somente para aspectos que indicam o prazer, mas à descoberta do objeto através do movimento e do desejo, pois sem o desejo não haveria a curiosidade que move a criança para a exploração do ambiente. Esse desejo está relacionado com a energia voltada ao fazer, conhecer, buscar, relacionar: aprender

(HAEUSSLER; RODRÍGUEZ, 2005). As autoras comentam que as vivências iniciais do pré-escolar marcam toda a estrutura escolar que será vivida posteriormente. Quanto maior a estimulação, a exploração do ambiente, mais variadas serão as relações e os caminhos trilhados pela criança em seu próprio desenvolvimento.

Na verdade, a confiança em si mesma implica, entre outras coisas, um sentimento de segurança no êxito das próprias ações e da sua valorização como pessoa. Esta confiança se adquire bem cedo na vida e determinará a forma como a criança vai enfrentar situações novas ou difíceis no futuro, e pode ser estimulada favoravelmente através de atividade [...] (HAEUSSLER; RODRÍGUEZ, 2005. p. 24)

Aproximamos a citação anterior com o que dizem os educadores das escolas observadas, quando revelam que as primeiras vivências dos alunos são realizadas através do corpo para depois passar para a parte gráfica. Mesmo na utilização de um lápis, a criança explora o gosto, a textura, o tamanho, os sons que o objeto pode produzir e, em seguida, de forma frenética, começa a bater com o lápis sobre o papel. Desse movimento inicial, ela passará para a descoberta da superfície e dos muitos rabiscos que poderá fazer com aquele lápis, a fase das garatujas. Entretanto, sem o toque e a exploração inicial, não seria possível chegar ao universo de uma produção que contemple significados e significantes, expressão da impregnação cultural.

Segundo as mesmas autoras, a impregnação cultural está carregada de emoções, prazeres e medos que poderão ser vivenciados pela criança de forma lúdica, preparando-a para outras vivências (HAEUSSLER; RODRÍGUEZ, 2005).

Os adultos favorecem esse processo quando estão presentes e aos poucos vão nomeando, desde os primeiros dias de vida do recém-nascido, o novo mundo que ele começa a conhecer. Os primeiros dias são fundamentais para a recepção desse novo organismo, que tem, em suas vias sensoriais, a entrada de uma cultura carregada de significados e que poderá, aos poucos, ser apreendida pelo novo ser (MOLCHO, 2007).

Uma educadora responsável pelo berçário de uma escola pública observada comenta que está atenta ao cotidiano do bebê e à orientação dada a todos os envolvidos, pois o simples ato da troca de fraldas representa não a mecanização da higiene, mas o contato íntimo, afetivo e produtivo/prazeroso que existe em sentir algo sair de seu próprio organismo, somado às sensações que o ambiente proporciona – temperatura, correntes de ar, odores, ruídos – e ao toque afetivo daquele que a acolhe. A palavra em seu significado, a vibração afetiva da voz, o gesto, mãos aquecidas, o toque macio da roupa limpa e o colo/batimento cardíaco, que faz lembrar as sensações intra-uterinas, marcam a existência de um EU e de um OUTRO, já construindo, através do toque, do movimento, o espaço do sujeito

(FERNANDÈZ, 1991; DOLTO, 1999).

O momento da troca no berçário poderá ser acompanhado de uma música, de brincadeiras envolvendo o rosto do educador, com expressões faciais, múltiplas tonalidades de voz e o sorriso correspondente ao prazer do toque.

Nesse sentido, “o bebê, independentemente do lugar onde nasceu, prefere sempre ver o rosto todo da pessoa que cuida dele” (MOLCHO, 2007, p. 39). Mesmo que o educador esteja presente em quadros visuais, como fotografias, sem a presença do objeto permanente, o bebê ficará tranqüilo quando lhe for mostrado o rosto todo e reagirá de forma agitada quando a pessoa que o está tratando estiver ocupada com outra coisa (DAMÁSIO, 2004; PORTUGAL, 1998).

