processos, pois a elaboração da alfabetização, da leitura e da escrita não pode ser um momento individual ou solitário, mas sim um momento de construção compartilhada e de uma prática que priorize a construção dos saberes de todos os alunos ali inseridos.

Através dessa tradição oral muitas sociedades conseguiram preservar a sua cultura, e, consequentemente, deixaram um rico legado de saberes, crenças e tradições, pois cada geração tinha o dever de contar as histórias para as gerações seguintes Busatto (2003) E Patrini (2005):

O conto oral é uma das mais antigas formas de expressão. E a voz constitui o mais antigo meio de transmissão. Graças à voz, o conto é difundido no mundo inteiro, preenche diferentes funções, dando conselhos, estabelecendo normas e valores, atentando os desejos sonhados e imaginados, levando às regiões mais longínquas a sabedoria dos homens experimentados (PATRINI, 2005, p.118).

Podemos dizer que a contação de histórias configura-se como um ato de resistência e de preservação identitária, pois, mesmo com o advento de novas tecnologias de informação e comunicação, é um processo que perdura até os dias atuais e que ocorre em diversos ambientes de socialização, especialmente no núcleo familiar e na escola.

A formação de professores é um componente importante no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para ao desenvolvimento do trabalho com a literatura infantil na sala de aula. Sendo a criança, um ser ativo e construtor de conhecimento, entendemos que essa construção acontece mediante as relações sociais estabelecidas com o meio durante toda a vida e na escola com seus pares e com os estudos sobre professores, portanto, a ação docente é um fator de destaque na formação de leitores desde a mais tenra idade da criança. Consideramos, pois, que as interações sociais exercem grande influência sobre o desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. Glossário para educadores (as). 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARAÚJO, Lívia Paulo de. As representações sociais de professores sobre a progressão continuada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de janeiro, 2005.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In:AQUINO, Julio Groppa (org.): Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

BARBOSA. José Juvêncio. Alfabetização e Leitura. São Paulo: Cortez, 2003. BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação - Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de

Professores que ensinam Matemática no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. Plano Nacional de Educação. Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. FROEBEL, Friedrich Letters to a Mother on the Philosophy of Froebel. Harris, W.T.

(ed.) New York/London. D. Appleton and Company. 1912.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: Discutindo a base teórico metodológica de um estudo. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 450460, dez. 2006.

KAMII, Constance. Piaget para educação pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. São Paulo: Contexto, 2005, p. 73 - 87 . IN: Signo. ORLANDI, Eni P. Santa Cruz do Sul, v.32 n 53, dez, 2007, p. 1-25. NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Edc. Soc., abr, vol. 22, 2001.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. Atividades lúdicas na educação da criança. São Paulo: Ática, 1987.

SAVELI, Esméria L; TENREIRO, Maria Odete V. Organização dos tempos e dos espaços na educação infantil. In: SAVELI, Esméria et al. Fundamentos teóricos da educação infantil. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA ARTES

LEILA DE AQUINO MARIANO REIS

RESUMO

Para proceder ao ensino de artes existem uma série de recursos que podem ser explorados para o ensino e aprendizagem da

disciplina e o uso de brinquedos assim como brincadeiras é uma das formas mais interessantes de se explorar novos recursos de aprendizagem. O presente estudo apresenta em seu objetivo principal a propositura da aplicação de brincadeiras no ensino de arte. Dentre os objetivos específicos, trata sobre a arte e as brincadeiras na escola; o aprendizado de arte e as implicações do uso do lúdico; o papel do professor. A importância do tema proposto consiste na possibilidade de se aprimorar o estudo de artes, a partir de brincadeiras, constituindo uma prática que proporciona aspectos importantes como o ato de apreciar, a contextualização de obras artísticas bem como o fazer artístico, resumindo-se em uma proposta bastante atual de aprendizagem e conhecimento em arte. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica com consulta a obras, artigos e publicações dos mais renomados autores assegurando o devido embasamento teórico ao tema proposto.

Palavras-Chave: Ensino de Arte. Brinquedos e Brincadeiras. Trabalho Lúdico.

INTRODUÇÃO

O ensino de artes possui inúmeras possibilidades e ainda apresenta enquanto pressuposto o fato de que a brincadeira, que se trata de uma manifestação natural da criança enseja um desenvolvimento característico dentro da realidade cultural, social e histórica da criança. Com isso, é possível associar a universalidade que é algo inerente à arte e suas ações, assim como a possibilidade de usufruí-lá e aprendê-la de forma prazerosa.

