ciais e possibilidades pedagógicas. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo; MACEDO. Donaldo. Alfabetização - Leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARTÍ, Eduardo. Aprender com ordenadores em la escuela. Coleção Cuadernos de Educación. Barcelona: Editorial Horsori – Universitat de Barcelona, 1992.

MERCADO, L.P.L – Dificuldades na educação à distância online. Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, abr. 2007. Disponível em: Acesso em: 14 de outubro de 2018.

ROMÃO, Eliana. Cultura escolar e cultura digital: aproximações suspeitosas de uma aliança esquecida. In: PONTES, Altem Nascimento; PONTES, Aldo (Org.). Pesquisa e prática docente sobre educação e comunicação. Belém: EDUEPA, 2008.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caderno do professor / Magda

Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte:Ceale/FaE/UFMG, 2005

Acesso à internet.

RODRIGUES, Sandra H.; ARAÚJO, Verônica. Alfabetização na era digital: olhos e ouvidos imaginários. Ano 2007. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/426200732202PM.pdf. Acesso em 10 de julho de 2020

A ARTE DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOYCE RECCO FORNI

RESUMO

O objetivo desta monografia é relatar um pouco sobre a linguagem da dança enquanto recorte da proposta de formação continuada baseada na necessidade do trabalho com as múltiplas linguagens numa Escola de Educação Infantil, localizada na periferia de Guarulhos, evidenciar o papel do coordenador pedagógico como elemento fundamental na formação continuada dos educadores na escola e ressaltar a importância das horas-atividades formativas dentro do horário de trabalho do professor e pensar a dança, enquanto prática educativa potente e importante no cotidiano e não apenas de forma mecânica para datas comemorativas.

Palavras Chave: Educação, Educação Infantil, dança, formação continuada, movimento.

INTRODUÇÃO

Esse artigo pretende mostrar uma proposta de trabalho de coordenação pedagógica numa escola de educação infantil, as horas-atividades nas escolas da prefeitura de Guarulhos são um espaço diário dedicado à troca de saberes/experiências e sugestões onde os educadores se conscientizam de que podemos aprender com as outras pessoas e socializar atividades ou propostas de trabalho. A principal função desse espaço é à formação continuada dos professores. A dança, enquanto linguagem da arte, foi pensada

e repensada enquanto prática educativa potente e importante no cotidiano e não apenas uma forma mecânica e ensaiada para datas comemorativas.

O Trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho o professor coordenador está favorecendo a tomada consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar que atuam. Ao estimular o processo de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor – coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas. (GARRIDO, 2007: 9)

A etapa inicial da criação de um plano de formação é o diagnóstico da realidade da escola. O coordenador pedagógico é o responsável por esse processo, ele deve apresentar os desafios que a escola e os alunos enfrentam e traçar prioridades.

A falta de arte – todas as linguagens – numa escola de educação Infantil é realmente preocupante, por isso o plano de trabalho de formação continuada há um ano é baseado em artes, apesar das evidentes melhoras o trabalho ficou mais focado nas artes visuais, pensando em sensibilizar um pouco o grupo sobre a importância da linguagem corporal, o tema foi levado à discussão nas horas-atividades em meio à proposta de formação continuada baseada na importância das múltiplas linguagens na Educação Infantil.

A escola de educação infantil deve possibilitar à criança ampliar suas experiências e se desenvolver em todas as dimensões humanas: imaginativa, lúdica, estética, afetiva, motora, cognitiva, social, criativa, expressiva e lingüística, isso significa considerar que essas instituições devem apresentar-se como locais de aprendizagens e trocas a partir de diversas linguagens. A proposta curricular para a Educação Infantil da cidade já aponta para essa questão:

Toda pessoa se desenvolve de forma integral. A dimensão física e corpórea está diretamente integrada às dimensões psicológicas, emocionais, afetivas, cognitivas, relacionais e culturais. Isso significa que não é possível deixar de lado nenhuma das necessidades e interesses de aprendizagem e desenvolvimento. É necessário ampliar as oportunidades de experimentação do mundo a partir do movimento, das relações afetivas, da expressividade pelas diversas linguagens da cultura, pois todo esse processo levará à formação de potencialidades cerebrais e corporais que apoiarão aprendizagens futuras. É importante lembrar aqui a grande plasticidade do cérebro do ser humano e, principalmente, da criança, considerando-se para seu adequado desenvolvimento: as múltiplas linguagens, a expressão das emoções e dos afetos, a cultura, o faz-de-conta e as oportunidades de experimentação e exploração no tempo e no espaço. (QSN, 2009: 20)

Contudo, mesmo tendo superado

as concepções de aprendizagem que fragmentam cabeça/corpo e cognição/afeto, encontramos em muitas escolas currículos baseados nas famosas datas comemorativas, em desenhos mimeografados e que importam procedimentos da educação tradicional das séries iniciais da Educação Fundamental, que priorizam a repetição, a cópia e falta de espaço para a criação.

...os ciclos obedecem a este processo de humanização, uma vez que organiza a educação para que ela se adapte às características do desenvolvimento humano, respeitando cada período de formação sem antecipar formas de atividade e aquisições e sem forçar o educando a trabalhar com o conhecimento de formas inadequadas, ou por serem precoces (o que acontece na pré-escola e no primeiro ano da educação fundamental) ou por terem já sido ultrapassadas no processo de desenvolvimento do aluno... (LIMA, 2002)

Esse trabalho pretende mostrar a linguagem do corpo enquanto recorte da proposta de formação continuada realizada, baseada na necessidade do trabalho com as múltiplas linguagens na Educação Infantil e sua importância para o desenvolvimento da criança.

DESENVOLVIMENTO

1. FORMAÇÃO CONTINUADA DENTRO DO HORÁRIO DE TRABALHO

"Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1983: 39)

A questão da hora-atividade é uma conquista dos trabalhadores em educação e tema que ainda está em debate frente ao governo federal, a formação continuada dentro desse espaço é uma reivindicação histórica dos professores brasileiros.

Assim, conforme evidenciado, os anos de 1980 foram intensamente marcados por mobilizações e debate pedagógico dos educadores em busca de uma identidade profissional, como também pela melhoria da educação e das condições de trabalho. Estas reivindicações subsidiadas pelo pensamento progressista, abriram caminhos para algumas conquistas docentes que só mais tarde vieram a concretizar-se, como por exemplo: à horaatividade para os professores da educação básica, que consiste em período reservado para estudos e demais atividades de apoio a docência, em sua jornada de trabalho. (CZEKALSKI, 2008: 45)

A formação continuada em hora-atividade ainda é um desafio nas escolas brasileiras como mostra um estudo realizado pela Fundação Vitor Civita:

Várias demandas vão parar nas mãos dos coordenadores pedagógicos. O resultado é que atolados em afazeres, muitos acabam não dando conta de sua função prioritária na escola: a formação contínua, em serviço, dos professores. A pesquisa da Fundação Victor Civita (FVC) sobre o tema detectou que 9% reconhecem não cumprir sua missão primordial. Já a maioria que diz exercer esse papel nem sempre o faz bem feito... (Nova Escola, ed. Especial n° 6, 2011)

Na prefeitura de Guarulhos essa

realidade não é muito diferente, embora todas as unidades escolares tenham um coordenador pedagógico, nem sempre eles conseguem cumprir sua função primordial, que é a formação continuada. No caso da escola em questão a demanda de trabalho é bastante grande. A escola atende no ano de 2011 uma média de 800 alunos, com idades que variam de seis meses a seis anos de idade. A unidade escolar em questão está localizada na cidade de Guarulhos, em um bairro periférico do município, e atende crianças carentes provenientes das diversas ocupações irregulares do bairro, sendo a mais significativa o assentamento Anita Garibaldi, conquista do movimento dos trabalhadores sem teto (MTST).

Por se tratar de uma escola localizada na periferia a rotatividade de professores é muito grande, fazendo com que a formação em hora-atividade não tenha uma continuidade de um ano para o outro. As educadoras, em sua maioria, não possuem mais de dois anos no magistério, mesmo recém-formadas essas educadoras evidenciam pouco conhecimento teórico e prático, por isso o tratamento dado a todas as linguagens sempre partiu do teórico para o prático.