Mais adiante, durante o processo de desenvolvimento, as expressões faciais serão copiadas, criadas e recriadas, e o jogo de esconder e aparecer tornar-se-á uma constante atividade, o que proporciona o advento de um novo momento para a criança, a divisão dos mundos EU/OUTRO (DOLTO, 1991; PORTUGAL, 1998).

A “capacidade de conhecer a si mesmas e aos outros” – conforme fala de outra entrevistada quanto às crianças pequenas – está associada aos primeiros contatos favorecidos pelo educador. Nessa proposição, mesmo se tratando dos bebês, a Educação Infantil não pode estar relacionada apenas ao CUIDAR, mas ao cuidado com a Educação do corpo que promoverá novas aprendizagens.

A partir do momento em que o bebê consegue tocar as coisas, passa a distinguir dois fenômenos. Se tocar o próprio pé, esse toque será sentido duplamente: primeiro na mão que toca, depois no pé que é tocado. Se tocar a mão da mãe, ele sentirá o toque de um lado, ou seja, na própria mão. O mundo, que antes era uma grande EU, se dividirá gradualmente. Surge a consciência de que não existe apenas um único EU, e sim um EU e um NÃO-EU. (MOLCHO, 2007, p. 26).

Segundo o mesmo autor, o educador não pode partir da idéia de que o mundo já está organizado e é a criança que deverá encontrar-se nele. Ao contrário, o ser humano vai aos poucos se descobrindo, descobrindo o mundo, organizando o meio e sendo organizado por ele (MOLCHO, 2007). Para isso são de importância fundamental as rotinas na Educação Infantil, o que propõe uma regularidade nas atividades, a constância dos educadores, a presença marcante das expressões e a segurança que estes organizadores desenvolvem (PORTUGAL, 1998).

4 Ação e arte: organização e expressão do corpo em movimento – limites/disciplina

Os entrevistados concordam no sentido que o “professor deve estar atento ao corpo da criança”, pois todo o movimento revela um sentimento, uma estranheza, um espaço que poderá ser explorado. Um dos educadores comenta que a chamada “cadeira de pensar” serve apenas como castigo e proporciona um tempo do professor “livre” daquela criança que o estava incomodando. A “cadeira de pensar” agride o educando, pois o amarra, o inutilizariza e não proporciona o momento de “pensar” sobre o realizado (PEREIRA, 2004).

O mesmo entrevistado comenta que, quando a criança está agressiva, o momento é de parar, utilizar o próprio corpo do educador para tranquilizá-la. No momento da observação, pôde-se constatar essa idéia na prática. Um menino de quatro anos gritava descontroladamente no ouvido de uma atendente da escola infantil. A atendente levantou-se e o menino começou a chutá-la. A professora responsável pelo grupo chegou perto do menino e disse: venha cá, eu estava com muitas saudades de você!

No ato do abraço, o menino parou e olhou diretamente para os olhos da educadora. Posteriormente, a Educadora ficou na altura do rosto do menino e disse: “eu não entendi o que você estava fazendo! Por que você estava chutando assim?” Imediatamente o menino abraçou a professora e correu para abraçar a atendente, deu-lhe um beijo e voltou a brincar em um dos brinquedos disponíveis.

O envolvimento corporal e o acolhimento serviram para aliviar a angústia e dar limites para a criança.

Durante as observações, ao ser questionada sobre a massagem que estava realizando em um grupo de crianças, uma Educadora comentou: “a massagem propõe tranquilizar a criança que está muito agitada, mas não é somente pelo toque, mas pelas música que vamos cantando juntos e pelo ritmo do toque. Às vezes penso que é mais gostoso pra mim do que para elas”.

Após a massagem, a Educadora passou a realizar uma atividade envolvendo a utilização de latinhas, pandeiros e tambores. O objetivo era proporcionar momentos que envolvessem a expressão, o som, a descoberta “o equilíbrio do ritmo como forma básica de comunicação...” (MOLCHO, 2007, p. 43). O trabalho com movimento, sons, equilíbrio e ritmo vai se mostrando decisivo na hora da comida, de brincar e de estudar, já que cada criança apresentará uma forma de expressão, um tempo próprio e a oportunidade de vivenciar tudo isto em grupo (LINO, 2004).

