

# O JOGO E A ARTE COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DOS ANDARILHOS DA ALEGRIA<sup>1</sup>

José Milton de LIMA<sup>2</sup>  
José Ricardo da SILVA,  
Fabiana ANDREANI<sup>3</sup>  
Luciana dos SANTOS SILVA,  
Débora Cristina Batista TEIXEIRA,  
Cibele de Freitas SOARES,  
Wellington DANTAS SILVA,  
Wellington da Silva BRIZA,  
Lucas de Oliveira GAMA<sup>4</sup>

**Resumo:** O Andarilho da Alegria é um projeto de pesquisa e de intervenção que contempla e considera o Jogo e a Arte como indispensáveis no contexto da Educação Infantil. Para tanto, apóia-se no paradigma teórico sócio-construtivista e assume como objetivo principal: sensibilizar e colaborar na formação inicial e contínua dos participantes para que concebam essas áreas como formas de linguagens e meios de conhecimentos privilegiados no processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento global das crianças. Os procedimentos metodológicos adotados consistem em reuniões semanais da equipe para estudar, planejar e confeccionar materiais que servem de suporte para a realização de atividades artísticas e lúdicas nas instituições educacionais envolvidas. O coordenador realiza, também, encontros com os educadores para análise, discussão, estudo e vivências em oficinas, visando à ampliação dos conhecimentos e à tematização da prática educativa. Os resultados obtidos contribuem no processo de formação inicial dos discentes e contínua dos educadores das instituições de Educação Infantil. Ainda, os conhecimentos adquiridos e as experiências vivenciadas fomentam a produção de pesquisas e conhecimentos e permitem aos graduandos a estreita relação entre teoria e prática.

**Palavras-chave:** criança; aprendizagem; desenvolvimento; formação; intervenção.

## INTRODUÇÃO

Ao contrário, as cem existem.

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça. De escutar e de não falar, de compreender sem alegrias. De amar sem maravilhar-se, só na páscoa e no natal. Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi

<sup>1</sup> Projeto aprovado e financiado pelo Programa Núcleos de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da Unesp.

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Educação – Disciplinas: Arte na Educação Infantil (Pedagogia), Didática Geral (Educação Física), O jogo na Formação do Educador (Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Campus de Presidente Prudente.

<sup>3</sup> Bolsistas.

<sup>4</sup> Colaboradores.

O projeto parte do pressuposto de que a atuação pedagógica no contexto da Educação Infantil não pode ficar restrita apenas ao investimento em apenas duas áreas: Português e Matemática, mas deve contemplar pelo menos as linguagens que são tratadas como eixos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI): Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática (BRASIL, 1998).

As Artes Visuais e o Movimento (jogo e brincadeira) foram selecionados como temas, pois além de serem eixos do RCNEI e indispensáveis como recursos pedagógicos, também, são objetos de estudos do Coordenador e dos discentes do Curso de Pedagogia e de Educação Física envolvidos e, ainda, estão incluídas nas solicitações dos Professores das Redes Públicas de Ensino que desejam ampliar seus conhecimentos nessas áreas específicas.

Por outro lado, verifica-se que as instituições de Educação Infantil continuam priorizando a alfabetização precoce das crianças, em detrimento do desenvolvimento de suas qualidades humanas, destaque para: imaginação, pensamento, linguagem, atenção, memória voluntária, domínio da vontade e motricidade. Apoiados na Teoria Histórico-Cultural, podemos afirmar que uma Educação Infantil que não investe no desenvolvimento dessas capacidades não atende as características e necessidades reais da criança, nesse período do desenvolvimento. Em outras palavras, na Educação Infantil não é fundamental destinar todo o tempo de ensino-aprendizagem exclusivamente, aos domínios da leitura, da escrita e dos conceitos matemáticos, como se esses fossem os únicos objetivos a serem alcançados, nessa modalidade de ensino. A perspectiva adotada pelo projeto concebe que é papel dos educadores, nesta etapa da Educação Básica, proporcionar condições para a alfabetização das múltiplas linguagens e para o desenvolvimento das faculdades humanas da criança, que, quando bem formadas, favorecem aprendizagens e domínio de conteúdos convencionais mais complexos.

A preocupação precoce e excessiva com o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo toma quase todo o período que a criança passa nas instituições de Educação Infantil e revela o pouco tempo dedicado à arte e ao brincar. Essa tendência é amparada por algumas concepções que não compreendem a influência das atividades lúdicas e artísticas na aprendizagem e no desenvolvimento global da criança. Vale ressaltar que a desvalorização dessas áreas na Educação Infantil é, também, resultante da falta de fundamentação teórico-prática no processo de formação inicial e contínua dos educadores, cujas disciplinas ou temas abordados não favorecem o estudo e nem a análise das implicações dessas áreas na educação das crianças.

A Arte e o Jogo são concebidos, portanto, como recursos pedagógicos que colaboram no desenvolvimento das capacidades humanas das crianças, tornando-as mais sensíveis, críticas, interpretativas, comunicativas, imaginativas e mais atentas a tudo que as cerca.

O projeto atendeu, no ano de 2005, 02 instituições de Educação Infantil constituídas por 30 professores, 02 diretores, 02 coordenadores pedagógicos, 06 estagiários, 05 professores auxiliares e, aproximadamente 300 crianças.

## **MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE SUPORTES PARA A SUA IMPLEMENTAÇÃO**

A maioria dos profissionais que atua na Educação Infantil apóia-se em uma concepção de linguagem de caráter reducionista. Segundo Junqueira Filho (2005, p.10), trata a linguagem como língua, relacionando-a apenas a linguagem verbal-oral e escrita. Tal concepção, na visão do autor, está amparada em fundamentos da teoria piagetiana (PIAGET, 1979), que apoiou-se, por sua vez, na concepção de Saussure (1971) cuja análise, descreve as leis articulatórias da língua, ou seja, “a língua como sistema ou estrutura regida por leis e regras específicas e autônomas”.

