

Caderno Pedagógico – Educação Infantil

Arte

Área de Formação Humana
Linguagem – Visual e Teatral

Secretaria Municipal da Educação
Curitiba

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

CADERNO PEDAGÓGICO ARTE

CADERNOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL 4

NOVA ORTOGRAFIA

CURITIBA – PARANÁ
2011



Curitiba. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação.

Caderno pedagógico : Arte/Secretaria Municipal da Educação. – Curitiba : SME, 2011 – 170 p. (Cadernos pedagógicos de educação infantil, 4)

il. color.

1. Educação infantil. I. Título.

CDD-372.21

Bibliotecária responsável: Josiane Maria Voi Silva CRB – 9/484

Sem autorização prévia e formal do editor, esta publicação, ou qualquer parte dela, não poderá ser gravada, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos e outros quaisquer. Excetua-se a utilização de trechos ou imagens e citações para fins didáticos, desde que mencionada a fonte.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

Luciano Ducci

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Liliane Casagrande Sabbag

SUPERINTENDÊNCIA EXECUTIVA

Daniele Regina dos Santos

ASSESSORIA EXECUTIVA

João Batista dos Reis

DEPARTAMENTO DE LOGÍSTICA

Maria Cristina Brandalize

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E INFORMAÇÕES

Suely Fischer de Moraes

SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Raquel Rodrigues de Lima Simas

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ida Regina Moro Milléo de Mendonça

DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Maria José Ripol Diniz Serenato

DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA E DIFUSÃO EDUCACIONAL

Eloina de Fátima Gomes dos Santos

COORDENADORIA TÉCNICA –

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DE ENSINO

Eliane de Souza Cubas Zaions

COORDENADORIA DE ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES ESPECIAIS

Iaskara Maria Abrão

UNIDADE GESTORA DO PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA

Luciano Martins de Oliveira



Apresentação

Profissionais da Educação Infantil

Através dos conhecimentos sensíveis da arte, a criança se expressa e se comunica, experimenta, descobre, cria e deixa suas marcas por meio da imaginação e do faz de conta. Assim, constrói saberes significativos para o seu desenvolvimento integral.

No trabalho com as linguagens artísticas, é fundamental considerar as diferentes linguagens. Para isso, apresentamos neste caderno duas delas: a visual e a teatral.

No trabalho com a linguagem visual, destacamos o desenho, a pintura, o tridimensional e as relações com o patrimônio cultural. No trabalho com a linguagem teatral, destacamos o jogo dramático, o faz de conta pessoal e com formas animadas e o educador/professor-personagem.

Dessa forma, este Caderno Pedagógico constitui um recurso para subsidiar a prática pedagógica das linguagens artísticas no contexto da educação infantil.

Esperamos que este material contribua para a ampliação e efetivação do trabalho com as linguagens artísticas, permitindo que esses saberes cheguem até as crianças.

Bom estudo a todos.

Liliane Casagrande Sabbag
Secretária da Educação

Introdução	9
Pra começo de conversa	11
Questões e conceitos para a arte na educação infantil	12
Linguagem visual.....	19
As artes visuais no contexto da educação infantil: produção de sentidos, linguagem, comunicação e expressão.....	19
Orientações para o trabalho educativo	20
Expressão bidimensional	20
Compartilhando experiências educativas	37
Orientações para o trabalho educativo	46
Expressão tridimensional	46
Compartilhando experiências educativas	55
Orientações para o trabalho educativo	63
Patrimônio cultural.....	63
Interagindo com o patrimônio cultural.....	63
Compartilhando experiências educativas	68
Ampliando o conhecimento	73
Desenho – Outros encaminhamentos.....	73
Elementos da linguagem visual	78
Para saber mais	83
Linguagem teatral	89
O teatro no contexto da educação infantil: produção de sentidos, lin- guagem, comunicação e expressão.....	89
Orientações para o trabalho educativo	93
Jogos dramáticos.....	93
Compartilhando experiências educativas.....	106

Orientações para o trabalho educativo	111
Faz de conta	111
Compartilhando experiências educativas	119
Orientações para o trabalho educativo	122
Educador-personagem – o faz de conta nas ações educativas.....	122
Compartilhando experiências educativas	126
Orientações para o trabalho educativo	129
Formas animadas	129
Compartilhando experiências educativas	137
Ampliando o conhecimento	140
Caixas temáticas	140
Compensação no faz de conta	143
Formas animadas	145
Elementos da linguagem teatral	148
Para saber mais	154
Avaliação na educação infantil.....	159
Palavras finais	163
Referências	165

A arte na educação infantil é linguagem, expressão, comunicação e produção de sentidos, que possibilita à criança experimentar e descobrir um universo mágico de espaços, de materialidades, de percepções de sentidos, o que contribuirá para o conhecimento de si e do mundo através da imaginação e do faz de conta. Essa experiência lhe permitirá desenvolver o conhecimento sensível: a percepção, a intuição, a emoção, a imaginação e a criação.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil (2006), a arte tem importante papel ao contribuir para que as crianças possam desenvolver processos de leitura diversos, exercitar a representação de ideias, expressar sentimentos e se comunicar.

Este caderno é o resultado das reflexões que se iniciaram a partir da escrita das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil, dos Encontros de Formação, em 2006, para os profissionais da educação infantil, com o tema Artes Plásticas, e do trabalho que vem sendo desenvolvido ao longo dos últimos quatro anos.

Por meio das propostas de formação continuada, envolvendo momentos de estudo, oficinas e visitas culturais, os encontros geraram muitas reflexões e deram início a um novo entendimento no que se refere à arte na educação infantil, entendendo que tanto a linguagem visual como a teatral, a musical e a dança precisam fazer parte do contexto infantil.

A partir de referenciais teóricos e experiências práticas desenvolvidas nas unidades de educação infantil da Rede Municipal de Ensino, pretende-se elucidar as questões de aprendizagem nas linguagens e expressões artísticas, abarcando os saberes e conhecimentos necessários para o trabalho com as crianças. Este caderno contempla as linguagens artísticas: visual e teatral.

Espera-se que este material possa subsidiar e orientar o trabalho de educadores, professores e pedagogos, contribuindo para o desenvolvimento de um planejamento coeso, nas linguagens artístico-expressivas, bem como nas atividades permanentes em que a arte está inserida, possibilitando assim às crianças de 0 a 5 anos a construção de diversos conhecimentos, a partir de vivências estéticas e culturais significativas.

O desenvolvimento da criação artística é algo que não pode ser vivenciado de forma isolada. Ela é um todo que envolve formas, linguagem, brincadeiras, corpo, experimentos, materiais, os lugares, as sensações e até mesmo a convivência.

ANNA MARIE HOLM

Ao se falar em arte na educação infantil, é importante destacar os significativos avanços que vêm ocorrendo ao longo dos últimos anos. As atividades isoladas, estereotipadas, modeladas pelo adulto e pela mídia, a coreografia mecanicamente ensaiada, o "teatrinho" e a música decorada para comemorar as festividades, cada vez mais, dão lugar à expressão e à criação infantil, numa constante busca pela superação das práticas tradicionais de ensino e aprendizagem. O que antes era reprodução e imposição feitas pelo adulto, ou um mero fazer, hoje é expressão e criação da criança, nas quais o adulto assume o papel de mediador/propositor e a arte é considerada como uma área do conhecimento, da expressão e da produção de sentidos.

Hoje, o olhar volta-se para a criança e, de acordo como as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil (2006), a ênfase é na visão de criança em seu todo, indicando um processo educativo que a considere como foco principal, sendo respeitada em suas diferentes linguagens, expressões e capacidade de criação.

Nessa perspectiva, as artes visuais, a música, o teatro e a dança devem fazer parte do cotidiano infantil, como possibilidades de ampliação das vivências estética e cultural, contribuindo na construção do conhecimento, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto sensível.

No trabalho com as linguagens/expressões artísticas, as crianças entram em contato com diferentes materiais expressivos e com procedimentos para utilizá-los, interagem com imagens de obras de arte e midiáticas do seu entorno, cantam e ouvem músicas, participam de jogos e brinquedos musicais, expressam-se através do seu corpo em movimento e do faz de conta, relacionam-se com outras crianças e com os adultos, o que possibilita a ampliação do desenvolvimento da sua sensibilidade.

Para tanto, é necessário planejar ações específicas envolvendo as

linguagens/expressões artísticas em momentos que promovam o desenvolvimento dos percursos infantis e a ampliação das experiências estético/sensível/culturais. O planejar nas linguagens artísticas envolve: o olhar para a criança e para o lúdico, a definição de objetivos de aprendizagem pensando nos processos de leitura, processos de produção/criação e processos de contextualização cultural, bem como na organização do ambiente/espço, na escolha dos materiais antecipadamente, na organização de exposição das produções realizadas pelas crianças e na avaliação do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, fazem-se necessários profissionais sensíveis e atentos às particularidades do desenvolvimento infantil, às especificidades das linguagens/expressões artísticas e à ação pedagógica para o desenvolvimento de um trabalho que promova experiências significativas à criança na busca da ampliação do universo cultural e estético, oferecendo a ela um ambiente que evidencie os seus fazeres, provoque a sua curiosidade, seja desafiador, permita fazer escolhas e conhecer-se a si, os outros e o contexto em que vive.



Questões e conceitos para a arte na educação infantil

O trabalho com as linguagens/expressões artístico-culturais deve considerar e articular os seguintes aspectos: Processos de leitura, Processos de produção ou criação e Processos de contextualização cultural.

Processos de leitura

Vão além das leituras apreciativas, centrados nas leituras de imagem, envolvem o contato com outras formas e processos de aprendizagem, por meio de: arquitetura, animação, cinema, artesanato, TV, computador, objetos cotidianos, moda, leituras sonoras (orquestras, concertos, videocliques), corporais (peças teatrais, leituras dramáticas, encenações, dança), entre outros. Articulam a percepção dos sentidos que o objeto, o espaço e as sensações podem oferecer, através de situações lúdicas que desafiem a curiosidade infantil. Os processos de leitura podem ser um importante meio para que a criança amplie seu potencial de observação, de identificação, de apropriação e de ressignificação da arte e da cultura, por meio de ações que envolvam processos criativos. É nesse momento, que a criança entra em contato com os elementos formais das linguagens/expressões artísticas.

Os processos de leitura que envolvem o trabalho com a leitura de imagem, por exemplo, podem ser desenvolvidos desde o berçário, como afirma Buoro (2003, p. 33):

Crianças de até 3 anos olham, descobrem coisas conhecidas, comentam, lambem, passam as mãos, voltam muitas vezes para observar. Crianças de 3 a 6 anos, além de observarem as mesmas coisas que as de 3 anos, comentam as observações, percebem os detalhes, enumeram as cores, criam histórias.



Processo de leitura
CMEI do CAIC Cândido Portinari
NRE – CIC

Nos processos de leitura que envolvem o assistir a um espetáculo teatral, para além do reconhecimento de elementos da expressão dramática, também está contida a emoção diante do espetáculo, pois as crianças são espontâneas ao demonstrarem seus sentimentos. Nesse processo, é possibilitado a elas expressarem suas preferências e gosto pessoal. Diante de um espetáculo teatral, ocorrem a ampliação do olhar, o ser como espectador, que é o que se chama de recepção teatral, que pode ser explorada no sentido de perceber texto, caracterização, cenografia e personagens. Sendo assim, é interessante conversar com a criança depois do espetáculo e respeitar a sua recepção diante das leituras que fez.



Processo de leitura
CMEI Vila Lindóia
NRE – PR



Nesses processos de leitura, é importante envolver as manifestações artístico-culturais existentes e principalmente a produção cultural local. Nesse sentido, cabe aproveitar as apresentações que já ocorrem nas unidades de educação infantil, assim como também planejar uma apresentação, feita pelos educadores/professores, com o intuito de que as crianças sintam-se protagonistas desse processo e sejam pessoas que apreciam e continuarão a apreciar e valorizar a arte local e geral. Esse é o primeiro passo do trabalho de formação de plateia. O desenvolvimento do gosto e da sensibilidade para a arte tende a fomentar o prazer de apreciar/interagir com as diferentes manifestações/expressões artístico-culturais.

Os processos de leitura podem desencadear inúmeras possibilidades de encaminhamentos posteriores, que podem ser iniciados por desafios elaborados pelo educador/professor nas diferentes linguagens artísticas, como a exploração de inúmeros materiais e a produção/criação de trabalhos. Portanto, concorda-se com Holm (2007, p. 9), quando afirma: "O processo de trabalhar com imagens promove uma autorrealização que nem sempre pode ser detectada no produto. A execução em si é a parte mais forte no trabalho".

Os trabalhos gerados por esses processos devem evidenciar o desenvolvimento de percursos infantis e provocar situações de produção/criação pessoal. Para tanto, é necessário planejar ações conscientes que promovam o desenvolvimento criativo das crianças.

É importante destacar que não é necessário iniciar uma proposta de trabalho através de um processo de leitura. Esse pode ocorrer no início, no meio ou no fim de uma sequência didática e/ou projeto¹. O objeto de leitura permite inúmeras interpretações, não existindo uma verdade absoluta, portanto não há necessidade de se deter nas tentativas de descobertas sobre o significado que o artista deu à sua produção. O mais importante nesse processo é "dar voz" à criança, deixá-la se expressar a respeito do que observa, provocar e alimentar as suas leituras.

¹ Sequência didática - É uma sequência de ações a serem realizadas e organizadas de forma que as crianças se apropriem de um objeto de conhecimento; a duração varia de dias a semanas, de acordo com a intenção pedagógica. Projeto: Conduz, num tempo previsto, a um produto que é compartilhado desde o início com as crianças; as crianças participam do planejamento das etapas e sabem do percurso para chegar ao produto final.

Processos de produção/criação

É nesses processos que se efetivam os processos do fazer, do perceber e da prática artística, envolvendo a exploração, a expressão e a comunicação por meio das produções/expressões artístico-culturais. É a ação pela qual se possibilita às crianças o envolvimento com o desenho, a pintura, os jogos dramáticos, o faz de conta, entre outros. São práticas e experiências que propiciam o desenvolvimento de percursos de criação pessoal.



Canto de pintura
CMEI Lala
Schneider
NRE – BN



Formas animadas
CMEI Meia Lua
NRE – BQ

É na produção/criação que a criança entra em contato com diferentes materiais, instrumentos, meios e suportes e para tanto o educador/professor deve considerar o desenvolvimento infantil.

Segundo Lavelberg (2006, p. 65), “para planejar a criação, o professor precisa conhecer como a criança, desde pequena, age, reflete e abstrai sentidos nas suas experiências com a arte”.

É nesse momento que a criança conhece os procedimentos do desenho,

da pintura, da modelagem, aprende a interagir nos jogos com os colegas, brincar com formas animadas, entre outras possibilidades.

Nesse sentido, a oferta de materiais deve ser planejada de modo a apoiar as crianças em suas produções/criações e é necessário disponibilizá-los de forma que possibilitem a autonomia. No entanto, o espaço da unidade deve proporcionar o desejo nas crianças em explorá-los.

Processos de contextualização cultural

A contextualização cultural acontece através do diálogo e é o momento em que se situam os acontecimentos em relação ao tempo/espaço, sempre a partir do contexto da criança, da comunidade.

Nesse sentido, é importante promover momentos de conversa a respeito dos conhecimentos trabalhados, pois “as crianças criam e contestam a cultura por meio da aprendizagem, especialmente quando sua comunidade, suas práticas compartilhadas, suas identidades e seus significados são validados”. (CRAWFORD, 2008, p. 15).

É importante destacar que esses aspectos devem ser trabalhados em todas as linguagens/expressões artísticas e que não seguem uma ordem de prioridade no desenvolvimento. É necessário planejar diferentes momentos entre os processos de leitura, os processos de produção/criação e a contextualização cultural, oportunizando à criança experimentações e um aprendizado prazeroso em arte.

Além desses aspectos, é importante salientar que o lúdico deve permear todo o trabalho com a arte na educação infantil e que a cultura infantil deve ser considerada, pois, como afirma Pillotto (2007, p. 19),

se entendermos o processo de construção de conhecimento da criança pela via do lúdico, do jogo e das relações entre o brincar, abriremos um grande espaço para a arte e suas possibilidades de leitura e interação.

Práticas significativas devem ser pensadas com muito cuidado, considerando o contexto e a faixa etária das crianças e as especificidades de cada uma das linguagens artísticas.

“A educação é compreendida como um processo que se desenvolve a partir dos interesses, das necessidades de pesquisa, dos desejos e das curiosidades das crianças, mediante a sua ação frente ao mundo”. (SANTOS, 2004, p. 18). Sob esse ângulo, o ponto de partida para qualquer uma das linguagens/expressões artísticas deve considerar primeiramente a criança, pois é ela que indica os caminhos a serem percorridos.



CMEI Lala Schneider - NRE BN

Linguagem visual

Linguagem visual

As artes visuais no contexto da educação infantil: produção de sentidos, linguagem, comunicação e expressão.

É específico da arte o movimento de instaurar significações a partir de um acontecimento subjetivo, via imagens imaginárias. Desenhar, pintar, narrar um acontecimento através do gesto que deixa marcas são modos de agir, de emocionar-se no ato mesmo de reconfigurar o vivido.

SANDRA RICHTER



Pintura no muro
CMEI Lala Schneider
NRE – BN

A presença das artes visuais na vida da criança começa muito cedo, ainda no berço, no contato e na exploração dos brinquedos, na observação das cores do ambiente, na luminosidade dos lugares, no contraste de luz e sombra, na percepção das texturas dos objetos que observa e toca. À medida que a criança cresce, vai se familiarizando cada vez mais com os elementos que caracterizam a linguagem visual: linhas, cores, texturas e volume².

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos

² Para aprofundar essa temática, consultar o [Ampliando o conhecimento](#).

e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das artes visuais para expressar experiências sensíveis.

É por meio da linguagem visual, com o desenho, a pintura, as construções tridimensionais, a modelagem, a colagem, entre outras modalidades, que a criança amplia suas experiências estéticas e culturais.



Brincando com as esferas
CMEI Curitiba
NRE – MZ

Com as crianças menores, turmas de berçário e maternal, o contato com a linguagem visual se dá inicialmente por meio da experimentação e, de acordo com Holm (2007, p. 100), “experimentação é o mais importante, pois leva a novas realizações e à transformação da linguagem”.

Então, deve-se possibilitar à criança a exploração do espaço, dos objetos, a partir da construção de espaços alternativos.

Expressão bidimensional

O trabalho com as expressões bidimensionais envolve as produções que se apresentam em duas dimensões, altura e largura, como, por exemplo, o desenho, a pintura, a xilogravura, a litografia, entre outras. Há, portanto, a necessidade de se efetivar o trabalho com as expressões bidimensionais desde o berçário e, nesse processo, o desenho e a pintura são fundamentais para que a criança desenvolva um percurso de criação pessoal.

Pensando o desenho

O que me agrada principalmente, na tão complexa natureza do desenho, é seu caráter infinitivamente sutil, de ser ao mesmo tempo uma transitoriedade e uma sabedoria.

MÁRIO DE ANDRADE

Os primeiros registros visuais da criança acontecem pela exploração do seu ambiente, onde todo e qualquer suporte é utilizado. Uma parede, a mesa da cozinha, o armário da sala, o seu próprio corpo e assim por diante, pois, para ela, o mais importante é perceber as marcas deixadas no contato entre o riscante e o suporte pela ação do seu movimento. Para a criança não existem limites.

Cada criança passa por um processo de desenvolvimento gráfico que é singular e torna-se fundamental compreender esse percurso desde os seus primeiros registros. Como diz Andrade, na citação acima, "o desenho é uma transitoriedade". Por isso, é necessário investir em propostas sobre ele, para que nessa trajetória a criança possa viver e experimentar inúmeras possibilidades de expressão gráfica, fazendo com que seu desenho evolua e se desenvolva.

De acordo com Lavelberg (2007, p. 57), "a importância do desenho é inegável pela integração entre cognição, ação, imaginação, percepção e a sensibilidade".

Nesse aspecto, sabe-se que os bebês não figuram, pois o desenho nesse período é movimento, sensação, experiência, descoberta. A partir do momento em que amplia o domínio dos seus movimentos e tem a oportunidade do contato com diferentes materiais, suas descobertas se ampliam concomitantemente e os traços, riscos e bolinhas se transformam em figuras carregadas de histórias e de conhecimento sobre o seu mundo. Como afirma Holm (2007 p. 8), "quanto mais a criança experimenta, mais rico fica seu vocabulário e mais figuras diferentes ela desenha", portanto desenho é linguagem.



CMEI Tapajós
NRE – BO

São vários os teóricos que contribuem com suas pesquisas para se pensar as questões que envolvem o entendimento do desenho da criança. Entre eles, pode-se citar Luquet, Vygotsky, Lowenfeld, Kellogg, Derdyk, Iavelberg, entre outros.

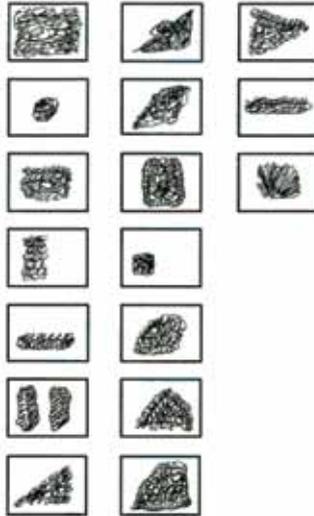
A evolução do desenho infantil é analisada e nomeada por esses teóricos de diferentes maneiras, a partir da linha de pensamento que seguem, bem como dos seus contextos e de suas épocas. Alguns se aproximam em suas teorias e outros se contrapõem. O interessante, porém, é compreender que a criança passa por transformações nos seus desenhos desde as suas primeiras experiências com riscantes e suportes.

Kellogg, por exemplo, analisou desenhos de crianças de diferentes idades e diferentes contextos do mundo e descobriu que existem alguns padrões de representação, que são: rabiscos básicos, formas, mandalas, sóis, humanos, animais, vegetação, habitações e transportes, sempre presentes nas produções infantis. A partir desse estudo, organizou vinte rabiscos básicos presentes nos desenhos das crianças, que ajudam a pensar sobre as intervenções necessárias para auxiliar a criança a avançar em seu percurso.