Segundo Haeussler e Rodríguez (2005), são habilidades fundamentais para o desenvolvimento da criança: conhecer a si mesma; realizar coisas sozinha; tomar iniciativa e estimar-se como pessoa.

Para o desenvolvimento de tais habilidade, são necessárias atividades que estimulem “saber quem é; comer sozinha; vestir-se sozinha; lavar-se sozinha; controlar os esfíncteres; brincar sozinha; conhecer o seu corpo; conhecer seus sentidos; escolher; resolver problemas sozinha e sentir-se aceita” (HAEUSSLER E RODRÍGUEZ, 2005, p. 25).

5 Expressão, arte e brincadeiras: o manifesto do desenvolvimento infantil

Tanto das entrevistas como das observações de campo, emergem uma série de componentes expressivos que facilitam o desenvolvimento das habilidades apresentadas anteriormente. As observações revelam que os professores desenvolvem jogos corporais, tais como imitar animais; rolar no chão; fazer mímica – fingindo utilizar objetos; fazer de seu corpo um objeto – rolar feito bola; dançar conforme a música; pular conforme a música; fingir ser objeto – chuva, carro, bebê; fingir sentimento – chorar, rir, medo; soltar a voz – gritar, cochichar, fazer barulho com a língua.

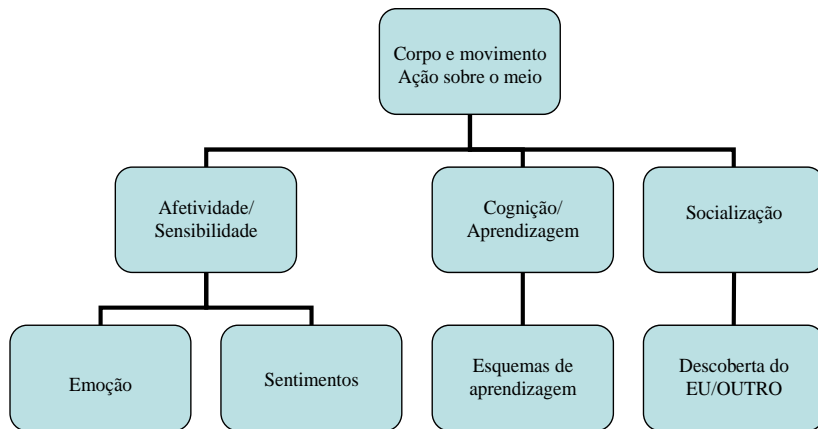
Nesse sentido, indica-se a leitura de Goldschmied e Jakson (2007), pois as autoras organizam textos que favorecem a reflexão sobre atividades e trabalhos que estão em desenvolvimento na Educação Infantil, todos eles voltados para as mais significativas manifestações do SER infantil em transformação.

No entanto, as atividades descritas são apenas frações do cotidiano escolar, que correspondem a um universo facilitador do desenvolvimento infantil. Seria possível associar outras que correspondem à multiplicidade de jogos que passam pelos órgãos dos sentidos e que favorecem a aprendizagem. Contudo, todos os fazeres devem estar inseridos em um contexto que observe o tempo, o espaço e as rotinas diárias para que não exista uma sobrecarga que desorganize o ambiente e a harmonia entre a ação e a aprendizagem (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2007). Para tanto, horários devem ser respeitados – sejam de dormir, alimentar-se, escutar, guardar, chegar, sair, fazer higiene; sejam de outros momentos da rotina diária. Os espaços lúdicos/organizativos – o canto da história, das fantasias, dos livrinhos, dos materiais, das mochilas, das fotos e nomes, entre outros - também devem ser respeitados.

Espaço e tempo devem fazer parte das rotinas, respeitando-se necessidades, ritmos, individualidades e coletividade. Essa é uma organização necessária que propõe segurança para a criança e irá desenvolver o sentimento de pertença ao ambiente.

6 Organizando idéias: um esquema facilitador de projetos

O esquema, a seguir, demonstra como os professores participantes desta pesquisa compreendem o trabalho na Educação Infantil, bem como e a importância do corpo e do movimento para o desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos.