O ato de brincar intercala momentos divertidos, onde ele proporciona um conhecimento e uma visão artística importantes para a criança. Trata-se de uma experiência singular no universo lúdico, a partir do momento que a aula de artes é ensinada brincando de várias maneiras possíveis.

O presente estudo apresenta em seu objetivo principal a propositura da aplicação de brincadeiras no ensino de arte.

Dentre os objetivos específicos, trata sobre a arte e as brincadeiras na escola; a importância do tema proposto consiste na possibilidade de se aprimorar o estudo de artes, a partir de brincadeiras, constituindo uma prática que proporciona aspectos importantes como o ato de apreciar, a contextualização de obras artísticas bem como o fazer artístico, resumindo-se em uma proposta bastante atual de aprendizagem e conhecimento em arte.

Trata-se de uma proposta pedagógica que amplia o repertório de conhecimento e cultural do aluno, além de explorar sua criatividade e o fazer artístico.

Esta pesquisa é um estudo de natureza bibliográfica com consulta a obras, artigos e publicações dos mais renomados autores assegurando o devido embasamento teórico ao tema proposto.

2 A ARTE E AS BRINCADEIRAS NA ESCOLA

É notório que a utilização de brincadeiras no contexto escolar apresenta importante significa e é elemento determinante no ensino de crianças, uma vez que atua, influencia e traz importantes benefícios para o desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e também moral da criança. Abrange ainda, a capacidade de aguçar a curiosidade da criança possibilitando uma atuação fundamental em relação ao contexto social. Frente a essas questões até aqui apresentadas, indaga-se qual o papel realizado pelo professor nesse contexto? A resposta mais imediata talvez seja a brincadeira e a sua característica principal: lúdica, enquanto elemento facilitador da aprendizagem.

É fundamental também destacar que é muito importante neste processo de ensino e aprendizagem levar em conta concepções apresentadas pelos alunos, onde os professores poderão utilizá-las nas suas atividades pedagógicas e inclusive na elaboração delas.

Ainda que a brincadeira constitua uma atividade essencialmente universal envolvendo crianças das mais variadas populações, sendo que cada cultura em particular apresenta uma modalidade diversa de expressão que consiste num reflexo apresentado a partir das características ambientais de maneira específica (BARBOSA, 2021).

Vygotsky (1991) descreve que “a brincadeira ainda que se realize de maneira livre e não estruturada, possui regras próprias, inclusive o faz de conta apresenta regras que vão coduzir de que forma a criança vai se comportar”. A partir disso, compreende-se que o professor ñao pode permitir que a brincadeira aconteça de qualquer forma, descoordenada ou à revelia.

É importante que o professor dispense total atenção para o ato de brincar onde o aluno encontra-se imerso, uma vez que as regras, de toda e qualquer modalidade de brincadeira apresenta inúmeros benefícios como ensinamentos a respeito da socialização, coletividade e promovendo o necessário auxílio ao desenvolvimento em termos linguístico, cognitivo, físico e também emocional (FERRAZ, 2019).

A partir desse aspecto, fica entendido que o professor auxilie seus alunos sistematicamente no desenvolvimento físico.

2.1 Aprendizagem escolar de modo prazeroso

No âmbito da constatação sobre os elementos e a importância que a brincadeira representa ao aprendizado escolar e ao ensino de arte, busca-se relacionar o desenvolvimento de um trabalho baseado no ensino de Arte com o referencial teórico que trata da "Abordagem Triangular", proposta esta apresentada pela professora Ana Mae Barbosa em 2019. Trata-se de uma proposta que leva em conta o conhecimento de arte baseado na triangulação, a saber: contextualizar, apreciar e produzir arte (BARBOSA, 2019)

A partir disso, tem-se por pretensão que os alunos manifestem e também se conscientizem de suas potencialidades na elaboração de imagens artísticas, atuando na experimentação e apreciação de obras de artistas, a exemplo de Candido Portinari e Ivan Cruz, pelo fato de que a própria natureza da criança é condizente com um universo totalmente imaginário e que frequentemente o ato de brincar e desenhar se desenvolvem a partir dessa mesma proposta lúdica.

A criança é compreendida como improdutiva na sistemática social da visão do adulto, pelo fato de que ela se relaciona a questões que não são vistas como "sérias" e também "não produtivas", levando em conta a realidade, principalmente numa visão capitalista do conhecimento. Ao passo que ela (a criança) vai se desenvolvendo, notase que gradativamente o lúdico é desestimulado para que se dê prioridade a uma série de novos aprendizados, que são mais próprios do universo adulto (FUSARI, 2018).

