



SENSIBILIZAÇÃO ESTÉTICA E EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simone Varela¹

GT 7 – Educação de Crianças, Linguagens e Artes

RESUMO

Este estudo, a partir de uma abordagem sócio-histórica, teve com o objetivo contribuir com o debate acadêmico referente à presença da arte na educação e, neste caso específico, o processo de ensinagem da Arte na educação Infantil. O referencial metodológico deste artigo é composto pela pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Para tanto, a discussão esteve pautada nos principais elementos que caracterizam a arte e a estética, tais como a subjetividade, os sentimentos e as concepções sobre o belo. Os resultados sinalizam as contribuições da arte no desenvolvimento da consciência estética da criança e, deste modo, enfatizam a presença da arte na Educação Infantil.

Palavras-chave: Arte. Consciência Estética. Educação Infantil.

ABSTRACT

This study, based on a socio-historical approach, aimed to contribute to the academic debate regarding the presence of art in education and, in this specific case, the process of teaching art in children's education. The methodological reference of this article is composed by bibliographical research and documentary research. For this, the discussion was based on the main elements that characterize art and aesthetics, such as subjectivity, feelings and conceptions about the beautiful. The results signal the contributions of art to the development of the child's aesthetic awareness and thus emphasize the presence of art in Early Childhood Education.

KEYWORDS: Art. Aesthetic Consciousness. Child education.

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes de Sergipe (UNIT). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO) – Campus Santa Inês-BA. Integrante do grupo de pesquisa Sociedade, Educação, História e Memória (UNIT). E-mail: simone.varela@si.ifbaiano.edu.br.



INTRODUÇÃO

Desde a obrigatoriedade do ensino da Arte na educação de 1º e 2º graus² através da promulgação da Lei 5.692/71, até a manutenção da exigência do ensino do componente curricular arte contemplando as suas quatro linguagens, pela Lei n. 13.278/2016, que alterou o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96, muitas são as lacunas referentes à presença da Arte no currículo dos diferentes níveis de ensino na escola brasileira. Aliás, presença que tem estado no currículo, mas que em alguns casos ainda permanece ausente da sala de aula e das práticas escolares nela desenvolvidas.

Pelo motivo mencionado anteriormente, este artigo está organizado em três itens.. No primeiro, ocorrerá a aproximação do leitor aos elementos-chave da compreensão da Arte: a subjetividade, a sensibilidade, os sentimentos e a multiplicidade da ‘Estética do belo’. Esta que se distancia dos padrões e estereótipos sacralizados, em muitos casos, pelos preconceitos. Em seguida, a discussão estará centrada no desafio que descortina a relação entre a Arte e a Educação e, por sua vez, consiste no desenvolvimento da consciência estética na criança, na fase da Educação Infantil. No item ‘A Arte na Educação Infantil’, a temática abordada delimitará a análise aos condicionantes legais e determinantes para a presença da Arte na Educação e na Educação Infantil, por evidenciar as contribuições da Arte na formação do ser criança.

1 A ARTE: MANIFESTAÇÃO DOS SENTIMENTOS, DA EXPRESSÃO E DA COMUNICAÇÃO HUMANA

A Arte é marcada pela subjetividade por ser uma produção humana de comunicação e de expressão dos sentimentos. A subjetividade inerente a ela também é a marca da beleza e da expressão artística. Deste modo, os padrões sobre o belo são diversos, tanto em se tratando dos diferentes contextos históricos nos quais as obras de arte são criadas e difundidas, como a própria concepção das diferentes culturas num mesmo momento histórico que podem revelar inúmeras concepções de beleza. Um dos principais atributos da Arte é justamente a possibilidade de discutir as questões da sua época, do tempo histórico no

² Terminologias utilizadas para os atuais níveis de ensino Fundamental e Médio a partir da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96.



qual está inserida.