Uma nova concepção de linguagem, porém, manifesta-se em práticas alternativas, por exemplo, no trabalho pedagógico realizado em Reggio Emília, Norte da Itália, cujas metodologias e experiências estão sendo amplamente divulgadas em documentos e publicações (GANDINI & EDWARDS, 2005). No Brasil, a própria elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), também, apoiou-se nesta vertente que valoriza não apenas duas, mas diversas linguagens. O RCNEI (BRASIL, 1998) propõe seis eixos básicos relacionados ao Conhecimento de Mundo e que estão voltados para a construção de diferentes linguagens: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Junqueira Filho (2005, p.11) afirma que esta tendência que valoriza as múltiplas linguagens tem suas raízes na Semiótica de Peirce (1995). A linguagem para este autor é qualquer produção, verbal ou não verbal, do homem ou da natureza e como exemplos destaca a fauna, as estações do ano, o sonho, os desejos, relações pessoais, o domínio de signos. Todavia, essas diversas manifestações humanas e da natureza apresentam um conjunto de regras e funcionamentos próprios e para que ocorra o domínio de uma linguagem é essencial a interação com os elementos específicos que compõe o seu funcionamento.

Peirce, de acordo com Junqueira Filho (2005, p. 11) associa linguagem ao signo e o define como algo que substitui alguém ou algo para o “sujeito-leitor”. O signo não consegue representar o objeto na sua totalidade, portanto, é preciso sempre a produção de outros signos que colaboram para uma maior aproximação daquilo que se pretende representar. Podemos inferir que conforme dominamos elementos de uma linguagem avançamos na sua decifração e na capacidade de emprega-la como meio de conhecimento e expressão.

Nesta perspectiva, cada uma das linguagens que são indicadas para a Educação Infantil, no RCNEI, tem elementos próprios e requer um investimento específico e adequado para que professores e educandos ampliem os seus conhecimentos e se apropriem de seu funcionamento. Progressivamente e qualitativamente desenvolve-se a capacidade de empregá-la como ferramenta ou forma de conhecimento, de expressão e de comunicação.

Assumir esta nova perspectiva é uma tarefa bastante árdua e exige mudanças de diversas ordens, afetando, principalmente o processo de formação inicial e contínua dos educadores. Todavia, avanços, nessa direção, permitirão a estruturação de sistemas educacionais ou práticas educacionais mais adequadas, produtivas e atrativas para os sujeitos que as usufruem. Ainda, podemos destacar que educadores e educandos, ao assumirem esta perspectiva, ampliarão a sua sensibilidade e a sua capacidade de leitura de mundo, isto é, dominarão conhecimentos e habilidades que possibilitarão a leitura de si, dos outros, dos fenômenos e das diferentes produções culturais.

O domínio das múltiplas linguagens é um percurso bastante árduo e desafiador, até porque revela aos interessados algo novo, inusitado e, ainda, pouco explorado. A apropriação das diferentes linguagens ocorre por meio da pesquisa, da descoberta, da criação, da cooperação e do diálogo, da mediação e das trocas de experiências e vivências. Junqueira Filho (2005, p.12) indica como pista “que cada professor dialogue consigo mesmo, buscando não só o que lhe faz mais sentido, o que lhe é prioritário, o que não lhe pode faltar (e porquê?), procurando na prática possibilidades de superação”.

Na perspectiva apontada, o Projeto Andarilho vem buscando gradativamente divulgar esta concepção e compreender as linguagens artísticas e lúdicas nas suas especificidades. Primeiro, por meio do estudo, da intervenção e da cooperação com professores da rede de Educação Infantil; segundo, colaborando no processo de ampliação de conhecimento dos envolvidos para que possam assim aprimorar o trabalho pedagógico nessa modalidade de ensino. Também, assumindo os limites dos seus agentes e levando-os a enxergar a complexidade e a relevância do trabalho docente no contexto da Educação Infantil. A Teoria Histórico-Cultural é uma outra vertente teórica que tem colaborado neste processo, pois apresenta princípios e pistas que revelam o papel fundamental da educação e a necessidade de uma prática pedagógica articulada com os conhecimentos que revelam as especificidades no desenvolvimento infantil.

## **PRINCÍPIOS GERAIS DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL**

Cada geração inicia a sua vida num mundo de fenômenos e objetos produzidos pelas gerações antecedentes e, ao participar de diferentes atividades sociais, entre outras, laborais, estéticas, lúdicas, apropria-se e desenvolve capacidades humanas que estão gravadas no mundo. A qualidade da educação e a influência do adulto, segundo Leontiev, (1978, p. 265-267), determinam a aprendizagem e o desenvolvimento da geração mais nova. Pode-se inclusive afirmar que as crianças só desenvolvem as suas capacidades humanas se estiverem inseridas na sociedade e nos fenômenos por ela criados. A linguagem, o pensamento, o movimento, a capacidade de criação e de relacionamento interpessoal são resultantes do processo de aprendizagem social. O indivíduo não nasce homem, mas aprende a ser homem. As capacidades e o domínio de signos e objetos não são transmitidos por hereditariedade biológica, mas se constituem no processo de apropriação da cultura, resultante do desenvolvimento sócio-histórico e disponibilizado pelas gerações precedentes.