Rabiscos básicos



Modelos de implantação



Vinte passos de rabiscos básicos de Kellog

Nesse sentido, vale ressaltar a importância do conhecimento das transformações do desenho infantil, principalmente pelos profissionais que atuam diretamente com a criança. No entanto, concorda-se com Lavelberg (2006, p. 28) quando afirma:

Hoje sabemos que não se pode generalizar aquilo que se passa nos desenhos infantis em termos de fases. As variáveis culturais geram modos de pensar o desenho, as quais transcendem um único sistema explicativo que dê conta da produção de todas as crianças.

Nessa perspectiva, tendo em vista a concepção de criança que se tem hoje, não mais é possível se pensar em etapas fechadas, iguais para todos, como apresentam alguns teóricos, pois cada criança percorre o seu caminho.

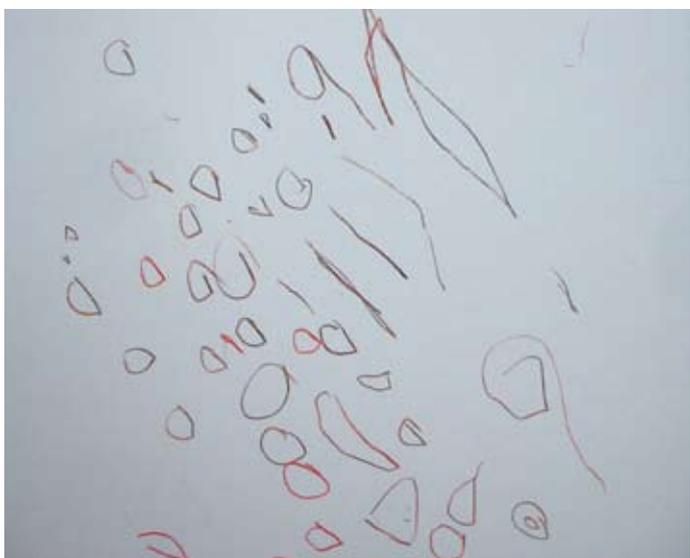
Evidenciam-se algumas dessas transformações nos desenhos infantis, a partir de desenhos realizados por crianças dos CMEIs, deixando claro que elas se desenvolvem de maneira singular.

No início, o desenho é uma ação sobre uma superfície. A criança sente prazer no movimento e na percepção de uma marca. O riscante, seja ele qual for, é uma extensão do seu corpo, um brinquedo. Gradativamente, a criança adquire mais controle sobre o gesto e surgem as primeiras formas.



CMEI Tapajós
NRE – BQ

A partir dessa ação da criança, os registros emaranhados transformam-se em linhas onduladas e surgem as circunferências, ou seja, as “bolinhas”. O desenho ganha uma carga simbólica e um nome e, mesmo que mude de significado, é o início da representação.



CMEI Tapajós
NRE – BQ

Quando a criança adquire mais controle sobre o traçado, surgem os agrupamentos, repetições e combinações de elementos gráficos, é o início da figuração. O círculo vira cabeça, por exemplo, a ação começa a ser planejada.



CMEI Tapajós
NRE – BQ

Gradativamente, as formas se tornam mais estruturadas e a criança percebe regularidades ou códigos de representação das imagens do entorno. Por meio do desenho, ela cria e recria formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão, sensibilidade e conhecimento.



CMEI Tapajós
NRE – BQ

Tendo em vista as transformações dos desenhos infantis, o olhar do educador/professor deve voltar-se para o fazer da criança, para poder melhor intervir na ampliação de sua ação desenhista, agindo com a intenção de que ela se expresse por sua própria imaginação.

Os profissionais da educação infantil devem tomar cuidado para que seus gostos e preferências não interfiram na aprendizagem das crianças sobre o desenho, pois, como afirma Lavelberg (2007, p. 25),

[...] ao desenhar, a criança usa a cognição, a sensibilidade

e mais ainda a experiência que tem diretamente com o desenho no contexto sócio-histórico e cultural em que vive por si ou com mediação dos outros (crianças e adultos).

Portanto, o desenvolvimento do percurso gráfico infantil depende das experiências que lhe forem ofertadas, podendo ser positivas ou negativas.

Quando as crianças começam a nomear suas produções, observa-se que às vezes isso ocorre antes mesmo de concluí-las, outras vezes, o contrário. Nesse sentido, é preciso ter cuidado quanto aos questionamentos sobre o que a criança desenhou. De acordo com Cunha (2004, p. 27),

os educadores devem procurar outros modos de ler as produções infantis, investigando os modos de pensamento das crianças ao constituírem seus registros, percebendo como vão se configurando as transformações de cada criança, o que ocasiona as mudanças estruturais, formais, colorísticas, etc.

Essa colocação vale também sobre a intervenção da escrita do adulto no desenho das crianças. É necessário ter cautela quanto a isso, pois essa atitude é vista como uma invasão nas criações infantis.

Na imagem a seguir, observa-se que o registro da criança se inicia no papel, extrapola seus limites, vai para o chão e para o corpo. Nessa brincadeira, a criança experimenta sensações, texturas e suas descobertas avançam.



Crianças em processo de desenho
CMEI Tapajós
NRE – BQ

Do mesmo modo, a criança do CMEI Porto Belo brinca com a linha na folha de papel. Esse momento é único e mágico, uma história incrível pode estar acontecendo, o pensamento, a fantasia e a imaginação se transformam na linguagem do desenho.



Criança em processo de desenho
CMEI Porto Belo
NRE – CIC

O desenho é uma atividade permanente e diária na educação infantil. Para tanto, o educador/professor deve escutar a criança e olhar o seu fazer, para que possa elaborar propostas lúdicas, variadas e organizadas em diferentes espaços da unidade, de modo a apresentar um desafio significativo que desenvolva seu percurso.

Segundo Lavelberg (2007, p. 77),

ao alimentar seus desenhos de conteúdos por intermédio de propostas para aprender sobre desenho, o aluno recria-os tendo em vista as suas experiências e transformando, dessa maneira, seus saberes, fazeres e valores sobre desenho.

Desse modo, apresenta-se o espaço diferenciado e desafiador do CMEI Conjunto Camponesa, que foi estruturado a partir do olhar sensível dos profissionais, com o objetivo de organizar o espaço externo da unidade, fixando azulejos em uma das paredes. De um jeito diferente do convencional, proporcionou-se às crianças uma experiência singular e muito rica, em diferentes momentos.



Crianças em processo de desenho
CMEI Conjunto Camponesa
NRE – SF

Do mesmo modo, os profissionais do CMEI Caximba pintaram o muro da unidade, transformando-o em um grande quadro-negro. Qual é a criança que não se interessa e sente prazer em brincar com giz no quadro da sala de atividades? Dessa forma, as crianças têm um espaço garantido para desenhar, desenhar, desenhar.



Crianças em processo de desenho
CMEI Servidores
NRE – MZ

O caderno de desenho é outra proposta imprescindível, que permite à criança exercitar sua autonomia. Nele, ela deixa suas marcas, define o que e quando desenhar e é também uma das formas de o adulto acompanhar o seu percurso e perceber os avanços na sua trajetória gráfica, o que pode apoiar o planejamento de práticas futuras.

É importante deixá-lo em local que esteja ao alcance da criança e com opções variadas de riscantes, para que ela possa utilizá-los quando assim desejar.



Criança em processo de desenho
CMEI Vila Rigoni
NRE – PR

Outra situação imprescindível é a valorização das marcas infantis e, para isso, é preciso romper com os padrões de representação e os estereótipos. As paredes das salas de atividades precisam refletir os acontecimentos e a aprendizagem que estão sendo vivenciados no momento e isso reflete a compreensão que se tem de criança, como afirma Lavelberg (2006, p. 76):

Desde a educação infantil podemos propiciar um universo rico de aprendizagens em desenho, expandindo o universo cultural das crianças. Essas ideias, motores dos atos de desenho, são construídas, primordialmente na prática desenhista e na interação de cada um com a diversidade dos desenhos presentes nos ambientes. [...] Algumas crianças fazem desenhos baseados em imagens que veem nas paredes da escola, na rua, nos livros.

Portanto, a responsabilidade do que se expõe nas paredes das salas de atividades e nos diversos espaços da unidade é do adulto, ou seja, do educador/professor, pedagogo. No entanto, o educador/professor deve buscar

estratégias para envolver a criança nessas decisões, pois esse é um aprendizado que diz respeito também à autonomia, nesse caso, à autonomia acompanhada. É fundamental que a criança se sinta participe das ações propostas pelo educador/professor.

Sob essa ótica, o CMEI Vó Anna envolveu todas as crianças na organização do ambiente da sala de atividades. Tem-se como exemplo o calendário, em que todas elas participam da construção.



CMEI Vó Anna
NRE – PN

No CMEI Dona Bertha, as janelas foram pintadas a partir do trabalho que estava sendo realizado.



CMEI Dona Bertha
NRE – PN

Dessa maneira, o ambiente da sala de atividades e de todo o CMEI reflete de forma significativa o que as crianças constroem no dia a dia da unidade, as relações que estabelecem com o conhecimento, a interação com os colegas e com os adultos.

Cunha (2004, p. 17) afirma ser “muito mais significativo para as crianças terem seus desenhos para indicar momentos da rotina do que a figura do Garfield [...]”, por exemplo. Essa atitude revela o respeito pela criança e contribui para ampliação e construção do conhecimento.

Pensando a pintura

Se um pinguinho de tinta

Cai num pedacinho

Azul do papel

Num instante imagino

Uma linda gaivota

A voar no céu...

TOQUINHO

Assim como no desenho, em que os primeiros registros da criança são linhas, rabiscos, resultado da experiência do riscante em um suporte, com relação à pintura, a mancha é o primeiro registro que ela realiza. Geralmente, esse contato acontece no berçário, a partir dos próprios alimentos na hora da refeição, como afirma Cunha (2004, p. 28),

nos berçários, é onde surgem os primeiros registros, que são as marcas realizadas pelos bebês com as mãos impregnadas de sopas, papas e sucos. De certa maneira, as mãos precedem os instrumentos (buchas, pincéis) e os alimentos, as tintas.



Experimentação com tinta
CMEI Vila Verde
NRE – CIC

Para além desse contato inicial, é importante preparar momentos de experimentação, por meio do lúdico, envolvendo as crianças em situação de exploração de materiais, meios e suportes variados e com outras crianças, em que possam manchar, melecar e lambuzar, como no exemplo do CMEI Butiatuvinha, onde as educadoras planejaram e organizaram um ambiente adequado para que elas experimentassem o trabalho com a tinta, de forma prazerosa. É muito importante proporcionar às crianças pequenas grandes espaços, como o fizeram nessa unidade. Essa atitude mostra que o olhar está voltado para elas e suas possibilidades.



Experimentação com tinta
CMEI Butiatuvinha
NRE – SF

Com essa proposta, as educadoras tiveram como objetivo proporcionar o início do trabalho de experimentação com tinta, oportunizando às crianças a participação numa prática diferente, em espaço e tempo que propiciaram o contato e o conhecimento.

Diante dessa experiência, ressalta-se a importância de o educador/professor conhecer o contexto das crianças, pois alguns autores afirmam que o contato com a tinta, bem como com outros materiais artísticos deve ser oferecido às crianças a partir do maternal, como afirma Cunha (2004, p. 19):

Após o berçário, quando as crianças começam a compreender que os objetos têm funções específicas [...], podemos começar a disponibilizar os primeiros materiais e instrumentos específicos das artes visuais.

Por isso, a importância do olhar atento do educador/professor, pois só ele saberá o momento de ofertar a tinta e materiais líquidos para as crianças pequenas, de modo prazeroso e lúdico e não, agressivo e negativo. Ressalta-se aí a importância do uso da tinta não tóxica com as crianças.

A criança exercita as possibilidades lúdicas de poder escolher, a partir da ação provocativa da cor, a produção de mundos. Mundos afetivos. Por essa escolha atinge a cor desejada, essa cor combatida tão diferente da cor aceita, da cor copiada. Espalhar a cor sobre o suporte, verificar sua permanência além do gesto, observar o número infinito de marcas e formas que resultam de seus movimentos, é um longo percurso de descobertas e aprendizagens que, como tais, devem ser focadas através do todo da criança. (RICHTER 2004, p. 51).

O contato com a cor aguça os sentidos, a percepção, permite descobertas e, à medida que a criança se desenvolve, a sua percepção cromática se amplia até chegar à distinção das cores, num processo gradativo e singular.

No exemplo a seguir, os educadores/professores do CMEI Vó Anna, aproveitando o verão, organizaram o Dia da Meleca. Convidaram as crianças para brincar com tinta usando o próprio corpo. Foram espalhadas folhas de papel-bobina e sulfite pelo chão, para que pudessem desenhar, pintar, experimentar e se lambuzar.



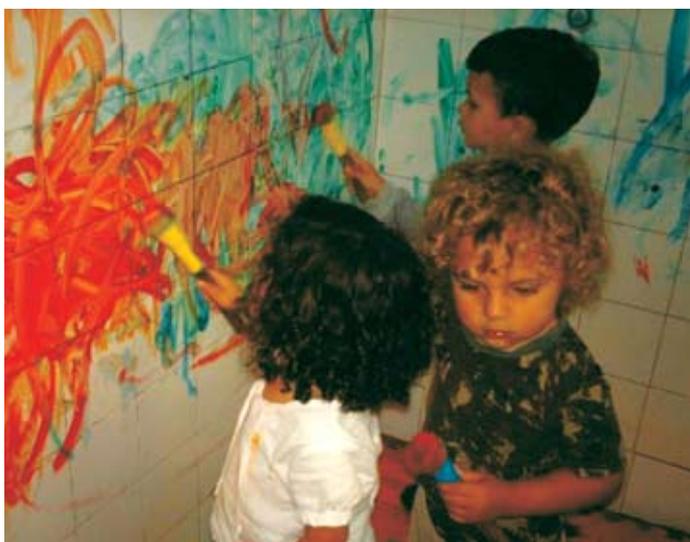
Crianças explorando a tinta
CMEI Vó Anna
NRE - PN

A imaginação criadora da criança se amplia à medida que suas ações são incentivadas a partir do investimento do adulto em propostas que tragam prazer em desenvolvê-las. Dessa maneira, o percurso pictórico da criança se amplia na proporção que muitas oportunidades lhe são oferecidas.

De acordo com Cunha (2004, p. 17),

[...] quanto mais uma criança pinta e interage com diferentes tintas e instrumentos (buchas, pincéis, esponjas, rolhas, rolos, etc.) que marcam um suporte (papel, madeira, pedra, tecido, argila, etc.) mais possibilidades essa criança terá de elaborar seu vocabulário pictórico.

Nessa direção, o CMEI Santa Felicidade organizou um espaço na sala de atividades, para os momentos de pintura, onde um dos cantos foi revestido com azulejos, ratificando as palavras de Holm (2007, p. 88), "O artístico não se limita a uma pintura emoldurada. As criações das crianças vão muito além das molduras". É preciso romper com os padrões, a criança necessita de espaço para se expressar.



CMEI Santa Felicidade
NRE – SF

Segundo Lowenfeld e Brittain (1970, p. 153), na pintura que a criança realiza, raramente existe uma relação entre a cor escolhida para pintar um objeto e o objeto representado, sendo assim, "[...] um homem pode ser

vermelho, azul, verde ou amarelo, dependendo do modo como as várias cores atraem a criança". Portanto, o educador/professor precisa ter cuidado para não interferir nas cores das pinturas realizadas pelas crianças.

Céu azul, árvore verde e flor vermelha existem de fato, porém a criança não precisa necessariamente representar o real, até porque ela está no nível das descobertas e age a partir do seu imaginário, e nesse campo tudo é permitido.

É também muito comum acontecer nas experimentações da criança a utilização de uma única cor. Nesse caso, é importante esclarecer que a intenção da arte não é estabelecer relações no uso das cores com a personalidade da criança. E essa análise fica para o campo da psicologia, se for o caso. Muitas vezes, a única cor disponível, no momento, para utilização é o preto, por exemplo, então a criança a utilizará e isso não indica problemas psicológicos. Ou ainda, a criança que torce por determinado time e gosta de utilizar as cores correspondentes a esse time em todos os seus trabalhos.



CMEI Xaxim
NRE – BO

As escolhas que a criança faz dependem do seu contexto, de suas experiências. Portanto, é necessário planejar atividades que utilizem essas informações, ampliando as possibilidades de uso.

Uma questão bastante relevante no trabalho com cores é no sentido de permitir que a criança experimente e descubra ludicamente a “magia” da mistura das cores como uma experiência expressiva e não pela informação do adulto, como, por exemplo, a transformação das cores primárias em secundárias. Richter (2004, p. 47) enfatiza:

Priorizar a palavra em detrimento da ação lúdica de manusear tintas, de tingir superfícies brincando, torna este momento vazio de significação tanto para as crianças como para os professores. Será que acreditamos mesmo que falar para as crianças sobre cores primárias e cores quentes e frias pode substituir o desafio à sensibilidade cromática de cada uma nesta idade?

Esse alerta precisa ser considerado no momento do planejamento das práticas artísticas, pensando no contato com as cores pela criança, sempre de forma lúdica.

Cunha (2004) afirma que é nesse fazer e no pensar sobre fazer pintura que a criança construirá sua linguagem na modalidade pintura, assim como em qualquer outra modalidade visual.

Serão apresentados a seguir alguns relatos de encaminhamentos realizados por educadores e professores nos CMEIs e CEIs conveniados com a Prefeitura Municipal de Curitiba, que servem para ilustrar o trabalho com as expressões bidimensionais.

Desenho todo dia³

De acordo com a pedagoga da unidade, desde o berçário, as crianças têm contato com materiais artísticos e a oportunidade de manipulá-los, explorá-los e conhecê-los. Fazem parte do cotidiano do CMEI diferentes cores, cheiros, texturas e formas que se misturam e se combinam nos cantos e ambientes, convidando as crianças a criar, a se arriscar e a ousar.

³ CMEI Porto Belo
NRE CIC
Turmas: Berçário e
maternal
Pedagoga:
Geisyara Morgana
Borges de Jesus
Educadoras:
Magna
Terezinha Correia
Damante, Ana Lú-
cia de Andrade Bit-
tencourt e Adriane
Aparecida Lucks
Penteado Gon-
çalves



CMEI Porto Belo
NRE – CIC

Diariamente, as crianças desenhavam. Nesse trabalho, os educadores/professores priorizam a observação do percurso gráfico da criança, pois têm consciência de que quanto maiores as oportunidades de a criança desenhar, mais ela desenvolve sua capacidade criadora.



CMEI Porto Belo
NRE – CIC

As crianças desenhavam em diferentes espaços da unidade, sempre variando os suportes e os riscantes, no chão do pátio interno e externo. O desenho é uma prática comum no CMEI e traz desafios à criação infantil.

Através desse trabalho, é possível acompanhar a evolução do percurso gráfico das crianças na utilização de diferentes meios e suportes, bem como suas preferências e a autonomia na utilização dos materiais.

Canetas do mar⁴

Segundo a diretora Ieda Maria Vidal Gonzalez, a busca por novos riscantes e suportes que ampliem as opções das crianças fazem parte do trabalho na unidade, que vê na expressão artística uma grande aliada. A proposta relatada a seguir é resultado dessa procura.

Ieda frequenta a Ilha do Mel desde criança. Há algumas semanas, andando pela praia, encontrou algo que fez parte das suas brincadeiras de infância, com seus amigos, nas areias da ilha. Era o que chamavam de “canetas do mar”. Na verdade, uma planta diferente e estranha, com forma semelhante a uma caneta. Ao recordar e reviver o prazer de desenhar na areia com a ponta fininha e também poder utilizar a outra extremidade mais grossa, começou a coletar o suficiente dessa planta para trazer ao CMEI e apresentar às crianças um novo tipo de riscante.

Com o apoio das educadoras Olímpia de Paula da Silva, Neli Alves de Sene e da professora Juliane Cecilia Taborda Genguini, foi planejada uma proposta de desenho com a turma do maternal III, em que, inicialmente, Ieda apresentou as “canetas do mar” para as crianças, contando a sua experiência na infância. Essas “canetas” foram distribuídas para que elas pudessem manuseá-las e explorá-las.



⁴ CMEI Vila Rigoni
NRE PR
Turma: Maternal
Educadoras:
Olímpia de Paula
da Silva e Neli
Alves de Sene
Professora: Juliane
Cecilia Taborda
Genguini
Diretora: Ieda
Vidal Gonzalez

Algumas fizeram comentários a respeito da semelhança com canetas e lápis. Outras perceberam que não saía “cor alguma” dessas “canetas”, que não tinham tinta. Já haviam previsto que a proposta aconteceria na caixa de areia. As crianças ficaram absorvidas desenhando, “assinando”, riscando. Descobriram que podiam apagar e refazer seus desenhos com facilidade, sem danificar ou amassar seu suporte. Exploraram esse novo material, para elas desconhecido. Experimentaram várias possibilidades, inclusive a sua resistência.



CMEI Vila Rigoni
NRE – PR

Ao término dos desenhos, algumas crianças quebraram “as canetas” para ver como era por dentro, coisa que a diretora fez quando pequena. Houve uma criança, Aline, que depois de considerar terminado seu desenho, disse: “Agora, vou assinar...” e, com cuidado, registrou sua autoria.



CMEI Vila Rigoni
NRE – PR

Foi gratificante para as profissionais envolvidas nesse processo presenciar o interesse despertado nas crianças a partir de uma iniciativa simples, porém tão próxima do universo delas. Segundo a diretora, isso reforça a crença de que, para despertar o interesse das crianças, é preciso despertar a criança que existe em si e mantê-la bem acordada.

Desenho com interferência⁵

De acordo com as educadoras, para a realização da proposta de desenho com interferência não utilizaram nenhum tipo de material específico, pois, até mesmo a partir de um simples traço na folha, as crianças são capazes de criar desenhos fantásticos e admiráveis. No CEI, as educadoras sempre procuram diversificar os materiais, como: formas geométricas coladas sobre o papel, um recorte de papel de forma irregular e tamanhos diferentes, linhas retas, curvas, um pedaço de lã, lixa, uma tampinha de garrafa, enfim, os materiais são os mais variados possíveis, levando a criança a pensar soluções para compor uma nova imagem.

A proposta relatada a seguir iniciou-se numa conversa, em que a educadora mostrou o papel com a interferência (uma linha) e discutiu com as crianças sobre aquele elemento. Perguntou no que ele poderia se transformar, então, a conversa foi longe. Em seguida, cada criança deu asas a sua imaginação, buscando soluções diversas. Após o término, em uma roda de apreciação, cada uma mostrou e contou no que a linha se transformou.

