

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DULCEMAR DA PENHA PEREIRA ULIANA

**EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UM ENCONTRO COM A ARTE**

VITÓRIA  
2014

DULCEMAR DA PENHA PEREIRA ULIANA

**EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UM ENCONTRO COM A ARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Gerda Margit Schütz-Foerste.

VITÓRIA  
2014

DULCEMAR DA PENHA PEREIRA ULIANA

**EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UM ENCONTRO COM A ARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Educação e Linguagens.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

**COMISSÃO EXAMIDADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gerda Margit Shütz Foerste  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia Carvalho de Araújo  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof. Dr. Rogério Drago  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Priscila Soares Chisté  
Instituto Federal do Espírito Santo

Dedico aos maiores amores da minha vida,  
aos meus pais  
Antônio Mário e Dulce Maria;  
ao meu marido Paulo  
e às minhas filhas Bruna, Julia e Clara.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela vida,

À professora Dr<sup>a</sup>. Gerda Margit Shütz Foerste pelo carinho, presença, orientação e mediação do processo de aprendizagem.

Ao professor Dr. Rogério Drago por todos os ensinamentos e diálogos com Vigotski.

À professora Dr<sup>a</sup>. Vânia Carvalho de Araújo pelas contribuições na qualificação desta pesquisa.

À professora Dr<sup>a</sup>. Priscila de Souza Chisté pelas valiosas contribuições e disponibilidade.

À professora Dr<sup>a</sup> Regina Rodrigues, por acreditar nesse trabalho e pela dedicação e respeito à Arte e às crianças.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação por proporcionarem um tempo rico em aprendizagem.

A todo o Grupo de Pesquisa pela amizade, discussões e conhecimentos compartilhados. Especialmente à Fernanda Camargo, Thalyta Monteiro, Érika Sabino, Angélica Vago e Samira Sten pelas mãos estendidas, pelas palavras de incentivo e por todo o carinho.

À Meire Souza e Verônica Devens pelos estudos, amizade e sonhos compartilhados.

À Andréia Chiari Lins por toda amizade, companheirismo e carinho ao longo da nossa caminhada.

À Tania Moreira de Paula pelo tempo a mim dedicado, amizade, disponibilidade e paciência.

À Alina Bonela pelo zelo e carinho dedicados à língua portuguesa e a mim.

Às crianças grandes protagonistas desta pesquisa por renovarem a cada dia minha alegria.

Aos pais que permitiram a participação de seus filhos e assim contribuíram e contribuem com o desenvolvimento desta pesquisa.

À Juliana Vânia de Oliveira pelo ouvido que soube ouvir e acolher.

À Edylene Correa, Luzia Morali e Nice Dutra, professoras que me acompanharam e trouxeram alegria a este trabalho,

À Ivani Rocha, Lizete Ribeiro e Marcilene Meirelles pelo carinho com as crianças e apoio à pesquisa.

Em especial, à Márcia Cristina de Oliveira que abraçou comigo este sonho e foi companheira nas ações e discussões; e a Amanda Bernardo que chegou e se envolveu com muita alegria em nossa proposta.

À Luciana Pereira pela amizade, apoio e torcida.

À Livia Maria por adoçar meus estudos com carinho e quitutes.

À minha família pelo estímulo e torcida, por entender minha ausência e apoiar minhas escolhas.

À minha mãe pelo colo, apoio, pelo café quentinho para despertar e o carinho diário; a meu pai pelo amor e presença constante com a qual eu posso contar.

A meu marido pela compreensão, por todo amor e dedicação.

À Bruna por me ensinar determinação.

À Julia por me ensinar doçura e

À Clara por me ensinar alegria.

Tal como a mãe, que aconchega no peito o recém-nascido sem acordá-lo, assim também a vida trata, durante muito tempo, as ternas recordações da infância.

Walter Benjamin

## RESUMO

A pesquisa tem como sujeito a criança pequena em uma instituição de educação infantil e investiga processos de formação mediados pela experiência sensível com as artes visuais. A educação infantil é lugar das interações, das brincadeiras e da educação estética, sensível. Problematisa o espaço da alfabetização na escola, restrito à apropriação da linguagem verbal, escrita. Por meio de intervenção, propõe um elo entre a criança, sua cultura e seu meio, sugerindo um contato mais próximo com as múltiplas linguagens e com a educação estética. Investiga a educação infantil como o lugar da experiência, da brincadeira e da formação do ser humano em sua totalidade, que não se limita à alfabetização pautada na linguagem verbal e na fragmentação do saber. Este trabalho foi realizado em uma Creche-Escola do município de Vitória/ES, situada no bairro Jardim da Penha. Tem como público crianças de seis meses a cinco anos, divididas em grupos conforme a faixa etária. A participação ativa da pesquisadora na rotina da instituição pesquisada direcionou a um diálogo com a pesquisa-ação, um tipo de pesquisa de natureza qualitativa que se revela na ação e no discurso, segundo Barbier (2007). Busca analisar os possíveis efeitos dessa experiência estética no cotidiano das crianças, observando como afetam e geram interlocuções com a comunidade escolar e com a família. Fundamenta-se nos conceitos de experiência, sentidos como uma experiência estética e a linguagem visual como uma forma de comunicação nas discussões de Vigotski (2010), Duarte Júnior (2001) e Bakhtin (2010). Procura reconhecer a criança como sujeito ativo, em consonância com as contribuições da Sociologia da Infância, expressa no pensamento de Sarmiento (2008). Focaliza a criança como ser social, lúdico, pleno de direitos, apto a viver e ressignificar experiências individuais e sociais. O estudo dialoga com o pensamento de Benjamin (1987) que, em seus escritos filosóficos, revela o conceito de uma infância universal, e de Giorgio Agamben (2005) sobre infância e experiência. Com Angel Pino (2005) analisa a constituição do ser humano como um ser cultural. Apoiar-se também em autores que realizam uma reflexão sobre a criança e a infância, como Ribes (2012). Apresenta a Arte como área de conhecimento capaz de formar e inserir a criança em seu meio cultural, proporcionando um conhecimento mais amplo do mundo e da sociedade em que está inserida. Acompanhou quatro momentos que promoveram a aproximação das crianças às expressões artísticas, por meio de visitas a espaços expositivos com

a presença da artista plástica, ceramista, a professora Dr<sup>a</sup>. Regina Rodrigues, no espaço educacional. Analisa os processos de interação e a expressão das crianças em face à experiência com a Arte. A chegada ao museu e a interação lúdica das crianças com os espaços, com as obras, com os diversos ambientes e com os mediadores despontou como material potente de conhecimento. A pesquisa mostrou a importância de a instituição de ensino estar aberta à cidade, provocando nas crianças a percepção do pertencimento aos espaços de cultura, lazer e demais lugares que a compõem.

Palavras-chave: Criança. Infância. Educação infantil. Educação estética. Educação sensível.

## **ABSTRACT**

The research is subject to small child in an institution of Early Education and investigates the formation processes mediated by sense experience with the visual arts. Kindergarten is a place of interaction, the banter and aesthetics, sensitive education. Problematicize the space of literacy in school, restricted the ownership of verbal language, writing. Through intervention proposes a link between the child, their culture and their environment, suggesting a closer contact with the multiplicity of language and aesthetic education. Investigate Early Childhood Education as the place of experience, the fun and the formation of the human being in its entirety, which is not limited to literacy guided by the verbal language and the fragmentation of knowledge. The research was conducted in a Childhood Education in Vitória / ES, located in Jardim da Penha. The public of the childhood education are six months to five years children, divided into groups according to age. The active participation of the researcher in routine research institution directed us to a dialogue with action research, a type of qualitative research that reveals itself in action and speech, according to Barbier (2007). Seeks to observe the possible effects of this aesthetic experience daily in children, how they affect and generate dialogues with the school community and family. Is based on the concepts of experience, perceived as an aesthetic experience, and the visual language as a form of communication, in discussions of Vygotsky (2010), Duarte Júnior (2001) and Bakhtin (2010). Search recognizes the child as an active subject in line with the contributions of the sociology of childhood, expressed in thought Sarmiento (2008). The child as a social being, playful, full rights, able to live and reframe social and individual experiences, we approach the thought of Benjamin (1987), who in his philosophical writings reveals the concept of a universal childhood and Giorgio Agamben (2005) on childhood and experience. With Angel Pino (2005) we discussed the creation of man as a cultural being and support our studies authors perform a reflection on the child and childhood as Ribes (2012). Presents art as a field of knowledge capable of forming and inserting the child in his cultural milieu, providing a broader knowledge of the world and society in which it operates. Followed four moments, which promoted the approach to artistic expressions of children through visits to exhibition spaces and the presence of the Visual Artist, Potter and Professor Regina Rodrigues in the educational space. Analyzes the processes of interaction and the expression of

children compared to the experience with art. Research has shown us the importance of educational institution is open to the city, causing the children's perception of belonging to places of culture, leisure and other places that comprise it. The arrival at the museum and the playful interaction of children with the spaces, with the works, with different environments and with mediators emerged as potent material knowledge.

Key words: Child. Childhood. Early Childhood Education. Sensitive Education. Aesthetic Education.

## LISTA DE IMAGENS

|                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| IMAGEM 1 – FACHADA DA CRECHE-ESCOLA BRINCARTE .....                            | 31  |
| IMAGEM 2 – BERÇÁRIO .....                                                      | 32  |
| IMAGEM 3 – ESPAÇO DE ESTIMULAÇÃO DO BERÇÁRIO .....                             | 33  |
| IMAGEM 4 – VISTA FRONTAL DO PÁTIO LATERAL .....                                | 34  |
| IMAGEM 5 – VISTA DO PÁTIO DE AREIA .....                                       | 34  |
| IMAGEM 6 – VISTA PARCIAL DO REFEITÓRIO .....                                   | 35  |
| IMAGEM 7 – VISTA DO GRUPO 1 .....                                              | 37  |
| IMAGEM 8 – LORENZO CONTANDO HISTÓRIA .....                                     | 39  |
| IMAGEM 9 – PROFESSORA NICE COM BEBÊS .....                                     | 39  |
| IMAGEM 10 – PROFESSORA EDYLENE COM O GRUPO 1 .....                             | 39  |
| IMAGEM 11 – ARTHUR NO BERÇÁRIO .....                                           | 39  |
| IMAGEM 12 – JASPE (GRUPO 2) REGANDO A SEMENTE .....                            | 41  |
| IMAGEM 13 – CRIANÇAS DO GRUPO 2 (2013) FAZENDO COMPRAS NO “SUPERMERCADO” ..... | 41  |
| IMAGEM 14 – RUBENS GERCHMAN – ROMÁRIO - SERIGRAFIA - 70X50 .....               | 100 |
| IMAGEM 15 – VISTA DA EXPOSIÇÃO “A ESTÉTICA DO FUTEBOL E OUTRAS IMAGENS” .....  | 102 |
| IMAGEM 16 – INSTALAÇÃO “OLÉ”; DE MARUZZA VALDETARO (2013) .....                | 104 |
| IMAGEM 17 – INSTALAÇÃO WONDEBRA, DE ELISA QUEIROZ (2003) .....                 | 105 |
| IMAGEM 18 – MÁRIAHN FAZENDO A PINTURA COM BOLA DE GUDE .....                   | 108 |
| IMAGEM 19 – CRIANÇAS NO PÁTIO LATERAL BRINCANDO COM A FORMA CIRCULAR .....     | 108 |
| IMAGEM 20 – CRIANÇAS BRINCANDO COM O BAMBOLÊ NO PÁTIO LATERAL .....            | 109 |
| IMAGEM 21 – REGINA RODRIGUES E AS CRIANÇAS DO GRUPO 3 .....                    | 112 |
| IMAGEM 22 – REGINA E MARIA JÚLIA MANUSEANDO A ARGILA .....                     | 113 |
| IMAGEM 23 – REGINA E AS CRIANÇAS DO GRUPO 3 FAZENDO “PIZZAS” .....             | 114 |
| IMAGEM 24 – CORTANDO O ROLINHO DE ARGILA .....                                 | 116 |
| IMAGEM 25 – PIZZAS CONCLUÍDAS .....                                            | 117 |
| IMAGEM 26 – REGINA MODELANDO O FORNO PARA AS PIZZAS .....                      | 118 |
| IMAGEM 27 – CRIANÇAS CONSTRUINDO O AVIÃO COM REGINA .....                      | 120 |
| IMAGEM 28 – PRÉDIO: CONSTRUÇÃO DE PEDRO .....                                  | 122 |
| IMAGEM 29 – PEDRO MODELANDO O GATO.....                                        | 122 |
| IMAGEM 30 – PEDRO FAZENDO OS OLHOS DO GATO .....                               | 122 |
| IMAGEM 32 – PEDRO MODELANDO O GATO .....                                       | 123 |
| IMAGEM 31 – PEDRO MOSTRANDO O GATO .....                                       | 123 |
| IMAGEM 33 – NICOLAS NO COLO DA PROFESSORA .....                                | 125 |
| IMAGEM 34 – NICOLAS COMEÇANDO A INTERAGIR COM A ARGILA .....                   | 126 |
| IMAGEM 35 – NICOLAS INTERAGINDO COM A PROFESSORA REGINA RODRIGUES .....        | 126 |

|                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| IMAGEM 36 – ARTHUR SEGURANDO A ARGILA .....                                    | 128 |
| IMAGEM 37 – MARTINA COM O ROLINHO DE ARGILA SECA .....                         | 129 |
| IMAGEM 38 – MARTINA MANIPULANDO A ARGILA .....                                 | 130 |
| IMAGEM 39 – ALEXANDRE E REGINA RODRIGUES .....                                 | 131 |
| IMAGEM 40 – HENRIQUE EXPERIMENTANDO O ROLINHO DE ARGILA .....                  | 132 |
| IMAGEM 41 – HENRIQUE DESENHANDO COM O ROLINHO DE ARGILA .....                  | 132 |
| IMAGEM 42 – PROJETO MUTANTES, 2013 .....                                       | 136 |
| IMAGEM 43 – MARIA JÚLIA ENTINTANDO A MATRIZ DE ISOPOR .....                    | 139 |
| IMAGEM 44 – MATRIZ DE ISOPOR GRAVADA .....                                     | 140 |
| IMAGEM 45 – MATRIZ DE ISOPOR ENTINTADA .....                                   | 140 |
| IMAGEM 46 – GRAVURA EM PAPEL SULFITE .....                                     | 140 |
| IMAGEM 47 – CRIANÇAS OBSERVANDO A MEDIADORA .....                              | 144 |
| IMAGEM 48 – CRIANÇAS, MEDIADORA E PROFESSORA DIANTE DA OBRA .....              | 145 |
| IMAGEM 49 – CRIANÇAS DIANTE DA OBRA DE REGINA CHULAN .....                     | 147 |
| IMAGEM 50 – LORENZO FAZENDO O POTE DE APERTO .....                             | 149 |
| IMAGEM 51 – FORMAS CRIADAS PELAS CRIANÇAS .....                                | 150 |
| IMAGEM 52 – PESSOA MODELADA .....                                              | 151 |
| IMAGEM 53 – PINTANDO .....                                                     | 151 |
| IMAGEM 54 – PESSOA .....                                                       | 151 |
| IMAGEM 55 – “MARIA BAHIA”, EXPOSIÇÃO “PAÍS TROPICAL”, DE HEIDI LIEBERMAN ..... | 159 |
| IMAGEM 56 – BRINCADEIRA DAS MENINAS DO GRUPO 4 .....                           | 160 |
| IMAGEM 57 – CRIANÇAS NA EXPOSIÇÃO “MEU PAÍS TROPICAL” .....                    | 160 |
| IMAGEM 58 – MARIA JÚLIA OBSERVANDO O MOVIMENTO NA OBRA .....                   | 161 |
| IMAGEM 59 – MARIA JÚLIA ENSAIANDO O MOVIMENTO DIANTE DA OBRA .....             | 162 |
| IMAGEM 60 – DETALHE DA OBRA .....                                              | 162 |
| IMAGEM 61 – MARIA JÚLIA FAZENDO O MOVIMENTO DA FIGURA .....                    | 162 |
| IMAGEM 62 – LORENZO DESENHANDO A PAREDE .....                                  | 164 |
| IMAGEM 63 – PROCESSO DE DESENHO DA PAREDE DE LORENZO .....                     | 164 |
| IMAGEM 64 - PAREDE DESENHADA POR LORENZO .....                                 | 165 |
| IMAGEM 65 – OBRA “SAUDADE” .....                                               | 166 |
| IMAGEM 66 – OBRA “DOCE AMARGO. A SALA DOS MILAGRES” .....                      | 167 |
| IMAGEM 67 – PEDRO (GRUPO 2) MANUSEANDO A ARGILA .....                          | 169 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

|         |                                                               |
|---------|---------------------------------------------------------------|
| ABNT    | Associação Brasileira de Normas Técnicas                      |
| ANPAP   | Associação Nacional dos Pesquisadores de Artes Plásticas      |
| ANPED   | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação   |
| CAPES   | Capacitação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior    |
| CNPq    | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CD-ROM  | Disco Compacto – Memória Somente de Leitura                   |
| GRUPECI | Grupo de Pesquisa sobre Criança e Infâncias                   |
| MEC     | Ministério da Educação e Cultura                              |
| PPGE    | Programa de Pós-Graduação em Educação                         |
| UFES    | Universidade Federal do Espírito Santo                        |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>PERCURSO INICIAL</b> .....                                                                                          | 17  |
| O RECORTE DE ZERO A QUATRO ANOS.....                                                                                   | 26  |
| CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DE PESQUISA.....                                                                              | 30  |
| <b>1. DIÁLOGOS COM CONCEPÇÕES NORTEADORAS</b> .....                                                                    | 49  |
| 1.1 DIÁLOGOS COM AS PESQUISAS NA ÁREA INVESTIGADA.....                                                                 | 49  |
| 1.2 SOBRE A INFÂNCIA O TEMPO E A EXPERIÊNCIA.....                                                                      | 61  |
| <b>1.2.1 Experiência estética, experiência sensível</b> .....                                                          | 64  |
| <b>1.2.2 Educação estética, educação sensível</b> .....                                                                | 69  |
| <b>2 A CRIANÇA E AS EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS</b> .....                                                                   | 73  |
| 2.1 A CRIANÇA .....                                                                                                    | 73  |
| 2.2 A EXPERIÊNCIA .....                                                                                                | 76  |
| 2.3 AS EXPERIÊNCIAS NAS BRINCADEIRAS.....                                                                              | 80  |
| 2.4 CRIANÇA E EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS .....                                                                             | 83  |
| <b>3 AS INTERVENÇÕES PROPOSTAS: POSSIBILIDADES DE AMPLIAÇÃO DA<br/>EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> ..... | 91  |
| 3.1 UMA EXPERIÊNCIA EXTRAMUROS: O CAMINHO E O MUSEU.....                                                               | 93  |
| 3.2 EXPERIÊNCIAS COM A MATÉRIA PLÁSTICA.....                                                                           | 110 |
| <b>3.2.1 As crianças de três anos</b> .....                                                                            | 111 |
| <b>3.2.2 As crianças de dois anos</b> .....                                                                            | 119 |
| <b>3.2.3 As crianças do grupo 1 e do berçário</b> .....                                                                | 124 |
| <b>3.2.4 Primeiras conclusões</b> .....                                                                                | 133 |
| 3.3 DE VOLTA AO MUSEU: UM NOVO PERCURSO.....                                                                           | 134 |
| 3.4 O MUSEU VALE .....                                                                                                 | 141 |
| 3.5 NOVAS AÇÕES .....                                                                                                  | 149 |
| <b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                                                                                    | 168 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....                                                                                               | 174 |
| <b>APÊNDICES</b> .....                                                                                                 | 180 |
| <b>APÊNDICE A – Relato da professora márcia cristina de oliveira</b> .....                                             | 181 |

|                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| APÊNDICE B - O que entendo de arte como linguagem – professora Márcia Cristina de Oliveira ..... | 183 |
| <b>ANEXOS</b> .....                                                                              | 184 |
| ANEXO A – Letra da música “Ora Bolas” .....                                                      | 185 |

## PERCURSO INICIAL

[...] Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. [...].  
(BARROS, 2003)

A proposta de uma pesquisa na educação infantil<sup>1</sup> nasce do desejo de me aprofundar no campo de conhecimento que vem acompanhando meu percurso profissional e do desejo de mergulhar no mundo que, conforme Manoel de Barros, traz vestígios da menina que fui e que se atualiza na memória da infância que não se prende a determinado tempo e espaço.

Aos cinco anos iniciei a escola e, em poucos dias, estava diante da turma para realizar a minha primeira leitura em voz alta, sob o olhar atento dos colegas e da professora. A timidez e o medo de errar eram fortes adversários que eu devia vencer, mas esse momento que tinha ares de tensão foi envolto em uma atmosfera de muita suavidade, quando, no dia anterior à apresentação, a minha mãe, além de me auxiliar no entendimento e leitura do texto, criou uma melodia para cantar o que eu iria ler. Então aquele pequenino texto se transformou em uma experiência tão delicada que recupero na memória e a melodia permite que eu lembre a minha primeira leitura que dizia:

---

<sup>1</sup> Quando falo de educação infantil, estou me referindo à primeira etapa da educação básica que compreende as idades de zero a seis anos. Ao ser inserida a sua obrigatoriedade com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB nº 9.394/96), ela passa oficialmente a ser reconhecida como essencial na formação do ser humano. Esse direito é garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e ratificado no Estatuto da Criança e do Adolescente em julho de 1990. Existe uma divisão nas faixas etárias: são atendidas crianças até três anos em creches e de quatro a seis anos em pré-escolas. É nessa primeira divisão, que compreende a faixa etária de zero a três anos, que vou concentrar os meus estudos, abrangendo as idades de quatro anos que ainda não fazem parte da pré-escola devido à data de nascimento ao estabelecimento da data de corte. A essa fase Vigotski (2010) denomina a mais tenra infância, e Angel Pino (2005) nos apresenta como a fase da constituição da criança como ser humano, ser cultural.

A chuva cai, cai.  
A chuva cai fina.  
O dia fica bonito!

A recordação do texto e da situação leva-me a refletir se, naquele momento da minha infância, eu havia simplesmente decorado ou se naquela experiência havia alguma razão forte para marcar uma lembrança que suscita um sentimento de bem-estar. Em Vigotski (2010), encontrei bases para iniciar esse entendimento quando, por exemplo, o autor aponta o sentimento como forma de transformar um fato em algo que mexa com as emoções, permitindo uma maior fixação na memória.

