

AUTORES, PERSONAGENS, LETRAS, PINCEL E TINTA: É HORA DE BRINCAR E APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marta Chaves
Heloisa Toshie Irie Saito
Cilene Vieira dos Santos
Rosa Lici Luchetti Maidl
Zitue Mukai

ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS

Iniciar este texto com a expressão brincar e aprender indica a compreensão que temos das realizações pedagógicas com as crianças na Educação Infantil. Se por vezes se considera que a infância é tempo de magia e encantamentos, para nós pode ser a idade da apreensão da vida e, de igual modo, tempo de ensino sistematizado e intencional, sem secundarizar a ludicidade, a importância dos brinquedos e das brincadeiras, resguardado o entendimento de que devemos ter atenção especial ao o quê e como ensinar, conforme a particularidade de para quem ensinamos. Considerando esses fatores, o planejamento e a programação de ações valem para todos os níveis de ensino.

Com essa compreensão, fazemos algumas indagações com o intuito de refletir acerca das intervenções que desenvolvemos com as crianças em seus preciosos primeiros anos de vida. “De que forma pensamos e dinamizamos a organização da rotina na Educação Infantil?”; “Como a Arte e a Literatura Infantil se apresentam nas vivências escolares das crianças?”; “Há efetiva compreensão que brincar e aprender guardam relação direta com o trabalho desenvolvido com obras de arte e textos literários?”

Poderíamos, ainda, a partir de um esforço coletivo de estudos, prosseguir com as indagações: “A sistematização do trabalho com Literatura intenciona fazer das crianças ouvintes, escritores ou contadores de histórias?”; “As vivências afetas à Arte e à Literatura estão reservadas a qual tempo e espaço?”; “Os expoentes da Literatura são sistematicamente trabalhados com as crianças?”; “As Equipes Pedagógicas e os professores se apropriaram de conhecimentos afetos à Arte e à Literatura?”; “As propostas de formação em exercício organizadas por instituições, Secretarias Municipais ou de Estado têm contemplado estudos e proposições afetas à Arte e à Literatura?”.

Nessa reflexão, consideramos que a Educação Infantil constitui-se em especial tempo de aprendizagem e desenvolvimento. Nos primeiros anos de vida escolar junto às instituições de

Educação Infantil, de forma intencional e sistemática as crianças aprenderão a se relacionar, a conviver, a ouvir, compreender e manifestar sim e não; serão conhecidos e desenvolvidos sensações, emoções e sentimentos. Conhecerão, aprenderão valores essenciais para a individualidade e a vida coletiva, e nessa condução são essenciais a solidariedade, o espírito coletivo e o apreço à arte como possibilidades de vivências para que as crianças possam aprender e, portanto, se desenvolver.

Pautadas no entendimento de que o meio contribui decisivamente para o desenvolvimento dos sentimentos e capacidades humanas, defendemos a valorização de cada instante e de todos os espaços (parque, areia, salas) em que estamos com as crianças, superando, desta forma, uma das maiores fragilidades do trabalho educativo, a de considerar que alguns espaços e determinados períodos são mais importantes que outros.

De acordo com Chaves (2007, p. 177), devemos superar a “lei da hierarquia”, em que vigora a ideia, por exemplo, de que uma ação ou espaço possui mais valor que outro; nessa “lei” está presente a ideia de que escrever tem maior relevância que o brincar e, ainda, a percepção de que elaborar procedimentos didáticos em papel sulfite e em cadernos parece valer mais que os tão esperados passeios e a contação de histórias que, de igual forma, recebem atenção das crianças.

