

DOCUMENTO
NORTEADOR

Arte

**Ações Norteadoras de Arte
nas Unidades Educacionais da
Rede Apae**

O acesso da pessoa com deficiência às diversas formas de arte é fundamental para o desenvolvimento de suas potencialidades, por meio da criatividade, do raciocínio, da percepção e do domínio motor, como comprovado por inúmeros estudos e também pelos expressivos resultados alcançados por diferentes instituições que promovem educação artística no ensino especial, sobretudo a Rede Apae Brasil, em seus 64 anos de existência. Seja plástica, cênica ou musical, a arte tem o poder de estimular as emoções, sensações e percepções de todos os seres humanos, tanto dos que a produzem quanto dos que simplesmente a apreciam.

É com base nesses princípios que a Federação Nacional das Apaes (Fenapaes), por meio da Coordenadoria Nacional de Arte e Cultura, elaborou, na gestão 2015-2017, o Documento Norteador de Arte e Cultura, com o objetivo de subsidiar e orientar as Entidades da Rede Apae na aplicação da educação artística como instrumento de desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Após um processo de revisão e edição, é com grande satisfação que apresentamos esta importante publicação para toda a Rede Apae Brasil.

O presente Documento Norteador é uma das várias frentes do trabalho da Fenapaes em apoio às Apaes e Entidades Filiadas, responsáveis por promoverem a inclusão e a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Além da Arte e Cultura, a Fenapaes produziu outros Documentos Norteadores, relativos às demais áreas de atuação da Rede Apae Brasil, como, por exemplo, Assistência Social; Defesa de Direitos; Saúde e Prevenção.

Os Documentos Norteadores, além de orientarem o trabalho das Apaes e Entidades Filiadas, são importantes também para a padronização das ações desenvolvidas por toda a Rede Apae Brasil. Com um trabalho uniforme, em termos de ações e metas, ampliam-se as chances de alcançarmos resultados em nível nacional em conformidade com os planejamentos de cada uma das Coordenadorias Nacionais da Fenapaes.

Todo esse trabalho é realizado a partir de profundo conhecimento técnico e científico e também, como não poderia deixar de ser, com a marca da solidariedade e dedicação que caracteriza a atuação dos profissionais da Rede Apae Brasil, desde a fundação da primeira Apae, em 1954, na cidade do Rio de Janeiro.

Acreditamos que, com a colaboração das Coordenadorias Nacionais, das Federações dos Estados, Apaes e Entidades Filiadas, este Documento Norteador se converterá em dias melhores na vida das pessoas com deficiência intelectual e múltipla e de suas famílias.

Saudações Apaeanas!

Brasília (DF) - 21 de Novembro de 2018

José Turozi
Presidente da Federação Nacional das Apaes

Documento Norteador Arte

Ações Norteadoras de Arte nas Unidades Educacionais da Rede Apae

2018



APAE BRASIL
Federação Nacional das Apaes

Autoras

Dr^a Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra

Prof^a Associado 4 - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Brasil, programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Coordenadora da Linha de Pesquisa Educação, Psicologia e Prática Docente. Coordenadora do GEPEMUL - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Múltiplas Linguagens.

Roberta da Silva Lêdo dos Santos – Especialista em Educação, Estética e Arte.

Organização

Prof.(a) Ma. Fabiana Maria das Graças Soares de Oliveira (MS).

Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2004). Graduação em Letras - Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1982), Especialização em Língua Portuguesa, MBA - Gestão Estratégica Avançada, Especialização em Planejamento e Tutoria em EAD (2008), Professora da Educação Superior do Mato Grosso do Sul.

Colaboradores

Bruna Campos de Oliveira (MG) - Coordenadora Nacional de Cultura e Arte - Gestão 2018-2020.

FICHA CATALOGRÁFICA

F293d Federação Nacional das Apaes.

Documento norteador Arte: Ações Norteadoras de Arte nas Unidades Educacionais da Rede Apae/ Federação Nacional das Apaes. – Brasília, 2017.

93 p. : il.

1. Arte. 2. Educação especializada. 3. Pessoa com deficiência intelectual. I. Federação Nacional das Apaes. II. Título.

CDU: 376:7

Coordenadores(as) Estaduais de Arte da Rede Apae

Kiara Oliveira dos Santos (AL)
Janete Gomes De Araújo (AM)
Antônio Marques Araújo da Silva (BA)
Antônia Ceciliany Barbosa de Oliveira (CE)
Cristiane Inácio da Rocha Oliveira (DF)
Rosimeire Barbosa Souza de Jesus (GO)
Kênia Silva Soares (MA)
Bruna Campos de Oliveira (MG)
Joel Antunez dos Santos (MS)
Célia Pereira De Oliveira (MT)
Marilene das Dores Miguel (PA)
Iraquitania Alves Bezerra (PB)
Sérgio Márcio Brainer de Oliveira (PE)
José Claudio Barbosa Santos (PI)
Claudia Moretti Marin (PR)
Magda Suely Carvalho Mesquita (RJ)
Rosivânia Fernandes da Costa (RN)
Ana Maria de Farias Moura (RO)
Márcia Zani Botton (RS)
Maristela Vieites de Jesus (SC)
Simone da Silva Follador de Oliveira (SP)
Ana Geralda de Oliveira Negre (TO)

Expediente

Federação Nacional das Apaes

SDS – Ed. Venâncio IV – Cobertura
CEP 70.393-900 - Brasília – DF
Fone: (61) 3224-9922 / FAX: (61) 3223-8072
fenapaes@apaebrazil.org.br

www.apaebrazil.org.br

Diagramação: Splindler Comunicação Corporativa
Revisão: Diego Lima e Erivaldo Fernandes Neto
Tiragem: 2.500

Gestão: 2018 – 2020

Diretoria Executiva

Presidente

José Turozi (PR)

Vice – Presidente

Emanuel O' de Almeida Filho (PA)

1º Diretor Secretário

Sérgio Prodócimo (SP)

2º Diretor Secretário

Maria de Fátima Dalmédico de Godoy (SP)

1º Diretor Financeiro

Nilson Alves Ferreira (TO)

2º Diretor Financeiro

Delton Pedroso Bastos (RJ)

Diretor Social

William Ferreira de Lima (RN)

Diretora para Assuntos Internacionais

Rosane Teresinha Jahnke (SC)

Diretor de Patrimônio

José Maria Belo (ES)

Autodefensores

Titulares

Francisco Matos Além Felipe dos Santos (PE)

Nathália Silva de Melo (PA)

Suplentes

Tâmara Tamires Soares Silva (RN)

Ezequiel Simas de Carvalho (RJ)

Conselho Fiscal

Titulares

Edson Júnior (GO)

Eduardo da Silva Medonça (MG)

Luiz Alberto Maioli (RS)

Suplentes

Emerson Carvalho de Oliveira (MS)

Zelito Antônio Silva (SC)

Derval Freire Evangelista (BA)

Conselho Consultivo

Aracy Maria da Silva Lêdo (RS)

Eduardo Luiz Barros Barbosa (MG)

Elpídio Araujo Neris (DF)

Flávio José Arns (PR)

Luiz Alberto Silva (SC)

Antônio Semas Figueiredo (PE) - *in memoriam*

Antônio Santos Clemente Filho (SP) - *in memoriam*

Justino Alves Pereira - (PR) - *in memoriam*

José Candido Alves Borba (RJ) - *in memoriam*

Nelson de Carvalho Seixas - (SP) - *in memoriam*

Conselho de Administração

Federação das Apaes do Estado de Alagoas

Alesson Loureiro Cavalcante

Federação das Apaes do Estado do Amazonas

Maria do Perpetuo Socorro Castro Gil

Federações das Apaes do Estado da Bahia

Narciso José Batista

Federação das Apaes do Estado do Ceará

Francisco Leitão Moura

Apae do Distrito Federal

Diva da Silva Marinho

Federação das Apaes do Estado do Espírito Santo

Vanderson Roberto Pedruzzi Gaburo

Federação das Apaes do Estado de Goiás

Carmem Marize Limas

Federação das Apaes do Estado do Maranhão

Enilson do Nascimento Santos

Federação das Apaes do Estado de Minas Gerais

Jarbas Feldner de Barros

Federação das Apaes do Estado do Mato Grosso

Doracy Gomes Nonato

Federação das Apaes do Estado do Mato Grosso do Sul

Ottão Pereira de Almeida

Federação das Apaes do Estado do Pará

Nedy Pedroso de Sousa

Federação das Apaes do Estado da Paraíba

Gilvan José Campelo dos Santos

Federação das Apaes do Estado do Paraná

Fernando Meneguetti

Federação das Apaes do Estado do Pernambuco

Amélia Maria Borges da Silva

Federação das Apaes do Estado do Piauí

Interventora: Keyla Linez Vasconcelos Santana

Federação das Apaes do Estado do Rio de Janeiro

Hélio Torres da Silva

Federação das Apaes do Estado do Rio Grande do Norte

Maria Alzira Corrêa da Silva

Federação das Apaes do Estado do Rio Grande do Sul

Afonso Tochetto

Federação das Apaes do Estado de Rondônia

Ilda da Conceição Salvático

Federação das Apaes do Estado de Santa Catarina

Lorena Starke Schmidt

Federação das Apaes do Estado de Sergipe

Carlos Mariz Moura de Melo

Federação das Apaes do Estado de São Paulo

Cristiany de Castro

Federação das Apaes do Estado de Tocantins

Marciane Machado Silva

Estados sem Federação

Apae de Rio Branco – AC

Cecília Maria Garcia Lima Souza

Apae de Macapa - AP

Abel da Silva Mendes

Apae de Boa Vista – RR

Bruno Perez de Sales

Equipe Técnica Fenapaes

Procuradoria Jurídica

Procuradora: Rosângela Maria Wolff de Quadros Moro

procuradoria@apaebrazil.org.br

Assessor Jurídico: Alessandra de Oliveira Caixeta
juridico1.procuradoria@apaebrazil.org.br

Assistente Jurídico: Larissa Chirstyna Alves Pereira

juridico4.procuradoria@apaebrazil.org.br

Auxiliar Jurídico: Dayara Evangelista

juridico2.procuradoria@apaebrazil.org.br

Secretária Executiva

Cristiane Araci Andersen

sec.executiva@apaebrazil.org.br

Comunicação Institucional

Diego Lima

comunicacao@apaebrazil.org.br

Assessoria de Comunicação

Jornalista: Jorge Luiz de Vasconcellos

assessoriadecomunicacao@apaebrazil.org.br

Setor de Informática

MSWI Soluções Web Inteligente

Auxiliar de TI: Rafael Alves da Silva

informatica@apaebrazil.org.br

Coordenações Nacionais

Coordenação Nacional de Arte e Cultura

Bruna Campos (MG)

coordenadoria.arte@apaebrazil.org.br

Coordenação Nacional de Assistência Social

Ivone Maggiore Fiore (PR)

coordenadoria.assistencia@apaebrazil.org.br

Coordenação Nacional de Autogestão e

Autodefensoria

Jaqueline Regina Pilger (RS)

coordenadoria.autogestao@apaebrazil.org.br

Coordenação Nacional de Captação de Recursos

Maria das Graças Mendes da Silva (PE)

coordenadoria.captacao@apaebrazil.org.br

Coordenação Nacional de Defesa de Direitos e Mobilização Social

Táise Araújo Barbalho (PA)

coordenadoria.defesa@apaebrazil.org.br

Coordenação Nacional de Educação e Ação

Pedagógica

Fabiana Maria das Graças Soares de Oliveira (MS)

coordenadoria.educacao@apaebrazil.org.br

Coordenação Nacional de Educação Física, Desporto e Lazer

Roberto Antônio Soares (SP)

coordenadoria.educacaofisica@apaebrazil.org.br

Coordenação Nacional de Educação

Profissional, Trabalho, Emprego e Renda

Iracema Aparecida dos Santos Ferreira (SP)

coordenadoria.trabalho@apaebrazil.org.br

Coordenação Nacional de Envelhecimento

Leila Regina de Castro (SP)

coordenadoria.envelhecimento@apaebrazil.org.br

Coordenação Nacional de Família

Rodolpho Luiz Dalla Bernardina (ES)

coordenadoria.familia@apaebrazil.org.br

Coordenação Nacional de Prevenção e Saúde

Albanir Pereira Santana (GO)

coordenadoria.prevencao@apaebrazil.org.br



Coordenadoria Científica

Fabiana Maria das Graças de Oliveira (MS)
comissao.cientifica@apaebrasil.org.br
Dr. Rui Fernando Pilotto (PR)
comissao.cientifica1@apaebrasil.org.br

Universidade Corporativa da Rede Apae (Uniapae)

Coordenadora Uniapae: Fabiana Maria das Graças S. Oliveira
fsol26.soliana@gmail.com
coordenadoria.educacao@apaebrasil.org.br

Coordenador Pedagógico

Erivaldo Fernandes Neto
institucional@apaebrasil.org.br

Apoio Técnico Uniapae

Adriana Rayssa Santos Ribeiro
secretariauniapae@apaebrasil.org.br

Coordenação de Eventos

Coordenador: William Ferreira Lima
coordenacao.eventos@apaebrasil.org.br

Controladoria

Roberto Machado Salaberry
controladoriasuporte5@apaebrasil.org.br
Cláudio Pizzatto
controladoriasuporte4@apaebrasil.org.br

Contador: Marco Nascimento

controladoriasuporte1@apaebrasil.org.br

Apoio Administrativo

Alexandro Martim Vargas dos Santos
controladoriasuporte2@apaebrasil.org.br
Juliana Correa
controladoriasuporte3@apaebrasil.org.br

O setor da **Controladoria** se encontra no escritório avançado da **Fenapaes em Porto Alegre - RS**, no endereço: Rua General Câmara, nº 406 sala 403 – Centro – Porto Alegre/RS – CEP: 90.010-230 - Telefone: (51) 3228-1252/ 3212-5397.

Setor Financeiro

Auxiliar Financeiro: Tânia Ramos
financeirosuporte2@apaebrasil.org.br

Auxiliar Financeiro: Dayelle Oliveira
financeirosuporte3@apaebrasil.org.br

Auxiliar Financeiro: Luiz Paulo
financeirosuporte4@apaebrasil.org.br

Coordenação Administrativo

Coordenador: João Batista da Silva
administrativo@apaebrasil.org.br

Apoio

Waldinéia Olímpio Zoraide Santana Ramos
juventude@apaebrasil.org.br
Eduardo Souza Leite
eduardo.logistica@apaebrasil.org.br
Daurinha de Souza Leite
servicosgerais@apaebrasil.org.br
Fernando Ferreira dos Santos
logistica@apaebrasil.org.br
Lucas Lima Gomes
logistica2@apaebrasil.org.br

Setor de Atendimento ao Público

Atendente: Bruna Emily Lima Cordeiro
Atendimento1@apaebrasil.org.br

Atendente: Adriana Rayssa Santos Ribeiro
Atendimento2@apaebrasil.org.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
INTRODUÇÃO.....	13
1 - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL	17
1.1 - Percurso Histórico da Arte na Rede Apae	23
2 - ARTE, DESENVOLVIMENTO E LINGUAGEM	25
2.1 - Artes Visuais, desenvolvimento e linguagem.....	27
2.2 - Dança, desenvolvimento e linguagem.....	34
2.3 - Música, desenvolvimento e linguagem.....	43
2.4 - Teatro, desenvolvimento e linguagem	50
3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DA ARTE	53
4 - PROPOSTA DA ARTE NAS UNIDADES EDUCACIONAIS DA REDE APAE	56
4.1 - Arte na Educação Infantil.....	60
4.2 - Arte no Ensino Fundamental	67
4.3 - Arte na Educação de Jovens e Adultos	71
4.4 - Arte na Educação Especial para o Trabalho/Educação Profissional	72
5 - AVALIAÇÃO NO ENSINO DE ARTE	74
6 - ATIVIDADES COMPLEMENTARES DIVERSIFICADAS	76
7 - ARTE NO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (CAEE)	77
8 - FESTIVAL NOSSA ARTE	78
9 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
10 - REFERÊNCIAS	86

PREFÁCIO

Prezado professor, o documento que você tem em mãos, denominado, **“Documento Norteador de Arte – Ações Norteadoras de Arte nas Unidades Educacionais da Rede Apae”**, consiste em orientações para subsidiar a prática pedagógica e tem como proposta entender o ensino da arte como uma forma de desenvolver a sensibilidade artística dos educandos e, assim, a utilização das diversas linguagens da arte como Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

A arte entendida como linguagem expressiva, e espaço de criatividade, privilegia a produção individual e a forma como cada educando percebe e interpreta o mundo a sua volta. Valorizamos e respeitamos a estética única e singular de cada um e reafirmamos a importância do professor ser um provocador das situações de aprendizagem e, defendemos a interferência mínima dele no processo de criação artística dos educandos.

Ao professor cabe o papel de organizador dos espaços, mediador dos processos de aprendizagem e orientador. Ao aluno cabe a execução das obras, de maneira enriquecida da expressão artística, de sentimentos e estética própria, impressa em cada movimento do seu próprio corpo, que dança, que segura o pincel, que interpreta uma personagem, ou se expressa pelo cantar de uma música.

O que se propõe, dentre outras finalidades, com este documento? Que as ações pedagógicas possam, a partir dessas proposituras, desafiar e serem desafiadas. Exitosas ou não, que possam trazer novos desafios e possibilidades de trabalho com o objetivo de expandir o conhecimento em arte.

As orientações aqui contidas foram pensadas e materializadas a fim de que você, professor, possa consultar o conteúdo desenvolvido, refletir sobre sua prática docente em arte e, se retroalimentar das importantes inquietações aqui expostas.

Aracy Maria da Silva Lêdo

Presidente da Federação Nacional das Apaes

Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra

Profª Associado 4 - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Rosânia de Almeida (PR)

Coordenadora Nacional de Arte



INTRODUÇÃO

O “Documento Norteador de Arte – Ações Norteadoras de Arte nas Unidades Educacionais da Rede Apae” nos convida a pensar no ensino da arte, a fim de contribuir para estratégias e ações docentes, proporcionando ao mesmo tempo, a reflexão do papel do ensino da arte na Rede Apae.

Abordaremos uma breve retrospectiva histórica, trazendo questões significativas sobre a inserção do ensino da arte no Brasil, assim como o percurso histórico da Arte na Rede Apae.

A partir das concepções teóricas apresentadas, trataremos a necessidade da formação no que diz respeito à arte e sua importância no desenvolvimento humano, considerando conhecimentos específicos das Linguagens das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro, em todos os níveis de ensino, no que se refere às propostas metodológicas, às intervenções pedagógicas e aos acompanhamentos avaliativos processuais.

Presente no estatuto da Rede Apae, com regulamentação própria, o “Festival Nacional Nossa Arte”, que ocorre a cada três anos, é um evento artístico que contempla apresentações de dança, música, teatro, artes visuais e também mostra literária. Junta-se aos objetivos principais do festival a inclusão social das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, o acesso ao mundo da arte como uma das formas de apresentar as produções dos alunos, de forma a valorizar não somente o produto final, mas também o processo de construção desse produto.

Começamos a nossa caminhada no capítulo 1 com a história da Arte no Brasil, contextualizando as visões do ensino artístico, desde o formal até o momento atual que relaciona a Arte com o social, econômico e histórico do homem. Ao longo do capítulo abordaremos também documentos norteadores desta disciplina na escolarização de crianças e adolescentes.

Ao abordar a história não se pode deixar de destacar a Arte nas Apaes e a valorização do acesso a bens culturais pelos alunos atendidos. Com histórico de mostras e festivais que abarcam expressões artísticas como dança e música, buscavam novos caminhos e possibilidades de ações educacionais voltadas à pessoa com deficiência, primando pelos seus direitos de acesso e uso dos bens comuns dos conhecimentos educacionais, culturais e de cidadão participativo nos diferentes segmentos da sociedade.

No capítulo 2, será apresentado a Arte como forma de expressão de sentimentos, sua imaginação e criatividade. É por esse e outros motivos que a Arte faz parte da história da humanidade, resultado da necessidade do homem de expressar seus pensamentos e emoções, críticas, felicidades e amores, seja por meio do corpo, sons ou desenhos. A beleza da linguagem artística está nas formas de se expressar.



Ao longo do capítulo, serão tratadas as principais linguagens da arte como a artes visuais, dança, música e teatro e suas contribuições para o desenvolvimento e linguagem. Por meio delas, a criança se constrói como sujeito, no qual, ao brincar, imitar, jogar, criar ritmos e movimentos, ela se apropria de um universo cultural corporal na qual está inserida.

O capítulo 3 discutirá a formação de professores e o ensino da arte, formação continuada e a importância das experiências do docente neste processo. A constituição da identidade docente é um processo constante, modificando conforme suas vivências na profissão. Sua história reflete em sua prática pedagógica.

A formação é uma construção permanente que deriva da reflexão sobre a ação, embasada em uma filosofia que teoriza o pensamento sobre a educação. A educação, por sua vez, é um campo dinâmico, dialético e de muitas e evidentes contradições, pois faz parte da cultura.

Os três primeiros capítulos dão embasamento teórico para uma prática formadora pautada nas linguagens da arte e sua relevância no processo de ensino e aprendizagem.

No capítulo 4 apresenta-se a proposta da arte nas unidades educacionais da rede Apae.