A teoria sem a prática é puro verbalismo inoperante, a prática sem a teoria é um atavismo cego. Paulo Freire

Vale esclarecer a configuração desse espaço formativo; são cinco grupos em hora-atividade, cada um possui um número diferente de educadores, essa divisão é feita pela Secretaria de Educação. Os grupos são configurados da seguinte forma:

Período da manhã – Professores de Educação Básica (alunos do 4 e 5 anos)	Horário com alunos 7h às 11h	Horário da formação 11h às 12h	Número de professores 3
Período intermediário – Professores de Educação Básica (alunos do 4 e 5 anos)	Horário com alunos 11h às 15h	Horário da formação 10h às 11h	Número de professores 3
Período da manhã – Professores de Educação Infantil (alunos do 0 à 3 anos)	Horário com alunos 8h às 13h	Horário da formação 13h às 14h	Número de professores 22
Período da tarde – Professores de Educação Infantil (alunos do 0 à 3 anos)	Horário com alunos 13h às 18h	Horário da formação 12h às 13h	Número de professores 21
Período da tarde – Professores de Educação Básica (alunos e 4 e 5 anos)	Horário com alunos 15h às 19h	Horário da formação 14h às 15h	Número de professores 3

As horas-atividades desses professores ocorrem três vezes por semana, sempre às segundas, terças e quintas-feiras. O professor Coordenador é o responsável por esse espaço formativo

3. CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A bailarina

Esta menina tão pequenina quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá Mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si, mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu e diz que caiu do céu.

Esta menina tão pequenina quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças, e também quer dormir como as outras crianças.

Cecília Meireles

3.1 O MOVIMENTO E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

O movimento é parte integrante da construção da autonomia e da identidade, as crianças falam com o corpo, é por meio deste que o sujeito estabelece suas primeiras interações com o mundo que a cerca, o conhecimento construído pelas diversas vivências pessoais que estabelece com o outro e com o ambiente deixam marcas, podem ser considerados aprendizados efetivos, incorporados, desta forma podemos dizer que o corpo é um centro de informações, e a linguagem deste diz muitas coisas tanto para nós quanto para aqueles que nos rodeiam. As pessoas pouco conhecem de seu próprio corpo.

O movimento segundo o referencial curricular para a Educação Infantil não é apenas um descolamento da criança no espaço, é um dos modos com que ela constrói suas hipóteses sobre o mundo e se apropria e ressignifica a cultura na qual está inserida.

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana... 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: 16)

Todas as atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas como resposta as demandas humanas e o modo de produção vigente, a visão dualística do homem é muito antiga, podemos dizer que é imemorial, e também aparentemente universal. Um dos principais objetivos da educação do movimento na escola do século passado era formar uma geração que suportasse o árduo trabalho, que a sociedade, em crescente processo de industrialização, exigia. Importante era trabalhar, sem se queixar. A Educação Física era considerada uma disciplina prática e estava embasada nas teorias biológicas, como a fisiologia, e a cinesiologia, pautando-se nos princípios filosóficos positivistas. (NEIRA, 2008)

A dicotomia entre corpo e mente perdura até hoje, em diversas áreas científicas e diversos espaços. A escola é um destes espaços. Ainda é possível encontrar escolas onde apenas o cognitivo é priorizado, essa dicotimização sempre desprivilegia aquilo que fazemos com o corpo, tornando-o menos especial. A concepção da estrutura escolar está na contramão, pois busca tolher, as vezes exterminar, a fonte da auto expressão, emoções, alegrias, e movimentos fora de contexto são desprezados e, dependendo do caso, até reprimidos, é muito comum que, visando um ambiente de “ordem” algumas práticas educativas procurem suprimir os movimentos, impondo às crianças rígidas restrições, longos momentos de espera, onde qualquer mudança de posição pode ser caracterizado como desordem ou indisciplina. O mobiliário, as metodologias de ensino também podem ser outros fatores limitantes de movimentos, auxiliando na perversa tarefa de fragmentar em vários pedaços o conhecimento deixando-o sem sentido e atrativos.