O movimento da história e o desenvolvimento humano só são plenamente possíveis, de acordo com Leontiev (1978), a partir da transmissão às gerações mais novas das aquisições da cultura humana. O nível de desenvolvimento histórico de uma sociedade pode ser julgado pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educacional. Quanto mais progride, quanto mais complexa é a sociedade, mais importante e específico torna-se o papel da educação. Negar ao homem o acesso à cultura, entre outras formas, científica, artística, corporal, é negar o direito ao seu pleno desenvolvimento.

Completa o autor, afirmando que as desigualdades entre os homens não provêm das diferenças biológicas, mas são resultantes da sua condição social, econômica e cultural. Comprometer-se, portanto, com uma nova etapa na história da humanidade é colaborar, entre outros aspectos, na superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho corporal, interferir na criação de sistemas educacionais que garantam o desenvolvimento humano onilateral e harmonioso, assegurando a cada um a possibilidade de participar de todas as manifestações da vida social. (LEONTIEV, 1978, p. 274-284).

O sistema educacional, em todas as suas modalidades, exerce um papel essencial para que a geração mais nova se aproprie da produção cultural, desenvolva as suas faculdades humanas e possa se inserir e atuar no seu contexto sócio-histórico. Para tanto, o professor, nas diversas modalidades de ensino, precisa saber selecionar, oferecer e servir-se de meios adequados para alcançar as suas metas.

O desenvolvimento e a educação das crianças que, ainda, não atingiram a idade escolar são repletos de especificidades. Do nascimento aos seis anos de idade, a criança

encontra-se num processo de intensa formação e, portanto, evidencia-se nessa fase um período, no qual os investimentos educativos devem ser o mais significativos, visando atender as necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento. De acordo com o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394/96), a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 6 anos de idade, em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Desse modo, a Educação Infantil tem por obrigação munir-se de recursos, conteúdos e estratégias que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança, em todo o seu potencial.

O Andarilho da Alegria parte do pressuposto de que o emprego do jogo e da arte como meio de aprendizagem e de desenvolvimento no contexto educacional pode ser enriquecido e potencializado pela qualidade das interferências dos educadores.

## **A ATIVIDADE LÚDICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL**

A brincadeira, na perspectiva da Teoria Histórico Cultural, é um tipo de atividade na qual se evidencia de forma mais clara a função simbólica da consciência. A criança realiza uma ação e pressupõe outra, utiliza um objeto e leva em conta outro, isto é, realiza uma ação com caráter simbólico.

A atividade lúdica é uma forma de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A criança, por intermédio dessas atividades, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes esferas humanas, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes.

Segundo Vygotsky (1991, p.97), a criança, quando brinca, demonstra e assume um comportamento mais desenvolvido do que aquele que tem na vida real. As atividades lúdicas oportunizam situações de atuação coletiva, possibilitam imitações de comportamentos mais avançado de um semelhante, exercício de funções e papéis para os quais a criança ainda não está apta, o conhecimento e o contato com objetos reais e com aqueles criados para atender aos seus desejos de experimentação. O professor pode desenvolver, por meio da brincadeira, conhecimentos, habilidades, funções e comportamentos que estão latentes ou em estado de formação na criança.

Mukhina (1995) e Venguer (1986, p.142) afirmam que a brincadeira é uma influência constante no desenvolvimento das diversas faculdades humanas da criança, entre outras, o pensamento, a imaginação, a atenção, a concentração, a memória, a socialização, a linguagem, a

personalidade, o domínio da vontade, a motricidade, preparando-a para atividades lúdicas mais complexas e para as obrigações sociais.

No que se refere ao desenvolvimento do pensamento, os autores destacam que as criações e as ações, nas situações lúdicas, fazem com que a criança aprenda a agir substituindo os objetos e significados e relacionando-os com as exigências da proposta lúdica. O objeto substituído se converte em apoio para o pensamento e, a partir das ações realizadas com ele, a criança aprende a pensar acerca do objeto real. Gradualmente, as ações lúdicas apoiadas nos objetos vão se abreviando e a criança aprende a pensar e atuar com esses, no plano intelectual. Desse modo, a brincadeira contribui, em grande medida, para que a criança evolua ao pensamento no plano da representação.

De acordo com Venguer (1986, p.141-143), a atividade lúdica exerce grande influência na formação dos processos psíquicos voluntários, pois a criança necessita desenvolver, ao brincar, a concentração, a atenção e a memória voluntária. As situações de brincadeira exigem uma maior concentração. O objetivo na atividade lúdica é consciente e as exigências de concentração e memorização apresentam-se na brincadeira de maneira precoce e mais fácil para a criança.

A brincadeira exerce, de acordo com o autor, uma grande influência no desenvolvimento da personalidade, pois, ao praticá-la, a criança passa a conhecer as condutas, os papéis sociais e as interações dos adultos, e esse conhecimento serve de modelo, de referencial para a sua própria conduta, promovendo as qualidades indispensáveis para o estabelecimento das interações atuais e futuras com seus semelhantes.

As atividades lúdicas retratam a variada realidade que cerca as crianças. Os argumentos vivenciados e os conteúdos dessa atividade são retirados das diversas atividades humanas, entre outras, de trabalho, de lazer, das relações interpessoais, dos objetos e dos fatos relevantes da época em que vivem. Quanto mais a criança amplia os conhecimentos da realidade com a qual se defronta, mais ricos e variados são os argumentos e os conteúdos usados nas brincadeiras. O desenvolvimento do argumento e do conteúdo das atividades lúdicas reflete a maneira pela qual a criança vai penetrando, cada vez mais profundamente, na vida dos adultos que a rodeiam (VENGUER, 1986, p.134-135).