Os projetos observados envolviam ação constante das crianças e dos professores, já que o professor não pode ser um mero expectador de atividades, ao contrário, deve participar de cada momento, empenhado na busca pela expressão, no lúdico, na esfera da execução de problemas, oferecendo um espaço rico em desafios: brincadeiras, jogos, exploração de objetos, resolução de problemas, desenvolvimento da criatividade, entre outros.

Segundo os entrevistados, quando o processo pedagógico envolve corpo e movimento, existem três objetivos a serem alcançados:

a) afetividade/sensibilidade – compreende-se que o toque da criança sobre seu próprio corpo, sobre o corpo dos colegas e do educador facilita o desenvolvimento emocional, dando maior segurança, inclusive em momentos em que ela necessita ficar sozinha. Segundo os professores, com o toque, as crianças deixam o egocentrismo inicial e conseguem comunicar-se melhor com seus pares, multiplicar brincadeiras e compartilhar brinquedos. Comenta uma Educadora: “mesmo aquelas crianças que se masturbam constantemente, são cuidadosamente convidadas ao brincar com outros objetos e explorar outras partes do corpo. Isto facilita o desvio da erotização para a busca e para o aprender”. Quanto à sensibilidade, os educadores são unânimes em comentar que as crianças estão mais abertas para descobertas, diminuindo a agressividade e a dependência pela figura

do professor, principalmente as crianças de zero a três anos. As emoções primárias – alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa e aversão (DAMÁSIO, 2004, p. 72) – estão sempre presentes na aproximação das crianças, no segurar uma boneca, no brincar de casinha, no bater com “espaguete flutuantes” ou fazer uma “panqueca” de argila. Sentimentos e emoções são constantemente analisados pelos professores e discutidos em reuniões semanais. A compreensão desse fazer objetiva entender a criança como um ser que está na escola para o aprendizado do SER, conforme projeto desenvolvido e analisado pelo pesquisador. Segundo o mesmo autor, “...as emoções dizem respeito à vida de um organismo, mais precisamente ao seu corpo; a finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida” (DAMÁSIO, 2004, p. 72);

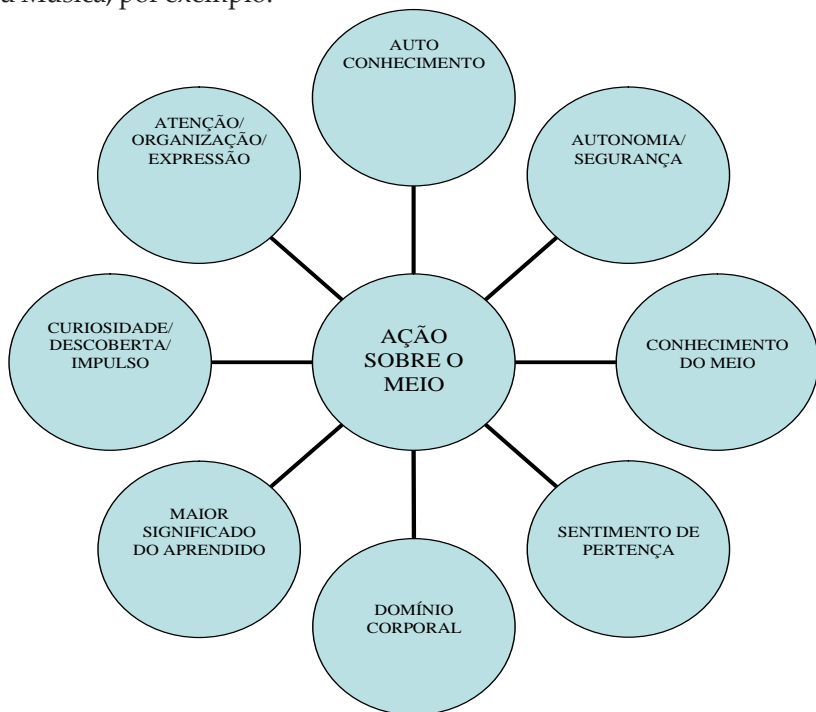
b) cognição/aprendizagem - os conteúdos desenvolvidos pelos professores entrevistados compreendem espaços culturais bastante significativos. Encontraram-se projetos em que crianças, pais e funcionários das escolas estavam envolvidos, há semanas, buscando informações, música, culinária, danças, imagens, cultos, etc. Tudo isso com a exploração constante do espaço escolar e da comunidade, respeitando a multiplicidade cultural existente. Em um determinado momento, as crianças paravam para usar roupas típicas, fazer penteados e maquiagem. As Educadoras responsáveis pela merenda fazem parte do trabalho, seja na execução, em palestras, teatro ou mesmo na alimentação e controle de sobras junto aos alunos. A Escola Infantil desenvolve conteúdos, explora espaços, tempos, corpo e movimento, sem preocupar-se apenas com o desenvolvimento motor ou apenas com a cognição, mas com os esquemas de aprendizagem presentes no processo (CRAIDY; KAERCHER, 2001). Segundo os educadores das escolas observadas, a brincadeira leva à expressão da imaginação, ao acesso à representação mental; assim, “essa importante conquista, possibilita que a criança comece a imaginar, a refletir, a raciocinar conferindo-lhe essa aquisição de um saber fazer físico ou mental, um novo poder, o qual se posto em ação, é acompanhado de um prazer que estimula seu exercício” (FREIRE, 1994, p. 42)