Enquanto expressão estética, a Arte é o modo do artista externar o belo, observando o seu objeto de análise/interpretação/expressão, que na maioria das vezes, é a própria realidade. Steiner (1888) explica que o artista precisa captar esta realidade a fim de encontrar a forma perfeita de apresentar um determinado objeto/fenômeno sem que ele tenha se desenvolvido na natureza. Isto porque para “[...] o artista, todo o lado externo de sua obra tem de expressar o interior” (STEINER, 1888, p. 11). A concepção do belo na Arte, a partir de releitura de Göthe feita por Steiner (1888, p. 11), compreende o belo como “[...] uma manifestação de ocultas leis da Natureza, que sem a aparição permaneceriam eternamente secretas”.

Já a Arte produzida a partir da segunda metade do século XX, período chamado de Pós-modernismo³ não persegue o belo entendido como a construção e/ou reconstrução de formas puras, originais, universais. A Arte contemporânea lança mão a outros lugares (leiam-se objetos, realidades sociais, políticas, econômicas, conceitos, arquiteturas, etc.). A este respeito Bausbaum (1995, p. 4 apud Nardin; Nita, 2010, p. 195) entende “[...] o desafio de abordar a arte sem a segurança de uma categoria é ter de buscar sua razão de existência em outro lugar”.

Neste sentido, Gombrich (2008) ressalta que a Arte expressa sentimentos e por isso muitas vezes foge à concepção daquilo que o senso comum espera observar. Depois de adquirirmos o entendimento das diferentes linguagens artísticas, poderemos até preferir expressões menos óbvias nas diferentes vertentes estéticas da Arte. O não óbvio pode revelar as necessidades do artista “[...] para mudar a aparência daquilo que viu” (GOMBRICH, 2008, p. 27). Por este motivo “[...] nunca devemos condenar uma obra por estar incorretamente desenhada [...]” (GOMBRICH, 2008, p. 27). Assim, será possível ao espectador perceber a expressão, os sentimentos, a crítica, enfim, a provocação do Galo Novo, pintado por Picasso em 1938, por exemplo, que revela a expressão dos sentimentos de inconformismo e de raiva diante das atrocidades cometidas pelos partidários do general Francisco Franco durante a Guerra Civil Espanhola.

³ Não desconsideramos a passagem para a chamada Arte Moderna ocorrida em finais do século XIX e início do século XX, analisada, dentre outros autores, por Modris Eksteins (1992). A Arte Moderna já anuncia outra concepção sobre o belo. O autor evidencia as novas formas não regulares, assimétricas na dança moderna, por exemplo, que passam a se configurar juntamente com a Primeira Guerra Mundial. O salto entre a concepção do belo predominante até o início do século XIX e a concepção do belo inscrito na chamada Arte Pós-moderna deve-se ao fato de que a intenção, neste ponto da presente discussão é a de evidenciar as extremidades de concepções sobre o belo inseridas na discussão da subjetividade da Arte.



Portanto, o grande Muro de ‘Berlim’ a ser derrubado a fim de aproximar o espectador do autor e da obra por ele criada é o preconceito que, necessariamente se constitui num obstáculo para a fruição de uma obra de Arte. Deste modo, Gombrich (2008, p. 29) infere que “[...] as crianças pensam que as estrelas devem ter o formato estelar, embora naturalmente não o tenham. As pessoas que insistem em que, num quadro, o céu deve ser azul e a grama verde não diferem muito dessas crianças”.

Sendo assim, para o longo do aprendizado do que seja a Arte será necessário que o apreciador/observador consiga superar os gostos pelas pinturas que lhes pareçam reais. A sensibilidade do artista necessariamente supera os moldes ditados pela Indústria Cultural, exemplificada por Gombrich (2008), pela figura do Mickey do Disney. No referido exemplo, embora os detalhes do personagem não sejam fidedignos à realidade, a apreciação, neste caso não ocorre. O que se concretiza é o consumo de um produto ‘cultural’ e não necessariamente da Arte.

