This bis na open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Licence

DOI: 10.5216/rpp.v17i1.56808

EDUCAÇÃO

VIVENCIAR A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EXPERIENCING ART IN CHILDHOOD EDUCATION

EXPERIMENTAR LA ARTE EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Marina Feldman [1]
Andréa Bertoletti [2]

RESUMO

O presente artigo consiste em discussão teórica sobre os fundamentos estéticos da educação, no âmbito da Educação Infantil. Busca responder à pergunta: O que um educador deve ter em mente se deseja trabalhar com a arte na Educação Infantil? A partir da tríade criar, fruir e refletir (conhecer-apreender-refletir), são desenvolvidos elementos entendidos como essenciais a uma prática educativa que compreenda, simultaneamente, os universos da experiência estética e da Educação Infantil. Tal reflexão, não leva a um "como fazer", mas caminhos a serem pensados e trilhados pelo educador que deseje proporcionar às crianças momentos de criação, comunicação e expressão através da arte. Tais vivências podem ser proporcionadas a partir da organização do espaço, de propostas variadas, do uso de materiais e na interação com outras crianças. Nessa lógica, a posição do professor-propositor se configura como a de alguém que amplia as vivências possíveis, com vistas a auxiliar as crianças no cultivo de seu percurso criativo e de experimentação estética.

Palavras-chave: Educação Infantil; Arte; Arte-Educação; Educação da Criança.

ABSTRACT

This article is a theoretical discussion about the aesthetical fundations of education, in the context of Early Childhood Education. It aims to answer the question: What should an educator have in mind if he wishes to work with art in Early Childhood Education? Starting from the triad creation, fruition, and reflection (know-apprehend-reflect), we develop what we understand as essential elements for an educational practice that understands the universes of Early Childhood Education and aesthetical experience. The intention is not to develop guiding instructions for teachers, but to point out to many possible paths to be followed and reflected by educators that want to provide children with moments of creation, communication, and expression through art. Such experiences can be provided through the

[1] Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR). – marinaafeldman@gmail.com
[2] Universidade de São Paulo– andibertoletti@gmail.com

organization of space, the creation of various propositions, the use of different materials, and the interaction with other children. In this logic, the aim of the educator-facilitator is to be someone that amplifies the possible experiences, helping children cultivate their own creative journey and aesthetic experimentations.

Keywords: Early Childhood Education; Art; Art-Education; Children's Education.

RESUMEN

Este artículo es una discusión teórica sobre los fundamentos estéticos de la educación, en el ámbito de la Educación Inicial. Se busca contestar a la cuestión: ¿Que debe tener en mente un educador que desea trabajar con arte en la Educación Infantil? A partir de la tríada crear, disfrutar y reflexionar (conocer-aprender-reflexionar), son desarrollados elementos comprendidos como necesarios a una práctica educacional que tome en cuenta, al mismo tiempo, las especificidades de la experiencia estética y de la Educación Infantil. Esta reflexión no lleva a un "cómo hacer", pera a caminos posibles para el educador que desea propiciar a los niños momentos de creación, comunicación y expresión por medio del arte. Estas experiencias pueden ser proporcionadas a partir de la organización del espacio, de proposiciones variadas, del uso de materiales diversos y de la interacción con otros niños. En tal lógica, la posición del profesor-proponente es la de ampliar las experiencias posibles, buscando auxiliar nos niños en el cultivo de su trayectoria creativa y de experimentación estética.

Palabras clave: Educación Infantil; Arte; Arte-educación; Educación de Niños.

Data de submissão 25/01/2019
Data de aprovação 30/11/2019

Introdução

O que um educador deve ter em mente se deseja trabalhar a arte na Educação Infantil? É partir dessa pergunta que, no presente ensaio teórico, desenvolvemos uma reflexão baseada em revisão de literatura nos campos da arte, da experiência estética e da infância. Debatemos os fundamentos estéticos da educação e como estes podem se enredar com as práticas pedagógicas nesta etapa, indicando caminhos para os profissionais da educação. Tal reflexão teórica toma como base a proposta de formar sujeitos da experiência (BONDÍA, 2002), a partir da concepção de experiência estética como uma vivência mais ampla, não restrita ao mundo tradicionalmente compreendido como artístico (DUARTE JR, 1981; 1985; 2009).

Quando falamos em educação pela arte em termos gerais, podemos encontrar uma tríade essencial, apresentada por diversos autores usando termos distintos (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010; IAVELBERG, 2003; BARBOSA, 1991), e que sintetizamos aqui sob os termos *criar*, *fruir* e *refletir*. *Criar* remonta à atividade criadora em Vigotski (2009) e *fruir* nos remete à experiência estética definida por Duarte Jr. (1981, 1985, 2009). Já o *refletir*, no ambiente da Educação Infantil, vincula essas duas esferas em um processo de documentação e discussão de produções, de artistas e das próprias crianças.

Tais esferas são essenciais para o trabalho com arte em todas as etapas do ensino e, possivelmente, em quaisquer momentos da vida. Aqui, entretanto, mergulhamos no universo das crianças de zero a cinco anos, para compreender que tipo de relações podem surgir quando essas

três esferas entram em contato com a substância da Educação Infantil. Partimos e traçamos exemplos mais conectados às artes visuais, mas acreditamos que a reflexão subjacente se aplique a todas as linguagens artísticas e suas interconexões.