Como não poderia deixar de ser, a arte está presente nas diferentes formas de como se organizam as unidades educacionais da Rede Apae. Pautadas em Documento Norteador da Arte no Brasil, as Apaes planejam práticas que garantam a seus alunos o contato com bens artísticos, combatendo o ensino segregador. Discute-se o uso da arte na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial para o Trabalho/Educação Profissional.

Diante desta concepção, historicamente, os trabalhos de arte nas escolas especiais da Rede Apae vêm se construindo e reconstruindo em consonância às mudanças de paradigmas da educação brasileira.

No capítulo 5, as discussões voltam-se à avaliação, um processo complexo que exige do professor atenção a seus alunos, suas dificuldades e potencialidades. A avaliação na arte significa verificar o percurso de aprendizagem e reajustá-lo a cada etapa, com foco na construção dos conhecimentos artísticos, na produção, na apreciação e na contextualização histórica da produção nas diversas linguagens.

No capítulo 6 são discutidas sugestões de projetos diversificados que façam uso das linguagens artísticas para promoção da aprendizagem e desenvolvimento. São atividades que podem ocorrer a partir de um projeto em que fiquem contempladas ações que possibilitem uma discussão coletiva referente a escolhas de atividades artísticas.

O capítulo 7 discute o uso da Arte no Atendimento Educacional Especializado, como ferramenta riquíssima que o professor pode e deve usar a seu favor no processo de escolarização e desenvolvimento de seus alunos. Com o devido uso da arte, verá o quanto essa área interfere e impulsiona o aluno a aprender a utilizar os recursos cognitivos muitas vezes adormecido.

O oitavo e último capítulo apresenta a culminância do que já foi estudado até agora, contando um pouco sobre o Festival nossa Arte desenvolvido pela Rede Apae desde 1995, com apresentações culturais que abarcam dança, música teatro, artesanato, entre outros.

Os festivais regionais, estaduais e nacionais constituem, atualmente, um espaço privilegiado de apresentação do trabalho em arte, nas diversas linguagens, desenvolvidos pelas Apaes em todo o Brasil. Objetiva-se a inclusão da pessoa com deficiência por meio da arte, proporcionando momentos educativos e prazerosos.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL

O Ensino da Arte na Educação Escolar: tendências e concepções

Na perspectiva epistemológica, podemos sistematizar as concepções teóricas que têm orientado o ensino da arte e que enfatizam o fazer, o exprimir, e a forma, como seus elementos definidores. Sobre esses elementos foram construídos diferentes paradigmas, várias concepções e dados sobre o seu papel na educação. E, a partir desses paradigmas, foram construídas metodologias para o ensino da arte.

Os diferentes estudos deram origem ao campo de conhecimento denominado arte-educação, que se organizou em diferentes linhas de pesquisa, tais como o ensino da arte na educação escolar, o ensino inclusivo da arte, os processos de aprendizagem em arte, dentre outros. Sobre o ensino da arte na educação escolar, diferentes estudos têm-se dedicado a identificar que concepção de arte e de ensino tem dado sustentação ao trabalho de professores e professoras ao longo da história.

A primeira tendência caracterizou a origem do ensino de arte no Brasil, estendendo-se para a escolarização formal. Fundamenta-se na concepção da arte como técnica que pode ser dominada, aprendida por intermédio do exercício constante de reprodução de figuras, desenhos de modelo vivo, retratos, características do academicismo.

Nessa perspectiva, o ensino da arte era tido como mero acessório que poderia ser eventualmente útil para outros setores do conhecimento ou da atividade humana. Sob a influência liberal-positivista, o ensino da arte, como técnica, ganhou alguma relevância ao ser associado ao aprendizado para o trabalho e como aporte para o desenvolvimento científico, particularmente por intermédio da introdução do desenho no currículo escolar. O ensino apoia-se em dois princípios: **(1)** aprendizagem por meio de técnicas artísticas com a função de preparar para o trabalho; **(2)** utilização da arte como instrumento de apoio didático-pedagógico para o ensino de outras disciplinas, consideradas mais importantes no currículo escolar. E, assim, valorizam-se a observação e a habilidade de reproduzir fidedignamente o modelo, com o rigor e a precisão comuns às ciências, como a matemática e a anatomia.

A segunda tendência parte da concepção de arte como o desenvolvimento da criatividade e da expressão. Se a primeira tendência partia da ideia de um modo prescritivo para definir o artístico e a arte, a segunda situa-se em posição radicalmente oposta, preconizando o ensino da arte livre de regras, disseminando a ideia de arte como livre expressão. Surgida entre os séculos XVIII e XIX, esse é o norte que iria influenciar a proposta modernista. Fundamentado em uma abordagem psicopedagógica, toma a produção artística da criança como um processo a ser valorizado, estimulado e

investigado. No Brasil, essa tendência teve forte influência de artistas que estiveram envolvidos com a Semana de Arte Moderna, como Mário de Andrade e Anita Malfatti.

Da perspectiva teórica dos estritos limites estéticos do academicismo, que caracterizou o paradigma anterior, passa-se a um conceito mais amplo da arte como livre-expressão, demandando a proposição de novos métodos que valorizam a espontaneidade e a criatividade da criança:

A ideia da livre expressão, originada no expressionismo, levou à ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artistas e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação. (BARBOSA, 1975, p. 45).

No campo educacional, os fundamentos expressionistas influenciaram os teóricos da Escola Nova, que vislumbraram a possibilidade de reforçar a prevalência do sujeito no processo de conhecimento, preconizando um modelo educacional renovador/inovador em que:

[...] a criança não era pensada como miniatura do adulto, mas deveria ser valorizada e respeitada em seu próprio contexto, com sua forma peculiar de pensar/agir no mundo, possuindo uma capacidade expressiva original, comunicando-se por meio de seu gesto-traço, seu gesto-teatral e seu gesto-sonoro. (AZEVEDO, 2000, p. 37).

O movimento reformista da educação apresenta as ideias do teórico Fernando Azevedo. Esse movimento defendia a inserção da arte nas escolas como forma de socializar e persuadir, de criar um sentido de cultura e bem-estar para o indivíduo e para a comunidade, mobilizada pelo espontaneísmo criador da criança. O fato é que a ideia da livre expressão ganhou força ao longo da primeira metade do século XX, transformando-se em método de ensino, o que representou um avanço para a constituição da arte como campo de conhecimento, considerando-a em sua autonomia. Nessa perspectiva, a arte não estava no currículo para servir a determinadas disciplinas. Os princípios, agora, predominavam: educar por intermédio da arte, conforme proposto por Herbert Read (1982), e propiciar as condições ideais para o desenvolvimento da capacidade criadora das crianças, conforme difundido por Viktor Lowenfeld (1977), assumidos integralmente pelo Movimento Escolinhas de Arte do Brasil:

Somente em 1948, com a criação da Escolinha de Arte do Brasil, novos horizontes se abrem para novas concepções, e o objetivo mais

difundido da Arte-Educação passou a ser, entre nós, o desenvolvimento da capacidade criadora em geral. (BARBOSA, 1975, p. 46).

Atendência Modernista, ao defender que todas as crianças tinham potencialidades para se expressar pela arte, também representou duas outras mudanças de paradigmas, uma de caráter ideológico e a outra de caráter inclusivo. A primeira é representada pela democratização da arte em oposição ao esteticismo elitista da tendência pré-modernista; e a segunda pela consideração das crianças com necessidades educacionais específicas como também potencialmente capazes de se expressar.

No campo pedagógico, como método de ensino centrado no aluno com mínima interferência do professor, aconteceu o descrédito, visto que as atividades se desenvolviam sem qualquer planejamento didático e sem estratégias de aprendizagem para a percepção do conhecimento ou do próprio processo de produção artística da criança. Nesse modelo, a ênfase dava-se nos processos mentais das crianças durante as atividades artísticas, levando à presunção de que o conhecimento nasceria espontaneamente, sem qualquer mediação docente. O ensino tornou-se uma espécie de “vale-tudo”. Daí surgiu a concepção de arte como lazer, catarse e terapia, descaracterizando-a como campo de conhecimento.

No âmbito da fundamentação epistemológica, partindo de uma concepção da arte como livre expressão, o papel do ensino era enfatizar a criatividade como algo espontâneo, ao deixar fluir a intenção do aluno. Durante toda a década de 1980, prevaleceu o *laissez-faire*, o ensino do desenho geométrico.

Temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos encontrados numa pesquisa feita em programas de ensino de artes de 1971 e 1973”. (BARBOSA, 1989, p. 172).

Designação “educação artística”, própria daquela época, tinha como pressuposto a formação polivalente do professor, pretensamente habilitando-o a lecionar as diversas linguagens artísticas, após dois anos de curso (licenciatura curta). Depois, se assim desejasse, o professor poderia complementar sua formação com a habilitação plena em artes plásticas, desenho, música ou outra linguagem artística.

Por outro lado, no mesmo período (década de 1970), as necessidades de atender às demandas específicas do mundo do trabalho fizeram com que a escola passasse a enfatizar os aspectos tecnicistas da arte. O importante era aprender a fazer. O ensino precisava ser eficiente para atender às necessidades da sociedade industrial e à dinâmica do sistema produtivo. Epistemologicamente, portanto, mesmo depois da institucionalização da formação docente e da obrigatoriedade curricular, a arte permaneceu relegada a um plano inferior no processo de formação do aluno:

A apreciação artística e história da arte não têm lugar na escola. As únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir, e no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças. [...] visitas a exposições são raras e em geral pobremente preparadas. A viagem de ônibus é mais significativa para as crianças do que a apreciação das obras de arte.

[...] Mesmo nas escolas particulares mais caras, a imagem não é usada nas aulas de arte. Eles lecionam arte sem oferecer a possibilidade de ver. (BARBOSA, 1989, p. 172).

A oposição a esse estado se notabilizou, na década de 1980, quando o Movimento Arte-Educação se mobilizou para discutir questões preponderantes para o campo. O *laissez-faire* para o qual descambou a ênfase na expressão, o distanciamento do conteúdo teórico e analítico em favor da valorização do fazer e a descaracterização profissional representada pela polivalência eram temas em discussão na pauta do Movimento e dos muitos eventos realizados, apoiados pela crescente mobilização das associações representativas dos interesses da categoria.

Dessa mobilização, ganhou corpo a ideia de que o ensino não se realiza apenas pela produção, mas também pela contextualização e pela análise das obras e produções artísticas. Instaurava-se, então, a base para mais uma guinada conceitual e, conseqüentemente, o surgimento de um novo modo de ensinar arte, denominado “Metodologia Triangular”, depois “Proposta Triangular”, desenvolvido por Ana Mae Barbosa (1998), que, no Brasil, historicamente demarca o nascimento da tendência Pós-Moderna. Barbosa propõe que o ensino de arte deve articular três eixos: contextualização, fruição (leitura) e produção:

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar aos componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de Arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutinação de três abordagens epistemológicas: as Escuelas Al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano. (BARBOSA, 1998, p. 35).

Sob a influência teórica dessas três correntes, Barbosa (1998), empenhada em constituir a ideia da arte como conhecimento, propõe o desenvolvimento crítico como núcleo fundamental e como objetivo do ensino a ser atingindo por métodos

que aglutinem o ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos. Em outros termos, a proposta é combinar leitura (fruição), que implica análise, descrição e significação da obra, mediada pelo contexto, que assegura a apropriação das condições históricas, sociais, estéticas, éticas e culturais da obra e do leitor com a produção, ou seja, produzir artisticamente, experimentar, investigar a partir do que foi construído.

Essa proposta influenciou enormemente as diretrizes para o ensino no Brasil, estando expressa em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que dispõe que:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. (BRASIL, 1997, p.19).

Nesses termos,

São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por arte (e não mais por educação artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade”. (BRASIL, 1997, p. 25).

Instaura-se, assim, um novo paradigma para o ensino. Nas palavras de Martins, Picosque e Guerra (1998), para esse novo paradigma:

Tratar a arte como conhecimento é o ponto fundamental e condição indispensável para esse enfoque do ensino de Arte, que vem sendo trabalhado há muitos anos por muitos Arte-educadores. Ensinar Arte significa articular três campos conceituais: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente. Esses três campos conceituais estão presentes nos PCN-Arte e, respectivamente, denominados produção, fruição e reflexão. (MARTINS, PICOSQUE E GUERRA, 1998, p. 13).

Paralelamente, no final do século XX, encontramos no Brasil um fazer educacional, baseado nas concepções construtivistas, histórico-críticas fundamentadas

nas teorias de Piaget, de Vigostisky, entre outros teóricos. Se essa concepção traz para o ensino de arte grandes avanços, há também muitas dúvidas metodológicas, oriundas ainda do eterno embate entre o mundo das ideias, os sistemas constituídos segundo determinada lógica, e a realidade que insiste em surpreender, em desregular, em contradizer, em ser o que não era até a poucos minutos. Esse é o tempo em que vivemos, assim caracterizado nas palavras de Aguirre (2009):

Mudanças de planos, reestruturações organizacionais, reconsiderações conceituais etc., tentativas contínuas de adaptação a realidades que parecem configurar-se, diante de nossos olhos, de uma determinada maneira, mas que, quando preparamos a resposta educacional, já não estão onde estavam, já não são exatamente o que eram. Não é fácil configurar uma roupa para quem não para de se mexer e muda de forma e lugar constantemente. (AGUIRRE, 2009, p. 157).

Novos e fugazes tempos como o que vivemos colocam em xeque as certezas instituídas e passam a demandar um olhar de constante reavaliação, tanto dos contextos apresentados, sobre as metodologias utilizadas é também, não menos importante, a autoavaliação desenvolvida pelos professores.

[...] novo projeto educacional útil para ser desenvolvido nesse tipo de contexto. Uma educação pensada para o desorganizado e não para o organizado. Para as práticas sociais, onde ficaram completamente difusos os limites entre interior, anímico, privado e exterior, sensível, público. (AGUIRRE, 2009, p. 159).

A metodologia pós-moderna, portanto, está envolta nesse contexto que impõe de modo irrenunciável a necessidade de ressignificação da educação e do espaço escolar. Não por acaso, os teóricos contemporâneos, como Aguirre (2009) e Deleuze e Guattari (1995), apresentam em comum a ideia de conhecimento calcada em uma dimensão aberta, flexível e em movimento.

Aguirre (2009) propõe a aproximação do currículo escolar com o repertório estético de crianças e jovens e a revisão da ordem disciplinar dos saberes e de toda a estrutura conceitual que a sustenta. Para ele, a educação em arte se faz a partir das práticas artísticas e dos artefatos visuais capazes de gerar experiências estéticas. Nesse sentido, as obras devem ser concebidas como relatos abertos, como produções históricas e culturais, cujos significados podem mudar de acordo com as diferentes realidades que condicionam nossas experiências:

Não se trata de impor formas de arte supostamente refinadas e outras que cremos não sê-lo. Trata-se, pelo contrário, de tomar conhecimento

da capacidade sensível para viver esteticamente (e eticamente) no eixo da ação educacional.

[...] conceber a arte como experiência e a obra como relato aberto oferece-nos um ponto de partida privilegiado para melhorar a motivação dos estudantes para a educação artística, porque permite incluir, como objeto de estudo, os artefatos de sua própria cultura estética, promovendo desse modo, uma maior integração entre suas experiências vitais de arte. (AGUIRRE, 2009, p. 170).

A arte como importante elemento na construção da história da humanidade, traçada em vivências cotidianas e redesenhadas por diversas culturas, foi demarcada por momentos históricos, que construiu e reconstruiu sistematicamente de acordo com as questões sociais, econômicas e culturais de cada época. E neste compasso, em todos os tempos, o homem falou de si e de suas relações com a arte, estando implícito sempre a essa, suas necessidades e perspectivas.

1.1 PERCURSO HISTÓRICO DA ARTE NA REDE APAE

A dimensão histórica da arte nas escolas especiais da Rede Apaee destacou-se ao fato de transpor barreiras atitudinais e quebra de paradigmas no tocante às capacidades cognitivas, na possibilidade de construções estéticas e expressivas, por meio de vivências significativas ao contexto sociocultural do indivíduo. Tem-se conhecimento na história das Apaees que, na década de 50, já havia indícios de atividades artísticas contempladas no cotidiano dos alunos com deficiência, historicamente registrados nos documentos da Fenapaes - Arte, Cultura, Educação e Trabalho (2001):

No Movimento Apaeano, as Artes, como não poderia deixar de ser, sempre tiveram destaque. No Manual de Arte Educação (1999), é relatado que já na primeira APAE, criada em 1954, no Rio de Janeiro, ao que indicam as informações, eram desenvolvidas atividades artísticas tais como dança, coral, banda rítmica e artes plásticas, voltadas, sobretudo, para as comemorações cívicas ou sociais. (FENAPAES, 2001, p. 16).

Mediante fatos, percebe-se que já havia a preocupação em proporcionar o acesso aos conteúdos relacionados às atividades de arte, apesar da ênfase no psicopedagógico, e certo compromisso com o fazer artístico, sendo uma forma eficaz em oportunizar aos alunos, o contato com o universo artístico, mesmo sendo na época, algo ainda primário e desprovido dos conhecimentos estéticos.

Acredita-se que a intenção dos profissionais que trabalhavam com os alunos com deficiência intelectual era de [...] assegurar a elas oportunidades para que pudessem expressar-se, reconhecendo a arte como um caminho para o desenvolvimento global do indivíduo. (FENAPAES, 2001, p.16).

Para ilustrar tal fato e revisitando a história da arte na Educação Especial, em tempos anteriores, as pioneiras educadoras Helena Antipoff e Noemia de Araujo Varela já haviam socializado ideias sobre a importância da arte na educação, dos trabalhos realizados nas Escolinhas de Arte, entre outras experiências com as aprendizagens voltadas para grupo de crianças, adolescentes e jovens que necessitava de outros caminhos para o desenvolvimento intelectual. Outro avanço significativo dos trabalhos artísticos desenvolvidos nos espaços educacionais das escolas especiais, na década de 70, foi a organização dos conteúdos de arte, na época usava-se a terminologia de Educação Artística, onde eram desenvolvidas atividades de dança, música e artes plásticas. Mediante as transformações que ocorriam na educação como um todo, sob a influência de políticas públicas, sociais e econômicas, as Apaes do Brasil, também buscavam novos caminhos e possibilidades de ações educacionais voltadas à pessoa com deficiência, primando pelos seus direitos de acesso e uso dos bens comuns dos conhecimentos educacionais, culturais e de cidadão participativo nos diferentes segmentos da sociedade.

A proposta pedagógica desenvolvida tinha como viés as expressões espontâneas, valorizando e divulgando para a sociedade as manifestações artísticas dos alunos organizadas em grupos para apresentações em mostras, festivais, eventos culturais e outros momentos de convivências nos espaços públicos. Entretanto, os profissionais envolvidos buscavam novas concepções metodológicas e aprofundamento quanto às especificidades na área da arte. Houve momentos de transformação e evolução no desenvolvimento dos alunos que eram trabalhados por meio das atividades artísticas. Essas discussões já se expressavam nos documentos da Fenapaes (2001):

Os festivais são grande fonte de motivação para o trabalho de Arte nas APAES, tanto para os professores quanto para alunos. No entanto, reconhece-se que se faz necessário discernir entre o trabalho de ensino de Arte no âmbito da escolarização, com vistas a construção de conhecimento em Arte como parte da escolarização global do aluno. Que demanda a ênfase no processo, envolvendo a produção, a apreciação e a contextualização das produções artísticas, do trabalho voltado para a realização de mostras, que exige um foco maior na produção, com vistas a qualidade dos resultados. (FENAPAES, 2001, p. 16 e 17).

Os Festivais de arte das Apaes serão abordados com mais profundidade no decorrer deste documento, no qual se propõem questões importantes ao processo de ensino-aprendizagem das linguagens artísticas, com seus impactos na construção da arte na educação especial e numa visão ampla de inclusão e participação ativa nos meios culturais e de cunho profissional. Entretanto, ressalta-se que cada segmento das artes desenvolvidas nas escolas especiais foi responsável pelos avanços na

formação global dos estudantes com deficiência intelectual e múltipla. É reconhecido e valorizado este percurso que ainda reflete fortemente em muitas escolas especiais no Brasil, porém, agregando novos valores estéticos, de suma importância para uma educação que articula todas as formas de conhecimentos.

2. ARTE, DESENVOLVIMENTO E LINGUAGEM

A linguagem da arte vem sendo sentida, construída, manipulada pelo homem ao longo dos tempos, inevitavelmente, pois se trata de uma linguagem que referencia a expressão, a imaginação e a criação, que de toda forma são inerentes aos seres humanos.

Seja por intermédio do traço do menino às pinceladas do pintor, seja na batucada do tambor simples de lata ao deslizar absoluto das mãos do pianista, seja no movimento descompromissado da menina que requebra aos saltos da sapatilha da bailarina, das cenas ensaiadas ali no pátio da escola às grandes mostras teatrais sob à luz dos holofotes e diante de uma imensa platéia, enfim, sobre todas as notas e tons da diversidade de estilos, profundidades e culturas, do simples ao complexo, das paredes das cavernas aos muros urbanistas, falar da linguagem da arte, sempre será um espaço de falar de um universo todo singular, onde habita o “sensível”.

Essas manifestações, frutos da linguagem da arte, sempre estiveram presentes na história da humanidade, e ainda que, muitas vezes, tenham passado despercebidamente, mesmo assim, tiveram razão de ser e função de existir.