Finalmente, é importante para o entendimento da Arte que se perceba a busca incessante do artista pelo equilíbrio. Para tanto, muitas vezes ele não segue regras fixas. O equilíbrio desejado pelos artistas precisa ser também o objetivo do apreciador. Eis novamente o elemento subjetivo que acompanha a Arte. Assim, enquanto apreciadores não correrão ao risco do esnobismo mencionado por Gombrich (2008), no momento no qual o autor comenta as ações que algumas pessoas, após conhecerem os pontos iniciais para a apreciação da Arte podem cometer. Pseudoapreciadores da Arte que, em exposições, podem se utilizar de conhecimentos iniciais sobre a técnica do jogo de luz e sombra utilizado por Rembrandt e simplesmente murmurarem “[...] maravilhoso chiaroscuro” (GOMBRICH, 2008, p. 37). Ou aqueles que se julgando profundos conhecedores da Arte, providos de verbetes adquiridos na Wikipédia, ou em locais afins, julguem exposições de Arte Pós-Modernas, por exemplo, com o anacronismo característico do pensamento emergente de alguns grupos sociais que têm acesso à Arte. A sensibilidade, a subjetividade e a intuição também são necessárias para a apreciação da Arte.

2 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA ESTÉTICA

Duarte Júnior (2011, p. 69) explica que o processo de conhecimento necessita da articulação “[...] entre aquilo que é vivido (sentido) e o que é simbolizado (pensado)”. O que para o autor é “[...] básico para que se possam compreender as experiências vividas por outros



homens” (DUARTE JÚNIOR, 2011, p. 68). Isto significa que a transmissão de conceitos, em sua maioria veiculada verbalmente e/ou com a utilização de recursos didáticos e midiáticos, não garante a vivência dos sentimentos que determinada situação cotidiana. Esta evidenciada a partir da apresentação de diversos conceitos científicos e/ou dependendo do nível de escolarização, variados saberes escolares e/ou conteúdos didáticos.

Outro grande desafio imposto ao desenvolvimento da consciência estética reside na própria configuração da sociedade contemporânea. Varela (2011) explica que o modelo social instaurado a partir das transformações ocorridas no processo produtivo iniciadas na segunda metade do século XVIII, retirou do domínio dos homens submetidos a este modelo de relação de trabalho, elementos essenciais para o desenvolvimento das capacidades intelectivas, como o controle do tempo, do espaço e sobre o conhecimento do que ele próprio produzia.

Na lógica da sociedade racionalista-capitalista as emoções, a Arte em suas diferentes linguagens cede espaço à preparação racional para o mundo do trabalho. A este respeito Duarte Júnior (2011) acrescenta que na sociedade racionalista o lúdico, o brincar, o jogar e outras necessidades humanas também perdem seu espaço. “Assim, a dança, a festa, a arte, o ritual, são afastados de nosso cotidiano, que vai sendo preenchido apenas com o trabalho utilitário, não criativo, alienante”. “A forma de expressão das emoções torna-se a violência” (DUARTE JÚNIOR, 2011, p. 64).

No referido contexto, cabe à Estética⁴, que é uma área de conhecimento que se ocupa da Arte e de suas criações, reaproximar o homem do sensível, do criativo, do sentimento. Desta maneira, cabe também à Educação uma maior aproximação com a Estética e com a Arte para uma compreensão e relação com este elemento subjetivo que permite aos educandos, conforme argumenta Duarte Júnior (2011, p. 66), a oportunidade de ampliação das suas visões de mundo a partir das “suas próprias percepções e sentimentos”.

Quando, na experiência estética, meus sentimentos entram em consonância (ou são despertados) por aqueles concretizados na obra, minha atenção focaliza naquilo que sinto. A lógica da linguagem é suspensa e eu vivo meus sentimentos, sem tentar traduzi-los em palavras (DUARTE JÚNIOR, 2011, p. 66).

⁴ Steiner (1888, p.4) explica que a Estética é uma ciência relativamente nova. “foi apresentada pela primeira vez, com plena consciência de se estar inaugurando uma nova disciplina científica, por Alexander Gottlieb Baumgarten no ano de 1750”.



Para Duarte Júnior (2011, p. 68) a possibilidade da utilização da Arte em parceria com a educação desenvolve nos educandos: o refinamento dos sentimentos pela aproximação com as linguagens da Arte; o conhecimento das próprias emoções e através dele, o conhecimento das emoções dos outros (colocar-se no lugar do outro, aprender a respeitá-lo); amplia a imaginação (criatividade) e com ela a própria inteligência; ao ampliar a imaginação, permite imaginar outras realidades possíveis do que a imediatamente dada e, ao mesmo tempo, perceber como a realidade na qual vivemos está distante da realidade imaginada, num “[...] estado mais equilibrado, lúdico e estético.” (DUARTE JÚNIOR, 2011, P. 68); vivenciar experiências diferentes das cotidianas; conhecer a produção do seu tempo e deste modo, se aproximar mais de sua cultura através do folclore além de conhecer a manifestação de outras culturas.