A brincadeira também contribui de maneira significativa para o desenvolvimento da linguagem, pois requer da criança um determinado nível de desenvolvimento de comunicação verbal. Nas situações lúdicas, as crianças são instigadas a expressar suas vontades e suas intenções, de forma compreensível. As necessidades de comunicação e de se fazer compreender impulsionam o exercício, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento coerente da linguagem.

As mudanças quantitativas e qualitativas da motricidade infantil não ocorrem de forma isolada, mas também estão inseridas nesse contexto mais amplo de educação e são determinadas pelas tarefas propostas e pelos motivos que impulsionam a criança a agir, no contexto social e histórico no qual está inserida. O objetivo principal do desenvolvimento e da educação do movimento, na perspectiva de Zaporózhets (1987, p.71-73), é a diversificação, ampliação e o controle consciente de diferentes capacidades motoras, subordinando-as à vontade do sujeito e transformando-as em meios para responder às exigências do contexto sócio-cultural. Na brincadeira do período pré-escolar, acontece, em grande medida, o desenvolvimento da motricidade da criança. Sua influência contribui, principalmente, na estruturação do aspecto geral do movimento e na forma expressiva de sua realização. Zaporózhets (1987, p. 82) enxerga a atividade lúdica como um valioso recurso que permite a exercitação e a estruturação das novas conquistas motoras, possibilitando, posteriormente, a sua utilização pela criança na solução de atividades práticas, com desenvoltura e sem maiores problemas.

A brincadeira, atividade principal no período pré-escolar, caracterizada pelo predomínio da imaginação sobre a regra, no final do período pré-escolar evolui para o predomínio da regra sobre a imaginação, transformando-se em jogo de regras. Este tipo de atividade lúdica pelas suas características de atividade social, que exige atuação complementar entre os participantes e regras explícitas, é bem mais complexo, requerendo da criança as capacidades desenvolvidas no período pré-escolar e, ao mesmo tempo, transformando-se num espaço fértil para a aprendizagem e desenvolvimento de outras capacidades, fundamentais nesse estágio de desenvolvimento infantil. No espaço do jogo, a criança tem oportunidade de desenvolver capacidades e atitudes essenciais para responder às novas expectativas e exigências sociais, entre outras, a capacidade de comunicação e organização, o domínio da vontade, a participação em trabalhos coletivos, a persistência na superação de obstáculos, a autonomia e independência, movimentos mais complexos, a obediência e a consciência da possibilidade de mudança de acordos estabelecidos. A brincadeira evolui para o jogo de regras, porém não tira o nível de importância desse tipo de atividade no desenvolvimento da criança e também não altera a principal característica das atividades lúdicas, que é a predominância do processo sobre o produto.

## **ARTE COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ANDARILHO**

Segundo, Martins et al. (1998, p. 34) antes de escrever, o homem usou a arte como forma de expressão. Nas cavernas, dissolveu pigmentos e pintou mamutes (elefantes), bisões, cervos. As imagens e os objetos produzidos retrataram a sensibilidade visual e a capacidade simbólica desses artistas de ultrapassarem a realidade e expressarem o seu conhecimento e a percepção do mundo. As imagens tinham um significado mágico e já refletiam a tendência



inventiva do homem, ou seja, a sua capacidade de conhecer, interpretar e expressar a realidade circundante. O homem, portanto, utiliza sistemas de representação para elaborar e objetivar seus pensamentos e ordenar e dar sentido ao mundo a sua volta. A Arte é uma forma de linguagem composta por outras linguagens específicas: visual, musical, cênica e a dança.

Conforme apontamos, apoiados em Junqueira Filho (2005), as linguagens não se resumem apenas à oralidade e à escrita. E, também, de acordo com Martins et al. (1998) são sistemas de signos verbais ou não verbais, que permitem conhecer, agir, tomar consciência e até mesmo tentar superar a realidade vivida.

Um signo só faz sentido se aquilo que foi representado é por nós conhecido, caso não faça parte das nossas referências pessoais e culturais, ele não denota o objeto. O pensamento registra e expressa nossas experiências em signos. O domínio de signos amplia a nossa capacidade de conhecer, sentir, perceber e fazer.

A criança desde que nasce, segundo Martins et al. (1998, p. 37), está rodeada por linguagens verbais e não verbais: a linguagem oral, escrita, gráfica, tátil, auditiva, olfativa, gustativa, artística, motora e que podem ser percebidas por diferentes órgãos dos sentidos. Por meio dessas linguagens, olhamos, agimos e nos tornamos conscientes de nós mesmos e da realidade circundante. As linguagens artísticas, segundo os autores, além de serem instrumentos para recordar, categorizar e perceber o mundo, são, também, na visão de Pierre Lèvy (apud MARTINS et al. 1998, p. 41), recursos que permitem imaginar, evocar, simular, jogar e se desligar parcialmente da experiência corrente.

A linguagem da arte se constitui a partir da composição de vários elementos: cores, formas, linhas, pontos, sons, ritmo, harmonia, movimento, linhas, texturas, temas e estilos. O seu domínio depende da compreensão e do domínio desses elementos, cooperando assim no processo de apreciação e de produção artística.

Para Martins et al. (1998), a linguagem artística é uma maneira singular do homem pensar e ser no mundo. É uma metáfora que possibilita o diálogo entre pessoas diferentes, com sensibilidades distintas. Não precisa necessariamente dar respostas, mas é essencial que provoque a reflexão, o questionamento, a dúvida. A razão e a emoção, o coração e a mente trabalham juntos. Na feitura dos símbolos o homem leva ao extremo a sua capacidade de inventar, criar, sentir e elaborar.