No universo do desenvolvimento da pessoa, principalmente onde perpassam as fases da infância à adolescência, a linguagem da arte se manifesta inicialmente de maneira mais instintiva e vai ganhando maiores poéticas ao passar do tempo. O percurso se dá, na maioria das vezes, pelos caminhos que vão da abstração acidental à experimentação de elementos que se dispõe, na construção de símbolos intencionais, da busca inquieta pelo padrão às descobertas das poéticas pessoais, criadas a partir das experiências sociais, culturais e individuais dos sujeitos.

Perceber a linguagem da arte é reconhecer que as alternâncias dos impactos gerados por ela estão completamente sendo refletidas a partir dos sentimentos e pensamentos vivenciados pelo sujeito ao longo de sua jornada. Curiosamente, mas não aleatoriamente, a etimologia da palavra “desenho” tem relação com a palavra do Latim “designare”, que por sua vez traz significados relacionados ao traçar, marcar, projetar, gerar um signo, etc. Pensar no desenho, não somente como o risco no papel,

mas na dimensão do desenho amplo, que dispõe de infinitas possibilidades de suporte, do corpo que marca passos no espaço, das notas que da partitura imaginária, entre outros, é pensar nos inúmeros projetos e anseios que assinalam registros, que fazem denúncias, que pontuam as faltas, que traduzem alegrias, que testemunham angústias, contam histórias e guardam sonhos.

[...] existe de fato criatividade não só quando se criam grandiosas obras históricas, mas, também, sempre que o homem imagina, combina, altera e cria algo novo, mesmo que possa parecer insignificante quando comparado às realizações dos grandes gênios. (VIGOTSKI, 2014, p. 5).

A linguagem da arte no contexto educacional ganha conotações mais formais, pois se configuram em tempo/espaço diferentes, mas ainda lúdicas, onde ao professor/mediador tem a atribuição da tarefa significativa de desafiar individualmente e coletivamente. As metodologias, espaços e recursos a serem usados têm papel importante no processo e nas respostas conseguidas ao longo deste. O respeito do professor com as peculiaridades e culturas trazidas pelo aluno são por vezes determinantes na qualidade e desenvolvimento satisfatório, tanto no sentido individual como coletivo. Vygotsky (2014, p. 25) “O que a criança vê e ouve constituem desse modo os primeiros pontos de apoio para a sua criatividade futura”.

A continuidade dessa prática com as finalidades citadas acima demonstra sua importância, considerando, cada vez mais, que estimular o aprofundamento e manifestação da linguagem da arte propicia maiores possibilidades do ato de conhecer-se, que levará naturalmente a atitudes mais reflexivas e autônomas.

A arte, como área de conhecimento e linguagem, subsidia, instiga e motiva o educando a processos de criação, imaginação, leitura e interpretação do mundo. Entendemos por linguagem todas as formas de comunicação, a leitura e a escrita são apenas a maneira oficial, formal, institucionalizada do homem se comunicar. Podemos ler o mundo de muitas outras formas, como por exemplo, pelas artes visuais, dança, teatro e música.

O corpo como meio de comunicação e expressão é um instrumento eficaz, desde o choro do bebê ao sorriso das crianças.

O que são as exposições temáticas de obras de arte, gravuras entre outras, senão falar sobre o tema em foco? Os espetáculos de dança, que nos contam histórias, sentimentos e situações pelo movimento? As peças de teatro, e suas concepções, as óperas, as músicas? Do que falam? O que sentimos ao ver ou ouvir? Todas essas manifestações artísticas têm muito a nos dizer, o exercício da leitura semiótica é um olhar profundo e um mergulho necessário ao nosso mundo interior, singular e subjetivo, nossa imaginação, fruto das nossas experiências particulares e coletivas. A arte requer esse olhar sensível, mais apurado do mundo que nos rodeia.

A relação da criança com o seu meio, que, com sua complexidade ou simplicidade, suas tradições e influências, estimula e orienta o processo de criatividade, é também muito diferente. Os interesses da criança e do adulto também diferem entre si. De tudo isso se depreende que a imaginação na criança funciona de modo diverso da do adulto. Somos sujeitos históricos e culturais como nos diz Vygotsky. (VYGOTSKI, 2014, p. 35).

2.1 ARTES VISUAIS, DESENVOLVIMENTO E LINGUAGEM

Figura 1 – Trabalho feito pela aluna Haila Bruna da Apae de Salvador – BA



Fonte: Fenapaes, 2016.

De todos os tempos de existência humana têm-se registros da presença das artes visuais. As conotações e funções da linguagem foram ganhando novas simbologias e preocupações, valendo-se das variantes questões oriundas das trajetórias históricas. As pinturas, esculturas, desenhos, gravuras, entre outras modalidades tradicionais das artes visuais, por muito tempo serviram de registros a fatos históricos ocorridos, que por sua vez fortaleceram pesquisas e apontaram tantas outras em decorrência a detalhes implícitos trazidos nas imagens.

Em tempos de contemporaneidade, fazem-se numerosos os apelos visuais, tal como as produções com propostas artísticas visuais, com ainda mais força e dimensões, resultantes estas principalmente dos avanços tecnológicos e do surgimento de novos padrões estéticos. A fotografia, as instalações, as artes gráficas, entre outras modalidades surgidas, além de continuarem atuando como registro, agregaram outros papéis, em proporções, dimensões, velocidade de propagação e comunicação infinitamente maiores.

Devido a essas grandes mudanças, a necessidade de uma educação, com proposta de construção alfabetizadora deste universo sensível, as artes visuais, é talvez ainda mais urgente, dada a importância de uma leitura mais consciente, neste

momento onde a imagem encontra-se em estado de democratização, ao acesso de todos, que escolhem ou não recebê-la. A este espaço da educação também confere o compromisso e responsabilidade de oportunizar aprendizagens que permeiem conteúdos, metodologias e avaliações coerentes com estes novos tempos, onde a diversidade e multiculturalidade sejam respeitadas, onde conceitos como da imaginação, da criação, da expressão, da reflexão e do posicionamento crítico consciente tornam-se bases estruturantes deste trabalho.

Ensinar arte significa articular três campos conceituais: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente. Esses três campos conceituais estão presentes nos PCN-Arte e, respectivamente, denominados produção, fruição e reflexão. (MARTINS, 1998, p. 13).

Os três campos conceituais a serem desenvolvidos no ensino da arte, presentes no PCN-Arte, apresentam-se na sequência no **Quadro 1**, Lavelberg (2003, p. 48), detalhando cada um dos três enfoques a serem abordados e aprofundados em sala de aula.

Quadro 1 – Campos Conceituais de PCN-Arte.

Eixos de experiências de aprendizagem significativa	Tipologia dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos	Tônica
Fazer (produção)	Fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores, atitudes, sensibilidade.	Desenvolvimento do percurso criador no aluno em oficinas de fazer artístico (expressão e construção).
Apreciar (Fruição)	Fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores, atitudes, sensibilidade.	Desenvolvimento da competência de leitura e desfrute das próprias imagens e das imagens de outros (adultos e crianças) e do universo natural.
Refletir	Fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores, atitudes, sensibilidade.	Desenvolvimento de teorias próprias a partir de interação com fontes informativas que refletem sobre arte.

Fonte: (IAVELBERG, 2003, p. 48).

Seguindo a proposta que consta no **Quadro 1** detalhado anteriormente, segue exemplo prático sobre aplicabilidade dos três campos conceituais no ensino da arte, tendo como foco principal neste momento, o objeto, obra artística visual :

Obra em estudo: “O quarto em Arles”



Fonte: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Quarto_em_Arles> Acessado em: 21 de novembro de 2017.

História da Arte (Reflexão/Contextualização)

Criador e Criatura (origens)

Vincent Van Gogh (1853-1890)
Nascimento: Zundert / Holanda
Movimento: Pós- Impressionismo
Data da obra: 1888
Dimensões: 57,5 x 74 cm
Técnica: óleo sobre tela



Fonte: Disponível em: <<http://www.dailyartdaily.com/vincent-van-goghs-photos/>>
Acessado em: 21 de novembro de 2017.

A História da obra (investigação)

Van Gogh pintou três versões desse quadro, que pertencia a casa em que morou na cidade de Arles, na França. Em uma das cartas em que escreveu para seu irmão Theo , que era marchand em Paris, ele escreveu sobre esta obra: “Desta vez é apenas e simplesmente o meu quarto, só que aqui a cor deve fazer tudo e, por sua simplificação, dar um estilo mais grandioso às coisas; aqui ela deve sugerir o descanso e o sono. Resumindo, olhar para este quarto deve descansar a mente, ou melhor, a imaginação.”

Observação: O importante neste momento é contextualizar questões sobre a trajetória de vida e obra do artista.

Leitura de Obra (Apreciação/Fruição)

Que temas podemos listar sobre a obra “O Quarto em Arles”?

- ✓ Nossa casa/ambientes
- ✓ Sensações das cores
- ✓ Intimidade
- ✓ Solidão
- ✓ Memórias
- ✓ Sonhos/descanso...



“Quando Van Gogh pintou seu quarto ele nos permitiu conhecer mais de quem ele era enquanto ser humano.”

Essa obra nos conduz naturalmente a uma série de questionamentos e curiosidades sobre a vida e a pintura deste grande Pintor, que pintou intensamente durante dez anos de sua vida, com alguns intervalos de internação em hospitais psiquiátricos. As cores tinham uma simbologia especial, sendo o amarelo a cor mais usada que significava para ele a felicidade, a luz e o calor. Partindo das partes do quarto citadas abaixo, imagine-se entrar neste quarto e descobrir mais partindo somente de seu olhar investigador:

A janela entreaberta
Os retratos na parede.....
Paredes lilases.....
Espelho na parede.....
Mesa com objetos.....
Duas cadeiras.....
Colcha vermelha.....
roupas penduradas.....



Observação: O mais importante neste momento instigar o jogo investigativo do olhar sensível diante da obra.

FAZER ARTÍSTICO (FAZER)

Fale do teu quarto, fale de você !

Assim com Van Gogh pintou seu próprio quarto, desafio a você que pinte o seu.

1ºPasso: Faça um esboço do seu quarto ou outro ambiente de sua casa que combine com você, colocando cada objeto no seu lugar, escolhendo as mesmas cores existentes;

2ºPasso: Em papel, tela ou com uma montagem estilo maquete (ou caixa de sapato) construa com fidelidade o sua expressão de acordo com o esboço;

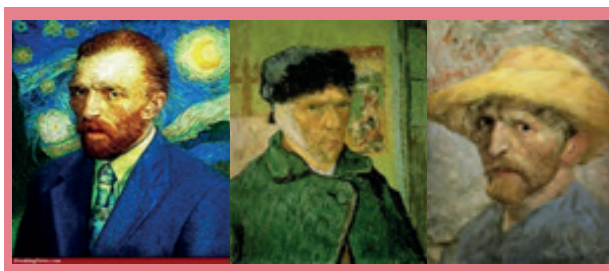
3º passo: Após ter concluído, liste todas as cores usadas e os objetos inseridos e coloque-os em uma legenda, identificando cada item de sua lista conforme os significados que eles tenham para você.



Autorretrato

Autorretrato é definido na História da Arte como um retrato (imagem, representação), que o artista faz de si mesmo. Valendo lembrar que em épocas mais antigas os únicos retratos que se tinham eram estes pintados artisticamente.

Ao lado seguem alguns autorretratos desenvolvidos por Vincent Van Gogh ao longo de sua trajetória de vida e obra:


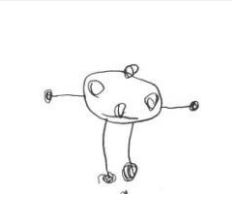




Observação: No campo do fazer artístico, o mais importante é mergulhar nos conhecimentos relativos às técnicas, matérias, intensidades, elementos visuais (linha, forma, cor, textura, perspectiva etc).

Fonte: (LÊDO, 2012, p. 65).

Na sequência, apresentamos o **Quadro 2**, que aborda o processo de desenvolvimento da linguagem artística, focado no grafismo, contendo ilustrações, trajetória histórica e aspectos relacionados às diferentes teorias (Figura 2):

Figura 02 – Quadro ilustrativo do desenvolvimento da linguagem artística do Desenho – Especialista em Educação Estética e Arte, Roberta Lêdo – RS

TRAJETÓRIA DA LINGUAGEM ARTÍSTICA: DESENHO				
	1ª Trajetória	2ª Trajetória	3ª Trajetória	4ª Trajetória
Ilustrações Características de cada Trajetória				
Características Gerais	A primeira trajetória no grafismo/ desenho é pautada pela necessidade de experimentação e pelo ato de pesquisar. Desta forma, a variedade de suportes e materiais são imprescindíveis.	O início da segunda trajetória é marcada pela presença de traços mais circulares, consideradas como “células”, que traduzem as primeiras percepções de que existe um mundo externo. Nasce o símbolo, que possuirá características próprias, mas que não haverá de ter semelhança realista como o objeto que representa.	A terceira Trajetória é claramente identificada pela organização dos elementos, a horizontalidade demarcada como linhas de base/terra, céu/nuvens, etc. As cores começam a ter relação com o objeto real. Mesmo com tanto realismo, inicialmente as proporções ainda não tem coerência. Há presença de transparências. Elementos e objetos podem ser retratados com feições humanas.	As grandes conquistas desta Trajetória estão relacionadas à percepção e projeção tridimensional e aos ensaios nos registros singulares. As releituras e traduções bem peculiares ganharão cada vez mais espaço e autoconfiança, protagonismo e poesia serão características a serem trabalhadas e estimuladas.

Teóricos	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa
Luquet	“Realismo Fortuito”	“Realismo Fracassado”	“Realismo Intelectual”	“Realismo Visual”
Lowenfeld	<p>“Garatuja”</p> <p>1ª Garatuja Acidental: Rabiscos longitudinais;</p> <p>2ª Garatuja Controlada: Repetição de movimentos que se intensificam como um olhar de pesquisa, de busca. Os traços variam principalmente em círculos, linhas e espirais.</p> <p>3ª Garatuja Nomeada: A contação de história, de forma que as formas esboçadas ganham nomes, significados e intencionalidade.</p>	<p>“Pré- Esquema”</p> <p>1ª Figura “Tadpole”: Desenhos com figuras humanas. Esta é esboçada inicialmente com um círculo representando a cabeça e logo vai ganhando outros detalhes e estruturas.</p> <p>2ª Geometria nas formas: Figuras que descendam de formas geométricas. Os significados de cada elemento no desenho podem mudar instantaneamente dentro da história geral.</p> <p>3ª Elementos Flutuantes: Desenho estarem soltos. O papel gira e os desenhos podem ser feitos aleatoriamente. instantaneamente dentro da história geral.</p> <p>3ª Elementos Flutuantes Desenho estarem soltos. O papel gira e os desenhos podem ser feitos aleatoriamente.</p>	<p>“Esquema”</p> <p>1ª Formas humanas: Tem como característica o acréscimo de expressões humanas que esboçam caráter emocional.</p> <p>2ª Linhas Horizontais (Base e Céu): Tem como característica a organização dos elementos do desenho em um só plano, organizadas em camadas horizontais.</p> <p>3ª Criando uma Cena: Construções de imagens já no ensaio de duas dimensões e na construção de uma ideia de cena.</p>	<p>“Realismo”</p> <p>1ª Realismo: Sobreposições de planos e elementos (expressando profundidade), há coerência com os elementos na cena esboçada e a redução de exageros de cunho fantasiosos.</p> <p>2ª Naturalismo: Presença do olhar crítico e autocrítico, de forma a reduzir a expressão espontânea. As expressões ganham peculiaridades e os movimentos corporais são expressos.</p> <p>3ª Arte Juvenil: Ampliação de ideias e intenções. O uso da metáfora e a conquista de habilidades no uso da perspectiva.</p>

Teóricos	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa
Rhoda Kellogg	“Rabiscos Básicos/ modelos de implementação”	“Diagrama emergente/ Mandala”	“Pictóricos”	“Modelos Sociais e empobrecimento da arte infantil”
Rosa Iavelberg	“Ação”	“Imaginação 1”	“Imaginação 2”	“Apropriação”
Miriam Celeste Martins	“Primeiro Movimento” Ação, Pesquisa e Exercício	“Segundo Movimento” Intenção e Símbolo	“Terceiro Movimento” Organização e Regra	“Quarto Movimento” Poética Pessoal

Observação: Dentre os estudos sobre o desenvolvimento da Linguagem do grafismo na Arte/Desenho, foram colocadas perspectivas de faixas etárias para cada uma das etapas, porém, diante das diversidades, complexidades e singularidades de cada ser humano estas podem ocorrer em tempos diferenciados.

2.2 DANÇA, DESENVOLVIMENTO E LINGUAGEM

Figura 3 – X Festival Nossa Arte (2016)



Fonte: Fenapaes, 2016.

A dança como linguagem é um elemento facilitador de aprendizagem para crianças em plena fase de desenvolvimento e, como tal, ela visa contribuir para o aprimoramento de habilidades básicas. Refletir a importância da dança/movimento

presente tanto no Referencial Curricular para Educação Infantil (1998), como nos Parâmetros Curriculares em Arte para o Ensino Fundamental (1998) é perceber o avanço da dança nos espaços educativos como importante ferramenta pedagógica, artística e também lúdica no processo de ensino aprendizagem.

É necessário entender esse “ser” que se expressa por meio do movimento, que descobre a sua linguagem corporal, que brinca, pois se a criança dança, ela brinca, cria e recria, para, a partir daí os professores perceberem e valorizarem o quanto essa manifestação artística contribui para o desenvolvimento dos seus alunos. É um direito de todas as crianças brasileiras terem condições favoráveis para o desenvolvimento saudável, entendendo-se como o desenvolvimento físico, emocional, motor, intelectual, social e a ampliação de suas experiências.

2.2.1 *Dança como linguagem expressiva*

A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem. (BRASIL, 1997, p. 49).

Abordar a educação da criança remete a extrapolar o convencional e embrenhar-se na magia do universo infantil [...] Para fazer parte dessa magia, constituída de real e imaginário, de ciência e fantasia, mas com materialidade, começamos nossa conversa contando o início de uma pequena história. (CORDEIRO; RIBEIRO E MORAIS, *apud*, PRIORE 2002, p. 09).

Sabemos por meio de diversas leituras que o homem sempre dançou desde os primórdios, dançavam por inúmeros motivos, pela caça, pela colheita, pelas alegrias e também pelas tristezas, sempre em forma de ritual.

Segundo Ossana *apud* Freitas (2001, p. 46), a expressão artística da dança, acompanha a evolução do homem, tanto no seu conceito, como na própria ação de mover-se, assim vai revelando, por meio da história, a mutação social e cultural e a relação do homem com a paisagem, marco geográfico que lhe impõe distintos modos de vida.

Atualmente, ao analisar o Referencial Curricular para Educação Infantil (1998) e os Parâmetros Curriculares em Arte/Dança para o Ensino Fundamental e Médio (1998) é possível verificar que o movimento é também uma linguagem que compõe a fase inicial da criança, como elemento facilitador de aprendizagem. No entanto, iremos atribuir aqui significados importantíssimos para a linguagem do movimento em suas várias dimensões.

“Movimentar-se”, o verbo em questão faz referência a situações básicas e fundamentais para nós seres humanos. O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e também faz referência à cultura humana.

A cada momento o ser humano utiliza seu corpo e o movimento como fonte de experiências para novos descobrimentos, assim como o engatinhar, os primeiros passinhos, manuseiam objetos, correm, brincam, enfim. Algo que sabemos que está relacionado à criança desde o seu nascimento, mas, embora simples, os movimentos colaboram eficazmente para o desenvolvimento da criança. Segundo consta no Referencial Curricular Nacional.

Ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (BRASIL, 1998, p. 15).

Dessa forma, a Dança pode ser considerada como um tipo de linguagem. Por meio dela, a criança se constrói como sujeito, no qual, ao brincar, imitar, jogar, criar ritmos e movimentos, ela se apropria de um universo cultural corporal no qual está inserida.

Cabe, no entanto, à escola e ao profissional “educador”, favorecerem momentos e ambientes físicos e sociais para que essa prática aconteça de forma interdisciplinar, atingindo as expectativas da criança e possibilitando a ampliação de conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vive.

O trabalho com essa prática nomeada movimento no Referencial Curricular para a Educação Infantil e Dança nos Parâmetros Curriculares de Arte contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor e cognitivo implicados na ação de movimentar-se e dançar, propiciando à criança um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, linguagem expressiva, motricidade e criatividade/imaginação.

Para a criança, que ainda está na fase do seu desenvolvimento, movimentar-se vai além de simplesmente mexer partes do corpo ou de se deslocar no espaço. A criança expressa e ao mesmo tempo se comunica por meio dos gestos, conseqüentemente, seu ato motor se faz presente em suas funções expressivas e em seu pensamento.

Saber e poder compreender o caráter lúdico e expressivo da dança infantil poderá auxiliar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades, curiosidades e motivação das crianças.

A organização dos conteúdos para o trabalho com a Dança deverá respeitar as diferentes capacidades das crianças em cada faixa etária, priorizando por meio da dança o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, devendo esses ser organizado num processo contínuo e integrado que envolve múltiplas experiências corporais, sendo essas práticas fundamentais para que esse processo ocorra, como por exemplo, imitações, dramatizações e interpretação gestual e facial da música.