A partir da aludida concepção, a pretensão da Arte ligada à educação considera o fenômeno educacional “[...] não apenas como transmissão simbólica de conhecimentos, mas como processo formativo humano” (DUARTE JÚNIOR, 2011, p. 72). Neste sentido, é essencial que o produto final não seja compreendido, por exemplo, como aquilo que o aluno fez exclusivamente, o produto. Mas o processo pelo qual ele passou para fazê-lo, o processo da criação.

A ampla contribuição da Arte na Educação significa que, “[...] fazendo ou apreciando artes, os alunos passam por uma experiência estética e aprendem que, com ela, o mundo pode se tornar mais agradável e completo” (ALMEIDA, 2010, p. 31). Assim, a relação entre a Arte e a Educação promoverá no aluno o desenvolvimento da experiência e da consciência estética.

3. A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inserção obrigatória da Arte no currículo da escola ocorreu por meio da promulgação da Lei 5692/71. Devido à falta de professores preparados para trabalhar com uma atividade compulsória da disciplina Educação Artística existiam iniciativas dos “[...] cursos rápidos com o propósito de habilitar professores para o exercício do magistério na área teatral” (SANTANA, 2009, p 79). Dentre as referidas iniciativas configuravam-se também as Escolinhas de Arte que desde 1948, acabaram formando professores para o trabalho com a Arte na escola. Barbosa (1989) menciona que no contexto da promulgação da Lei 5.692/71 existiam, no Brasil, 32 Escolinhas de Arte.



Quando o ensino da Educação Artística foi implantado compulsoriamente na educação brasileira, no apogeu da tendência tecnicista, era esse o pensamento praticado na escola, salvo raríssimas experiências isoladas. Num momento em que emergiam críticas ao ensino oficial e à política educacional como um todo, adotou-se no currículo da escola básica uma disciplina com conteúdo adjetivado – Educação Artística -, ao sabor das ideias propostas pelos legisladores do poder instituído. Em outras palavras, inventou-se uma outra modalidade do *milagre brasileiro*, termo cunhado para caracterizar as diretrizes econômicas adotadas pela ditadura militar, mas que serve, metaforicamente, para traduzir a maneira com que foi concebido originalmente o ensino das artes, pautado numa fusão polivalente das linguagens, com vistas a tornar mais humano o ensino profissionalizante regulamentado pela lei 5692/71, ou melhor, voltado para o desenvolvimento *harmonioso* (sic) do educando (SANTANA, 2009, p. 33).

Ocorre que no momento de inserção obrigatória da Arte no currículo da escola brasileira, conforme explica Santana (2009), a Arte não foi pensada como área de conhecimento no processo de formação do indivíduo. Vianna e Strazzacappa (2010) evidenciam que apenas em 1973 é que começaram a ser organizados e oferecidos à comunidade Licenciaturas para formar os professores e assim atender a demanda do ensino da Arte na escola. Todavia, os cursos ofertados “[...] pretendiam formar em dois anos professores de arte capazes de lecionar música, teatro artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, o que representava um grande equívoco” (VIANNA E STRAZZACAPPA, 2010, p. 118).

O contexto da inserção obrigatória do ensino da Arte na escola e, mais recentemente, os concursos públicos que aceitam professores formados nas diversas licenciaturas que envolvem a Arte (Dança, Música, Teatro, Cinema, Desenho, ou Arte Educação), são situações que revelam certo avanço e, por outro, suscitam ainda alguns questionamentos.

Parece-nos difícil que um único professor, com a formação numa das referidas licenciaturas que englobam a Arte, possa dominar tais especificidades que as múltiplas linguagens artísticas comportam e requerem. Além disso, como organizar as diferentes linguagens e/ou ramificações da Arte no currículo? Como atender a multiplicidade inerente à Arte nos currículos escolares de maneira satisfatória, isto é, respeitando a especificidade de cada um dos códigos de comunicação por ela utilizados? Quais são os parâmetros teóricos que justificam a existência desta ou daquela disciplina no currículo?