A produção artística é a intenção, a exploração e a organização dos códigos da linguagem escolhida. A arte, portanto, também tem sua especificidade e o artista aprende a operar com os seus signos e ao articular os elementos de maneira subjetiva retrata conhecimentos, sentimentos, utopias, críticas, desejos e imagens.

Segundo Martins et al. (1998, p. 45-46), para o professor utilizar o potencial educativo da arte, ele necessita apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que o sensibilize e o instrumentalize para o emprego das diversas linguagens artísticas na sua prática educativa. Por meio linguagem artística, constituída por outras linguagens com elementos específicos, podemos despertar de modo bastante especial a consciência, a capacidade de aprender e a sensibilidade nos diversos modos de agir.

Nesta perspectiva, o Andarilho considera a Arte e o Jogo como um recursos pedagógicos indispensáveis no contexto da Educação Infantil, todavia, a ausência de uma fundamentação teórica sólida no processo de formação inicial dos professores, dessa modalidade de ensino, exige que propostas de formação contínua seja implementadas, visando despertar, sensibilizar e propor indicativos que possam orientar a prática educativa nas áreas.

## **METODOLOGIA DO PROJETO**

Os procedimentos metodológicos adotados para a execução do Projeto consistem em reuniões semanais da equipe para estudo, planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas nas instituições educacionais. Nesses encontros semanais, além das ações de estudo, da organização do trabalho e da tematização da prática educativa, a equipe do Andarilho tem a oportunidade de compartilhar suas experiências com discentes de projetos que atuam com os mesmos temas em outras instituições, destaque para o Brincando no Lar e o Projeto Alegria, financiados pela Pró-Reitoria de Extensão da UNESP (PROEX). Nos encontros coletivos, são discutidos problemas, suportes teóricos e procedimentos metodológicos tanto no que se referem às ações como na sistematização e transformação dos processos e dos resultados em produção científica.

Semanalmente, a equipe desloca-se para as instituições e desenvolve as ações em parceria com os professores junto às crianças. Neste dia, a equipe atua com as crianças dos dois períodos: matutino e vespertino e é acompanhada e auxiliada pelos professores das respectivas salas. O acompanhamento e o trabalho em parceria com os professores são tratados como momentos privilegiados, pois as propostas selecionadas pela equipe são socializadas aos professores que, por sua vez, avaliam e colaboram com seus conhecimentos e experiências para o aprimoramento e para a efetiva concretização das ações. Nesses momentos de trocas e de cooperação tanto a equipe do Projeto com os educadores da Instituição ganham no conteúdo e na metodologia.

Reuniões, também, são realizadas nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) entre o Coordenador, os discentes universitários do projeto e os professores das

instituições educacionais contempladas, nas quais são promovidas oficinas sobre os temas, debates sobre questões relacionadas à prática educativa e sobre as áreas em estudo. Os suportes teóricos que apóiam o Projeto, destaque para a Teoria Histórico-Cultural, o RCNEI e os títulos específicos que tratam da Arte e do Jogo, são estudados nos encontros gerais, que pressupõem leitura, discussão de textos. Ainda, são resgatados dos registros elementos das práticas reveladores de dificuldades, possibilidades das áreas como recursos pedagógicos. As atividades de estudo, troca de experiência e cooperação fazem com que gradativamente as ações sejam realizadas de maneira mais consciente e mais significativa tanto para os educadores como para os educandos.

Além da atuação do Projeto, a Rede Municipal de Educação de Regente Feijó contou, no ano de 2005, com um projeto de formação continuada, cujos estudos e discussões enriqueceram e reforçaram a importância da Arte e do Jogo no contexto da Educação Infantil.

Dessa forma, estamos constatando, que paulatinamente, a equipe do projeto e os docentes estão construindo novos saberes, relacionando teoria e prática e ampliando os seus conhecimentos sobre os elementos que constituem as linguagens contempladas pelo projeto. Os bolsistas do projeto desenvolvem as atividades, amparados pelos professores e a reflexão recai sobre a forma pela qual o lúdico e o artístico podem ser trabalhados, apoiados na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, do RCNEI e de autores que analisam o Jogo e a Arte como recursos pedagógicos. Nessa direção, vale salientar a importância de se realizar um trabalho voltado para a formação profissional e para o desenvolvimento mais amplo da criança, que não restrinja a atuação docente e a formação a uma ou duas linguagens.

## **EMPREGO DO JOGO E DA BRINCADEIRA NO ANDARILHO**

No ano de 2004, discentes do Curso de Educação Física que passaram a fazer parte da equipe do Projeto, em 2005, atuaram com crianças de dois a seis anos, desenvolvendo estágios não obrigatórios ou mesmo nos trabalhos de campo, relacionados ao Trabalho de Conclusão de Curso em uma instituição contemplada pelo projeto.

Relataram nos seus depoimentos que no ano de 2004, as atividades eram propostas e que apenas visavam contemplar o aspecto lúdico. A falta de experiência e de fundamentação teórica dificultava a realização de um trabalho mais consistente e que contribuísse para o aprimoramento da prática pedagógica na Instituição.

No ano de 2005, como componentes da equipe do Projeto Andarilho, a experiência acumulada e a base teórica construída, no decorrer, principalmente de 2005, fizeram com que as

propostas ganhassem em sentido e significado; não só para os discentes universitários, mas também para os professores e, em conseqüência, para as crianças atendidas.

Quanto ao conteúdo, não ocorreram tantas alterações, as atividades, na sua maioria, consistiam de brincadeiras cantadas, brincadeiras de faz de conta, atividades lúdicas e jogos simples que envolviam a capacidade simbólica, de socialização e as habilidades motoras de locomoção, estabilização e manipulação. Observaram, ainda, que não tiveram problemas com materiais, pois na Instituição eles eram bem conservados e havia o bastante para todas as crianças.