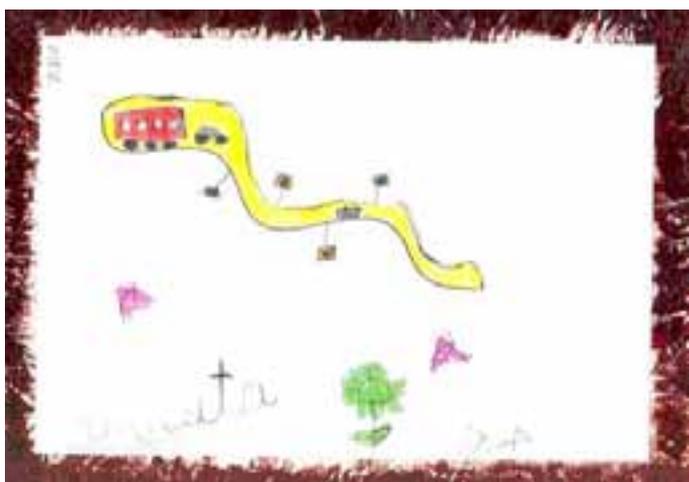


CEI Annete Macedo
NRE – MZ

⁵ CEI Escola Maternal Annete Macedo
NRE MZ
Turma: Pré
Educadoras: Célia Regina de Sousa e Souza, Ritha Kássia Miranda Ribeiro e Fernanda Belini Langbecker

Segundo a educadora, no início, a maioria das crianças demonstrava dificuldade em entender que a interferência deveria fazer parte do seu desenho. Então, as educadoras começaram a propor, com mais frequência, que cada uma contasse à turma o que havia conseguido desenhar a partir da interferência. Dia após dia, as crianças foram aperfeiçoando o processo e criando muitas figuras e objetos. “Sempre ficávamos surpresas com os resultados”. As crianças faziam vários comentários, todas muito admiradas:

- “Que linda a cachoeira que você fez!”
- “O seu foguete é bem colorido!”
- “Este avião é da cor da bandeira do Brasil, quem está pilotando ele?”



CEI Annette Macedo
NRE – MZ

Todas as crianças foram ampliando o seu olhar, não somente para o que elas mesmas haviam feito, mas, também, percebendo, apreciando e respeitando o que o colega criou.

Através de uma janela⁶

Inicialmente, em uma conversa, as professoras retomaram as atividades realizadas sobre a cidade de Curitiba. Foi um trabalho que envolveu diferentes materiais, como papel A3, azulejos, massa corrida, lápis-carvão, lápis 6B e outros.

⁶ CMEI Nossa Senhora da Luz II
NRE CIC
Turma: Pré
Professoras:
Vanessa Simone
Mayer Krinske e
Lucélia Maria
Mosson

Depois do resgate e de vários comentários feitos pela turma, foi proposta uma nova aventura: realizar uma atividade artística em uma janela. Todas as crianças, muito curiosas e já agitadas pela proposta, perguntaram se iriam pintar a janela da sala, pois, em outra ocasião e com outra proposta, já haviam realizado tal atividade.

Então, num processo de leitura, conversaram sobre uma fotografia de mostra de arte realizada com janelas, em que o autor das obras realizou pinturas em janelas previamente confeccionadas para o evento e depois as expôs em uma galeria de arte.

Em outro momento, as crianças foram levadas para observar janelas de diferentes casas da comunidade. Essa etapa, segundo as professoras, foi a mais importante, porque as crianças saíram pelas ruas próximas ao CMEI, observando e descrevendo as diferentes janelas que avistavam, batendo palmas nos portões das casas e pedindo ao responsável para que deixasse fotografá-las. Essas janelas eram selecionadas por critérios, como tamanho, beleza, cores e outras qualificações.

Para as professoras, depois desse dia, ficou a certeza de que esse momento marcou a vida das crianças, e relatam: "Lá na fase adulta, ao olharem uma janela e pensarem nos tempos de criança, com certeza, lembrarão do dia em que foram com a professora da creche, batendo de porta em porta, pedindo para tirar fotos".

Depois, as professoras mostraram a janela que conseguiram emprestada em um ferro-velho. Que grande surpresa! As crianças queriam saber o que era um ferro-velho, de onde tiraram a janela, falaram até que a janela era muito velha. Então, as professoras explicaram que ela seria arrumada e pintada e que depois elas fariam suas pinturas.

Nos dias seguintes, as crianças acompanharam a reforma da janela e mostraram-se ansiosas para pôr a mão na massa.

Depois de apreciarem todas as fotos, as professoras propuseram que pintassem nos vidros da janela um desenho de memória, a partir das observações que realizaram.

Orientaram as crianças para que primeiro pintassem o fundo do vidro da cor de sua preferência, pois, por ser transparente, quando pintado dos dois lados, os desenhos se confundem. Depois de seco, usaram cotonetes como riscante, utilizando tintas de cores variadas. Pintaram, então, a partir do seu repertório e memória.

O resultado das atividades agradou muito às crianças. Foi possível desenvolver nelas o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação, além do contato com materiais diferenciados.

Impressões das crianças

a) O dia de tirar as fotos



CMEI Conjunto Nossa
Senhora da Luz II
NRE - CIC

_ "Tem janela que não tem vidro, por que a professora não coloca?" (João)

_ "A janela mais bonita é a de madeira." (Alex)

_ "Não, a janela mais bonita é a de florzinha." (Raíssa)

- "O abraço que dá para tirar foto é gostoso..." (Luana)

- "Na janela da Aninha, sempre tem um gato dormindo." (Felipe)



CMEI Conjunto Nossa
Senhora da Luz II
NRE – CIC

b) O dia da pintura da janela:



CMEI Conjunto Nossa
Senhora da Luz II
NRE – CIC

- “Hoje, nós vamos pintar os desenhos na nossa janela.” (educadora)
- “Oba, você já terminou de consertar?” (Luana)
- “Sim, só falta desenhar.” (educadora)
- “Mas desenhar no vidro deve ser difícil.” (Alex)
- “Não é não, já pintamos a janela da sala.” (Vinícius)
- “Vai ser fácil. Vocês vão desenhar o que viram e acharam mais importante quando fomos tirar fotos das janelas.” (educadora)

- "Eu vou desenhar o carro da casa com as janelonas."
(Victor Matheus)
- "Vou desenhar a avó do Matheus segurando o cachorro." (Victor Eduardo)
- "As flores daquela casa rosa!" (Larissa)
- "Ah! é, e aquele vaso de flor que fica grudado na janela." (Isabella)
- "Vou fazer aquele homem que sentou a gente na janela." (Kauã)
- "Viram quantas ideias?" (educadora)
- "É mesmo, e ainda tem aquela árvore de que o Lucas caiu." (Christopher)
- "É, mas não fomos nos prédios." (João)
- "Eu vou desenhar aquela janela caída, coitadinha da mulher!" (Rafaela)
- "E aquela menininha que chorou quando fomos embora." (Larissa)

c) Pintando no vidro:

- "É fácil pintar a janela com cotonete, ele é pequeno."
" (Alex)
- "Eu pintei um carro e uma casa, a garagem era atrás da casa." (Fábio)
- "Achei engraçado, o vidro é bem lisinho e duro."
(Ana Paula)



CMEI Nossa Senhora da Luz II
NRE – CIC

Expressão tridimensional

Assim como as propostas com as expressões bidimensionais, principalmente com o desenho e a pintura, são fundamentais no processo de desenvolvimento infantil, há também a necessidade de se efetivar o trabalho com as expressões tridimensionais, desde o berçário, para que as crianças desenvolvam a sensibilidade e o conhecimento sobre a espacialidade e a tridimensionalidade.

As expressões tridimensionais abrangem vários tipos de produção artística: esculturas, construções, instalações, objetos, móveis, entre outros. É também comum encontrar nos espaços públicos, por exemplo, os monumentos e estátuas. O que difere o tridimensional do desenho e da pintura, que são bidimensionais, é o volume, ou seja, apresenta três dimensões: altura, comprimento e largura.

Stamm (2007, p. 134) afirma que:

Como a maioria das pessoas não desenvolve a sensibilidade para o tridimensional, é muito maior o número de indivíduos 'cegos para a forma' do que 'cegos para a cor'. Embora consigam considerável precisão na percepção de uma forma plana, não fazem o esforço intelectual e emocional extranecessários para compreender a forma em toda a sua existência espacial.

Nesse sentido, é fundamental no trabalho com a linguagem visual desenvolver propostas planejadas sobre o tridimensional, evitando que fique para segundo plano ou que muitas vezes esse aprendizado não ocorra.

Uma vez que o desenvolvimento da sensibilidade para o tridimensional começa através do tato, quando a criança, ainda bebê, explora o seu ambiente nas primeiras experiências ao tocar os objetos, brinquedos, entre outros que lhe forem possibilitados, é imprescindível organizar o ambiente infantil de modo a garantir às crianças as primeiras descobertas e experimentações no que se refere ao volume. Isso fica evidenciado no exemplo a seguir, em que as crianças do maternal, ao mesmo tempo em que brincam, exploram a materialidade, a cor, o volume,

o peso, a forma do material que lhes foi disponibilizado, no caso, as bolas coloridas.



CMEI Vila Rosinha
NRE – PR

É importante propor desafios com significados e investir em propostas em que a criança desenvolva a percepção espacial na sua totalidade, aproprie-se do espaço e desperte para as especificidades que envolvem o tridimensional. No entanto, o ambiente com que ela convive pode ser organizado de forma a promover essas aprendizagens, para que as suas descobertas evoluam.

As atividades com o tridimensional envolvem desde os móveis, que podem ser dispostos no berçário, os jogos de montar, empilhar, como os blocos, as construções com materiais alternativos, como, por exemplo, os rolinhos de papel, as caixas de diferentes tamanhos, as tampinhas com diferentes formas e cores, até o trabalho com a modelagem em argila, entre muitas outras possibilidades.



Brincando com peças de montar
CMEI Vila Torres
NRE – MZ

Planejar momentos em que as crianças entrem em contato com esses materiais, interagindo de forma lúdica, é fundamental, pois:

[...] as atividades tridimensionais permitem à criança a descoberta da forma, do tamanho, do peso, do volume e da textura; possibilitam-lhe resolver problemas de peso e equilíbrio, de qualidade, força, gravidade, assim como vivenciar situações de organização espacial. Essas experiências ampliam a sua compreensão de ser/estar no espaço físico e cultural, complementando as suas vivências bidimensionais [...] (STAMM, 2007, p. 133).

Nesse sentido, é importante inserir no contexto da educação infantil momentos de experimentação para além do desenho e da pintura, envolvendo também propostas e desafios sobre as questões da tridimensionalidade, como podem ser observados nas imagens a seguir:



Criando com jogos de construção
CMEI João Baptista Fontana
NRE – PR



Criando com jogos de construção
CMEI João Baptista Fontana
NRE – PR



Criando com rolinhos
CMEI Lala Schneider
NRE – BN

Stamm (2007, p. 132) afirma que:

À medida que desenvolve atividades tridimensionais, a criança vai percebendo sua realidade física de uma forma lúdica e construtiva, transformando o mundo e se transformando por meio da imaginação, da fantasia, da criatividade, ao mesmo tempo em que integra os conteúdos internos e individuais aos conteúdos externos e sociais.

Pensando modelagem

O barro

Toma a forma

Que você quiser

Você nem sabe

Estar fazendo apenas

O que o barro quer

PAULO LEMINSKI

A modelagem permite à criança desenvolver um percurso de criação tridimensional, que vai evoluindo de formas simples até a complexidade da construção de objetos. A modelagem pode ser feita com diferentes materiais, como, por exemplo, papéis, massa de papel machê, arame, massa de modelar, argila, entre outros.

A argila é um material imprescindível para a criança da educação infantil, pois, através dela, é possível sentir a textura, a umidade, o peso, o cheiro. A criança dá forma

ao barro, batendo, beliscando, apertando, torcendo, num processo gradativo de apropriação do material.



CMEI Meia Lua
NRE – BQ

Stamm (2007, p. 137) afirma que:

O desenvolvimento perceptivo revela-se na crescente sensibilidade das sensações táteis, de pressão e pensar, desde o simples amassar da argila a da exploração tátil de texturas até as reações sensoriais, à modelagem com argila, à execução de esculturas à apreciação de diferentes qualidades de superfície e textura em diferentes formas artísticas.

Nas primeiras experimentações, as crianças ainda não constroem formas tridimensionais elaboradas, normalmente fazem chapados circulares, porém atribuem significados, nomeiam e brincam com as suas criações.



CMEI Parigot de Souza
NRE – BN

Para que a criança evolua para além das formas planas, chapadas, é necessária a ação do educador/ professor. É possível elaborar propostas por meio de

brincadeiras com o próprio corpo, com objetos do cotidiano, através de processos de leitura, entre outros, despertando a atenção para a tridimensionalidade.

Outro fato importante é o educador/professor conhecer os procedimentos para modelar, para que apoie as crianças nas suas produções.

Aos poucos, as formas chapadas vão se transformando em pequenas esferas, o que não significa o domínio do volume.



CMEI Nova Barigui
NRE – CIC

Quando as esferas já não dão conta das representações dos objetos, as crianças iniciam o processo de construção de hastes, que indicam comprimento e direção das formas. As hastes combinadas formam duas dimensões espaciais somente com contornos. A terceira dimensão surge com a terceira haste, representando a profundidade do objeto. Assim, a criança faz suas construções utilizando hastes e volumes.



CMEI Escritor Elias José
NRE – BQ

Tendo esse domínio, a criança começa a utilizar-se das placas para representar os planos que, adicionados uns aos outros, formam o objeto. Somente quando a criança se interessa por diferenciar as formas quanto ao tamanho, à proporção e à orientação espacial, a forma ganha o volume, a tridimensionalidade.



CMEI Tia Eva
NRE – CIC

De acordo com Arnheim (1980, p. 205), seria um engano afirmar que o volume como um todo contínuo foi conseguido já na conformação da esfera primordial. Ao invés, foi preciso um desenvolvimento gradual da haste unidimensional e a diferenciação etapa por etapa, por meio de corpos planos e cúbicos para chegar à profundidade.

Essas contribuições acerca do desenvolvimento escultórico infantil foram pensadas a partir dos estudos feitos por Rudolf Arnheim, porém, é importante destacar que a criança apresenta um percurso de desenvolvimento que é singular, individual, e depende das possibilidades que lhe forem oferecidas. Quanto mais cedo for o contato da criança com a argila, mais cedo ela explora, sente e aprende a utilizar esse material.

No CMEI Jardim Gabinete – NRE SF, por exemplo,

o ambiente externo da unidade foi organizado para que as crianças explorassem as placas de argila.



CMEI Pré-Escola Vila Verde
NRE – CIC



CMEI Pré-Escola Vila Verde
NRE – CIC

Outra situação é apresentar às crianças os instrumentos que apoiam o trabalho, mostrados no exemplo a seguir, em que as crianças estão produzindo placas com os guias e rolo para esticar o barro, como de fato os artistas utilizam.



CMEI Jardim Gabinete
NRE – SF

No CMEI Jardim Saturno – NRE SF, depois de prontas as plaquinhas, as crianças criaram desenhos, aliando assim duas propostas, a exploração da argila e a ampliação da ação desenhista.



CMEI Jardim Saturno
NRE – SF

A argila é um material que permite inúmeras possibilidades de trabalho. O importante é provocar nas crianças o desejo de explorá-la e criar momentos de aprendizagem que tenham significado, permitindo o desenvolvimento e a sensibilidade para a tridimensionalidade.

A seguir, estão alguns relatos de encaminhamentos realizados por educadores e professores dos CMEIs da Prefeitura Municipal de Curitiba, que servem para ilustrar o trabalho com as expressões tridimensionais.

Esculturas comestíveis⁷

Este trabalho, segundo a educadora, teve início com uma visita ao Museu Oscar Niemeyer. As crianças do pré visitaram a exposição Intervenção em trânsito II – Carretéis, de Eduardo Frota. Uma instalação⁸ com trabalhos feitos em grande escala, construídos de grossas placas de compensado, propondo a percepção através do corpo.



Visitação ao Museu Oscar Niemeyer
Exposição: Intervenção em trânsito II

A educadora relata que, ao entrar no espaço, em meio aos “carretéis”, as crianças fizeram várias observações quanto às formas, ao tamanho, ao cheiro, aos buracos e muitas outras.

O que mais chamou a atenção da educadora e da pedagoga foi a comparação feita por Gustavo:

– Eles parecem bolacha Waffer!

Então, perceberam a possibilidade de trabalhar de fato com bolachas. Fazer esculturas com bolachas de diferentes formas e tamanhos.

No CMEI, em uma conversa, relembrou a exposição

⁷ CMEI Santa Amélia NRE PR
Turma: Maternal e pré
Educadora: Elisângela Paulino

⁸ Instalação: (...) a proposta do artista faz com que o espectador penetre a obra, passe através dela, e seja atingido em seus sentidos e emoções de forma mais ampla, (...) criada em um determinado espaço que existe apenas durante o período em que ali está montada. (ROSA: SCÁLEA, 2006, p. 76)

de Eduardo Frota e apreciaram fotografias das obras visitadas. Após higienizarem as mesas e as mãos das crianças, propuseram um trabalho individual de escultura com as bolachas, para que as crianças fizessem uma experimentação. Em seguida, realizaram um trabalho em grupo, cada mesa com quatro crianças deveria decidir o tema e depois construí-lo. Ao término da construção das esculturas, convidaram as crianças do maternal III para visitar a exposição e, baseando-se no princípio da Arte Efêmera⁹, a educadora propôs um destino às bolachas: comê-las. Porém, só a turma do pré não seria suficiente para tal. Então, convidaram o maternal III para participar como se fosse o público desta exposição de arte.



Processo de criação das esculturas comestíveis
CMEI Santa Amélia
NRE – PR



Processo de criação das esculturas comestíveis
CMEI Santa Amélia
NRE – PR

⁹Arte Efêmera é um acontecimento, uma experiência. O que importa são os processos de sua constituição.

Para que as crianças do maternal se sentissem à vontade para comer as esculturas de bolachas, foi combinado com a turma do pré um *happening*¹⁰, onde uma das crianças “faria vontade” para que os visitantes comessem as bolachas durante a visita.

Surgiram, então, algumas indagações:

- Será que eu também posso comer?
- O que ele está fazendo?



Maternal III visitando a
exposição
CMEI Santa Amélia
NRE – PR

Modelando no Cmei¹¹

Com o objetivo de proporcionar às crianças do pré a ampliação do contato com diferentes materiais, as educadoras e a professora da turma organizaram uma prática pedagógica para que elas experimentassem a argila.

A proposta teve início a partir de um trabalho sobre o tema animais, que já havia sido realizado. Uma vez que as crianças estavam envolvidas com a temática, foi pertinente dar continuidade, porém com o foco na linguagem visual – modelagem.

¹⁰ *Happening* é um tipo de arte que combina artes visuais e teatro, em que o espectador participa da cena.

¹¹ CMEI Boa Vista
Turma: Pré
Educadoras: Gisele e Priscila
Professora: Eliane Nogueira Bagio



Visita em torno da unidade
para observar animais
CMEI Boa Vista
NRE – BV



Visita ao zoológico
CMEI Boa Vista
NRE – BV

Como já haviam observado os animais do entorno da unidade, bem como na visita realizada ao zoológico, as educadoras e professoras organizaram uma roda de leitura a partir de imagens de obras de arte em tridimensional, de artistas que trabalharam com a temática animais.



Leitura de imagem
CMEI Boa Vista
NRE – BV



Leitura de imagem
CMEI Boa Vista
NRE – BV

Durante a leitura, ao questionar as crianças sobre o que achavam a respeito do material com que aqueles trabalhos foram feitos, muitas respostas surgiram:

- É de massinha?
- É de madeira?
- É de argila?

E assim, num diálogo criativo, muitas aprendizagens foram sendo construídas a partir das imagens e das descobertas, sensações e expressões das crianças, pela mediação da professora.

Num outro momento, as crianças foram convidadas a apreciar imagens, na sala de informática, de um artista que trabalhou com a argila e que também gostava de modelar animais. Em pequenos grupos, todas tiveram a oportunidade de conhecer e conversar sobre as obras do artista João Turin.



Leitura de imagem no computador
CMEI Boa Vista
NRE – BV

A partir dessas leituras, as educadoras e a professora propuseram o trabalho com a argila. A reação foi bem positiva e então realizaram suas primeiras experimentações com o material. Foram incentivadas a explorar a argila com o corpo e com objetos, como: tampinhas, potes, palitos, rolinhos, entre outros.



Explorando a argila
CMEI Boa Vista
NRE – BV



Explorando a argila
CMEI Boa Vista
NRE – BV



Explorando a argila
CMEI Boa Vista
NRE – BV



Explorando a argila
CMEI Boa Vista
NRE – BV

Depois dessa experimentação, um desafio foi proposto às crianças. Cada uma pensaria em um animal e tentaria modelar com a argila. A proposta foi aceita e então começaram as modelagens.



Pintando a modelagem
CMEI Boa Vista
NRE – BV



Modelando um animal
CMEI Boa Vista
NRE – BV



Modelando um animal
CMEI Boa Vista
NRE – BV



Modelando um animal
CMEI Boa Vista
NRE – BV

As crianças se envolveram muito na prática de modelagem, demonstrando o desejo de construção do animal escolhido e o resultado demonstrou a singularidade das expressões infantis nas suas produções/criações.

A Arte é o espelho da Pátria.

O país que não preserva os seus valores culturais

Jamais verá a imagem de sua própria alma

FRÉDÉRIC CHOPIN

Desenvolver um processo de familiarização e interação com o patrimônio cultural é um compromisso que se inicia na educação infantil. De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no artigo 216, o patrimônio cultural brasileiro é assim definido:

[...] os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Sob esse ponto de vista, o patrimônio cultural está diretamente relacionado com as questões que envolvem a formação das sociedades, as criações que refletem a cultura e expressão de diferentes povos, traduzindo-se em identidade cultural.

Interagindo com o patrimônio cultural

É possível inserir o patrimônio cultural local no contexto infantil, através de vivências e experiências estéticas prazerosas que extrapolem os muros das unidades de educação infantil, que explorem os espaços externos do entorno da unidade, da comunidade e, num processo gradativo, ocupem os espaços da cidade.

Como afirmam Leite e Ostetto (2005, p. 23), o acesso aos bens culturais é meio de sensibilização pessoal que possibilita, ao sujeito, apropriar-se de múltiplas linguagens, tornando-o mais aberto para a relação com o outro, favorecendo a percepção de identidade e de alteridade.