A experiência e estudos mostraram que o fato emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidade e solidez do que um fato indiferente. Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir o seu sentimento. Isso se faz necessário não só como meio para melhorar memorização e apreensão mas também como objetivo em si (VIGOTSKI, 2010, p.143).

Se o sujeito é constituído pelas marcas sociais e a partir de suas vivências, ele dá a essas marcas novos significados, recorreremos à narrativa dessa experiência como memória de um primeiro contato com a linguagem escrita que, mesmo repleta de receio, se tornou prazerosa por ser traduzida em uma brincadeira entre melodia e palavras. A apropriação dessa vivência pode ser pensada com a linguagem verbal manifestada em uma linguagem artística, como a experiência da transformação de si e do mundo, as linguagens em unidade possibilitando a constituição da subjetividade. O ser humano se constitui socialmente e sua experiência individual é condicionada pelo meio a que pertence. Vigotski (2010, p. 286) diz que “[...] o caráter da educação do homem é totalmente determinado pelo meio social em que ele cresce e se desenvolve”.

A vivência relatada acima demonstra a valorização das relações pessoais e da Arte como formadores do ser humano e apresenta a opção pelos caminhos escolhidos ao longo da minha trajetória até chegar a escolha da formação acadêmica. Ao pensar que o ser humano se constitui a partir de sua interação com o outro e perceber a Arte como um potente mediador nessa constituição, o meu olhar começou a se direcionar para a área das artes como fonte de saber que valorizava o sensível.

A prática artística também sempre me encantou. Os meus cadernos abrigavam desenhos dos mais diversos. Nas Mostras Culturais realizadas no Ensino Fundamental, eu sempre escolhia atividades que envolvessem a pintura. Quando cursei o primeiro ano do então 2ª Grau, hoje Ensino Médio, realizei com um grupo da sala um trabalho que falava sobre a Arte. Nessa ocasião, fizemos uma visita ao Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo para convidar um professor para falar um pouco sobre a Arte. Ao chegar ao Centro de Artes, recordo como aquele lugar me encantou. A arquitetura, a luz que entrava no pátio central do prédio, as imagens nas paredes, as pessoas que ali circulavam e que aos meus olhos pareciam estar em outro tempo, tudo era muito mais atraente do que o meu espaço escolar de aluna secundária.

Apesar de todo o encantamento com a Arte, ao concluir o 2º Grau, atual Ensino Médio, optei por um curso superior de Ciências Contábeis e encontrei nos cursos livres a oportunidade de trabalhar com a Arte. Iniciei a graduação e, concomitantemente, matriculei-me em cursos de Arte diversos: pintura com tinta a óleo sobre tela e pintura em vidro. Eu me envolvia cada vez mais com o fazer artístico. As aulas de pintura eram repletas de cores e materiais diferenciados, porém a obra consistia em realizar uma cópia de alguma gravura escolhida, e assim eu fiz. No primeiro e segundo quadros, reproduzi a imagem apresentada com o máximo de exatidão.

A tinta, sua textura e cores me encantavam e copiar modelos não me agradava mais, então resolvi pintar a casa do sítio onde minha mãe nasceu e de onde eu guardava algumas das minhas melhores memórias da infância. Havia um forte laço afetivo na escolha do tema da minha pintura. A proposta não foi bem-aceita, afinal todos copiavam gravuras prontas e a minha pintura não respeitou os padrões estéticos daquele espaço. Foi bastante desvalorizada, o que me levou a buscar caminhos não formatados da Arte, como eu havia percebido existir na visita ao Centro de Artes quando estudante do 2º Grau.

Assim, abandonei o curso de Ciências Contábeis, retomei os estudos para o vestibular e, no final da década de 80, ingressei no curso de Artes Plásticas na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Ao longo dos estudos, ampliava a

minha percepção do ser humano como um ser sensível, constatando o quanto, por meio da Arte, uma linguagem universalmente conhecida nas mais diversas representações: visual, cênica, musical ou tecnológica, marca o nosso tempo e nossa história. Os conhecimentos adquiridos com o curso foram despertando o meu desejo de produzir a Arte livre de cópias e formatação, para além do espaço acadêmico.

Assim iniciei a realização de oficinas de Arte em espaços não formais, abordando diversas linguagens e adequando os materiais necessários à prática, na maioria das vezes com público infantil, com turmas de crianças bem pequenas, a partir dos dois anos de idade e também com adolescentes. Essa experiência despertou meu olhar para a criança, sua relação com a Arte e com o mundo em que está inserida. A leitura, principalmente de autores como Vigotski e Benjamin, e a convivência direta com a criança mostram que ela se apropria, cria, confere novos significados e formas de utilização dos materiais com autonomia.

Buscava aproximação das crianças com obras de Arte por meio de imagens de livros ou revistas. A partir da observação das imagens, surgiam questionamentos e observações em relação à temática, à forma, as cores que levavam a uma reflexão sobre a obra. Esse momento conduzia a realização de um trabalho em que era empregada alguma técnica artística. Para adequar os materiais às necessidades da faixa etária que iria utilizar, eu realizava uma pesquisa prévia. Assim, quando trabalhava com pintura com crianças de dois anos, a tinta era formulada tendo como base farinhas pigmentadas com anilinas; na escultura, utilizava materiais menos rígidos, como sabão em barra para as crianças maiores e materiais que permitiam modelar livremente, como a argila e o papel maché,<sup>2</sup> tanto para as crianças maiores como para as crianças pequenas; a gravura tinha como suporte bandejas de isopor, que originalmente são utilizadas para acondicionar frios, barbantes e materiais diversos oferecidos na oficina, assim como os que a criança trazia de casa. Não havia a predominância de uma técnica, mas a possibilidade de expressão. As ações que envolviam a apreciação de imagens e a seleção de materiais adequados para a realização das práticas levaram-me a questionar a importância de uma educação

---

<sup>2</sup>Massa obtida a partir do papel picado embebido na água, coado e depois misturado com cola.

que valorize a experiência estética como área do conhecimento e desenvolvimento humanos.

As observações realizadas ao longo da prática com oficinas orientaram o meu trabalho quando, em 2002, comecei a ministrar as aulas de Arte para as turmas do Ensino Fundamental e Médio de uma escola particular do município de Vila Velha. Nessa escola, o trabalho com a disciplina Arte era desenvolvido por meio da aplicação de uma apostila que era elaborada fora do Estado. As experiências anteriores conduziram-me à realização de uma proposta de trabalhar com projetos. Essa ideia foi aceita pela direção escolar e me proporcionou maior autonomia e liberdade de ação. Os conteúdos eram pensados a partir das vivências das crianças, e a apostila passou a ocupar o espaço de apoio ao trabalho de Arte.

Outra experiência profissional em outra escola de Ensino Fundamental da rede particular no município de Vitória foi maravilhosa. Havia um planejamento prévio anual das aulas, porém uma maior liberdade na elaboração e no desenvolvimento do trabalho de Arte. Eu, como professora, podia planejar considerando as vivências e experiências dos alunos.

Apesar da carga horária pequena que tem a disciplina Arte, os trabalhos contemplavam múltiplas linguagens, como a literatura, a música, a pintura, a escultura, a modelagem e a dramatização, sempre tendo como base o conhecimento de uma obra e, conseqüentemente, do seu autor. Buscávamos também outras obras e artistas que estavam nesse mesmo contexto, identificando similitudes e diferenças do seu cotidiano. As discussões e aprendizagens em sala se transformavam em apresentações ao final do ano para a comunidade escolar.

As crianças eram desafiadas a transformar as obras de sua apresentação original. Assim, obras bidimensionais, como pinturas, desenhos e gravuras transformavam-se em tridimensionais com modelagem e esculturas e vice-versa. Quadros viravam histórias e dialogavam entre si, histórias se transformavam em pinturas, modelagens e desenhos. O contato com a obra por meio da sua observação, seu contexto histórico, a reflexão, a criação pelo fazer artístico proporcionavam vivências e experiências individuais e coletivas enriquecedoras.

Em 2005, iniciei meu trabalho com as professoras na creche-escola Brincarte, uma instituição de educação infantil da rede particular de ensino, atuante desde o ano de 1997 no município de Vitória, que atende a crianças de seis meses a cinco anos. Essa era uma etapa da educação básica com a qual nunca havia trabalhado no ensino formal e, dessa vez, não estava como professora de Arte, mas desenvolvendo um trabalho com as professoras que atuavam em sala de aula, realizando o planejamento de suas ações como proprietária e gestora em parceria com a pedagoga e sociofundadora, Tania Moreira de Paula.

As turmas na creche-escola eram divididas em berçário (6 meses a 1 ano), Grupo 1 (1 a 2 anos), Grupo 2 (2 a 3 anos), Grupo 3 (3 a 4 anos) e Grupo 4 (4 a 5 anos). Essa configuração permanece até hoje. O trabalho pedagógico era bem planejado, buscando contemplar, por meio das várias linguagens, os conteúdos necessários ao desenvolvimento da criança como um todo complexo em busca de sua autonomia.

Ao chegar, assumi juntamente com as responsáveis pelas turmas, os projetos pedagógicos. O meu olhar, tanto para as crianças, como sobre os projetos e as atividades realizadas, voltava-se para minha área de formação: a Arte e as experiências anteriores que me constituíam. A maioria dos livros, especificamente de Arte, que havia na creche geralmente apresentava atividades que ensinavam a desenhar ou a realizar trabalhos direcionados às datas comemorativas ou desenhos prontos para pintar. A observação da dinâmica do cotidiano daquele espaço e a minha inserção naquela prática começaram a suscitar em mim pensamentos e questionamentos sobre a contribuição e a importância da Arte no desenvolvimento da criança, particularmente nesse período em que a criança está inserida em um espaço de educação infantil. Essas inquietações foram aumentando o desejo de aprofundar os estudos sobre a criança e a Arte.

Conviver com a criança pequena, observar suas ações, a forma de se comunicar e a riqueza que existe em cada gesto, expressão, sons emitidos e todos os recursos das quais ela lança mão como meio de se expressar e estabelecer comunicação com o outro, geram além de um encantamento inicial, um desejo de escuta atenta e uma maior participação nesse mundo infantil.

Ao ingressar, em 2008, como tutora no curso de Curso de Licenciatura em Artes Visuais, modalidade a distância, oferecido pela Ufes, tive a oportunidade de acompanhar a oferta das disciplinas desde o primeiro ao último módulo e perceber o rompimento da noção de tempo/espço a que estamos habituados no ensino presencial. Além disso, pude estabelecer contato direto com os professores que ministravam as disciplinas, tutores presenciais que atuavam nas cidades que ofereciam o curso e com os alunos que, apesar da distância geográfica, eram muito próximos devido à intensa comunicação por nós estabelecida. Isso me proporcionou uma nova visão da formação desses alunos de Artes Visuais e exerceu grande influência em minha prática na educação infantil.

As questões que me incomodavam aumentaram e o movimento em busca de caminhos foram me conduzindo a um aprofundamento maior. Em uma das oportunidades de estudo, deparei-me com o “Guia do tutor do Curso de Artes Visuais, Licenciatura, Modalidade a Distância” (UFES, 2011), que apresentava a experiência estética como via de constituição do indivíduo como ser social presente em todas as dimensões da experiência humana. Essa afirmação trouxe ainda mais inquietação em torno das questões que envolvem a educação, a criança e a Arte.

O projeto do curso considera que a experiência estética não é um privilégio do campo das artes, mas pertence à dimensão integral da experiência humana. Deste modo, a arte vivenciada como experiência estética é uma das ações no campo psicológico com forte influência sobre o campo da interação do indivíduo com o “outro” e com o meio na constituição de seu ser social (UFES, 2011).

O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Artes Visuais Modalidade a Distância traz, em seus princípios norteadores, o seguinte trecho: “Assim, o campo conceitual que subsidia o projeto parte inicialmente da necessidade da Arte no contexto da formação do homem, entendida como plena nas suas dimensões biológica, psicológica e social” (UFES, anexo da Resolução nº 09/2007, p. 5). A necessidade da Arte na formação do homem em sua totalidade se aplica perfeitamente na educação infantil, na formação da criança como ser único e não fragmentado, considerando sua dimensão sensível, social e histórica.

Retomando os desejos, encantamentos e vontades descritos no início deste texto, muitas questões moviam meu pensamento sobre o sentido da Arte no dia a dia da escola, sua influência e lugar na vida, na constituição e nas experiências das crianças. Essas inquietações me levaram à busca por um aprofundamento que se iniciou com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes, como possibilidade de percepção e compreensão da presença e influência da Arte nas experiências e expressões de crianças pequenas em espaços educativos e a sua importância na formação do ser humano em sua totalidade.

Ao acreditar no potencial da Arte na formação do ser humano que atua sobre a sociedade em que está inserido e ao considerar a importância da vivência com a Arte em suas diferentes manifestações, começamos a trilhar caminhos de investigação. Apesar de a Arte ser uma construção humana e por isso ser inerente ao ser humano produzir e consumir Arte, há um distanciamento entre a vida cotidiana e a percepção da Arte: “A expressão visual significa muitas coisas, em muitas circunstâncias e para muitas pessoas. É produto de uma inteligência humana de enorme complexidade, da qual temos, infelizmente, uma compreensão muito rudimentar” (DONDIS, 2003, p. 2).

Há uma conexão da Arte com a vida que acontece naturalmente a partir da natureza própria do ser humano que produz e consome Arte ou há uma conexão que deve ser apresentada por meio do convívio social? Considerando a escola o lugar privilegiado de ensino e aprendizagem, não seria esse o espaço de apropriação da Arte como uma experiência sensível? Mas quais experiências podem ser denominadas de experiências estéticas? Seriam todas as experiências estéticas? O contato com a Arte é a garantia de uma experiência estética?

Em nossas pesquisas, percebemos a criança em toda sua complexidade de ser humano como sujeito de direito, que tem voz, inserido numa classe social, sujeito cultural, infantil e lúdico, que deve ser respeitado em sua natureza biológica, psicológica e social, como um ser único e indivisível. Como um ser social, a criança aprende estabelecendo relações com os outros por meio das mediações que são constituídas de várias vozes. Nas relações, a criança vive uma diversidade de experiências que são construtoras de subjetividade. A experiência estética pode

oferecer conhecimentos e esses conhecimentos produzirão reflexos ao longo da vida.

Iniciamos aqui um percurso de intercessão entre a Arte e a criança, no desejo de perceber a necessidade de um trabalho na educação infantil que valorize a expressão estética. Ao questionar: “Quantos de nós vêm” Dondis (2003, p. 5), aborda a complexidade do caráter e o conteúdo da inteligência visual. Apresenta a experiência tátil com o meio ambiente como a primeira experiência no processo de aprendizagem da criança, envolvendo, nesse processo de reconhecimento, o olfato, a audição e o paladar.

Ao trazer a dimensão das sensações, Dondis (2003) conduz nosso olhar a Duarte Júnior (2006) que apresenta o corpo como referência para as interpretações do mundo e construção da subjetividade, originando um saber sensível, uma estesia, palavra que tem a mesma origem da palavra estética. “É através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo” (DUARTE JÚNIOR, 2006, p. 22). A partir daí, começo a delimitar meu problema de pesquisa que se propõe a pensar como a Arte pode se aproximar e contribuir com a experiência estética de crianças de zero a quatro anos na educação infantil e quais ações podem promover uma experiência estética.

Trago, assim o objetivo geral de minha pesquisa que se propõe a compreender como a experiência estética pode ser ampliada na educação infantil por meio do contato e convívio com a Arte.

A partir da pergunta e do objetivo geral, destaco os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar as experiências sensíveis a partir da Arte na educação infantil com crianças de zero a quatro anos;
- b) Buscar, a partir das intervenções, observar como as crianças de zero a quatro anos expressam suas experiências a partir da Arte Visual;
- c) investigar em que medida o material plástico, a presença da artista e a visita aos espaços expositivos favorecem a expressão da criança;
- d) analisar se as experiências sensíveis proporcionadas no espaço educacional são expressas em outros ambientes;

- e) observar se as propostas estéticas realizadas com as crianças provocaram transformação no pensamento e prática das professoras.

## O RECORTE DE ZERO A QUATRO ANOS

A opção pela faixa etária de zero a quatro anos, fase em que a criança, após o nascimento, começa a se comunicar, andar, sentir e perceber o mundo à sua volta, volta o olhar para a constituição do ser humano como ser indivíduo e social. Para melhor entendimento, dialogaremos com a obra de Angel Pino (2005), que apresenta um percurso da evolução da criança desde o seu nascimento a fim de tornar visível o modo como a natureza (condição biológica) se transforma sob a ação da cultura, fazendo da criança um ser humano.

Em sua obra, pautada nos estudos sobre o trabalho de Vigotski, Pino (2005) nos fala da dupla série de funções que constituem o ser humano: as naturais, que são conduzidas pelos mecanismos biológicos e se inscrevem nas estruturas genéticas; e as culturais, que são conduzidas pelas leis históricas. Ao se fundirem, elas constituem um sistema mais complexo, no qual a ação das funções culturais está condicionada ao amadurecimento das funções biológicas, ao mesmo tempo em que as transformam. O autor aborda assim a existência de um antes e um depois no desenvolvimento cultural, surgindo a ideia de um duplo nascimento: o biológico e o cultural. A cultura é inerente à natureza humana.

A aptidão que o recém-nascido traz em seu patrimônio genético pela cultura é o que o faz adquirir a condição humana. Em busca de indícios do nascimento cultural do homem nos primeiros meses da vida da criança, em sua inserção nas relações humanas, o autor traz o conceito de mediação. É graças à mediação que acontece a conversão das funções sociais em pessoais, e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como pensar, falar, recordar, imaginar, criar e ter consciência, além de diversas outras.

A maneira como Pino (2005) apresenta o pensamento de Vigotski e a busca de respostas às questões contidas no livro “As marcas do humano”, conduzem à leitura do autor russo em Oliveira (1993), uma das estudiosas no Brasil de sua teoria. A

primeira aproximação a Vigotski apresenta alguns caminhos geradores de diálogos com as ideias contidas em sua obra, por exemplo entender que existe um suporte biológico das funções psicológicas superiores, pois estas são resultado de uma atividade cerebral; o fundamento do funcionamento psicológico nas relações sociais<sup>3</sup> desenvolvidas num processo histórico e a relação do homem com o mundo que acontece por meio da mediação realizada por sistemas simbólicos. Os sistemas simbólicos são estruturas complexas que intermedeiam a relação do homem com o mundo, assim como lemos na citação a seguir.

[...] a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo. Esses sistemas simbólicos são estruturas complexas e articuladas que se organizam por meios de signos e instrumentos, estes últimos chamados elementos mediadores. (OLIVEIRA, 1993, p. 24).

A aproximação com o pensamento de Vigotski começa a ficar mais significativa a partir da leitura do livro “Psicologia Pedagógica”.<sup>4</sup> Vigotski (2010) apresenta, entre outras questões: a natureza humana em sua complexidade, a importância do outro na constituição de si; a relação dialética que se estabelece entre homem e o meio em que o homem modifica o meio e este o modifica; a dimensão política do processo educativo que se realiza na reeducação; o desenvolvimento dinâmico e não etapista das crianças; e a importância de uma educação estética na formação do ser humano.

O sujeito inserido em um processo sócio-histórico, que se apropria do conhecimento pela mediação com o meio e com o outro, remete nosso olhar ao discurso da criança com o seu entorno, com o meio cultural em que está inserida e que a inquieta desde muito pequena. Os aspectos pontuados por Vigotski nos impulsionam ainda mais a pesquisar a importância de contribuir com a educação estética, por meio de uma experiência sensível na faixa etária de zero a quatro anos na educação infantil.

Sabemos que a criança passa por uma série de mudanças nesse curto espaço de tempo. É nessa fase que ela irá coordenar os movimentos para segurar os objetos,

---

<sup>3</sup> As relações sociais humanas implicam necessariamente a mediação semiótica e as “funções superiores” são as funções das relações sociais tornadas pessoais graças ao processo de internalização do qual o signo é mediador (PINO, 2005, p.164)

<sup>4</sup> Primeiro livro de Vigotski, publicado em 1926.

engatinhar, andar. Deixará de alimentar-se por sucção para realizar a mastigação em face do surgimento dos dentes de leite e irá se apropriar da linguagem oral. Todas as capacidades motoras e sensíveis, como gesto, cheiro, sabor, sons, entre outras, são ferramentas de relação e comunicação da criança com o meio físico e social. É a partir do gesto, da imitação, que a criança começa a estabelecer relações e perceber o jogo simbólico da linguagem.

Tomando como exemplo o movimento de apontar. Vigotski (2010) nos apresenta em primeiro lugar, como ato natural, um deslocamento do organismo no espaço físico, movido pelo “desejo” de pegar algo. Gesto que emite sinais, como o ato de esticar o braço em direção ao objeto desejado. Percebe-se que, ao ser esse gesto entendido pelo outro, ele se transforma em um dado para que realize uma intervenção: entregar nas mãos da criança o objeto que ela estava tentando pegar. O adulto está operando no plano simbólico, enquanto a criança atua no plano biológico. A partir do momento em que essa criança percebe que o seu movimento gera uma reação no outro, ela vai incorporar o gesto na comunicação com o outro, como meio de alcançar os seus desejos. A comunicação, que era estabelecida entre a criança e o objeto desejado, passa agora para a criança e a outra pessoa.

Há, por parte da criança, uma percepção da significação de seus gestos a partir do momento em que percebe que o outro atribui significado ao que está realizando. Perceber os indícios dos desejos da criança e atribuir significado aos seus sinais requer uma observação atenta às pistas que são constituídas por uma série de reflexos por parte dessa criança e, quando são percebidos pelo adulto, esses indícios trazem a possibilidade do estabelecimento de uma comunicação concreta. A atenção aos mínimos sinais feitos pela criança é comumente realizada pelo círculo familiar e, ao ingressar no ambiente escolar, essa atenção se estende ao profissional que recebe essa criança e com ela desenvolve um trabalho pedagógico em instituições de educação infantil.