No ano de 2005, os encontros no Grupo de Estudo ou mesmo as reuniões que envolviam a própria equipe do Projeto, colaboraram com indicações e subsídios que aprimoraram a elaboração dos planos de aulas, tornando-os mais adequados, claros e coerentes. A proposta de empregar a brincadeira e o jogo como recursos pedagógicos não se alterou, todavia, buscou visualizar quais conceitos, habilidades ou atitudes estavam sendo assimilados ou expressos pelas crianças. A postura da equipe do Projeto foi alterada substancialmente, pois passou a estimular, perguntar, desafiar, orientar, direcionar as brincadeiras para que tivessem continuidade e que outras novas fossem aprendidas pelas crianças, ampliando a sua cultura lúdica. As atividades propostas passaram a ser realmente recursos pedagógicos, pois aprenderam a fazer a interferência e envolver a criança, contemplando a sua cognição, socialização, motricidade, afetividade e domínio da vontade, entre outros aspectos.

Os avanços nos resultados do trabalho no ano de 2005, foram observados pelas educadoras da Creche, que em avaliações realizadas, enfatizaram que a utilização dos jogos e das brincadeiras, realmente influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, pois observaram um desenvolvimento significativo na coordenação motora, na linguagem oral, no relacionamento interpessoal e na diminuição dos conflitos e das agressões.

A equipe, também, constatou nas suas observações evolução nos mesmos aspectos e avaliaram que as crianças avançaram na sua coordenação motora ampla e fina; nas relações interpessoais: professores/crianças, crianças/crianças, tornaram-se mais respeitosas e com maior vínculo afetivo entre si; a comunicação por meio da linguagem oral passou a ser muito mais requisitada; reduziram-se o número de brigas, ampliaram-se as negociações e trocas de pontos de vista. As crianças demonstraram, também, evolução na atenção e na concentração tanto nos momentos de organização como nas etapas de execução e de avaliação das atividades.

Por último, a equipe observou que a melhoria na qualidade da participação das crianças facilitou o trabalho pedagógico e permitiu que um maior número de atividades fossem implementadas, visando alcançar os objetivos propostos.

Vale ressaltar que a experiência foi de grande relevância para a nossa formação inicial, pois segundo os bolsistas e discentes colaboradores;

“sem elas, poderíamos continuar atuando como muitas pessoas que, por lacunas no seu processo de formação, não enxergam o potencial de desenvolvimento que está por trás do jogo e da brincadeira e não sabem nem como e nem porque enriquecer a cultura lúdica infantil. As interferências com o conhecimento adquirido tornaram-se mais adequadas, em determinados momentos, foram mais diretivas e, em outros momentos, houve opção pela autonomia das crianças. Porém, foi muito gratificante aprender a utilizar o Jogo como recurso pedagógico e observar os efeitos causados no processo de desenvolvimento da criança. Aprendemos que os resultados não são colhidos antes do tempo, para alcançá-los são necessários investimentos e controle da ansiedade”.

A título de exemplo relatamos uma atividade denominada: “Brincadeira do Lençol” que foi desenvolvida com crianças do maternal ao Pré III. A brincadeira tem como principais objetivos: envolver plenamente a criança na atividade; desenvolver a atenção, a memória e a noção espacial. Convidamos as crianças para brincar e formamos um círculo, depois explicamos que a brincadeira consistia em adivinhar que colega estava debaixo do lençol. Para tanto, retiramos uma criança da sala e escolhemos um participante para ficar no centro do círculo, coberto por um lençol. Após este procedimento, solicitamos à criança que estava fora da sala para que retornasse e falasse que colega estava faltando no círculo.

Apesar do enorme interesse e intensa participação das crianças, apenas as pertencentes ao Pré II e Pré III, conseguiram descobrir o colega que estava escondido sob o lençol. Tal fato revela que o jogo retrata o nível de desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, permite a exercitação das suas faculdades superiores. No caso citado, as crianças do maternal brincaram e se divertiram, contudo, não conseguiram dar conta do grau de exigência da atividade. Notamos que nas repetições das atividades passaram a fazer um enorme esforço para adivinhar quem estava debaixo do lençol e em alguns momentos conseguiram êxito. Porém, para isto, dependeram de algumas pistas que foram dadas. Solicitávamos à criança que estava encoberta que apresentasse o pé, o braço ou uma outra parte do corpo, demonstrando assim algum indicador que colaborasse para a sua descoberta.

Para as crianças do Pré II e III, a proposta não resultou em dificuldade. Uma outra atividade denominada “Panela de Pressão”, também ilustra as nossas intervenções. Para esta atividade, preparamos três cartões com cores: verde, amarelo e vermelho. Explicamos que o cartão verde representava o “sapinho” e que assim que fosse levantado, as crianças teriam que imitar um “sapo”, movimentando como tal. O cartão amarelo representava “pipoca” e que quando ele fosse levantado, as crianças teriam que imitar uma pipoca pulando; e o cartão vermelho representava a “panela de pressão” e que quando ele fosse erguido as crianças teriam que “girar”, imitando uma panela de pressão. Na primeira rodada, mostramos os cartões e falamos o seu

significado para que as crianças pudessem aprender a brincadeira e relacionar a cor do cartão ao movimento. Depois só mostrávamos os cartões e as crianças executavam o movimento relacionado à cor.