É muito importante que o professor tenha o conhecimento dos diversos significados que essa prática proporciona às crianças, ajudando-as a terem a percepção adequada de seus recursos corporais, possibilidades e também suas limitações, dando-lhes condições de se expressarem com liberdade ou de forma mediada pelo professor.

A dança, assim como suas denominações, “Expressão Corporal”, “Dança Expressiva”, “Dança-criativa”, “Dança-educativa”, permitirá que as crianças se apropriem de seus corpos, possibilitando comunicação corporal entre o sujeito que dança, que se movimenta, que se entrega para novas descobertas, por intermédio do contato com o seu corpo e o mundo que o cerca.

Portanto, nada mais óbvio que a dança estar presente na escola, não apenas para proporcionar vivência do corpo, mas favorecendo a criatividade da criança, que está na fase da descoberta, da curiosidade, onde o trabalho com o seu corpo irá favorecer uma maior consciência corporal, para que a criança compreenda o que passa com ela, conseguindo expressar seus desejos e modo simples e natural.

A dança, assim como o corpo, se construiu e se constrói dentro de uma totalidade histórica refletindo o espírito de seu tempo, assim como os sujeitos que a articularam e articulam, assim como os sujeitos que dançaram e dançam. Com isso, entendemos que ao assistirmos a uma dança vemos sujeitos dançantes e vemos formações, treinamentos, concepções de mundo e de homem, concepções de corpo, que inevitavelmente afirmam, confirmam, questionam, negam, enfim, o espírito de um tempo-espço histórico, sociocultural, ideológico e estético. (GOMES, 2006, p. 247, *apud* FREITAS, 2001, p. 47).

Portanto, a escola deve se conscientizar que a aula de arte não se resume apenas ao desenho e à pintura, deixando de lado as outras modalidades artísticas.

Rudolf Laban, (1879-1958) participou da efervescência da vanguarda na virada do século. Coreógrafo e dançarino percebeu que as formas do movimento liberado na dança moderna permitiam uma nova concepção dos elementos do movimento e sua aplicação em outros campos da atividade humana.

Laban estudou profundamente as estruturas do movimento humano que originavam a dança, foi ele um dos primeiros teóricos do movimento corporal a se

preocuparem com a dança na educação escolar, sendo a sua proposta educacional relevante e determinante para o ensino de dança nas escolas em todo o mundo. A proposta de dança de Laban ficou conhecida como “dança educativa”, sendo essa um contraponto ao ensino da dança clássica que se caracterizava pela rigidez técnica e mecânica do movimento. Segundo ele: “Nas escolas onde se fomenta a Educação Artística, o que se procura não é a perfeição ou criação e execução de danças sensacionais, mas o efeito benéfico que a atividade criativa da dança tem sobre o aluno”. (LABAN, *apud* STRAZZACAPPA, 2006, p. 81).

Maria Duschenes, coreógrafa e educadora, foi umas das responsáveis pela introdução e divulgação do trabalho do Laban no Brasil. Sendo ela também quem implantou os conceitos de dança educativa, influenciando os rumos da dança para crianças e adolescentes.

Embora todo esse avanço da dança no espaço educativo no campo da arte nas escolas tenha alcançado um patamar um pouco mais elevado, saindo dos papéis, isso efetivamente não ocorreu. “O paradigma do ensino de arte vinculado às artes visuais, vem se mantendo há bastante tempo no ensino, e o próprio termo de arte vincula-se frequentemente ao universo do desenho, da pintura, da escultura [...]”. (STRAZZACAPPA, 2006, p. 78).

2.2.2 A dança como linguagem e componente lúdico no processo de ensino-aprendizagem

Abordaremos aqui a importância da dança na vida dos educandos como componente lúdico capaz de oferecer aos alunos um importante instrumento pedagógico para o desenvolvimento corporal, além de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem.

O educando movimenta seu próprio corpo de forma a proporcionar aprendizagem de forma lúdica. Como vimos novos currículos escolares da infância trazem como ferramentas novas tendências educativas incluindo a música, dança, o teatro e as artes visuais como elementos facilitadores de aprendizagem para as crianças, pois elas aprendem pelas experiências do próprio corpo. Esta é a ação pela qual conhece o ambiente em que vive, interagindo com aqueles ao seu redor.

Segundo FREITAS (2011), o movimento está presente em toda nossa vida, percebemos movimento até quando estamos imóveis. A imobilidade a olho nu é apenas aparente, podemos estar parados, mas nunca imóveis. Pensamento é movimento.

Corpo e movimento são interligados, percebe-se que o ser humano estabelece relações, pensa e sente por meio dos movimentos corporais [...] “É o movimento corporal

que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos”. (FREITAS *apud*, STRAZZACAPPA, 2001, p. 69).

Esse corpo ainda em desenvolvimento tem capacidades significativas de aprender por meio dos movimentos, pela dança é possível desenvolver a capacidade intelectual da criança.

A arte do movimento faz parte da educação quando se compreende que a dança é a arte básica do ser humano. Quando criamos e nos expressamos por meio da dança, interpretamos seus ritmos e formas, aprendemos a relacionar o mundo interior com o mundo exterior. Quando tomamos consciência de que o movimento é a essência da vida e que toda forma de expressão (seja falar, escrever, cantar, pintar ou dançar) utiliza o corpo como veículo, vimos quão importante é entender essa expressão externa da energia vital interior. (STRAZZACAPPA, *apud* LABAN, 1990, p. 100).

Pelo aprendizado da dança, a criança tem oportunidades de vivenciar experiências próprias e pelo compasso da dança ela encontrará prazer e felicidade. No entanto, a “[...] dança é expressão, é significado, é movimento, é vida [...]”. (SILVEIRA; LEVANDOSKI E CARDOSO, 2008, p. 02).

Segundo Steinhilber (2000): “Uma criança que participa de aulas de dança [...] se adapta melhor aos colegas e encontra mais facilidade no processo de alfabetização”.

Segundo CINTRA, R. (2000), a dança desenvolve também diversos estímulos como:

TÁTIL – Sentir os movimentos e seus benefícios para seu corpo;

VISUAL – Ver os movimentos e transformá-los em atos;

AUDITIVO – Ouvir a música e dominar o seu ritmo;

AFETIVO – Emoções e sentimentos transpostos na coreografia;

COGNITIVO – Raciocínio, ritmo, coordenação;

MOTOR – Esquema corporal.

Todos esses elementos são fundamentais para qualquer ser humano, principalmente para uma criança que está conhecendo ambientes novos, amizades novas, objetos novos, todos esses estímulos contribuirão para o desenvolvimento da criança.

Procedendo-se à análise em referência ao aprendizado da dança, vê-se pelo trabalho diário na escola que a criança já é um ser pleno de ritmo. Ela é variável apenas na expressividade, e que compete, desde o início, que cada professor, discrimine os meios de pesquisar e desenvolver a harmonia de gestos, de movimentos e de capacidades

da criança. Pela dança, eleva-se o objetivo que ela aumente da melhor forma possível suas potencialidades, respeitada nas suas capacidades físicas, emocionais, morais, intelectuais e estéticas. Que pelo compasso da dança ela encontre prazer, felicidade e êxito não só enquanto criança, mas por toda a vida. (SILVEIRA; LEVANDOSKI; CARDOSO, 2008, p. 02).

Para as crianças, a dança acaba sendo inseparável ao seu desenvolvimento, não tem como ser criança e não estar em movimento, como foi citado acima “a criança já é um ser pleno de ritmo”. Segundo afirmam alguns especialistas em Educação Infantil, o bebê ainda no ventre da sua mãe demonstra movimento com ritmo. O que nos chama muita atenção, pois elementos como ritmo, dança e música constituem-se antes mesmo do seu nascimento.

Sendo assim, a dança, por priorizar a educação motora, não se codifica apenas na ação pedagógica, mas também na ação psicológica, pois ela busca melhorar e até normalizar o comportamento da criança.

As atividades lúdicas, bem como a dança, vêm proporcionar diversos benefícios para as crianças, bem como os aspectos físicos, emocionais, intelectuais e sociais. Por meio desse contato com o mundo da dança, vão sendo despertados valores culturais e também os valores artísticos. Elas aprendem a cuidar do seu próprio corpo, até mesmo com a questão da estética, incluído a postura correta, cuidado com a saúde, contribui também na formação de um senso crítico e consciente, compreendendo as suas ações tanto coletiva como particular, respeitar o seu corpo e do seu colega, a seguir regras e ter disciplina.

Silveira, Levandoski e Cardoso *apud* Nanni (1995) ressaltam que a dança, como meio de educação do movimento, contribui para o desenvolvimento das funções intelectuais como: atenção, memória, raciocínio, curiosidade, observação, criatividade, exploração, entendimento qualitativo de situações de poder de crítica.

Percebe-se em um indivíduo que dança que várias sensações são presenciadas: a alegria, tristeza a euforia. Isso faz com que a criança consiga lidar com seus problemas, possibilitando a ela a identificar seus próprios sentimentos e pensamentos.

No entanto Strazzacappa *apud* Marques (2003) afirma que:

A dança possibilita uma percepção e um aprendizado que somente são alcançados por meio do fazer-sentir que tem ligação direta com o corpo, que é a própria dança. Mas para que possa compreender e desfrutar, estética e artisticamente, a dança, os corpos devem estar também engajados de forma integrada com o seu fazer-pensar. (STRAZZACAPPA *apud* MARQUES 2003, p. 72).

Desse modo que a dança contribuirá de forma significativa na educação do ser humano, “educando indivíduos que são capazes de criar pensamentos críticos, e possibilitando uma compreensão de mundo de forma diferenciada”. (STRAZZACAPPA, 2010, p. 72).

Conclui-se, portanto, que oferecer no currículo tais atividades como a dança e as diferentes linguagens artísticas faz-se necessário para que, inseridas no plano pedagógico da escola, venham contribuir de forma mais plena na formação e desenvolvimento dos alunos.

2.2.3 A dança na escola e os responsáveis por essa prática educativa

A dança como elemento signifiante para o desenvolvimento da criança é também uma atividade completa, ela vem ganhando cada vez mais espaço, principalmente nas escolas, pelos benefícios que ela oferece, pois trabalha com diversas áreas do corpo humano no quesito corpo em desenvolvimento.

Sendo ela uma prática educativa que ajuda na motricidade, agilidade, ritmo, percepção espacial, desenvolve a musculatura de forma integrada e natural, quebra diversos bloqueios psicológicos, possibilita um convívio, aumentando as relações sociais, contribuindo também para o desenvolvimento da aprendizagem, regras e limites.

A cada momento ela vem ganhando espaço e expondo seus aspectos positivos na formação do sujeito, por meio da educação.

Para Strazzacappa *apud* Figueredo (2003):

A dança deveria entrar pela porta da frente da escola, embora seja uma área possível de entrar por qualquer porta ou janela, pois é justamente o seu sentido provocativo, poético e desorganizado que não pode se perder. Ressalta ainda que, ‘como prática pedagógica, ela é condição objetiva de ensino e aprendizagem, onde acontece a articulação de conhecimentos teóricos e empíricos, os quais conflitam entre si e possibilitam novas sínteses’ (p.353). Possivelmente, quando a dança estiver presente em mais escolas, inseridas por todas as portas e janelas, possamos perceber os reflexos e as implicações das relações estabelecidas entre ela, a educação e a sociedade. (FIGUEREDO. *Apud*. STRAZZACAPPA, 2010, p. 115).

Mas o que podemos perceber é que “nem todas as portas e janelas estão abertas”, como enfatiza Strazzacappa. Nem todas as escolas trabalham com o ensino da dança como forma educativa. “Normalmente, expressa uma visão tecnicista, não

proporcionando o aprofundamento em questão relativa ao processo educacional e as relações entre dança e corpo, sociedade e cultura brasileira”. (STRAZZACAPPA, 2010, p. 88).

A dança está pouco presente nas escolas e na vida do indivíduo que se encontra em pleno processo de formação, que é a “criança”. O pouco de dança que ainda se tem nas escolas, em alguns casos como enfatiza Strazzacappa, serve apenas como estratégia para a integração da instituição com os pais e comunidade. Sendo presenciados todos os anos pelos pais, apenas coreografias para os dias festivos.

Dessa forma, essa modalidade é ainda conhecida como sinônimo de festividade, onde as festividades são inseridas com diversos propósitos, mas sem resultados de um trabalho pedagógico.

Ficando sempre a responsabilidade para professores de outras disciplinas assumirem o papel de coreógrafos, os quais, muitas vezes, não têm nenhum trabalho anterior em dança, nenhuma experiência com essa arte, ficando os alunos submetidos a coreografias prontas, que repetidas numerosas vezes, constituem o universo da dança no espaço escolar.

Strazzacappa (2010) em seus escritos argumenta que as apresentações de dança, antes de serem apenas mera ilustração, são parte importante da formação em dança, porém como resultado de todo um processo que desemboca num espetáculo.

Temos que ter consciência que essa prática na educação é importante para o desenvolvimento integral da criança, essa é uma ferramenta lúdica indispensável na vida da criança durante o seu processo de formação e construção de identidade.

O propósito da dança como forma de arte e expressão é justamente propiciar ao corpo “que dança” possibilidades diferenciadas de percepção e cognição, diferentemente do que ocorre com o corpo “na dança” da festa junina ou em outra festa qualquer. (STRAZZACAPPA, 2010, p. 90).

Podemos entender que todos esses aspectos, que vão desde a seleção de conteúdos até a forma como os mesmos são elaborados e praticados, são reflexos diretos da formação do profissional para o ensino de arte.

A escolha do tema deve ser significativa, interdisciplinar, e ser discutida com as crianças. Elas devem saber o que estão dançando, e por que, qual o significado e qual mensagem querem enviar para quem os assiste. Devem ser dançarinos mas devem ser autores também, criando os movimentos que serão utilizados na coreografia. Ao professor cabe a organização geral da ação criativa e coletiva.

Coreografias preparadas por professores despreparados que assumem o papel de coreógrafos e entendem a dança como mera repetição de passos sem significado, ou ainda reproduzem danças associadas a músicas da cultura de massa, que em nada contribuem para a educação da criança, na verdade reforçam a adultização da criança.

Embora a Dança faça parte do conteúdo tanto da área de educação física quanto a área de arte, ela aparece nas escolas sob responsabilidade do professor de educação física, no qual muitas vezes são considerados apenas a diversão e entretenimento.

Temos que ter consciência que o ensino da dança na escola não pretende formar bailarinos, mas sim ter uma relação direta com a vida dos alunos, como parte integrante da educação dos indivíduos. A criança necessita dispor, na escola, de pessoas competentes nas várias habilitações, e aqui se inclui especialmente o professor de dança, para que possa desenvolver-se harmoniosamente e explorar atividades mais expansivas.

Sendo essa modalidade uma prática educativa, a dança na escola não deve priorizar movimentos perfeitos e corretos, dentro de padrão imposto, mas deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno. Onde devemos ter a consciência de que com essa prática poderão torná-los cidadãos críticos, participativos e responsáveis, desenvolvendo a auto expressão e aprendendo a pensar em termos de movimento.

Aprendendo com diversão, explorando os seus sentidos, jogando para fora de si todas as coisas que estão escondidas dentro desse ser pequeno, mas com grandes possibilidades de desenvolvimento, por meio dessas atividades, os professores devem planejar e priorizar oportunidades de aprendizagem como forma dimensional do mundo de experiências e descobertas.

2.3 MÚSICA, DESENVOLVIMENTO E LINGUAGEM

Figura 4 – X Festival Nacional Nossa Arte



Fonte: Fenapaes, 2016.

A relevância da música é inquestionável e cada vez mais usada na educação, uma vez que é parte da cultura e ingrediente pedagógico na construção do conhecimento como recurso comunicativo, criativo, expressivo da criança.

Ajuda muito um planejamento das aulas que inclua a preocupação constante com a linguagem musical. A música não pode ficar restrita a eventos como festas e datas marcantes, mas deve ser uma prática diária. (LIMA, 1998, p. 32).

A música é uma linguagem artística que desenvolve a sensibilidade das crianças, e a expressividade, motiva a aprendizagem cinestésica, a coordenação motora e a cognição. Além de despertar a atenção, a capacidade de concentração e memória, trazendo benefícios ao estimular áreas do cérebro não desenvolvidas nas linguagens, como a escrita e a oral, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social, intelectual e emocional.

Os primeiros anos de aprendizagem são propícios para que a criança comece a entender o que é a linguagem musical, aprenda a ouvir sons e a reconhecer diferenças entre eles. “Todo o trabalho a ser desenvolvido na educação infantil deve buscar a brincadeira musical, aproveitando que existe uma identificação natural da criança com a música. A atividade deve estar muito ligada à descoberta e à criatividade”. Brincando, seus alunos estarão exercitando também habilidades que serão exigidas durante os anos seguintes, como o uso da métrica nas letras e as noções de rima e ritmo. (BRITO, 1999, p. 22).

A criança envolve-se integralmente com a música e a com tentativas de modificá-la constantemente, exercitando sua criatividade, sem esquecer-se da alegria, tranquilidade e serenidade que a canção em si proporciona à criança, beneficiando-a na educação.

A Música é conceituada como “[...] combinação harmoniosa e expressiva de sons e como arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, civilização [...]”. (HOUAISS *apud* CHIARELLI; BARRETO, 2005, p. 02).

De acordo com Bréscia *apud* Chairelli e Barreto (2005), a música é uma linguagem universal e participou da história do homem desde as primeiras civilizações. Para o (RCNEI, 1998, p. 47) a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre som e silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais variadas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da filosofia e matemática.

Na antiguidade, os gregos utilizavam métodos musicais com o sentido de aprimorar o caráter e tornar os homens mais úteis em palavras e ações, e os estudos de música começavam na infância e se estendiam por toda a vida.

A música é importante no desenvolvimento das crianças por seu caráter lúdico desempenha um papel de grande importância na educação.

2.3.1 A criança e a música como linguagem na educação

É importante apresentar às crianças canções do cancionário popular infantil da música popular brasileira e outras, mas cuidando para que sejam adequadas à sua compreensão. “A música tem o poder mágico de “tocar” o coração das pessoas. Ela é capaz de acalmar, relaxar, alegrar, encantar e também despertar sensações de prazer, amparo, amor e segurança”. (MERY, 1998, p. 59).

Os ambientes sonoros com diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que as crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. O trabalho com a música é antes de tudo um fazer artístico, ou seja, trabalhar com a sensibilidade humana. Vários estudos comprovam a importância da música para o ser humano, especialmente, às crianças, em fase de desenvolvimento e aprendizado do mundo.

A música exprime sentimentos e principalmente, torna o ser humano mais sensível e mais criativo, fator determinante na personalidade de um indivíduo, uma forma de expressão social e cultural, porém deveria ser mais valorizada na escola.

A expressão musical das crianças é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros. As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo personalidades e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e a sua produção musical. (BRASIL, 1998, p. 12).

A proposta pedagógica para a educação de crianças deve promover, em suas práticas, a integração de aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, indivisível. O objetivo da musicalização infantil é contribuir na formação e desenvolvimento do indivíduo, pela aplicação de cultura, ou enriquecimento da experiências expressivas e pela evolução da sensibilidade musical.

A afetividade pode ser construída através de estímulos adequados e medidos. Através da música e de seu processo de criação, torna-se aqui a criança o criador, o gerador, formando um eterno vínculo com

sua produção ou autoria. “Fui eu quem fiz!” eles dizem com satisfação. Este é fator positivo para o desenvolvimento de sua auto-estima e identificação de suas motivações. (ANTUNES, 1990, p. 45).

Por desenvolvimento, Dias (2005) entende ser o processo que permite a cada ser humano atualizar as suas capacidades na relação com o meio social. Quando a pessoa não encontra no meio que a rodeia as condições facilitadoras do autodesenvolvimento, as suas potencialidades não se atualizam e, por consequência, o sujeito não encontra o caminho do seu próprio equilíbrio e realização.

A música que é vivenciada em uma cerimônia do Quarup (ritual indígena), no Parque do Xingu, tem um caráter bastante diverso da música que colocamos no CD player do nosso carro; o mantra entoado em um templo budista, por sua vez, não apresenta a mesma função de um canto de lavadeiras do Rio São Francisco. Apesar dessas diferentes funções, em todas essas situações e em muitas outras, a música acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta. E, particularmente nos tempos atuais, deve ser vista como uma das mais importantes formas de comunicação. (NOGUEIRA, 2003, p. 1).

O processo de crescimento de uma criança está muito além apenas de seus aspectos físicos ou intelectuais; esse processo envolve outras questões, certamente tão complexas quanto às da maturação biológica.

Toda criança está imersa em um caldo cultural, que é formado não só pela sua família, mas também por todo o grupo social no qual ela cresce. Nesse sentido, a forma como a música influencia o desenvolvimento de uma criança Carajá (tribo indígena), por exemplo, é muito diferente da forma como isso se dá com uma criança branca; da mesma forma, uma criança de classe média alta, que frequenta ambientes nos quais a música é praticada de forma intensa, apresenta características bem diversas de uma criança que se vê vítima da exploração do trabalho infantil. (NOGUEIRA, 2003, p. 2).