As primeiras reflexões que sinalizam possíveis encaminhamentos de respostas partem do princípio colaborativo com as pesquisas que de fato confirmam à Arte, conforme



aponta Reis (2005), o seu estatuto não de merecimento, e sim de reconhecimento enquanto uma área do conhecimento. Deste modo, a presença da Arte, em muitas escolas brasileiras, não estará apenas evidente “[...] no currículo e/ou nas Leis de Diretrizes de Bases da Educação, mas nas experiências e práticas educativas vivenciadas na escola cotidianamente” (VARELA, 2013, p. 5). Vianna e Strazzacappa (2010, p. 120) chamam a atenção para o olhar que a própria escola, em alguns casos, tem sobre o ensino da Arte.

Se as escolas continuarem a considerar o ensino da arte um elemento supérfluo para a formação, não se empenharão em buscar os recursos necessários para a realização desse aprendizado nem tampouco o profissional adequado para oferecer esse conhecimento, e poderão, assim, reproduzir um preconceito bastante comum: qualquer pessoa “criativa” e “habilidosa” pode ser professora de arte. Ao respeitar as características das diversas linguagens artísticas e, sobretudo, ao considerar a arte como área de conhecimento, a escola estará desempenhando um importante trabalho: mostrar à criança e ao jovem a importância da arte (VIANNA, STRAZZACAPPA, 2010, p. 120).

Tendo em vista a continuidade da análise sobre o lugar e o papel que a Arte ocupa no currículo da escola brasileira, apresentaremos os principais documentos que legitimam e orientam a presença da Arte e, neste caso específico, na Educação Infantil.

Atualmente (século XXI), os principais documentos legais que estabelecem a estrutura e o funcionamento da educação brasileira e, inserida nela, a Educação Infantil, estão: a Lei de Diretrizes e Bases Nacional para a educação brasileira, a LDB 9.394/96; a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 e o Referencial Curricular para a Educação Infantil.

O artigo 14 (quatorze) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica brasileira estabelece a base comum de conhecimentos, saberes e valores para a Educação Básica. Dentre eles está “a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música⁵” (BRASIL, 2010, p. 6). A Educação básica brasileira é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para a educação brasileira, LDB 9.394/96.

A obrigatoriedade do ensino da arte é reafirmada na LDBEN 9.394/96 que, por sua vez, com a promulgação da Lei n. 13.278/2016, garante o ensino das artes visuais, da dança, do teatro e da música que já era obrigatória desde a Lei n. 11.769/2008.

Será ao longo da Educação Infantil que o espaço educativo, juntamente com os

⁵ A Lei Nº 11.769, de 18 agosto de 2008, instituiu a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica.



profissionais que nele trabalham, possibilitará à criança os desenvolvimentos psicomotor, cognitivo, afetivo e social. Dentre as várias descobertas, resignificações e aprendizagens que a criança vivenciará na Educação Infantil, previstas no Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b) se destacam algumas que a Arte, juntamente com outras áreas do conhecimento contribuirá se adequadamente trabalhada. São elas: a formação da identidade (o eu, o outro, o nós, o mundo, a diversidade, as semelhanças, as diferenças), da autonomia⁶ (fases de anomia, heteronomia e autonomia) e dos limites (juízo moral⁷); a descoberta da sexualidade; o desenvolvimento da linguagem⁸, das diferentes formas de expressão, da autoestima e a importância do social⁹ nestes contextos; equilíbrio, coordenação, organização do tempo¹⁰ e do espaço.

Para que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança ocorram, a socialização aparece como elemento chave. Desde o nascimento a criança interage com o mundo externo diferente ao que viveu durante aproximadamente nove meses de sua vida. Será pela socialização e mediação que a criança se relacionará com o mundo e com as pessoas que nele vivem e, a partir destas relações construirá o seu conhecimento de si, dos outros e do mundo.