Tal fato se dá na sociedade a partir de seu desenvolvimento, deformidades e virtudes, e estabelecendo um ponto de vista sobre o que se entende por um cidadão ideal refletindo isso no aspecto do aprendizado no ambiente escolar, pelo fato de que a escola ñao deve constituir uma "oficina isolada e preparatória de indivíduos, mas um local, onde ocorram situações reais de vida, indivíduo e sociedade configurando um elemento singular".

2.2 A escola é lugar de brincadeira?

A criança constitui um personagem do contexto social e por suavez produtora de cultura nesse contexto onde se encontra. Com isso, a relação de brincar, absorve intensamente tanto a prática quanto a experiência social e cultural do brincar dentro da realidade em que ela se encontra, levando em consideração as relações que vão sendo estabelecidas entre elas e as pessoas adultas que a cercam.

O autor Froebel acredita que o brincar tem poder de educar e ajudar no desenvolvimento da criança possibilitando a configuração de relações que vão se estabelecer entre objetos culturais e a sua natureza, inclusive no aspecto espiritual (LARROSA, 2014).

Kishimoto afirma que concepções de origem froebelianas de educação, homem e sociedade relacionam-se intrinsecamente a partir do brincar:

[...] brincadeira consiste em uma atividade espiritual, pura e oriunda da essência do ser humano nesta fase da vida e, simultaneamente, um elemento típico da natureza humana, sendo parte constituinte de um todo – vida natural/interna do ser humana e de outras coisas. Contribui dando alegria, liberdade e contentamento, além da paz interior [...] a criança quando está brincando e isso acontece a todo momento, está perseverando em seu desenvolvimento, não constituindo elemento trivial, mais muito sério e de grande importância e significação (FROEBEL apud KISHIMOTO, 2015, P.23).

O processo de criação na brincadeira ocorre basicamente a partir do momento que a criança com sua imaginação transforma a realidade. Com isso, não se está necessariamente diminuindo os grandes feitos artísticos do ser humano ou das obras de arte, mas sim a questão de que o indivíduo apresenta sua capacidade de imaginação e realizar novas descobertas.

2.3 O Contexto da educação infantil, das crianças e do ensino de artes

Segundo o poeta Carlos Drummond de Andrade, na sua crônica publicada em 1976, dizia que as crianças nascem poetas naturalmente. É uma afirmação que encontra legitimidade quando se verifica determinadas situações no convívio com as crianças para constatar isso.

As crianças são novidadeiras, costumam inventar modas, criam mundos de fantasias e conseguem brincar com tudo qe está ao seu redor. Comportam-se de forma intensa, mexendo, puxando, pegando, experimentando, montando, desmontando, viajando em sua imaginação, inventando cores e formas e, obviamente, enredos (KISHIMOTO,2015).

As crianças são capazes de criar poesias com coisas simples e com todo tipo de coisa, desde objetos até utilizando o próprio corpo. Pensam de forma metafórica e conseguem expressar todo o conhecimento do mundo utilizando linguagem variadas e elaboradas na cultura na qual encontram-se inseridas. A questão é que crianças são poetas de fato! Entretanto, afirma Drummond na sua crônica algo triste: "[...] a escola não percebe seu ser poético, não o compreende na capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo" (ANDRADE, 1976, p. 593).

Nessa situação, a poesia, pode ser compreendida enquanto todo o universo da arte, sendo o sinônimo perfeito para tudo que se conceba como inteiro, abrangendo pensamento e sentimento, razão e emoção.

Logo, percebe-se que a poesia é vida pulsando, imaginação e sonho realizando-se sob a forma de cores, formas, sons, gestos, movimentos (OSTETO, 2007).

Partindo dessa percepção, nota-se que nas creches e pré-escolas realizamse determinadas práticas comuns que são oferecer folhas brancas para crianças desenharem, revistas para realização de trabalhinhos de recortes ou rasgadura, massinha para modelagem, tinta para pintura e, no fim, os trabalhinhos são guardados em uma pasta; além dessas atividades, também ler histórias para realizar exercícios, ensaio de dancinhas e teatros para apresentação aos pais; confecção de lembrancinhas nas datas comemorativas.