Na escola é preciso compreender as diversas linguagens das crianças, como gesto, choro, gritos e desenvolver a necessidade de uma escuta atenciosa para perceber suas vozes para além do ouvido, como também se fazer entender por elas. O aprofundamento em busca de um entendimento dessas múltiplas linguagens conduz

à necessidade de priorizar a socialização da criança, que consiste na valorização de suas ideias, sentimentos e imaginação. Um exemplo estaria nas escolas de uma cidade italiana chamada Reggio Emília que tem como fundamento as teorias de Loris Malaguzzi. Esse autor afirma que as crianças aprendem por meio dos cinco sentidos e de todos os instrumentos possíveis. Elas são entendidas como sujeitos integrais e socioativos: “Crianças mesmo bem pequenas têm muito que dizer, inclusive os bebês, em suas interações sociais, vão somando impressões a partir dos gostos e até mesmo das antipatias, construindo, dessa forma, sua identidade” (RIBES; MACEDO, 2012, p.192).

Desse modo, faz-se necessário dar visibilidade ao que a criança pequena pensa, evitando lançar uma visão adultocêntrica sobre ela.

A necessidade do entendimento dessa criança como sujeito social conduziu as leituras em busca de referência na Sociologia da Infância, iniciando por Sarmento e Gouveia (2008), que criticam, em uma série de textos, a invisibilidade da criança e sua relação de inferioridade em frente ao adulto. Os autores defendem, a partir da abordagem histórico-social, a infância entendida de maneira diferente da concepção biologizante.

Dentro das diversas abordagens ou correntes da Sociologia da Infância, a interpretativa se apresenta como caminho possível para nossa pesquisa, que é formada por trabalhos empíricos, os quais as crianças integram uma categoria social – a infância – constroem processos de subjetivação e recriam as culturas sociais na interação com os adultos.

A obra de Vasconcellos (2007) auxilia a necessidade de fundamentação dessa pesquisa no reconhecimento das crianças como sujeitos na investigação, atores sociais, produtoras de sentido e participantes plenas das práticas sociais em que estão envolvidas, vendo a infância como uma produção histórico-plural.

A perspectiva interpretativa da Sociologia da Infância considera a infância não como uma fase que antecipa ou é preparatória para a vida adulta, mas a visualiza como uma categoria social, capaz de ser analisada em si mesma, na qual as crianças são

competentes para interpretar, criar e transformar a herança cultural transmitida pelos adultos nas suas múltiplas relações simbólicas. Essas questões nos encaminham a busca da abordagem sócio-histórica.

Assim, a proposta estética desta dissertação terá como aporte os pressupostos teóricos de Vigotski (1996, 1998, 2001, 2009, 2010) que afirma que a educação deve sempre ter em vista a incorporação da criança à experiência estética da sociedade, e de Duarte Júnior (2001, 2006) que apresenta a gradativa perda da sensibilidade pela sociedade moderna e defende uma educação não pautada na especialização parcial, mas uma educação do sensível.

## CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DE PESQUISA

Buscando uma maior proximidade com os sujeitos de nossa pesquisa, optamos por realizá-la na Creche-Escola Brincarte, instituição de educação infantil do setor particular de ensino do estado do Espírito Santo, situada no bairro Jardim da Penha, no município de Vitória. Essa instituição atende a 32 crianças de seis meses a cinco anos, em períodos de permanência variados, porém os horários são organizados de forma que a criança participe de pelo menos um turno da rotina pedagógica, matutino ou vespertino, que tem o horário mínimo de quatro horas de duração.

O bairro de Jardim da Penha está localizado em frente à orla da praia de Camburi, possui boa infraestrutura e é o segundo mais populoso do município. Faz parte da Região 9 na Prefeitura Municipal de Vitória, que informa em seu *site*<sup>5</sup> ser essa uma das regiões urbanizadas mais planas e uma das três localizadas na parte continental do município. Possuía, segundo o Censo de 2010, 30.571 habitantes. O público atendido pela instituição está situado nesse contexto sociogeográfico.

Apresentamos a Imagem 1 da fachada da creche que mostra a sua localização em um espaço do bairro onde há predomínio de prédios residenciais. O espaço urbanizado recebe a sombra da árvore situada na calçada e o muro e as placas de aço no portão agem como barreiras que impedem não só a entrada de estranhos como também evitam a visualização interna.

---

<sup>5</sup> <http://www.vitoria.es.gov.br/>

Imagem 1 – Fachada da Creche-Escola Brincarte



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

As informações acima apresentam o ambiente onde está situada a instituição. Considerando que as crianças são em sua maioria moradoras do bairro em que está localizada, apresentamos aqui também o lugar onde se situam os sujeitos da pesquisa.<sup>6</sup>

Quanto à sua organização, a Creche-Escola Brincarte atende em períodos anuais com recesso no mês de janeiro. Como foi dito, as crianças participam de grupos formados por colegas da mesma idade, assim dividido: Grupo 1, crianças de um ano, Grupo 2 crianças de dois anos, Grupo 3 crianças de três anos, Grupo 4 crianças de quatro anos, e os bebês, a partir de seis meses, participam do berçário. Apesar da separação em grupos, existe um contato próximo e carinhoso entre todas as crianças.

Alguns fatores contribuem para que isso aconteça. Destacamos como alguns possíveis facilitadores, em primeiro lugar, a quantidade de crianças por turma que é muito reduzida: no berçário são apenas cinco bebês e os grupos variam com um máximo de oito a dez crianças; em segundo lugar, os horários de pátio que são

---

<sup>6</sup> Para participar da pesquisa, as crianças foram autorizadas pelos pais por meio da assinatura do documento de Consentimento Livre Esclarecido. A rotina da instituição e o ritmo da criança foram respeitados. Optamos por manter os nomes verdadeiros das crianças, pois elas participaram e se reconhecem nas fotos, ações e falas.

realizados entre dois grupos da seguinte maneira: enquanto o Grupo 1 e o Grupo 2 estão no pátio lateral, o Grupo 3 e Grupo 4 permanecem no pátio de areia e depois é realizada a troca, Grupo 1 e 2 no pátio de areia enquanto os Grupos 3 e 4 brincam no pátio lateral; e em terceiro lugar, citamos o momento da refeição, quando todos os grupos participam, cada um em sua mesa, porém no mesmo espaço .

Cada grupo tem uma professora responsável que realiza todo o planejamento do trabalho pedagógico. As salas são utilizadas para atividades diversas, mas a dinâmica do espaço permite que todas as crianças tenham contato direto com todas as professoras, auxiliares, cozinheira e servente da limpeza. Cada profissional é responsável pelas crianças sem distinção. Nas Imagens<sup>7</sup> 2 e 3, observamos os espaços do berçário, onde as crianças de seis meses a um ano permanecem no momento de sono, banho e alimentação. Temos também o espaço de estimulação.

Imagem 2 – Berçário



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora

---

<sup>7</sup> Optamos em apresentar fotos apenas do espaço por questões éticas, pois não foram todas as crianças que participaram da pesquisa, por isso não exporemos fotos com imagens de crianças não autorizadas pelos responsáveis.

Imagem 3 – Espaço de estimulação do berçário



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

A dinâmica dos turnos é diferenciada pelo número de crianças que atende. O turno matutino recebe 13 crianças que têm o horário de entrada variado, desde as 7h da manhã até às 10h30min. Apenas duas crianças permanecem exclusivamente no período da manhã. As demais continuam também no turno da tarde. Devido à quantidade reduzida de crianças nos grupos, no turno matutino todos permanecem juntos nos momentos de pátio de areia, que é apresentado na Imagem 5, e de pátio lateral, na Imagem 4. São separados apenas nos momentos das atividades de registro direcionadas ao projeto pedagógico em desenvolvimento no grupo.

Imagem 4 – Vista frontal do pátio lateral



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Imagem 5 – Vista do pátio de areia



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

As refeições são realizadas no refeitório que aparece na Imagem 6, em mesas separadas por grupos. Nesse espaço as crianças são estimuladas a se alimentar sozinhas, apenas com o acompanhamento do adulto, desenvolvendo assim a autonomia.

Imagem 6 – Vista parcial do refeitório



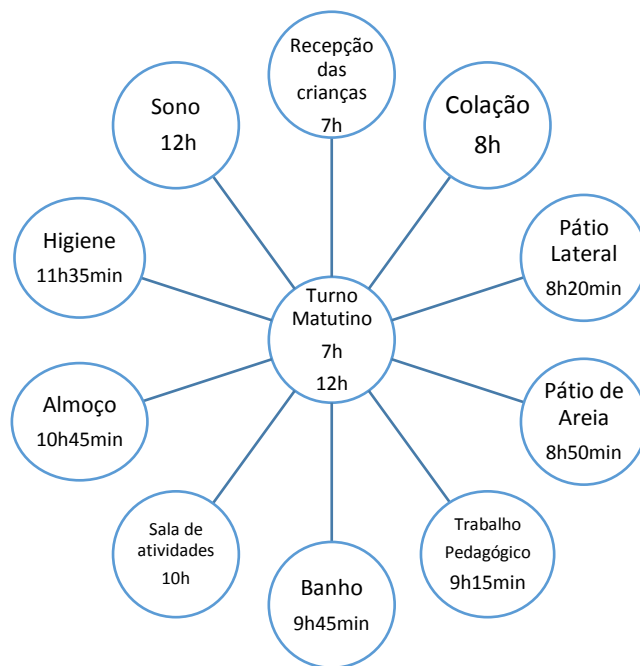
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

A rotina da Creche-Escola Brincarte engloba o trabalho pedagógico e os cuidados necessários a cada faixa etária atendida. A seguir, apresentaremos, nos Esquemas 1 e 2, uma visão geral da rotina da instituição em cada turno. Apesar dos horários determinados das atividades e da importância da sua observação, eles podem ser alterados conforme a necessidade. O Esquema 1 apresenta o turno matutino desde a recepção das crianças, que inicia às 7h, até o momento do sono ou atividade livre, às 12h. O Esquema 2 apresenta o turno vespertino que inicia com a recepção das crianças às 13h até a saída às 19h.

A tentativa de representação da rotina por meio de esquemas apresenta, de modo sucinto e limitado, o que acontece ao longo de um dia de convivência no espaço ativo e dinâmico da educação infantil. Optamos, então, por utilizar a forma circular e não linear para tentar representar a mobilidade desse esquema, que respeita a criança e não acontece de maneira fechada e autoritária, mas segue a aproximação dos horários para proporcionar, ao longo do dia, a rotina que contemple os cuidados

que envolvem afeto e necessidades físicas e o trabalho pedagógico. Não há separação entre o cuidar e o educar. O trabalho pedagógico é desenvolvido em cada momento, no banho, nas refeições ou nos pátios. O horário determinado para a apresentação e discussão mais aprofundada sobre o Projeto Pedagógico é o horário de atividade de registro.

Esquema 1: Rotina do turno matutino



Esquema 2: Rotina do turno vespertino



As salas de atividades são espaços onde as crianças permanecem com o grupo de sua faixa etária para realizar atividades diversas, como brincar, explorar livros, fazer registros pedagógicos, cantar, dançar, sempre acompanhadas da professora responsável pelo grupo,<sup>8</sup> até o Grupo 2 também com a auxiliar.<sup>9</sup> A Imagem 7 mostra a sala do Grupo 1 que tem o espaço livre para as crianças que estão começando a andar, e os brinquedos, por exemplo, o que aparece na foto com degraus e rampa são montados e desmontados conforme a atividade do grupo.

Imagem 7 – Vista do Grupo 1



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

O trabalho pedagógico é realizado por meio de projetos que são elaborados a partir dos conteúdos programáticos que se encontram no Projeto Político-Pedagógico da creche-escola. Os conteúdos foram construídos em 2005, em consonância com a organização em âmbitos e eixos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em adequação às necessidades educacionais das crianças atendidas nesse espaço. A cada ano, o conteúdo é revisado considerando os

<sup>8</sup> Todas as professoras da instituição têm licenciatura plena em Pedagogia e desenvolvem o Projeto Pedagógico para a sua turma. Existe uma professora para cada grupo: berçário, Grupo 1, Grupo 2, Grupo 3 e Grupo 4, além da responsável pelo turno matutino. Nesse caso, como apenas três crianças participam do trabalho pedagógico da manhã (número de crianças referente ao ano de 2013), há necessidade de apenas uma pedagoga para trabalhar com essas crianças pela manhã.

<sup>9</sup> A auxiliar de creche tem como função cuidar das necessidades das crianças, dando banho, água, cuidando dos pertences e da alimentação das crianças. O berçário, o Grupo 1 e o Grupo 2 têm uma auxiliar por turma, permanecendo em sala a professora e a auxiliar. Nos Grupos 3 e 4, a auxiliar apenas dá banho, escova os dentes e faz a higiene das crianças quando necessário. A proposta é que, nessa faixa etária, as crianças já tenham desenvolvido autonomia suficiente para não necessitar de uma auxiliar em tempo integral.

resultados dos trabalhos desenvolvidos nos grupos e, a partir de 2010, passou a ter como documento norteador as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Os conteúdos trabalhados nos projetos contemplam Artes, Linguagens Oral e Escrita, Conhecimento Social, Conhecimento de Mundo, entre outros, que são trabalhados nos Projetos Pedagógicos de uma maneira integrada, tecendo relações entre as diversas áreas do conhecimento.

A instituição traz no seu dia a dia a utilização de materiais artísticos, como tinta, giz de cera, cola, entre outros, na realização de atividades de registros individuais e coletivos. Um forte envolvimento com a leitura é percebido desde o berçário, com a exploração de livros por parte das crianças, no momento de contar história pelas professoras, além do desenvolvimento de muitas dramatizações. A leitura acontece por meio das imagens, que podem ser encontradas em livros ilustrados, como apresentado na Imagem 9, quando Lorenzo conta a história do livro aos amigos reunidos no pátio lateral. Nas Imagens 10 e 11, respectivamente, a professora Cleonice Dutra mostra imagens para as crianças do berçário e a professora Edylene Correa reúne o Grupo I em torno das imagens do livro. As crianças são incentivadas a contar histórias a partir das imagens que geram narrativas diversas e são compartilhadas nos grupos.

Desde o berçário, as crianças apresentam grande fascínio em manipular os livros e observar as imagens neles contidas. A Imagem 11 apresenta Arthur muito compenetrado na imagem que está no livro folheado. Geralmente as crianças do Berçário despendem um tempo considerável observando as imagens, passando o livro para frente e retornando várias vezes. Elas mordem, puxam, interagindo com o que se apresenta. A partir do Grupo I, as crianças começam a verbalizar nomeando as imagens que encontram nos livros. No Grupo 2 em diante, elas começam a fazer relações entre imagem e texto verbal e realizam narrativas que se direcionam aos amigos ou simplesmente falam sem necessidade de um interlocutor.

Imagem 8 – Lorenzo contando história



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Imagem 9 – Professora Nice com bebês



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Imagem 10 – Professora Edylene com o Grupo 1



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Imagem 11 – Arthur no Berçário



Fonte: Registro da pesquisadora.

O tempo de brincar é valorizado como espaço de formação. A música está presente na maioria dos momentos, seja ela cantada, seja reproduzida de um Compact Disc (CD), seja criada pelas crianças com palavras, sons ou instrumentos, gerando coreografias, pinturas e muito mais. O movimento do corpo, da expressão, da imaginação, da criação é intenso e é motor da aprendizagem e do desenvolvimento. A criança é ouvida, respeitada e valorizada. Ela é o centro de todo o trabalho pedagógico. Essas práticas buscam a expressão, a observação crítica que produz reações e questionamentos e a escuta das vozes das crianças nos diversos

contextos em que se inserem ao longo de um dia de permanência na creche, que pode variar de quatro a doze horas.

A definição do Projeto Pedagógico a ser realizado com determinado grupo leva em consideração a criança, seus interesses, o desenvolvimento motor (Anda? Engatinha? Corre? Sobe degraus? Acompanha movimentos ritmados? Manipula objetos? Pula?); o desenvolvimento da autonomia (Consegue se vestir e despir? Usa fraldas? Alimenta-se bem ou não, com auxílio ou sozinha sob supervisão? Explora os brinquedos nos pátios?); o desenvolvimento da fala (Balbucia? Pronuncia palavras? Formula frases? Estabelece diálogos?). Todas essas observações consideram o que a criança é capaz de fazer sozinha, o que ela é capaz de fazer com um auxílio de um adulto ou colega, partindo das necessidades observadas, dos questionamentos das crianças e do envolvimento das turmas.

Podemos citar um exemplo que ocorreu com o Grupo 2 em que uma criança só aceitava o arroz das refeições enquanto os amigos aceitavam todos os alimentos e a fruta de sobremesa com facilidade. Havia um diálogo entre a escola e a família para tentar solucionar essa questão, mas a criança resistia. Em um momento do jantar, um dos colegas questionou à professora por que o amigo só comia arroz e falou que assim ele não ia crescer forte. Apesar de ter o próximo projeto a ser trabalhado com a turma definido, a professora Luzia Morali não o realizou e planejou o projeto “Comer e Crescer”, que envolveu a família, a nutricionista da creche, a cozinheira e todos os demais funcionários de uma maneira lúdica para auxiliar as crianças a perceberem a importância de manter hábitos alimentares saudáveis. As atividades envolviam a plantio de algumas sementes, como vemos na Imagem 12, a compra de alimentos no supermercado montado na sala de atividades, conforme a Imagem 13, e o preparo de alimentos na cozinha, junto com a cozinheira.

Imagem 12 – Jaspe (Grupo 2) regando a semente



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Imagem 13 – Crianças do Grupo 2 (2013) fazendo compras no “supermercado”



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

A mudança do projeto e as ações realizadas com a turma surgiram da observação de uma criança em relação à alimentação do colega e da necessidade do entendimento, por parte das crianças, da importância da alimentação como parte do processo de desenvolvimento. Foram proporcionadas às crianças experiências tátil e olfativa com a terra e a água, o que proporcionou a observação de sua textura, o cuidado para o crescimento da planta e, em seguida, o processo de colheita e de cozimento. Inseridos em um contexto urbano, foi proporcionada a participação no processo de aquisição de maneira lúdica e, por fim, as crianças saborearam o alimento. Todas essas ações foram caminhos para a estimulação e ampliação do repertório sensível das crianças envolvidas.

Projetos como esse são recorrentes nesse contexto escolar. Desde o nosso primeiro contato com a Creche-Escola Brincarte, em 2005, os diálogos estabelecidos com as professoras em busca de uma aproximação com a Arte, a educação do sensível e a experiência estética passaram a orientar as ações implementadas na escola. Houve um zelo maior com a questão da seleção e da apresentação das imagens, os conteúdos começaram a ser desenvolvidos utilizando a linguagem visual não como ilustração, mas as ações com Artes estão nas ações cotidianas de sensibilização para as temáticas dos projetos, para a leitura de imagens. Entretanto, os trabalhos visíveis aos pais e desenvolvidos ao longo dos anos utilizam mais a música e a literatura com dada regularidade. Ao final do ano, é realizada uma apresentação de encerramento das atividades que reúne a música, a dança e a literatura. As peças teatrais também fazem parte da rotina da escola, são elas projetadas pelas professoras ou por artistas e se apresentam na escola ou em teatros.

Todos os anos as crianças participam de pelo menos duas apresentações teatrais fora do espaço educativo, além de serem agendadas visitas a locais que possam contribuir com o Projeto Pedagógico. Os espaços expositivos, de maneira geral, como museus e galerias, não faziam parte da rotina de visita e o desejo de participar de um espaço expositivo com as crianças era uma inquietação que nos movia. Leite (2005) apresenta a necessidade da ampliação da experiência da criança considerando-a como sujeito cultural.

Na creche, são realizadas ações no espaço educativo que privilegiam as linguagens artísticas e os materiais que envolvem o fazer artístico. Questionamos se essas práticas educativas propiciam experiências estéticas que caracterizam o desenvolvimento de uma educação estética ou se são apenas práticas descontextualizadas. Em um diálogo estabelecido com as professoras sobre a Arte e questionando como percebiam o trabalho realizado com as crianças envolvendo os materiais artísticos, uma delas respondeu:

Professora: Eu acho que o que nós produzimos com as crianças é Arte. Por exemplo, quando eles pintam o papel, nós fazemos a dobradura e montamos em uma cartolina, para expor, eu acho que é Arte. Como a dobradura do sapinho que eles fizeram (dobraduras realizadas a partir do trabalho com a música infantil 'O sapo não lava o pé')

Pesquisadora: Então você acha que a atividade coletiva com a dobradura do sapinho é uma obra de Arte?

Professora: É sim, por que não? Eles fizeram, pintaram, montaram. Eu acho que todos os trabalhos que eles fazem podem ser considerados obras de Arte, sim.

Considerando as afirmações da professora, dialogamos sobre o conceito de Arte e sobre o conceito de artista. Refletimos sobre a Arte moderna e contemporânea, que apresenta não mais a obra de Arte clássica, como a pintura e a escultura e a sua apreciação por meio das categorias de beleza, harmonia das formas e cores, perfeição no traço e acabamento, assim como o artista não admite a ideia romântica do ser iluminado, com dons especiais. Pensamos sobre a Arte como um produto de sua época e da sociedade em que está inserida. A apresentação da Arte Moderna não se restringe mais à pintura, escultura, desenho e gravura, mas se revela nas mais variadas formas e suportes. O artista moderno oferece propostas de reflexões por meio da Arte, convidando o espectador a participar o diálogo proposto e não mais apenas a apreciar a obra como uma obra prima.

A partir dessas reflexões, pensamos na criança e na finalidade com que ela produz aquele material. Apesar de os objetos apresentarem qualidades estéticas, não são produzidos com a intenção de afetar o espectador em um diálogo sobre os conceitos que envolvem aquela criação mas, no caso específico dos sapinhos organizados em um cartaz, são produtos de um fazer que envolve materiais artísticos, porém, nesse caso, não estão propondo situações de reflexão para o espectador a não ser a apreciação do resultado do seu trabalho. A Proposta Pedagógica, nesse caso, não

tinha a proposição de um olhar crítico, mas um resultado de um processo de construção de um objeto com finalidade educativa.

A professora do Grupo 3, Márcia Cristina, apresentou o desejo de visitar espaços expositivos pois, em seu trabalho pedagógico, ela sempre procurava estabelecer um diálogo entre o tema a ser trabalhado no projeto com imagens de obras de Arte, que não entravam como mera ilustração, mas como referência ao que estava sendo estudado. Ela recordou a importância que teve uma visita que realizou com a pesquisadora em 2007 ao Museu de Arte do Espírito Santo (Maes), por ocasião da exposição de Cândido Portinari. A aproximação que ela, como professora, teve com as obras gerou um trabalho com a turma do Grupo 1, inspirado na obra “O menino e o pião”.