Em oposição à essa realidade, o desenvolvimento de práticas educativas envolvendo Arte e Literatura Infantil favorecem a realização de intervenções que valorizam as diferentes linguagens, e são capazes de ampliar o conhecimento e contribuir para o desenvolvimento linguístico, intelectual e para as habilidades motoras das crianças. Nesse sentido, as leituras de diversos textos, a contação de histórias, o conhecimento e a possibilidade de reprodução de telas, esculturas e pesquisas referentes a aspectos biográficos de autores, auxiliam para que pensemos qual a função da Arte e da Literatura Infantil para as crianças da Educação Infantil e também para as do Ensino Fundamental. Nessa lógica, todas as realizações e todos os espaços da Educação Infantil recebem igual valor.

Nessa perspectiva, salientamos os textos essenciais para as reflexões sobre o trabalho educativo. Escritos como “O papel do brinquedo no desenvolvimento”, “Imaginação e Criação na Infância”, “Quarta-aula: a questão do meio na pedologia” (VIGOTSKI, 1998; 2009; 2010a), “O homem e a cultura” (LEONTIEV, 1978), assim como os estudos de Blagonadzhina (1969) e Mukhina (1996), reafirmam que as capacidades humanas são desenvolvidas e fortalecem a tese de que devem ser intencionalmente planejadas.

AUTORES E PERSONAGENS PARA PROFESSORES E CRIANÇAS

Nesse propósito de educação que prioriza a Arte e a Literatura, recorreremos às elaborações de Blagonadzhina (1969), para quem os sentimentos estéticos se desenvolvem mais quando o ensino é organizado com versos especificamente redigidos para as crianças, com desenhos e música de qualidade e ritmos variados. A criança aprende valores, sentimentos, formas de se expressar e

desenvolve a memória, o raciocínio, a atenção e o autocontrole, com o máximo desenvolvimento de suas funções cognitivas, afetivas e sociais.

Os escritos de Vigotski (2009) nos auxiliam nessa compreensão, pois segundo este autor, realizações educativas que contemplam a arte favorecem o desenvolvimento da criatividade e o domínio da linguagem. Assim, o trabalho educativo intencional a partir de obras literárias, por exemplo, possibilitam aos escolares o domínio da linguagem e a transmissão do conhecimento, condições essenciais para que a criança compreenda e aproprie-se da riqueza elaborada pelo conjunto da humanidade.

Nesse sentido, consideramos que, em se tratando da atuação dos professores, urge reavaliarmos as intervenções pedagógicas efetuadas nas unidades escolares. Entendemos que uma proposta de educação que discuta as potencialidades das crianças e a necessidade da intencionalidade educativa em favor da emancipação, precisa discutir a potencialidade do educador e a necessidade de que este analise, compreenda – e algumas vezes supere – sua prática, para que tenha, de fato, condições objetivas na tomada de decisões, escolhas e encaminhamentos didático-pedagógicos. Para que isto ocorra, os próprios professores precisam conhecer, se apropriar da riqueza da Arte e da Literatura, condição essencial para realizar efetiva e eficazmente o trabalho junto às crianças.

O conhecimento e o apreço dos professores para com os traços geométricos de Alfredo Volpi, a precisão das cenas de Portinari, a leveza (e firmeza) de Anita Malfatti, contribuirão para que as realizações com as crianças sejam tomadas de sentido e significado para quem ensina e quem aprende. Reafirmamos que a condição de compreensão e escolha precisa ser antes apreendida pelos professores, pois estes, quando repetem por anos determinada “atividade”, muitas vezes o fazem por não lhes ter sido oportunizado conhecer e projetar as possibilidades de superar as fragilidades da prática pedagógica.

Cantar, dramatizar, desenhar, recortar, utilizar recursos diversificados como papéis, tecidos, retalhos para contar histórias, compor cenas, brincar com versos que favorecem o conhecimento e o reconhecimento de diferentes linguagens, são elementos que potencializam o desenvolvimento linguístico e intelectual das crianças, como já pontuamos. Destacamos um trabalho especial com informações sistematizadas de aspectos biográficos de compositores, intérpretes, artistas plásticos, escultores, poetas e dramaturgos. A oportunidade de estudar os expoentes das Artes e Literatura é fundamental para planejar e elaborar painéis, cartazes, livretos, “Caixas de Encantos e Vida”⁹. A composição de espaços (painéis), materiais (cartazes e livretos) e outros recursos atribuirão significado às ações de desenhar, pintar, escrever, recortar e colar.