Nesse caso, a pergunta a ser feita é a seguinte: estaria a arte presente nessas práticas? Qual o sentido de tais atividades? Essas atividades ensejam às crianças "[...] condições de expressar sua forma de enxergar e aproveitar a relação poética entre ser e as coisas", criando uma oportunidade para o estimulo ao potencial poético da criança? A resposta a todas essas indagações pode ser o ponto de partida para um diálogo sobre sentidos da arte na educação infantil.

2.4 Abrangência do que se entende por "ser poético"

Verifica-se que em se tratando da criança, a arte é importante na condição de um processo vivenciado onde a experiência marca de forma legitima sua vida e sua visão de mundo. Segundo Moreira, nesse mesmo sentido, a dinamarquesa Anna Marie Holm diz que:

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

A educadora realiza um trabalho de desenvolvimento de diversas oficinas de artes para crianças nas mais variadas faixas etárias e através do trabalho dela é possível identificar diversos pressupostos que auxiliam a refletir a respeito dos significados e as implicações resultantes da presença da arte no contexto da Educação infantil.

Dos encontros que a educadora tem com os alunos, merecem maior destaque seu ponto de vista sobre a arte compreendida como um processo contínuo e cotidiano, abrangendo inúmeros estudos onde se duvida, se realiza indagações, se procura, experimenta, explora diversos tipos de materiais, concepções e alternativas, procurando sistematicamente conquistar a autoconfiança (a crença pessoal na capacidade de fazer e aprender, ensaiando autoria), além da ousadia e do ímpeto de ir em busca do desconhecido, onde, segundo a autora o oculto do mistério está escondido. Segundo Holm:

As crianças deveriam aprender a pesquisar, a ter confiança em si mesmas e a ter coragem de se pôr a trabalhar em coisas novas. (...) Aprendendo que uma tarefa pode ter várias soluções, adquirimos força e coragem. As crianças adquirem isso na oficina de arte. Eu lhes apresento um desafio, que nunca tem uma resposta definida (HOLM, 2004, p. 84).

A apresentação de novos desafios pra os quais não há uma resposta singular constitui um fato que se diferencia de simplesmente aplicar uma atividade "para que seja feita assim", de modo a obter o resultado eu professor determina como produto final.

Essa questão implica em levar em conta determinadas especificidades numa determinada área de conhecimento não definida pela norma, uma vez que não existem regras fixas ou determinadas em relação a produção artística, suas linguagens são justamente territórios os quais não tem fronteiras ou limitações.

Como característica primordial, pesquisar, mergulhar no desconhecido para realizar testes e manipular novos tipos de materiais e formas, a experimentação de diversos elementos que num primeiro momento não pareçam apropriados são aspectos que estão integrados no "fazer artístico".

Nesse sentido, no âmbito educacional, a arte tomou um rumo diferente: caminhou escorada no que se entende por certezas pedagógicas, um porto seguro de regras e modos de fazer despertando receio infundado pelo desconhecido, daquilo que não é possível ter controle, no campo afetivo, da fantasia e da sensibilidade (LOUREIRO, 2015).

É obvio que a dificuldade maior encontra pela escola (creches e pré-escolas incluídos nesse contexto) é tratar com a arte, com a natureza poética da vida o que pressupõe assegurar um lugar par a imaginação, a experimentação, a criança como aspectos inerentes ao processo, deixando oportunidade para a existência da dúvida e do erro.

Entretanto, a segurança proporcionada pelo domínio do que já foi preconcebido (um manual, modelo, determinada técnica, etc.) assim como a segurança proporcionada por um roteiro já familiar (a exemplo das pastas com moldes de "trabalhinhos" para passar para as crianças) atua paralelamente a impossibilidade da criação e do despertar do senso criativo (OSTETTO, 2007).

2.5 Ampliação do repertório e das possibilidades de expressão numa Educação Estética

A formação humana e a história de

vida de uma criança é mercada por experiências que são compartilhadas com o grupo social onde ela interage, principalmente o familiar, da mesma forma que através das referências culturais mais abrangentes.

Segundo as características do momento histórico em que se está vivendo, vão sendo configurados sentimentos e também os significados em relação ao mundo, apropriando na criança o jeito de ser, pensar e sentir.

Dessa forma, estar-se-á constituindo um rico repertório, uma espécie dinâmica de experiências reais e simbólicos, um acervo pessoal de valores, concepções e sentimentos quem irão orientá-la por toda sua vida (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 21).