c) socialização - quando os educadores expõem o projeto e seus objetivos, lembram que as crianças envolvidas dessa forma estão em constante contato com o outro e esse outro não está apenas na presença física dos colegas. O outro está simbolizado na expressão de crenças, de idéias e de conhecimento. O espaço é pensado para a comunhão entre os participantes da Escola Infantil, desde a ajuda para procurar objetos, resolver problemas, buscar fotografias em um quadro com nomes e letras. Na observação em uma sala com crianças de três anos, notou-se que a professora chamava pelo nome e a criança escolhia um colega para levar até o quadro e mostrar sua foto. Em outro momento, a professora pedia que todos identificassem os nomes que ela chamava. Os educadores comentam que um dos objetivos alcançados com esse trabalho é a socialização, pois as crianças ficam mais tranquilas umas com as outras,

as brigas são menos frequentes, já que aprendem a dividir, a emprestar e ocuparem os mesmos brinquedos e espaços. Observa-se também o quanto o desenvolvimento da socialização aparece no comprometimento e no entendimento das regras que compõem um espaço educativo, assim como estão presentes em todos os demais espaços de convivência humana. A Escola Infantil acaba por ser um embrião dos demais espaços de convivência social, e, “para se chegar a isso, no entanto, deve-se levar em conta o tempo de maturação biológica, as coordenações espaço-temporais, a formação da imagem corporal, o desenvolvimento do pensamento, dos sentimentos... e muitas outras atividade cooperativas que não podemos esperar de crianças pequenas” (FREIRE, 1994, p. 160).

7 Um exemplo vivencial: círculos em movimento, aprendizagem

O esquema seguinte demonstra os objetivos perseguidos pelos educadores da Educação Infantil nas escolas observadas. O círculo interno remete à elaboração de projetos em que o corpo e o movimento são constantes, não estão presentes apenas nos momentos das “especializadas” – termo utilizado quando existem professores de Educação Física, Dança ou Música, por exemplo.



Destaca-se aqui um projeto realizado em uma escola municipal observada durante a coleta de dados para a realização da pesquisa. Todas as turmas da Escola Infantil estiveram envolvidas e os educadores, pais e alunos contemplaram alguma parte desse projeto, que explorou os seguintes eixos-temáticos: religião, folclore, culinária, música, vestuário, localização geográfica, estética, arte, linguagem, meios de transporte e comunicação, flora, fauna e influências culturais.

Quando das observações realizadas, puderam-se constatar crianças envolvidas com enormes mapas em exposição nas paredes externas, cenas do cotidiano na África e no Brasil, crianças dramatizando com cores que são extraídas de plantas ou realizando algum outro tipo de dramatização folclórica.

Os registros do mesmo projeto estavam em fotos que revelavam uma comunidade envolvida e articulada com plantio de ervas medicinais e aromáticas, além de vegetais consumidos na culinária brasileira e que foram trazidos do continente africano.