Nessa perspectiva, as ações de explorar os espaços, desvelar a arte e a cultura num processo de interação que articule momentos de visitas culturais em museus, ruas, praças, parques, entre outros, e provoquem aprendizagens significativas com os costumes, com as tradições, enfim, com o contexto das crianças, são importantíssimas. É nesse momento, que as crianças

criam e contestam a cultura por meio da aprendizagem, especialmente quando sua comunidade, suas práticas compartilhadas, suas identidades e seus significados são validados (CRAWFORD; JARAMILLO; MCLAREN 2008, p. 15).

Dessa forma, caminha-se na direção que leva para o interesse, a compreensão, a valorização e a preservação do patrimônio cultural.

Concorda-se com Tricate (2008, p. 30), quando afirma que

é vivendo o espaço da cidade que as crianças encontram seu lugar, expressam suas ideias, testam suas hipóteses, aprendem como o mundo natural e o mundo social se organizam.



Visita ao Bosque João Paulo II
Memorial Polonês
CMEI Nelson Buffara
NRE – SF



Visita ao Bosque João Paulo II
Memorial Polonês
CMEI Nelson Buffara
NRE – SF

Possibilitar à criança viver a cidade através do lúdico, da brincadeira, torna-se possível por meio a educação patrimonial, que, segundo Horta (2003, p. 1):

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Isto significa tomar os objetos e expressões do Patrimônio Cultural como ponto de partida para atividade pedagógica, observando-os, questionando-os e explorando todos os seus aspectos, que podem ser traduzidos em conceitos e conhecimentos.

Para provocar situações de aprendizagem sobre o patrimônio cultural nas crianças, o educador/professor precisa atuar como mediador cultural e

ser mediador, mobilizando a aprendizagem cultural da arte, é encontrar brechas de acesso, tangenciando assim os desejos, interesses e necessidades destes aprendizes, atentando os saberes, sentimentos e informações que eles também transmitem, participando do complexo processo de comunicação. (PICOSQUE; MARTINS, 2007, p. 18).

No entanto, é importante que os profissionais estejam conectados ao universo da arte e cultura que a cidade oferece.

Para tanto os profissionais precisam ampliar seu repertório, conhecer e experienciar os lugares, os espaços, os acervos, as diferentes formas de produção cultural, enfim a cultura local, para planejar momentos que reflitam em aprendizagens significativas, pois é no diálogo com o outro e com a cultura que cada um é constituído, desconstruído, reconstruído, cotidianamente. (LEITE; OSTETTO, 2005, p. 23).

Em uma situação de aprendizagem acerca do patrimônio, é importante planejar os momentos anteriores às visitas culturais, o processo que ocorre durante e depois das visitas.

Ao planejar uma visita cultural, é preciso escolher, elencar locais e roteiros que sejam interessantes para as crianças. É importante focar o objetivo da visita, pensar em um local seguro e roteiro breve. Se a visita for a museu, por exemplo, não há necessidade de se efetivar o trabalho em todas as exposições que estiverem ocorrendo, pois isso tornaria a visita cansativa e desagradável às crianças. É interessante escolher a exposição que se pretende trabalhar e, posteriormente, deixar que as crianças sejam os "mediadores" e indiquem o que desejam saber.

Curitiba é uma cidade que possui um patrimônio cultural muito rico, além de museus e espaços culturais que guardam em seus acervos um mundo a desvelar. Tem também a arte pública que se apresenta em muitas ruas, praças e diferentes espaços da cidade. Cabe aos profissionais aproveitar o que a cidade oferece e desenvolver um trabalho que vá ao encontro dos interesses das crianças, promovendo um processo gradativo de compreensão e valorização da sua cultura e do universo sociocultural.



Simulação de visita: ônibus
E. M. Walter Hoerner
NRE – SF



Simulação de visita ao museu
E. M. Walter Hoerner
NRE – SF



Visita ao museu
E. M. Walter Hoerner
NRE – SF

Estão a seguir alguns relatos de encaminhamentos realizados por educadores e professores nos CMEIs e escolas da Prefeitura Municipal de Curitiba, que servem para ilustrar o trabalho sobre o patrimônio cultural.

Pintando o teto¹²

As educadoras iniciaram o trabalho em uma conversa com as crianças sobre as pinturas feitas no teto e paredes das igrejas. Quem pinta as paredes? Como fazem a pintura? Questionaram sobre quem já tinha entrado na Igreja do Orleans, que fica bem pertinho do CMEI. Após a conversa preparatória à visita que fariam, as crianças foram convidadas a visitar essa igreja, construída no ano de 1930 e que apresenta em seu interior técnicas de afresco, vitrais e mosaicos.



Visita à Igreja do Orleans
CMEI Jardim Gabinete
NRE – SF

Durante a visita, as crianças demonstraram interesse em saber como os artistas conseguiram fazer aquelas pinturas, perguntavam, conversavam, apontavam detalhes das suas descobertas.

De volta ao CMEI, houve uma conversa sobre algumas questões e dúvidas, em que todos puderam falar sobre o momento vivido.

As educadoras propuseram a experiência de trabalhar a pintura pelo lado de baixo da mesa, como os artistas fizeram na igreja. Relataram que foi muito divertido o desenvolvimento desse trabalho.

¹² CMEI Jardim Gabinete – NRE SF
Turma: Pré
Educadoras:
Jeórgia de Fátima Rodrigues, Anna Fábria Lisboa, Luciana Xavier Machado, Ivanira Silvanira Batista Riz, Odete Aparecida de Carvalho Marchiori e Sibebe Aparecida Querino



Pintando no teto da mesa
CMEI Jardim Gabinete
NRE – SF



Pintando no teto da mesa
CMEI Jardim Gabinete
NRE – SF



Exposição de pinturas no teto do corredor
CMEI Jardim Gabinete
NRE – SF

Após o término, os trabalhos foram expostos no teto do corredor, valorizando e evidenciando as produções das crianças, de uma forma criativa.

Curitiba, minha cidade¹³

Segundo a pedagoga, o trabalho teve início em uma conversa sobre a cidade de Curitiba, para investigar

¹³ Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Lamas Pegoraro – NRE CJ
Turma: Pré
Pedagoga: Denise de Souza da Silva
Professora: Danielle B. Martins

os conhecimentos que as crianças tinham a respeito do assunto. Através de fotos antigas e atuais da cidade, assim como de obras de arte, estabeleceram um diálogo muito rico sobre coleções e museus. As crianças lembraram que havia na sala uma coleção de tampas, que foi organizada, por meio da classificação e ordenação. Como tarefa, foi solicitado às crianças que faziam coleções que as trouxessem para os colegas conhecerem. No dia seguinte, uma criança trouxe a coleção do pai, que era de chaveiros, e todos a apreciaram com muito cuidado.



Organizando coleções
E. M. Professora Maria de Lourdes
Lamas Pegoraro
NRE – CJ

Num outro momento, as crianças foram convidadas a realizar uma pesquisa na internet sobre os espaços da cidade que guardam coleções. Durante a pesquisa, puderam conhecer vários lugares que poderiam visitar. Na sequência, a professora propôs uma visita a um daqueles espaços pesquisados. As crianças ficaram muito empolgadas com a ideia.



Pesquisando no computador
E. M. Professora Maria de Lourdes Lamas
Pegoraro
NRE – CJ

Para organizar essa atividade, as profissionais visitaram previamente alguns espaços para, só então, definir que levariam as crianças ao setor histórico da cidade.

Como estratégia de preparação e mediação, as profissionais planejaram uma visita simulada, em que organizaram o espaço da unidade com imagens de obras de arte selecionadas a partir do material Museu na Escola¹⁴.

Nesse momento, conversaram com as crianças a respeito de como proceder nesses locais, o porquê de não poder tocar nas obras e fizeram todos os combinados para a visita.



Visita simulada na escola
E. M. Professora Maria de Lourdes Lamas Pegoraro
NRE – CJ

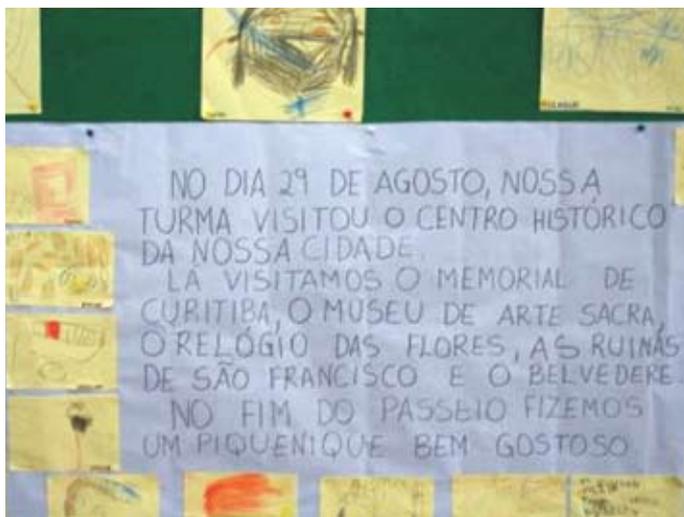
O dia da visita, segundo as profissionais, foi maravilhoso: “Percebemos que as crianças realmente haviam aprendido, pois relacionaram as fotos que viram na Casa Romário Martins e no Memorial de Curitiba com as fotos vistas na escola.”



Visita ao Memorial da Cidade
E. M. Professora Maria de Lourdes Lamas Pegoraro
NRE – CJ

¹⁴ Material pertencente ao acervo das unidades.

De volta à escola, as crianças puderam conversar sobre a visita, com o auxílio das fotografias tiradas durante a estada e agora projetadas. A partir desse diálogo, escreveram um texto coletivo para registrar aquele momento singular nas suas vidas.



Texto coletivo
E. M. Professora Maria de Lourdes Lamas
Pegoraro
NRE – CJ

Para finalizar o trabalho, as profissionais organizaram uma exposição das fotos tiradas durante a visita, bem como de trabalhos desenvolvidos posteriormente nos cantos de artes visuais, para compartilhar com as famílias.

As profissionais relataram que o desenvolvimento desse trabalho foi muito significativo, porque proporcionou aprendizagens tanto para as crianças quanto para elas mesmas e também para as famílias.



Apreciando trabalhos e fotografias
E. M. Professora Maria de Lourdes Lamas
Pegoraro
NRE – CJ

Desenho – Outros encaminhamentos

Muitas propostas podem ser planejadas para a ampliação do percurso infantil, contribuindo para o seu desenvolvimento. Além das ideias já ilustradas, destacam-se a seguir outras possibilidades de encaminhamento.

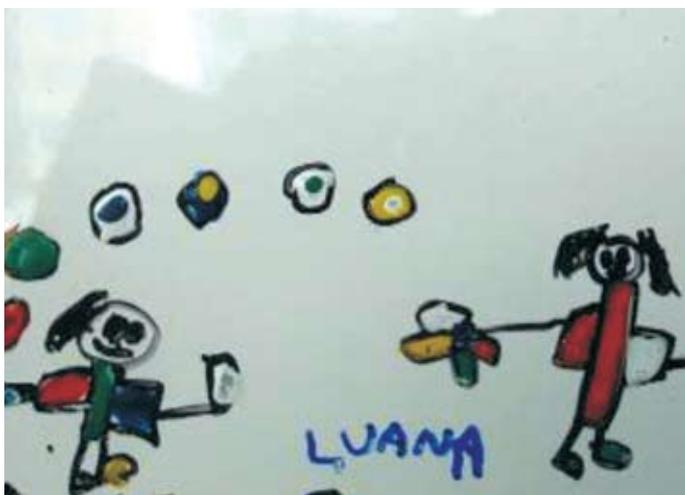
Desenho de memória

Desenho realizado a partir das imagens mentais que fazem parte do repertório da criança, do seu contexto. Esse tipo de proposta promove a ampliação da percepção visual. Pode ser feita a partir de temas do cotidiano, objetos comuns, lugares do entorno da unidade, como, por exemplo: a casa, a rua, o brinquedo preferido, a casa da avó, o bicho de estimação e muitos outros temas que podem ser propostos tanto pelo educador/professor como pelas próprias crianças. Deve-se pensar em propostas contextualizadas, com objetivos claros e que façam sentido, uma vez que, em atividades isoladas e fragmentadas, as crianças perdem a motivação e não se despertam o seu interesse. Cita-se, como exemplo, a experiência do CMEI Fazenda Boqueirão, que aproveitou uma temática muito comum entre as crianças, as brincadeiras, aliando conhecimento e arte ao prazer de desenhar.

O trabalho teve início com uma visita à exposição do artista Cândido Portinari, no Museu Oscar Niemeyer. As crianças realizaram muitas leituras visuais e, dentre as obras analisadas, destacaram-se: “Brodoski”, “Três Marias”, “Menino com peão”, “Meninos com carneiro” e “Futebol”. Na continuidade das propostas, as crianças compararam os brinquedos e brincadeiras que o artista retratou com as suas e a de seus pais, a partir de uma pesquisa feita com as famílias. Vivenciaram também algumas dessas brincadeiras.



CMEI Fazenda Boqueirão
NRE – BQ



CMEI Fazenda Boqueirão
NRE – BQ

As crianças confeccionaram brinquedos a partir de materiais diversos e, após toda a ampliação de repertório que lhes foi proporcionada, as professoras Carolina Maria do Carmo Salgado Dugonski e a educadora Kate Elisa Castro convidaram para que desenhassem suas brincadeiras preferidas, disponibilizando diferentes suportes e riscantes.

Desenho de imaginação

O desenho de imaginação trabalha muito com a fantasia, o faz de conta, o lúdico, e nesse tipo de desenho tudo é permitido. As propostas precisam ser bem elaboradas para que de fato contribuam para a ampliação da imaginação criadora infantil. A partir do tema que se esteja trabalhando, é possível elaborar muitas propostas, como,

por exemplo, no CMEI Cajueiro, a professora Claudia Helena da Silva Reis organizou uma proposta de trabalho com o desenho de imaginação.

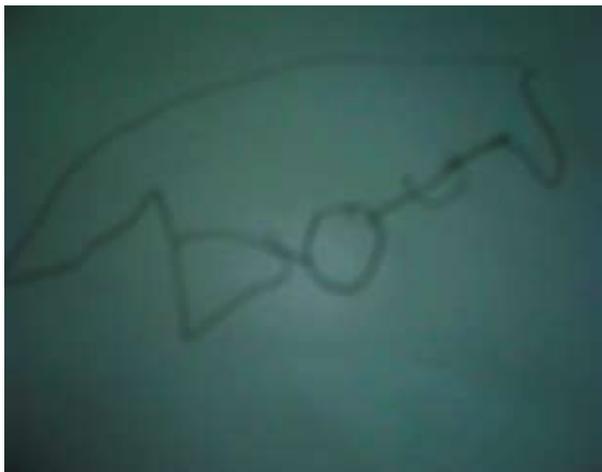
Inicialmente, em uma roda de leitura, as crianças, mediadas pela professora, conversaram sobre a imagem "O óculos", fotografia (FLEMMING, São Paulo, SP, 1954). A partir do diálogo, foi proposto às crianças para pensarem outras maneiras de fotografar o objeto. A partir de então, muitas possibilidades foram surgindo através da imaginação e dos olhares infantis.



CMEI Cajueiro
NRE - PN

Receberam também a visita de uma colega da turma do pré, que compartilhou com o maternal III sua experiência com o uso dos óculos. Conheceram assim outros modelos a partir de imagens.

Posteriormente, realizaram um desenho de imaginação e por fim a turma encerrou o trabalho com a festa dos óculos.



CMEI Cajueiro
NRE – PN



CMEI Cajueiro
NRE – PN



CMEI Cajueiro
NRE – PN

Desenho de observação

O desenho de observação é aquele em que acontece a observação direta do que se pretende desenhar. De acordo com Lavelberg (2006, p. 75), tais

propostas servem para expandir o repertório das crianças, incorporar regularidades, desenvolver habilidades e têm como finalidade aprimorar o percurso criador.

O desenho de observação pode ser feito a partir de temas de interesse das crianças, de objetos do cotidiano, dos elementos da natureza.

No CMEI Tapajós, a pedagoga Marisa de Fátima Molina Mosquetti e as professoras Helena de Jesus da Costa e Marliane de Lima e Souza convidaram a artista plástica Denise Roman para realizar uma proposta de desenho de observação, uma vez que as crianças já haviam realizado, anteriormente, trabalhos de leitura visual a partir das gravuras da artista.

Denise Roman levou uma gravura do seu último trabalho, que estava em exposição no SESC Água Verde (2008), naquele momento, intitulado "Diário da varanda". Ela contou um pouquinho sobre o trabalho, explicando que observava os passarinhos que pousavam na varanda para comer mamão e começou a desenhá-los.

A proposta foi realizada no jardim do CMEI, onde as árvores, as borboletas e os passarinhos foram o cenário para a produção do trabalho das crianças.

Denise ainda propôs a todas as crianças que olhassem bem o jardim e escolhessem uma árvore para desenhar. Orientou-as sobre os detalhes aos quais deveriam estar atentas: caule, folhas, posição dos galhos, entre outros.



CMEI Tapajós
NRE – BQ

Denise transmitiu paixão pelo desenho, incentivando todas as crianças. Mostrou a importância de estarem sempre com lápis e papel na mão, observando e desenhando.



CMEI Tapajós
NRE – BQ

Elementos da linguagem visual

Os elementos que caracterizam a linguagem visual são: linha, cor, plano, textura e volume. Esses elementos estão presentes em todo o ambiente, porém só têm sentido se contextualizados. Se sozinhos, isolados, não formam nada, já num contexto, como nas obras de arte, por exemplo, em suas mais variadas linguagens, nas cores da natureza observadas em uma paisagem, na textura dos objetos, entre outros, ganham significados expressivos.

A criança se apropria desses elementos visuais à medida que participa de muitos processos de leitura.

Uma obra de arte pode evidenciar um ou mais elementos. Na escultura, por exemplo, o principal elemento que a caracteriza é o volume, porém outros elementos, como a cor e linha, também estão presentes.

Nesse sentido, é importante conhecer um pouco sobre cada um dos elementos que compõem a linguagem visual:

Linha



CRAVO NETO, M. **Sem título.** Não datada. 1 fotografia em preto e branco 35,0 x 34,8 cm. Museu da Fotografia Cidade de Curitiba

Pode-se dizer que a linha é um ponto em movimento e possui qualidades expressivas: pode ser forte, fraca, na horizontal, na vertical ou diagonal, de espessura grossa ou fina, pode ser ainda comprida ou curta, ser reta, curva, quebrada e, entre muitas outras possibilidades, a linha ganha maior ou menor destaque, dependendo do contexto em que estiver inserida.

Cor

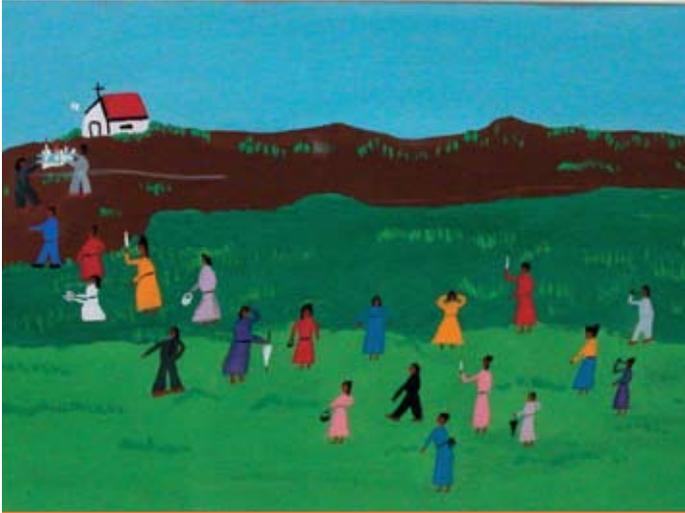


PAULA, I. J. de. **Retrato de Célia**. 1952. 1 original de arte, óleo sobre tela, 80,0 c 63,8 cm. Museu Metropolitano de Arte de Curitiba (Coleção Poty Lazarotto).

A cor é um elemento facilmente percebido, pois está presente em tudo. O uso da cor é cultural, é utilizada pelas sociedades de várias e diferentes maneiras e sua representação simbólica varia. As cores se dividem em cor luz e cor pigmento. A cor luz é aquela transmitida por uma fonte de luz, como, por exemplo, a luz do sol. A cor pigmento pode ser opaca, quando provém de materiais, como o lápis de cor, o giz de cera, a tinta guache, entre outros, e transparente, quando provém de materiais, como lápis aquarelado, aquarela, entre outros.

As cores possuem três dimensões: matiz, que é o nome da cor, a intensidade, que é a pureza ou a mistura das cores, e o valor, que se refere à claridade ou escuridão de uma cor.

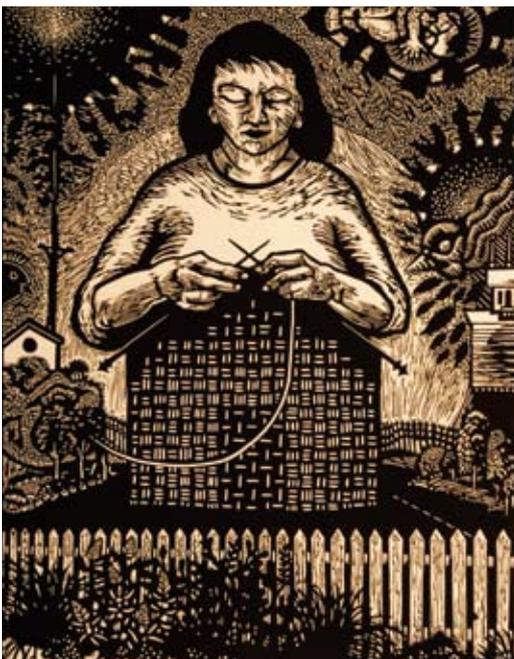
Plano



NICOLAS, M. **Sem título**. Não datada. 1 original de arte, guace sobre papel, 30,0 x 49,8 cm. Museu Metropolitano de Arte de Curitiba.

O plano é formado por duas dimensões, o comprimento e a largura, e também apresenta posição e direção. É o elemento que define as expressões bidimensionais, como, por exemplo, o desenho, a pintura, a gravura, a fotografia, entre outras. Dependendo de como uma imagem for organizada, pode dar a sensação de diferentes ou vários planos, bem como de profundidade.

Textura



WARNOCK, A. **Mary, Mary**. 1993. 1 linoleogravura sobre papel (exemplar número 1 de uma tiragem de 25 cópias), 70,4 x 53,5 cm. Museu de Gravura Cidade de Curitiba.