Vygotsky amplia a discussão sobre a emoção, ao colocar a arte como técnica social da emoção. Se a emoção é parte da

atividade de aprender, do desenvolvimento da inteligência, então, a arte vai entrar neste processo com uma característica totalmente diversa do que se vê habitualmente, isto é, não mais como atividade complementar. (LIMA2002)

A criatividade humana é estrutural de nossa espécie, tanto o humano adulto como a criança buscam a mesma fonte, é resultante do desejo de prazer e de auto-expressão.

Assim relacionar-se com o corpo, sentir, emocionar-se, intuir, ter prazer são características humanas muitas vezes inaceitáveis em uma sociedade machista e logocêntrica como a nossa.

(MARQUES, 2003: 40)

3.2 A ARTE DO MOVIMENTO

A dança é uma das linguagens artísticas, ela se utiliza do movimento para traduzir formas de pensar e interagir com o mundo, estando, desta forma, ligada as capacidades criativas do sujeito. A arte da dança faz parte das culturas humanas, podendo ser classificada como atividade inerente ao homem, as atividades de dança na escola podem desenvolver no educando a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um entendimento de como seu corpo funciona, a dança é uma forma de integração e expressão tanto individual como coletiva.

A dimensão expressiva do movimento engloba tanto as expressões e comunicação de idéias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura. A dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. (BRASIL, 1998: 29)

A escola, ainda, prioriza muito algumas linguagens em detrimento de outras, sendo a linguagem da dança uma das mais esquecidas nas rotinas escolares dos professores.

O senso comum atribuiu somente às escolas formais a tarefa de ensinar e aprender a ler – restringindo, na maioria das vezes, o ato de ler à linguagem verbal (e mesmo assim, limitadamente). A escola, mesmo sendo entendida pelo senso comum como o “lugar de aprender a ler” estende esse senso comum ao julgar dispensável o ensino da dança como linguagem, o ensino da dança como uma possibilidade de ampliar o ato de ler as próprias danças e o mundo. (MARQUES, 2010: 34)

Infelizmente a concepção da arte da dança na escola esteve ligada, na maioria dos casos, a apresentações para a celebração das datas comemorativas. A aprendizagem da dança pelas crianças, porém, não pode estar veiculada apenas pela marcação e definição de coreografias simples pelos professores.

O senso comum há muitos anos decretou que o aprendizado da dança se reduz ao aprendizado de passos, à reprodução de coreografias e aos exercícios técnicos necessários para alcançar esses objetivos. Essa concepção de ensino e aprendizagem de dança se assemelha à concepção instrumentalizadora do ato de ler há décadas discutida e criticada por estudiosos da linguagem: essa é uma concepção mecânica do conhecimento da

dança aliada a uma visão extremamente funcional da vida. (MARQUES, 2010: 34)

Muitos professores sabem da importância da linguagem da dança no currículo, mas por falta de conhecimento ou professores especialistas, relegam este trabalho apenas a apresentações, não percebem que por meio das aulas de dança as crianças desenvolvem outras leituras de mundo, pois ler não é apenas decodificar letras.

...o resultado [das danças criadas pelos alunos] não serão notáveis obras de arte ou produtos exemplares, mas seja qual for a dança, deverá ser executada com uma plena participação interna e com clareza de formas. O estímulo criativo e a consciência da influência libertadora e vivificante do movimento da dança é tudo o que se deseja (LABAN, 1990 in: MARQUES, 2010: 79)

Os objetivos das aulas de dança na escola, ao contrário do que muitos pensam, não é formar bailarinos, e sim, instrumentalizar e construir conhecimentos por meio da linguagem da dança, sendo elemento fundante e essencial na formação de sujeitos críticos e sociais.