As diferentes linguagens da Arte, neste caso, previstas para a Educação Infantil, como as artes visuais, a música e o teatro, permitirão à criança a vivência do lúdico¹¹, dos jogos e das brincadeiras com a especificidade da expressão peculiar da própria Arte que é o sentimento traduzido por diferentes concepções estéticas. Assim, as crianças vivenciarão novos sentimentos, valores, hábitos, papéis sociais. Deste modo, o espaço da Educação Infantil se constituirá “[...] num dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas” (BRASIL, 1998b, p. 11).

⁶ O processo de autonomia foi estudado por Jean Piaget (1994) e atualmente, Yves de La Taylle (1992) dentre outros pesquisadores é um expoente da pesquisa nesta área de conhecimento.

⁷ Conceito pesquisado inicialmente por Jean Piaget (1994).

⁸ Lev Semenovich Vygotsky (2001) apesar de defender a construção do conhecimento por meio da resolução de problemas, diferente de Piaget que teve como fundamento teórico de seu método de pesquisa o Estruturalismo, Vygotsky, insere a relevância da linguagem enquanto um elemento social e mediador para o desenvolvimento do pensamento.

⁹ Isilda Campaner Palangana (2001), juntamente com outros pesquisadores brasileiros, defende o elemento mediação e, portanto, o social no desenvolvimento e na aprendizagem da criança e do adulto.

¹⁰ Simone Varela (2004) pesquisou como a criança desenvolve as noções de tempo e como ela se relaciona com o desenvolvimento do pensamento no contexto da sociedade contemporânea pós-alterações do modelo produtivo a partir da segunda metade do século XVIII.

¹¹ Pela atividade física e pela literatura a criança também terá a experiência lúdica a partir dos próprios conhecimentos a serem apreendidos pelas áreas de conhecimento da língua portuguesa e da educação física (corpo e movimento). O que se deve enfatizar é que nas diferentes atividades, seja nas artes visuais, na música, na dança, no Teatro, a criança também realiza o jogo, o faz de conta, o colocar-se em diferentes situações e, neste caso, será através dos jogos simbólicos que ela revivenciará experiências da realidade e se relacionará com as sensações experimentadas nela. Sobre o significado cultural dos jogos e das brincadeiras para as crianças, ver *in*: Huizinga, 2000. Homo Ludens.



Sobre o jogo, cabe ressaltar que ele se constitui na linguagem lúdica da criança, ou seja, a sua maneira de interagir com o mundo ocorre de um modo lúdico e, neste caso, pelo jogo simbólico e/ou faz de conta, pela linguagem teatral/dramática. Para o necessário aprofundamento do sentido do jogo simbólico ao longo do desenvolvimento infantil, a seguir, serão apresentadas as três fases do jogo simbólico estudadas por Jean Piaget¹².

Piaget (1978) *apud* Santos (2009) explica que após o desenvolvimento dos jogos de exercício que ocorre no estágio sensório-motor de desenvolvimento infantil, inicia-se o desenvolvimento dos jogos simbólicos, característica do estágio de desenvolvimento pré-operatório. Os jogos simbólicos são divididos em três etapas ao longo do desenvolvimento infantil. Na primeira fase dos jogos simbólicos e/ou jogos simbólicos simples ocorrem a

[...] projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos, caracterizada pela generalização dos esquemas simbólicos; a projeção de esquemas de imitação em novos objetos, determinada pela aplicação simbólica dos esquemas, agora desvinculados da ação própria do sujeito e relacionados aos modelos imitados, e que evidencia a dissociação entre o significante e o significado; a assimilação simples de um objeto a outro, forma na qual a criança age utilizando outros objetos, que não os reais, para representar os objetos ausentes; os jogos de imitação, ou a assimilação do corpo do sujeito ao corpo de outrem ou a quaisquer objetos, forma de transposição simbólica em que a criança age “como se”, assumindo corporalmente características do ser ou objeto imitado; e as combinações simbólicas, compostas por pequenas cenas que expressam diversas necessidades sócio-afetivas inerentes ao processo de desenvolvimento da criança (SANTOS, 2009, p. 4).