Tivemos um pouco de dificuldade em trabalhar com o maternal, mas com uma pequena ajuda a turma conseguiu realizar as atividades. Quanto às demais turmas, Pré I, II e III, a atividade foi realizada com desenvoltura e não observamos nenhum tipo de problema. As professoras que nos auxiliaram e acompanharam ficaram empolgadas com a proposta e discutiram conosco variações que podiam fazer, retomando conceitos já assimilados pelas crianças. Todavia, ressaltamos que o mais importante na atividade, foi a participação efetiva da criança que gerou uma intensa alegria, divertimento e liberdade e envolveu a criança por inteiro. Foi consenso nas discussões que por meio dessa atividade, o pensamento, a concentração e a memória foram bastante requeridas.

### **ATIVIDADES ARTÍSTICAS NO “ANDARILHO”**

A Arte, no Andarilho, é a área que exige um maior investimento no processo de formação dos componentes da equipe, pois a maioria não sabe como atuar nessa área. Estudos e oficinas são recursos utilizados que colaboram na preparação dos graduandos para a atuação com a área nas instituições de Educação Infantil. Dentre as diversas linguagens artísticas, Artes Visuais e a Música, são as mais privilegiadas.

Apoiamos a metodologia do trabalho pedagógico da área, no tripé refletir, apreciar e fazer (BRASIL, 1998). Pesquisas foram feitas sobre as trajetórias e as obras de alguns artistas; seus estilos e temas foram desvelados, discutidos e analisados; técnicas foram pesquisadas e selecionadas, para subsidiarem o processo de ampliação de conhecimento na área e o desenvolvimento da capacidade expressiva dos componentes da equipe. Nos trabalhos de formação dos graduandos e nas atividades realizadas nas instituições de Educação Infantil, utilizamos vários materiais e suportes: tintas, papel sulfite, papel pardo, folhas de papel técnico, cartolinas, giz de cera, massa de modelar, argila e lápis de cor.

A proposta de trabalho escolhida para a atuação contemplou junto ao maternal e Pré I, a exploração do material, o registro gráfico e o reconhecimento das suas propriedades. Com as crianças maiores, do Pré II e Pré III, a proposta foi mais complexa e contemplou os diversos aspectos da metodologia, culminando na “releitura” das obras de alguns artistas: Tarsila do Amaral, Van Gogh e Picasso. Sínteses da biografia dos artistas selecionados foram produzidas, ensaiadas e apresentadas; obras em encartes, livros e revistas permitiram a apreciação, a análise e a discussão da produção do artista, no seu contexto histórico. Após esse processo, as crianças

eram convidadas a elaborar a sua releitura e enfocavam uma obra, um aspecto da vida do artista ou mesmo a própria síntese daquilo que haviam conhecido, analisado e discutido.

Explicamos que releitura não significa uma reprodução fiel, mas um mecanismo importante que permite ao produtor assimilar e expressar vários conhecimentos dominados sobre o artista. A capacidade de observação, expressão e de espontaneidade das crianças foram fatores que chamaram a atenção dos educadores das instituições de Educação Infantil, que ficaram surpresos com o retorno dado pelas crianças. Puderam observar que quando são proporcionadas às crianças situações ricas de aprendizagem na área, elas surpreendem nas suas produções e nas suas análises.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O projeto Andarilho da Alegria contribuiu não só para o desenvolvimento das crianças que dele participaram como também para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes e profissionais de educação que tomaram parte do projeto. Aprendemos na prática, com erros e acertos, a importância do brincar e da arte na vida das crianças. Compreendemos que além da base teórica assimilada no interior da Universidade, as experiências vivenciadas na prática exercem um papel fundamental na formação profissional.

Muitas vezes o graduando julga saber tudo, apenas por estar dentro da Universidade, mas quando se depara com a realidade, isto é, uma escola: suas crianças e seus desafios, a percepção muda completamente. Alguns até mesmo anunciam que não querem mais ser professores, mesmo fazendo um curso de Licenciatura. No nosso caso especificamente, quando chegamos para ministrar a primeira aula, tivemos a sensação e achamos que a preparação recebida já garantiria a nossa atuação e que apenas as crianças iriam aprender com o projeto.

Entretanto, foi grande a nossa surpresa quando nos deparamos diante daqueles pequeninos que nos observavam, com um misto de desconfiança e de curiosidade. Foi possível perceber, naquele momento, que tanto eles como nós, apresentavam as mesmas sensações de insegurança, um “frio na barriga”, o medo do desconhecido e do olhar do observador. O caminho não tinha volta, isto é, não tínhamos escolha e o jeito era estabelecer uma comunicação com aquelas crianças, buscar compreender o mundo infantil, aproximando-nos e estabelecendo vínculos para poder dialogar. E ali estávamos nós, quatro adultos sendo obrigados a acordar a crianças adormecidas em cada um.

Brincamos, dançamos, corremos, chutamos, pulamos, arremessamos, cantamos, contamos histórias, entramos no mundo de faz-de-conta infantil e “viajamos” juntos com as

crianças. Acho que nesse momento aprendemos uma importante lição: para ser um bom educador é necessário participar do mundo infantil, conquistar a confiança da criança e lhe proporcionar um aprendizado significativo e lúdico.

Sem compreender a criança, as suas especificidades e as atividades que a desafiam e a envolvem plenamente, destaque para a Arte e a Brincadeira, fica muito difícil a realização de um trabalho pedagógico que colabore decisivamente na ampliação da capacidade infantil de conhecer, expressar e comunicar. Percebemos que o educador deve estar presente no momento do brincar da criança, mas sem atropelar ou descaracterizar a atividade lúdica infantil. A sua disponibilidade, sugestões, análises e interferências adequadas orientam, motivam e colaboram para o avanço da criança nas suas propostas ou mesmo para a tomada de consciência das suas realizações. Juntos, crianças e educadores podem ampliar o domínio dos signos relacionados as múltiplas linguagens, tornando-as cada vez mais ferramentas ou instrumentos que promovem o desenvolvimento dos aspectos: cognitivo, afetivo, social, motor, estético e ético.