Tanto crianças quanto adultos se constituem como seres históricos, interagindo intensamente com a realidade a sua volta, sendo influenciado sistematicamente por relações, imagens, situações, acontecimentos e emoções. Por conta disso, o repertório que vai sendo construído ao longo da vida, é acionado a cada encontro com o semelhante, com lugares, paisagens, obras, conceitos, etc.

Através deles, o indivíduo estabelece significações com o mundo, realizando uma leitura e interpretação de tudo que está acontecendo. Quanto mais rico e variado for esse repertório, maiores serão as chances de travar diálogos com as "coisas do mundo", com o mistério da vida. Dessa forma a arte se estabelece nos mais diversos âmbitos da vida do ser humano.

Em se tratando do contexto da Educação Infantil, menciona-se a respeito da ampliação dos repertórios vivenciais e também culturais da criança, constituindo-se um dos objetivos primordiais a serem adquiridos por ela, da mesma forma que a necessidade de se realizar um trabalho a ser considerado nas múltiplas linguagens da infância (RICHTER, 2019).

Entretanto, apesar do mundo atual ser rodeado e bombardeado por informações constantemente o que se testemunha é uma banalização associado a simplificação e empobrecimento artístico numa modalidade escolarizada, que se limita no realizar objetivando a um mero produto, colocando em prática "o mesmo para todos", "sigam o modelo", e, "é assim que se faz".

Em se tratando da Educação Infantil, constantemente a arte se apresenta com uma nova roupagem em relação ao conteúdo ministrado em determinadas situações ou numa conjuntura de técnicas e instruções para se realizar um exercício que demanda habilidades ou aptidões específicas (nesse caso, os "trabalhinhos" e as "atividades artísticas" seguem nessa direção).

Denota-se que arte em se tratando de educação, não se restringe a instantes e atividades de modo isolado. E3 se o que se pretende é a educação essencialmente do "ser poético", incidindo no contexto do olhar, da escuta, do movimento, da expressão que acontece nos mais diversos sentidos, é fundamental constatar que tais atitudes a exemplo das praticadas na educação estética (muito além do ensino de arte) que é realizada no cotidiano escolar.

É possível afirmar dessa maneira que um princípio terá que atravessar todo o cotidiano, uma vez que se relaciona com a atitude como afirmou a atelierista italiana, Vea Vecchi, com relação ao aspecto da dimensão proposta educativa "[...] pressupõe um olhar que descobre, que admira e se emociona. É o contrário da indiferença, da negligencia e do conformismo" (VECCHI, 2006, p. 16).

Interpretando a afirmação da artista, verifica-se tratar de um olhar que está sintonizado com o mundo. A presença sistemática da arte na educação infantil se mostra fundamental, ao passo que contribui para o crescimento e a ampliação do ponto de vista que a criança estabelece em relação ao mundo que a cerca, em relação à natureza e aos aspectos culturais, promovendo a diversificação e contribuindo para enriquecer tanto seu conhecimento quanto suas experiências sensíveis – estéticas e por essa mesma razão – vitais.

Entretanto, assegurar a chance de uma expressão viva da criança, é necessário levar em conta que "Expressar não implica em dar respostas a uma solicitação de outrem, mas, mobilizar os sentidos em torno de algo significativo, dando uma outra concepção ao que se é percebido e vivido" (CUNHA, 1999, p. 25).

Dessa forma, o professor assume uma postura de interlocutor privilegiado, assegurando o suporte necessário às crianças no seu processo criativo.

Frequentemente com receio de ser impositivo, autoritário ou com medo de negligenciar o acerco cultural das crianças, objetivando sempre respeitar o que ela traz de casa, o professor nessa questão abre mão de seu papel, possibilitando a circulação de significados variados, de promoção de socialização de bens culturais produzidos por toda uma coletividade.

É fundamental que haja respeito pelo gosto do outro e isso implica em aprendizagem que é necessária e até certo ponto difícil uma vez que apesar de muitos avanços, ainda vive-se numa sociedade rotulante e que costuma discriminar diferenças impondo padrões, massificando a "produção cultural".

Indaga-se, gosto não se discute? O que se percebe a partir desse dito popular, é que gosto realmente não é discutível, mas pode se transformar, segundo os objetivos a que um indivíduo se expõe pressupondo trocas, diálogo, sensibilidade e afeto. Em outras palavras, o gosto pode ser refinado (OSTETTO, 2004).