O projeto teve como referência a obra de Cândido Portinari e, a partir da imagem apresentada à turma, foi selecionada a música “O meu chapéu tem três pontas”.<sup>10</sup> Além da música, a professora providenciou um pião de madeira, como aparecia na imagem do quadro. As crianças eram incentivadas a cantar, brincar com o pião e pintar livremente folhas de jornal, para ser confeccionado o chapéu de dobradura, semelhante ao que está na cabeça do menino na pintura. Depois de brincar e confeccionar o chapéu, foi realizada uma releitura da obra de Portinari por meio da fotografia. As crianças vestiam o chapéu e seguravam o pião, sentadas em uma cadeira, como aparece na imagem da obra, e a professora fotografou uma a uma, depois foram expostas a obra e as fotos de cada criança.

Diante dos questionamentos da professora sobre o que é Arte e o desejo de uma aproximação da professora Márcia Cristina das obras de Arte por meio de visita aos museus, iniciamos um percurso pelo entendimento da presença da Arte na educação infantil e a possibilidade de contribuir com a formação estética das crianças nessa etapa da educação básica.

O interesse em participar de um momento com a artista plástica Regina Rodrigues, que era mãe de uma criança na creche, partiu da conversa com as professoras.

---

<sup>10</sup> “O meu chapéu tem três pontas, tem três pontas o meu chapéu. Se não tivesse três pontas, não seria o meu chapéu” (Cantiga popular).

Assim, planejamos a aproximação das crianças com expressões artísticas por meio do encontro com a artista plástica e com visitas a espaços expositivos. O programa das ações priorizou a participação ativa de todas as professoras da instituição, cada uma acompanhando as crianças do grupo em que atuava. Quatro foram os momentos planejados e estão descritos a seguir:

- a) primeiro momento: visita à exposição “Estética do Futebol e outras Imagens” no Museu da Arte do Espírito Santo Dionísio Del Santo em julho de 2013;
- b) segundo momento: presença da artista plástica, professora Dr<sup>a</sup> Maria Regina Rodrigues, propondo uma experiência com “argila”, ou seja, um encontro com o material plástico a “argila” em setembro de 2013;
- c) terceiro momento: visita à exposição “Por território e lugares” no Maes em novembro de 2013;
- d) quarto momento: visita à exposição “Regina Chulam, Desenhos e Pinturas” no Museu Vale em dezembro de 2013.

Em busca de um melhor conhecimento sobre o tema da nossa pesquisa, iniciamos uma leitura exploratória em fontes bibliográficas, como periódicos científicos, bancos de teses e dissertações e anais de encontros científicos, a fim de identificar o que havia sido produzido sobre o assunto da investigação. Em seguida, realizamos uma análise de todo o material recolhido a fim de destacar aqueles que mais contribuíam para o conhecimento e desenvolvimento do problema da pesquisa e que seriam apresentados no diálogo com o texto final.

A pesquisa teve como base os pressupostos teóricos e filosóficos na abordagem sócio-histórica, a partir das contribuições especialmente de Vigotski, Bakhtin e Benjamin, com a proposta da aproximação de crianças de zero a quatro anos com a Arte como potencializadora de suas vivências no interior da educação infantil.

Como gestora da creche, estive implicada em todos os momentos, mas aquela ocasião não exigia o olhar de quem está inserido no campo de pesquisa, mas o olhar de quem deseja, por meio de uma investigação, procurar conhecer e entender

o contexto e os fatores que podem contribuir para o desenvolvimento do objetivo da pesquisa.

O meu olhar como pesquisadora estava voltado para a criança, o espaço em que ela se encontra e para as ações pedagógicas propostas pelo professor que tem papel fundamental na aprendizagem e desenvolvimento da criança por meio de suas proposições. Nossa proposta visou a envolver esse profissional em todas as ações planejadas. Os encontros entre a pesquisadora e as professoras aconteciam semanalmente nos momentos de planejamento pedagógico, no intuito de perceber, nos diálogos com as professoras, se as ações vivenciadas estavam de alguma maneira provocando questionamentos ou mudanças em seu trabalho pedagógico.

Essas ações conduziram a uma leitura em Barbier (2007) e Thiollente (2009), para entender se nosso trabalho se configurava em uma proposta de pesquisa-ação. Encontramos alguns pontos de convergência que favoreceram um diálogo com essa metodologia:

- a) a presença da pesquisadora no lugar da pesquisa;
- b) a proximidade do grupo pesquisado;
- c) a proposta de inserção e participação das professoras em todos os momentos da pesquisa;
- d) o retorno do trabalho para a comunidade.

Os tópicos acima destacam a presença e participação da pesquisadora no espaço da pesquisa e o diálogo com a comunidade escolar. Esses pontos nos aproximam da leitura em Barbier (2007, p. 126) quando denomina observação participante completa (OPC) aquela em que “[...] o observador ou está implicado desde o início, porque já era membro do grupo antes de começar a pesquisa; ou ele se torna membro do grupo por conversão”. Recorremos ainda a Thiollent (2009, p. 20) para perceber se justificava a busca por uma pesquisa-ação.

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Pelos motivos apresentados acima e a partir das leituras desenvolvidas, acreditamos que nossa pesquisa teve uma maior aproximação de uma pesquisa-ação. As ações escolhidas para contribuir como possibilidade de educação estética, além de proporcionar experiências sensíveis às crianças, visa a envolver a comunidade educativa, em especial, as professoras que com quem elas convivem e que realizam o planejamento pedagógico dos grupos. Queremos perceber se as propostas estéticas realizadas com as crianças provocaram alguma transformação no pensamento ou na prática das professoras envolvidas.

As visitas aos museus e a presença da professora Regina na instituição foram registradas por gravação de áudio, vídeo e fotos. A primeira visita realizada não teve registro fotográfico das crianças por questões éticas, pois ainda não possuíamos todas as autorizações de registro e divulgação de imagem. Nesse primeiro momento, realizamos apenas o registro por meio de gravação de áudio e anotações, por isso esse momento é apenas relatado e apresentada imagem da exposição.

As demais visitas a espaços expositivos e o momento com a professora Regina foram fotografados, filmados e gravados em áudio, porém algumas imagens, principalmente as tiradas no Museu Vale, ficaram com a qualidade de visualização comprometida por causa da iluminação própria da exposição. Os pais foram envolvidos por meio das devolutivas das ações realizadas, por diálogos e dos relatórios semestrais de acompanhamento da criança, além de participarem respondendo a questionários abertos com o intuito de percebermos se havia reflexo das intervenções nas falas e atitudes das crianças fora da escola. A análise dos resultados teve como base os pressupostos teóricos e filosóficos da abordagem sócio-histórica a partir de Vigotski, Bakhtin e Benjamin.

O desejo de envolver as crianças e o meio educativo em que elas estão inseridas numa vivência com as linguagens, a fim de realizar experiências estéticas, como experiências sensíveis, deu à nossa pesquisa a seguinte configuração:

No primeiro capítulo expomos os diálogos com as pesquisas na área investigada e as concepções norteadoras do nosso trabalho. Abordamos conceitos, como a

infância, o tempo e a experiência, a partir do diálogo com Vigotski e Walter Benjamin. Refletiremos sobre a educação estética com base em Vigotski e a educação sensível em diálogo com Duarte Júnior.

No segundo capítulo, apresentamos a criança e as experiências sensíveis realizando uma interlocução entre o pensamento de Vigotski, Benjamin, Duarte Júnior e Bakhtin.

No terceiro, registramos as intervenções propostas: possibilidades de ampliação da experiência sensível na educação infantil. Analisamos as intervenções e apresentamos alguns retornos a partir de diálogos com professores, famílias e as conclusões finais.

## 1 DIÁLOGOS COM CONCEPÇÕES NORTEADORAS

Apresentamos algumas concepções que encaminham os nossos estudos. Focalizamos a busca por pesquisas que estabelecessem um diálogo com nossa proposta. Começamos a selecionar trabalhos acadêmicos que realizam pesquisas na educação básica e mais especificamente na educação infantil, enfatizando a educação estética com crianças de zero a quatro anos.

Abordamos também o conceito de infância desde a visão de Phillipe Ariès (1981), dialogando com Angel Pino (2005), Sarmento (2008) e Vigotski (2006, 2010). Recorremos à mitologia grega para apresentar o conceito de tempo, apoiada na leitura de Kohan (2004). Com Aganbem (2005) e Benjamin (1984, 1987) abordamos a experiência.

A partir do conceito de experiência, aproximamo-nos do conceito de estética. Percorremos um caminho que traz a partir do termo grego *aisthesis* o entendimento da experiência sensível em Duarte Júnior (2001). Concluímos com a estética na educação dialogando com Vigotski (2010) e Duarte Júnior (1998).

### 1.1 DIÁLOGOS COM AS PESQUISAS NA ÁREA INVESTIGADA

Como nossa pesquisa tem como foco compreender como a experiência estética pode ser ampliada na educação infantil por meio do contato e convívio com a Arte, faz-se necessário observar quais pesquisas dialogam com a nossa para apresentarmos outras contribuições na área.

A busca por trabalhos acadêmicos e autores que realizam suas pesquisas na primeira etapa da educação básica (educação infantil), e mais especificamente a educação estética com crianças de zero a quatro anos foi o ponto de partida. As buscas foram realizadas nos anais da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas (Anpap), compreendendo o período de 2007 a 2011, por estarem disponíveis na Internet; na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação (Anped), mais especificamente no Grupo de Trabalho Sete (GT 7), Educação de Crianças de zero a seis anos, de 2000 a 2012 e Grupo de Trabalho Vinte e Quatro (GT 24), Educação e Arte de 2009 a 2012, pois, só a partir de 2009, o grupo de pesquisa em Arte foi incluído nos GTs. Foram revisados os anais de 2012 do Terceiro Seminário do Grupo de Pesquisa sobre Criança e Infâncias (Grupec), Dissertações e Teses no portal de Periódicos da Capacitação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério de Educação e Cultura, (Capes/MEC) de 1987 a 2011 e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes).

De uma maneira geral, observamos que há um crescimento nos trabalhos sobre o tema infância nos últimos 20 anos, porém a faixa etária de zero a quatro anos detém um número menor de pesquisas, particularmente, na área de Arte.

Dentre os trabalhos encontrados na Anpap, destacamos o artigo de Farina (2007) que não se insere no campo da educação infantil, mas busca o lugar do encontro da experiência estética e da Pedagogia e as questões que nascem por meio desse encontro que ela denomina de “pedagogia das afecções”. Uma dessas perguntas refere-se à formação estética do sujeito: “A dimensão pedagógica das práticas estéticas atuais interfere sobre nossa percepção, sobre nosso corpo e nossas formas de entender o que nos acontece” (FARINA, 2007, p. 777). Concordamos com a autora, quando aborda a experiência estética com crianças pequenas e percebe a importância dessa experiência ao longo da vida humana.

Selecionamos também o artigo de Fassina (2007), no qual o autor traz conceitos de neurociência nos estudos de Antônio Damásio em busca do entendimento da percepção da imagem no pensamento humano, da compreensão de como se forma na mente, como reflete e qual a extensão de seus domínios, qual o percurso corrido entre o olhar e a representação mental do objeto contemplado e como o desenho se constrói na mente.

Segundo o pesquisador quando uma estrutura física de um objeto interage com um corpo (objeto ou ambiente), constrói padrões neurais que mapeiam essa interação do organismo com o objeto. Há, a partir de então, uma seleção momentânea de neurônios e de circuitos mobilizados por essa interação. Essa construção imagética é incessante e sua percepção não se dá apenas por

estímulos visuais, mas é construída com sinais provenientes de cada uma das modalidades sensoriais (visual, auditiva, olfativa, gustatória e somato-sensorial). Cada região do corpo é responsável por uma diversidade de estímulos. E essas sensações ou sinais provenientes de regiões corporais específicas são processadas pelo cérebro criando uma rede de conexões, que dão origem a um mapa neural ou um padrão neural (FASSINA, 2007, p. 986).

A constituição imagética por meio dos estímulos sensoriais remete ao diálogo estabelecido com os escritos sobre a educação sensível de Duarte Júnior (2006), que alerta para o surgimento, na Idade Moderna, da constituição de conhecimento centrado puramente na razão, o que provoca anestesia, um bloqueio do saber sensível do ser humano que precisa ser transformado com uma educação que valorize a sensibilidade, por meio de um saber sensível, *estesia*, não pautado em um pensamento racional dividido em atividade prática e teórica, entre o inteligível e o sensível. Duarte Júnior (2006) apresenta o pensamento do pesquisador do Departamento de Neurologia da Faculdade de Medicina da Universidade de Iowa, Antônio Damásio, que, em sua obra “O erro de Descartes”, demonstra que a divisão corpo e mente não é admissível e que todo conhecimento tem sua origem no processo sensível do corpo humano (DAMÁSIO, 1996, apud DUARTE JÚNIOR, 2006). Esse pensamento nos remete mais uma vez a Vigotski (2010, p.143) que afirma:

Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Por isso, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse aluno [...]. Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir o seu sentimento.

A dimensão sensível passa a nos interessar cada vez mais e o trabalho de Carvalho (2007, p. 893) apresenta o mundo como “[...] uma festa para os sentidos”, trazendo a discussão em torno da questão da percepção e sua correlação com as teorias da cognição. Afirmar que a articulação entre o biológico e o cultural permite que se elabore o que é visto, pensado e o que se pode explicar a respeito do mundo, num processo pedagógico sustentado em três eixos básicos: o histórico, o afetivo e o estético. A Arte é apresentada como a maior expressão estética criada pelo homem, sendo essencial na ação educativa por ser um instrumento organizador do pensamento e um sistema gráfico de expressão integrando funções corporais, sensoriais e afetivas.

A articulação do biológico e o cultural, não como dicotomia, mas como formadora de um ser único e indivisível, está na necessidade de buscar entendimento sobre as possibilidades de uma educação estética na faixa etária a que o nosso trabalho se propõe. O artigo de Fassina (2007) também remeteu às pesquisas de Virgínia Kastrup (2007) sobre a aprendizagem inventiva, por considerar a invenção uma potência que se dá por meio de uma experiência estética, que é um dos veículos de produção de subjetividade.

Realizando uma busca nos anais Anpap de 2007 a 2012 com as palavras infância, Arte e educação estética, foram acessados diversos artigos. Destacamos o de Orloski (2012), que estabelece relações entre os conceitos de pensamento reflexivo e experiência em John Dewey e o conceito de experiência em Walter Benjamin apresentado no trabalho de Oliveira (2011). Orloski (2012) apresenta, por meio do pensamento de Dewey, a experiência como um caminho percorrido, vivido com qualidade estética, e Oliveira (2011) mostra que a experiência Benjamin traz o conceito de memória que, juntamente com o esquecimento, caracteriza a experiência que possibilita ao indivíduo construir sua própria individualidade, numa relação entre o que foi e o que é: *Erfahrung*.<sup>11</sup>

Camargo e Foerste (2012) trazem a dimensão da importância da leitura das imagens para o entendimento de mundo, afirmando que a leitura das obras de Arte favorece a leitura do mundo em sua totalidade. Com a leitura aparecem o fazer e a experimentação como construtores de conhecimento. Essa visão corresponde à nossa proposta de realização de uma vivência estética. O trabalho apresenta também a compreensão que tem do conceito de mediação como “[...] processo onde várias vozes aparecem presentes no discurso dos sujeitos” (CAMARGO; FOERSTE, 2012, p. 545) e o pensamento de Vigotski que, junto com a estimulação e a mediação promove a reflexão do sujeito.

---

<sup>11</sup> É o conhecimento obtido por meio de uma experiência que se acumula, que se desdobra, como numa viagem.

Na pesquisa nos anais da Anped foi selecionado especificamente o Grupo de Trabalho Educação da Criança de zero a seis anos / n. 07- GT 07,<sup>12</sup> incluindo os trabalhos a partir de 2001. A pequena quantidade de pesquisas que abordam a educação infantil fica evidente na análise de Strenzel (2001), que realiza um levantamento por meio do CD-ROM organizado pela Anped. Dentre as teses de doutorado e dissertações de mestrado de 1983 a 1998, que falavam sobre a educação infantil no Brasil, o autor encontrou apenas 14 trabalhos sobre as crianças menores de três anos, todos da década de 90. Todas as pesquisas, mesmo pertencendo a outras áreas, como Psicologia, Ciências Sociais e Educação Física, estavam ligadas direta ou indiretamente à Pedagogia.

O olhar para as necessidades da criança a partir da própria criança, considerando-a como sujeito de direitos, que tem voz e não apenas como um corpo a ser moldado e constituído para o futuro está presente no trabalho Oliveira (2001) e contribui para o olhar sobre a criança desta pesquisa.

[...] vários pesquisadores e profissionais da área, como Faria (1993), Bufalo (1997), Rocha (1999), entre outros, reivindicam e proclamam a Educação infantil como um lugar que garanta o 'direito à infância', mas não a qualquer tipo de infância, e sim a uma infância inteira, aberta e solta como aquela com a qual Portinari nos presenteou (OLIVEIRA, 2001, p. 3).

A forte presença da prática de leitura no espaço da pesquisa em que estamos inseridos aproximou o nosso olhar do trabalho intitulado “Voz, presença e imaginação: A narração de histórias e as crianças pequenas”. Nesse artigo, Girardello (2002) aborda o potencial da narração de histórias na educação infantil, lembrando que a narrativa chega à vida da criança em seus primeiros dias de existência por meios do padrão musical regular dos acalantos. A autora apresenta o pensamento do poeta russo Kornei Chukovski (1968). As pessoas contam as histórias e cantam as canções de que mais gostavam quando eram crianças, de modo que quem escolhe as histórias para as crianças de hoje são as crianças de

---

<sup>12</sup> Criada em 1978, a Anped só organizou os Grupos de Trabalho em 1981, na 4ª Reunião Anual. Antes disso realizou suas reuniões em torno de temas gerais vinculados especialmente aos Programas de Pós-Graduação. Inicialmente fundado como G.T. de Educação Pré-Escolar e surgindo ao mesmo tempo que outros sete GTs com as mesmas características e a mesma sistemática de trabalho, o Grupo de educação infantil reuniu pesquisadores e profissionais com a intenção de constituir um fórum de discussões e debates dos problemas da área. Só em 1988, decide-se pela atual denominação do grupo: Educação da criança de zero a seis anos, considerada mais abrangente e mais adequada aos direitos constitucionais que acabavam de ser conquistados.

ontem. Apoiada nos pensamentos de Vigotski, a autora evidencia que a riqueza da vivência narrativa nas creches e pré-escolas contribui para o desenvolvimento de pensamento lógico das crianças e também de sua imaginação. Esse trabalho dialoga com a nossa pesquisa pela faixa etária que aborda e por reconhecer que a competência narrativa começa a se desenvolver desde o berço, já que, entre os 18 e os 20 meses de idade, são, em geral, capazes de recontar o passado, organizando eventos em ordem cronológica.

O desenvolvimento de uma competência narrativa nos aproxima de Benjamin (1985), quando atribui à experiência a capacidade de narrar fatos passados e diz que o homem que vive a realidade da guerra fica empobrecido em sua experiência por não ter nada de edificante para narrar, fica emudecido. Precisamos restituir às nossas crianças a experiência da narrativa e proporcionar à infância experiências que valorizem a sua voz manifestada por meio de suas diversas expressões.

Como a nossa pesquisa é orientada para as crianças que em alguns casos, pela faixa etária, ainda não se comunicam pela linguagem verbal, porém comunicam-se diariamente a partir de suas vivências e trocas, seja com adultos, seja com crianças, algumas questões nos atravessam e o trabalho de Moraes (2003) dialoga com essas questões, quando faz uma investigação sobre as concepções de criança e infância divulgadas pelas produções acadêmicas sobre a educação apresentada no Grupo de Trabalho 7– Educação da Criança de Zero a Seis Anos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, entre os anos de 1997-2002. Visando a desvelar o papel que a criança ocupa nas orientações teóricas de base dessas produções a autora conclui dizendo: “[...] percebemos que os processos de participação ou de alteridade no processo educativo ainda estão implícitos na discussão da criança cidadã e da infância como tempo de direitos” (MORAES, 2003, p. 5).

O princípio da alteridade, reconhecer a incompletude, dialogar com a criança em um encontro respeitoso, atenta a revelar as diferentes linguagens acreditando em seu potencial de informantes sobre a infância são questões muito importantes em nossa pesquisa. Ouvir a voz daqueles que utilizam linguagens diversas para estabelecer uma comunicação e devolvê-las à comunidade é um grande desafio, principalmente

quando estamos inseridos em um espaço voltado às crianças que, dentro da etapa da educação infantil, ainda são divididas entre creche e pré-escola, estabelecendo para a primeira denominação que abarca as idades de zero a três anos o sentido do cuidado como algo muito forte em razão da faixa etária atendida.

Observamos que as questões entre o cuidar e o educar, pertinentes à educação infantil, aparecem em diversos trabalhos e trazem em seu bojo a proposta de uma (re)construção da concepção de infância o que, automaticamente, vai provocar mudanças na concepção de educação infantil, para que não exista a separação cuidar-educar.

Destacamos o trabalho de Azevedo e Schnetzler (2004), que investiga a formação dos professores de educação infantil e a exigência da formação adequada para essa função. A pesquisa também considera a concepção moderna de criança, que deixa de ser um adulto miniatura, e o atendimento a ela dispensado em uma instituição educativa, por meio de um percurso pelas várias tendências pedagógicas de trabalho na educação infantil que influenciam, também, a formação dos profissionais que atuam nessa área. Os autores propõem uma (re)construção da concepção de infância, que provocará mudanças na concepção de educação infantil, deixando de existir a separação entre cuidar-educar.

O artigo de Tiriba (2005) apresenta elementos teóricos para a compreensão do que está na base da polêmica é a separação entre corpo e mente, conseqüentemente, a separação entre razão e emoção, que revela a separação básica da sociedade ocidental entre cultura e natureza. Educar teria o sentido de ensinar, ou estaria mais relacionado com pensar, raciocinar? E cuidar, que significado pode conter? A autora faz um percurso sobre a educação infantil, considerando o papel emocional do cuidar, o papel feminino nessa área e propõe um caminho para religar o que foi historicamente separado, articulando razão e emoção, corpo e mente, cuidado e educação.