Compreenderemos, aqui, a Educação Infantil como espaço rico para *proporcionar vivências estéticas*, permitindo que, mais tarde, em outras etapas da educação, as crianças possam sistematizar e organizar essas vivências em conteúdos conscientes, a partir de um conhecimento significativo que integra sua experiência de mundo. Isso porque acreditamos que a Educação Infantil é espaço de vivenciar, de interagir e de conhecer. Perguntar, indagar, criar paixão pelo conhecimento do mundo. Entrar em contato com o universo da cultura e, mais especificamente, com o mundo da arte, expressão simbólica das culturas dos universos – macro ou micro - que vivenciamos. Comecemos, portanto, a debater tais vivências. E nesse contexto, o que vem antes não é ovo nem galinha. É a criação, pois, antes de tudo...

...vivenciar a arte é *criar*

Muito do que diz respeito a educar pela arte se dá no experienciar e, para isso, o sujeito moderno necessita exercitar sua capacidade de parar, de apenas olhar e suspender seu juízo (BONDÍA, 2002). Entretanto, quando nos debruçamos sobre as características da infância, nosso foco de interesse, vemos que muito do seu experienciar se dá no próprio fazer. A criança *apreende aquilo que toca.* Isso influencia sua forma de fruir, como discutiremos adiante, mas também coloca a esfera do criar em um patamar de maior relevância – ainda que intrinsecamente ligado ao fruir, que costura suas bases. *A experiência estética na infância se dá, em grande parte, no tocar e no fazer.*

Nesse sentido, o trabalho de Richter (1999, 2007) levanta a importância de a criança ter o mundo ao alcance das mãos e agir sobre ele.

> Todas as coisas pequenas exigem vagar do olhar, a paciência do toque transformador da mão. Miniaturizar o mundo é trazê-lo inteiro pelo olhar para dominá-lo com a mão artesã: basta o gesto que desenha ou pinta, modela ou constrói para fazer um mundo reduzido tornar-se microcosmo que se pode envolver e trazer pelo olhar a grandeza do conjunto: em um instante tudo está ali. (RICHTER, 2007, p.8).

A criança, portanto, domina e significa a seu mundo a partir do (con)tato com a realidade e, a partir de uma ideia de "real possível" (RICHTER, 1999, p. 192), subverte o que simplesmente está ao alcance dos olhos. A autora centra no processo de tocar, transformar a matéria e criar algo novo, o fundamento do trabalho com arte na Educação Infantil. E, mais do que "mera" criação, esse tipo de experiência também constrói sentidos, "[...] passa a ter significação no seio da ação mesma da criança que interage com o meio a volta, permitindo-lhe reelaborar, no plano da representação simbólica, objeto, fenômenos ou acontecimentos" (RICHTER, 1999, p. 194).

Podemos aí observar uma analogia entre a criação artística e o jogo simbólico. São ambos meios de reelaboração da experiência (VIGOTSKI, 1989), bem como recriadores do "rosto que o mundo das coisas" (BENJAMIN, 2002, p. 104) mostra para as crianças. Nesse sentido, ressaltamos o surgimento da linguagem artística expressa no desenho. A criança observa como o adulto risca o papel, deixa marcas. A criança, igualmente deseja deixar suas marcas. Antes de saber-se expressando uma ideia ou emoção, a criança inicia suas "garatujas"

> Seu interesse está no gesto, que imita com muito prazer, e não na intenção daquilo que o adulto está fazendo. [...] Para além da imitação, contudo, há uma reação estética. É importante lhe oferecer

> oportunidade de contatos sensoriais e perceptivos com o mundo da natureza e da cultura humana. (MARTINS; PÍCOSQUE; GUERRA, 2012, p. 93).

E nessas oportunidades a criança vai produzindo suas próprias marcas, imbuídas também da cultura em que está inserida, em um processo que, segundo Martins, Picosque e Guerra (2010) é a construção de uma *formatividade*. A arte é, assim, "um tal fazer que, enquanto faz, inventa o que fazer e o modo de fazer" (PAREYSON, 1984, p.32). Trata-se de investigação pessoal da criança, que vai percebendo que o seu gesto, quando acompanhado de um material e um suporte, pode deixar marcas. Marcas que, mais tarde, se tornam desenhos e vão, aos poucos, permitindo à criança construir as bases da noção de simbolismo, fundamental para o desenvolvimento da linguagem escrita (VIGOTSKI, 1989). Essa, porém, é uma longa e interessante história de que não trataremos mais a fundo, já que, por ora, falamos da descoberta.

Para Richter (2007), trata-se de uma investigação sobre modos de configurar imagens a partir das diferentes materialidades e técnicas. Requer acolher o imprevisível, para que exista espaço de criação de sentidos coletivos pelas crianças em suas descobertas. Assim, têm fundamental importância momentos em que a criança, com seus coetâneos, é livre para manipular o mundo e criar, descobrir as potencialidades que os materiais oferecem. Em dados momentos a criança precisa simplesmente transformar o que tem diante de si, buscando a forma que "satisfaça e provoque prazer estético" (RICHTER, 1999, p. 192). Lidamos com a corporeidade de um contato primeiro com a criação. A corporeidade não se perde em contatos posteriores, mas o primeiro momento está mais claramente focado no *ato*.