Estas são as formas iniciais do faz de conta, a linguagem dramática com a qual a criança se relaciona com o mundo até encontrar-se na fase de desenvolvimento chamada por

¹² Piaget (1970) classificou o desenvolvimento infantil em quatro estágios. O primeiro deles é o sensório-motor (0-a-2 anos, aproximadamente): este estágio é o período que antecede a linguagem. Não existem relações lógicas, mas há uma preparação nas estruturas cognitivas para a reversibilidade. É o chamado estágio da inteligência prática. O segundo estágio de desenvolvimento infantil é o Estágio Pré-operatório (2- 7 anos, aproximadamente): nele ocorre a relação entre o pensamento e o desenvolvimento da linguagem. Ocorre também o jogo simbólico, a imitação diferenciada, a imagem mental. É conhecido como estágio da representação. O terceiro estágio denominado de Operatório concreto (7 a 11 anos, aproximadamente): a criança chega à constituição de uma lógica e de estruturas operatórias denominadas Concretas. O último estágio de desenvolvimento da criança é o Operatório formal (dos 11 anos em diante): a partir deste momento a criança poderá realizar as operações cognitivas a partir de hipóteses, proposições e não apenas sobre objetos concretos.



Piaget (1978) de operatório-concreta (leia-se lógica concreta). Com o desenvolvimento do processo de representação e o aumento da socialização, a criança passará a outra etapa do jogo simbólico. Piaget (1978) *apud* Santos (2009) denomina esta segunda fase de desenvolvimento do jogo simbólico de coordenação simbólica ordenada na qual a representação será a imitação do real. Neste momento a criança se preocupará “com a verossimilhança [...] e tendendo para a elaboração formal, tanto no que se refere aos papéis imitados, quanto à adequação do material (figurinos, adereços e cenografia) que complementa o jogo” (SANTOS 2009, p. 5).

A última etapa do desenvolvimento do jogo simbólico infantil é denominada por Piaget (1978) *apud* Santos (2009) de simbolismo coletivo. Nesta fase a conduta da criança estará centrada na experimentação e na adequação de papéis sociais.

O desenvolvimento da capacidade representativa própria dessa fase limite entre os jogos simbólicos e os *jogos de regras* (considerados por Piaget “a atividade lúdica do ser socializado”) orienta o jogo no sentido da elaboração cênica, que, devido à progressiva superação do aspecto generalizador das formas de simbolização anteriores e ao crescente aperfeiçoamento da representação teatral, já manifesta um caráter estético (SANTOS, 2009, p. 5).

Piaget (1978) *apud* Santos (2009) explica que ao longo do processo de escolarização ocorre um retrocesso no desenvolvimento do simbolismo na criança. Isto porque a criança vai perdendo a possibilidade da expressão espontânea, se inserida num modelo Tradicional de ensino, e passa a ser solicitada dela à repetição do que lhe fora transmitido.

Para que o processo descrito anteriormente não aconteça, a educação escolar precisa priorizar a espontaneidade estética (experimentação/vivência) da criança que deste modo estará aliada ao desenvolvimento da criatividade infantil.

Seja por imitação ou oposição, ao utilizar-se do faz de conta e/ou jogo simbólico a criança ampliará o desenvolvimento de sua identidade e suas impressões sobre as pessoas e o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das discussões aqui contidas houve a intenção dar continuidade às



reflexões já existentes sobre o papel a ser difundido pela Arte na Educação. Nelas foram evidenciados os elementos centrais pesquisados pelos autores citados que enfatizam a possibilidade e a necessidade da aproximação entre a Arte e a Educação.

A possibilidade da relação com a Arte que a criança traz, dentre outras manifestações, traduz-se na espontaneidade que se caracteriza como um elemento que permite a comunicação inicial com a Arte. Esta situação analogicamente entendida como visceral, infelizmente, numa configuração social que minimiza as relações menos ‘civilizadas’ em detrimento à preparação para o mundo do trabalho, não se configura, na referida sociedade, como o que deva ser mantido, ensinado, vivenciado e experimentado.