⁹ O recurso didático denominado Caixas de Encantos e Vida é elaborado coletivamente. O grupo escolhe um expoente da literatura, da poesia, da música ou das artes a ser estudado. A Caixa contempla os “encantos” que geralmente são representados por cinco temáticas: infância, amigos, obra, viagens e realizações que se referem ao reconhecimento ou às premiações obtidas pelo expoente em sua trajetória profissional. O objetivo é representar a “vida” do artista a partir de material escrito, fotos e objetos que caracterizem os diferentes momentos de sua história (CHAVES, 2011a). Devemos registrar que algumas Secretarias Municipais de Educação do Estado do Paraná, em suas propostas de formação continuada e como desdobramento dessa formação, têm contribuído para a elaboração desse recurso para professores e crianças.

Para amparar essa defesa educacional, recorreremos à Cecília Meireles, a qual, preocupada com a formação intelectual das crianças escreve:

A Literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição. A Crítica, se existisse, e em relação aos livros infantis, deveria discriminar as qualidades de formação humana que apresentam os livros em condições de serem manuseados pelas crianças. Deixando sempre uma determinada margem para o mistério, para o que a infância descobre pela genialidade da sua intuição (MEIRELES, 1984, p. 32).

Prossegue a poetisa e autora:

É que não se pode pensar numa infância a começar logo com a gramática e retórica: narrativas orais cercam a criança da Antigüidade, como as de hoje. Mitos, fábulas, lendas, teogonias, aventuras, poesia, teatro, festas populares, jogos, representações várias... – tudo isso ocupa, no passado, o lugar que hoje concedemos ao livro infantil (MEIRELES, 1984, p. 55).

E acrescenta:

E ousamos dizer que essa é ainda a contribuição mais profunda, na Literatura Infantil. Parlendas, provérbios, adivinhas têm sido um pouco abandonados, na redação escrita, ligadas a jogos, brinquedos e outras práticas. Os provérbios tendem a desaparecer: é muito raro encontrá-los na conversação diária, a não ser entre pessoas bastante idosas. As adivinhas também vão escasseando, substituídas por outros entretenimentos (MEIRELES, 1984, p. 87).

E sobre os livros, revela:

O livro sem suprir essas ausências. Tudo quanto se aprendia por ouvir contar, hoje se aprende pela leitura. E, examinando-se boa parte dos livros – ainda os melhores – que as crianças utilizam, aí encontramos as histórias da carochinha que pertencem ao tesouro geral da humanidade: as Mil e uma noites, as grandes narrativas que embalam a antigüidade, como essa do Marinheiro Simbad – os contos de Perrault, Mme. d’Aulnoy, os irmãos Grimm recolheram, histórias vindas de outras coleções, fragmentos de epopéias – tudo se comprime nesses livros, aproximando tempos e países, permitindo o convívio unânime dos povos, em poucos volumes... (MEIRELES, 1984, p. 50).

Essas elaborações se harmonizam com a concepção de criança e educação a partir da qual deve-se exercitar práticas educativas ricas de significado para os escolares, em oposição à antecipação de conteúdos e procedimentos didáticos pertinentes ao Ensino Fundamental ou aos anos escolares posteriores. Aqui, não há negação do conteúdo ou o conhecimento na medida em que o defendemos para as crianças da Educação Infantil; afirmamos sim que este pode e deve vir não como “passatempo”, mas em todo tempo com fábulas, lendas, poesias, parlendas, provérbios

e “brinquedos”, como propõe Cecília Meireles. As condutas pedagógicas precisam superar a lógica de materiais apostilados, fotocópias de ilustrações ou os chamados exercícios que pouco contribuem para a compreensão de um tema, de uma obra ou de um autor.