...a dança na educação não existe somente para o prazer de dançar, mas por meio do esforço criativo em dar forma estética à experiência significativa espera-se que os alunos desenvolvam sua força criativa e, assim, melhorarem como pessoas

(MARQUES, 2003: 148)

4. PROPOSTA DE TRABALHO

Não livra ninguém

Todo mundo tem remela

Quando acorda às seis da matina

Teve escarlatina

Ou tem febre amarela

Só a bailarina que não tem

Medo de subir, gente

Medo de cair, gente

Medo de vertigem Quem não tem

(Ciranda da bailarina - Chico Buarque)

As etapas elaboradas para a sensibilização com o trabalho da dança, dentro da proposta de formação continuada da importância das múltiplas linguagens na educação infantil, foram configuradas de forma a organizar a troca de experiências e serem um espaço sobre a teoria e a prática, pois quando se trata de um trabalho corporal é importante proporcionar vivências, principalmente à um grupo com pouco ou nenhuma prática corporal em suas vidas.

Como todas as outras linguagens trabalhadas em hora-atividade, a primeira etapa do trabalho com a dança começou com a leitura de um texto. É sempre complicado encontrar textos para ler nesse espaço formativo, pois eles devem ser curtos (por conta do tempo, apenas 60 minutos), significativos (não ficar na superficialidade) e terem uma linguagem clara para melhor entendimento, o livro que embasou todo o trabalho foi o “Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEI’s, creches e EMEI’s da cidade de São Paulo”, o capitulo escolhido foi “A música e a dança”, pois este problematiza a questão das apresentações para as datas comemorativas e as coreografias ensaiadas que diferem muito da expressividade da

dança e seus jogos de improvisação, este também fornece ideias para a criação de contextos em que a dança seja significada pelos alunos e referências para planejar o tempo e espaço e pensar o lugar que a dança ocupa na rotina escolar. Lemos também alguns textos das revistas "Nova Escola" de Maio de 2010, "Pátio" e alguns capítulos do livro "Os fazeres na Educação infantil" Ferreira – Rosseti (1998), conforme líamos os textos percebíamos que para significar as práticas da dança era necessário assegurar uma regularidade dessas atividades de exploração e experimentação, vivências de percurso de criação e de fruição dessa linguagem, nesse ponto refleti que seria necessário planejar uma formação sobre as diferenças entre as modalidades organizativas do trabalho pedagógico, pois havia muita confusão sobre o que seria uma atividade permanente e um projeto didático.

A segunda etapa do trabalho consistiu numa oficina de socialização de Cirandas, ao todo foram apresentadas 27 propostas, iniciamos a hora-atividade com uma pequena conversa sobre as propostas trazidas, depois fizemos um alongamento e dividimos nosso repertório de danças com os outros educadores. A troca de experiências nos grupos menores ficou prejudicada por conta do número reduzido de participantes, por isso apresentei diversas cirandas do meu repertório, algumas pessoas esqueceram-se do combinado e na hora não se lembraram de nenhuma para socializar, deixando evidente a importância que dão para esse tipo de atividade, uma pessoa não trouxe brincadeira de roda, e sim uma ginástica historiada, deixando claro o pouco conhecimento sobre o tema abordado, contudo os professores gostaram bastante e comentaram que esse tipo de atividade é divertido até para adultos. Na mesma semana foi possível observar resultados na rotina da escola.

Brincadeiras que envolvam o canto e o movimento, simultaneamente, possibilitam a percepção rítmica, a identificação de segmentos do corpo e o contato físico. A cultura popular infantil é uma riquíssima fonte na qual se podem buscar cantigas e brincadeiras de cunho afetivo nas quais o contato corporal é o seu principal conteúdo... Os jogos e brincadeiras que envolvem as modulações de voz, as melodias e a percepção rítmica — tão características das canções de ninar, associadas ao ato de embalar, e aos brincos, brincadeiras ritmadas que combinam gestos e música — podem fazer parte de seqüências de atividades. Essas brincadeiras, ao propiciar o contato corporal da criança com o adulto, auxiliam o desenvolvimento de suas capacidades expressivas. (BRASIL, 1998: 29)

A terceira etapa consistiu em retomar quatro textos lidos em hora-atividade que falavam sobre danças em roda (um com enfoque pedagógico, o segundo com um olhar mais histórico, o terceiro terapêutico e o último sobre as cirandas no Brasil) e discutir e analisar as danças trazidas pelos professores, a importância desse tipo de atividade na educação infantil e o porquê das atividades corporais serem esquecidas nas escolas, foi interessante a reflexão que fizemos neste dia, pois não é só na escola que o corpo é constantemente esquecido.