Em dois artigos abordando o mesmo tema, Macêdo (2005) conclui que ainda é forte a dicotomia entre as ações de cuidado e educação. Secchi e Almeida (2007) realizam um levantamento do sentido do educar e do cuidar por meio das práticas

das professoras e alerta que a Rede Municipal de Ensino desenvolve um trabalho de educação infantil preparatório para o Ensino Fundamental, centralizado na alfabetização, tendo como finalidade a preparação para a 1ª série do Ensino Fundamental. As autoras se contrapõem à prioridade dada à aquisição da linguagem escrita, argumentando: “Quanto mais a Educação infantil abrir para as crianças a possibilidade de acesso às diferentes linguagens, mais o seu universo se ampliará” (SECCHI; ALMEIDA, 2007, p. 11).

Entendemos que o cuidar e educar não podem ser separados na formação não só da criança, mas do ser humano ao longo de sua existência. O percurso pelos trabalhos pesquisados conduziram ao entendimento de que o cuidar e o educar deixarão de ser dicotômicos quando existir a valorização da criança como ser presente que participa da construção da história e da cultura de seu tempo.

Dois trabalhos se aproximaram de nossa proposta de pesquisa, devido à importância que conferem à educação estética, não só ao ensino da arte, mas uma Pedagogia infantil pautada na experiência estética. São eles os trabalhos de Redin (2007) e de Richter (2005): “Talvez, antes de qualquer outra, a enorme contribuição que as coisas da arte têm para ofertar à educação das crianças seja a obviedade do humano encantamento pelo mundo” (RICHTER, 2005, p.14).

O trabalho de Redin (2007) investiga, em uma escola que tinha como lema “Educar com arte”, os efeitos de uma práxis criativa e estética em todo o currículo e não simplesmente nas disciplinas designadas como Arte ou Educação Artística: “Um sujeito estético pensa a si próprio, e é ao mesmo tempo, pensado pelos outros. É sujeito processual, porque vive em sociedade que também se faz e se refaz constantemente” (REDIN, 2007, p. 3).

Ao buscar a constituição do sujeito estético, marcado pela cultura escolar, encontramos, 20 anos após a vivência nesse espaço, o relato de Mônica, uma das ex-alunas entrevistadas que, em sua reflexão, apresenta a importância do tempo que não se divide em passado, presente e futuro, mas em tempo vivido que constitui uma existência sócio-histórica:

A vida é muito suntuosa para que não seja notada e, muito majestosa para que não seja recordada. As nossas vivências merecem ficar guardadas na memória, como uma recordação eterna, sendo sempre notórias e dignas de serem relembradas. E, para não escaparem da nossa consciência, o passado, o presente e o futuro são tempos que devem estar sempre interligados. A memória é, pois, inseparável do sentimento do tempo ou da percepção do tempo como algo que escoia ou passa. A memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo. A cada segundo, o tempo passado se torna num constante futuro que se está vivendo e, juntos, o passado e o futuro, se constituem no presente. E é a esta conexão temporal, que se encontra o presente, é que devemos celebrar com sabedoria, para que, cada instante, perdure em nossa memória! (REDIN, 2007, p. 3)

A citação acima apresenta a importância da construção de um tempo presente que ao se tornar passado, é revivido no futuro por meio da memória. Qual memória podemos possibilitar às crianças na educação infantil? Seguindo esse raciocínio, encontramos o artigo de Richter (2005) que aborda a necessidade de um trabalho pedagógico na educação infantil que valorize a Arte, a plasticidade dos materiais e os benefícios que eles proporcionam à formação do ser humano. A seguir, apresentamos a citação que representa a nossa crença na Arte como meio de expressão, comunicação, experiência, desenvolvimento, transformação, educação, reeducação e apreensão do mundo.

Não é ainda criação ou produção artística, antes é experiência de si por ser inseparável de uma história corporal, do modo como o corpo aprende a estabelecer relações com outros corpos a partir dos ritmos singulares de cada gesto que deixa marcas no mundo. Nesse sentido, a experiência de desenhar, pintar ou modelar, não é ver algo e representá-lo mas o modo como vejo e narro algo: é pensamento em ato... tempo de desafiar as crianças a aprenderem a transformar a plasticidade do mundo como experiência de arranjar e rearranjar o real no ato de instaurar e transformar imagens e palavras para interpretar e comungar o estar junto no mundo (RICHTER, 2005, p.12).

No ano de 2007, tem início na Anped o Grupo de Estudo de Educação e Arte. Alguns trabalhos nesse grupo se aproximam ainda mais de nossa temática. Em “Experiência poética e linguagem plástica na infância”, Richter (2007) apresenta sua experiência como professora de educação infantil e pesquisadora que utiliza a linguagem plástica em suas aulas, valorizando o processo e a dimensão poética desse ato. A autora propõe acender o debate quanto ao descaso com a aprendizagem das linguagens plásticas na educação infantil e afirma que a prática artística modifica a nossa relação com as coisas, com o mundo e com o corpo.

Ao entender a importância de considerar o universo da criança e as possibilidades de uma educação estética, selecionamos o trabalho de Cunha (2007), que afirma haver uma história construída em torno das imagens que nos educa, dentro e fora dos espaços escolares, como as crianças estão construindo suas imagens a partir das pedagogias da Arte<sup>13</sup> e das imagens acessadas dentro e fora das escolas por meio dos diferentes materiais visuais. Apresenta também a prática de professoras que escolhem biografias dos grandes artistas da Arte ocidental para que a criança tenha acesso à cultura artística, sem se importar com o universo simbólico da criança e a cultura em que está inserida.

Em revisão aos trabalhos do Grupo de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (grupeci)<sup>14</sup> do ano de 2012, selecionamos Brito (2012) que aborda em seu trabalho a importância da linguagem artística no desenvolvimento das atividades com as crianças na educação infantil, o acesso às obras de artes e manifestações artísticas diversas, permitindo a construção de conhecimento e a criatividade. Referenciado por John Dewey no que diz respeito à educação que privilegia a ação da criança e seu interesse no âmbito da experiência e por Vigotski que valoriza o contexto cultural, esse trabalho se aproxima de nossa pesquisa, por exemplo, ao afirmar que “A arte é um processo que precisa estar imerso na escola, uma vez que esta faz parte da cultura em construção” (BRITO, 2012, p. 2).

A proposta de um olhar não pautado somente nos estudos psicológicos, biológicos ou sociais sobre a criança, mas um olhar do campo das linguagens plásticas, visuais, sensoriais, estéticas encontra contribuição no trabalho de Moura e Lopes (2012)

Portanto, para que possamos atender aos bebês, cuidando-os e educando-os, respeitando suas especificidades, é preciso transformar a instituição, seja denominada de creche ou de centro de Educação infantil, em um ambiente de convívio coletivo, de interações sociais, em que as práticas da cultura estejam presentes, não apenas nos modos de reger o sono, a alimentação, a higiene, mas de inserir os bebês na vida cultural, mediante as linguagens presentes na sociedade humana e que precisam ser desencadeadas nos bebês desde cedo: os

---

<sup>13</sup> Conjunto de procedimentos metodológicos desenvolvidos em artes visuais pelas professoras nas escolas infantis.

<sup>14</sup> Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias têm por objetivo promover e ampliar o diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento que têm como temática os estudos das crianças e de suas infâncias. É um evento que se caracteriza pela interlocução entre grupos de pesquisa e pela apresentação de trabalhos de forma articulada no interior dos grupos. Disponível em: <<http://cadernosdeinfancia.blogspot.com.br/2010/06/ii-grupeci-seminario-uerj.html>>. Acesso em: 29 maio. 2013.

movimentos, os gestos, as expressões, a palavra, a música, as brincadeiras. (MOURA; LOPES, 2012, p. 5)

Nos anais da Capes foi realizada a primeira busca com as palavras: leitura de imagem e educação infantil. Foram encontradas as seguintes dissertações que contribuem para a nossa pesquisa.

Pillotto (1997), que desenvolve a sua pesquisa com crianças entre três e seis anos, afirma que Arte se aprende e se ensina e que é possível desenvolver com crianças, nessa fase escolar, conteúdos de Arte nas diversas áreas de conhecimento, realizando uma educação estética, entendendo-a como fundamental no desenvolvimento de um senso crítico dos indivíduos, oportunizando assim a participação ativa na formação e transformação de sua cultura. O trabalho de Pillotto (1997) questiona o porquê Arte na educação infantil, o que selecionar como conteúdo em Arte e como desenvolver esse conteúdo na educação infantil.

Farias (1997) identifica o caráter educativo da atividade artística, especialmente como referência entre os homens, sua cultura e seu meio. Afirma a necessidade da Arte na educação formal, questiona a influência da escola na formação do gosto, na construção de uma educação crítica por meio do ensino da Arte e discute como a Arte é percebida na vida prática, enfatizando os conceitos de Arte, estética e educação.

Analisando as produções acadêmicas recentes, 2006 a 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, foram identificadas aquelas que mais se aproximavam do objeto de estudo, que envolvessem a criança, a educação infantil, a educação estética e a Arte e seu ensino. Alguns se mostraram pertinentes ao tema proposto, como Manola (2006) que, em seu trabalho, pesquisa sobre o desenvolvimento da narrativa em crianças da educação infantil na faixa etária de um ano e sete meses a três anos, em uma instituição da Prefeitura Municipal de Vitória.

Paiva (2008) aborda a produção de imagens de crianças na educação infantil e aponta o uso do computador como mediador.

Por sua vez, Hernandez-Piloto (2008) trata da visão da escola sobre a criança como território da não linguagem, negando sua natureza histórica e social.

Por fim, Góes (2009) investiga quais os elementos sociais e culturais estão presentes no desenho infantil, como a criança se apropria deles e como se opera a mediação com o outro nessa apropriação.

Destacamos a tese de Leite (2001) que trabalha com a experiência estética a partir dos desenhos das crianças. Afirmamos a autora que se vive, aprende e educa a apreciação estética. Assegura que estar diante de uma obra de Arte não garante uma experiência estética, mas busca estabelecê-la no diálogo com a imagem. Observa visitas guiadas a exposições, problematiza a ação dos mediadores e o papel dos museus como espaços de veiculação e produção cultural, além de afirmar que os desenhos, seja do adulto, seja da criança, são marcados pelas condições de produções e pelas diferentes experiências culturais que são a eles oferecidas.

Percebemos, em nossas pesquisas, a predominância no campo da infância de um olhar da Psicologia e da Pedagogia. As crianças são consideradas em sua dimensão biológica e psíquica, por isso selecionamos para nossos estudos e apresentamos aqui apenas aqueles que reconheciam a criança como parte e produtora da cultura.

Verificamos que os trabalhos pesquisados em sua maioria apontam para os estudos que não contemplam a idade de zero a quatro anos. Os trabalhos enfatizam a necessidade de uma educação que contribua para o desenvolvimento da criança como ser integral, histórico, afetivo e estético. Como vimos, a Arte é a maior expressão estética criada pelo homem e é essencial na ação educativa por ser um instrumento organizador do pensamento, da percepção do corpo com seus sentidos e afetos. Começamos a delimitar os nossos propósitos a partir da estruturação dos estudos realizado até aqui.

## 1.2 SOBRE A INFÂNCIA O TEMPO E A EXPERIÊNCIA

O conceito de infância como conhecemos hoje é relativamente novo e em constante construção. Segundo Pino (2005), é limitado, refletindo não a realidade histórica, mas um mosaico de teorias de acordo com as concepções de mundo de cada corrente teórica. Até a Idade Média, não havia a noção de que este era um estágio específico do desenvolvimento do ser humano. A criança era tratada como um “adulto em miniatura” ou “homúnculos”, como denomina Manuel Sarmiento (2008), destacando a situação subalterna da criança em relação ao mundo adulto. Era válido estudar e cuidar desses seres humanos miniaturizados pela sua incompletude e imperfeição (SARMENTO, 2008).

Philippe Ariès (1981), no prefácio de seu livro, dá uma visão do que era o tempo da infância. Sua duração era reduzida a seu período mais frágil, enquanto ainda não conseguia bastar-se. Ao adquirir a mínima habilidade física, a criança logo era misturada aos adultos, participando de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude.

O termo latino *infantia* designa a “ausência da fala”. Isso dá à infância uma determinação histórica do lugar da não fala, o não lugar, a ausência, o que não é, o que está por vir. Sabemos que a fala não é algo natural, e sim culturalmente constituída. Não nascemos seres falantes, mas com capacidades biológicas para desenvolver a fala. É na infância que o homem se apropria da linguagem, passa de um ser sem fala a um ser falante.

Com o passar do tempo, o reconhecimento da infância como um período distinto da vida adulta dá início à busca desse espaço a ser assumido pela criança, indicando como deve agir a família e a sociedade diante dessa infância moderna, escolarizada. No século XX, há uma predominância dos estudos da Psicologia sobre a infância. O desenvolvimento é definido por uma maturação das estruturas internas. Esses estudos têm uma perspectiva biologizante. As crianças são excessivamente vistas como seres biopsicológicos e ignoradas como sujeito histórico-social portador e produtor de cultura.

Vigotski (2010) apresenta a criança não como um ser acabado, mas como um organismo em desenvolvimento. Sendo assim, o seu comportamento social se modifica intensamente não apenas pela interferência do meio, mas também “[...] em função de certos ciclos ou períodos do desenvolvimento do próprio organismo infantil” (VIGOTSKI, 2010, p. 289). Os tempos de desenvolvimento da criança ocorrem de forma ondulatória, e esse movimento que pode acontecer em saltos, não só se efetiva em períodos anuais como também se apresenta diariamente, tendo momentos de maior e de menor energia.

Vigotski (2006) não tem uma visão etapista do desenvolvimento humano, não há uma determinação exata de etapas que não podem ser distintas rigorosamente. Um comportamento pode surgir em faixas etárias diferentes, assim a infância seria dividida em: Primeiro Período ou Período da Primeira infância e a Fase da Infância Tardia.

Percebemos, então, que a infância é um tempo, porém não um tempo determinado cronologicamente, com início e fim. A mitologia grega nos apresenta o tempo em três formas: *Krónos*, *Kairós* e *Aión*. O tempo quantificado, que está presente no relógio, que marca a nossa existência em um determinado tempo/espaco na história é o tempo cronológico que vem do grego *Krónos*, aquele que pode ser medido e regula o tempo dos homens: “[...] a soma do passado, presente e futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é, mas será (o futuro)” (KOHAN, 2004, p. 54). *Kairós* é uma potência, o momento oportuno, tempo da escolha, tempo certo, uma porção onde algo de especial acontece, enquanto *Aión* é duração, intensidade do tempo da vida humana.

O intrigante fragmento 52 de Heráclito conecta esta palavra temporal ao poder e à infância. Ele diz que “*aión* é uma criança que brinca (literalmente, ‘crianças’), seu reino é o de uma criança”. Há uma dupla relação aí afirmada: tempo-infância (*aión* - *paîs*) e poder-infância (*basileíe* – *paîs*). Este fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser de temporal parece com o que uma

criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números (KOHAN, 2004, p. 54-55).

Apoiado no pensamento de Walter Benjamin que, no início do século XX, anuncia a desapropriação da experiência ao homem moderno após viver os horrores da guerra, Agamben (2005) traz o conceito de experiência e do seu empobrecimento em nosso meio. Segundo Agamben (2005), Benjamin descreve que os homens retornavam dos campos de batalha emudecidos, sem experiências comunicáveis, porém atribui a eficácia da destruição da experiência à incapacidade do homem moderno de narrar as experiências que vive na variação dos eventos do cotidiano, como acontecia nas gerações anteriores. Transformar as vivências em experiências comunicáveis já não se traduz em uma tarefa comum. Aproximando o conceito de infância do conceito de experiência, afastamo-nos da ideia de uma etapa cronológica da vida e passamos a entender a infância como um lugar potente, lugar da novidade, da experiência.

A ciência moderna não aceita a casualidade da experiência e utiliza o experimento como ferramenta de sua comprovação científica. No ensaio escrito em 1926, o então jovem Benjamin (1984) apresenta a experiência como sendo a máscara do adulto que acumulou conhecimento e, com ares de superioridade, observa a juventude e a infância como um tempo curto. “Não passa de uma curta noite”, época desajuizada, propícia a cometer “doces asneiras”, que brevemente darão lugar à “longa sobriedade da vida séria”. Benjamin (1984) apresenta um adulto intolerante que oculta sob a forma de sentimentalismo os sonhos da juventude. Nessa postura autoritária o adulto mostra ao jovem a sua experiência por meio da acumulação de conhecimento e, com essa atitude, oprime o jovem, tirando dele a possibilidade de conhecer outros tipos de experiências.

Em contrapartida, Benjamin (1984) apresenta uma via para outro tipo de experiências, para que ela seja sempre bela, mesmo quando é hostil e destrói sonhos que estão nascendo. O caminho é conservar o sentido da vida permanecendo jovem, mantendo um espírito livre, que não se imobiliza diante do erro, mas vê no erro um sopro para continuar a sua busca. Essa é a chave para ter um olhar generoso e não opressor sobre o outro. Quanto mais difícil for para o jovem

a conquista de coisas gloriosas, dos seus sonhos, mais ele respeitará a sua caminhada, os elementos que a constituem e todos os homens, o que nos leva a pensar em uma transmissão da experiência, que deixa de ser uma vivência individual e passa a ser uma experiência coletiva, histórica, que constrói e transmite conhecimento. Walter Benjamin (1987) atualiza a sua infância com memórias que afetaram a sua emoção. Embora adulto, une passado e presente em um movimento que mostra o menino que vive no adulto do presente. Apresenta a infância como um tempo que pode ser retomado, atualizado.

A infância, como um processo de construção social, é alvo recente de estudos que se voltam para o entendimento da criança como um sujeito histórico e de direito, não apenas como um “vir a ser”, dependente de amparo e proteção do adulto, mas como ator social, com a sua fala valorizada e com interpretações do mundo. Nossas considerações sobre a infância buscarão percebê-la em seu movimento na vida do indivíduo e da sociedade, passando pela sua construção por meio da experiência. Vários tipos de experiências podem acontecer com a criança, contudo iremos privilegiar o estudo da experiência estética, ou seja, a experiência sensível.

### **1.2.1 Experiência estética, experiência sensível**

Ao proporcionar experiências sensíveis na educação infantil, por meio da Arte, propomos a realização de experiências estéticas como possibilidade da formação do ser em sua totalidade. Para fundamentar nossa compreensão sobre a educação estética como uma educação sensível, vamos nos referenciar nos pensamentos de Vigotski e de João Francisco Duarte Júnior. Realizaremos um breve percurso para entender um pouco mais sobre a estética.

O termo estética vem do grego *aisthesis* e significa percepção, sensação. Voltamos ao pensamento grego antigo, mais especificamente a Platão, o primeiro filósofo a questionar o que era belo e associá-lo ao bem, à verdade e à perfeição. A filosofia platônica valoriza a inteligência e o inteligível em detrimento da sensação e do sensível. Para Platão, existem dois mundos, um perceptível por meio dos sentidos e o outro perfeito, imutável e não concreto que é o mundo das ideias, que só pode ser

alcançado por meio do pensamento. Pensamento esse que unido à razão deve nos guiar para alcançar a verdade e o bem.

Nessa busca pelo bem e pela verdade, Platão afirma que o corpo aprisiona a alma e impede o pensamento. Acredita que o homem alcança a verdade, só encontrada no mundo das ideias, quando se liberta da sedução dos sentidos e das percepções.

O mundo dos sentidos é, então, concebido como uma imitação do mundo das ideias e, dentro desse pensamento, apresenta a Arte como a imitação da imitação (do mundo dos sentidos) e atribui a ela a capacidade de seduzir a pessoa a ponto de criar ilusões que confundem as ideias, não conduzindo o homem ao bem e à verdade: para Platão, a imitação era o distanciamento da verdade e o lugar da falsidade e da ilusão, para Aristóteles, a imitação é o lugar da semelhança e da verossimilhança, o lugar do reconhecimento e da representação (GUIMARÃES, 2011).

Assim, para Aristóteles, a Arte é uma criação especificamente humana, uma imitação da natureza e da vida: mimese, do grego *mímesis* que significa imitação. Aristóteles distingue a Arte em dois tipos: o primeiro são as que possuem utilidade prática e o segundo aquelas que imitam a natureza: “A natureza é princípio da coisa mesma, a Arte é princípio em outra coisa” (ARISTÓTELES apud JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 18).

O termo estética passa a ser autônomo com Baumgarten<sup>15</sup> e unifica os estudos de *aisthesis* a estudos no campo de duas disciplinas da Antiguidade: a poética, encarregada dos estudos das obras de Arte, e a retórica, a teoria da expressão sensível, encarregada dos estudos sobre a linguagem. Para Baumgarten, o objetivo da estética é a beleza. Kant apresenta a estética como essencialmente à ciência de todos os princípios da sensibilidade. Não concordava com a natureza limitada dos sentidos e pregou a existência de dois domínios de efeito estético: o belo, “Aquilo que agrada universalmente sem conceito” e o sublime, “[...] que é ilimitado e ultrapassa toda medida dos sentidos” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 27). O

---

<sup>15</sup>Baumgarten, Alexander Gottlieb (1714-1762), filósofo alemão, nascido em Berlin, é considerado o criador da estética moderna (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 26).

primeiro é um sentido positivo e o segundo mais violento, que inibe e instiga as forças vitais.

A maioria dos pesquisadores no século XX trouxe compreensões diversas do conceito estético. Citaremos o pensamento em Renato Barilli (1992), que considera que qualquer experiência pode ser estética, mesmo que ela seja uma simples refeição. Para que a experiência seja estética, a atividade deve conter três categorias essenciais: “[...] a novidade, a totalização e a ritmicidade” (KIRCHOF, 2003, p. 20).

A partir do momento em que existe a criação de objetos físicos, o nível estético que envolve ação e comportamento passa para o artístico. A atitude estética, para Barilli (1992), está centrada no comportamento humano, de forma geral. A atitude artística pressupõe a produção de objetos ligados ao comportamento estético e unifica os estudos de *aisthesis* aos da poética e da retórica.

Realizando um percurso entre filósofos europeus da estética desde o século XVIII recorreremos a Eagleton (1993) e encontramos o pensamento de Marx ao retomar as questões estéticas no período moderno e apresentá-las como uma estética do corpo trabalhador, em que a reflexão teórica deve ser pensada como prática material.