> O **ato** de rabiscar, figurar, manchar, modelar, enquanto acontecimento plástico de decompor e transformar na simultaneidade que mostra e favorece – amplificando as coisas – são insubstituíveis. Por configurar a **experiência de um corpo brincando com suas possibilidades** e com suas limitações de linguagem, com seus medos e regozijos, sempre há algo como a primeira vez. (RICHTER, 2007, p.11, grifo nosso).

Sempre há algo como a primeira, a segunda, ou a terceira vez em que a criança toma o mundo em suas mãos e cria. E o material, que antes não era nada, se transforma no gesto que marca o mundo. "O material serve à fantasia da criança que descobre a possibilidade de criar novas formas e novas significações a partir de recursos matéricos figurando seu imaginário" (RICHTER, 1999, p.192). Nesse sentido, Gandini (2012) recorda que os usos das linguagens artísticas representam "experiências e explorações da vida, dos sentidos e dos significados. Representam a expressão de urgências, desejos, certezas, investigações, hipóteses, reajustes, construções e invenções. [...] Geram solidariedade, comunicação consigo mesmo, com as coisas e com os outros" (GANDINI, 2012, p. 24).

Assim, fica clara a relevância da livre expressão. Porém, não defendemos uma visão espontaneísta, de apenas *deixar fazer*. Os momentos de criação livres são fundamentais, mas existem outros tão essenciais quanto. Nestes, o professor tem papel essencial no processo de criação, como vislumbrador, propositor de caminhos e incentivador, pois...

...vivenciar a arte é *criar ainda mais*

A criança enxerga, por conta própria, potencialidades de criação no mundo. Sua mão transforma em contato com a realidade. Mas enxerga e transforma ainda mais se estimulada por novas possibilidades que são ofertadas. Muitas vezes a intervenção representa restrição de possibilidades. Entretanto, a restrição de

caminhos muitas vezes tomados é também abertura de caminhos novos, possivelmente reveladores. Mesmo com crianças menores, em explorações iniciais, podemos abrir novas oportunidades, caminhos de exploração multissensorial:

> [...] desafiando a criança com projetos propostos a partir da observação atenta e sensível de sua própria ação para criar garatujas sonoras, gráficas, corporais cada vez mais elaboradas e experimentais. Garatujas traçadas com riscadores e suportes diferentes, em grandes papéis ou em *post-its*, com maior ou menor pressão do braço, em movimentos amplos e pequenos, compridos e curtos, traçados de pé, sentados no chão ou na mesa. Há muitos desafios possíveis, pois o desejo é da ação, da pesquisa, do exercício. (MARTINS; PÍCOSQUE; GUERRA, 2012, p. 93-94).

A ação, pesquisa e exercício empreendidos pela criança podem, assim, ser amplificados pelo professor que, ao mesmo tempo que observa o trabalho espontâneo dos alunos, oferece desafios, intervém, desvia caminhos previsíveis e abre possibilidades. Com isso, não se chega a criações "melhores", mas a um maior espectro de expressão, descoberta e, consequentemente, de criatividade. Disto decorre, segundo as autoras, a importância da função do educador que observa a produção da criança com vistas a ampliar seu repertório, propondo desafios que a levem a zonas proximais de desenvolvimento. São provocações para que a criança se aproprie e transforme o universo da cultura, o que vai muito adiante de um dito "bom desenho" (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 87).

Fica claro que tais intervenções não seguem o caminho de ensinar algum tipo de técnica nem de formar artistas. Não queremos moldar a produção das crianças, arrancando-lhe a subjetividade e obtendo produtos padronizados. Queremos que cada criança seja capaz de produzir arte, criando "formas perceptivas expressivas do sentimento humano" (LANGER *apud* DUARTE JR., 2009, p.46). Em formas cada vez mais singulares, com possibilidades mais amplas e maior sensibilidade.

Sendo assim, abrimos novos caminhos se não cercearmos, mas intervirmos. Deixamos fluir, também mostrando novos trajetos. Sempre fazendo com que a experiência de criar esteja presente, como algo cotidiano e enriquecido, permitindo à criança "*construir um percurso de criação pessoal cultivado*" (GANDINI, 2012, p. 112). Tal enriquecimento se dá a partir da criação em si, mas também é alimentado por aquilo que as crianças veem e absorvem. Afinal, para criar é necessário conhecer e vivenciar o mundo da arte, lembrando que...

...vivenciar a arte é *fruir*

Fruindo, reconhecemos na produção dos outros – artistas ou colegas – elementos que dialogam com nossas questões interiores. Assim, somos capazes de construir um alfabeto sentimental. Trata-se da "conquista de sua **poética pessoal**" (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p.104, grifo nosso), que será base para a expressão que a criação em arte permite; será nossa porta para "poetizar o mundo" (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 57). O fruir, entretanto, quando se encontra com o mundo infantil, se subverte em algo um pouco distinto. Já dissemos que, segundo Richter (1999), a criança produz seus significados com o toque da mão. "As propriedades que a criança extrai dos objetos derivam do conjunto das possibilidades de **manipulação** desses objetos" (RICHTER, 1999, p.184, grifo nosso). Essa manipulação, entretanto, não se resume ao momento da criação. A criança olha com todos os sentidos, pois ainda não é o ser dicotômico que nós já nos tornamos, devido à cultura ocidental que separa cabeça/coração, mente/corpo. Sua fruição, portanto, é também tátil, afinal...