A cozinheira responsável pela alimentação das crianças convidou algumas mães e juntas prepararam pratos do Candomblé. Posteriormente, realizaram uma palestra explicando a origem e os significados daqueles alimentos, bem como de tranças e cabelos típicos, além de maquiagem, que foram utilizadas por pais e alunos. Uma menina de cinco anos cantou um cântico existente na Umbanda e falou sobre sua experiência em família.

Essa abordagem favorece o autoconhecimento, o respeito próprio e proporciona aos demais alunos a compreensão de novas expressões culturais indo ao encontro do que propõem Craidy e Kaercher (2001).

Todas as informações trabalhadas tiveram como mote atividades que envolvem arte-educação: teatro, dança, música, expressão corporal, artes plásticas e artes gráficas.

Os educadores responsáveis pela execução do projeto afirmam que estão proporcionando não apenas um espaço rico para o desenvolvimento da informação e do conhecimento, mas também para o desenvolvimento de auto-estima, inclusão social, valorização cultural, socialização e, principalmente, de um sentimento de pertença, não só à escola, mas ao espaço cultural que envolve uma comunidade inteira. Segundo Brikman (1989, p. 106), “a afirmação da identidade cultural é a realização de um ato libertador e o instrumento privilegiado do pleno desenvolvimento dos indivíduos e do progresso harmonioso as sociedade” .

A utilização dos múltiplos recursos artísticos existentes e a exploração do movimento disponibilizam um imenso repertório cultural, além de que “a bagagem determinada pelas características próprias de cada ser humano [...] enriquece o modo de estar no mundo” (BRIKMAN, 1989, p. 104). Segundo o autor, o contato com as artes e a ação sobre o meio (música, dança, sons, artes plásticas) são elementos que dão sentido para as vivências, ampliam a imaginação e orientam os seres humanos em suas relações intrapessoais e interpessoais (CUNHA, 2004; PEREIRA, 2007).

Por fim, os educadores entrevistados apontam algumas recomendações importantes para a realização do trabalho que envolve corpo e movimento. Essas recomendações são relevantes no momento em que se oportunizam a liberdade, a criatividade, a descontração, o prazer, a descoberta e a autodescoberta; entretanto, o espaço escolar não poderá ser um facilitador para a falta de planejamento e desordem. São necessários alguns cuidados por parte do professor:

- a) ter um objetivo concreto com a atividade;
- b) empenhar-se na busca da atividade coerente com o objetivo proposto;
- c) não esquecer que regras deverão ser seguidas por todos. Para turmas com crianças menores uma regra básica – não pode machucar o colega;
- d) fazer com que a criança compreenda a atividade;
- e) buscar um tema, uma idéia que norteie a ação;
- f) respeitar os tempos, os espaços e as rotinas escolares – importante para organização mental da criança;
- g) empenhar-se na construção de um ambiente rico na multiplicidade artística – música, teatro, dança, pintura, jogo corporal, etc.;
- h) criar momentos de brincar livremente;
- i) proporcionar uma pausa organizadora entre uma atividade e outra. Poderá ser um momento de volta à calma; arrumar a sala; relaxamento;
- j) desenvolver atividades que explorem os cinco sentidos;
- k) estar envolvido com seu próprio corpo, fazendo parte das brincadeiras e das atividades propostas às crianças;
- l) envolver a comunidade educativa em projetos;
- m) entender que os conteúdos da pré-escola existem e são importantíssimos para o desenvolvimento escolar da criança. Então, é preciso cuidado com o “cuidar”. O educador pré-escolar é um profissional de grande responsabilidade: tem em suas mãos o princípio de uma jornada humana.

8 Um último movimento: arremate

Demonstrar o trabalho exitoso realizado nas cinco escolas participantes desta pesquisa é divulgar e favorecer a ampliação de propostas educativas que venham ao encontro da crença na aprendizagem envolvendo a ação sobre o objeto. É valorizar educadores que estão empenhados em desfazer a imobilidade na qual se encontram muitos projetos pedagógicos que se preocupam apenas em “cuidar” e ocupar o tempo das crianças. A educação necessita de um investimento maior e da crença nas muitas possibilidades existentes no ser que está em formação:

O movimento é tão importante para a vida das crianças quanto o amor, o cuidado, o descanso e a nutrição também o são. Através do movimento a criança canaliza seus sentimentos, sua expressão, criatividade e suas descobertas aprendendo muito sobre si mesma, o outro e o meio ambiente. (CURTISS, 1988, p. 13).