Sabemos o quanto essa experiência foi valiosa em nossas vidas. Através do grupo de estudo, tivemos acesso a importantes teóricos que abordam o jogo, a brincadeira, arte e as práticas educativas desenvolvidas nas instituições educacionais. Por outro lado, os professores, com os quais atuamos e que foram os nossos parceiros de jornada, possibilitaram a troca e a vivência de experiências ricas e marcantes. Todo o processo permitiu uma formação mais sólida e uma consciência da complexidade e da importância do trabalho docente. Quanto ao temas escolhidos, as exigências de planejamento, execução, registro e avaliação contribuíram de maneira decisiva para uma formação inicial e contínua mais sólida sobre os temas. Aprendemos na prática cotidiana, a elaborar atividades de maneira consciente, é isto na Universidade que chamamos de “práxis”, visando um aprendizado efetivo e contribuindo para o desenvolvimento pleno da criança.

Considerando toda essa vasta e rica experiência em conteúdos e metodologias, sabemos que a nossa formação profissional já é diferenciada dos demais colegas que não tiveram essa oportunidade nos seus respectivos cursos. Ao deixarmos a Universidade, conhecemos aspectos relevantes da realidade que encontraremos nas instituições educacionais. Os resultados até agora alcançados e brevemente descritos são bastante alentadores, pois demonstram a viabilidade de ações em instituições que estão realmente comprometidas com a formação contínua dos seus professores.

Destacamos que estamos recebendo o apoio necessário para o desenvolvimento do projeto, todavia, não assumimos como meta mudar as concepções e prática educativa dos docentes parceiros, pois a complexidade e as diversas nuances que permeiam esse processo



extrapolam as nossas competências. A nossa intenção é mais limitada. Estamos nas instituições educacionais para aprender e colaborar no processo de formação dos profissionais de educação que lá atuam. Ficamos bastante satisfeitos quando observamos que ficam surpresos com as nossas propostas e as incorporam nas suas práticas, favorecendo assim a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Esta justificativa é destacada, pois não buscamos, neste artigo, quantificar os efeitos do projeto na formação contínua dos professores. Todavia, cada atividade que foi planejada e realizada, no processo de avaliação a pergunta que nos orientou foi a seguinte: o que foi realizado atendeu as expectativas das crianças e dos professores? Como ocorreria em qualquer outra instituição, tivemos profissionais que se comprometeram com o projeto e suas ações; todavia, outros optaram em não se envolver e para tanto procuravam, no momento do trabalho em parceria, fazer outras atividades não relacionadas ao que estava sendo proposto.

Podemos afirmar, no entanto, que professores, diretores, coordenadores pedagógicos, na sua maioria, têm-se mostrado abertos e motivados para os investimentos e intervenções, nas áreas consideradas. A equipe do Andarilho”, por sua vez, avalia que está sendo tratada como parceira, nesta proposta, fator este que é avaliado como essencial para ampliar os resultados no processo de formação inicial dos discentes e contínua dos professores e, também, para a melhoria da qualidade do ensino na Universidade e nas instituições contempladas. Para concluir, ressaltamos que projetos desta natureza são de grande relevância social, pois seus resultados e conquistas beneficiam e contribuem para o processo de formação pessoal e profissional de todos os participantes, principalmente dos futuros profissionais que sairão dos bancos universitários.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

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

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SE, 1998a. v.3.

\_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SE, 1998b.

BROUGÈRE, G. *Jogo e a Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CALLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Trad. José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: *La Psicología evolutiva y Pedagogía en la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

\_\_\_\_\_. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERRAZ, M. H. T. e FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, J. B. *Educação Física de Corpo Inteiro*. São Paulo: Scipione, 1988.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1971.

JUNQUEIRA FILHO, G. de A. As Múltiplas Linguagens na Educação Infantil. In: *Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artmed, Ano III, nº 8, jul/out. 2005.

KAMII, C. e DEVRIES, R. *Jogos em grupo na educação infantil: Implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1998.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, J. M. O jogar e o aprender no contexto educacional: uma falsa dicotomia. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP de Marília, 2003a.

LIMA, J. M. de. A importância do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento das múltiplas inteligências da criança. In: *Atuação de Professores: propostas para ação reflexiva no Ensino Fundamental*. Araraquara. JM Editora, 2003b.

LOWENFELD, V. *A criança e a sua arte*. São Paulo: Mestre-Jou, 1976.

MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1990.

MARTINS, MIRIAM C., PICOSQUE, G., GUERRA, M. T. T. *Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo, FTD, 1998.

NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote e IIE, 1992.

PIAGET, J. *Formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. São Paulo, Perspectiva, 1995.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o Ensino de Educação Artística - 1º Grau. São Paulo: SE/CENP. 1991.

\_\_\_\_\_. Proposta Curricular para o Ensino de Educação Física – 1º Grau. São Paulo: SE/CENP. 1991.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo. Cultrix, 1971.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VENGUER, L. *Temas de Psicologia Pre-escolar*. Havana: Pueblo y Educacion, 1986.

VYGOSTKY. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

ZAPORÓZHETS, A. Estúdio psicológico del desarrollo de la motricidad em el nino preescolar. In: *La Psicologia Evolutiva Y Pedagógica em la URSS*. Antologia. URSS: Progreso, 1987

WAJSKOP, G. *Brincar na Pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995. v. 48 (Coleção questões da nossa época).