A textura é o que caracteriza a superfície de uma forma. É a junção de elementos num determinado espaço e pode ser percebida pelo tato e/ou pela visão, denominando-se assim textura tátil e textura gráfica.

A textura tátil é percebida não somente pelo tato, mas também pela visão, por exemplo: ao se observar a parede de uma casa em madeira, visualiza-se tanto o desenho natural da madeira quanto o desenho que compõe a parede. Através do tato, pode-se sentir se é áspera, lisa, macia e ainda o desenho que forma.

A textura gráfica é percebida pela visão, como, por exemplo, na estampa de um vestido florido, em que se percebe o desenho das flores, porém é impossível sentir a sua verdadeira textura.

Volume



TURIN, J. **Tigre esmagando a cobra.** 1944 [1993]. 1 original de arte, escultura em bronze, tamanho natural, 90,0 x 100,0 cm. Secretaria Municipal do Meio Ambiente, Avenida Manoel Ribas, Mercês, Parque Barigui, próximo ao Portal de Santa Felicidade.

O volume caracteriza o espaço de uma forma tridimensional, que é definido por três dimensões: altura, largura e comprimento. Está presente nas esculturas, nos objetos, nas instalações, pois ocupam um lugar no espaço.

Textos/artigos

BERDYK, E. **Formas de pensar o desenho** – Desenvolvimento do grafismo infantil. Scipione. 2004.

O livro apresenta uma reflexão sobre o desenvolvimento gráfico infantil, a partir da perspectiva da criança e sua expressividade na relação com a linha, com os objetos representados e materiais utilizados. Aborda também essa relação no trabalho realizado por alguns artistas.

BUCHMANN, L. **Entendendo museus**. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2001.

O livro apresenta de forma simples e lúdica o universo dos museus como uma forma de preparar as crianças para uma visita. Faz parte da Coleção Preparação e inclui os livros Andersen: Escola de ver, Turin: João no Barro, Guido Viaro – Guido vendo longe, Miguel Bakun – aquele azul, amarelo, verde.

CANTON, K. **Escultura aventura**. São Paulo: DCL, 2004.

O livro apresenta a história da escultura desde os primórdios até as expressões contemporâneas. Além do texto, traz ilustrações que exemplificam o conteúdo.

CANTON, K. **Pintura aventura**. São Paulo: DCL, 2006.

A autora apresenta a história da pintura fazendo uma viagem no tempo pelas diferentes formas de fazer pintura. Além dos exemplos de obras de artistas, o livro é também ilustrado por trabalhos de crianças.

HOLM, A. M. **Fazer e pensar arte**. Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

A autora apresenta breves relatos de propostas artísticas desenvolvidas por ela com crianças de diferentes idades. É possível perceber o trabalho da arte realizado a partir do lúdico, bem como a utilização de diferentes suportes e riscantes.

HOLM, A. M. **Baby-Art – Os primeiros passos com a arte**.

O livro apresenta propostas criativas e não convencionais para o desenvolvimento da linguagem visual com crianças de berçário e maternal.

Revistas

Revista Avisa lá

A revista é uma publicação trimestral, editada pelo Instituto Avisa Lá. Apresenta artigos e relatos de experiências desenvolvidas com crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Aborda também sobre a formação do professor. <<http://www.avisala.org.br/>>

Revista Pátio Educação Infantil

A revista apresenta temáticas pertinentes ao trabalho com as crianças da educação infantil. Na seção Ateliê, aborda questões das linguagens artísticas. Acessando o site <<http://www.revistapatio.com.br/>>, é possível baixar alguns textos que fazem parte das publicações. No link Pátio on-line, há uma relação de textos de diversas áreas, exclusivos do site.



Sites

<<http://www.artenaescola.org.br/>>

O site Arte na Escola contempla várias opções para pesquisa na área de artes: monografias, teses, relatos de experiências, eventos, sugestões de livros, material didático, midiateca, fórum de discussão. Também é possível divulgar o trabalho realizado com as crianças e eventualmente vê-los ilustrando a página principal do site.

<<http://www.itaucultural.org.br/>>

No link Enciclopédias – Artes Visuais, há arquivos com informações sobre artistas e uma amostragem de suas obras; instituições e museus com destaque para a memória artística nacional; termos e conceitos com definições de escola/movimentos/gêneros/tendências/técnicas, entre outros conceitos artísticos; marcos da arte brasileira – evidencia fatos importantes na história da arte brasileira e base de eventos, reúne dados sobre exposições no Brasil e exterior com a participação de artistas brasileiros, bem como eventos ocorridos no Itaú Cultural.

<<http://www.revistaescola.abril.com.br/>>

Site da revista Nova Escola, apresenta na seção Educação Infantil vários textos, reportagens e planos de aula. No link Desenvolvimento e Aprendizagem, apresenta o vídeo: Pensamento infantil – O desenho da criança. Nele, as crianças desenharam e falaram sobre suas produções e a educadora Monique Deheinzelin comenta sobre o desenvolvimento gráfico infantil.

<<http://www.avisala.org.br/>>

Artigos sobre as linguagens artísticas.



Museus e espaços culturais

Casa Andrade Muricy
<www.pr.gov.br>
Alameda Dr. Muricy, 915
Telefone (41) 3321-4798

Casa Erbo Stenzel
Rua Mateus Leme, Parque São Lourenço, 4.700
Telefone (41) 3355-2675

Casa Hoffmann – Centro de Estudos do Movimento
Rua Claudino dos Santos, 58, Largo da Ordem, Centro
Telefones (41) 3321-3228 e (41) 3321-3232

Casa João Turin
<www.pr.gov.br/turin>
Rua Mateus Leme, 38, Largo da Ordem
Telefones (41) 3223-1182 e (41) 3323-5715

Centro de Criatividade
Rua Mateus Leme, Parque São Lourenço, 4.700
Telefone (41) 3313-7192

Memorial de Curitiba
Rua Claudino dos Santos, s/n, Largo da Ordem
Telefone (41) 3321-3313

Museu Alfredo Andersen – MAA
<www.maa.pr.gov>
Rua Matheus Leme, 336, Centro
Telefone (41) 3323-5184

Museu de Arte Contemporânea – MAC
<www.macpr.gov>
Rua Desembargador Westphalen, 16
Telefone (41) 3323-5265

Museu de Arte da UFPR – NUMA
Rua XV de Novembro, 695, Prédio Central da UFPR
Telefone (41) 3310-2603

Museu da Fotografia
Rua Presidente Carlos Cavalcanti, 533
Telefone (41) 3321-3240

Museu Guido Viaro
<www.museugudoviaro.org.>
Rua XV de Novembro, 1.348, Centro
Telefone (041) 3018-6194

Museu da Gravura
Rua Presidente Carlos Cavalcanti, 533
Telefone (041) 3321-3240

Museu Metropolitan de Arte de Curitiba
Avenida República Argentina, 3.430, Portão
Telefone (041) 3314-5065

Museu Oscar Niemeyer
<www.museuoscarniemeyer.org.br>
Rua Marechal Hermes, 999, Centro Cívico
Telefone (41) 3350-4400

Palacete dos Leões
Avenida João Gualberto, 530, Alto da Glória
Telefone (41) 3219-8056

Paço Municipal
Praça Generoso Marques, Centro
Telefone (41) 3234-4200

Ruínas de São Francisco
Praça João Cândido, São Francisco

Solar do Barão
Rua Presidente Carlos Cavalcanti, 533, Centro
Telefone (41) 3321-3282

Solar do Rosário
<www.solaredorosario.com.br>
Rua Duque de Caxias, 04, Centro Histórico de Curitiba
Telefone (41) 3225-6232



CMEI Lala Schneider - NRE BN

Linguagem teatral

Linguagem teatral

O teatro no contexto da educação infantil: produção de sentidos, linguagem, comunicação e expressão.

Agora eu era herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você além das outras três...

CHICO BUARQUE



Jogo dramático
CMEI Pantanal
NRE – BQ

As crianças, desde muito cedo, mesmo sem se darem conta, praticam ações dramáticas. Elas gostam de imitar pessoas do seu convívio próximo e se animam ao vestir roupas e acessórios, realizando atividades de faz de conta. As muito pequenas divertem-se com os adultos por meio de caretas e expressões gestuais. Ao brincar com objetos ou bonecos, tendem a inventar histórias e conversam criando falas e personagens.

Na vida social, no dia a dia, é do ser humano representar papéis, ora como profissional, ora como cidadão, ora como pai, mãe ou filho, dependendo da situação. Portanto, a representação dramática está presente no cotidiano e na constituição da subjetividade, sem que as pessoas se deem conta desse fato.

No ambiente escolar, não se pode negligenciar a atividade lúdica de caráter dramático, principalmente, por ser uma das fontes de expressividade humana. É importante refletir como se dá o contato com a linguagem teatral na educação infantil, tendo sempre em mente as relações existentes entre o lúdico e a cultura infantil.

“A criança produz cultura quando atribui significado às suas experiências. [...] Seus desenhos, gestos, cantos, escritas, danças e dramatizações dão materialidade à sua expressão cultural.” (PILLOTTO, in LEITE, 2007, p. 50).

A capacidade dramática da criança tende a manifestar-se na medida das suas relações com o meio que a cerca. É comum a ela utilizar um figurino ou um acessório e dramatizar papéis, geralmente aqueles que estão presentes no seu cotidiano. As crianças, desde bebês, imitam seus pais, educadores, professores, avós, irmãos, colegas e animais do seu convívio e essa ação faz parte da cultura infantil. Portanto, cabe aos educadores ampliar o contexto das crianças para que possam dramatizar inúmeros outros papéis e para que vivenciem o teatro como possibilidade expressiva. É importante que façam parte do dia a dia da educação infantil as atividades de faz de conta, as brincadeiras, os jogos dramáticos, a manipulação de fantoches e demais formas animadas, entre outras possibilidades de expressão dramática.



Jogo imaginativo
E. M. Prof. Ricardo Krieger
NRE – BV

Contudo, é comum observar que a linguagem dramática, muitas vezes, visa apenas a uma apresentação por parte das crianças, sendo assim utilizada como recurso para ilustrar datas e eventos comemorativos. Porém, esse fato leva à reflexão:

- Será que essas práticas não giram em torno apenas do produto?
- Será que as crianças são consideradas em pleno processo criativo?
- Será que nessas práticas há preocupação com a exposição das crianças?
- Será que as crianças possuem condições vocais e corporais para tais exposições?

Entre outras questões, é fundamental que partam das crianças o desejo, o interesse e o sentimento de necessidade de exposição em uma situação dramática. A linguagem dramática, como processo, tem grande importância no ato educativo.

Observa-se também que há grandes expectativas da unidade, dos educadores/professores e da comunidade em geral, quando o trabalho desenvolvido origina-se de um projeto envolvendo as crianças maiores, como, por exemplo, o pré. Nesse sentido, o trabalho que o educador/professor desenvolveu com situações de jogos de faz de conta tende a ser pensado como um produto, mesmo porque, algumas vezes, percebe-se que as crianças manifestam a vontade de mostrar aos pais o que aprenderam. Porém, é importante pensar sobre o que vai ser apresentado nessas exposições e como isso acontecerá. Nem sempre é preciso ter uma cena com começo, meio e fim. Por vezes, uma brincadeira das crianças pode ser uma proposta de apresentação para os pais, que, possivelmente, compreenderão que a criança está naquele processo de aprendizagem com relação à linguagem dramática.

Outra questão importante refere-se aos ensaios, que são, geralmente, exaustivos para as crianças. Almejando que as crianças tornem-se espontâneas e expressem sua criatividade, será que os ensaios constantes são uma forma de encaminhamento interessante?

Ressalta-se a importância de se tomar alguns cuidados indispensáveis, como respeitar o desejo de exposição da criança (que precisa ser espontâneo) e o local em que acontecerá tal apresentação. Mostras em locais fechados e menores são ideais, pois têm uma acústica propícia para a criança, que ainda não tem uma técnica vocal apurada. O público, nessa etapa, pode ser composto por colegas de outras salas, professores e pais. As apresentações não precisam ser longas, já que a atenção da criança dessa fase costuma ser menor. E, nesse contexto, o professor/educador de outras turmas pode participar, preparando as crianças para a apreciação das performances de seus colegas.

A representação dramática é uma conduta lúdica que a criança usa sem

as preocupações que a palavra “representar” traz no seu sentido usual, ou seja, para um público, para ser apreciada por observadores, entre outras. Para as crianças, é a sua maneira de brincar, comunicar e interagir com o mundo ao seu redor. Portanto, de maneira geral, o trabalho com a linguagem dramática na educação infantil está centrado basicamente no processo.



Imitando a casa com o corpo
CMEI Araguaia
NRE – CJ



Imitando uma maçã
CMEI Araguaia
NRE – CJ

Jogos dramáticos

A linguagem dramática na educação infantil está embasada no trabalho com brincadeiras e jogos, como, por exemplo: imitativos, expressivos, interativos, faz de conta, formas animadas, entre outros. Os jogos dramáticos contemplam o lúdico e a expressividade da criança e é esse caráter lúdico que abarca o imaginário infantil. Através dos jogos, dá-se às crianças a oportunidade de ingresso no mundo mágico de fantasias.

Imitando, jogando e aprendendo...

Jogo – atividade aceita pelo grupo, limitada por regras e acordo grupal; divertimento; espontaneidade, entusiasmo e alegria acompanham os jogos; seguem par e passo com a experiência teatral.

SPOLIN



Professor-personagem
E. M. de Educação Especial Helena
W. Antipoff
NRE – BQ

O jogo é essencial para a criança porque possibilita a manifestação da sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. Dentre os vários jogos existentes, o jogo dramático se diferencia dos outros porque envolve a representação dramática, bem como personagens e sentimentos. Jogar significa alegria, divertimento, entusiasmo, confiança e aprendizagens. O jogo

caracteriza-se pelo lúdico e com ele é oportunizado às crianças, além da dramaticidade, um clima de interação com seus colegas e com o mediador.



Jogo imaginativo
E. M. Educação Especial Helena
W. Antipoff
NRE - BQ

Para obter resultados significativos, é importante se estar atento aos jogos que mais vêm ao encontro do interesse infantil, uma vez que essa ação dará sentido ao planejamento do educador/professor. Para trabalhar com os jogos em suas dimensões tanto cognitivas quanto afetivas, tem que se traçar e definir os objetivos que se quer alcançar para que não fique nenhum momento solto e sem significado.

O educador/professor, ao abrir espaço para a vivência com os jogos simbólicos, oportuniza às crianças o desenvolvimento da espontaneidade e o trabalho com a imaginação, por meio de desafios que são resolvidos nessas brincadeiras e jogos.

“O jogo é [...] o meio prático de permitir à criança ir na direção da exteriorização das verdades profundas que possui instintivamente.” (BROUGÉRE, 1998, p. 69).

Os jogos interativos propõem a socialização e a confiança no outro. Jogos expressivos e de imitação promovem a experimentação de gestos e expressões corporais e faciais. Os jogos vão evoluindo gradativamente e, à medida que as crianças crescem, caracterizam-se por símbolos e regras.



Jogo interativo
CMEI Vila Vitória
NRE – BN

As brincadeiras para as crianças de berçário e maternal I e II, até aproximadamente os três anos, têm caráter de experimentação e exploração. Também têm a característica da interação com o adulto através de gestos e expressões, como abrir e fechar a boca e bater palmas. Já, com os objetos do mundo circundante, a criança pode apalpar, acariciar, manusear, tal como acontece na brincadeira de se esconder, por exemplo. A criança também gosta de caretas e ruídos. Essa interação é necessária para ela. Conforme (BOFF in PILLOTTO, 2007), as ações dos adultos vêm ao encontro do desejo do bebê, estabelecendo vínculo e comunicação, que são baseados na expressão do corpo.



Educador-personagem
CMEI Eucaliptos
NRE – BQ

No momento em que as crianças começam a engatinhar e sentar, é interessante possibilitar brincadeiras de manipulação e exploração com água e areia, possibilitando a elas encher e esvaziar potes e baldinhos. Além disso, utilizar brincadeiras de construir, em que elas possam manusear blocos de tamanhos e cores diferentes, brinquedos de encaixe para montar, empilhar, enfileirar. Com a manipulação de objetos, as crianças percebem o que é extensão do seu corpo e o que não é, estabelecem relações com tais objetos e expressam suas sensações diante deles brincando e se comunicando.



Manipulação de areia
CMEI Vila Hauer
NRE – BQ



Manipulação de peças de montar
CMEI do CAIC Cândido Portinari
NRE – CIC

Nessa evolução das brincadeiras experimentais, o educador/professor possibilita à criança diversas possibilidades que exijam, gradativamente, a abstração por parte dela. No aprimoramento dessas práticas, a brincadeira de interpretar papéis tende a tornar-se comum à criança. Por causa disso, é que se aplicam, inicialmente, os de imitação como situação dramática. Nesses jogos de imitação, são múltiplas as situações e personagens diferenciados para serem colocados na ação. É o que é chamado também de "jogo pessoal", porque a criança utiliza o seu próprio corpo para dramatizar.

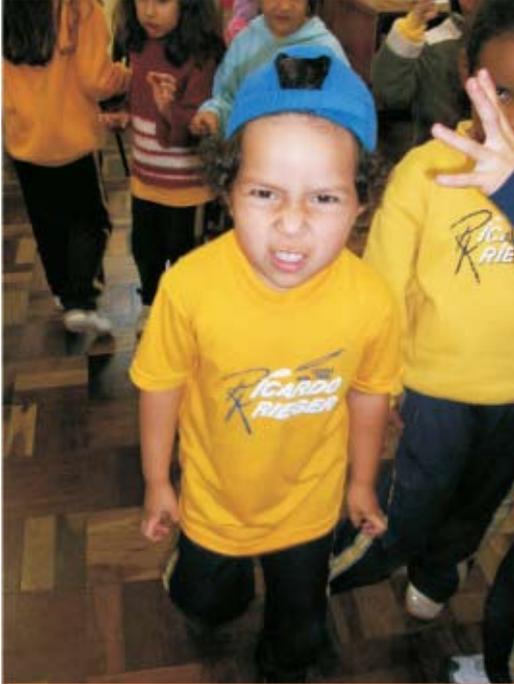


Jogo imitativo
CMEI Vila Verde
NRE - CIC

A experiência social exerce seu papel através do processo de imitação, quando a criança imita a forma pela qual o adulto usa instrumentos e manipula objetos, ela está dominando o verdadeiro princípio envolvido. (VYGOTSKY, 1998, p. 24).

A criança procura imitar o mundo ao seu redor. Ela não tem pudores em se transformar em animais, plantas ou personagens fantásticos. Ela tem sim o desejo de imitar os adultos. É comum ver crianças imitando os atos dos seus pais, que expressam, num primeiro momento, situações de seu cotidiano e das influências sociais que recebem. Conforme Boff in Pillotto (2007), a criança imita as pessoas que são significativas para ela, tentando expressar seus gestos corporais, sua fala e tudo que está relacionado a elas.

Nesse sentido, quanto mais a criança puder interagir com pessoas e personagens de diferentes características maior será o seu repertório para a imitação e expressão.



Jogo expressivo
E. M. Prof. Ricardo Krieger
NRE – BV

Há uma gama de possibilidades em relação à imitação. Podem-se incentivar ações que partam de situações visualizadas pelas crianças no dia a dia ou em situações propostas pelo professor/educador, que trabalhem com o aumento de repertório imitativo. Dentre as situações diferenciadas, pode-se fazer, por exemplo, um levantamento das profissões exercidas pelos pais das crianças e partir para a imitação dos gestos e expressões na prática de tais funções. Também se pode incentivar a imitação de outras profissões (garçom, cobrador de ônibus, cantor, médico, astronauta), além de outros temas. Os gestos e expressões devem ser incentivados nas ações imitativas, mas se devem inserir aos poucos propostas que incentivem a emoção, já que isso caracteriza uma melhor performance por parte das crianças, na imitação. Por exemplo, imitar pessoas sentindo emoções diferentes, como dor de cabeça, frio, alegria, tristeza, entre outras, aprimora a dramatização.



Jogo expressivo
CMEI Dona Bertha
NRE – PN

Aguçar o imaginário é o ponto-chave do jogo pessoal. Quando o educador/professor trabalha com os jogos dramáticos, surpreende-se com o potencial criativo das crianças. Elas respondem, cada uma a seu tempo, às situações propostas, principalmente, quando as ações provocadas nos jogos dramáticos partem do seu interesse.



Jogo expressivo
CMEI Conjunto Itatiaia
NRE – CIC

As educadoras do CMEI Conjunto Itatiaia relatam que as crianças gostam muito da brincadeira de pega-pega dos animais. A partir disso, as educadoras propuseram a elas o jogo de sensações, em que imitam os animais sentindo frio, calor, dor e outras situações imaginárias. Jogos como esse possibilitam a expressão das crianças. Além de ser um modo de aumentar o repertório infantil, o fato de as crianças expressarem-se com intenção diferenciada possibilita o ato criativo.



Jogo imaginativo
CMEI do CAIC Cândido Portinari
NRE – CIC

Dentre as ações dramáticas, há inúmeras propostas que podem ser previstas. Na situação da foto acima, a educadora Luciana Koczkoday Santamaria propôs uma brincadeira com jornal, significando a chuva. Aproveitando que a imaginação das crianças é fértil, essa mesma atividade pode vir composta de situações desafiadoras levantadas pelo propositor, em que elas resolvem, corporalmente, caminhar somente onde não caiam pingos de chuva, pegar os pingos e jogar ou não jogar, além de muitas outras situações.



Jogo imitativo
CMEI Conjunto Araguaia
NRE – CJ

Para as crianças, um recurso desafiador é a mímica, ou seja, a ação através do gesto, em que o educador/professor pode propor um jogo de imitação sem fala, em ações como arrumar a casa, ler um livro, cozinhar, escutar música, colocar água e bebê-la, tocar um instrumento.

Entre as situações dramáticas, compor corporal-mente objetos (esculturas vivas) também trabalha com

a imaginação criadora e a expressão corporal das crianças, porque, por vezes, elas se unem para formar um mesmo objeto. No coletivo, no trabalho com grupos, existem muitos jogos que tratam da sua interação e envolvimento. É importante que, aos poucos, elas aprendam a confiar nos colegas e sintam-se mais à vontade para exercitar atividades lúdicas interativas.