...vivenciar a arte é *tocar com todos os sentidos*

> *A criança tem cem linguagens [...] mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar.*
> Loris Malaguzzi

Na intenção de que as crianças que educamos sejam seres menos fragmentados do que somos, necessitamos ampliar a apreensão sobre o fruir, compreendendo o conceito para além do olhar. Isso não diminui a importância da colocação de Nietzsche (1985) quando diz que a tarefa da educação é ensinar a ver "habituar os olhos à calma, à paciência, ao deixar-que-as-coisas-se-aproximem-de-nós; aprender a adiar o juízo, a rodear e abarcar o caso particular a partir de todos os lados" (NIETZSCHE, 1985, p. 78). Devemos, sim, ensinar a ver, também na Educação Infantil. Mas sempre lembrando que a criança enxerga com o corpo todo. A criança pode dominar a maestria de ver, permitindo que as coisas se aproximem dela para, então, abarcá-la de todos os lados, usando todo seu corpo. Esse abraçar deve ser ensinado, a delicadeza do toque pode ser aprendida. O cuidado, o vagar, também, do olhar tátil. Se é assim, porque não tocar uma obra? Por que não tocar a arte?

Oliveira (1999) lembra que, no contexto da arte contemporânea, há o acionamento de uma série de aparatos tecnológicos na realização das obras, convidando a uma integração do olhar com os demais sentidos. Segundo a autora, lidamos com uma "reintegração dos sentidos na criação, recriação ou recreação em termos do lúdico, do jogo ou nada mais do que simplesmente na participação construtiva da obra" (OLIVEIRA, 1999, p. 93). A autora brinca com a ideia do "Favor, não tocar" que se transmuta, por vezes, em "Favor, tocar". É claro que, em diversos dos chamados "espaços de cultura", esse tipo de contato é ainda uma transgressão. Nesse caso, por mais que defendamos o caráter subversivo da educação estética, não iremos transgredir as regras dos museus e galerias, fazendo com que as crianças ultrapassem a famigerada "linha amarela". Mas podemos buscar espaços de cultura que permitam esse outro tipo de contato, ou criá-los em nossas instituições de educação.

Afinal, uma parte do processo de conhecer só é possível ao alcance da mão. Segundo Richter (1999; 2007), a criança é bombardeada por imagens que absorve, mas não recria. É alienada da manipulação, parte essencial de sua construção do conhecimento. "Na imaginação material, a ação de dinamizar imagens é de outra natureza, não opera a partir do distanciamento da pura visão, pelo contrário, afronta a resistência e as forças do concreto, num corpo-a-corpo com a materialidade do mundo" (RICHTER, 1999, p. 186). Esse corpo a corpo se dá, como já indicou Oliveira (1999), a partir do contato com a obra de arte transmutada em brinquedo. A fruição, assim, além de tátil, se torna lúdica. Afinal...

...vivenciar a arte é *brincar*

Sabendo que a brincadeira é atividade fundamental da criança (VIGOTSKI, 2008), tudo que acontece na Educação Infantil deve gravitar em torno do lúdico. A arte em especial já que, analogamente ao brincar, é esfera de ressignificação e elaboração de vivências. Mas, além desse aspecto da criação, a ludicidade é fundamental para promover fruição da arte pelas crianças. Conhecer arte deve ser uma grande brincadeira, permeada pelos sentidos (Que som tem a obra? Qual será seu cheiro?) e pela imaginação (O que será? Vamos fazer de conta que...).

Isso não é, de forma alguma, simplificação. A criança pequena não é *café-com-leite* na experiência estética e é capaz de abarcar a complexidade das formas artísticas, mas por caminhos

distintos. Tratam-se de jogos estéticos, havendo, entre a criança "[...] seu produto e o outro [...] uma interação na fruição lúdica e esta, por isso mesmo, revela-se um fator cultural de conhecimento (RICHTER, 1999, p. 196). Tal conhecimento proporcionaria o desenvolvimento de diversas esferas, entre elas a construção da "poética pessoal" de cada criança, que a permitirá construir sua própria maneira de se expressar.

> A expressividade encontra suas fontes no lúdico, assim como na prática, no estudo e na aprendizagem visual, assim como em interpretações subjetivas que vêm com as emoções, com a intuição, com o acaso, e com a imaginação racional e as transgressões. (GANDINI, 2012, p.24).

Outra fonte, também lúdica, de ampliação do repertório imagético e do acervo expressivo é a contação de histórias. Se a atividade criadora é recombinação de elementos da realidade, nada melhor que uma boa história para mostrar que elementos aparentemente sem sentido podem se unir sob as rédeas da fantasia. Esse tipo de costura é, muitas vezes, criado pelas próprias crianças. Em suas criações artísticas estão, muitas vezes, narrando, contando histórias. "As canções interessam mais pelas histórias que contam, pelo jogo que propiciam, assim como as crianças inventam linhas melódicas que contam uma longa história" (MARTINS; PÍCOSQUE; GUERRA, 2012, p. 99). Além disso, a história pode ser conexão entre diferentes proposições, fio condutor que permite inserir a criança em um universo diferenciado, aonde será possível criar além do que se vê com os olhos. Aliás, espaço diferenciado também pode ser o ambiente educativo. Pois é nesse universo que se dará a criação e ele é também fruído pela própria criança, que talvez não diga, mas percebe que...