Segundo Eagleton (1993), Marx afirma que a linguagem, expressão vital do pensamento, é natureza sensível e assegura que a percepção sensível é a base de toda a ciência. Ele reinventa a estética repensando a história e a sociedade a partir do corpo. Parte do princípio de que o mundo é o corpo do ser humano e o sistema de produção econômica é uma metáfora concretizada desse corpo.

A percepção sensível, para Marx, é, em primeiro lugar, a estrutura constitutiva da prática humana, mais que um conjunto de órgãos contemplativos; na verdade, ela só se torna esse último na medida em que já é, previamente, a primeira (EAGLETON, 1993, p.148).

De acordo com Eagleton (1993), Marx fala que os exercícios dos sentidos, poderes e capacidades humanas têm um fim absoluto em si mesmo, mas, para que essa riqueza sensível desperte e seja possível viver esteticamente, é necessário que o

homem esteja liberto do poder absoluto que as necessidades abstratas exercem sobre ele e que o objeto seja restaurado de seu valor sensível particular. Por necessidades abstratas, ele entende, por exemplo, a divisão do trabalho, o dinheiro e o valor de troca, que se distingue do valor concreto,<sup>16</sup> que é a síntese de muitas determinações, a unidade do diverso/múltiplo. Em segundo lugar, o objeto, que é a natureza, deve ser restaurado a seu valor de uso sensível particular. Ele apresenta como objetiva a subjetividade dos sentidos humanos, como produto de uma complexa história material, por isso ela precisa ser transformada para que floresça a subjetividade sensível. Tomemos um fragmento de Marx (2008, p.110) para melhor exemplificar a complexidade e a riqueza da sensibilidade humana:

[...] [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma, as fruições humanas todas se tronam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*, em parte recém cultivados, em parte recém engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza *humanizada*.

A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui.

Os conceitos que se aproximam da abordagem histórico-cultural e as experiências sensíveis ajudaram a desenhar o caminho proposto por este estudo. Desde muito cedo, a criança percebe o que se encontra em seu entorno, os objetos, seus sons, texturas, cores e nessa fase é importante explorar as suas experiências perceptivas, oportunizando contatos visuais, sonoros e manipulação de materiais de expressão plástica. O conhecimento a que esse trabalho se propõe, apesar de ser denominado estético, poderia ser chamado de percepção e conhecimento sensível do mundo.

Otto Lara Resende publicou um artigo na Folha de São Paulo, em 1992, que chama a atenção para o perigo de ter um olhar que não percebe, torna-se indiferente, “[...] de tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não-vendo” e faz referência ao olhar da criança, atento e limpo para a observação da vida.

---

<sup>16</sup>Valor de uso/valor de troca: em um sentido econômico, o trabalho humano produz um valor de uso, ou seja, um objeto que possui uma utilidade determinada. No entanto, a divisão social do trabalho induz a noção de valor de troca, já que alguém pode produzir algo que é de utilidade para outro, e com isso pode trocar o objeto produzido por outro objeto que é, por sua vez, de utilidade para ele (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 268).

Uma criança vê o que o adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo. O poeta é capaz de ver pela primeira vez o que, de fato, ninguém vê. Há pai que nunca viu o próprio filho. Marido que nunca viu a própria mulher, isso existe às pampas. Nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença (RESENDE,1992).

Duarte Júnior (2001) alerta para a crise que se instala na sociedade moderna que vem isolando e privando o ser humano do prazer sensorial de vivenciar os atos simples como caminhar, conversar e comer. Vivemos uma sociedade de descartáveis e *fast-food*, não há tempo de saborear, exaltar os sentidos. Muitas residências tornaram-se práticas, utilitárias e racionais, deixando algumas vezes de ser mais o lugar acolhedor que traz satisfação estética aos sentidos. Os encontros para a caminhada ou a prosa na rua enquanto as crianças brincam foram desaparecendo aos poucos. As conversas tomam um caráter mais burocrático e não proporcionam mais tantos momentos prazerosos na rotina do ser humano. Assim também os sentidos que permitem ver, cheirar e tocar estão sendo afetados. A realidade vem sendo substituída pela representação das coisas, anestesiando o olhar, o tato e o olfato.

A vida contemporânea é marcada pela rapidez e instabilidade, o individualismo e a insegurança começam a mudar o estilo de vida das pessoas, seus costumes e valores. A modernidade traz a promessa de uma identidade estável, segura e linear para o homem. Na contemporaneidade, a identidade passa a ser instável, e as interações com os outros reduzidas ou descartadas. Duarte Júnior (2001) apresenta a realidade que vem sendo dissolvida, deixando o indivíduo desligado de sua realidade cultural imediata, onde ele aprende a sentir e a se expressar. O autor também alerta para a necessidade da busca pela integridade do corpo fragmentado pela ciência moderna.

A modernidade valorizou extremamente um conhecimento que privilegiasse o caráter e, com a industrialização, educou o corpo em favor da eficiência e da produtividade. Duarte Júnior (2001) afirma que conhecemos o mundo e o sentido da vida pela instância sensível (dada pelo corpo) e a inteligível (representada pelos signos). Os signos têm como base a linguagem e dão origem à Matemática, à Física, à Química e a todos os outros sistemas que constroem o conhecimento inteligível e aos sistemas estéticos de significação contidos nos mitos e Artes em

geral e nos auxiliam a perceber os elementos de nossa dimensão sensível (corporal e emocional).

Assim, a experiência estética acontece no nosso encontro sensível com o mundo, com o que está em nosso entorno. Um exemplo de experiência estética seria quando estamos em frente a uma obra de Arte que leva a uma elaboração simbólica dos contatos sensíveis com o mundo. Podemos então, inferir que, por meio da Arte podemos ter experiências estéticas. Essas experiências, quando sistematizadas na escola, podem integrar o que chamamos de educação estética.

### **1.2.2 Educação estética, educação sensível**

A educação, como processo formativo do ser humano, tem no ensino e aprendizagem as suas bases. Duarte Júnior (1988, p. 26) diz que “Todo processo de conhecimento e aprendizagem humana se dá sobre dois fatores: as vivências (o que é sentido) e as simbolizações (o que é pensado)”.

Para Herbert Read (2001, p. 1), “[...] a arte deve ser a base da educação”. Considera que a educação busca a unidade entre o indivíduo e seu meio social, o que torna fundamental a educação estética, a educação pela Arte, mas que não está contida somente na Arte, mas numa educação sensível, que valorize os sentidos.

Read (2001) faz um estudo sobre a educação estética e seus objetivos, que são: permitir todos os modos de percepção e sensação; coordenar as diversos jeitos de percepção e sensação entre si e em relação ao ambiente; e possibilitar a expressão, de maneira comunicável, dos sentimentos e de toda a experiência mental.

Vigotski (2010) apresenta a vivência estética como uma vivência intensa, que cria uma atitude sensível para atos posteriores, deixando vestígios em nosso comportamento, acumulando energia para ações futuras que terão um novo sentido, observadas com um novo olhar. Afirma também que, em toda a estimulação estética, traz consigo certo estímulo motor. Ackerman (1996, p. 340) diz que “O estímulo de um sentido estimula outro: *sinestesia* é o nome técnico, do grego *sym* (junto) + *aisthanesthai* (perceber)”.

Vigotski (2010, p. 343) traz o prazer provocado pela obra de arte que pode “[...] exercer influencia educativa no processo das nossas sensações”. Expõe a natureza catártica da Arte e propõe uma educação estética pautada na tarefa de educar a criação infantil, exaltando as possibilidades criadoras. Para isso apresenta o desenho infantil que “[...] ensina a criança a dominar o sistema de suas vivências, a vencê-las e superá-las” (VIGOTSKI, 2010, p. 346). Traz o conhecimento da técnica como facilitador na percepção da obra de arte. Propõe utilizar uma técnica que vai além da técnica e propicia um aprendizado criador. E, por último, permite a inclusão das criança na rede mais ampla possível da vida, incorporando-a a experiência estética da sociedade humana. A importância da educação estética em toda sua complexidade é atual. Em Vigotski encontramos orientações que nos mostram o quanto esse saber foi negligenciado e convida-nos à reflexão.

Conduziremos essa questão por meio das palavras do próprio Vigotski (2010, p. 351):

Por último, até bem recentemente a questão da cultura das percepções artísticas continuou sendo a menos elaborada, porque os pedagogos nem suspeitavam de toda a sua complexidade e nem imaginavam que era aí que estava o problema. Observar, ouvir e sentir prazer parecia um trabalho psíquico tão simples que não necessitava de nenhuma aprendizagem especial. E não obstante é aí que está o objetivo principal e o fim da educação geral.

A criança deve ser incorporada, por meio da educação estética presente no sistema de educação geral, a experiência estética da sociedade humana. Uma das possibilidades é pela “leitura lenta” das obras de Arte. Vigotski (2010, p. 352) compreende que ela é “[...] a chave para a tarefa mais importante da educação estética: introduzir a educação estética na própria vida”.

Enfim, a educação estética deve ser introduzida na própria vida, não como adorno, mas como elaboração criadora da realidade, promovendo as vivências cotidianas em vivências criadoras. Leite (2005, p. 97) apresenta a essência da educação estética

A Educação Estética, então, visa contribuir para a superação do “olhar ingênuo”, que gera resistência, para associando o olhar aos demais sentidos, provocar a reflexão crítica, num movimento permanente de sucessivas rupturas e desacomodações.

Concordamos com Duarte Júnior (2008, p. 32) quando afirma que “Somente se aprende quando se parte das *experiências vividas* e sobre elas se desenvolve a aplicação de símbolos e conceitos que as clarifiquem”. Pelos motivos acima descritos acreditamos na necessidade de uma vivência estética que se inicie desde a mais tenra idade. A Arte para a criança se constitui como uma atividade, um fazer que se expressa no processo de sua elaboração e “[...] apresenta o sentido de organização de suas experiências” (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 112). Quando realiza uma atividade artística, a criança seleciona o que percebeu de mais importante em sua experiência e assim vai observando a si mesma e aquilo com que se identifica em seu ambiente. Para entender melhor essa relação da Arte com a criança, tomamos uma passagem em Duarte Júnior (1988, p. 2012-2013).

Ao produzir formas artísticas, fundem-se os processos de pensamento, os processos emocionais e perceptuais infantis, numa síntese que confere ao trabalho este caráter de *integração*. Ainda não totalmente ‘educada’ para esta civilização que separa o intelecto do sentimento, a criança pode encontrar na atividade artística uma forma de resistência a essa cisão. Não sendo a arte produto somente do ‘pensamento’ (como determinadas ‘matérias’ que insistem em lhe ‘ensinar’), nem apenas um extravasamento emocional (como seu choro diante de uma frustração qualquer), ela permite à criança a vivência do seu ‘eu’ como resultado de uma integração, mais do que uma separação entre aspectos aparentemente distintos.

Ao organizar as suas experiências por meio da Arte, a criança começa a compreender a si e a se expressar, estabelecendo um diálogo com o meio social em que está envolvida. Dessa maneira, ocorre com o processo artístico, o desenvolvimento social dessa criança, no qual a Arte se apresenta como um elemento de compreensão e comunicação com o mundo a que ela pertence, gerando um sentimento de consciência social. É importante ajudá-la no desenvolvimento de uma consciência estética não apenas com regras e normas para uma apreciação da Arte, mas como uma via de desenvolvimento total da criança, como nos explica Duarte Júnior (1988, p. 115).

Assim, consciência estética significa, em nossa atual civilização (profundamente antiestética), a busca de uma visão global do sentido da existência; um sentido pessoal, *criado* a partir de nossos sentimentos (significados sentidos) e de nossa compreensão (racional, lógica) do mundo onde vivemos. Significa uma *capacidade de escolha*, uma *capacidade crítica* para não apenas submeter-se à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial (DUARTE JÚNIOR, 1998, p. 115).

Ao longo do nosso percurso para o entendimento da necessidade de uma educação estética no sentido de uma educação sensível, entendemos que, ao propor o desenvolvimento da criança em sua totalidade, estamos indicando o acesso a uma linguagem que proporcione seu desenvolvimento pessoal e social por meio de atividades práticas e contemplativas, em um exercício de criação de si e do mundo. Apresentamos este recorte em Vigotski (2010, p. 462) como um ponto que não pretende ser final, mas que pode e deve continuar a se desenvolver: “O que agora se realiza nos campos estreitos da arte mais tarde penetrará toda a vida e esta se tornará um trabalho criador”.

## 2 A CRIANÇA E AS EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS

### 2.1 A CRIANÇA

A criança apresenta um desenvolvimento constante e irregular, ocorrendo períodos de ascensão, de estagnação e inibição do crescimento de uma maneira não padronizada, mas de forma ondulatória, “[...] através da acumulação de pequenas mudanças por impulsos, aos saltos [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 289).

Esse ritmo ondulatório do desenvolvimento da criança determina o seu comportamento que pode ser observado ao longo do dia, quando, por exemplo, após o almoço, pela mudança no fluxo de sangue, acontece uma maior queda de energia em consequência da ativação da digestão, fato esse que deve ser considerado no momento da divisão da rotina da criança. O período estável do desenvolvimento infantil é caracterizado por um curso lento, quase imperceptível. Durante um longo tempo, não são produzidas mudanças bruscas e nem desvios capazes de reestruturar toda a personalidade da criança. Essas mudanças são observáveis apenas no final desse longo processo latente. Com características opostas à idade estável, as crises acontecem em um tempo relativamente curto, que podem variar entre meses, um ano e, no máximo, dois anos e é um sinal de ruptura e mudança na personalidade da criança. Por suas particularidades, as crises recordam um acontecimento revolucionário.

Vigotski (2006) apresenta o desenvolvimento das crianças em quatro fases básicas, sem, no entanto, estipular limites precisos, pois o autor não se baseia em etapas de desenvolvimento, mas em zonas de desenvolvimento.<sup>17</sup> Assim, um comportamento pode surgir em faixas etárias distintas segundo as características psíquicas transitórias próprias a cada uma das idades. As quatro fases são divididas em: Primeiro período ou Período da primeira infância, Fase da infância tardia, Fase da idade crítica ou Fase da adolescência e Fase adulta.

---

<sup>17</sup> A zona de desenvolvimento proximal é o nível de desenvolvimento da criança: a distância entre o nível de desenvolvimento real ou atual da criança do nível do possível desenvolvimento.

Voltaremos o olhar sobre o Primeiro Período ou Período da Primeira infância. Nessa fase, as funções biológicas são determinantes no comportamento da criança, que começa a perceber e estabelecer relações com o meio e transforma suas reações em brincadeiras, que permitem experimentar os principais órgãos de percepção e movimento. Essa fase, que se estende até aproximadamente os seis ou sete anos, é marcada por um grande desenvolvimento, pois é nela que a criança começa a coordenar os movimentos das mãos e dos olhos, aprende a andar, falar, sempre auxiliada pelo adulto, que é quem a insere no meio, criando um equilíbrio artificial.

O meio age sobre a criança que estabelece com ele uma relação emocional que nunca é neutra. Essas emoções são apresentadas em forma de choro ou sorrisos. É nesse processo de crescimento infantil, que é composto por rupturas dolorosas que o ser humano é marcado e transformado. Em Benjamin (1995), resgatamos a “Criança Desordeira” que, como um caçador, recolhe o mundo ao seu redor e o guarda em suas gavetas, colecionando, segundo os seus critérios, o que há para ser conhecido. Para Vigotski (2010), a criança em desenvolvimento é aberta ao mundo, percebe e recolhe o que a afeta e afeta o que a ela se apresenta, apropriando-se da natureza e da cultura aos saltos de forma lúdica “[...] para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente [...]” (BENJAMIN, 1995, p. 39).

Segundo os estudos de Luria (1998), a percepção das crianças pode ser distinta em dois estágios. Em um primeiro as crianças têm uma percepção difusa e desordenada do mundo exterior até aproximadamente um ano e meio a dois anos de idade. É nesse período que são lançados os primeiros fundamentos para uma percepção ordenada do mundo.

Ao destacar certas estruturas do mundo exterior, a criança começa a selecionar um objeto em detrimento de outro e isso é característico da atenção, que ocorre a partir do momento em que a criança deixa de perceber o externo como formas desorganizadas e começa a organizar as respostas e se concentrar em estímulos específicos, caracterizando o segundo estágio em que predomina a percepção ingênua das formas. A criança percebe uma figura a partir de uma gama enorme de elementos e só bem mais tarde vai entender a sua estrutura como um todo. Tomemos um fragmento de Benjamin (1996, p. 39) como representação: “Cada

pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única”.

Vigotski (1996, p. 264) apresenta a realidade social como verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade que o social se transforme em individual. O meio, sobretudo o social, não pode ser considerado externo em relação à criança. Em cada idade são estabelecidas relações específicas entre a criança e o seu entorno, que não se repetirão na idade seguinte. Essas relações são denominadas: “situação social de desenvolvimento”.

De acordo com Vigotski (2006), para entender o nível de desenvolvimento da criança, é importante compreender que aquilo que ela consegue fazer com independência, as funções amadurecidas e as funções que estão amadurecendo, é denominado nível de desenvolvimento real ou atual da criança; aquilo que a criança faz com a ajuda de um adulto ou de um colega é o nível do possível desenvolvimento, a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de possível desenvolvimento é denominado de zona de desenvolvimento proximal ou zona de desenvolvimento iminente, segundo Prestes (2010).

As fases denominadas por Vigotski (2006) como tenra infância, que abarcam desde o nascimento até aproximadamente os sete anos; infância tardia, que engloba dos sete aos quatorze anos, são as fases que ele chama de instrumentalização para a adultez. É quando as crianças vão adquirindo instrumentos linguísticos, mnemônicos, amadurecendo suas funções psicológicas superiores<sup>18</sup> a partir do contato com aquilo que está socialmente organizado. Podemos concluir que a aprendizagem promove o desenvolvimento.

Apesar de definir algumas fases do desenvolvimento, Vigotski não realiza uma etapização. As fases existem, mas não são iguais em todas as pessoas: “Devemos ver todas essas divisões como determinados sinais convencionais, que não têm limites precisos e são acompanhados de toda uma série de peculiaridades psíquicas

---

<sup>18</sup> Atenção, memória, imaginação, pensamento, linguagem, dentre outros, distinguem-nos dos outros animais.

transitórias inerentes em grande medida a cada uma das idades” (VIGOTSKI, 2010, p. 292).

A partir das leituras, percebemos a natureza ativa da criança que estabelece constante contato e relação com o mundo ao seu redor. Para estabelecer esse contato, ela se vale de todo o seu poder de comunicação: o corpo em suas expressões faciais, gestos, sons, tato e linguagem verbal. Entendemos que é importante compreender e respeitar o seu ritmo de desenvolvimento e proporcionar a essa criança oportunidades de ampliar o seu repertório por meio de experiências.

## 2.2 A EXPERIÊNCIA

A criança  
é feita de cem.  
A criança tem cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.

Cem, sempre cem  
modos de escutar  
de maravilhar e de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender.  
Cem mundos  
para descobrir.  
Cem mundos  
para inventar.  
Cem mundos  
para sonhar.

A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem, cem, cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e de maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:  
de descobrir um mundo que já existe  
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho

a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.

Dizem-lhe enfim:  
que as cem não existem.  
A criança diz:  
Ao contrário, as cem existem.  
(LORIS MALAGUZZI)

A palavra criança vem do termo latino *creare*. Recorrendo ao pensamento de Vigotski (2009), encontramos a definição de tarefa criadora como toda atividade humana que gera algo novo.

Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta (VIGOTSKI, 2009, p. 11).

Vigotski (2009) afirma também que a criação está ligada à experiência anterior do homem, que pode ser chamada de reprodutora e está vinculada à nossa memória. Sua essência está na reprodução das normas e condutas sociais criadas anteriormente, gerando hábitos permanentes que são repetidos em circunstâncias idênticas. Essa atividade tem na plasticidade, isso é, na propriedade de uma substância de adaptar-se e conservar os traços de suas mudanças, o seu princípio orgânico. Assim, as experiências vividas são preservadas e repetidas graças à enorme plasticidade de nossa matéria nervosa, o que possibilita ao homem a adaptação e a criação de hábitos permanentes, mas novas situações e novos comportamentos surgem a partir da combinação e da reelaboração de forma criadora de nossa experiência anterior. Segundo Vigotski (2009), é essa atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente.

A capacidade de criar e de reelaborar que tem o cérebro humano é chamada pela psicologia de imaginação, ela se constrói a partir de elementos da realidade e se manifesta em todos os aspectos da vida cultural do sujeito.

[...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI 2009, p. 14).

Em Vigotski (2010), entendemos que a imaginação se constrói a partir da experiência real. “Tudo o que conhecemos do que não houve na nossa experiência, nós o conhecemos através da imaginação” (VIGOTSKI, 2010, p. 203). A imaginação parte do que é conhecido para compreender o desconhecido. A partir dessa

percepção, seguindo o pensamento de Vigotski, compreendemos que as crianças, por terem “reservas de representações reais” (VIGOTSKI, 2010, p. 207), possuem uma imaginação menor que a do adulto e que sua imaginação tem a mesma função da memória.

A experiência infantil tem caráter instável e sua reprodução será alterada e imprecisa. Esse fato conduz à necessidade do desenvolvimento de uma educação infantil que respeite a realidade mais ampla, que possibilite a criança alçar voos altos, sem destruir a fantasia.

Lancemos outro olhar sobre esse conceito. Walter Benjamin (1996) apresenta a experiência que sempre foi transmitida e comunicada aos jovens das mais diversas maneiras. Era como um bem durável, transmitido em conversas de geração em geração, como uma herança valiosa. Essa tradição se perdeu principalmente em função do homem que vive a experiência da guerra, no silêncio dos combatentes, que retornavam dos campos de batalha emudecido, por não terem nenhuma experiência que pudesse ser transmitida como uma herança valiosa. Instala-se aí uma pobreza nas narrativas que se estende nas publicações literárias voltadas para os livros de guerra. O ser humano fragilizado em meio a experiências degradantes está fora do seu contexto de vida inicial. O antigo e o passado perdem o seu valor. Há necessidade de começar de novo, eliminar o passado.

A modernidade, por sua vez, traz a expropriação do tempo pela rotina do cotidiano que anestesia os sentidos. A quantidade e o acúmulo de informações e a incapacidade de transformá-las em experiências comunicáveis fazem o homem contentar-se com pouco. O olhar do ser humano deixa de perceber e valorizar o seu entorno, as experiências não são mais comunicadas por meio de narrativas. Ocorre, então, um processo de desumanização, a cultura do vidro, uma transparência fria e reveladora que impede o homem de deixar rastros e massifica sua existência.