Jogo imaginativo/Interativo
E. M. Professor Erasmo Pilotto
NRE – BV

Ao criar situações dramáticas, o contato visual, ou prévio conhecimento do objeto, animal, personagem, é fundamental. O educador/professor propiciará a resolução de questões dramáticas assim como ampliará o repertório das crianças ao mediar as situações propostas nos jogos. E o mais importante é incentivar a ação das crianças, propor desafios e compor situações dramáticas com elas. Quando a criança experimenta a imitação e os jogos simbólicos, pode criar diferentes narrativas e conferir significado aos jogos. **O essencial nos jogos dramáticos é o trabalho com os sentidos e a imaginação.**

O espaço do jogo dramático

É o espaço lúdico, descontraído, caracterizado por informações em que a criança sinta-se pronta para recriar, apropriar-se de saberes relevantes de forma criativa, singular, segundo suas necessidades. A construção de um espaço de jogo, de interação e de criatividade proporciona o aprender com sentido, em que o gostar e o querer estejam sempre presentes.



Jogo imaginativo
CMEI São João Del Rey
NRE – BN

O educador pode 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. (BROUGÉRE, 2008, p. 125).



Educador-personagem
CMEI Bairro Alto Tarumã
NRE – BV

Sendo assim, é interessante transformar o espaço da unidade num ambiente lúdico, em que as crianças exerçam a sua imaginação criadora. Há várias possibilidades, como criar caminhos e percursos com desafios e situações que permitam a sua interação, oriundos de temas interessantes ou projetos, em que deve prevalecer o sentimento de pertencimento nas crianças, e se consegue isso quando se tem como princípio o interesse da turma.



Educador/professor-personagem
CMEI Nice Braga
NRE – PR



Educador/professor-personagem
CMEI Nice Braga
NRE – PR

É nesse sentido que são planejados os espaços para as brincadeiras e jogos dramáticos nas unidades. Certamente, as crianças que têm acesso a espaços que as façam pensar e que exercitem o ato imaginativo são desafiadas à ação e interação nesse local. Também se sentem como parte integrante e à vontade para exercer sua criatividade.

Cantos

De acordo com Zabalza (1998, p. 249-250), se eu considero que as crianças são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, [...] isso tudo terá reflexos na organização de minha sala de aula: tendo espaços para o trabalho em pequenos grupos,

distribuindo o mobiliário e os materiais para que as crianças tenham autonomia [...] para manipular, experimentar e descobrir.

Levando em conta essa afirmação, os cantos destinados a atividades diversificadas são espaços ambientados, cujo propósito é incentivar as crianças ao exercício de fazer escolhas e interagir com os colegas da turma. O trabalho com cantos instiga o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do faz de conta, mas também é um momento importante, em que o educador/professor pode aproveitar para investigar, nas brincadeiras das crianças, o interesse delas por determinada situação dramática. Os cantos móveis também podem acontecer fora da sala, em ambientes abertos. Quando os cantos são móveis, é interessante que haja uma organização no sentido de identificar o material ou a caixa que o comporá, para que as crianças possam ter acesso a ele e fazer suas escolhas para brincar.



Cantos de aprendizagem
CMEI Conjunto Iracema
NRE – CJ



Cantos de aprendizagem
CMEI Conjunto Iracema
NRE – CJ

Nesse exemplo, o canto de atividades caracteriza-se por um ambiente em que ficam claras para as crianças as possibilidades para o brincar. Foram disponibilizados para elas figurinos, objetos e brinquedos, possibilitando que desenvolvam autonomia para escolher com o que e com quem brincar no faz de conta.

É importante que o educador/professor procure ampliar cada vez mais as vivências da criança no ambiente físico, com brinquedos, objetos, figurinos, cenários, dentre outros materiais.

Na educação infantil, é função do educador/professor planejar e criar os espaços, disponibilizar materiais, participar das brincadeiras e, assim, fazer a mediação para o desenvolvimento das crianças.



Canto com objetos animados
CMEI João Baptista Fontana
NRE – PR



Brincando com os personagens
animados das histórias
CMEI João Baptista Fontana
NRE – PR

Estão a seguir alguns relatos de encaminhamentos realizados por educadores e professores nos CMEIs, que servirão para ilustrar o trabalho com a linguagem teatral, nos jogos dramáticos. Sugestões que merecem ser lidas e podem ser adaptadas de acordo com o contexto em que a unidade está envolvida.

Jogos dramáticos

Imitação dos animais¹⁵

A educadora Marici Santos Barchik relata que, com esse encaminhamento, possibilitou-se às crianças o trabalho com a expressão corporal, explorando a imaginação e a criatividade, por meio da mímica, imitação de sons e movimentos.

O trabalho aconteceu em três momentos: roda de conversa, mostra de fotos, figuras e vídeos de animais e jogo imitativo. A educadora diz que a ideia de trabalhar com a imitação de animais partiu do interesse das crianças demonstrado nos relatos das rodas de conversa, porque elas sempre levam suas vivências com os animais de estimação que possuem. Nessas conversas, foi utilizada como disparador a seguinte pergunta: “Qual o bicho (animal) de que você mais gosta?”

As crianças puderam falar à vontade. Em paralelo, a educadora anotava todos os comentários para planejar o segundo momento do trabalho.

Na continuação, a educadora trouxe fotos, figuras e filmes para ampliar o repertório das crianças sobre os animais. Esse ato fez com que a turma ficasse mais interessada, uma vez que esses subsídios trouxeram a visualização de vários animais que não são vistos com frequência. Estudou-se a respeito de cada animal, seu habitat, sua alimentação, características físicas e outras. Sendo assim, Marici aproveitou a empolgação das crianças e fez com elas um bichonário, para aumentar o repertório e alimentar o interesse. Algumas crianças relatavam que já haviam visto no zoológico alguns dos animais estudados. As crianças mostraram-se curiosas e fizeram muitas perguntas.

¹⁵ CMEI Vera Cruz II
NRE CIO
Turma: Maternal III
Educadora: Marici
Santos Barchik

Em outro momento, elas escolheram os animais que queriam imitar, e a educadora chamou a atenção para a forma de locomoção deles. Na expressão corporal, foi utilizada a mímica, em que as crianças exploraram o andar dos animais imitando-os.

Ao término do trabalho, percebeu-se o grande envolvimento das crianças no processo, porque foram proporcionados a elas momentos de interação com seus colegas e a descoberta de possibilidades expressivas. A educadora relata que as crianças gostaram tanto, que agora sempre pedem para brincar de novo.



Bruno – “Eu gostei de imitar o macaco porque ele se coça e grita bastante. Ele usa o rabo para se pendurar.”

Jogo imitativo – macaco
Turma: maternal III
CMEI Vera Cruz II
NRE – CIC



Beatriz – “Eu gostei da cobra porque ela se arrasta.”

Jogo imitativo – cobra
Turma: maternal III
CMEI Vera Cruz II
NRE – CIC



Anny – “Eu gostei do leão porque ele faz uma cara feia e é muito bravo.”

Jogo imitativo – leão
Turma: maternal III
CMEI Vera Cruz II
NRE – CIC



Gabriel Barbosa – “Eu gostei mais do jacaré, ele é muito bravo e anda com as patas e tem uns dentes bem grandes.”

Jogo imitativo – jacaré
Turma: maternal III
CMEI Vera Cruz II
NRE – CIC

O trabalho da educadora Marici Santos Barchik foi significativo porque levou à prática expressiva corporal, bem como à socialização das crianças. Sugere-se que, ao executar um jogo de imitação envolvendo animais, proponha-se também a execução dos sons e que se insiram problematizações, como “o leão está com a pata quebrada, ou está aborrecido”, entre outras. Desse modo, a criança amplia seu repertório de imitação e vivencia outras possibilidades corporais.

Com situações dramáticas oriundas de jogos dramáticos, utiliza-se o recurso da improvisação para criar pequenas histórias. Para dar mais significado à experiência, vale realizar uma aula-passeio ao zoológico, para que as crianças ampliem seu repertório, conhecendo outros animais.

Jogo imaginativo

Menino maluquinho a caminho da escola¹⁶



Turma: pré
CMEI Monteiro Lobato
NRE – PN

A professora já havia lido para as crianças o “Menino maluquinho” do Ziraldo, combinou que dramatizariam um trecho da história e pediu para que escolhessem a parte de que mais gostaram. Elas escolheram a cena em que os personagens entram no ônibus e vão para a escola.



Turma: pré
CMEI Monteiro Lobato
NRE – PN

Dentro do ônibus, aconteceram várias situações, até a freiada brusca do motorista. Nesse momento, as crianças usaram muito a imaginação, pois o volante do ônibus era imaginário.

Ao chegar à escola, em vez de bom-dia, um estouro com chicletes, feito pelo menino que fazia o maluquinho, com naturalidade, mesmo sem o chiclete real, só com o imaginário.

¹⁶ CMEI Monteiro Lobato – NRE PN
Turma: Pré
Professora: Maria Tereza Brasil Ehrenfried



Estourando o chicletes imaginário
Turma: pré
CMEI Monteiro Lobato
NRE – PN



Turma: pré
CMEI Monteiro Lobato
NRE – PN

Na sala de aula, a professora ficava irritada com toda a bagunça da criançada, e a cena termina na hora do recreio, onde a algazarra foi geral.



Turma: pré
CMEI Monteiro Lobato
NRE – PN

A professora relata que, com esse trabalho, pôde perceber que incentivar o imaginário infantil é indispensável. Não se pode levar tudo pronto e acabado para as crianças e tem que se exercitar o lúdico por meio de práticas simples.

No faz de conta infantil, as crianças colocam em prática toda a sua energia e criatividade. Nesse momento, brincam e exercem papéis lúdicos. É nessa ação que se percebe que a dramaticidade é total presença.

Um, dois, três... O faz de conta pede a vez!

O jogo de faz de conta, de fantasia, de imaginação, de desempenhar mentalmente papéis fictícios, existirá certamente desde que existam crianças.

SOUSA

A atividade de faz de conta constitui um caminhar progressivo para a representação teatral, considerando que a criança imita e faz de conta cotidianamente. Quando ela interage com um figurino ou até mesmo usa os sapatos do pai, por exemplo, imita-o. Com essa atividade, pode fazer o que não lhe é permitido no mundo real. Por exemplo, uma criança não pode dirigir um automóvel, mas busca satisfazer-se no plano imaginário, fazendo de conta que dirige. Tudo porque com esse ato lhe é permitido explorar possibilidades que não são ofertadas. O faz de conta tende a proporcionar prazer e divertimento, pois traz elementos com os quais a criança aprende a lidar, estabelecendo relações com o meio que a cerca e, assim, desenvolve habilidades.

O faz de conta é uma brincadeira infantil que, quando realizada, traz benefícios significativos para a formação da criança, principalmente os referentes ao ato imaginativo. Possibilita que ela experimente diversas situações imaginárias, fantasiosas, reais e muito mais.



As férias da Bruxa Onilda
CMEI Santa Helena
NRE – CIC

Literatura

Para além do faz de conta de situações cotidianas, pode-se trabalhar com as histórias e contos infantis no processo de trabalho. Dessa forma, a ação dramática e o roteiro cênico são construídos a partir de uma parte da história, toda estruturada em cenas que podem ser dramatizadas.

A literatura pode ser um espaço privilegiado para que a criança, por meio do faz de conta, vivencie a sua forma primordial de ser e estar no mundo, ou seja, brincar. (FARIA in SOUZA, 2004, p. 55).

Histórias são imitadas sem compromisso com a atuação e sim com a experimentação dramática. Desse modo, é preciso estar atento a contos, lendas, mitos, poesias, textos teatrais, entre outros, que sejam de qualidade na literatura infantil, e assim incentivar as crianças para a dramatização. Lembrando que, ao trabalhar com esses textos, cabe ao professor/educador construir com as crianças o roteiro cênico. Nesse roteiro, não é preciso seguir passo a passo todas as cenas e nem sempre tem que se ter uma sequência com começo, meio e fim. Se em uma determinada cena percebe-se que as crianças demonstram gostar mais, ou sentem o desejo de repetir, por que não deixá-las livres para essa execução? A partir do roteiro, dá-se a oportunidade às crianças de exercerem a improvisação

das cenas. Vale investir na criatividade, sobretudo porque as crianças podem sugerir soluções diferenciadas para a trajetória da cena. Elas têm capacidade de responder criativamente a questões propostas pelo teatro, principalmente, porque constantemente resolvem as histórias com situações inusitadas e fantásticas que precisam ser valorizadas. É o que afirma Sousa (2003, p. 69),

a dramatização de uma história não tem que ser obrigatoriamente a reprodução fiel do argumento [...] nunca imutável, em que as crianças interpretam a sua maneira conforme o seu desejo.



Brincando com figurino
CMEI Atuba
NRE – BV



Dramatizando com caracterização
CMEI Moradias Olinda
NRE – BN

Nas imagens anteriores, observa-se que as crianças, ao manipularem figurinos e maquiagens (elementos cênicos), demonstram alegria e entusiasmo, pois estão se preparando para dramatizar no faz de conta.

A ação pedagógica relacionada ao desenvolvimento da atividade lúdica inclui também o pensar sobre elementos próprios do teatro, como a caracterização e o cenário. As crianças gostam de vestir uma indumentária ou um figurino que as remeta a um personagem, assim como se entusiasmam com maquiagens e adereços. As que estão sensibilizadas por uma boa contação de história, ou leitura do livro, tendem a envolver-se mais se tiverem acesso a “vestir¹⁷” os personagens. E assim a dramatização, por parte das crianças, acontecerá!



Faz de conta
CMEI Santa Helena
NRE – CIC



Faz de conta
CMEI Santa Helena
NRE – CIC

¹⁷ Vestir no sentido de usar um figurino.

O cenário é outro elemento teatral interessante que não passa despercebido pelas crianças. O ambiente colabora com o envolvimento delas na dramatização.

O educador/professor, com a ajuda das crianças, pode construir cenários com objetos que favoreçam a elaboração cênica, para que elas interajam nesse ambiente e brinquem de faz de conta. É importante lembrar que muitas vezes vale investir na simplicidade. Um tapete, um tecido estendido no chão, entre outras possibilidades, podem ser transpostos para o imaginário. Esse espaço delimitado para a ação se transforma em espaço mágico, que nada mais é do que o palco ou espaço cênico. Nesse espaço, as crianças podem ser o que desejarem. “Tudo é possível no faz de conta: eu posso ser o bandido, posso ser morto e ressuscitar.” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 86).

É possível também trabalhar contextos com músicas, leitura de imagens, temáticas que possam se transformar em situação dramática. Para que isso ocorra, é importante não somente perceber o interesse das crianças por determinada história ou tema, mas também levar em conta o que elas têm a dizer em relação ao planejamento e encaminhamento do trabalho pedagógico. O educador/professor deve ter a sensibilidade para compreender o que melhor atende ao interesse da turma.

Por exprimir os desejos e curiosidades das próprias crianças, o faz de conta pode funcionar como um instrumento de sondagem dos interesses, o que auxilia o professor no seu planejamento, norteando as pesquisas a serem desenvolvidas. (SANTOS in CUNHA, 2004, p. 121).

É comum as crianças expressarem no faz de conta seu gosto pessoal e seus sentimentos diante de algumas situações, uma vez que elas são sujeitos participantes nas atividades.

Nesse sentido, vale lembrar que a criança precisa interagir com personagens diversos para escolher o que deseja dramatizar. É importante compreender que, no faz de conta, o processo é de fundamental importância e que nesse processo o professor/educador é o mediador das ações, estimulando e respeitando a criatividade das crianças, deixando-as participar de todo o percurso criador, fazendo escolhas, interferindo na história, nos personagens, na cenografia e na caracterização, trazendo ao trabalho cênico o seu gosto pessoal e sua espontaneidade.



Faz de conta – chá das fadas
CMEI Tia Chiquita
NRE – BN

Nessa imagem do CMEI Tia Chiquita, a professora Suelen Higino trabalhou com o “Livro das fadas”, de Betty Bib, e disse que as crianças se mostraram muito criativas, já que, na história original, a autora detalha as fadas sempre no feminino e as crianças queriam que a fada se casasse. Elas encontraram uma solução para os desafios propostos e inseriram na história o personagem Fado, o “Fado da mochila nova”. Investir na colaboração das crianças quanto ao roteiro cênico é de fundamental importância.



Faz de conta
CMEI Santa Helena
NRE – CIC



Faz de conta
CMEI Santa Helena
NRE – CIC

É interessante que a criança possa se ver agindo nas situações de faz de conta. Isso pode ocorrer através de filmagens que possibilitarão à criança se perceber, valorizando sua atuação e a dos seus colegas. Deve-se lembrar que, para esse ato, é indispensável o seu interesse e a sua concordância.

Através do faz de conta, a criança dá sentido às suas ações, vivencia seus sonhos, desejos, fantasias e até mesmo expressa sua realidade, podendo transformá-la à sua maneira. Esse poder faz com que ela se satisfaça na brincadeira e interaja com seus pares para melhor resolver situações reais. A socialização então começa a ser vivenciada, porque ela sente a necessidade de interagir com seus colegas para dramatizar. De forma gradativa, o educador/professor percebe esse desenvolvimento nas suas turmas. Esse fato ocorre porque é comum ao teatro, à coletividade e, portanto, tem relação com a educação. Segundo Santos (2002), o teatro, para Ingrid Koudela, entende-se como conhecimento construído no coletivo, que desenvolve assim o individual. Koudela observa que o sujeito no plano individual desenvolve-se muito com a experimentação teatral, por se tratar de uma forma artística que envolve o coletivo.



Faz de conta
CMEI Santa Helena
NRE - CIC

Rosa é cor de menina?

Quando se fala do faz de conta infantil, sempre se tem em mente a voz das crianças, assim como suas

preferências no ato educativo. Sendo assim, é importante refletir sobre a questão de gênero.

É muito comum se ouvirem lamentos preocupados por parte de alguns adultos sobre a preferência dos meninos em brincar de casinha, ou argumentos, quando o menino escolhe a cor rosa nos brinquedos. Por vezes, as crianças ficam acanhadas em suas escolhas porque lhes é dito que isso é errado. Essas questões são abrangentes e merecem reflexão da parte de todos, uma vez que se verifica que, na atualidade, cuidar da casa não é papel somente da mulher, bem como preparar a refeição ou cuidar dos filhos. Percebe-se que os homens também têm atuado na vida doméstica, com tais práticas. Então, pergunta-se: por que nas brincadeiras infantis tem que se padronizar os comportamentos das crianças e suas escolhas? Refletir sobre essa ação e não trazer à tona preconceitos dos adultos é importante para a criança da educação infantil, pois, para ela, não existe brincadeira de menino ou menina. Portanto, torna-se interessante deixá-la brincar com os objetos e brinquedos, livre para fazer suas próprias escolhas.



Faz de conta – casinha
CMEI Jardim Esmeralda
NRE – BQ

Percebe-se nessa imagem que as crianças não estão sentindo-se mal ou acanhadas com essa atividade, pelo contrário, mostram-se interessadas e cautelosas na simulação do banho. Nessa atividade, elas puderam reproduzir dramaticamente ações cotidianas. Esse contexto é um investimento no trabalho com o faz de conta, principalmente, quando aliado ao imaginário delas.

Encontra-se a seguir o relato de encaminhamento realizado pelo CMEI Jardim Saturno, que ilustra o trabalho com a linguagem teatral, com o faz de conta infantil.

Faz de conta: Os três porquinhos¹⁸



A escolha da história
Turma: maternal III
CMEI Jardim Saturno
NRE – SF

A educadora fez uma lista com as histórias que as crianças já conheciam, elaborou um gráfico, em que cada uma opinou sobre a história de que mais gosta. E então combinou com elas para dramatizar “Os três porquinhos”, que foi a história vencedora.



Construção de máscaras
Turma: maternal III
CMEI Jardim Saturno
NRE – SF



Pintura nas máscaras
Turma: maternal III
CMEI Jardim Saturno
NRE – SF

Dando sequência ao trabalho, as crianças confeccionaram as máscaras e puderam escolher o seu personagem, mesmo que fosse repetido.



Espaço para o faz de conta
Turma: maternal III
CMEI Jardim Saturno
NRE – SF

Ajudaram também na construção de cenários e escolheram o espaço da dramatização. A educadora salientou que as crianças participaram de todas as etapas do trabalho.



Cenário para o faz de conta
Turma: maternal III
CMEI Jardim Saturno
NRE – SF



Casa de palha
Turma: maternal III
CMEI Jardim Saturno
NRE – SF



Casa de madeira
Turma: maternal III
CMEI Jardim Saturno
NRE – SF



Casa de tijolos
Turma: maternal III
CMEI Jardim Saturno
NRE – SF

Na parte da dramatização, também, todas as crianças participaram, pois foi realizado um rodízio contemplando todas e em diversas situações, não somente em cenas com os personagens. Havia vários “porquinhos” e vários “lobinhos”. A educadora Luciana ressaltou que se sentiu realizada com esse trabalho, porque conseguiu integrar as crianças em todos os processos criativos.

Educador/professor-personagem – o faz de conta nas ações educativas

Tem-se observado, em muitas unidades, a iniciativa de professores e educadores se unirem para planejar apresentações teatrais para as crianças, atuando como atores, sendo chamados de educador/professor-personagem.



Educador-personagem
CMEI Jardim Gabinete
NRE – SF

Atuando para as crianças como personagem

Os educadores e professores quando atuam como personagens para as crianças, no ato educativo, fazem uso da linguagem teatral com toda a sua expressividade. Figurinos, acessórios cênicos, maquiagens e sonoplastia ganham espaço e tornam os processos de leitura, por parte das crianças, prazerosos e significativos. O educador/professor pode utilizar, além dos elementos teatrais, as formas animadas, para que a representação se aproxime do brincar delas. O teatro, nesse sentido, é uma prática expressiva que muito se relaciona com a cultura infantil

e torna as práticas mais interessantes e, assim, aproxima-se do imaginário infantil, de forma atrativa.

A prática do educador/professor-personagem é dramatização, não é narração, ou seja, quando se está narrando um acontecimento passado, está se realizando a prática da contação de histórias, diferente da dramatização, que é a ação presente acontecendo no momento da cena. Por isso, cada vez que se vai a um espetáculo, assiste-se a uma apresentação singular, única. O teatro é uma arte que só acontece no momento real, presente.

No planejamento de apresentações infantis, cabe possibilitar a interação das crianças, já que a apreciação é importante, mas como agentes funcionais no teatro podem ser mais que meras espectadoras, sendo incluídas na história e assim partícipes de momentos de improvisação teatral. É uma maneira de tornar possível a espontaneidade da criança na interação com personagens dramáticos. É importante acolher bem a sua expressividade diante de personagens e objetos cênicos, pois se sabe que para ela não passam despercebidos. É comum sentirem o desejo de abraçar e beijar a fada ou afagar um boneco aconchegante.