Se nos atentarmos à rotina escolar, por inúmeras vezes observamos o trabalho com Literatura Infantil relegado a um segundo plano ou, ainda, uma associação árida dos textos literários a conteúdos escolares, em uma perspectiva de dependência da Literatura para com temáticas específicas e, nessa lógica, as músicas, histórias e poesias estariam presentes de forma secundarizada.

Ressaltamos que somos favoráveis à associação de conteúdos às vivências com autores e personagens, desde que o trabalho educativo esteja organizado de forma a motivar os escolares. Avaliamos que a secundarização do trabalho com literatura também ocorre quando as histórias, músicas, poesias, desenhos e pinturas são requisitados ao final do período escolar ou nos intervalos de uma “atividade” considerada “mais importante”. Nessas circunstâncias, por alguns instantes, as crianças ficam mobilizadas e por vezes até se “acalmam”, mas como essa modalidade de intervenção não se sustenta, a motivação inicial se anula e há grande chance de se ter tinta e giz de cera por toda parte, anunciando um não compreender da ação e algum descontentamento das crianças para com aquela ação. Com isso, apresentamos uma questão: “Qual a contribuição do trabalho com autores, pintores e poetas para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças?”. Poderíamos retomar as indagações iniciais: “A sistematização do trabalho com Arte e Literatura intenciona fazer das crianças ouvintes, escritores ou contadores de histórias?”; “As vivências afetas às pinturas, esculturas, poemas estão reservadas a qual tempo e espaço?”; “Os expoentes da Literatura e das artes são sistematicamente apresentados às crianças?”.

LETRAS, PINCEL E TINTA: UMA POSSIBILIDADE DE ENCANTO E APRENDIZAGEM

O ponto de partida para esta reflexão e a defesa educacional reside no entendimento de que a função da escola é promover o desenvolvimento em uma perspectiva de humanização. Em outras palavras, significa dizer que educar só se justifica caso potencialize as capacidades humanas desenvolvidas ao longo da história da humanidade. Para tal afirmação, respaldamo-nos nas elaborações de Saviani (2000), Duarte (2001) e nos estudos clássicos de Marx e Engels (1993), Leontiev (1978) e Vigostski (2000; 2010b).

Assim, a organização pedagógica da escola se fortalece quando os procedimentos didáticos e a organização da rotina escolar são expressões do desenvolvimento humano, ou seja, quando todo o espaço e tempo de permanência dos escolares nas instituições educativas formais é tomado por circunstâncias que potencializam as capacidades humanas como a memória, a atenção, a abstração e a linguagem. Para isto, é fundamental que o ponto de partida das intervenções e propostas de trabalho com as crianças expressem o que há de mais avançado em diferentes áreas

do conhecimento – regra que se aplica aos escultores, compositores e escritores que precisamos apresentar às crianças de forma plenamente encantadora e lúdica.

Para apresentar às crianças músicas do compositor russo Tchaikovsky, poesias de Mario Quintana, histórias de Ana Maria Machado, adivinhas e parlendas, é necessária uma tomada de decisão que tem como antecedência a necessidade de estudos e atenção a um referencial teórico que ampare as escolhas e encaminhamentos teórico-metodológicos. O que e como ensinar deve estar em consonância com a função da escola, que precisa ser definida pelo referencial teórico eleito para fundamentar os trabalhos diários. Consideramos que a relação referencial teórico e intervenção educativa contribui para que se reflita sobre a prática pedagógica efetuada nas escolas e Centros de Educação Infantil.

Os estudos de Blagonadezhina (1969), Mukhina (1996) e Vigotski (2009) reafirmam a importância do ensino e do ensino da arte. Para estes pesquisadores, a condição humana do educando poderá ser potencializada tanto quanto sua criatividade, o que ocorrerá se for atribuída a devida atenção ao trabalho educativo realizado com as crianças. Nessa perspectiva, deve-se retomar a essencialidade da organização prévia, do planejamento de atividades nas quais não se descuide do tempo e do ambiente de permanência das crianças.