O professor precisa cuidar de sua expressão e posturas corporais ao se relacionar com as crianças. Não deve esquecer que seu corpo é um veículo expressivo, valorizando e adequando os próprios gestos, mímicas e movimentos na comunicação com as crianças, como quando as acolhe no seu colo, oferece alimentos ou as toca na hora do banho. O professor, também, é modelo para as crianças, fornecendo-lhes repertório de gestos e posturas quando, por exemplo, conta histórias pontuando ideias com gestos expressivos ou usa recursos vocais para enfatizar sua dramaticidade. Conhecer jogos e brincadeiras e refletir sobre os tipos de movimentos que envolvem é condição importante para ajudar as crianças a desenvolverem uma motricidade harmoniosa. (BRASIL, 1998: 30)

A quarta etapa do trabalho surgiu da necessidade/dificuldade evidenciada pelo grupo de professores, pois muitos ainda não tinham claras as diferenças entre algumas modalidades organizativas do trabalho pedagógico, usei como base os escritos de Délia Lerner, aproveitei que neste dia não havia aula para preparar uma formação mais extensa e que unisse todos os cinquenta e três educadores da unidade escolar, dividi-os em oito grupos, cada um deveria levantar hipóteses sobre o que caracterizava cada uma das modalidades organizativas (projeto, sequência didática, atividade permanente e atividade pontual) e escrever num cartão colorido, cada grupo colou seus cartões no quadro e socializou a hipótese levantada, em seguida cada grupo recebeu um conjunto de impressos contendo descrições de atividades permanentes, projetos e sequências didáticas para ler e classificar, após a segunda socialização de saberes ficou evidente uma pequena confusão de ideias acerca do tema, por isso cada educador recebeu um quadro explicativo e um texto de como e quando utilizar cada uma das modalidades, após a leitura do material muitos grupos reclassificaram os documentos recebidos de forma correta. O interessante de se estudar esse tema e a linguagem da dança é que percebemos que um bom trabalho em dança deve-se constituir como uma atividade permanente, ou seja, semanal, essa formação também potencializou os outros projetos desenvolvidos na Escola. No meio da discussão do dia da quarta etapa, alguns professores disseram que o professor também deve vivenciar mais a linguagem da dança e que devíamos incentivar essas práticas proporcionando á comunidade uma apresentação cultural no dia da Festa Junina para mostrar que a dança é prazerosa e importante, inclusive para adultos, uma professora se voluntariou para ensinar a “Ciranda de Parati”, algumas horas-atividades foram necessárias para aprendermos os passos dessa dança, muitas professoras já conheciam a letra da música, e a princípio gostaram, porém, acharam os passos muito complexos, outros educadores disseram que se sentiriam envergonhados diante de um público adulto e se prontificaram para registrar e fotografar os momentos dos ensaios, foi decidido também o figurino e o uso do tecido chamado “chita” na confecção das saias, aproveitamos e discutimos, também, sobre a origem desse tecido tipicamente brasileiro.

A quinta etapa foi dedicada à apresentação, muitos professores que não ensaiaram também entraram na Ciran-

da, a comunidade se divertiu bastante, principalmente com quadrilha tradicional improvisada na hora, muitos professores acreditam que a dança dos funcionários deveria ser repetida todos os anos. A comunidade gostou bastante, pois na escola há a cultura de apenas apresentar atividades com as crianças, todos ficaram muito surpresos ao presenciarem uma dança diferente realizada pelas educadoras da escola, as crianças, em especial, aproveitaram bastante e nos dias que se passaram comentavam muito sobre a apresentação.