Vygotski, citado por Oliveira (2000) aponta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não se dá aprioristicamente, ou como simples movimento reflexo, mais sim, por meio de uma atividade do sujeito, atividade esta de apropriação e utilização de instrumento e signos em um contexto de interação, instrumentos e signos que, por sua vez, farão o papel de mediadores desta atividade.

O ciranda–cirandinha, vamos todos cirandar, uma volta, meia volta, volta e meia vamos dar, quem não se lembra de quando era pequenino, de ter dados às mãos pra muitas outras crianças, ter formado uma imensa roda e ter brincado, cantado e dançado por horas? Quem pode esquecer à hora do recreio na escola, do chamado da turma da rua ou do prédio, pra cantarolar a Teresinha de Jesus, aquela que de uma queda foi ao chão e que acudiram três cavalheiros, todos eles com chapéu na mão? E a briga pra saber quem seria o pai, o irmão e o terceiro, aquele pra quem a disputada e amada Teresinha daria, afinal, a sua mão? E aquela emoção gostosa, aquele arrepio que dava em todos, quando no centro da roda, a menina cantava: “sozinha eu não fico, nem hei de ficar, porque quero o ...(Sérgio? Paulo? Fernando? Alfredo?) para ser meu par”. E aí, apontando o eleito, ele vinha ao meio pra dançar junto com aquela que o havia escolhido... Quanta declaração de amor, quanto ciúminho, quanta inveja, passava na cabeça de todos. (ABRAMOVICH, 1985, p. 59).

Quanto às cantigas de rodas, são importantes no resgate cultural das brincadeiras cantadas.

Essas cantigas e muitas outras que nos foram transmitidas oralmente, por meio de inúmeras gerações, são, de acordo com Abramovich (1985), formas inteligentes que a sabedoria humana inventou para nos prepararmos para a vida adulta. Tratam de temas tão complexos e belos, falam de amor, de disputa, de trabalho, de tristezas e de tudo que a criança enfrentará no futuro, queiram seus pais ou não. São experiências de vida que nem o mais sofisticado brinquedo eletrônico pode proporcionar.

O desenvolvimento da afetividade humana, muitas vezes, menosprezada por nossa sociedade tecnicista, torna-se mais claro com os afeitos da prática musical independentemente de pesquisas e experimentos.

Ainda abordando os efeitos da música no campo afetivo, estudos recentes ampliam ainda mais nosso conhecimento a respeito., desenvolveram uma pesquisa que buscou analisar os efeitos no cérebro de pessoas que ouviam músicas, as quais segundo as mesmas lhes causavam profunda emoção. Verificou-se que ao ouvir estas músicas, as pessoas acionaram exatamente as mesmas partes do cérebro que têm relação com estados de euforia. Segundo esses autores, isso confere à música uma grande relevância biológica, relacionando-a aos circuitos cerebrais ligados ao prazer. (ZATORRE, 2005, p. 7).

A música influencia o estado emocional do ser humano, interfere no seu comportamento, é terapêutica e estabelece vínculos identitários.

O potencial da música para auxiliar na cura tem sido reconhecido por milhares de anos. Relatos históricos e mitológicos comprovam isso. Platão e Pitágoras na Grécia antiga descreviam a música como um recurso capaz de harmonizar o ser humano. Já em 1859, mencionava o uso da música como um cuidado à saúde. (NIGHTINGALE, 1989, p. 75).

Para Snyders (1992), se o contato com a música for feito por apreciação, isto é, não tocando um instrumento, mas simplesmente ouvindo com atenção e propriedade (percebendo as nuances, entendendo a forma da composição), os estímulos cerebrais também são bastante intensos.

Ao mesmo tempo em que a música possibilita essa diversidade de estímulos, por seu caráter relaxante, pode estimular a absorção de informações, isto é, a aprendizagem. Losavov (cientista búlgaro) citado por Ostrander (1978) desenvolveu uma pesquisa na qual observou grupos de crianças em situação de aprendizagem, e a um deles foi oferecida música clássica, em andamento lento, enquanto estavam tendo aulas. O resultado foi uma grande diferença, favorável ao grupo que ouviu música.

Uma nova maneira de educar por meio da música trata os conteúdos de forma que o aluno compreenda e aprecie as histórias musicais como importante meio de expressão e comunicação, desenvolvendo também os aspectos físicos, intelectual emocionais, motores e perceptivos. “[...] Com a música podemos trabalhar o esquema corporal, a coordenação motora, a lateralidade, a expressividade. Além da possibilidade de conhecer os animais, as cores, a noção de número, a alimentação [...]”. (CRAYD; KRAECHER, 2001, p.123).

A música participa da vida das crianças de diversas formas: cantada pelas pessoas próximas, tocada no rádio, através de CD's, DVD's, Pen Drive, Internet, televisão, em apresentações em locais públicos ou espetáculos, em atividade escolar, em festas.

Além do próprio fenômeno físico-sonoro, a música ao vivo traz a presença de quem toca - a música é sempre interpretação e os cantores e instrumentistas carregam sua emoção e sua subjetividade ao executar a música. Há um elemento plástico nos movimentos de um instrumentista e a criança, que tudo observa e imita, amplia seus horizontes. (BRASIL, 1998, p. 12).

Baseado na constatação de que o cérebro possui estruturas específicas para processar as ondas sonoras de natureza musical, Weinberger (ZATORE, 2001) defende a tese de que a música não se resume a diversão e arte – é uma capacidade biológica que precisa ser estimulada, desde muito cedo, para possibilitar um desenvolvimento completo. O consenso entre os profissionais é de que não existe idade para começar.

[...] a música colabora com o desenvolvimento infantil, ela influencia as crianças. Estando ela presente desde o nosso nascimento com as canções de ninar. O movimento, a música, o jogo, o lúdico, a imaginação e a fantasia infantil, assim é a educação infantil, uma travessia, cujos sujeitos estão em constante construção. (CINTRA, 2009. p. 103).

A música pertence ao universo da criança, do jovem e do adulto e promove a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como promove a interação e comunicação social. Além de trabalhar o lúdico, despertar da fantasia, imaginação, curiosidade. O lúdico permeado na musicalidade leva os educandos a se concentrarem e a aprenderem brincando no espaço escolar. Favorece a memória, coordenação motora, disciplina e a socialização.

A música na educação tem uma forte ligação com o currículo, ou seja, o que deve ser trabalhado com os alunos. Podemos evidenciar aspectos como crenças, valores e conceitos. É um recurso significativo na sala de aula, pois atrai a atenção dos alunos, e os conteúdos trabalhados por meio da música são assimilados mais rapidamente.

2.4 TEATRO, DESENVOLVIMENTO E LINGUAGEM

Figura 5 – X Festival Nacional Nossa Arte



Fonte: Fenapaes, 2016.

Todas as pessoas são capazes de atuar no Palco, todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem, são capazes de julgar e aprender a ter valor no palco. (SPOLIN, 1963, p. 3).

Teatro enquanto concepção simbólica teve iniciação junto aos períodos primitivos e estava presente em rituais religiosos. Já em sua construção formal, o teatro, com propostas culturais, envolvendo elementos contextuais significativos como espaço cênico, com a composição da personagem e a caracterização do figurino, foi personificado principalmente com os gregos. A proposta deste teatro era o desenvolvimento e aprofundamento em uma arte que necessitava a presença ativa da figura humana cabendo a esta expressar-se e comunicar-se explorando ao máximo as potencialidades do seu corpo, do seu gestual expressivo, das nuances da fala e de todas as possíveis maneiras de aproximar-se deste instrumento humano. Segundo SPOLIN (1963) “O mundo fornece o material para o teatro e o crescimento artístico desenvolve-se passo a passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos, dentro dele”.

O encantamento do faz-de-conta vira teatro e deixa-se conduzir com o novo significado, Isto é. Representar com parceiros uma história fictícia para outros, desse modo às crianças maiores realizam o jogo que é teatral. Ou seja, a um certo modo de jogar de propor ou de organizar o jogo que passa a ser coletivo com a intenção de representação teatral. A chave dentada da linguagem teatral é um jogo regrado que é jogado no tempo-espaço fictício e metafórico do palco. Quando penetramos nessa linguagem, esse tempo e espaço nos obrigam e convidam a ação. Trabalhamos a imaginação em ação, agindo como construtores de vidas fictícias no jogo de abstração, nele como poética e paixão representamos conduzidas pelo fio da história nesse jogo mágico da linguagem teatral. Podemos ser feiticeiros, capitães do mar, fadas, elefantes, representando podemos alcançar a Lua ou viver em lindos castelos. (MARTINS, 1998, p. 131).

A capacidade dramática é inerente ao homem, percebendo-se assim, desde o período mais primário da infância, esboços dramáticos onde simbolicamente a criança manifesta capacidades relativas ao ato de representar ativamente os conhecimentos vivenciados ou mesmo observados ao seu redor. A este período atribuímos o nome de jogo simbólico que é facilmente compreendido como o jogo de vestir-se momentaneamente de algo ou alguém que não o é. Deste processo dramático inicial surgem gradualmente novas aquisições expressivas e percepções gradativas que se farão resultantes às experiências vivenciadas, aos conhecimentos adquiridos e à maturação emocional conquistada. O outro motivo que aproxima a criança da forma dramática é a relação desta com a brincadeira. Da raiz de toda criação infantil, o drama está diretamente relacionado à brincadeira. (VYGOTSKY, 2014, p. 98).

É natural a progressão do exercício do teatro passar de um momento expressivo simbólico individual para outro com objetivos coletivos, isso porque é do ser humano, conforme a maturação deste, agregar novos olhares e necessidades por perceber o mundo a sua volta e sua participação neste. Dessa nova concepção teatral estabelece-se o nome de jogo de regras e cabe a educação teatral neste momento o aproveitamento máximo no processo de experimentação Laboratorial, onde as reflexões e aprofundamentos em torno das relações humanas, a construção da fala e da escuta, a construção do diálogo, do respeito à diversidade, do limite e da Liberdade, da omissão e opinião, do desequilíbrio ao equilíbrio, entre tantos outros elementos fundamentais na construção de relações saudáveis e participativas na sociedade.

O teatro no processo de formação da criança, cumpre não só a função integradora, dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais da sua comunidade, mediante troca com os seus grupos no dinamismo da experimentação da fluência criativa propiciada pela Liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio. (PCN, Arte, 1996, p. 84).

Cabe aos espaços da educação do teatro, além de propiciar e desafiar por meio de propostas do universo dos sentimentos e dos pensamentos, também proporcionar a construção de conhecimentos do exercício de cidadania, da convivência democrática, da história da humanidade, das problemáticas de todos os períodos, das diferentes estéticas, das culturas populares, das obras literárias, das produções e teorias dramáticas, de forma a acrescentar e instigar o crescimento e o fortalecimento construtivo, criativo e crítico do sujeito.

O primeiro passo a passo para jogar é sentir Liberdade pessoal antes de julgar, devemos estar Livres. É necessário ser parte do mundo que nos circunda e torná-lo real tocando, vendo, sentindo o seu sabor e o seu aroma. O que procuramos é o contato direto com o ambiente, ele deve ser investigado, questionado, aceito ou rejeitado. A liberdade pessoal para fazer isso leva-nos a experimentar e adquirir autoconsciência, autoidentidade auto expressão. A sede de auto identidade e auto expressão enquanto básica para todos nós é também necessária para a expressão teatral. (SPOLIN, 1963, p. 6).

Com o crescimento da tecnologia, novas mídias possibilitaram o surgimento de novas estéticas e modalidades de fazer teatro, a exemplo da performance, vídeos instantâneos , entre outros, fazendo com que de certa forma torne mais possível e autônoma ação do sujeito diante do universo teatral. O que faz necessário intensificar a intervenção da Educação neste processo de democratização da dramatização.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DA ARTE

A formação é uma construção permanente que deriva da reflexão sobre a ação, embasada em uma filosofia que teoriza o pensamento sobre a educação. A educação, por sua vez, é um campo dinâmico, dialético e de muitas e evidentes contradições, pois faz parte da cultura.

A formação continuada, além de propiciar a internalização de novos saberes, possibilita uma troca de experiências entre os docentes, em uma construção coletiva do conhecimento, que resulta de inúmeras visões/identidades, o que se traduz em enriquecimento no âmbito da educação escolar, espaço este também repleto de contradições. Segundo Moreira, só garantiremos à criança o seu direito de dizer a sua palavra, de traçar o seu desenho, se investirmos na educação do educador. (MOREIRA, 1999, p. 126).

Assim, no âmbito da Formação Continuada, é importante ressaltar que a história de cada docente é relevante no processo, individual e coletivo de formação, pois esta se reflete em sua atuação nos diferentes momentos da trajetória profissional. Para Hernández (2005), “a construção da identidade profissional docente não é algo estático, mas vai se definindo num processo de mudança, mediante uma aprendizagem incerta que se desenvolve ao longo de vários anos”. (HERNÁNDEZ, 2005, p. 30).

Alguns aspectos da formação docente e a compreensão destes, principalmente, em relação à teoria e à metodologia, têm despertado a necessidade de se repensar, de forma crítica, esse momento histórico em que se estabelecem relações conflituosas entre formação e ação pedagógica.

Nesse sentido, é preciso considerar a formação do professor como um processo contínuo, que não se encerra com a conclusão de uma licenciatura consistente. Falar de educação continuada/permanente implica considerar os ensinamentos de Nóvoa (1992), pois, equivocadamente, muitos pensam que a formação docente se constitui por acúmulos de cursos, papéis, métodos ou títulos, mas, ao contrário, resulta de muita reflexão, autocrítica, reorganização do conhecimento e renovação do fazer docente.

Pensando sob essa ótica, a Educação implica busca do diferente, da transformação e da transposição de algo já existente. Cabe lembrar que, pelo ensino de arte, é possível contribuir para a compreensão do ser no mundo.

Refletir sobre a formação de professores significa também pensar na possibilidade de reformulação de conceitos, mudança de paradigmas e, conseqüentemente, transformação da ação docente.

Um dos objetivos da formação é colocar o professor em contato com as discussões atuais e com as teorias educacionais mais recentes, visando produzir melhoria nas ações pedagógicas da escola, reflexões sobre a *práxis* e troca de experiências entre os docentes.

Tal afirmação remete ao problema complexo da formação do professor de arte, primordial para que a garantia legal se torne efetiva, superando, definitivamente, a polivalência da prática docente e a inadequação da formação. Nesse sentido, Barbosa assinala que:

[...] os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte por parte de professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora. (BARBOSA, 2002, p. 14).

A formação de professores de arte no Brasil é uma iniciativa recente na história, vindo a acontecer somente a partir dos avanços pedagógicos ocorridos sob influência da Escola Nova no início do século passado trazida pelos educadores Nereu Sampaio e Anísio Teixeira e inspirados no pensamento do filósofo americano John Dewey e pela eclosão do Movimento Artístico Modernista que influenciou sobremaneira os modos de pensar, desenvolver e comunicar arte na escola. Diante disso, traz-se à tona a complexidade da área que requer profissionais formados em arte, capacitados a construir e implantar propostas sistemáticas, plurais, complexas e dinâmicas, integrando os conteúdos escolares e a arte de forma multidisciplinar, consolidando, assim, equipes de trabalho para desenhar seu fazer cotidiano.

As autoras Fusari e Ferraz relatam que se faz necessário também que esse professor busque “... descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos”. (FUSARI e FERRAZ, 1993, p. 73).

Integrar os conhecimentos próprios da arte com as vivências dos alunos é uma possibilidade de tornar mais acessível este ensino e, contudo, abrir perspectiva de ampliar capacidades cognitivas e sensíveis aos saberes artísticos e estéticos. Na formação do professor de arte essas experiências são acrescidas das vivências no dia-a-dia, através das diversas linguagens e formas de representação da arte. Essas vivências são muito importantes para o exercício da docência, para Fusari e Ferraz (2001), o conhecimento artístico é tão importante quanto o conhecimento pedagógico:

No caso do professor de Arte, a sua prática-teoria artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa *saber arte e saber ser professor de arte*. (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 53, *grifos das autoras*).

Dessa forma, o professor de arte, precisa também exercitar a expressão por meio de uma linguagem artística. Além disso, ele deve pesquisar e estudar, selecionando questões significativas que podem ser propostas aos alunos no processo de aprendizagem, estimulando o interesse e a curiosidade.

Também cabe ao professor prever os modos de organização do tempo e do espaço para o desenvolvimento das aulas, criando um ambiente favorável às aprendizagens, sejam elas reflexivas ou de produção, e levando em consideração as necessidades de cada aluno e suas possibilidades de expressão e comunicação.

É necessário que o professor domine os conhecimentos em arte requeridos nas diversas linguagens, seus objetivos de ensino e os métodos que podem ser observados quanto aos modos de ensinar, para que ele possa criar e transformar a ação pedagógica.

Sendo assim, é necessária a formação permanente do docente, trazendo-lhe competências profissionais possíveis de atender aos processos de ensino-aprendizagem artístico, fortalecendo os quadros curriculares compatíveis com as propostas e metas elaboradas para atuação nas diferentes unidades da Rede Apae, respeitando as singularidades geográficas.

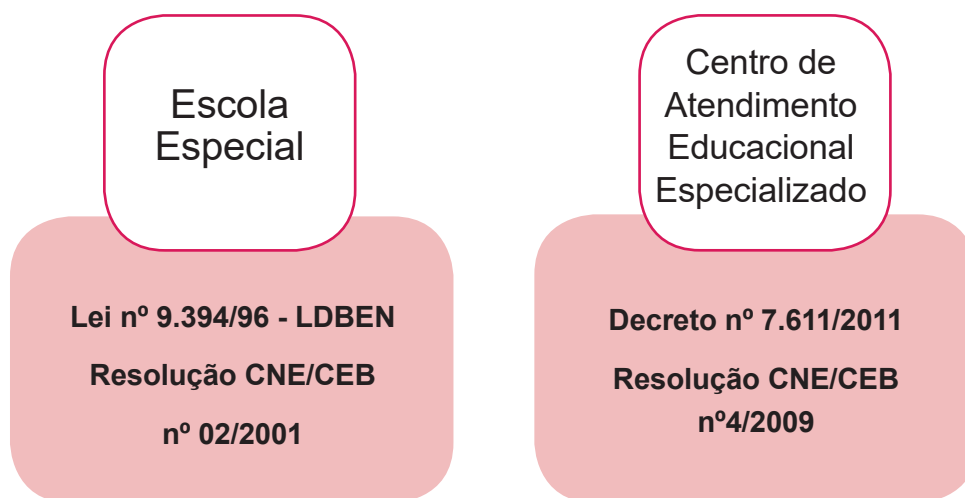
O processo de mudança não é simples, pois envolve mudanças de paradigmas para uma reconstrução do conhecimento sobre a prática pedagógica.

Isto implica repensar o ensino e a aprendizagem, considerando também as características da sociedade tecnológica, marcada pela rapidez na produção, circulação e abrangência de informações e da comunicação que se viabilizam em diferentes meios e linguagens. Assim, sugerimos a instauração de um ambiente de estudo, pesquisa, trabalho coletivo e troca de experiências entre os professores.

4. PROPOSTA DA ARTE NAS UNIDADES EDUCACIONAIS DA REDE APAE

As ações educacionais da Rede Apae concentram-se em dois tipos principais de ofertas pedagógicas, conforme a **Figura 6**:

Figura 6 – Ações Educacionais e atuação pedagógica da Rede Apae.



Fonte: (FENAPAES, 2017, p. 34).

Como não poderia deixar de ser, a arte está presente nas diferentes formas como se organizam as unidades educacionais da Rede Apae. É sobre essa ação de mobilidade dessa área que será explanado no decorrer deste item, por meio de discussões baseadas em fundamentos teóricos e marcos legais que permitem que essa área transite no contexto educacional, pela própria história da arte que não a imobiliza ou aprisiona em um único espaço de atuação. Principalmente quando se trata de espaços educacionais em que ocorre a disseminação do saber.

Dessa forma, veremos que na escola especial a arte tem muito a percorrer e contribuir, pois é nessa unidade em que os alunos terão oportunidades sem precedentes de ampliarem o acesso ao conhecimento, por visto que terão ao longo dos seus estudos, o contato com a arte nas suas diferentes linguagens. Veja em quantos momentos a teremos.

A organização das etapas da educação básica na escola especial na Rede Apae.

- **Educação Infantil:**
 - 0 a 3 anos e 11me – Estimulação Precoce;
 - 4 a 5 anos – Pré-Escola.
- **Ensino fundamental:**
 - 6 a 14 anos.
- **Educação de Jovens e Adultos (EJA):**
 - Acima de 15 anos.
- **Educação Especial para o Trabalho:**
 - Acima de 15 anos.

Serviços:

- Atividade complementar diversificada/projetos especiais;
- Aprendizado ao longo da vida.

E no Centro de Atendimento Educacional Especializado:

Para o atendimento educacional especializado, com base no que propõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no contraturno da educação escolar, nas escolas comuns¹ ou nas escolas, centros ou instituições especializadas.

Com o propósito de estruturar as ações educacionais mediante a organização proposta das escolas especiais e dos CAEEs, temos como objetivo propor direcionamentos à arte e respectivos trabalhos artísticos nas unidades educacionais da Rede Apae, apresentamos os pressupostos teóricos e sugestões de conteúdos e encaminhamentos metodológicos, sem criar um currículo diferenciado, específico para um determinado grupo de alunos, mas respaldado no respeito a diversidade e nas possibilidades de aprendizagens que requer algumas adaptações e flexibilidades quanto aplicação nas práticas pedagógicas do professor em sala de aula.