...vivenciar a arte é *estar cercado por ela*

> *Queremos criar o contexto mais excitante, fértil, seguro e irresistível, onde as crianças lancem suas ideias ao ar, para que colidam umas com as outras, em pensamentos, gestos, palavras faladas e escritas, números, desenho, argila e tinta.*
> Louis Cadwell, Lori Geismar Ryan e Charles Schwall

Se nossa intenção é proporcionar novas interações e sugerir novos caminhos, não há aliado melhor do que um ambiente educativo desafiador e sugestivo. Seja um ateliê, uma sala de aula ou o mundo. O mundo, aliás, há de ser fruído pela criança. A criança deve sair da sala de aula para conhecer o mundo e o mundo deve entrar no ambiente da sala de aula para encantar a criança. Há que se criar oportunidades de descobertas no espaço, lembrando que a aprendizagem está distante da aquisição de informações (IAVELBERG, 2003).

Uma criança, futuramente capaz de fruir e apreender significativamente manifestações artísticas, pode começar fruindo o mundo ao alcance das mãos no ambiente educativo. Um ambiente que favorece "os itinerários lógicos e criativos das crianças, um lugar para se familiarizar com semelhanças e diferenças entre as linguagens verbais e não verbais" (GANDINI, 2012, p. 22). No ambiente se expressa fundamentalmente a intencionalidade do professor. Mesmo nos momentos de livre-expressão e criação menos orientada, o professor está presente quando propõe interações a partir da organização e dos elementos que ocupam o ambiente educativo, com clara intencionalidade. O ambiente, assim, é permanente convite do educador para que a criança crie mais, dispensando a necessidade de sua presença ou intervenção. Uma sala de aula, um ateliê ou o espaço que desejarmos criar, deverá ser:

> [...] um local multissensorial que convide a interações, envolvendo a mente, as mãos, a imaginação e os sentidos. É um ambiente que oferece às crianças materiais, instrumentos e técnicas de

> qualidade que se traduzem em numerosas possibilidades para experiências. (SCHWALL, 2012, p. 35).

Entramos, aí, em outro aspecto essencial da fruição da arte: experienciar os materiais. Já falamos que o agir sobre os materiais é essencial quando debatemos a essencial esfera da criação. Mas nem sempre o contato com os materiais necessita gerar algo novo. Pode ser simplesmente o tocar, sentir, pois...

...vivenciar a arte é *dar as mãos*

> *Teríamos construído um novo tipo de escola, formada por espaços onde as mãos das crianças pudessem estar ativas para fazer confusão. Sem possibilidade de tédio, mãos e mentes se envolveriam em uma grande alegria libertadora.*
> Loris Malaguzzi

Talvez, de início, dar um dedo. Com um pouco de relutância, pois a tinta é gelada e a criança muitas vezes não quer se sujar. Talvez, mais além, com o vagar do olhar tátil, dar a mão e mesmo o braço. Os pés também, por que não? Simplesmente sentir o que aquela tinta tem para oferecer. Com ou sem objetivo. Simplesmente fluir pela matéria, fruir.

Os materiais em si são uma fonte de aprendizado e experiência, para além de veículo de expressão. "As crianças apresentam uma receptividade inata às possibilidades que os materiais oferecem e interagem com eles para criar significados e relações, explorar e comunicar" (SCHWALL, 2012, p. 32). Assim, antes de estimularmos a criação a partir daquele material, repleto de possibilidades latentes, podemos permitir um encontro lento e agradável entre ele e as mãos curiosas. Além de permitir que as crianças se aproximem do material com vagar, tal contexto nos permite certo distanciamento para experienciar esteticamente nossa própria prática. Distanciamo-nos, observadores, do processo de fruição das crianças, permitindo que suas próprias mãos conduzam a descoberta do material. Esse processo, de início puramente sensitivo e explorador, se torna, com as repetidas interações com os materiais, um construtor de caminhos possíveis, constituindo o material como instrumento de comunicação e expressão, ampliando o vocabulário.

A aquisição desse sistema comunicativo é base para a criação. Assim como o contato com as letras é fundamental para as crianças desde o berçário, para a posterior aquisição da escrita como instrumento significativo, o contato com os materiais é fundamental para uma alfabetização gradual dentro das linguagens expressivas da arte. Nesse sentido, outro eixo fundamental da fruição da arte na Educação Infantil é a gradual alfabetização das crianças dentro da linguagem da arte. Uma alfabetização que pode partir do contato com os materiais ou com produções artísticas de seu tempo. Uma alfabetização cultural que é essencial se lembrarmos que...

...vivenciar a arte é *se apropriar do mundo.*

Para nos apropriarmos desse mundo, precisamos ter as ferramentas para conhecê-lo. Devemos dominar os códigos para decifrá-lo. Nossa relação com a realidade é mediada por linguagens ou sistemas simbólicos. Assim, percebemos que a linguagem é nossa maneira fundamental de "experiência no mundo e, consequentemente, reflete nosso modo de estar-no-mundo. [...] É um sistema de representação pelo qual olhamos, agimos e nos tornamos conscientes da realidade" (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p.33). Sendo assim, se desejamos que as crianças compreendam, futuramente, o mundo da arte e sistematizem seus conteúdos em outras etapas do ensino, precisamos, no momento da Educação Infantil, propiciar o máximo de contato com os códigos da arte, que vão sendo

adquiridos de maneira gradativa e significativa.