As memórias das experiências de infância de Benjamin (2005) são narradas em “Infância em Berlim por volta de 1900”. A partir da leitura em Vigotski (2010), percebemos, nesses pequenos e valiosos textos, a criança que realiza experiências e possibilita voos altos a partir da realidade do adulto Benjamin. Em “Caçando

Borboletas”, dá a uma palavra o sentido de conservar o “[...] insondável com que as palavras de infância fazem frente aos adultos” (BENJAMIN, 1995, p. 81-82). A imaginação que transforma objetos e dá sentido ao que não possuía sentido é apresentada em “Esconderijos”, nas brincadeiras de esconder em uma casa envolvida em mistério que o leva a criar e imaginar a partir da realidade vivenciada: “Aqui, ficava encerrado num mundo material que ia se tornando fantasticamente nítido, que se aproximava calado” (BENJAMIN, 1995, p. 91). A brincadeira determina a imaginação. Seu esconderijo tão perfeito o transforma em porta atrás da porta ou o mantém protegido pelas grandes colunas do templo que era a mesa da sala de jantar, mas, se descoberto, pode ser transformado em um fantasma costurado nas cortinas. A “experiência mágica” que envolvia os mistérios da casa dava lugar à ciência, quando precisava procurar uma vez no ano, os ovos de Páscoa.

Em “Cores”, Benjamin (1995) traz à memória o colorido de sua infância por meio da experiência estética que aguçava todos os seus sentidos. O toque no vidro colorido o transformava na cor tocada, o olhar contemplativo para os objetos e suas cores. Os sentidos em harmonia vivenciando experiências sensíveis e se confundindo como ao olhar os bombons de chocolate e experimentar o seu sabor não só no paladar.

Vencendo esse cintilante obstáculo, aquelas cores irromperam um dia sobre mim, e ainda sinto a doçura com que meu olhar então se saciou. Era a doçura do chocolate com que as cores iam se desfazer mais em meu coração que em minha língua (BENJAMIN, 1995, p.101).

A experiência que o indivíduo faz do mundo é, segundo Bakhtin (2010), uma experiência que se constitui nas relações sociais. É nas interações por meio da linguagem que o sujeito toma consciência de si. O texto, objeto de pensamento e de pesquisa, deve ser entendido como “[...] qualquer conjunto coerente de signos” (BAKTIN, 2010, p. 307). As obras de Arte são textos e, como todo texto, são únicas. O artista, ao realizar uma obra, exprime a si mesmo e, a partir da percepção do outro estabelece um encontro dialógico.

O entendimento da experiência que passa pelo outro e da obra de Arte como um texto em Bakhtin (2010), das experiências que precisam ser socializadas por meio de narrativas e as memórias da infância em Benjamin (1995; 1996), além da

experiência que é uma das condições da imaginação em Vigotski (2010) afirmam a necessidade de proporcionar à criança experiências estéticas para a ampliação do seu entendimento de si e do mundo.

### 2.3 AS EXPERIÊNCIAS NAS BRINCADEIRAS

Iniciamos com uma citação de Vigotski (2010, p. 211): “Em nenhum período da sua vida a criança aprende tanto quanto nos anos dos seus brinquedos infantis”. Segundo Vigotski (2010), há na brincadeira uma importante necessidade vital, cultural, por isso ela não pode ser desvalorizada.

As primeiras brincadeiras infantis geralmente se dão na interação com o adulto que conversa com a criança, brinca com ela se escondendo e aparecendo rapidamente; move chocalhos muitas vezes fazendo a criança seguir o som até tentar alcançar o objeto. Assim, aos poucos, a criança percebe que, ao deixar o objeto cair, ele é restituído pelo adulto que o entrega novamente e, em pouco tempo, ela começa a fazer desse ato de jogar o brinquedo esperando sua devolução uma nova brincadeira.

Quando consegue permanecer sentada, a criança procura alcançar os brinquedos e aí, de fato, inicia as brincadeiras com os objetos. Nessa fase, ela joga os brinquedos e tentam alcançá-los, repetindo essa ação. Às vezes as brincadeiras são silenciosas, em outras com choro, quando não alcança seus objetivos, outras vezes são seguidas por gritinhos ou gargalhadas.

Ao começar a coordenar os movimentos para engatinhar e andar, a criança domina mais o espaço e as brincadeiras se diversificam. Com o maior domínio do espaço, elas se escondem, buscam objetos mais distantes e começam a assimilar a linguagem do adulto e, por meio da observação e da imitação, começam a falar algumas palavras. As brincadeiras realizadas pelas crianças sempre obedecem à sua idade e a seus interesses. Com poucos meses são capazes de perceber o brilho dos objetos, identificá-los pela forma, em seguida, conseguem segurar e lançar esse objeto para longe do seu alcance e, aos poucos começam a deslocar até o objeto para apanhá-lo. Com o início do domínio da linguagem, as brincadeiras

se diversificam ainda mais, por exemplo, com a entoação de cantigas na brincadeira de roda.

As experiências nas brincadeiras têm um significado educativo. A criança reproduz de forma ativa o que observa nas relações dos adultos, imitando-os, não em um processo passivo, mas em um processo ativo, pois, ao assimilar esses aspectos da vida, organiza também sua experiência interior. Nas interações que ocorrem no momento da brincadeira, a criança estabelece relações entre o vivido, a fantasia, a imaginação e se situa para além do real. A criança, brincando, cria e elabora as suas reações mais importantes. Vigotski (2010) admite a importância da imitação nas brincadeiras, pois, reproduzindo, a criança assimila o que percebe nos adultos e, nas brincadeiras, reelabora suas percepções avançando para além da imitação.

Retomemos aqui o tempo *Aión* e o tempo *Krónus* que Giorgio Agamben (2005) nos apresenta no romance de Collodi, quando Pinóquio chega ao país dos brinquedos, lugar habitado por crianças onde o tempo está suspenso, o calendário é destruído e lá apenas reinam a brincadeira, o divertimento e o jogo. Fazendo uma relação entre jogo e rito, ele conclui que o rito estrutura e fixa o calendário ao passo que o jogo o altera e destrói: “Brincando, o homem desprende-se do tempo sagrado e o “esquece” no tempo humano” (AGAMBEN, 2005, p. 85).

Assim ele apresenta a definição de brinquedo como “uma vez”, “agora não mais”, “a pura temporalidade humana que aí estava contida, a sua pura essência histórica” (AGAMBEN, 2005, p. 87). Conclui, então, que aquilo que as crianças brincam é história. *Aión* é uma criança que brinca (joga) a brincadeira (o jogo) “[...] como essência temporalizante do vivente” (AGAMBEN, 2005, p. 89). O autor aqui faz uma aproximação entre brincadeira/jogo e história.

Para Vigotski (1998), a brincadeira é essencial na formação da criança que, ao brincar, se apropria das características humanas, antecipando os desejos, sublimando outros. Na brincadeira a criança se desenvolve plenamente, cria regras, conduz seu desejo, sua emoção, sua ação, sua moral, sua linguagem e seu pensamento. Dotada de regras ou não, a brincadeira é o mais valioso instrumento

de educação do instinto, importante para o desenvolvimento de todas as suas funções psicológicas superiores que se propagam por meio das práticas sociais.

Ao ingressar em um espaço educativo próprio para a infância, a criança é apresentada a uma infinidade de novas experiências e possibilidades de crescimento pessoal e social, porém devemos lembrar que não se trata de uma “folha em branco”, mas de uma criança que já foi inserida em seu meio sociocultural por meio das relações humanas e das práticas sociais. A transformação da natureza sob a ação da cultura é o que sintetiza a palavra humano, assim a criança se constitui como ser humano à medida que interage com o meio social. Desenvolver essa potencialidade humana se constitui em um processo de educação e reeducação, no qual a criança se apropria dos elementos culturais e por meio deles avança em sua compreensão de mundo.

Em nossa pesquisa bibliográfica, entendemos que as crianças são dotadas, desde o seu nascimento, de reações e, ao longo de seu desenvolvimento, as ações que eram instintivas e automáticas passam cada vez mais a ser imitativas e deliberativas. Essas novas funções que se diferem das biológicas são as chamadas funções superiores, que são socialmente construídas. Há uma comunicação estabelecida pelas manifestações verbais do choro, do riso e do balbuciar. É na interação com o outro que a criança se apropria da cultura e, ultrapassando os limites da sensorialidade, chega ao plano de representação simbólica.

Toda brincadeira tem sua regra, seja ela preestabelecida, seja criada conforme a vontade dos participantes. Ao participar de brincadeiras com regras, as crianças estão organizando formas superiores de comportamento e, na tensão da brincadeira coletiva na qual a condição para participar é criar com o outro uma relação dinâmica em que é necessário ceder, avançar, avaliar, essas ações geram nessas crianças uma experiência social para a qual Vigotski (2010, p. 22) alerta: “[...] esse tipo de brincadeira é uma grandiosa escola de experiência social”.

As brincadeiras são experiências de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Por meio das brincadeiras, elas fazem a experiência do mundo à sua volta, das relações estabelecidas com seus pares iguais e adultos, experimentam o universo

do adulto e, ao reinventá-lo, vivenciam novas relações. A partir da pesquisa bibliográfica e da inserção no meio infantil, entendemos que a criança experimenta o mundo de maneira lúdica, brincando e se constituindo em suas brincadeiras como ser humano, que pertence a um meio social e experimenta novas maneiras de viver e reinventar o seu universo.

## 2.4 CRIANÇA E EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS

Vivemos em uma sociedade moderna que, como adverte Benjamin (1995), teve suas experiências empobrecidas. Uma sociedade que na modernidade constrói o sentido de infância e, a partir dos estudos da Sociologia, ouve a criança e a institui como sujeito de direito. Araújo (2005, p.113) alerta para as experiências que são proporcionadas às crianças.

Num mundo social onde as experiências das crianças aparecem minimizadas e classificadas como subalternas em relação às populações adultas, faz-se necessário persistir na luta pelo reconhecimento da criança como sujeito de direitos, portadora de uma linguagem ética e estética que articula práticas individuais e coletivas, cultura e história, particularidade e pluralidade.

Leite (2005, p. 101) fala sobre a necessidade de ampliar as experiências estéticas das crianças, pois “Ampliar as experiências estéticas das crianças é base para sua apropriação de novas experiências. A criança está no mundo e tem que poder, desde bebê, explorá-lo”.

Para Vigotski (2010), a emoção estética observa os mesmos momentos da reação comum que são: a estimulação, a elaboração e a resposta. Concordamos com Leite (2005), quando, sobre a estética, afirma que ela atua em tudo, não tem um domínio específico. A estética é uma forma de aguçar o olhar e a escuta. Ao entender que a experiência estética pode acontecer em qualquer situação, seja na composição do colorido dos legumes e verduras no prato, seja no bater das asas de uma borboleta, de uma sombra que se projeta na parede, enfim, seja diante de uma infinidade de possibilidades que os sentidos podem captar, nós destacamos a Arte como possibilidade de experiência estética para as crianças.

A percepção estética é ativa, e proporcionar à criança permanecer diante de uma obra de Arte não é garantia de que ela terá uma experiência estética. A percepção sensorial da forma é o ponto de partida, mas o exercício de percepção da obra, da vivência estética é complexo, envolve não só o visto, o ouvido ou sentido, mas também o não visto, não ouvido e não sentido. As vivências estéticas são resultados das interferências sensoriais da obra de Arte no organismo. Esses estímulos estéticos provocam reações diferentes às habituais. “[...] a criança é inteligente e sensível, capta os ditos e os não-ditos e, sobretudo, procura corresponder às expectativas que imagina que façamos dela” (LEITE, 2001, p.125).

A possibilidade de desenvolver diante de uma obra de Arte a percepção artística e estabelecer com ela uma relação estética não deve atribuir sentidos que destaquem os elementos não artísticos da obra de Arte, pois a obra de Arte tem seu valor autônomo que dispensa questões que destaquem seus elementos não artísticos, por exemplo, questionar o que o autor quis dizer com aquela obra. Essas questões não possibilitam o estabelecimento de uma relação estética com a obra.

Entendendo as crianças como sujeitos criadores e transformadores de cultura, que interagem com o adulto e com o outro seu igual, considerando a escola e o processo educativo como processo de reprodução (e de produção) da maneira como os homens concebem o mundo, devemos pensar em um sistema educacional mediador entre o sujeito e a sociedade, que possibilite o conhecimento e a participação na vida cotidiana, gerando indivíduos críticos e conscientes, com capacidade para analisar e transformar as experiências sociais e utilizá-las segundo seus propósitos.

Duarte Júnior (1995) afirma que, por meio dos desenhos, pinturas, esculturas, encenações, as crianças organizam suas experiências infantis, percebendo-se como um ser integrado e relacionado com seu ambiente.

A arte é importante para a criança. É importante para seus processos de pensamento, para seu desenvolvimento perceptual e emocional, para sua crescente conscientização social e para seu desenvolvimento criador (DUARTE JÚNIOR, 1995, p.112).

O empirismo nas ações das crianças conduz à descoberta do mundo por meio dos sentidos: o olhar que rapidamente se transforma em tato ao tocar e pegar os objetos e levá-los à boca no ato de sentir o sabor e o seu aroma por meio do olfato. Todos os sentidos agem simultaneamente sem distinção; não há separação do momento de observar, do momento de tocar, de degustar ou sentir o perfume. As experiências vividas são traduzidas em expressões de contentamento ou descontentamento. Com o passar do tempo, com a aquisição da linguagem verbal, as expressões passam a ser acompanhadas pelas palavras.

O início do domínio da linguagem verbal facilita o entendimento dos desejos da criança, porém é necessário prestar bastante atenção, principalmente quando se trata dos profissionais que mantêm contato com a criança no espaço educativo, nas suas ações e reações, pois são veículos de expressão e comunicação das crianças e elas falam muito mais por expressões do que conseguem traduzir em palavras.

A linguagem possibilita o desenvolvimento da comunicação, expressão e apropriação do conhecimento constituído historicamente, tornando o indivíduo um ser cultural. A linguagem constitui uma atividade humana, um processo social, um fenômeno comunicativo, por isso onde há comunicação, há linguagem.

A criança, na idade em que nos dispomos a pesquisar, está realizando a descoberta da linguagem verbal, por isso abriremos um parêntese aqui para falar sobre a linguagem e perceber a sua importância, principalmente nessa fase da vida da criança. A linguagem é um fenômeno comunicativo e muitas são as linguagens que nos permeiam e nos constituem como seres humanos produtores de conhecimento no mundo. Como existem várias linguagens, devem existir várias possibilidades de leitura. Franco e Franco (2010) advertem para a necessidade de proporcionar às crianças meios para ler o mundo de maneira sensível. “É essencial à criança e ao jovem o desenvolvimento de um olhar voltado ao mundo para que possam aprender a lê-lo de forma sensível” (FRANCO; FRANCO, 2010, p.106).

Percebemos o nosso entorno todo o tempo. Com os olhos, com os ouvidos, com o olfato e o tato, realizamos uma leitura do que nos cerca e é a partir dela que definimos o contato que estabelecemos com o exterior. São diversas as

possibilidades de leitura e de linguagens. A Arte é uma delas, Martins, Picosque e Guerra (2010) a denominam de “A língua do mundo”. Não existem fronteiras para o entendimento da linguagem artística. O homem é um ser simbólico, que expressa, por meio da Arte, o seu conhecimento de mundo, e esse conhecimento estético se revela nas imagens visíveis e invisíveis.

As concepções de linguagem estabelecidas entre Bakhtin, Vigotski e Benjamin que encontramos em Jobim e Souza (2008) demonstram a ênfase no processo de interação da forma verbal. Bakhtin considera a linguagem um fenômeno social por excelência, Vigotski apresenta a relação do pensamento e da linguagem e Benjamin expõe a sua dimensão *mimética*<sup>19</sup> e afirma que existe algo na linguagem que é comunicável, mas não é a própria linguagem, não se identifica com os conteúdos da linguagem, mas nela se manifesta.

Bakhtin (2006) fala da incapacidade de a linguística, como ciência que estuda a linguagem, resolver os seus problemas de modo satisfatório. Em sua concepção, a linguagem tem função comunicativa. Bakhtin (2010) diz que todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem que se apresenta em forma de enunciados<sup>20</sup> e estes podem ser orais ou escritos. O conteúdo temático, o estilo de linguagem e a construção composicional estão unidos ao todo do enunciado e são determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Essas formas relativamente estáveis de comunicação são denominadas de gêneros do discurso, que se apresentam como primários (simples) e secundários (complexos).

O gênero de discurso primário tem vinculação direta com a realidade concreta cotidiana; o gênero secundário se apresenta na complexidade de obras literárias e em pesquisas científicas de toda a espécie, que fazem parte de uma convivência cultural mais complexa, com desenvolvimento e organização diferenciados da vivência do cotidiano; já o gênero discursivo primário se transforma e perde o seu vínculo com a realidade quando é incorporado e reelaborado pelo gênero discursivo secundário.

---

<sup>19</sup> Segundo a teoria mimética, a linguagem teria surgido de uma mímica gestual primitiva. O homem descobria na natureza analogias e correspondências (JOBIM; SOUZA, 2008).

<sup>20</sup> Real unidade da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2010, p. 274).

O sujeito se constitui e é constituído pela linguagem. Ele se comunica, se expressa e se posiciona diante do mundo utilizando o discurso que é vivo e dialógico à medida que vai ao encontro do discurso do outro em uma interação ativa. A comunicação discursiva, segundo Bakhtin (2010), é um processo complexo e ativo que envolve o falante e o ouvinte que, ao compreender o significado do discurso, assume uma “[...] ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2010, p. 271).

Bakhtin (2010) apresenta o diálogo como forma clássica de comunicação discursiva devido à sua simplicidade e precisão. Em um diálogo, nada é passivo, há uma tensão entre a anunciação do eu, que é marcado pelo outro. É nessa ação entre duas pessoas que os discursos são constituídos e produzem sentido. Tomemos um fragmento de Bakhtin (2010, p. 271) para nos auxiliar nessa compreensão.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

É a alternância dos sujeitos do discurso que define o enunciado como uma unidade de comunicação discursiva, assim o falante passa a palavra ao outro ou dá lugar à compreensão ativamente responsiva. Nem toda resposta é imediata como acontece com uma ordem militar; algumas podem apresentar-se como compreensão responsiva silenciosa, que será respondida no discurso ou no comportamento do ouvinte em outro momento. Essa é uma atitude ativamente responsiva de efeito retardado que geralmente é suscitado pelos gêneros da complexa comunicação cultural.

Considerando a fala como um ato social, Vigotski (2001, 2010) realiza um estudo sobre a relação entre a linguagem e o pensamento e aponta que essa relação é estabelecida durante o desenvolvimento histórico e também do indivíduo. Afirma que há, no processo de pensamento, uma natureza motora que se manifesta em atitudes externas com gestos e, dependendo da intensidade desse pensamento, o homem passa a sussurrar ou até mesmo a falar alto consigo mesmo sem perceber, podendo

esse fato ser verificado ao observar uma criança tentando solucionar um problema. Sua expressão facial se transforma e sua fala parece conduzir o seu pensamento.

Ao observar o desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança, Vigotski (2010, p. 222) afirma que há a existência de um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem: “[...] a criança começa a falar mais cedo e depois a pensar”. A linguagem é um sistema de organização interior da experiência. Desde bebê a criança vivencia relações permeadas pelo diálogo, em que ela é questionada por um adulto que, ao mesmo tempo, responde a seus questionamentos. Dessa maneira, a criança aprende modos de dizer e incorporar a cultura por meio da linguagem.

Quando a criança começa a emitir a voz, a princípio com sons não identificáveis, ela demonstra muito prazer ao fazê-lo, o que explica a função lúdica da linguagem, função que existe nas brincadeiras e nos sons que são plenos de sentidos. Vigotski (2010) acredita na linguagem que nasce nas relações humanas não como signos a serem decodificados, mas compreendendo que cada palavra é carregada de significado. A conversa diária (conceito espontâneo) distingue-se do discurso elaborado cientificamente (conceitos científicos) e, em Vigotski (2001), percebemos que se relacionam e se influenciam constantemente. Os conceitos espontâneos são formados por experiências concretas e pessoais do sujeito e os conceitos científicos transformam gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos no processo de aprendizagem escolar, conduzindo a níveis mais elevados de desenvolvimento.

Faremos uma relação entre o gênero primário em Bakhtin (2010) e o conceito espontâneo em Vigotski (2001): ambos surgem nas práticas dialógicas cotidianas, na vivência e na interação social. No convívio cultural mais complexo, surge o conceito científico em Vigotski que faz parte da instrução escolar e possibilita o gênero secundário (complexo) de discurso em Bakhtin.

O ser humano se expressa e se comunica de várias maneiras: verbais, gestuais, musicais, plásticas, gráficas, corporais, cênicas e tantas outras que estão diretamente ligadas à natureza humana e são desenvolvidas desde a mais tenra idade, desde os reflexos e instintos. Estimular a linguagem em diferentes

abordagens favorece o desenvolvimento de uma experiência sensível. A criança, na primeira infância, apresenta uma grande sensibilidade, todas as suas ações são atos de comunicação e expressão. Vigotski (2010) fala do estímulo motor causado pela estimulação estética, que cria uma atitude sensível para ações posteriores, deixando vestígios em nosso comportamento. Sabendo que a memória e a imaginação têm na infância a mesma característica e o saber sensível que é inerente ao ser humano está latente na criança, acreditamos no potencial da Arte como experiência sensível ou experiência estética, pois concordamos com Gullar (apud DUARTE JÚNIOR, 2006, p. 22), quando diz que a Arte “[...] é um tipo de realização intelectual que se situa entre a experiência direta do mundo e a formulação conceitual abstrata [...]”.

Vigotski (2010) alerta para a necessidade de realização de uma educação estética não como ilustração da regra moral, ou como estudo da realidade, ou como fonte de prazer, mas como exercício complexo da percepção da obra de Arte, de vivência estética, que não se reduz ao primeiro momento que envolve a percepção sensorial da forma, esse é o momento inicial que desencadeia uma série de atividades complexas como já vimos acima e envolve não só o que veem, ou ouvem, ou tocam, mas também o que não veem, não ouvem e não tocam.