Manipulação de objetos cênicos
CMEI Irmã Dulce
NRE – BV



Educador-personagem
CMEI Irmã Dulce
NRE - BV



Educador-personagem
CMEI Irmã Dulce
NRE - BV

A atuação como personagem por parte do educador/professor pode acontecer desde o berçário, sempre com a preocupação de ter a visualidade presente, a sonoridade e os aspectos ligados à sensibilidade, pois é a forma de atingir os bebês que estão em plena explosão sensorial. No CMEI Irmã Dulce, a educadora Gisely, ao apresentar para as crianças uma performance da cultura oriental,

preocupou-se em explorar com elas, anteriormente, os objetos cênicos. Utilizou uma música da cultura oriental e pesquisou os movimentos. Então, completou sua apresentação para as crianças com figurinos e maquiagens específicos.

O perfil de pesquisador nos profissionais da educação é uma constante que pode ser alimentada com o ato de apreciar eventos e espetáculos de teatro, dança e música de qualidade. Essa é uma fonte de aprendizado e pesquisa que possibilita reflexão sobre a arte, assim como ajuda a enriquecer as aulas de teatro. Há inúmeros ganhos adquiridos com a apreciação de espetáculos e um deles é a ampliação do repertório visual cenográfico e de caracterização. Na cidade de Curitiba, há inúmeras apresentações teatrais acontecendo durante o ano e em vários espaços, não somente nos convencionais, mas também em alternativos (rua, escolas, praças, circo, dentre outros)¹⁹.

¹⁹ Vide: Para saber mais

Educador/professor-personagem

Bruxa, bruxa, venha à minha festa²⁰

As educadoras relatam que, para realizar esse trabalho, foi necessário primeiro perceber o que de fato as crianças fariam com prazer e naturalidade. Então, escolheram a história “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”, por saber que as crianças adoram.



Exploração de figurinos
Turma: berçário II
CMEI Cantinho do Sol
NRE – BV



Exploração de figurinos
Turma: berçário II
CMEI Cantinho do Sol
NRE – BV

²⁰ CMEI Cantinho do Sol – NRE BV
Turma: Berçário II
Educadoras: Rozicléia Souza Carvalho, Janeci Costa Santos e Cleuza Maria dos Santos

Falaram para as crianças que elas participariam da festa da bruxa na sala de atividades. Para isso, disponibilizaram tecidos, retalhos e acessórios cênicos

para que elas se preparassem para a festa, porque a bruxa chegaria.



Entrada da bruxa
Turma: berçário II
CMEI Cantinho do Sol
NRE – BV

Quando a bruxa chegou, houve muita surpresa, mas o interessante é que as crianças não choraram, porque as educadoras já haviam trabalhado a história várias vezes. E, além do mais, a maneira como a educadora Rozicléia chegou na sala fez toda a diferença. Ela entrou sem fazer gritaria e risos altos, chegou de mansinho, para não assustar as crianças.



Interação das crianças na festa
Turma: berçário II
CMEI Cantinho do Sol
NRE – BV

Elas sentiam-se muito à vontade com a bruxa e a festa, integradas com a situação dramática proposta.



Bruxa, bruxa, venha à minha festa
Turma: berçário II
CMEI Cantinho do Sol
NRE – BV

Em um dos momentos da festa, a educadora bateu no liquidificador gelatina de morango com leite e ofereceu às crianças para beberem. Ela conta que vivenciou de verdade a situação e que as crianças estavam muito integradas, pois houve, além da percepção visual, a sonora e as sensações gustativas. A educadora percebeu que elas adoraram o som do liquidificador, pois era algo novo e estavam muito curiosos.



Comemorando com a bruxa
Turma: berçário II
CMEI Cantinho do Sol
NRE – BV

A educadora relata que foram muitas as descobertas com esse trabalho, principalmente porque ela percebeu que os bebês também podem brincar de teatro. Foi uma deliciosa brincadeira, em que todos os objetivos foram atingidos.

... elas estão brincando com um pedaço de madeira e fizeram de conta que estavam em um palco e formaram uma banda de rock.

CORSARO

Ladeira e Caldas (1989) afirmam que há registros de que, na era primitiva, as crianças divertiam-se com o ato de suas mães projetarem sombras nas paredes das cavernas. Por ter relação direta com a cultura infantil, os jogos projetados, ou seja, as formas animadas²¹ são parte integrante das práticas de teatro, pois tendem a conduzir ao exercício da imaginação e ao desenvolvimento da socialização.

Brincando com sombras, objetos e bonecos



Brincando com sombras
CMEI Campo Alto
NRE - BV

Dentre as modalidades de animação, existem várias técnicas e formas de se trabalhar. São inúmeros os tipos de boneco que podem ser confeccionados pela própria criança com a mediação do educador/professor.

A princípio, o boneco nas mãos da criança tem caráter exploratório e experimental. Com o passar do tempo,

²¹ Ver "Ampliando o conhecimento", no item que fala sobre formas animadas.

ela manifesta o desejo de manipulá-lo e inserir falas. Para tanto, utiliza a imaginação, inventa situações de brincadeira e diálogos, e o boneco ganha sentido em suas mãos. Nesse contexto, vale trabalhar com vozes caricatas e assim exercitar a expressão vocal.



Manipulação de fantoches de luva
CMEI Porto Belo
NRE – CIC

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. (BROUGÉRE, 2008, p. 105).



Dramatização com objetos animados
CMEI Dalagassa
NRE – PN



Manipulação de objetos animados
CMEI Dalagassa
NRE – PN

É importante que a construção de bonecos e outras formas animadas façam parte das atividades lúdicas, dando prioridade ao gosto pessoal da criança e à participação direta dela nessa prática. Os materiais não precisam ser caros ou sofisticados, ou seja, é importante investir na criatividade para selecionar os materiais para a confecção.

Levar bonecos prontos é uma estratégia, mas tem um alcance diferenciado para a criança quando ela pode construir o seu. O importante é investir nas duas possibilidades.

É aconselhável que cada fantoche seja construído pela criança que o irá manipular, para que a relação e a projeção dos sentimentos e emoções da criança melhor se expressem através do fantoche. (SOUSA, 2003, p. 103).



Confecção de fantoches
CMEI Meia Lua
NRE – BQ



Manipulação de formas animadas
CMEI Santa Felicidade
NRE – SF

Depois que a criança faz o boneco, é necessário pensar nele como personagem, pois ela tende a nomeá-lo e a interagir com seus colegas, inserindo falas. Há inúmeras formas de encaminhar esse tipo de jogo. Pode-se começar por uma história contada ou lida. Conforme Amaral (1996), as crianças apreciam muito os contos tradicionais e os contos de fada, pois se identificam com os personagens que voam, ultrapassam paredes, mudam de tamanho, entre outras possibilidades. Sendo assim, essas histórias são ligadas ao imaginário infantil.

Mas é primordial que expressem como queiram seu encantamento pelo boneco, sem interferências dos adultos, para que se sintam livres para dançar, rodopiar, enfim, expressar-se. Sobre isso, Amaral (1996) elucida que as crianças têm uma relação direta com o boneco porque elas dão vida a tudo que tocam, tanto no âmbito vegetal e animal como no material.

Seguindo a mesma proposta na linguagem dramática, podem-se utilizar objetos que serão representados pelas crianças, com outros significados, como suportes para as brincadeiras.



Manipulação de objetos animados
CMEI Campo Alto
NRE – BV



Manipulação de objetos animados
CMEI Campo Alto
NRE – BV

As crianças usam objetos para representar coisas diferentes do que eles realmente são, de forma que uma boneca pode representar um bebê, uma vassoura pode ser um cavalo ou um pedaço de mangueira pode ser uma bomba de gasolina. (SPODECK, 1998, p. 221).

Para a criança, um sapato pode ser um telefone, ou um pedaço de graveto pode ser uma cobra. Isso é chamado de transposição lúdica. Ela usa a imaginação para resolver questões ligadas às suas brincadeiras. Dessa forma, uma tampa de panela tem função utilitária ao olhar do adulto, mas, para a criança, esse objeto tem conotação de brinquedo. Duas tampas se transformam em um brinquedo sonoro, por exemplo. Quem não se

recorda de ações da infância, quando observava o movimento das nuvens, dando significados criativos?

A capacidade de imaginação transforma sensivelmente a forma de interação da criança com o mundo. Ela passa a inventar o mundo, sugerindo novas maneiras de interpretá-lo. (SANTOS in CRAIDY, 2001, p. 92).

Assim, o educador/professor pode sugerir a criação de histórias a partir de objetos que são ressignificados pelas crianças. Elas brincam utilizando a transposição. Como exemplo, cita-se o artista Iberê Camargo, que em sua pintura "Carretel Azul", pinta carretéis, porque remetem a uma parte significativa de sua infância. Era o seu modo de brincar. Na série "Carretéis", estão expressas suas imagens de infância. Ele brincava com os carretéis que sobravam das costuras da sua mãe, passava o tempo juntando-os e brincando com eles, e, possivelmente, fazia a transposição em suas brincadeiras.



Animação de objetos
CMEI Vila Rosinha
NRE - PR

Amaral (1996) diz que a criança comunica-se com a natureza, anima objetos, fala com as plantas, com as árvores, com as pedras, colheres e cadeiras, com seu gato, conversa com o vento e com as nuvens. E que isso vai se perdendo com o tempo. Sendo assim, é importante

deixar ao alcance das crianças peças para encaixar, montar, enfileirar, pois, com essas ações, elas tendem a construir brincadeiras ao manipular as peças. Até mesmo as que ainda não dominam a linguagem falada emitem sons e ruídos ao brincar com as peças.



Manipulação de objetos
CMEI Cinderela
NRE – BV

Máscaras



Máscara
E. M. Dr. Guilherme L. B. Sobrinho
NRE – CJ

“[...] A máscara provoca uma transformação. Os seus significados são sempre intuitivamente captados [...]”. (AMARAL, 1996, p. 279).

Um dos artifícios do teatro é a máscara. Na cultura oriental, ela assume, por vezes, característica mística e está muito relacionada a rituais, enquanto que, na

ocidental, está mais relacionada a signos do personagem. Na história do teatro (ocidental), a máscara assume um papel significativo desde a Grécia antiga até a Commedia dell'arte²² e, na contemporaneidade, também ganha sentido, juntamente com as formas animadas.

Assim como o boneco e as formas animadas, a máscara ganha sentido lúdico nas mãos das crianças e, sendo um brinquedo, elas manifestam o desejo de utilizá-la nas brincadeiras de faz de conta. Contudo, é necessário tomar cuidado para que a máscara não se torne um adereço incômodo. As crianças gostam de pular e dançar utilizando máscara, mas elas precisam vesti-la confortavelmente.

Outra questão importante é quanto à utilização de máscaras prontas ou confeccionadas pelas próprias crianças. As máscaras prontas podem ser utilizadas em nível de exploração, de experimentação, mas, para a criança, a máscara que ela mesma confeccionou ganha uma conotação significativa, porque ela se percebe capaz de fazer, de realizar. Os modelos estereotipados, mimeografados, muito utilizados em eventos comemorativos, são pouco expressivos e não permitem a criatividade das crianças. Vale investir em um projeto que possibilite o acesso à visualização de máscaras de várias regiões do mundo e, assim, cada criança confecciona a sua. Pode-se também considerar a possibilidade de ofertar a elas um momento em que, cada uma com sua máscara, possam dançar e brincar, como num baile de máscaras.

²² Commedia del'arte – Também chamada de comédia italiana, fase na história do teatro, caracterizado pela improvisação, uso de máscaras e com personagens como Arlequim, Colombina e Pierrot.



Crianças caracterizadas com máscaras
CMEI Vila Rosinha
NRE – PR

Formas animadas

Os calcanhares²³



Os calcanhares
Turma: pré
CMEI Vila Sandra
NRE – CIC

Primeiramente, a professora fez a contação do mito “O calcanhar de Aquiles”, sem recursos materiais. Após as crianças ouvirem a história, propôs que todas tirassem os calçados e caminhassem na calçada, na areia, na grama e nas pedrinhas. Após essa vivência, foi realizada uma conversa, em que as crianças puderam contar suas sensações ao andar descalças e conversar também sobre a sensação de liberdade, como a haviam percebido no mito. Nesse momento, a professora aproveitou para ler “O calcanhar de Aquiles”, do Ziraldo.



Sentindo os pés na areia
Turma: pré
CMEI Vila Sandra
NRE – CIC



Sentindo os pés na grama
Turma: pré
CMEI Vila Sandra
NRE – CIC

Os pés ganham vida!

Depois propôs para que as crianças tirassem os calçados e pintassem os pés umas das outras. A professora conta que foi a maior festa, saíram diversos tipos de personagens: loiros de olhos vermelhos, de cabelos arrepiados, japoneses, etc. O que não faltou foi criatividade!



Pintando os pés
Turma: pré
CMEI Vila Sandra
NRE – CIC



Pés animados
Turma: pré
CMEI Vila Sandra
NRE - CIC

Cristiane percebeu com essa proposta o quanto as crianças são fantasiosas e capazes de criar. A imaginação nessa fase é muito rica e elas surpreendem com tamanha esperteza. Quando propôs a dramatização dos pés, as crianças adoraram e começaram a criar situações da realidade com alguns fatos do mito. Uma criança citou: "Peguem os escudos e vamos brincar no parquinho", outra falou: "Vamos, guerreiro Aquiles", para uma coleguinha que, na dramatização, deu o nome de Aquiles para seu pé. Os escudos não existiam materialmente, mas elas estavam tão envolvidas com o mito que tudo girava em torno disso. Até banho tomaram no rio mágico em que Aquiles tomou quando era criança para ficar imortal e algumas dramatizaram o momento do parque. A professora enfatizou que a proposta com a linguagem teatral foi muito produtiva e prazerosa para todos os envolvidos, por isso pretende continuar esse trabalho.

Caixas temáticas

O material de jogo vai permitir objetivar-se a liberdade da criança. Além desse material, o que importa é o modo como o adulto o apresenta à criança para garantir essa liberdade.

BROUGÉRE

O ato de jogar simbolicamente ou brincar, para a criança da educação infantil, está relacionado com o brinquedo e com o concreto, tanto no jogo de imitação, quanto no faz de conta. Ela gosta de brincar com materiais que a remetam mais facilmente à situação dramática proposta. Sob essa ótica, Spodek (1998) sugere que haja na sala de atividades um trabalho com caixas de acessórios temáticas. Na caixa de consultório médico/hospital, pode haver: "estetoscópio, balança, gaze, bandagens, fita adesiva, seringa de brinquedo, camisa ou casaco branco, frascos vazios de caixas de remédio".

No exemplo abaixo, percebe-se a construção de um ambiente (cenário) para a dramatização, onde há uma ambulância e uma farmácia. Assim, as crianças brincam e o educador pode propor desafios a serem resolvidos por elas no faz de conta.



Faz de conta
CMEI João Baptista Fontana
NRE - PR



Cenário para brincar de hospital
CMEI João Baptista Fontana
NRE – PR

Outros exemplos de caixas de acessórios: restaurante, supermercado, cabeleireiro, construção, aeroporto, correio, cada uma com objetos específicos para ambientar a sala e jogar. É primordial perceber e interessar-se pelo que as crianças manifestam desejo em brincar, até porque, em alguns momentos em que elas estão nos cantos de faz de conta, o educador/professor aproveita para observar atentamente as suas falas. Por vezes, consegue perceber as suas necessidades e assim podem surgir novas possibilidades de cantos, como, por exemplo, canto do caixa eletrônico, banco, entre outros.

A construção desse ambiente, também chamado de cenário, é um chamamento para aguçar a vontade da criança para a dramatização, que, ao envolver-se na criação desse ambiente, tenderá a sentir o desejo de brincar. Então, cabe ao professor/educador observar, mediar ações e participar do contexto dramático, propondo desafios e problematizações.



Faz de conta (hospital)
CMEI João Baptista Fontana
NRE – PR

Na situação da caixa do consultório médico/hospital, por exemplo, o professor/educador pode, juntamente com as crianças, fazer um levantamento de personagens, entre eles, médico, secretária, enfermeira, paciente, família do paciente, e outros que a imaginação permitir. Pode, ainda, pensar em inventar situações nas quais as crianças troquem de personagem e escolham o que desejam dramatizar.

Na ação da imitação, podem ocorrer diversas situações, com um problema a ser resolvido ou não. No final da história, muitas ações direcionadas podem ser utilizadas com esse recurso.

Na sequência didática, pode-se incluir a confecção dos objetos, em que a criança participa de todo o processo, uma vez que esse é um momento significativo para ela, pois reconhece sua colaboração e se percebe no todo, tendo suas marcas evidenciadas.

Não é necessário comprar materiais caros. Para isso, podem ser utilizados sucata, material reciclado, papéis diversos, e outros. Uma vez construídos esses objetos, eles podem compor um dos cantos móveis. Quanto à organização, pode-se colocar os objetos cênicos e cenários numa caixa identificada, à qual as crianças tenham acesso, para arrumá-la como quiserem e, então, dramatizar e brincar.



Faz de conta (hospital)
CMEI João Baptista Fontana
NRE - PR



Faz de conta (hospital)
CMEI João Baptista Fontana
NRE – PR

Compensação no faz de conta

Conforme Santos (2001), as crianças gostam muito de realizar as atividades dos adultos: lavar louças, digitar no computador, dirigir automóvel, porém, como na realidade não podem executar, compensam brincando de faz de conta. Dessa maneira, podem se realizar e satisfazer seus desejos de agir como o adulto. A isso dá-se o nome de ação compensatória no faz de conta.

É com esse intuito que a indústria de brinquedos e jogos tem produzido, em alta escala, miniaturas e réplicas de objetos para as crianças brincarem. Há no comércio carrinhos de bebê, kits de beleza, carrinhos de dirigir, e as crianças gostam desses brinquedos.

Na ação educativa, pode-se pensar no faz de conta, no encaminhamento, planejando ações, nas quais, juntamente com o educador/professor, as crianças possam construir os brinquedos, valorizando assim as marcas infantis com a cooperação das próprias crianças, nesse fazer.

Certamente as crianças que participam dessa construção sentem-se inseridas no processo, sentem-se participantes de verdade, considerando ainda que são instigadas para que construam seus próprios brinquedos.



Confeccionando cenários
para o faz de conta
CMEI Vó Anna
NRE - PN



Confeccionando cenários
para o faz de conta
CMEI Vó Anna
NRE - PN

Nas imagens acima, as crianças participaram do projeto Construindo o ambiente, em que elas mesmas colaboraram na construção de fogões, pistas de carrinho, mesas, sofás, túneis, objetos de escritório e salão de beleza.



Amigo da turma
CMEI Moradas Belém
NRE – BQ

Amaral (1996) diz que se usa o termo “boneco” para abranger todas as técnicas. Dentre os bonecos, pode-se diferenciá-los pela manipulação, que pode ser simples ou complexa. Bonecos de dedo, luva, vara, geralmente são caracterizados por manipulação simples. Já os bonecos articulados, como as marionetes, são de manipulação complexa.

Papéis, tecidos, plásticos, elementos da natureza, sucata, entre outros, são materiais interessantes para a confecção dos fantoches.

Dedoches

São fantoches de dedo, em que a criança introduz seu dedo para manipulá-los. Em alguns fantoches, os dedos substituem as pernas e, em outros, os dedos ficam atrás, mas também há aqueles em que os dedos são maquiados para, assim, transformarem-se num dedochê.



Manipulação de dedochê
E. M. Dr. Guilherme L. B. Sobrinho
NRE – CJ

Vara

São aqueles fantoches fixados a um palito, cabo de vassoura, entre outros suportes. Esse tipo de fantoche não tem a abertura da boca, mas as crianças gostam muito de manipulá-lo, principalmente, porque possibilita a liberdade de movimentação delas, na brincadeira.



Fantoches de vara
CMEI Vila Verde
NRE – CIC



Fantoches de vara
CMEI Vila Verde
NRE – CIC

Luva

Os fantoches de luva são aqueles nos quais a criança põe a mão dentro deles. Alguns vestem como uma luva, onde o indicador move a cabeça, o polegar e o dedo médio movem os braços. Como são de manipulação mais complexa para a criança, o mais indicado é o uso do fantoche de meia, porque ela pode introduzir a mão toda nele.



Fantoches de luva
E. M. Dr. Guilherme L. B. Sobrinho
NRE - CJ



Manipulação de fantoche de luva
CMEI Eucaliptos
NRE - BQ

Sombras

Caracterizado como uma técnica milenar, o teatro de sombras causa encantamento aos olhos do espectador. Silhuetas que, por meio da iluminação, ganham formas e enchem os olhos das crianças, principalmente, quando elas têm a possibilidade de experimentar a manipulação dos bonecos na sombra.

Pode-se utilizar um lençol branco e, então, projetar uma iluminação atrás, criando formas animadas. Também, as crianças podem projetar suas imagens atrás do lençol

com as mãos ou com o corpo todo. A projeção na parede também é uma alternativa que muito agrada às crianças, porque elas podem visualizar seus gestos e criar, com o corpo, formas diferenciadas para observar na sombra.

Na experimentação, as crianças testam diversas possibilidades, executando movimentos perto ou longe da parede e em diferentes níveis, sendo muito divertido para elas.



Teatro de sombras
CMEI União das Vilas
NRE – SF

“O teatro de bonecos é uma das formas mais antigas e mais ricas de expressão artística.”(RIOS, 1991, p. 6).

É importante pensar que as crianças gostam de fazer bonecos, manipulá-los e atribuir-lhes falas, tanto na apreciação quanto na linguagem expressiva, porque têm relação direta com a cultura infantil e com o modo de brincar das crianças. Por isso, é indispensável incluí-los no encaminhamento das práticas na educação infantil.

Elementos da linguagem teatral

Texto

O texto é indispensável ao teatro, mesmo quando se trabalha com a mímica se está comunicando um texto, uma informação. No teatro, o texto é a dramaturgia, que é diferente da narrativa, pois no texto teatral somente há rubricas e falas dos personagens, que são os seus diálogos. Por isso, é importante tomar cuidado, pois a contação de histórias está baseada na narrativa, que conta algum acontecimento que já se passou, enquanto que

a dramatização é o fato acontecendo naquele momento presente. Quando se atua como educador/professor-personagem, está-se atuando no presente e não contando uma história. O teatro é sempre presente, e cada espetáculo é único.