O arremate desse artigo remete ao movimento. Não ao movimento de filas de crianças ao ingressarem nas salas de aulas, sentadas em classes quadradas, olhando uma lousa quadrada e participando de idéias “quadradas”. O arremate deste artigo, lança-se para a inovação do movimento, do fazer e do pensar sobre o fazer. Diz sobre o significado do giro, do pulo, do grito, do silêncio e da imitação. Compreende as muitas representações presentes no cotidiano escolar. As vivências de dores, alegrias, derrotas e conquistas. Empreende um fazer sobre a possibilidade da expressão das emoções, da vivência dramática das próprias vivências e de crescer feliz, aprender a SER e tornar-se SER – eis a grande contribuição do empenho educativo envolvendo o corpo, movimento e arte.

Recebido em abril de 2008.

Aprovado em maio de 2008.

Title: The Child Thinking: Teacher Practices Involving the Body, Movement and Art.

Abstract

The paper presents the results of an Interpretative Study conducted with a group of teachers. A qualitative investigation was performed involving five schools: two Municipal Schools ; one state school, and two private schools; all of them located in the city of Porto Alegre. Schools were selected by educators based on the successful pedagogical involvement in the teaching and learning process, including the body, movement and the arts. Seventeen interviews were conducted with professors and observations of the environment were made. Results involve knowledge construction, construction of students' identity, teachers' training activities carried out, teachers' beliefs, difficulties, and potentials found in the pedagogical action. The purpose is to contribute with the reflection and training of teachers so that the activity can be more pleasant to all of those involved in Childhood education.

Key Words: Body. Movement. Self-esteem. School setting.

Referências

ALMEIDA, Célia. Concepções e práticas artísticas na escola. In.: FERREIRA, Sueli (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 11-38.

BERGE, Yvonne. *Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BRIKMAN, Lola. *A linguagem do movimento corporal*. São Paulo: Summus, 1989.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança.* Porto Alegre: Mediação, 2004.

CURTISS, Sandra. *A alegria do movimento na pré-escola.* Porto Alegre: Artmed, 1988.

DAMÁSIO, R. J. *O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência.* 15. ed. Sintra: Euro-América, 2004.

DOLTO, F. *As etapas da infância: a relação entre pais e filhos do nascimento aos 4 anos.* Lisboa: Pergaminho, 1991.

ENGERS, Maria Emilia Amaral. *Paradigmas e metodologias em educação.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

FERNANDÈZ, Alicia. *A inteligência aprisionada.* Porto Alegre: Artmed, 1991.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro.* São Paulo: Scipione, 1994.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

HAEUSSLER, Isabel H.; RODRÍGUEZ, Soledad. *Manual de estimulação do pré-escolar: um guia para pais e educadores.* São Paulo: Planeta, 2005.

KAUFMANN, J. C. *Ego: para uma sociologia do indivíduo.* Lisboa: Inst. Piaget, 2001.

_____. *A invenção de si: uma teoria da identidade.* Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills: Sage, 1985.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música é cantar, dançar e brincar. In.: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança.* Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 59-90.

MOCHO, Samy. *A linguagem corporal da criança.* São Paulo: Gente, 2007.

PEREIRA, Gilson de A. *No fio da história: uma análise da (re)construção identitária dos professores – entrecruzando tempos, memórias e espaços.* Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, PUCRS, 2007.

_____. *Limites e afetividade.* Canoas: Ulbra, 2004.

PORTUGAL, Gabriela. *Crianças, família e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebê à creche.* Porto: Porto Ed., 1998.

SILVA, Ângela Carrancho da. *Ensino da arte na escola: do abracadabra ao abre-te sésamo.* In.: SILVA, Ângela Carrancho da. (Org.). *Escola com arte: multicaminhos para a transformação.* Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 19-34.