Esse repertório vai sendo cuidadosamente ampliado, tanto em termos expressivos quanto procedimentais. Tal processo também colabora com a compreensão gradativa do "sentimento de mundo" que a arte expressa. Esse processo de alfabetização cultural, segundo Barbosa (1991), também está vinculado à esfera do letramento, pois sem ele a letra perde o sentido. "A leitura cultural e estética do meio ambiente vai dando sentido ao mundo da leitura verbal" (BARBOSA, 1991, p. 28). Isso é ainda mais significativo se lembrarmos que nosso mundo é, cada vez mais, repleto de imagens. Não há leitura de mundo sem a leitura das imagens que o mundo oferece (HERNÁNDEZ, 2007). Como nós, as crianças carecem de certa preparação para decodificar a "gramática visual" rumo a construção de significados (BARBOSA, 1991, p. 34). Neste sentido, podem perceber como os elementos constituintes da linguagem artística se configuram na construção de sentidos.

Com tudo isso, a criança produz sistemas sígnicos e forma um vocabulário que lhe possibilitará "lembrar o que já foi e projetar o que será, seja para pisar em certezas, seja para voar em fantasias" (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p.34). Trata-se de caminho similar ao do letramento, compreendido como aguçamento e ampliação da leitura de mundo que, posteriormente, sistematizada, se tornará leitura de textos e contextos (FREIRE, 1989). Pode-se dizer, inclusive, que a Educação Infantil é, por essência, espaço de fruição do mundo. Fruição dos textos, do conhecimento, da cultura. Vivência e apropriação para formular bases da futura aquisição de conhecimento sistematizado. E nesse ponto, a arte é fundamental, pois...

...vivenciar a arte é *conhecer o mundo*

Ainda que debater a experiência estética transborde os espaços e territórios usualmente conhecidos como culturais, não deixa de ser um espaço frutífero para a apropriação de culturas diversas. Passa pela cultura local, a cultura dita universal e a cultura do "outro". Afinal, de todas as linguagens de que dispomos, a da arte:

> [...] é a linguagem de um idioma que desconhece fronteiras, etnias, credos, épocas. Seja a linguagem das obras de arte daqui, seja de outros lugares, de hoje, ontem ou daquelas que estão por vir, traz em si a qualidade de ser a linguagem cuja leitura e produção existe em todo o mundo e para todo mundo. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p.39).

Nesse sentido, a educação pela arte se aproxima do que Morin (2002) defende como "ensinar a condição humana". O autor entende que a compreensão de uma cultura universal se dá pela compreensão dos microcosmos culturais que abarca. Analogamente, compreender nossa própria cultura só é possível quando consideramos a cultura do mundo. "O duplo imperativo impõe-se: salvar a unidade humana e salvar a diversidade humana. Desenvolver as nossas identidades ao mesmo tempo concêntricas e plurais" (MORIN, 2002, p.83). Nesse ponto a arte e a fruição, ambas fins em si mesmas, se tornam meio para compreensão da amálgama cultural complexa em que vivemos. Pois, por transcenderem a linguagem conceitual, tem maior universalidade. E, por serem formas expressivas, se inserem em contextos culturais, mas expressam subjetividades. Na Educação Infantil, em específico, podemos dar vazão a um trabalho com a diversidade sem grandes necessidades de discursos ou formulações. Não que crianças não tragam preconceitos, mas têm abertura maior para simplesmente sentir o que uma obra tem a dizer e, assim, paulatinamente ir compreendendo-a.

Segundo Iavelberg (2003), também o uso de material relacionado à cultura local, além de prática motivadora e

significativa, é caminho para um reconhecimento da pluralidade. Geraria a valorização do universo cultural do grupo, com suas nuances, colaborando para a preservação de culturas e criação de identidades. Mais além, levaria a construção de uma noção de respeito aos outros, fundamental para se relacionar com a diversidade cultural.

Já para Richter (2007), a ficção tem papel fundamental na compreensão da alteridade e, assim, o trabalho com a arte – bem como a contação de histórias, anteriormente comentada – pode ser um caminho para reconhecimento do outro.

> Ao imaginar, isto é, ao criar suas primeiras ficções, a criança prepara-se para dialogar. A imagem e o símbolo são nela provisoriamente o outro. Por ele a criança passa, de forma cada vez mais complexa, a dialogar consigo e sua cultura. Interferindo e modificando ativamente, é afetada e modificada em sua forma intensa de entender e interpretar as coisas e os outros, seu meio cultural (RICHTER, 1999, p. 195).

Assim, as esferas da cultura de cada criança, da cultura do outro e da cultura universal estão permanentemente conectadas e se relacionando. Esse tipo de noção multidimensional é parte da formação e compreensão do *homo complexus* apresentado por Morin (2002). E se educamos um *homo complexus*, não podemos pinçar também o universo da arte de todo o universo da cultura. Trata-se de, como defende Gandini (2012), estabelecer conexão entre as linguagens partícipes do mundo cultural contemporâneo, sejam aquelas propriamente artísticas ou utilitárias, possibilitando fruir uma paisagem cultural enriquecida, que se conecta e contamina o ambiente da Educação Infantil.

Somente assim faremos com que nossas crianças, que não conhecem o mundo em sua totalidade – e quem conhece? -, tenham sempre o desejo de abarcá-lo, de abraçá-lo, de voltar-lhe o olhar e as mãos transformadoras. E depois de tanta transformação, é momento de retomada. Afinal, como tudo que é prática pedagógica...