Nesse sentido, vale lembrar os estudos de Saito (2010) e Chaves (2011b), que ao tratarem da importância do cotidiano para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, lembram que solicitar a leitura, elaborar coreografia, cantar, ler com e para as crianças são demonstrativos de ações que se justificam desde que tenham sido anteriormente planejadas e programadas.

Assim, apresentar músicas, histórias e poesias às crianças configura-se como uma possibilidade de organizar o trabalho pedagógico tendo como ponto de partida o que há de mais elaborado, devendo os textos caracterizarem-se pelo rigor na escrita, argumentação e, necessariamente, por sua condição de encantar, se considerarmos, como quer Leontiev (1978), que as produções humanas devem ser herdadas por todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos questionamentos apresentados no início deste estudo, consideramos que as instituições escolares devem possibilitar a apropriação, pelas crianças, da cultura desenvolvida e acumulada social e historicamente pela humanidade. Com essa compreensão, a Literatura Infantil e a Arte firmam-se em possibilidades de ensinar, tendo como ponto de partida as elaborações humanas significativas, contribuindo decisivamente para ampliar o universo de conhecimento dos escolares. Desta forma, a sensibilidade, a curiosidade, a atenção, a memória e a percepção podem ser desenvolvidas com conteúdos, estratégias e recursos de ensino adequados.

As realizações que contemplam a Literatura Infantil e a Arte podem se constituir em procedimentos e recursos didáticos fundamentais para a realização de práticas coletivas nas escolas

e Centros de Educação Infantil, por meio das quais, professores e crianças, de diferentes idades (incluindo-se necessariamente os bebês), devem ter acesso às riquezas humanas elaboradas ao longo da história.

Se nas salas e espaços ocupados por crianças, apresentarmos com intencionalidade educativa os mais diversos livros, sons, cores, registros escritos, brinquedos possíveis de serem identificados em telas, esculturas, poemas, músicas e histórias, isto pode se constituir em referência para uma Educação Infantil que supere o cenário recorrente nas instituições, onde as cores e formas são empobrecidas ou até mesmo ausentes do cotidiano educativo.

Assim, para que os procedimentos didáticos e estratégias de leitura sejam ricos de significado, a comunicação, a afetividade e a escolha criteriosa de recursos e procedimentos devem figurar como características essenciais no processo de ensino.

Nessa perspectiva, a harmonia entre práticas educativas e o encanto por autores, personagens, canções populares, poesias e histórias, são indissociáveis e podem proporcionar uma aprendizagem que favoreça a promoção humana. Na Educação Infantil, isto significa assinalar que se trata da possibilidade de levar os escolares a estágios cada vez mais avançados de desenvolvimento, constituindo, portanto, encantamento e aprendizagem para professores e crianças.

REFERÊNCIAS

BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L. e TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. Trad. Florencio Villa Landa. 3. ed. México, DF: Editorial Grijalbo, 1969. p. 355-381.

CHAVES, M. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (orgs.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007, p. 175-186.

_____. **A formação e a educação da criança pequena**: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil. Araraquara, 2011a. Trabalho de Pós-Doutoramento junto à Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), sob a supervisão do Prof. Dr. Newton Duarte.

_____. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a Literatura Infantil. In: CHAVES, M. (org.). **Práticas pedagógicas e Literatura Infantil**. Maringá: Eduem, 2011b, p. 97-106.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (I-Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MEIRELES, C. **Problema da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SAITO, H. T. I. **Aproximações entre a legislação da Educação Infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica**: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

VIGOTSKI, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: _____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. (org.) Michael Cole, et al. Trad. José Cipolla Neto, et al. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 139-157.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Trad. Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 681-700, out./dez. 2010a.

_____. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.