O fato é que é possível aprender a gostar, a ver e ouvir da mesma forma em relação a combinação de materiais, invenção de novas formas e por esse motivo o professor tem dentre seus inúmeros papeis oportunizar novas possibilidades para o olhar e a escuta sensíveis, facilitando o acesso a repertórios de diversas formas não apenas para que o aluno consiga realizar uma atividade, mas, também, buscando cuidar do visual da sala e dos espaços diversos da instituição de ensino.

Na opinião de Cunha

(2005), "as imagens disponibilizadas nos espaços educativos constituem-se de textos visuais, impregnados de significados que direciona e educam o olhar". Estes irão servir de referencial para o repertório magnético assim como para a produção e reflexão imaginativa e, não se trata de mera decoração do ambiente.

Assim como acontece com as outras linguagens, tanto a música quanto a literatura: se não houver disponibilidade de repertório diversificado, continuo, garantindo o contato e a aproximação com a sonoridade, num primeiro momento a criança pode vir a negar a recepção e também a fruição de novos materiais.

Promover o estímulo adequado ao universo imaginário da criança, provocando o desejo que faz com ela se motive a buscar, tem relação com o tempo de espera. Não acontece de forma instantânea e o tempo linear que passa controlado pelo adulto, na rotina do trabalho educacional-pedagógico, via de grega não foi concebido muito menos planejado para se adequar a arte, obedecendo a um padrão de tempo-espera (HOYUELOS, 2006, p. 56).

Dessa forma, é fundamental que se as coisas acontecerem naturalmente, sem que haja imposição de ritmos, ou forçando uma determinação cronológica, limitando dessa forma qualquer tipo de experiências (OSTETTO, 2006).

Verifica-se com isso que o professor encontra-se no pleno exercício do planejamento transformador do tempo que de certa forma escraviza (na busca incessante por um produto final) e num tempo suspenso, pausado (entregue ao processo) ensejando à criança o pensar e fazer.

No caso, verifica-se que a arte demanda essa outra qualidade de tempo que implica na qualidade de espaço também.

2.4 O professor nesse contexto artístico

Em meio a todas essas situações aqui expostas encontram-se finalmente os profissionais de educação que um dia também sofreram em algum momento com restrições nas ações de sonhar, jogar e inventar seu próprio mundo infantil.

As crianças de antigamente foram bastante reprimidas em sua linguagem e possibilidades de expressão por conta de um modelo educacional arcaico que impunha suas regras enquanto mera decoreba. O resultado disso é que não é comum a grande dificuldade que a maioria dos adultos tem em respeitar e valorizar o jogo das crianças, seus modos e sua maneira de inventar seu mundo infantil para representar o real.

Com isso, se o professor não conseguir resgatar a sua dimensão inventiva e descobridora, ele não terá condições de proporcionar aos seus alunos um ambiente favorável a criatividade, a sensibilidade, a cognição e ao afeto em relação ao jogo metafórico que engendra o universo da criança. Para que ele continue nutrindo processos de natureza criativa e criadora, é necessário reconquistar a beleza, superando qualquer forma de repressão que venha a impedir essa manifestação.

Assim, inúmeras habilidades que por conta das pressões cotidianas de um modelo educacional já superado impõe, impinge no professor a necessidade de reascender sua expressão, conectando-se com ela, reconquistando principalmente a sua capacidade imaginativa, assegurando a continuidade da criação, que tem seus reflexos na expressão das crianças (RICHTER, 1999, p. 22).

Infere-se que a educação do educador é muito importante principalmente com relação a arte e passeia pelo reencontro do espaço lúdico dentro de si, por meio de um processo de redescobrimento de linguagens perdidas desde a infância (talvez esquecidas) em relação a sua forma de expressar o mundo.

Finalmente, o educador é visto nesse contexto como o instrumento fundamental que irá mediar o caminho que a criança irá trilhar pelo mundo simbólico da cultura, da arte. Nessa caminhada, a experiencia compartilhada a criança se aprimora e aprende a reconstruir o seu ser poético (OSTETTO, 2007).

Assim, comprometendo-se com as crianças é possível resgatar seu próprio eu-criador, ampliando as possibilidades de reconhecer seus "despropósitos" apoiando sua busca pelo professor que será o parceiro da criança na caminhada pela aventura do mundo da arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do presente trabalho conclui-se que a arte tem um papel importantíssimo na formação e no desenvolvimento infantil partindo do fato que aprimora habilidades, aptidões, o senso estético e a sensibilidade do aluno.

Quando a criança é estimulada a manipular diferentes materiais, experimentar