...vivenciar a arte é *refletir*

Nesse sentido, certamente não ignoramos o grande valor da reflexão sobre as obras de grandes mestres e artistas locais. Reconhecemos o papel da "crítica de arte" que Barbosa (1991) defende em sua Abordagem Triangular. Entretanto, consideraremos que esse processo se consolidará durante as próximas etapas da educação. Não implica deixar, porém, a reflexão de lado. Consideramos, entretanto, de maior relevância na Educação Infantil, a percepção e o pensamento que a criança constrói através do contato com a sua própria produção. Reflexão que se instaura e desenvolve na fruição da própria obra, na manipulação de materiais expressivos, no diálogo com o universo da arte. Uma fruição que, lentamente, vai gerando compreensões ainda mais aprofundadas do seu alfabeto sentimental e uma análise crítica de suas produções como forma de expressão e comunicação. Isso porque, antes de refletir sobre a produção dos outros...

...vivenciar a arte é *refletir sobre si mesmo*

Nesse ponto, acreditamos que o registro é ferramenta fundamental. A produção em arte é, por si só, registro. Mas cabe ao professor a organização desse material de maneira significativa e compartilhada com as crianças. Um exemplo, certamente não o único, é a construção de portfólios, pois é essencial propiciar formas diversas de tornar perceptivo o processo criativo. Essa atividade, de registro, organização e retomada permite "o acompanhamento [...] na processualidade vivida. Não interessa receber a produção no final, mas acompanhar e problematizar enquanto ela nasce, pois é isso que amplia as

potencialidades, as ideias iniciais" (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 132).

Além disso, é fundamental também o registro realizado pelo professor daquilo que não tem manifestação física. Falas, reflexões, atitudes. Esse tipo de atividade sistemática, além de permitir acompanhar o processo de cada aluno, permite ao educador sempre repensar e reconstruir sua prática. Mas, além de permitir a reflexão do professor e da criança sobre o que foi trabalhado, a construção de portfólio e a visibilidade e fruição das manifestações artísticas das crianças é uma atitude de valorização do processo criativo das crianças. E, dependendo da forma como for encaminhado o registro e a organização do que foi produzido, podemos dizer que...

...vivenciar a arte é *construir uma história*

Uma instituição que reconhece o valor da produção das crianças pode se torna um lugar produtor de história. Tal valorização, aliada ao uso de materiais diversificados - alguns destes duráveis - consonantes com a exploração de espaços ímpares no espaço escolar, pode transformar o ambiente da Educação Infantil em um espaço onde as paredes, os muros e mesmo o chão contam a história das crianças que passaram por ali. Esse processo é de grande riqueza não apenas para a criança que produziu determinada obra e a sentiu valorizada, como também para as crianças que terão a oportunidade de fruir aquelas produções artísticas em seu transitar cotidiano pela instituição.

> Os artefatos feitos pelas crianças podem facilmente permanecer isolados e não tocar outras partes de nossas vidas na escola. Todavia, nosso trabalho de documentar experiências nos levou mais além. O processo de tornar a aprendizagem visível pela documentação, e de dedicar tempo para revisitá- la, nos recompensou, amparando os processos de aprendizagem continuada das crianças. (SCHWALL, 2012, p.42).

A documentação e o registro são, portanto, partes fundamentais da construção do processo da educação pela arte. São peça chave para o eterno recomeço desse ciclo de *criar*, *fruir* e *refletir*. Não mais o detalharemos aqui, por acreditarmos que seja temática frutífera para outras pesquisas e por termos optado em dar centralidade ao *tocar* e ao *fazer*. Além disso, julgamos necessário falar de outro elemento, fundamental nas três etapas da educação pela arte. O elemento que articula, estimula e gera o trabalho nas três esferas: o professor. Afinal, uma educação estética necessita de um sujeito aberto a todo esse universo, já que...

...fazer vivenciar* é também *vivenciar

Para bem criar passarinho é
bom ter asas na alma
Bartolomeu Campos de Queirós

Se falamos aqui da arte na Educação Infantil como um proporcionar vivências– experiências estéticas do olhar, do toque, dos cinco sentidos – como poderia se posicionar o profissional responsável por isso, não apenas no ambiente educativo, mas diante do mundo? Primeiramente, se desejamos que as crianças vivenciem experiências estéticas diversas, para ampliação de seu repertório, é fundamental a ampliação do repertório do profissional-propositor. O professor de Educação Infantil deve buscar conhecer arte, tanto como conhecimento crítico quanto como fruição fluída e agradável. Certamente é essencial o máximo de contato com diferentes culturas, desde as obras dos grandes mestres até as mais simples manifestações da cultura local. Locais como museus, galerias, teatros são riquíssimos, mas não podemos esquecer de espaços aparentemente menores, aonde a produção local se desenvolve.

Uma postura de pesquisador do universo da arte se faz necessária – não

sendo, é claro, menos necessária em outras esferas do conhecimento. Se queremos criar em nossos educandos uma "paixão de conhecer o mundo" (FREIRE, 1989), temos nós mesmos que alimentar nossa paixão. "Temos que nos convencer de que é essencial preservar nas crianças (e em nós mesmos) o sentido de encantamento e surpresa, pois a criatividade, assim como o conhecimento, é filha da surpresa" (GANDINI, 2012, p.24).