Na educação infantil, com relação ao texto, trabalha-se com a improvisação teatral, ou seja, com um roteiro cênico, em que a situação dramática está inserida. Para se ter uma situação dramática, é necessário responder a três questões: Onde? Quem? O quê?, ou seja, em que cenário acontece a ação, quais são os personagens e qual é o argumento ou conflito. Dessa maneira, há uma ação para dramatizar no faz de conta, que se pode dividir em cenas, para que haja uma sequência.



Observando a sequência das cenas
CMEI Caiuá Ilhéus
NRE – CIC

Isso acontece no exemplo acima, em que a educadora trabalhou com algumas cenas do teatro de Shakespeare, deixando disponível para as crianças a sequência das cenas para visualização, antes de improvisá-las.

Personagem

O personagem é outro elemento que sempre faz parte da linguagem teatral, conforme Japiassú (2001), ele pode estar no plano pessoal ou projetado. Pessoal é quando o personagem é a própria criança que dramatiza,

e projetado, quando numa forma animada. Os personagens precisam ter características próprias para que se reconheçam neles os seus perfis psicológicos e físicos.



Jogo projetado
CMEI Vila Formosa
NRE – PR



Jogo pessoal
CMEI Vila Verde
NRE – CIC

Caracterização

A caracterização corresponde a maquiagens, figurinos e acessórios cênicos, mas nem sempre precisam estar presentes, pois existe teatro sem caracterização. É importante programar várias estratégias para as crianças, em que a caracterização possa fazer parte. Não é necessário preocupar-se com figurinos muito elaborados, ou seja, um acessório muitas vezes dá conta de um bom trabalho na dramatização.



Caracterização (maquiagem)
CMEI Vila Leão
NRE – PR



Caracterização (figurinos)
CMEI Vila Leão
NRE – PR

É importante programar situações em que as crianças possam se familiarizar com o uso de maquiagens e figurinos de forma autônoma e isso acontecerá desde que se mostre a elas como proceder. Aos poucos, aprendem como utilizar esses elementos sem precisar de ajuda.



Exploração de maquiagens
CMEI Eucaliptos
NRE – BQ



Exploração de maquiagens
CMEI Eucaliptos
NRE – BQ

Cenografia

Quanto à cenografia, é um elemento que está baseado no onde se passa a história e na sua ambientação. Cenários, iluminação e objetos cênicos também fazem parte da cenografia. A iluminação tem muita relação com o teatro de sombras, mas também pode ser um elemento para despertar a curiosidade das crianças.



Aguçando a curiosidade dos bebês
com a iluminação
CMEI Eucaliptos
NRE – BQ



Aguçando a curiosidade dos bebês
com a iluminação
CMEI Eucaliptos
NRE – BQ

Quanto ao cenário, existem várias possibilidades e também pode-se trabalhar com a participação das crianças, como no exemplo a seguir, em que a professora propôs que as crianças preparassem o quarto, na dramatização de “Alice no país das maravilhas”.



Cenografia
CMEI Jardim Paranaense
NRE – BQ



Cenografia
CMEI Jardim Paranaense
NRE – BQ

Sonoplastia

Refere-se aos sons e ruídos que são inseridos nas cenas. Muitas vezes, são eles que melhor atendem as situações específicas, como, por exemplo, uma cena na chuva, que pode ser caracterizada pelo seu som, dando a ideia do ambiente chuvoso. A sonoplastia também pode fazer parte da caminhada de um personagem, dando ênfase a algum movimento ou gesto que ele faça. Há combinações muito interessantes, em que os sons e os ruídos podem exercer nas cenas.

Livros

BENJAMIM, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Rio de Janeiro: 34 cidades, 2009.

Nesse livro, o autor faz referência sobre a influência da cultura representada nos brinquedos, bem como da importância dos contos e do trabalho com o imaginário infantil.

BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2009.

Nesse livro, o autor descreve seu percurso como teatrólogo quando atuou na Europa, na época em que foi exilado, atuando com teatro invisível, teatro fórum, e encontram-se também vários exercícios de desmecanização.

Revistas/artigos/sites

Reportagem da revista Criança do professor de educação infantil: Bebês vão ao teatro, de Adriana Maricato. <<http://portal.mec.gov.br>>

Essa reportagem descreve a trajetória da companhia "La casa incierta", que trabalha com teatro para bebês, descrevendo a performance do grupo, bem como sua concepção de espetáculo.

Artigo da revista FAEEBA: O faz de conta e a criança pré-escolar (número 14), de autoria de Ricardo Ottoni Vaz Japiassú. <<http://www.revistadafaeeba.uneb.br/>>

Nesse artigo, o autor descreve seu estudo referente ao faz de conta infantil, passando pelo faz de conta projetado, faz de conta com personificação e sua especificidade na linguagem teatral.

Revista Urdimento, do programa de pós-graduação em teatro da UDESC, número 10 (série especial), com vários artigos que tratam sobre teatro na educação. <<http://gpceid.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2008/especial/>>

Nessa revista, há vários artigos tratando sobre o teatro e a educação. Em um dos artigos, Heloise Baurich Vidor descreve o professor-personagem.

<<http://www.marcello.pro.br/sombras.htm>>

Nesse site, visualiza-se sobre teatro de sombras.

Espaços culturais (teatros)

ACT – Ateliê de Criação Teatral
Rua Paulo Graese Sobrinho, 305, São Francisco
Telefone (41) 3338-0450

Anfiteatro da UFPR
Rua General Carneiro, 460, 1.o andar, Centro
Telefone (41) 9935-8562

Espaço Cultural FALEC
Rua Mateus Leme, 990, Centro
Telefone (41) 3352-2685

Centro Cultural Teatro Guaíra
<www.tguaira.pr.gov.br>
Rua XV de Novembro, 971, Centro
Telefones (41) 3304 -7900 e 3304 -7999

Cinemateca de Curitiba
Rua Carlos Cavalcanti, 1.174, Centro

Espaço Cultural Odelaír Rodrigues
Avenida Sete de Setembro, 2.434, Centro
Telefone (41) 3022-1283

Museu do Boneco Animado
Avenida Rui Barbosa, 9.201, São José dos Pinhais
Telefone (41) 3381-5914

Teatro Barracão enCena
Rua Treze de Maio, 160, Centro
Telefone (41) 3223-5517

Teatro Cultura
Praça Garibaldi, 39, Centro
Telefone (41) 3224-7581

Teatro da Caixa
Rua Conselheiro Laurindo, 280, Centro
Telefone (41) 2118-5111

Teatro da Reitoria
Rua XV de Novembro, 1.299, Centro
Telefone (41) 3360-5066

Teatro de Bolso Iguaçu
Rua XV de Novembro, 1.800, São José dos Pinhais
Telefone (41) 3382-3898

Teatro de Bonecos Dr. Botica
Av. Sete de Setembro, 2.775, Rebouças
Telefone (41) 2101-9000

Teatro Fernanda Montenegro
Rua Coronel Dulcídio, 517, Batel
Telefone (41) 3224-4986

Teatro FESP
Rua Dr. Faivre, 141, Centro
Telefone (41) 3028-6502

Teatro HSBC
Rua Luiz Xavier, 11, Centro
Telefone (41) 3232-7177

Teatro José Maria Santos
Rua Treze de Maio, 655, Centro
Telefone (41) 3322-7150

Teatro Lala Schneider
Rua Treze de Maio, 629, Centro
Telefone (41) 3232-8108

Teatro Londrina do Memorial de Curitiba
Rua Dr. Claudino dos Santos, Largo da Ordem, Centro
Telefone (41) 3321-3313

Teatro Novelas Curitibanas
Rua Carlos Cavalcanti, 1.222, São Francisco
Telefone (41) 3213-7525

Teatro Paiol
Rua Coronel Zacarias, Prado Velho
Telefone (41) 3213-1340

Teatro Paulo Autran
Rua Coronel Dulcídio, 517, Batel
Telefone (41) 3225-4484

Teatro Positivo
Rua Professor Pedro Viriato Parigot de Souza, 5.300, Campo Comprido
Telefone (41) 3317-3000

Teatro Regina Vogue
Av. Sete de Setembro, 2.775, 2.º piso, Rebouças
Telefone (41) 2101-8292

Teatro Rodrigo D'Oliveira
Rua Carlos de Carvalho, 418, Centro
Telefone (41) 3223-2205

Teatro Saltimbancos
Rua Comendador Macedo, 330, Centro
Telefone (41) 3362-2869

Teatro SESC da esquina
Rua Visconde do Rio Branco, 969, Centro
Telefone (41) 3304-2222

TUC – Teatro Universitário de Curitiba
Galeria Júlio Moreira, Largo da Ordem, 30, São Francisco
Telefone (41) 3321-3300

TUCA – Teatro da PUC Paraná
Rua Imaculada Conceição, 1.155, Prado Velho
Telefone (41) 3670-8453

Para saber mais

Mediados por nossos registros armazenamos informações da realidade do objeto em estudo, para poder refleti-lo, pensá-lo e transformá-lo...

MADALENA FREIRE WEFFOT

As discussões acerca da avaliação no processo de ensino-aprendizagem apontam, na atualidade, para uma concepção que considera a criança, o educador/professor, a família, o contexto escolar num processo que oportunize o compartilhar de aprendizagens. Nessa perspectiva,

a avaliação não é um instrumento de controle do professor, de constatação pura e simples das aprendizagens, mas um instrumento de aprendizagem e reorientação do planejamento das situações de ensino. (ARSLAN; IAVELBERG 2006, p. 81).

Isso significa que, a partir da avaliação, é possível que o educador/professor revise sua prática com o intuito de melhor contribuir para o desenvolvimento das crianças.

[...] busca-se superar o individualismo e abranger todos os olhares presentes no espaço educacional, gerando uma atitude cooperativa entre todos os responsáveis pela ação educativa, a fim de realizar trocas e apontar caminhos para novas estratégias e ações. Nesse processo, observar e refletir são condições importantes. (PARANÁ, 2006, p. 64).

Na educação infantil, a avaliação é uma prática diária e imprescindível centrada nos processos de aprendizagem, em que a criança é considerada na sua singularidade, através dos percursos desenvolvidos na construção do conhecimento. De acordo com Ostetto (2007, p. 35):

Para uma prática educativa que pretenda respeitar o tempo da infância, é essencial o olhar a criança, os movimentos dos grupos: vendo, ouvindo e acolhendo suas perguntas, seus achados, suas descobertas – seja por meio do choro, do balbucio, do gesto, do movimento ou da palavra.

Nesse sentido, o educador/professor deve ampliar o olhar e a escuta nos diferentes momentos do convívio diário com a criança: quando sozinha, com os colegas, com o adulto, suas reações, seus interesses, seus esforços em determinadas situações de aprendizagem, suas produções/criações, bem como buscar a parceria das famílias, compartilhando o processo de desenvolvimento

e aprendizagem das crianças, as conquistas e desafios, num constante diálogo. Entende-se que todos são participantes da avaliação, numa prática construtiva de interação entre crianças, educador/professor e família.

São muitos os instrumentos que subsidiam os registros para uma avaliação de qualidade, dentre eles: relatórios, diários, produções das crianças, fotografias, gravações em áudio ou vídeo, entre outros²⁴.

A avaliação nas linguagens artísticas

A avaliação nas linguagens artísticas deverá considerar a criança no seu processo gradativo de construção de aprendizagens nos processos de leitura, nos processos de produção/criação e na contextualização cultural, a partir das especificidades das diferentes linguagens da arte. Para tanto, é necessário que o educador/professor defina qual linguagem e quais objetivos pretende desenvolver com as crianças.

Além dos objetivos elencados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – v. 2, Educação Infantil e do documento que aponta o desdobramento desses para cada área de formação humana em objetivos de aprendizagem, as unidades especificam na proposta pedagógica os seus objetivos, considerando o contexto local. São esses objetivos que nortearão a prática educativa e servirão de base no processo avaliativo.

Para o registro do trabalho desenvolvido na linguagem visual – o desenho, por exemplo, os instrumentos que auxiliarão a sistematização do desenvolvimento da criança, além da observação sistemática, podem ser a própria produção da criança e as pautas de observação, criadas a partir de critérios elaborados com objetivos elencados e propostas desenvolvidas. Já na modelagem, a fotografia e as gravações em vídeo constituem instrumentos que possibilitam o registro das produções/criações para melhor acompanhar o percurso de aprendizagem das crianças, visto que seria difícil guardar as modelagens de todas, bem como apresentar e compartilhar com as famílias. Na linguagem teatral, o acompanhamento da aprendizagem das crianças se dará pelo registro fotográfico e principalmente audiovisual, sendo também um registro que conta com a possibilidade de as crianças visualizarem posteriormente suas performances e assim participarem do processo avaliativo. Mesmo assim não se descartam os registros avaliativos escritos, principalmente, no que se refere ao registro das falas das crianças nos momentos de faz de conta, nos cantos de aprendizagem ou em momentos em que elas jogam dramaticamente, bem como o registro por meio de pauta de observação, que também pode auxiliar nesse processo. Todos esses registros servirão de apoio

²⁴ Para saber mais, consultar o Caderno Pedagógico de Oralidade.

para os pareceres descritivos individuais e coletivos sobre o desenvolvimento das crianças nas linguagens artísticas. Esses registros podem ser também utilizados em reuniões envolvendo pais e comunidade escolar.

Assim, de acordo com a linguagem e os objetivos trabalhados, o educador/professor deve encontrar os instrumentos que melhor o apoiarão no registro avaliativo.

É importante considerar que o melhor instrumento avaliativo é aquele que considera a criança em primeiro lugar, seus saberes, fazeres, conquistas e que o educador/professor é quem vai definir quais instrumentos o apoiarão nessa tarefa em que, através de suas escolhas, será possível captar as singularidades de cada uma das crianças.

Através das práticas pedagógicas com as linguagens artísticas visual e teatral, espera-se que as crianças participem de situações em que:

- Vivenciem práticas que envolvam as expressões bidimensionais e tridimensionais.

- Experimentem e explorem diferentes riscantes e suportes.

- Ampliem seu percurso gráfico.

- Participem de processos de leituras visuais na unidade, no seu entorno e nos espaços culturais.

- Conheçam o patrimônio cultural da sua comunidade, bem como da cidade.

- Participem de situações de faz de conta, tanto nos cantos quanto nas propostas planejadas e de jogos dramáticos com intencionalidade.

- Interajam com seus pares (colegas da turma, educadores/professores) com formas animadas ou no jogo pessoal.

- Participem nos processos de leituras teatrais oferecidas nas unidades, tanto nos espetáculos profissionais quanto nas propostas com não atores.

O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados.

VIRGÍNIA KASTRUP

Tomam-se emprestadas as palavras de Virginia Kastrup, para enfatizar que esse documento não se encerra em si, não está pronto, as propostas contidas nele não estão fechadas, mas é um disparador para novas buscas, reflexões, estudos e aprofundamentos acerca do conhecimento sobre a arte na educação infantil.

Foi revelado neste documento como se pensa o ensino da arte para a educação infantil da Rede Municipal de Ensino e espera-se que haja contribuição para o planejamento de propostas significativas em Arte, ampliando o universo cultural e estético de todos os envolvidos nesse processo.

O saber não é algo acabado e finalizado em si, principalmente, o conhecimento em arte, que a cada dia se renova e se amplia em suas poéticas expressivas. Explicita-se que as diferentes linguagens da arte podem ser exploradas com as crianças, de muitas maneiras, pois é um modo de permitir que elas tenham um canal expressivo não limitado. Poderão, assim, compreender seu espaço no mundo e, nesse espaço, como seres atuantes se expressar e vivenciar experiências estéticas para tornar o mundo um lugar criativo e agradável de se viver.

AMARAL, A. M. **Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos e objetos**. São Paulo: Edusp, 1996.

ANDRADE, M. de. Do desenho. In: **Aspectos das artes plásticas no Brasil**. São Paulo: Martins, 1975.

ARAÚJO, H. C. de. **Introdução à interpretação teatral**. São Paulo: Agir, 2002.

ARNHEIN, R. **Arte e percepção visual**. São Paulo: Pioneira, 1980.

ARSLAN, L. M; IAVELBERG, R. **Ensino de arte**. São Paulo: Thomson, 2006.

BIB, B. **O livro das fadas: uma linda viagem pelo mundo encantado**. São Paulo: Publifolha.

BUARQUE, C. **Chico Buarque ao vivo Paris Le Zenith**. Paris: Sony & BMG, 1990.

BUORO, A. B. Por que e como lidar com imagens da arte na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, ano I, n. 1, abr. jul. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil v. 3**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BROUGÉRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.

CABRAL, B. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CAVALCANTI, Z. (Coord.) **Arte na sala de aula** – equipe pedagógica da escola da vila. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CARVALHO, S. P. de; KLISYS, A; AUGUSTO, S. (Org.). **Bem-vindo, mundo!**: criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Peirópolis, 2006.

CORSARO, W. Cultura se constrói brincando. **Pátio Educação Infantil**, ano V, n. 15, nov. 2007/ fev. 2008.

CUNHA, S. R. V. da. (Org.). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba: Educação Infantil**. 2006.

CRAWFORD, J; JARAMILLO, N.; MCLAREN, P. Cultura e educação multicultural. **Pátio Educação Infantil**, n.15, nov. 2007/fev. 2008.

DAVIS, C; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

DRUCE, A. **Bruxa, bruxa venha à minha festa**. Rio de Janeiro: Brinque book, 2008.

FARIA, V. L. B. de. Memórias de leitura e educação infantil. In: SOUZA, R. J. de. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. SP, 1 ed. São Paulo: DCL, 2004.

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

FROTA, E. **Intervenção em trânsito II**, Catálogo da Exposição Carretéis. Curitiba, 2009.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

HOLM, A. M. **Os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2007.

HORTA, M. de L. P. **O que é educação patrimonial**. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.com.br/salto/boletins2003/ep/text1.htm>>. Acesso em: fev. /2007.

IABELBERG, R. **O desenho cultivado da criança**: prática e formação de educadores. Porto Alegre: ZouK, 2006.

JAPIASSÚ, R. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papyrus, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KOUDELA, I. D. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

LADEIRA, I.; CALDAS, S. **Fantoche & Cia**. São Paulo: Scipione, 1989.

LARREULA E. & CAPDEVILLA R. **A Bruxa Onilda**. São Paulo: Scipione, 1999.

LIMA, F. C. Ateliê de moda. **Avisa lá**. Ano VII, n. 32, out./2007.

MELO, M. T. de; WALLON. **Direcional escolas**. Ano 3, n. 28, mai./2007.

LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (Org.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

LEMINSKI, P. **O que o barro quer**. Disponível em: < [HTTP://pauloleminskiblogspot.com/2008/09/o-que-o-barro-quer-paulo-leminski.html](http://pauloleminskiblogspot.com/2008/09/o-que-o-barro-quer-paulo-leminski.html) > Acesso em: 18/02/2009.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **O desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky, vida e obra. **Revista Criança do professor de educação infantil**. Ministério da Educação, SEF. Dez./2000.

OLIVEIRA, Z. et. al. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2001.

OSTETTO, L. E. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil. In: DUARTE, S. S. D. (Org.) **Linguagens da arte na infância**. Joinville: Univille, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Orientações para (re) elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica na educação infantil**. Curitiba, 2006.

PICOSQUE, G.; MARTINS, M. C. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: RBB, 2008.

PILLOTTO, S. S. D. As linguagens da arte no contexto educacional. In: DUARTE, S. S. D. (Org.) **Linguagens da arte na infância**. Joinville: Univille, 2007.

- PINTO, Z. **O Menino Maluquinho**. São Paulo: Melhoramentos, 1980.
- PINTO, Z. **O calcanhar de Aquiles**. São Paulo: Melhoramentos, 2000.
- PORCHER, L. **Educação artística: luxo ou necessidade?** Sumus, 1982.
- REVERBEL, O. G. **Jogos teatrais na escola**. Rio Grande do Sul: Scipione, 1989.
- RIOS, R. **Brincando com teatro de bonecos**. São Paulo: Global, 1991.
- SAMPAIO, M. F. **Meu filho faz teatro**. São Paulo: Almed, 1981.
- RICHTER, S. **Criança e pintura – ação e paixão do conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- ROSA, N. S. S.; SCALÉA. **Arte-educação para professores: teorias e práticas na visitação escolar**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 2006.
- SANTOS, V. L. B. dos. A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Cor, som e movimento. In: CUNHA, S. R. V. da. (Org.). **A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Cor, som e movimento. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- SANTOS, V. L. B. dos. Promovendo o desenvolvimento do faz de conta na educação infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. (Org.). **Educação infantil: prá que te quero?**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- SANTOS, V. L. B. **Brincadeira e conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- SLADE, P. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.
- SOUSA, A. B. **Educação pela arte e artes na educação**. Rio Grande do Sul: Inst. Piaget, 2003.
- SPODEK, B.; SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- STAMM, E.; PILLOTTO, S. S. D. **A arte como propulsora da integração escola e comunidade**. Joinville: Univille, 2007.

STAMM, E.; O tridimensional no desenvolvimento infantil. In: DUARTE, S. S. D. (Org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville: Univille, 2007.

TOQUINHO. M. Toquinho, Sony, 2005.

TRICATE, C. Um espaço para ver a cidade. **Pátio Educação Infantil**. n. 16, mar. / jun. /2008.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O brinquedo como objeto cultural. **Pátio Educação Infantil**, ano V, n. 15, nov. 2007/fev. 2008.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ida Regina Moro Milléo de Mendonça

GERÊNCIA I

Vera Lúcia Grande Dal Molin

GERÊNCIA II

Elizabeth Helena Baptista Ramos

ELABORAÇÃO

Solange Gabre

Elisângela Christiane de Pinheiro Leite

CONSULTORIA

Silvia Sell Duarte Pillotto

Vera Lúcia Bertoni dos Santos

DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA E DIFUSÃO EDUCACIONAL

Eloina de Fátima Gomes dos Santos

GERÊNCIA DE APOIO GRÁFICO

Gilcelli Vidal

CAPA

Ana Paula Yanagui

Dilma Protzek

DIAGRAMAÇÃO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA DE IMAGEM

Aline Cristina Pereira dos Santos

Ana Cláudia Proença

Anna Christina Tucunduva Mattana

PROJETO GRÁFICO

Dilma Protzek

REVISÃO

Joseli Siqueira Giublin

Jucimari Stelmach

Rita Spacki



CURITIBA

PREFEITURA DA CIDADE
Secretaria da Educação