A literatura tem pontuado a importância da arte no campo da educação e no entendimento em diferentes perspectivas, entretanto sem descaracterizá-la de sua essência. Numa dimensão mais ampla, a arte transita entre as disciplinas do currículo escolar, envolve competências dentro da diversidade a serem desenvolvidas, estabelece

¹ Pode-se ver mais na Resolução CNE/CEB, no 4 e Decreto 7611/2011.

relação entre os valores históricos e humanos. Nesse aspecto, a arte exerce diferentes funções no intuito de fazer com que se perceba diferentes culturas e modos de vida presente entre os indivíduos da sociedade e ao mesmo tempo, sem perder de vistas, as suas especificidades.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), nos remetem à reflexão quanto a importância da educação em arte e seus desdobramentos inerentes a área e num olhar para a interdisciplinaridade:

A Educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da estética, que caracterizavam um modo próprio de ordenar e dar sentido a experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com outras disciplinas do currículo. (BRASIL, 1997, p. 19).

Mediante a definição, emerge um conjunto de características possíveis de serem desenvolvidas, estabelecendo relações entre as disciplinas do currículo escolar numa proporção que transcendem os espaços escolares, articulando todos os sentidos que ampliam a capacidade de aprendizagem, usando a arte como um caminho a ser percebido e usufruído.

Na Educação Infantil, é importante fazer as articulações permanentes entre as atividades de expressões, de sensibilizações e outras áreas do conhecimento, entretanto sem desvincular as especificidades das linguagens artísticas, na qual fortalece as práticas pedagógicas voltadas à formação integral do aluno.

Segundo FORQUIN (1982), referente às linguagens artísticas:

{...} pedagogia na qual os diversos tipos de expressão estejam em relação uns com os outros, se prolonguem, se completem e se reflitam mutuamente: é assim que a expressão corporal, a expressão poética a expressão plástica (a pintura, escultura, colagem, diversos arranjos de matérias e de formas) são permeáveis uma à outra, se provocam, se chamam, se retomam reciprocamente, num movimento perpétuo de simbologia aberta e de somatório expressivo. Deste modo, uma mesma impressão pode ser *traduzida* por uma improvisação musical ou por um arabesco pintado, um poema, pode transformar-se em pantomima, uma música ouvida e assimilada pode encontrar numa pintura abstrata um equivalente emocional perfeitamente expressivo, etc. Uma pedagogia estética global é, portanto, antes de mais nada, uma derrubada das divisões que separam as diversas atividades expressivas. (FORQUIN, 1982, p. 31).

O ensino da arte nas escolas especiais tem suas peculiaridades, admitem novos encaminhamentos metodológicos e aguçam desafios aos professores que precisam de recursos inovadores no modo de conduzir seus estudantes com deficiência intelectual e múltipla em experiências que dialogam com as questões estéticas e os leva a se apropriarem das linguagens artísticas das artes visuais, da dança, do teatro e da música, de modo concreto e pertinente aos processos criativos da arte.

Realçamos estes conceitos, buscando na história da arte na educação especial, a arte educadora Noemia de Araujo Varela, citada no texto de Azevedo (2007), no qual o autor nos relata em seu texto:

A beleza maior de Noemia é saber se relacionar com variadas pessoas respeitando seus saberes, respeitando as singularidades, e neste sentido a lição maior que aprendemos com ela é olhar as pessoas especiais/diferentes pelo ângulo das potencialidades e não pelo ângulo das deficiências. (Azevedo, 2007, pag. 102)

Diante desta concepção, historicamente, os trabalhos de arte nas escolas especiais da Rede Apae, vêm se construindo e reconstruindo em consonância às mudanças de paradigmas da educação brasileira e também, se apodera das transformações, com o propósito de atender os estudantes com deficiência intelectual e múltipla, contemplando suas necessidades.

Com base nesses pressupostos, apresentamos a estruturação das ações que poderão ser desenvolvidas pelos profissionais das unidades educacionais da Rede Apae, no que diz respeito à arte, com fundamentos nas teorias fundantes dessa área, nas diretrizes curriculares da educação básica e documentos norteadores. Sabe-se que a preservação dos conteúdos inerentes às linguagens artísticas torna-se um desafio aos professores, especialmente no momento de articular tais ações no seu cotidiano, acrescido do compromisso de desenvolver estratégias de trabalhos que preservem o respeito às diferenças.

Nesse aspecto, evidencia-se a importância do papel da escola e o cuidado em não manter ou caracterizar segregação em suas práticas pedagógicas, “[...] não criando guetos ou espaços de tratamentos diferenciados, mas preparando estratégias de desenvolvimento de trabalho de modo a dar abrigo às diferenças (FENAPAES, 2001, p. 20)”. Os trabalhos pedagógicos voltados aos estudantes com deficiência intelectual e múltipla devem ser construídos de modo coerente, respeitando as especificidades de cada um e possibilitando vivências fidedignas com os conhecimentos artísticos por meio das linguagens das artes visuais, da música, do teatro e da dança.

Ainda persistem resquícios de métodos tecnicistas, a atividade pela atividade, com a repetição constante de atividades como o pintar, desenhar, rasgar e colar papel

num ato mecânico, desprovido de qualquer intenção expressiva e de construção de conhecimento. Os trabalhos manuais interpretados como conteúdo de arte e o hábito cultural de preservar as datas comemorativas como parte integrante das aulas de artes e para confirmar, Barbosa (2007, p. 14), em seus relatos coloca que “continuam a serem utilizadas principalmente as datas comemorativas, na produção de presentes muitas vezes estereotipados para o dia das mães ou dos pais”.

Contrapondo a essas tendências, a ideia é olhar a arte como área de conhecimentos tal como matemática, português e outras, destacando as linguagens e suas especificidades e elementos que as estruturam. Pensar também nas atividades de arte e suas linguagens, entrelaçadas em experiência estética e nos fazeres artísticos, que tenham o objetivo e propiciar o desenvolvimento dos alunos atendidos nas diferentes unidades da Rede Apae.

Diante desse quadro, realçamos a importância de mudanças de paradigmas na arte nos espaços das escolas especiais, propondo uma prática pedagógica convergente aos processos criativos e abertos, transformadores, calcados em uma linha de ensino de arte mais contemporânea.

4.1 ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ABRAÇAR O MUNDO COM O CORPO TODO

Crianças fazem poesia com a palavra, com os objetos, com o corpo inteiro. Elas pensam metafóricamente e expressam seu conhecimento do mundo valendo-se das muitas linguagens criadas e recriadas na cultura em que estão inseridas. As crianças são poetas, sim! Mas, que triste, lembra-nos Drummond em sua crônica: “[...] a escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo”. (ANDRADE, 1976, p. 593).

A Educação Infantil passou a ser direito da criança e obrigação do Estado há pouco tempo. O direito ao atendimento em creches e pré-escolas está amparado pela Constituição Federal de 1988 em seu Art. 208, “IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. (inciso IV do Art. 208 da Constituição Federal).

A partir da conquista desse direito, a educação infantil começou a ser pensada para além do assistencialismo, do cuidar e, passa a ser entendida como uma etapa importante da educação básica.

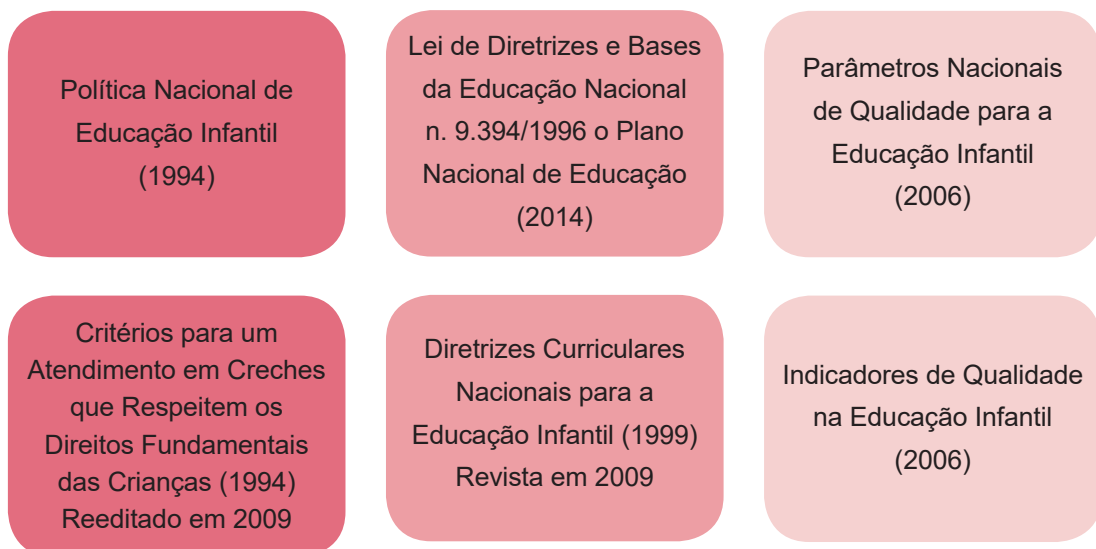
A Política Nacional para a Educação Infantil (2006) define a nova visão de infância que presente no século XXI:

Contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”. (BRASIL, 2006, p. 8).

Para assegurar uma educação de qualidade para as crianças devemos entendê-las, compreender que a criança de hoje não é a criança de ontem, práticas que funcionavam ontem já não atraem as crianças hoje, a infância é uma construção social, cultural e histórica, muda ao longo dos anos e difere de região para região.

Assim, documentos norteadores foram criados para fundamentar práticas, currículos e objetivos. Uma nova identidade foi estabelecida nesse momento histórico em que a criança é entendida como sujeito de direito e a educação infantil parte obrigatória da educação básica. Abaixo, apresentamos sinteticamente os principais documentos oficiais:

Figura 7 – Diretrizes pedagógicas nos documentos oficiais



Fonte: Acervo próprio, 2016.

Embora tenha sido criado um vasto material bibliográfico para subsidiar professores e instituições que trabalham com essa faixa etária, a educação infantil não tem promovido espaços curriculares suficientes para as artes, ela aparece timidamente na prática docente. A hierarquização das áreas de conhecimento tem supervalorizado, tradicionalmente, as temáticas consideradas mais importantes para a formação das crianças, tais como, o raciocínio lógico matemático, alfabetização precoce entre outras, em detrimento da arte, como forma de expressão e, portanto, linguagem, cognição, pensamento. Acreditamos que temos avanços nesse campo mas, temos muito ainda que lutar pelo espaço e a importância da arte na educação de forma geral, quanto mais na educação infantil.

Dentro de alguns documentos que norteiam a educação infantil, encontramos informações acerca da importância e o direito à arte, à cultura e à educação:

Figura 8 – Documentos Norteadores na Educação Infantil

Política Nacional de Educação Infantil (1994)	“Respeitem e incorporem a diversidade de expressões culturais da sociedade, dando à criança o acesso a um universo cultural amplo, rico, estimulante e diversificado” (p. 18)
Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (1994)	“Crianças têm direito a desenvolver curiosidade, imaginação e capacidade de expressão” (p. 20)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e Plano Nacional de Educação (2014)	“Desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físicos, psicológico, intelectual e social”

Fonte: Acervo próprio, 2016.

A arte, na educação infantil, possibilita alimentar o universo imaginário das crianças, expandir seu vocabulário, imaginação, capacidade de expressão provocando a curiosidade e o encantamento, esse percurso promove descobertas e novos saberes, ludicamente. Mas cabe ao professor respeitar o tempo de cada criança, pois cada uma tem o seu.

[...] O tempo linear, que passa controlado pelo adulto, na rotina do trabalho educacional-pedagógico, em regra, não foi e nem está pensado e planejado para acolher a arte, que obedece à espécie de tempo-espera. É preciso tempo para deixar as coisas acontecerem. Sem isso, invariavelmente, haverá a imposição de ritmos, estabelecendo a força da determinação cronológica, limitando experiências. (OSTETTO, 2006, p. 33).

A arte conjuntamente com as outras áreas de conhecimento organizadas no currículo da educação infantil tem a mesma importância das demais, deve ter espaço equilibrado na prática docente, pois desperta nas crianças pequenas o exercício das diferentes formas de linguagem, da imaginação e da fantasia com o objetivo pedagógico de estabelecer diálogos com o ambiente social e cultural em que a criança está inserida. A criança lê o mundo e interage com ele através da arte, muito antes de aprender a ler e escrever, desde seus primórdios, nas pinturas rupestres nas cavernas, a necessidade humana de comunicação e expressão ficou registrada e, até os dias atuais, é possível saber por intermédio desses registros como o homem pré-histórico vivia e sobrevivia naqueles tempos.

Buoro (2003) afirma: nas primeiras imagens executadas nas cavernas, no período Paleolítico, predomina a representação figurativa. Já nas imagens encontradas pertencentes ao período Neolítico, predominam representações abstratas, e desde então a produção artística parece ter sempre se manifestado, no decorrer da história humana.

Figura 9 – Pintura Rupestre



Fonte: Disponível em: <<http://vantone2.blogspot.com.br/2011/03/pintura-rupestre.html>>. Acessado em: 21 de novembro de 2017.

A Educação Infantil, por suas especificidades, possibilita trabalhar com as diferentes formas de linguagem, próprias da criança pequena, e promove a relação dessas linguagens com o ambiente. Essas várias possibilidades, aqui entendidas como as linguagens da arte, são a dança, a música, o teatro e as artes visuais. Essas manifestações artísticas promovem para a criança da educação infantil atributos lúdicos, criativos, comunicativos e representativos do seu arcabouço histórico e social, oriundos das suas vivências e experiências de ser e estar no mundo.

Ao discorrermos sobre a presença da arte na Educação Infantil, logo vêm na mente algumas práticas comuns como: oferecer folhas sulfites brancas para desenhar ou pintar, ou com uma imagem previamente impressa, massinha colorida para modelagem, tintas de várias cores e texturas, desenvolver atividades com sucatas em geral, disponibilizar revistas para recorte, colagem e rasgaduras. Muitas vezes essas atividades são utilizadas como prêmio pelo bom comportamento, ou para ocupar o restante do tempo. Sem fazer juízo de valor, a arte não tem esses objetivos.

Também observamos na educação infantil a marcante presença da contação de histórias que, em alguns casos, são muito semelhantes à leitura formal e desinteressante de um texto qualquer, desprovido de magia e encantamento. As danças e teatros restritos às datas comemorativas, muitas vezes sem significado algum para a criança e tantas outras práticas desconectadas com o universo das crianças, ou seja, o fazer pelo fazer... Estaria a arte presente nessas práticas?

Ostetto (2010) faz uma crítica a essas práticas, questionando: qual o sentido de tais atividades? Quem está em evidência nas propostas enumeradas acima? O produto ou o produtor? A atividade ou aquele que a realiza? Elas possibilitam às crianças “[...] condições de expressar sua maneira de ver e curtir a relação poética entre o ser e as coisas” (ANDRADE, 1976, p. 594), dando espaço para o cultivo de seu ser poético? Buscar respostas a essas questões pode ser o início de uma conversa sobre os sentidos da arte na educação infantil.

Segundo Ostetto (2010):

Vejo o educador como essa pessoa-chave para mediar os caminhos da criança no mundo simbólico da cultura, da arte. E nesse caminhar, na experiência compartilhada, ele vai aprendendo a reparar em seu ser poético. Seguindo de mãos dadas com as crianças e comprometido com o resgate de seu próprio eu-criador, o professor amplia sua possibilidade de compreendê-las, de reconhecer seus “despropósitos” e apoiar suas buscas e escolhas. Converte-se, então, em parceiro privilegiado de novas e infinitas aventuras poéticas. (OSTETTO, 2010, p. 38).

Qual seria então, o papel do professor ao trabalhar as várias linguagens da arte na educação infantil? O papel do professor mediador é o de organizador do ambiente, promotor de situações problema, propostas e provocações estabelecendo correlação com a faixa etária das crianças. Essa postura docente é fundamental para criar um ambiente propício à criatividade e à expressão. A partir do momento que professor entender que as crianças vivenciam e produzem cultura, que é um ser ativo e sujeito de direitos, a prática docente tende a ser transformada e entendida como suporte para o elo de novos saberes.

Não devemos esquecer que as atividades desenvolvidas com a criança devem ser pensadas nelas, “tudo o que o adulto organizar na Educação Infantil deve ser pensando na criança e não apenas no que ele deseja fazer segundo a sua vontade. Para isso, o educador deve ater-se a princípios científicos e, não apenas, ao seu conhecimento empírico. Sobretudo, a criança vai vivenciando e vivendo aquele tempo, da maneira mais aceitável possível, pois ela vai conhecendo os momentos e se organizando para eles”. (CINTRA; JESUINO; PROENÇA, 2010, p. 108).

Holm (2007) afirma que:

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal coordenação equilíbrio motricidade sentir ver ouvir pensar falar ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, co-participando e não controlando. (HOLM, 2007, p. 12).

Trabalhar com a arte na educação infantil é abraçar o mundo com o corpo todo! Para que isso ocorra, por analogia, parafraseando Vigotski, elevamos a arte como fator primordial para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

[...] convém salientar a importância especial de estimular a criação artística na idade escolar. Todo o futuro do Homem é conquistado através da imaginação criativa. A orientação para o futuro, um comportamento baseado no futuro e derivado desse futuro, é a mais importante função da imaginação e, por isso, o objetivo educacional mais significativo do trabalho pedagógico é a orientação do comportamento da criança na idade escolar com a intenção de prepará-la para o amanhã, na medida em que o desenvolvimento e o exercício da criatividade constituem-se a principal força no processo de concretização desse objetivo. (VIGOTSKI, 2014, p. 112).

Criar e deixar criar talvez sejam caminhos ainda não percorridos por muitos, mas necessário e urgente quando falamos de educação infantil e arte. Encontramos em muitas instituições de educação infantil um grande equívoco, a reprodução sistemática e estereotipada, a intervenção excessiva dos professores na busca pelo esteticamente correto, não respeitando a concepção estética da criança. Tais práticas reforçam e alicerçam a necessidade premente de ressignificar a prática docente.

A criança é campo fértil para a criatividade e imaginação, subestimamos sua capacidade e impedimos o seu desenvolvimento estético cada vez que interferimos demasiado e direcionamos a expressão artística criativa, sufocando as possibilidades de novos saberes e possibilidades. A mente humana é naturalmente investida de curiosidade, basta deixar a criação acontecer, sem modelos estereotipados, seja na dança, nas artes visuais, no teatro ou na música. Porém sem esquecer o papel fundamental do professor, que deve ser o interlocutor, mediador, promotor e organizador do processo de criação. Papel que para desempenhá-lo é necessário sair da zona de conforto, das atividades prontas e acabadas, da reprodução sistematizada e estéril, desprovida de intencionalidade e objetivos pedagógicos.

Mas, para garantir oportunidades para a expressão viva da criança, precisamos considerar que “Expressar não é responder a uma solicitação de alguém, mas mobilizar os sentidos em torno de algo significativo, dando outra forma ao percebido e vivido” (CUNHA, 1999, p. 25), o que também é diferente de simplesmente “deixar fazer”, acreditando na chamada “livre expressão”. Para mobilizar os sentidos, é essencial o enriquecimento de experiências, promovendo encontros com diferentes linguagens, alimentando a imaginação para que meninos e meninas possam aventurar-se a ir além do habitual, à procura da própria voz, da sua poesia. (OSTETTO, 2010, p. 31).

4.2 ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Em 1996, o Ministério da Educação e Cultura elaborou uma série de documentos, chamados de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em decorrência da reforma educacional preconizada por meio da Lei nº 9.394/1996, na qual consta como objetivo: assegurar a formação básica comum para todos os alunos do ensino fundamental, bem como propõe orientações aos professores, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, como também à compreensão da arte como manifestação humana. (BRASIL, 1997, p. 15).

Os objetivos gerais de arte para o ensino fundamental estão assim descritos. (Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte, 1997, p. 34).

No transcorrer do ensino fundamental, o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade.