Após uma sensibilização para a linguagem da dança por meio de brincadeiras que exploram movimentos, a sexta etapa surgiu como uma nova proposta de atividades em que as crianças pudessem conhecer e valorizar as possibilidades expressivas do próprio corpo, essas horas-atividades foram planejadas tendo como inspiração as aulas da professoras Uxa Xavier, Inês Bogêa e um plano de aula da revista "Nova Escola" para a faixa etária de 0 à 3 anos. A atividade começou com um alongamento, percepção de alguns ossos, partes do corpo e postura corporal, depois fizemos uma massagem coletiva em roda, brincamos de conversar com os pés, discutimos sobre a importância do jogo simbólico e do faz de conta permear todas as atividades, visitamos, então, uma floresta cheia animais imaginários (imitamos diversos bichos) e obstáculos interessantes, com tecidos com lycra (comprados especialmente para essa atividade) exploramos diversas posturas corporais e possibilidades de interação com diversos objetos (tecidos e bolas de basquete), por fim fizemos um relaxamento e uma roda de conversa sobre como a proposta apresentada poderia ser aplicada em sala de aula ou modificada. Os tecidos comprados ficam numa caixa especial e são bem utilizados pelas professoras que participaram da oficina.

O professor pode organizar o ambiente com materiais que propiciem a descoberta e exploração do movimento. Materiais que rolem pelo chão, como cilindros e bolas de diversos tamanhos, sugerem às crianças que se arrastem, engatinhem ou caminhem atrás deles ou ainda que rolem sobre eles. (BRASIL, 1998: 34)

A metodologia triangular do ensino da Arte (Barbosa, 1992) permite uma interação dinâmica e multidimensional, entre as partes e o todo e vice versa, do contexto do ensino da Arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, e entre as outras disciplinas; no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer, contextualizar, nesse sentido a sétima etapa foi dedicada ao apreciar, em conversa com os educadores da escola foi decidido que contrataríamos um Show interativo com a dupla "Brinquedo Cantado", pois nesse os artistas ensinam diversas brincadeiras corporais cantadas brasileiras tendo como apoio a plateia de crianças e professores. O show foi bem recebido pelas crianças, que aproveitaram para brincar bastante e conhecer outras brincadeiras de diversas regiões brasileiras.

Finalizando a oitava etapa foi dedicada à uma avaliação das atividades desenvolvidas e os resultados obtidos em sala de aula, a maioria dos participantes afirmou que sua prática foi revisitada, repensada, reconhecida e ressignificada, pois muitas vezes não sabemos a teoria que embasa diversas atividades realizadas em sala de aula, quando se tem consciên-

cia do referencial teórico algumas atividades nunca são esquecidas nos planejamentos semanais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria de nossos projetos

Precisam de tempo,

elas amadurecem vagarosamente, assim como as plantas

(I Ching, 1986, apud: MARQUES, 2010)

A função do Professor Coordenador Pedagógico é bem desafiadora, pois ele deve investigar os pontos fracos da unidade Escolar e propor formações que potencializem o trabalho pedagógico.

A formação de sensibilização para a linguagem da dança trouxe muitos benefícios, muitas vezes os educadores reproduzem práticas enraizadas, pois não sabem como realizá-las de forma diferente. Essa formação também potencializou outra área sensível, a da brincadeira, pois é também na brincadeira que a criança se apropria dos códigos culturais.

As aulas práticas também trouxeram melhoramentos nas relações do grupo, fortalecendo e promovendo vínculos de amizade, conhecimento do professor em relação ao seu próprio corpo e o desenvolvimento da criatividade.

A criatividade adulta também merge das mesmas fontes e com a mesma motivação das crianças. Resulta do desejo de prazer e necessidade de autoexpressão. Tem a mesma atitude séria das brincadeiras e também causa prazer. (LOWEN, 1910: 15)

Por fim, vale ressaltar que grandes projetos precisam de tempo para serem assimilados e melhorados, e é nessa constante busca pelo conhecimento e aperfeiçoamento que tentamos alcançar uma educação de qualidade social na EPG Vinícius de Moraes.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil, 3v.: il - Brasília: MEC/SEF, 1998. _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUARQUE, Chico; LOBO, Edu. A ciranda da bailarina. In: O grande circo místico. Som livre: 1983

CZEKALSKI, Rejane Aparecida. Apropriação pedagógica da hora-atividade como espaço de formação de professores em serviço. Um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba – PR. Mestrado.

Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2008.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRA-ROSSETI. Maria Clotilde e outros. Os fazeres na Educação Infantil.

Cortez, São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo - Pedagogia do oprimido. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.