E a postura estética diante do mundo não se resume a espaços próprios da criação artística. Trata-se de um encantamento, também, com as vivências cotidianas e pedagógicas. Formar em nós mesmos uma visão estética do mundo, um "habituar os olhos à calma, à paciência, ao deixar-que-as-coisas-se-aproximem-de-nós" (NIETZSCHE, 1985, p. 78). Proporcionar, também a nós, momentos de pura vivência estética no cotidiano. Permitir uma suspensão de juízo, constituir-nos como sujeitos da experiência (BONDÍA, 2002).

Essa posição, além de rica como formação humana, pode ser uma grande multiplicadora no trabalho com as crianças. Falamos ao longo deste artigo que propor interações com a arte é fundamental para expandir horizontes. Não partimos de uma perspectiva espontaneísta, de um fazer puramente baseado na livre-expressão. Entretanto, momentos de afastamento, suspensão de nossa intervenção no processo criativo, são, em muitas situações, de grande valia. Há riqueza em espaços e tempos proporcionados à criança, em que conflitos e questões são resolvidos por esta autonomamente. Portanto, é essencial que a sensibilidade nos guie perante os encaminhamentos e proposições desenvolvidos, proporcionando significativos espaços do fruir, do conhecer e do fazer arte.

Para possibilitarmos às crianças o encontro com a arte e o experienciar estético, necessitamos muita observação, visando compreender que tipos de conexões podemos ajudá-las a fazer (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010). Nesse sentido, também Gandini (2012) aponta para a importância de escutar às crianças e de observar suas interações com os materiais. Assim, podemos oportunizar que as crianças alarguem ainda mais a estrada que tem para trilhar na fruição e criação estética. E assim poderemos ser bons parceiros, trilhando juntos este caminho. Nós e as crianças, de mãos dadas com a arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo visamos costurar uma base para pensar a experiência estética na Educação Infantil. Não buscamos indicar um *como fazer*, mas formas e caminhos para o educador que deseja proporcionar um espaço de vivência da arte com crianças pequenas. Nesse sentido, falamos de fundamentos estéticos para a educação: eles mostram caminhos possíveis para o trabalho com arte, porém também para o refletir sobre a educação de modo mais amplo. São vias que se constroem para repensarmos o processo educativo através da arte, indicando uma mudança de olhar fundamental na educação da primeira infância.

Desse modo, compreendemos as creches e pré-escolas como espaços ricos para *proporcionar vivências*, no caso da arte assentadas no tripé que é *criar*, *fruir* e *refletir*. Se quisermos nos tornar professores-propositores de vivências devemos lembrar que nossas crianças precisam *criar* e *criar cada vez mais* a partir das interações e novos desafios que propomos. E, para construir as bases para essa criação, elas precisam ter chances de *fruir: tocar com todos os sentidos* e *brincar* com a arte; *estar cercado* por ela e lhe *dar as mãos*, assim podendo *se apropriar* e *conhecer o mundo*. Trata-se de compreender o ambiente educativo e o que acontece nele como um constante abrir de portas para o mundo da arte e das diversificadas manifestações culturais. E depois disso tudo, sempre deve estar o *refletir*, que é um *refletir sobre si mesmo* e *construir uma história*, pessoal e

compartilhada. Afinal, a produção da criança precisa ser ressignificada por ela mesma e por seus coetâneos e as creches e pré-escolas podem se tornar ambientes construídos e reconstruídos pelas crianças a cada dia.

Mas é importante lembrar que neste processo nem só nossas crianças precisam vivenciar, pois *proporcionar vivências é também vivenciar* a arte e viver nossa prática educativa como uma constante experiência estética. Somente um sujeito da experiência pode ser constituir como parceiro da criança na empreitada de "poetizar o mundo" (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 57).

Tal olhar estético sobre a educação é uma semente que buscamos plantar e que pode germinar e crescer de diversas maneiras, invadindo cada tempo e espaço da Educação Infantil. Assim, a pergunta inicial se transmuta em outra pergunta possível: De que forma a experiência estética pode permear todo o processo de pensar a Educação Infantil? Acreditamos que tal semente pode brotar e se enredar, um copo cheio que poderá transbordar para todos os lados. E aí, então, os caminhos são muitos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A importância da imagem no ensino da arte: diferentes metodologias. *In*: BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas cidades, 2002.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação** – ANPED, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002, p. 2-28. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf >. Acesso em: 07/07/2012.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** São Paulo: Cortez, 1981.

_____. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1985.

_____. **O que é beleza**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

GANDINI, Lella. **O papel do ateliê na Educação Infantil:** a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual:** proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Teoria e Prática do Ensino de Arte:** A língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes para a educação do futuro**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich (Frederico). **Crepúsculo dos Ídolos ou como se filosofa às marteladas.** Lisboa: Guimarães Editores, 1985.

OLIVEIRA, Ana Claudia. Convocações multissensoriais da arte no século XX. *In*: PILAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 93 – 94.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1984.

RICHTER, Sandra R. S. Infância e imaginação: o papel da arte na Educação Infantil. *In*: PILAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 182 – 196.

RICHTER, Sandra R S. **Experiência poética e linguagem plástica na infância**. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2007, Caxambu (MG). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. p. 1-15.

SCHWALL, Charles. O ambiente e os materiais do ateliê. In: GANDINI, Lella. *et al (*org*.).* **O papel do ateliê na Educação Infantil:** a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. A pré-história da linguagem escrita. In: **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 140-157

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. Rio de Janeiro: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, nº11, julho de 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 01/05/2013

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