Nesse sentido, o ensino de arte deverá organizar-se de modo que, ao final do ensino fundamental, os alunos sejam capazes de:

- Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;

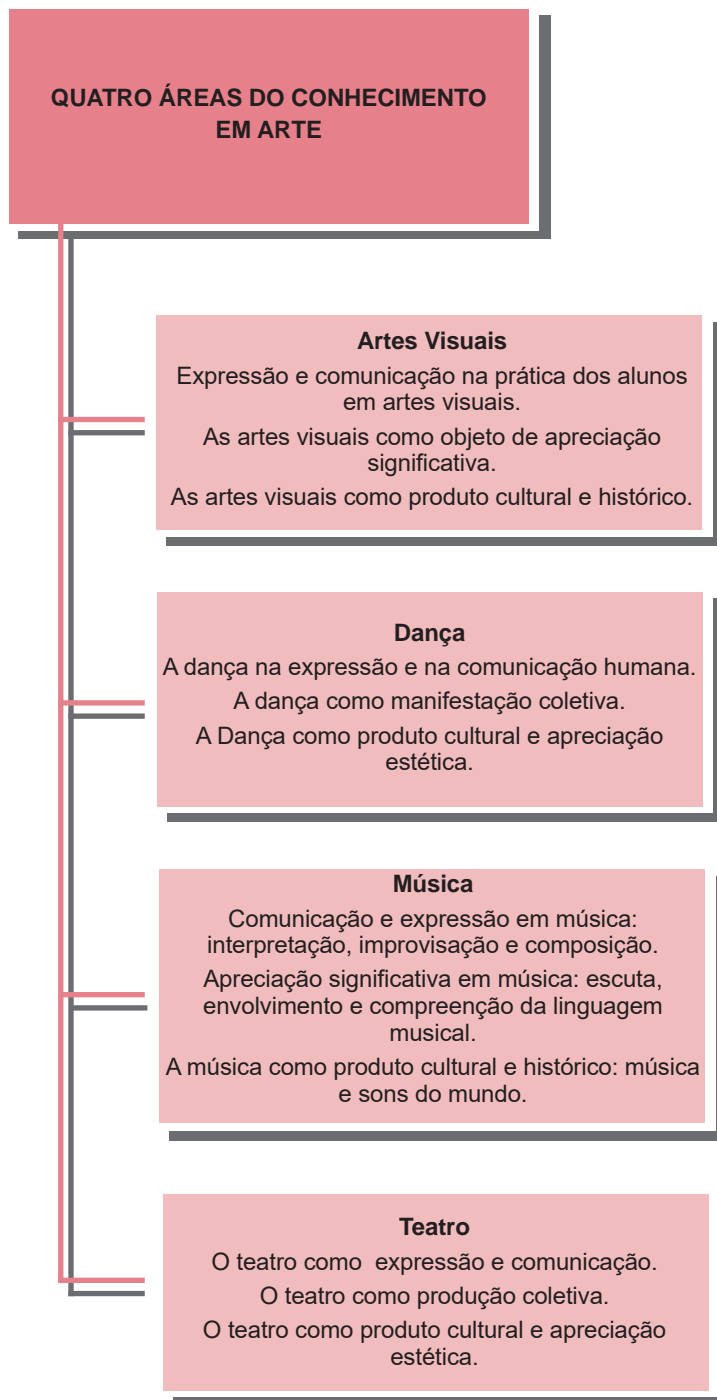
- Edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções;
- Compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos;
- Observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
- Compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista;
- Buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte têm como objetivo levar a Dança para as aulas de Educação Física Escolar, bem como as artes visuais, a música e o teatro para serem aprendidos na escola, na busca de proporcionar ao aluno maior contato com a arte que até então não eram aprendidas nas escolas. Neste contexto, a Dança se aproxima diretamente com a educação Física Escolar, por ser esta uma arte que se utiliza do movimento do corpo físico humano para sua prática, o que a classifica dentro da prática dessa disciplina como um elemento de extrema utilidade tendo em vista seu amplo leque de possibilidades de movimentação do corpo. (BRASIL, 1997, p. 17).

O documento foi criado como aporte e encaminhamento de orientações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, para que crianças e adolescentes tenham sistematizados os conhecimentos de arte e possam usufruir deles, desenvolvendo-se como cidadãos plenos na sociedade.

São contempladas as quatro áreas do conhecimento em arte e assim estão organizadas:

Figura 10 – Áreas do conhecimento em Arte



Fonte: Acervo Próprio, 2016.

Os diversos conteúdos contemplados em artes ampliam repertório cultural das crianças colocando-as em contato com obras de arte, músicas e danças, oportunizando situações para um olhar diferenciado para tudo que está a nossa volta. “É desejável que

o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada”. (BRASIL, 1997, p. 41).

As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação). (BRASIL, 1997, p. 45).

A Dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem. (BRASIL, 1997, p. 49).

A Música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc. (BRASIL, 1997, p. 53).

O Teatro, como arte, foi formalizado pelos gregos, passando dos rituais primitivos das concepções religiosas que eram simbolizadas, para o espaço cênico organizado, como demonstração de cultura e conhecimento. É, por excelência, a arte do homem exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação. (BRASIL, 1997, p. 57).

Dessa forma, o professor pode oportunizar às crianças a participação efetiva nos projetos ao contribuir com ideias próprias, desde a sua construção, da escolha do tema, metodologias de trabalho, a forma de culminância a ser socializada ao final, enfim de todo o processo juntamente com o professor.

Em um mundo em constante transformação pensar sobre a aprendizagem e suas interfaces e, como ela pode auxiliar a criança na construção da autonomia é de suma importância. Desse modo, a valorização da arte no ensino fundamental e suas diferentes manifestações, estabelece ligações significativas entre a aprendizagem e o desenvolvimento a partir da leitura de mundo e a capacidade de expressão das crianças conforme a abordagem artística utilizada. Podemos ler e interpretar imagens, sons, danças e performances teatrais a partir do momento que compreendermos que a arte é uma forma de expressão, tão importante como qualquer outra, como por exemplo: a leitura e a escrita formal.

4.3 ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Como modalidade da educação básica, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 tem por objetivo principal oportunizar a formação escolar para aqueles que não tiveram acesso ou não puderam concluir o ensino fundamental ou médio nas idades apropriadas. Compreendendo as mesmas áreas do conhecimento respectivamente do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O grande diferencial da modalidade EJA está focada na oportunidade de progressão adiantada entre as etapas pertencentes a cada nível, que ocorrerá mediante avaliações dos professores centrada principalmente nas competências e habilidades de cada aluno, respeitando particularidades e peculiaridades dos mesmos e, também, na construção de projetos que não somente permeiem pelos conteúdos básicos de cada nível, mas também compreendam outros que estejam em consonância aos conhecimentos e culturas trazidas pelos alunos, tal como das necessidades e curiosidades que os mesmos apresentam.

Dentro do contexto da modalidade EJA, o componente curricular arte traz como proposta principal a possibilidade de se aprofundar em uma linguagem que permita aos alunos construir formas de significar e ressignificar o mundo que os cercam. Por meio dos signos/códigos da linguagem da arte, os alunos percorrerão caminhos de reflexão e compreensão acerca dos seres humanos, no que diz respeito principalmente aos contextos dos pensamentos, dos sentimentos, das expressões, da criatividade, da criticidade e da ludicidade.

Considerando a singularidade dos seres humanos, percebemos que cada indivíduo sofre alterações corporais, emocionais e sensoriais de acordo com suas experiências em suas trajetórias, e essas particularidades, geram sentidos e significados, que podem se transformar em expressões por meio do movimento, do olhar, dos gestos e de tantas outras formas particulares que o corpo proporcionar.

A aprendizagem de arte estimula os sentidos, em seus aspectos sensório-perceptivos, motores, cognitivos e sociais, possibilita aos estudantes a construção de conhecimento por meio do contextualizar, apreciar e fazer arte. É também, um conhecimento que permite a aproximação entre as pessoas, é produto cultural e favorece a percepção de semelhanças e diferenças entre as culturas, oportunizando reflexões sobre a diversidade e da multiculturalidade. Com o crescente avanço tecnológico, o surgimento de novas mídias também oportunizaram a manipulação de novos códigos, que além de auxiliarem na construção de nossas formas de pensar e fazer arte, também propiciam as novas formas ler o mundo.

A arte, ao ser trabalhada com a pessoa com deficiência intelectual, terá sempre a mesma conotação com que é trabalhada com pessoas que não possuam deficiências, cabendo aos professores desta área, a responsabilidade de avaliarem a construção individual de cada sujeito, percebendo e estando sensível aos avanços obtidos ao longo do processo.

4.4 ARTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O TRABALHO/ EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A sociedade há várias décadas, trabalha com perspectivas positivas de formação de indivíduos com deficiência intelectual, porém percebe-se, por outro lado, que ainda há resistências, bem como das instituições educacionais, que subestimam as capacidades. Algumas discussões de Vygotsky elaboradas no início do século XX, e que ainda mantêm um valor de atualidade, levam à reflexão da importância do desenvolvimento enquanto processo cultural e argumenta que todo o funcionamento humano se origina e se transforma nas relações sociais. Deste modo, na visão de Vygotsky (1997), não é a deficiência em si, no que tange ao seu aspecto biológico, que atua por si mesma, e sim, o conjunto de relações que o indivíduo estabelece com o outro e com a sociedade por conta de tal deficiência. “o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, senão as suas consequências sociais, sua realização psicossocial”. (VYGOTSKY, 1997, p. 19).

Arte faz parte do Programa de Educação Profissional para pessoas com deficiência intelectual, considerando-se que, além de propiciar as diferentes aquisições do conhecimento ao longo do processo da educação escolar, pode até influenciar o ingresso dos jovens no mundo do trabalho. Por meio da arte, destacam-se as atividades de dança, música, teatro, artes visuais/artesanato, despertando e incentivando o despertar das potencialidades, a inserção no mundo da cultura, interação e inclusão social.

A arte tem um importante papel no desenvolvimento da pessoa por ser facilitadora da comunicação e possibilitar, em forma de várias linguagens, a sua concepção de mundo, de sentimentos, de novas habilidades sensoriais e corporais, além de permitir a aquisição de novos conceitos, muitas vezes de maneira lúdica.

A pessoa com deficiência intelectual tem, como qualquer outra, dificuldades e potencialidades. Necessita que seja reforçado e favorecido o desenvolvimento de suas potencialidades e de apoio, na medida de suas necessidades. A inclusão social é um direito determinante na qualidade de vida, pois abrem possibilidades de acesso aos recursos da comunidade, favoráveis ao desenvolvimento global.

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência de trabalhar, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Esse direito abrange à oportunidades com as demais pessoas. Esse direito abrange o direito à oportunidade de manter-se com um trabalho de sua livre escolha ou aceito no mercado laboral em ambiente de trabalho que seja aberto, inclusivo e acessível a pessoas com deficiência. Os Estados Partes deverão salvaguardar e promover a realização do direito ao trabalho, inclusive daqueles que tiverem adquirido uma deficiência no emprego, adotando medidas apropriadas e inclusivas na legislação com o fim de, entre outros. (ONU- Conselho Estadual das Pessoas com Deficiência- artigo27).

5. AVALIAÇÃO NO ENSINO DE ARTE

Avaliar faz parte de toda atividade humana e, de modo geral, está presente nas ações do cotidiano e suas particularidades. A avaliação na arte significa verificar o percurso de aprendizagem e reajustá-lo a cada etapa, com foco na construção dos conhecimentos artísticos, na produção, na apreciação e na contextualização histórica da produção nas diversas linguagens.

Avaliar é analisar os fatores que compõem o processo de construção de aprendizagens no ensino de arte e fazer a conexão com o trabalho pedagógico no qual envolve: as estratégias metodológicas adotadas pelo professor, as condições de trabalho, as dificuldades e potencialidades dos alunos respeitando suas especificidades. É uma ação pedagógica guiada pela atribuição de valor apurada e responsável que o professor realiza das atividades dos alunos.

Luckesi (2002) traz a importância em avaliar de forma clara e explícita que se prolonga no tempo quanto a prática pedagógica, o planejamento, a execução e a avaliação e coloca que “[...] o primeiro passo que nos parece fundamental para redirecionar os caminhos da prática da avaliação é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito. (LUCKESI, 2002, p. 42).

Avaliar é também considerar o modo de ensinar os conteúdos que estão em jogo nas situações de aprendizagem e implica conhecer como os conteúdos de arte são assimilados pelos estudantes a cada momento da escolaridade e reconhecer os limites e a flexibilidade para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagem em um mesmo grupo. Essa visão é pertinente aos professores que atuam nas escolas especiais, cujo público-alvo reúne características bem específicas. Para isso, o professor deve saber o que é adequado no universo amplo de aprendizagem para cada etapa escolar, ou seja, o que é relevante o aluno praticar, saber e as tomadas de decisões.

O planejamento das aulas de arte é um instrumento que o professor deve dispor para avaliar, como condição primeira para que ele saiba o que e como avaliar, ou seja, quais aprendizagens verificar e que instrumentos utilizar para tal verificação como: arte, cultura, educação e trabalho. (FENAPAES, 2001, p. 34).

A avaliação deve ser processual e contínua, um método de avaliação constante e que considera o aluno por inteiro. Isso faz com que o professor esteja atento, promovendo atividades que possibilitem o seu desenvolvimento e contribua para a avaliação.

A diferença de uma avaliação processual se apresenta no processo quando o estudante e professor são analisados quanto ao seu desempenho, as atividades servem também para analisar, acompanhar o processo de aprendizagem e a oportunidade de aprofundar os conhecimentos.

Para Hoffmann (2003) avaliação é um processo dialógico e cooperativo, por meio do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação.

Quanto aos instrumentos avaliativos, devem fazer inferências sobre o desenvolvimento dos alunos num processo contínuo, onde o professor em sua ação metodológica deve tomar os devidos cuidados quanto a métodos que focam resultados isolados, centrados apenas no produto final. Exemplo a citar, levar em consideração apenas as performances das apresentações coletivas nos eventos, festivais e demais circunstâncias. Ressalta que as avaliações podem se basear na observação diária do professor durante as aulas práticas, nos “fazeres” iniciais das linguagens envolvendo a compreensão, interação e os princípios básicos de processo criativos.

Como orientação, é importante decidir o método avaliativo mais adequado para os estudantes com deficiência intelectual e múltipla, observando suas especificidades e qual a intencionalidade da proposta, ou seja, buscar coerência entre a forma de ensinar e a forma de mensurar o aprendizado e assim uma breve definição de que:

“A avaliação, enquanto mediação, significa encontro, abertura ao diálogo, interação. Uma trajetória de conhecimento percorrida num mesmo tempo e cenário por alunos e professores. Trajetos que se desencontram, por vezes, e se cruzam por outras, mas seguem em frente, na mesma direção”. (CIPRIANO C. LUCKESI, 2005, p. 40).

6. ATIVIDADES COMPLEMENTARES DIVERSIFICADAS

Dentre as ações possíveis na operacionalização curricular das escolas da Rede Apae, estão presentes as propostas de atividades complementares diversificadas, como uma das possibilidades, sugere-se a implantação de projetos tendo como proposta de ação, a arte nas linguagens de Artes Visuais, de Dança, de Teatro e da Música. São atividades que podem ocorrer a partir de um projeto, em que fiquem contempladas ações, que possibilitem uma discussão coletiva referente a escolhas de atividades artísticas.

Nesse sentido, pode-se eleger projetos relevantes, pautados na reflexão e na busca de soluções novas e significativas, com abordagem interdisciplinar e transdisciplinar. É pertinente levantar questões quanto aos trabalhos com projetos especiais e oficinas mensurando a qualidade, a eficácia nas soluções de aprendizagens e vivências no campo artístico.

O contato com a arte e a cultura também ajuda a encontrar alternativas educativas e provocativas para conceber e compor temas coerentes com as expectativas dos estudantes atendidos e, assim, contribuir para efetivar a cidadania associada à informação artística e cultural.

Em resumo, recomenda-se a implantação de projetos especiais sintonizados as ações pedagógicas, que comprovam o processo vivenciado, que apresentam continuidade e desdobramentos dos conceitos propostos, mantendo coerência e procedimentos metodológicos.

7. ARTE NO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (CAEE)

Para o atendimento educacional especializado, com base no que propõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no contraturno da educação escolar, nas escolas comuns² ou nas escolas, centros ou instituições especializadas. Arte, movimento corporal e música refletem nos seguintes aspectos:

- linguagem;
- comunicação;
- expressão (pensamento, sentimento, vivência);
- meio de comunicação (expressão, equilíbrio, comunicação).

A dança e música desenvolvem a sensibilidade, afetividade, estética e cognição e interpretação simbólica do mundo. O movimento desenvolve a autonomia, descobertas, desenvolvimento das potencialidades corporais e trocas simbólicas. Expressão musical; corporal e trocas; diferentes qualidades e dinâmicas do movimento: força, velocidade, resistência e flexibilidade.

Saber dançar é refinar gestos e movimentos das danças; imitação; recriação de danças. Ao mesmo tempo, contribui para a conquista de experiências estéticas, ou seja, desenvolver o gosto pela música; ampliar universo musical.

Dessa forma, o aluno irá perceber e identificar elementos da linguagem musical: ritmo, gênero, estilo, uso da voz, do corpo, materiais sonoros, instrumentos. E, ainda, brincar com música, imitar e inventar.

O professor do atendimento educacional especializado, com o devido uso da arte, verá o quanto essa área interfere e impulsiona o aluno a aprender a utilizar os recursos cognitivos, muitas vezes, adormecidos, por falta de mediação ou uso das ferramentas disponíveis para a otimização das práticas pedagógicas voltadas a essa finalidade.

A arte, por meio de suas diferentes linguagens, contribui para a inclusão social.

² Pode-se ver mais na Resolução CNE/CEB, no 4 e Decreto 7611/2011.

8. FESTIVAL NOSSA ARTE

Figura 11 – X Festival Nacional Nossa Arte



Fonte: Fenapaes, 2016.

No Movimento Apaeano, a arte sempre teve destaque. No Manual de Arte Educação (Saldanha, 1999), é relatado que já na primeira Apae, criada em 1954, no Rio de Janeiro, ao que indicam as informações, eram desenvolvidas atividades artísticas tais como dança, coral, banda rítmica e artes plásticas, voltadas, sobretudo, para as comemorações cívicas ou sociais. A partir da década de 70, algumas Apaes iniciaram trabalho sistematizando na área da Educação Artística, envolvendo a dança, a música e as artes plásticas. Inicialmente, esse trabalho era realizado por profissionais sem formação na área do ensino de arte, mas por profissionais interessados na área, que perceberam, na relação cotidiana com os estudantes com deficiência intelectual e múltipla, a necessidade de assegurar a elas oportunidades para que pudesse expressar-se, reconhecendo a arte como um caminho para o desenvolvimento global do indivíduo. A ênfase inicial estava no trabalho como apoio psicopedagógico e não na arte como possibilidade de exercício de linguagem e construção de conhecimento.

Segundo Saldanha *et al.* (1999), ao longo dos trabalhos desenvolvidos, com ênfase no processo de vivência e construção, tem-se chegado a desenvolver produtos finais de grande valor estético, que podem ser apreciados nos festivais regionais, estaduais e nacionais. Em muitos casos, tem-se encontrado no trabalho de produção em arte uma alternativa de profissionalização e inserção social.

Para Fischer (1981), “a arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suporta-la como transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade”. E essa transformação só é possível por meio das relações do homem com seu meio, estabelecendo elos, vínculos, redimensionando a existência humana.

Os festivais regionais, estaduais e nacionais constituem, atualmente, um espaço privilegiado de apresentação do trabalho em arte, nas diversas linguagens, desenvolvidos pelas Apaes em todo o Brasil. O primeiro Festival Nacional Nossa Arte foi organizado em 1995, e a iniciativa que levou a sua formação foram os festivais estaduais organizados em São Paulo, desde 1991.

Historicamente, o Festival Nossa Arte é considerado um dos maiores eventos promovidos pela Federação Nacional das Apaes (Fenapaes), que contempla a participação de representantes das Apaes de todos os Estados e assim, em sua trajetória, tornou-se referência e fonte de motivação na construção de trabalhos artísticos primando pela excelência e qualidade profissional dos espetáculos até então vistos nos palcos.

O evento é norteado por um documento institucional da Rede Apae que dispõe sobre a organização técnica e artística, no sentido de consolidar-se como espaço de divulgação e promoção das potencialidades artísticas da pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

A logística dos festivais, desde as etapas regionais, é bem estruturada e abraça as linguagens artísticas previstas no documento regulamentador nos gêneros: artes cênicas, artes musicais, dança, dança folclórica, artes visuais, artes literárias e artesanato. Nesse cenário, abrem-se possibilidades de vivenciar aspectos positivos da arte a serem apreciados por meio de Exposições e Apresentações Artísticas que evidencia as Apaes como espaço cultural, artístico e de inclusão social.

Como parte integrante, a organização do Festival Nossa Arte apresenta duas dimensões importantes no quesito participação, com a opção pela “mostra competitiva”, sendo um dos caminhos para selecionar um determinado grupo de trabalhos artísticos, inicialmente em cada região, em cada estado, chegando no último processo, a seletiva nacional. Outra dimensão a citar, de suma importância é o espaço para a socialização de experiências no uso das linguagens artísticas envolvendo a comunidade local. Nessa dimensão, o Festival recebe apresentações artísticas de grupos profissionais ou de outra natureza, no qual exerce a função de apresentação especial de abertura do evento. Considera-se a oportunidade de ampliar a possibilidade de socialização e inclusão, fortalecendo as experiências nas diferentes linguagens.

Quanto à participação, o Capítulo III, art.12º do Regulamento contempla:

Art. 12 – Podem participar do Festival Nacional Nossa Arte, todas as pessoas com deficiência intelectual e múltiplas, com idade mínima de 6 anos e que esteja matriculado e frequentando diariamente as APAES e Instituições filiadas à Federação Nacional das APAES. (Regulamento Geral, FESTIVAL NACIONAL NOSSA ARTE, BRASILIA, 2016).

O Regulamento Geral, de acordo com artigo acima citado, organiza de forma homogênea os participantes de cada etapa, sem causar discrepâncias quanto às potencialidades dos envolvidos, visto que os espetáculos artísticos são exclusivamente apresentados por pessoas com deficiência intelectual e múltipla e tem como objetivo mostrar suas potencialidades e mensurar valores culturais das diferentes regiões do Brasil.

O Festival busca a inclusão e a integração da pessoa com deficiência intelectual e múltipla por meio da arte, incentivando o intercâmbio social, o gosto pelas atividades artísticas com fins educacionais e formativos.