A necessidade de aproximação entre a Arte e a Educação já fora sinalizada por pesquisadores que comprovaram a amplitude no desenvolvimento do pensamento e no refinamento dos sentimentos dos seres humanos. Seja pela psicologia com Piaget, pelos teóricos da Escola de Frankfurt como Theodor Adorno, dentre outros, ou, como disse Eco (2007, p. 18), a Arte “[...] em favor de uma maior plasticidade intelectual e de comportamento [...]”. Eles evidenciaram a necessidade da intimidade entre a Arte e a Educação que é mais próxima do que alguns ainda insistem e ainda a ‘encaram como um bicho de sete cabeças’.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. *Estud. av.* [online]. 1989, vol.3, n.7, pp. 170-182. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 05 de jun. 2012.

BRASIL. Lei 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: Casa Civil/Subchefia para assuntos jurídicos, 2016.

BRASIL. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. MEC/CNE/CEB: Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323>. Acesso em: 22 de ago. 2012.

BRASIL. Lei Nº 11.769, de 18 Agosto De 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica. MEC/CNE/CEB: Brasília, 2008. Disponível em:



<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm> . Acesso em: 13 de set. 2013.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Vol. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 14 de set. de 2013.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Vol. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol2.pdf . Acesso em: 1 de set. de 2013

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998c. Vol. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol3.pdf> . Acesso em 14 de set. de 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil/Subchefia para assuntos jurídicos, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 22 de ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e as Bases para o Ensino do Primeiro e Segundo Grau. Brasília, DF: Subsecretaria de Informações, 1971. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm>. Acesso em: 22 de ago. 2012.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que Arte-educação?** 22. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

ECO, Umberto. **Obra aberta:** forma e indeterminações nas poéticas contemporâneas. 9.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

EKSTEINS, Modris. **A sacração da Primavera**. São Paulo: Rocco, 1992.

GOMBRICH, E. H. **História da Arte**. 16. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. Disponível em: <jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf> Acesso em 18 Jun. 2014.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky, Wallon** – teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

NARDIN, Heliana Ometto; NITA, Mara Rosângela Ferrato. Artes visuais na contemporaneidade: marcando presença na escola. *In*: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância social**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.



PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1970.

REIS, Ronaldo Rosas. **Educação e estética**: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFUMA, 2009. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Y_pu8quJSSEC&oi=fnd&pg=PA9&dq=+teatro+e+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores&ots=DqKEDrf8xX&sig=vRXLZ76uLU0k4nO3ei2reXURL58#v=onepage&q=teatro%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores&f=false>. Acesso em: 05 de Jun. 2012.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Atividade simbólica na infância e abordagens do teatro no meio escolar: convergências e incompatibilidades. *In: O Percevejo Online* – periódico do programa de Pós Graduação em Artes Cênicas PPGAC/UNIRIO. Vol.1 n. 2, 2009, p. 1-8. Disponível em:<<http://seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/issue/view/43>>. Acesso em: 02 de Out. de 2013.

STEINER, Rudolf. **Arte e Estética segundo Göthe – Göthe como inaugurador de uma estética nova**. Conferência proferida em Viena, em 9 de novembro de 1888. Tradução: Marcelo da Veiga Greuel. Disponível em: <http://pt.expdf.com/rudolf-steiner-pdf.html>. Acesso em: 17 fev. 2018.

VARELA, Simone. O papel de Olga Reverbel na inserção do teatro na escola brasileira. **VII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” de 19 a 21 de Setembro de 2013 [recurso eletrônico]**. São Cristóvão: EDUFS, 2013, p. 1-7. ISSN 1982-3657.

VARELA, Simone. Confinamento, Inoperância e obsolescência do pensamento e suas relações com o tempo moderno-mecânico instaurado a partir do século XVIII. **V Encontro Sergipano de Educação Básica (2:2011) Anais [recurso eletrônico]**: Da universidade a sala de aula: relações entre teoria acadêmica e prática docente na educação básica. São Cristóvão: EDUFS, 2011, p. 1-12.

VARELA, Simone. **A concepção de tempo no livro didático de História propagado(r) pela lógica do mercado**. 2004. 224f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

VIANNA, Tiche; STRAZZACAPPA, Márcia. Teatro na Educação: reinventando mundos. *In: FERREIRA, Sueli (org.). O ensino das artes: construindo caminhos*. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.