Nesse cenário, abre possibilidades de vivenciar aspectos positivos da arte a serem apreciados por meio de Exposições e Apresentações Artísticas que evidenciam as Apaes como espaço cultural, artístico e de inclusão social. O Regulamento Geral estabelece os objetivos do Festival:

Art. 1º - Promover a arte através de apresentações e exposições em diversos gêneros artísticos, despertando o gosto pelas atividades artísticas com fins educacionais e formativos;

Art. 2º - Congregar as pessoas com deficiência intelectual, associada, ou não, a outras deficiências, provenientes dos diversos Estados do país, promovendo intercâmbio social, a vivência dos aspectos positivos da arte, de modo a ressaltar as instituições que atendem a esse público específico, como espaço cultural, artístico e formativo da comunidade;

Art. 3º - Promover apresentações e exposições artísticas como forma de desenvolvimento e de estímulo à aprendizagem da pessoa com deficiência, oportunizando atividades de expressão pessoal;

Art. 4º - Incluir e integrar, através da arte, a pessoa com deficiência na sociedade;

Art. 5º - Promover a socialização de experiências artísticas de caráter pedagógico e de inclusão social, contribuindo para a conscientização de que a pessoa com deficiência avança no seu processo de auto realização mediante a expressão artística.

Os objetivos reforçam a importância desse evento no contexto educacional, onde o aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística, algo meramente pronto, mas também a aquisição de diferentes conhecimentos artísticos visto como objeto de cultura através da história e do conjunto de relações formais. Enquanto processo, ao fazer e conhecer arte, a pessoa com deficiência intelectual e múltipla percorre caminhos de aprendizagens que propiciam conhecimentos específicos e as suas relações com o mundo. Além disso, estimula as potencialidades artísticas e cognitivas, desperta a consciência corporal e o desenvolvimento pleno do exercício de cidadania, gerando consequentemente o processo de inclusão da pessoa com deficiência intelectual e múltipla no convívio social.

O evento, no formato mostra competitiva, reúne trabalhos artísticos das unidades da Rede Apae nas diferentes regiões dos estados, com suas singularidades e experiências produzidas nas aulas de arte, área de disciplina compondo a grade curricular ofertada pelas escolas especiais.

Num resgate histórico, o Festival Nossa Arte se consolidou nas seguintes etapas:

I	Festival Nacional Nossa Arte	Salvador/BA	1995
II	Festival Nacional Nossa Arte	Vitória/ES	1996
III	Festival Nacional Nossa Arte	Belo Horizonte/MG	1999
IV	Festival Nacional Nossa Arte	São Paulo/SP	2001
V	Festival Nacional Nossa Arte	Curitiba/PR	2003
VI	Festival Nacional Nossa Arte	Palmas/TO	2005
VII	Festival Nacional Nossa Arte	Penha/SC	2007
VIII	Festival Nacional Nossa Arte	Bento Gonçalves/RS	2010
IX	Festival Nacional Nossa Arte	São Luis/MA	2013
X	Festival Nacional Nossa Arte	Olinda/PE	2016

Figura 12 – X Festival Nacional Nossa Arte



Fonte: Fenapaes, 2016.

Como visto na linha do tempo anteriormente detalhada, vem de longa data a realização do festival, evento que se consolidou como uma iniciativa de extrema importância para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual e múltipla, pois envolve os saberes artísticos, estéticos e abre possibilidades de ampliar a convivência social e conhecer diferentes culturas. O aprendizado na arte não ocorre apenas por meio prático, da produção artística, mas também, por meio de experiências expressivas que trazem significação para vida do aluno permitindo construir a sua história usando as linguagens artísticas que, de certa forma, colabora na sua formação integral.

Por meio da arte, o aluno tem a possibilidade de obter uma melhor qualidade de vida e adquirir mais autoconfiança, tornando-se mais produtivo e capaz de interagir no mundo, consciente de seus direitos e deveres numa perspectiva de inclusão e acesso aos bens comuns no âmbito social. Costa (2000) reforça:

Ao adentrar-se na complexidade do universo da arte, o indivíduo com necessidades educacionais especiais pode trabalhar os seus sentimentos em relação à sociedade, que, na maioria das vezes, o discrimina ou segrega, devido aos preconceitos e ao estigma. O trabalho com arte é capaz de transformá-lo em um ser humano socialmente ativo, com uma autoestima positiva e uma função social determinada. (COSTA, 2000, p. 16).

Na arte, as possibilidades de transformação e mudanças de comportamentos são possíveis quando existe uma coesão entre expressão e conhecimento sensível, transitando pelo fazer e perceber o sentido do por que fazer arte, revelando capacidades cognitivas, afetivas e de socialização.

Figura 13 – X Festival Nacional Nossa Arte



Fonte: Fenapaes, 2016.

O Festival Nossa Arte tornou-se um dos recursos metodológicos na descoberta de talentos e potencialidades artísticas nos espaços das escolas especiais da Rede Apae, que inicialmente surgiu apenas para mostrar e divulgar apresentações artísticas dos estudantes que frequentavam as Apaes. Os resultados surpreendentes vistos nos palcos levou para uma dimensão mais ampla e reflexiva das possibilidades de aprendizagens desse grupo de alunos, causando sensibilização da sociedade e mudanças atitudinais perante as pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Por consequência, foi necessária ampliação quanto à logística do evento e o aprimoramento dos profissionais envolvidos com as produções artísticas a serem inseridas nos festivais. Este aspecto exigiu professores de arte especialistas e profissionais de arte nas diferentes linguagens artísticas, espaços físicos adequados para receber os grandes espetáculos das Apaes, estruturas técnicas e humanas para organizar e sustentar a demanda dos Estados participantes do evento. A culminância do festival em âmbito nacional, reunindo alunos artistas, professores e profissionais da arte, equipe de apoio de diferentes estados, os coordenadores estaduais de arte, familiares e voluntários oriundos de diferentes segmentos da sociedade causou impactos também no turismo, nos locais sede do evento e centros de comércio e indústria.

Por outro lado, observa-se na prática que muitos trabalhos de arte desenvolvidos nas Escolas Especiais da Rede Apae são focados na possibilidade da participação nos festivais, seguindo um determinado campo do conhecimento da arte. No entanto, é importante discernir entre o trabalho de ensino de arte no âmbito da escolarização, com vistas à construção do ensino da arte enquanto conhecimento, como parte da formação global do aluno, com ênfase no processo, envolvendo a produção, a apreciação e a contextualização, do trabalho voltado para a realização de mostras, que exige um foco maior na produção, com vistas à qualidade dos resultados. Cada um desses trabalhos é de fundamental importância na formação dos alunos e cada qual supõe uma abordagem e estrutura de encaminhamentos diferenciados.

Figura 14 – X Festival Nacional Nossa Arte



Fonte: Fenapaes, 2016.

Portanto, sugere-se um repensar nestes dois segmentos, que por vezes, estão presentes nas ações pedagógicas, em que o professor centraliza apenas nas atividades voltadas para mostras e participações nos Festivais.

As apresentações em Festivais, dissociando de uma certa forma a articulação das atividades artísticas das aprendizagens, na aquisição específica dos conceitos relacionados a estética, as vivências na íntegra das diferentes linguagens artísticas.

O ideal, é criar desdobramentos vivenciados nas aulas de arte que consequentemente, refletir-se-ão em participações nas mostras, eventos, festivais e eventos similares.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documento apresentado intitulado de “**Documento Norteador de Arte – Ações Norteadoras de Arte nas Unidades Educacionais da Rede Apae**”, trouxe a proposta de pensar no ensino da arte no contexto do desenvolvimento histórico e cultural, refletir sobre os possíveis avanços agregados aos espaços educacionais, tal como a importância do mesmo nas Escolas da Rede Apae, desde a inserção do ensino da arte até os tempos atuais.

Conhecimentos sobre a linguagem expressiva da arte oportunizaram uma leitura ampla, facilitando a compreensão dos fundamentos, cabíveis de estarem e manterem-se inclusos no contexto educacional, tanto no ensino regular como na Rede Apae.

As múltiplas linguagens artísticas, artes visuais, dança, música e teatro, também ganharam atenção, em razão das peculiaridades expressivas de cada uma destas e das possibilidades de intervenções cabíveis pensando na singularidade de cada aluno e suas pontuais necessidades.

A formação dos professores no ensino da arte foi registrada, destacando a ação, a reflexão, a avaliação e reavaliação dos professores diante das metodologias e intervenções pedagógicas aplicadas, serem atos constantes ao longo de todo processo, tal como a importância desta formação se pautar na educação de um olhar aberto, com perspectiva às constantes inovações estéticas.

Foi abordada a trajetória do ensino da arte na Rede Apae, desde a introdução, às construções e subdivisões das etapas do ensino entre outros atendimentos com apropriação dos conhecimentos da arte. Foi dada valorização ao “Festival Nossa Arte”, valendo-se da grande importância deste nos processos de contextualização história e cultural, construção dos fazeres artísticos, da fruição e exaltação do universo sensível e também pelo compartilhamento das produções desenvolvidas.

No que se refere à avaliação do ensino da arte, o documento trouxe reforços à necessidade de retomada constante com relação ao percurso de ensino-aprendizagem, priorizando a construção dos conhecimentos artísticos, na produção, na apreciação e na contextualização histórica da produção nas diversas linguagens.

Apartir da totalidade destes registros, que tratam da arte no contexto educacional, é possível perceber o pertinente papel desta na construção de uma formação cidadã que promova a inclusão social da pessoa com deficiência intelectual e múltipla, de forma a apropriar-se dos conhecimentos trazidos por meio das linguagens da arte, das artes visuais, da dança, da música e do teatro.

Acreditamos que este documento desencadeará um repensar sobre o ensino da arte nas Apaes de todo Brasil, o seu papel no desenvolvimento da pessoa com deficiência, bem como, sua função nos aspectos psicológicos, sociais, culturais e educacionais.

10. REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem?** . São Paulo: Summus, 1985.
- AGUIRRE, I. **Imaginando um futuro para a educação artística**. In: TOURINHO, I.; MARTINS, R. *Educação da cultural visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria, RS: UFSM. 2009.
- ALMEIDA, C. M. de C. **Concepções e práticas artísticas na escola**. In: FERREIRA, S. (Org.). *O ensino das Artes: construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.
- ANDRADE, C. D. de. **A educação do ser poético**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 61, n. 140, p. 593-594, out. 1976.
- ANDRADE, Mário. **Cartas a Anita Malfatti**. São Paulo: Forense Universitária, 1998.
- ANTUNES, Jorge. **Criatividade na escola e música contemporânea**. Cadernos de Estudo: Educação Musical, São Paulo, n.1, p. 45-63, 1990.
- ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. In: Entre o passado e o futuro. Tradução Mauro
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981.
- AZEVEDO, F. A. G. de. **Arte: linguagem que articula conhecimentos na construção de competências**. Recife, 2005 (mimeo).
- _____. **Isto é Arte? Uma reflexão sobre a Arte contemporânea e o papel do Arte-educador**. *Educação, Arte e inclusão*. Rio de Janeiro, n. 3, p. 23-27, ago./dez. 2003.
- _____. **Movimentos Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa**. 2000. Dissertação (Mestrado em Artes)-Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- _____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. **Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativa futuras**. In: *Estudos Avançados* [on-line], v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989.
- _____. **As mutações do conceito e da prática**. In: BARBOSA, A. M. (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **Uma introdução à Arte/educação contemporânea**. São Paulo, 2005 (mimeo).

BRASIL. Ministério da educação e do desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/Conhecimento de mundo/ Volume 3** - Brasília: MEC/SES, 1998.

_____. Ministério da educação e do desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares em Arte/Música livro 6** - Brasília: MEC/SES, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acesso em: 19 out. 2013.

_____. LEI N 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Setembro de 1996. Editora do Brasil.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da educação e do desporto, secretária da educação fundamental**. Brasília: MEC/SEF, v.1, 1998.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Congresso Nacional, Brasília, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. 3.ed, Brasília: Câmara dos deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

_____. Ministério da educação e do desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares em Arte/Dança livro 6** - Brasília: MEC/SES, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

_____. MEC/CNE. **Constituição Federal de 1988**.

_____. MEC/CNE - **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília.MEC/CNE.1999.

_____. Lei n. 11.274/2006. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dispõe sobre a duração de 9(nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6(seis) anos de idade**. Brasília, 6 fev,2006.

_____. MEC/SEF/COEDI. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. **Política nacional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. MEC/CNE - **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília. MEC/SEB, 2006.v.2.

_____. **Plano Nacional de Educação** (2001). Brasília/DF, Câmara dos Deputados, 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação** (2014/2024), Lei nº 13.005, aprovado em 25 de junho de 2014. Brasília/DF, Câmara dos Deputados, 2014.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **Consulta sobre a qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. São Paulo. Cortez, 2006.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, Secretaria de Educação Especial, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

_____. MEC/SEB. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. *RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o. **Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 30 julho 2016.

_____. *DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011*. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 30 julho 2016.

BRITO, A. Teca. **Música, Maestro**. Revista do professor – Julho a Setembro de 2003, ano XIX-n122.

BROUGÈRE, Gilles . **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BUORO, Anamelia Bueno; **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. Cortez: São Paulo-SP, 2002.

_____. Anamelia Bueno. **O Olhar em Construção**. Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

CASTANHO, Maria Eugenia L.M. **Arte-Educação e intelectualidade da arte**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Campinas: Unicamp. 1982.

CAVALCANTE, Geverson. **Educação, música regional e suas relações na educação infantil**. Campo Grande: UFMS, 2009.

CELESTE, Mirian. **Teoria e Prática do Ensino de Arte**. 1 edição. São Paulo: FTD, 2009.

CINTRA, R.C.G.G. **Educação especial x dança: um diálogo possível**. Campo Grande MS. 2002. Editora UCDB.

_____. R.C.G.G. (org.). **Tempos e contratempos no espaço da educação infantil**. In CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. MENEGHELLO, Fernanda. *Educação Infantil e música: a relevância das práticas pedagógicas com crianças de 5 anos*. Campo Grande: UFMS, 2009.

_____. R.C.G. G; PELICIONE, D. **A dança e o lúdico: atividades da criança no processo ensino/ aprendizagem**. In: *Tempos e contratempos no espaço da educação infantil*. Campo Grande MS. 2009. Editora UFMS.

_____. R. C. G. G. **Ludicidade e prática docente na educação da criança: Estado da Arte**. Pesquisa educa, Santos, v. 06, n. 11, p.84-96, jan-jun. 2014.

_____. R. C. G. G.; JESUINO, M. dos S.; PROENÇA, M. A. M. **A cultura lúdica e o reconhecimento do tempo na infância**. *Pró-discente: Caderno de Prod. Acad.-cient. Progr. Pós-grad. Educação*, Vitória, v. 16, n. 2, p.106-120, jul-dez. 2010.

COSTA, Cristina. **Questões de Arte**. São Paulo: Moderna, 2004.

COSTA, Robson Xavier da. **A Socialização do Portador de Deficiência Mental através da Arte**. In: Revista Integração. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, ano 12, edição especial, pp. 16-19, 2000.

CUNHA, S. R. V. **Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil**. In: CUNHA, S. R. V. da (Org.). *Cor, som e movimento*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-36

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes, SALMAZIO, Lúcia Guedes de Melo, LIMA, Yara Cardoso de Almeida, SOUSA, Sandra Mieko Makimoto de, OLIVEIRA, Allyne Nunes de. **Educação Inclusiva: a dança como construção de novos saberes**. XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 23 a 26/9/2013. Artigo aprovado para Comunicação Oral.

_____. Rosana Carla Gonçalves Gomes. **Educação Especial X Dança: um diálogo possível**. Campo Grande. Ed. UCDB. 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, v. 1 e 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS).

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar O Desenho**. Campinas, SP: Scipione, 1989.

DIAS, Fernando Nogueira. Desenvolvimento humano e facilitação. <https://www.sociuslogia.com/artigos/desenvolv01.htm> <acesso em: 11/11/05>

FERRAZ, M. H. C.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, L.M. **O ensino da dança nas escolas municipais de Corumbá-MS: realidade e contradição**. 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação Social)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2011.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GARDNER, Howard. **Arte, Mente e Cérebro**; trad. Sandra Costa. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

GOBBI, Aparecida, Marcia. PINAZZA, Appezzato, Mônica. **Infância e suas Linguagens** (Orgs), São Paulo, ed. Cortez, 2014.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986

HOFFMANN, Jussara. Avaliar: **Respeitar Primeiro e Educar Depois**. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOLM, A. M. **A energia criativa natural**. Pro-Posições. Campinas, SP, v. 15, n. 1 (43), p. 83-95, jan./abr. 2004.

_____. A. M. Baby - **Art: os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

HUMBERTO, Maturana. **Cognição, Ciência e vida Cotidiana**. ; organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes.-Belo Horizonte; Edição. UFMG, 2001.

IANNI, O. **Cartografia da humanidade**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2001.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

KASTRUP, V. (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade**, Porto Alegre, Sulina, 2010.

LÊDO, Roberta. **Imagina Só**. Porto Alegre: Impacto Educacional, 2012.

LEO, Di. **A interpretação do desenho infantil**. Trad. Marlene Neves Strey. Porto Alegre: ARTMED, 1991.

LIMA, Sônia Albano de (Org.). **Educadores musicais de São Paulo**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1998.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Mírian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

_____. **Teoria e prática do ensino de Arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010 (Coleção teoria e prática).

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MERY, Regina. **Sentimentos**. Rio de Janeiro, 1998.

MESQUITA, Kamila; ZIMMERMANN, Elizabeth B. **Dança: Estímulo ao desenvolvimento de crianças portadoras de Deficiência Mental**. Revista Digital Art&, ano IV, n.5, abr. 2006. Disponível em <http://www.revista.art.br/site-numero-05/trabalhos/01.htm> Acesso em 11 mai. 2013.

MORANDI, C. **A Dança e a Educação do cidadão sensível**. In: STRAZZACAPPA, M. Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2006.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

NIGHTINGALE, N. **A base da saúde coletiva**. São Paulo: Batatais, 1989.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A música e o desenvolvimento da criança**. Revista OnLine da UFG, Vol. 5, Nº 2, Dez/2003.

OLIVEIRA, M.Zilma. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2000.

OSTETTO, L. E. **“Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais**. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. Arte, infância e formação de professores. Campinas: Papirus, 2004 (p. 41-60)

_____. L. E. **A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro**. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun, 2006.

OSTRANDER, L. e SCHOEDER, L. **Super-aprendizagem pela sugestologia**. Rio de Janeiro: Record, 1978.

PAREYSON, L. **Problemas da Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PARSONS, M. J. **Compreender a Arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo**. Lisboa: Presença: 1992.

PASCHOAL, J.D; MACHADO, M.C.G. **História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional, Artigo**. Campinas, n.33, p. 78-95, mar.2009.

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. **A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção**. Instituto Superior de Educação da Zona Oeste, FAETEC/ SECT, RJ. *Democratizar*, v. II, n. 2, maio/ago. 2008.

PILLAR, A. D. (Org.). **A educação do olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de L. S. Vigotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRIORE, M. D. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

PUCCETTI, Roberta; SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira. **Diversidade e autoimagem: da representação à apresentação**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DA IMAGEM, 2., **Anais...** Londrina: UEL, 2011.

PUCCETTI, Roberta. **A Arte na Diferença: um estudo da relação da arte/ conhecimento do deficiente mental**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.

READ, H. **A educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das Artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA. A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SANS, Cheida. **A Criança e o Artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

SHARON, B. **A música na mente**. Revista Newsweek, 24/07/2000.

SERGIO, Manuel Vieira e Cunha. **Motricidade Humana e Saúde**. Revista da Educação Física - UEM. Maringá, v.12, n.2, 2001. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3783> Acesso em: 15 de maio de 2013.

- SILVA, B. e. **A inserção da Arte no currículo escolar (Pernambuco, 1950-1980)**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.
- SILVA, A.R. de et al. **Educação políticas públicas e formação de professores**. Campo Grande: Ed. Uniderp, 2008. p. 137-150.
- SILVEIRA, R.P.; LEVANDOSKI, G.; CARDOSO, F.L. **A dança infantil enquanto expressão**. Revista Digital: Buenos Aires, nº 121, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd121/a-danca-infantil-enquanto-expressao.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2012.
- SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- STEINHIBER, J. **Dança para acabar com a discussão**. Conselho Federal de Educação Física-CONFEF, Rio de Janeiro, n.5 p. 8, nov/dez. 2000.
- TOURINHO, I. **Transformações no ensino da Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta**. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- VARELA, N. de A. **A formação do Arte-educador no Brasil**. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *História da Arte-Educação*. São Paulo: Max Limonad, 1986.
- VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. **Fundamentos da defectologia** (Obras escogidas), v. V. Madrid: Visos, 1997.
- _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. L. S. **Imaginação e Criação na infância: Ensaio Psicológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- _____. L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- VYGOTSKY, Lev. Semenovick. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Orgs: Michael Cole. et al. 4. ed. São Paulo : MartinsFontes, 1991.
- ZATORE e BLOOD. **Música tem o mesmo endereço que sexo e comida em nosso cérebro**. In: www.prometeu.com.br, acessado em 01 julho de 2005.
- W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005.