Quando está em pauta esse saber sensível encerrado pelo nosso corpo, essa estesia que nos orienta ao longo da existência, inevitavelmente o fenômeno artístico deve vir à baila – não nos esqueçamos que estesia e estética originam-se da mesma palavra grega. Ou seja: é através da arte que o homem simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo (DUARTE JÚNIOR, 2006, p. 22).

Uma educação estética que apresenta a Arte como estímulo não pode ser concebida apenas a partir de artistas e obras consagradas ao longo da história da humanidade, mas, diante da banalização da imagem no mundo cotidiano, deve ter a função de despertar o olhar para as coisas comuns, dar a elas um novo e diferente sentido. A experiência sensível não é um momento em que a criança terá uma “aula” de Arte, ou que obras e grandes artistas serão apresentadas como história cultural da humanidade, mas a experiência sensível que acreditamos é aquela que desinstala, faz refletir, questionar, proporciona um novo olhar e novas atitudes diante do vivido, por mais trivial que ele seja, procurando atribuir novos sentidos e proporcionar novas experiências.

Essas ações podem parecer distantes, quando estamos falando em educação infantil, principalmente quando as crianças envolvidas não dominam a linguagem oral. No entanto, entendendo a criança como sujeito de direitos, que participa ativamente da sociedade, acreditamos na importância de proporcionar a ela a possibilidade de realizar experiências sensíveis que propiciem uma vivência ampliada da realidade.

Não podemos pensar em Arte como momentos de prazer e diversão ou momentos livres e de distração, “[...] na vivência estética não operamos com uma reprodução facilitada da realidade mas com uma reprodução complexificada [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 334). A obra de Arte desperta um estranhamento por não estar contida no discurso comum, mas por se apresentar de maneira mais complexa. Quando a educação se voltar para a necessidade de proporcionar uma educação estética desde a educação infantil, seremos capazes de estabelecer um diálogo mais consciente com a Arte e a com a vida. Assim como vemos em Vigotski (2010, p. 340), “[...] a arte não é um complementação da vida mas decorre daquilo que no homem é superior à vida”.

Ao entender a criança como sujeito de direitos e o espaço educativo como ambiente propício ao seu desenvolvimento e à transformação do saber, acreditamos que o espaço da educação infantil é um lugar privilegiado para oferecer experiências estéticas às crianças, que devem ser atendidas dentro e fora de seu espaço físico, em uma ação que priorize a educação do sensível.

### 3 AS INTERVENÇÕES PROPOSTAS: POSSIBILIDADES DE AMPLIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o desejo de perceber como a Arte pode aproximar as crianças da educação infantil de experiências sensíveis, optamos por realizar algumas ações que promovessem a aproximação da criança com as artes visuais. Assim como exposto na Introdução, foram realizados alguns momentos que incluíram a visita a exposições em museus da cidade e a presença da artista plástica, ceramista e professora da Ufes, Regina Rodrigues, que realizou uma aproximação das crianças com a argila.

Realizadas as primeiras ações, era necessário definir as crianças que participariam da pesquisa. O desejo de observar crianças desde zero a quatro anos precisava ser delimitado. As próprias ações propostas foram o limite para que as crianças fossem selecionadas, pois a creche tem suas normas e, dentre elas, a possibilidade de sair do seu espaço físico apenas com as crianças de três e quatro anos. Dessa maneira, os bebês do berçário e as crianças de um e dois anos estavam automaticamente impossibilitadas de participar das atividades externas. Entretanto, como a primeira atividade se deu dentro da creche com argila, realizada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Rodrigues, houve a possibilidade de participação das crianças dos demais grupos.

As crianças que tinham autorização dos pais para participar desta pesquisa e que visitaram o museu estão nomeadas<sup>21</sup> no quadro a seguir:

Quadro 1 – Crianças participantes da pesquisa na visita aos museus

| Grupo   | Nome da Criança |
|---------|-----------------|
| Grupo 3 | Lorenzo         |
|         | Maria Júlia     |
|         | Máriahn         |
|         | Pedro Henrique  |
|         | Penélope        |

No primeiro momento, em agosto de 2013, visitamos a exposição “Estética do Futebol e Outras Imagens” no Museu da Arte do Espírito Santo Dionísio Del Santo. A

<sup>21</sup> Os nomes apresentados são os verdadeiros nomes das crianças.

exposição apresentava o universo do futebol por meio de serigrafias do artista plástico Rubem Gershman (1942-2008) e das instalações<sup>22</sup> de Maruzza Valdetaro e Elisa Queiroz (1969-2011) além de apresentar as obras de Dionísio del Santo, pertencentes ao acervo do museu.

Foi solicitada autorização aos pais para sairmos da creche com as crianças. Após a confirmação da participação de todas as crianças, a professora Márcia Cristina realizou uma conversa com o grupo e explicou que sairiam em visita a uma exposição de Arte que estava sendo realizada em um museu da cidade, na próxima semana. As crianças realizaram uma série de questionamentos, desde o que era um museu até como elas chegariam lá. A professora respondeu a cada questão, falou sobre os museus, explicou que lá encontrariam obras de Arte produzidas por artistas e que essas obras eram uma maneira de o artista se comunicar com o mundo e assim com cada um de nós. Leite (2005, p. 102-103) nos ajuda a entender que esse é um grande desafio:

Organizar, pedir autorização, sair da escola ou da creche, adentrar a exposição – só aí já vencemos a barreira dos primeiros preconceitos: aqueles que dizem que a criança pequena não vai entender a obra e que museu é coisa de gente velha e não lugar de criança.

Leite (2005) aborda as várias ações que envolvem o percurso entre o planejamento e a efetiva saída das crianças do espaço educativo, tanto nas questões do procedimento formal como na percepção dessa criança como sujeito histórico que tem direito a acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade e como produtora de cultura.

Em preparo à nossa visita, as crianças perguntavam a cada dia se aquele seria o dia do museu, e assim passou a semana até que chegou o grande dia. Na hora marcada, todos uniformizados, esperavam ansiosos para realizar o “passeio”.

---

<sup>22</sup> “O termo instalação é incorporado ao vocabulário das artes visuais na década de 1960, designando assemblage ou ambiente construído em espaços de galerias e museus”. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3648/instalacao>>. Acesso em: 02 setembro. 2013.

### 3.1 UMA EXPERIÊNCIA EXTRAMUROS: O CAMINHO E O MUSEU

Nosso objetivo estava voltado para a observação das expressões e experiências das crianças no espaço expositivo e na relação com as obras de Arte, mas, durante o percurso até o museu, as crianças realizaram diálogos que socializavam os seus conhecimentos com os colegas e observaram o que de novo se apresentava ao longo do deslocamento. Analisando esse fato, percebemos a experiência que se dá no processo e entendemos esse acontecimento como uma experiência sensível que se concretiza por meio do corpo que se desloca, percebe, vê, ouve, sente e realiza experiência estética.

O percurso teve início no período da tarde, no mês de julho de 2013, saindo da Brincarte, entrando pela orla da Praia de Camburi e seguindo em direção ao Centro da cidade de Vitória onde se localiza o Maes. O meio de transporte utilizado foi uma van, que é um transporte diferente para as crianças, pois, em geral, elas fazem o percurso entre suas casas e a Brincarte a pé, de bicicleta ou de carro com os pais. Esse tipo de veículo é mais alto que o carro, o que permite um olhar diferente durante o trajeto, principalmente para as crianças pequenas que passam a ver o espaço de circulação por um novo ponto de vista.

As crianças moram nos bairros da Mata da Praia, Jardim da Penha e Praia do Canto, que foram os primeiros bairros percorridos. Esse fato contribuiu para que o diálogo apresentasse um domínio sobre aquele espaço, manifestando cada um a seu modo a consciência que tinham daquele lugar.

*Penélope: Olha, gente, eu venho nessa praia com meu pai e minha mãe, é pertinho da minha casa!*

*Maria Júlia: Eu também! É Camburi!*

*Penélope: Olha! É aqui que eu faço ballet!*

*Maria Júlia: Eu também passo por aqui para o meu ballet. Onde é o seu ballet, Penélope?*

*Penélope: É bem ali! (apontando)*

*Maria Júlia: O meu não é ali, não!*

*Lorenzo: Olha lá a escola da minha mãe!*

*Maria Júlia: Cadê, Lorenzo? Ela estuda lá?*

*Lorenzo: Não, ela já estudou.*

Aos poucos começaram a falar do que observavam, como a altura dos prédios, os ônibus e as árvores. Ainda estávamos na Praia do Canto, mas o circuito para a maioria já não era tão familiar, quando, de repente, Lorenzo, apesar de estar sentado do lado contrário à rua de acesso à sua casa, vira-se subitamente e avisa aos colegas:

*Lorenzo: Olha aqui, aqui que entra pra minha casa.*

*Maria Júlia: Você mora aqui, Lorenzo? Onde?*

*Lorenzo: No prédio bem alto.*

*Maria Júlia: Bem alto?*

*Lorenzo: É, mais não dá pra ver daqui, só onde entra.*

Os diálogos descritos acima revelaram que as crianças têm consciência do lugar, identificando-o como espaço de lazer, quando, por exemplo, relacionam a praia com o passeio com os pais. O pertencimento a uma instituição de *ballet*, a narrativa do diálogo estabelecido com os pais ao apontar o lugar onde a mãe estudou e o reconhecimento do lugar onde mora demonstraram que as crianças são sujeitos de sua história e que a comunicam e constroem na socialização por meio da linguagem verbal. Bakhtin (2006) considera a linguagem um fenômeno social por excelência. O sujeito constitui e é constituído pela linguagem. Ele se comunica, expressa e posiciona-se diante do mundo utilizando o discurso que é vivo e dialógico à medida que vai ao encontro do discurso do outro em uma interação ativa.

Em sua comunicação, as crianças demonstram o quanto são constituídas socialmente, quando se reportam a diálogos e vivências anteriores. Bakhtin (2010, p. 373) mostra a dimensão da nossa constituição pelo outro quando diz: “Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros [...]”. A educação infantil é um espaço de socialização entre crianças e crianças, crianças e adultos. Rico em vivências e experiências: linguagens, expressões, tensões, afetos e estranhamentos, o seu espaço físico não deve ser limitador, mas precisa se abrir a experiências mais amplas, que agreguem olhares, percepções, cheiros e criem memória por meio da imaginação das crianças.

Observamos que as crianças expressaram as suas experiências a partir da linguagem verbal, demonstrando a consciência do lugar em um exercício de

memória que se desenvolve na interação social. Ao buscarmos a observação e o entendimento da influência das artes visuais nas experiências das crianças, compreendemos que as percepções visuais das formas, da luz, das cores, dos espaços e movimentos suscitam memórias que são socializadas a partir de diálogos que promovem a passagem do conhecimento particular ao conhecimento compartilhado. Apoiamos nossas observações na afirmação de Ratner (1995, p. 137): “A interação social obriga as crianças a estruturar seus relatos verbais sobre eventos passados e isso, por sua vez, leva-as a organizar a memória que têm desses eventos”.

Essa interação social permite transição da memória elementar para a memória superior. Almeida e Antunes (2005) apresentam a memória que, segundo Vigotski (2010), é a capacidade de conservar e reproduzir as informações e se apresenta como elementar quando é involuntária e tem como característica suas bases biológicas. Está relacionada diretamente com os estímulos externos, e as informações registradas são muito próximas às percebidas pelos órgãos dos sentidos.

Essa memória [natural ou elementar] resulta da ação direta das impressões externas das pessoas e é tão direta quanto a percepção imediata, com a qual ainda não interrompe a conexão direta. Do ponto de vista estrutural, a mais importante característica desse processo como um todo é o imediatismo, uma característica que relaciona a memória da pessoa com a do animal; sendo correto chamá-la de memória natural (VIGOTSKI, 1999, apud ALMEIDA; ANTUNES, 2005, p. 5).

Vigotski (2010) diz que acontecem no organismo algumas reações preparatórias que colocam o corpo em condição de desenvolver uma atividade, e essa adaptação, que deixa em posição de alerta o órgão receptor do estímulo, também suspende os movimentos e reações que não estão vinculados à atividade a ser desenvolvida. Percebemos essas reações desde a postura das crianças diante do que a elas se apresentava no percurso. Podemos exemplificar com o olhar atento aos espaços e construções, que passavam rapidamente no movimento contínuo do carro, e a interrupção desse olhar quando elas externavam, pela linguagem, o que tinham avistado. A atenção nesses momentos se voltava para o espaço interno do transporte, para comunicar a seus pares suas percepções, porém muitas vezes essa atenção não era suficiente para estabelecer um diálogo com o colega. A rapidez

com que voltavam o olhar para o entorno, como se não quisessem perder um detalhe, se apresenta como um momento individual de percepção, mas que a todo instante precisa ser socializado com os colegas.

A alternância na atenção e na expressão de suas percepções são reações que buscaremos compreender em Vigotski (2010). Três são os momentos que aparecem no processo de reação: o primeiro é a existência do estímulo; o segundo, a elaboração central suscitada pelo estímulo e o terceiro é o efeito responsivo dessa reação de atitude que Vigotski (2010, p. 151) denomina “[...] a mais comum das reações do organismo”. Lembramos também que, como visto, são esses mesmos três momentos que caracterizam a emoção estética.

Tomemos em Vigotski (2010) os aspectos que ajudam a caracterizar as reações de atitudes que observamos nas crianças. Em primeiro lugar, deve-se considerar o número de estímulos que acontecem ao mesmo tempo e a impossibilidade de assimilá-los em sua totalidade, o que gera a seleção de uma parte, que se apresenta variável no conjunto do comportamento, conforme uma série de fatores que incluem, entre outros, a idade e a experiência do indivíduo e, em segundo lugar, a durabilidade da atitude, que é instável e não linear e se dá devido às mudanças de alguns processos internos de atitude e não apenas pelos estímulos externos. O ritmo, que é a percepção dos estímulos como um todo não linear, unifica e organiza as impressões internas, permitindo perceber o mundo como um todo, fazendo o agrupamento de seus elementos.

Salientamos aqui a mudança do olhar da criança que, apesar de superar a rotina diária de maneira inventiva, encontra, em uma atividade diferenciada, a possibilidade de imprimir um novo ritmo, a partir de novos estímulos que são selecionados entre outros fatores segundo sua vivência e experiência e geram um novo repertório.

Como vimos que a idade e a experiência do indivíduo são um dos fatores que caracterizam as reações de atitudes e influem na seleção dos estímulos a que são expostos, trazemos aqui a experiência desse indivíduo, nesse caso, de crianças entre três e quatro anos, que expõem em suas falas os dados dos quais têm

conhecimento e, devido à idade, não são numerosos, porém importantes em suas vivências e na percepção e constituição de sua subjetividade.

Retomamos aqui o conceito de experiência em Benjamin (1996) que se apresenta como a possibilidade de narrar histórias. Essa experiência, que é social e comunicável, enfraqueceu no mundo capitalista moderno, privilegiando a experiência vivida individualmente. As crianças, ao perceberem, no percurso realizado entre a Brincarte e o museu, indícios de suas vivências, realizam um exercício de socialização de suas percepções, apresentam seus conhecimentos e se interessam pela vivência do outro. Vamos nos deter brevemente no exemplo a seguir.

A expressão de Lorenzo ao dizer: “Olha aqui, aqui que entra pra minha casa” e o interesse despertado em Maria Júlia quando questiona: “Você mora aqui, Lorenzo? Onde?” remetem-nos às reflexões de Duarte Júnior (2006), amparadas no pensamento de Kujawnski, que atribui ao lugar onde moramos, assim como ao passeio, à conversa, à comida e ao trabalho, uma ligação direta com nossos sentidos. Segundo o autor, esses cinco elementos dão sentido à nossa existência e se relacionam diretamente com nosso corpo, sensações, percepções e sentimentos.

As vivências que uma criança traz para o grupo despertam o interesse da outra. A experiência transmitida pelo relato entre a criança que narra e a ouvinte deve ser cultivada para a reconstrução da experiência social comunicável.

A passagem pela Curva do Saldanha foi muito divertida. A cada curva as crianças levantavam os braços, jogavam-se para o lado e gritavam: “Uhu!”. Da Curva do Saldanha avistamos o Porto de Vitória e os navios ali ancorados. Em meio às curvas, os navios começaram a chamar a atenção e despertar a curiosidade:

*Penélope: Olha!*

*Pesquisadora: Você sabe o que é?*

*Penélope: É um barco?*

*Pesquisadora: Sim, é um barco bem grande, um navio. Eles estão no porto.*

*Penélope: Olha, gente, quanto navio!*

Todos observaram os navios e comentaram como eram grandes e legais. No centro da cidade, o olhar se voltava para as lojas, os produtos vendidos e os letreiros. Na Avenida Jerônimo Monteiro, o comércio é diversificado, os produtos comercializados geralmente são expostos na frente da loja e as crianças ficaram eufóricas mostrando um ao outro o que viam:

*Penélope: Olha o vestido*

*Lorenzo: Olha, olha, pra tocar. Tem violão.*

*Pedro Henrique: Olha quanta roupa.*

*Maria Júlia: Eu nunca vi tanta roupa pendurada assim.*

A identificação do espaço e o sentimento de pertencimento ao narrarem seus conhecimentos sobre aqueles lugares nos remetem a um recorte em Benjamin (1995) quando em “Rua de mão única” fala a respeito das diferentes experiências de quem percorre uma estrada caminhando e quem realiza sobre ela um voo: “A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de avião. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio[...]” (BENJAMIN, 1987, p.16).

As crianças não realizam o percurso andando, mas, com a visão de todo o espaço possibilitada pela altura do transporte, socializaram os seus conhecimentos individuais por meio da fala. Ratner (1995, p. 34) diz que “[...] a linguagem não só objetifica o pensamento, como objetifica a experiência geral, ao torná-la explícita”. A impossibilidade de perfazer o percurso a pé deve-se ao ritmo frenético do centro da cidade, que abriga lojas de todos os tipos e tamanhos, bancos, escritórios, grandes empresas, vendedores ambulantes, tráfego intenso de carro, ônibus, motocicletas e um número considerável de pessoas que por ali trafegam em passo acelerado.

Duarte Júnior (2006 p. 82; 84) auxilia nosso entendimento sobre esse espaço, quando diz:

O colapso das grandes cidades parece evidente, com seus congestionamentos, sua deterioração material, sua variegada poluição e toda a violência que se espalha por seus interstícios. As ruas vão se tornando cada vez menos um acolhedor e convidativo lugar de passeio e cada vez mais um simples elo de ligação entre a casa e o compromisso, uma distância que deve ser rapidamente vencida a fim de se evitar ameaças à nossa integridade, bem como desnecessárias perdas de tempo [...]. Cidades cujo propósito vem se restringindo ao estritamente econômico, ao estritamente prático, funcional e utilitarista. Cidades

desprovidas de alma e apelos à sensibilidade de todos nós, a não ser no modo inverso e negativo. Assim, hoje, como caminhar e brincar nesses nossos neuróticos centros urbanos?

A partir dessa citação, percebemos que, para as crianças que não tiveram acesso a esse tempo nostálgico, quando se passeava e brincava nas cidades com segurança, diante da realidade atual, elas brincam com o possível: as cores, as formas, as luzes, vistas através das janelas de vidro do transporte que passa em uma velocidade que pouco pode proporcionar de contemplação, mas não retira da criança a ludicidade e a capacidade de recriação de um espaço que nunca lhe pertenceu com outra configuração, mas que passa a pertencer a partir do momento em que ela o atravessa e é por ele atravessada.

Analisando o percurso pela cidade, em que as crianças estabeleceram relação com o mundo, que se organiza a partir das realidades sociais e culturais em que estão inseridas, observamos a importância de a instituição de educação infantil, como um mundo que está aberto aos saberes da criança, se abrir também para o seu entorno: a cidade. Ampliar os processos de aprender e ensinar deslocando-os do espaço institucionalizado e da sala de atividades para a cidade, aproximando cidade e criança em um movimento de humanização da criança pela participação na cidade e vice-versa. é incluir essa criança nos processos sociais de poder e de saber. Verificamos que os espaços da cidade são potencializadores da educação que vai para além do institucional, e a instituição de educação infantil, como um espaço apto à participação ativa da criança, deve se abrir a esse espaço.

Ao chegar ao museu, fomos recebidos pelos mediadores e ficamos uns instantes aguardando a escola anterior sair. As crianças que estavam ali eram do Ensino Fundamental e se concentraram em uma mesa de futebol de botão exposta na entrada do museu, em frente a uma parede pintada em toda a sua extensão, com uma reprodução da serigrafia Romário que vemos na Imagem 14. As crianças exclamaram admiradas: “Olha o futebol!”.

Imagem 14 – Rubens Gerchman – Romário - Serigrafia - 70x50



Fonte: Imagem Disponível na Internet<sup>23</sup>

Assim puderam se aproximar da mesa de futebol de botão, onde permaneceram por poucos instantes, pois os mediadores chegaram para conduzi-los à visita. A reação dos mediadores diante da turma foi de surpresa, eles se entreolharam e sorriram. Ao perceber o desconforto dos mediadores, procuramos nos aproximar e explicar que poderiam conversar com as crianças normalmente. Os mediadores então explicaram que estavam preparados para receber crianças maiores, mas que iam tentar e iniciaram dando as instruções do que era proibido. Realizaram uma fala programada que, entre outras coisas, alertava a não tocar nas obras, não mascar chiclete. Solicitaram que, caso alguém estivesse mascando, que jogasse fora antes de subir para a exposição. Diante dos olhares atentos das crianças, a mediadora ponderou: “É, acho que esse não é o caso de vocês”.

Esse fato nos remonta a um dos artigos pesquisados em nossa revisão de literatura que se aproximava do nosso interesse de pesquisa. Tinha um nome muito interessante: “Criança menorzinha... Ninguém merece!”. Nesse artigo apresentado na 30ª Reunião da Anped, Carvalho (2007) faz uma reflexão sobre a presença da educação infantil nas Casas de Cultura, como museus e centros culturais e, a partir da expressão de uma mediadora, a que dá título ao artigo, ela apresenta a concepção de criança vinculada à incapacidade, por demonstrar, em seu diálogo,

---

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://www.gravura.art.br/rubens-gerchman/rubens-gerchman-4178.html>>. Acesso em: 02 setembro. 2013.

que a criança, em seu entendimento, é incapaz de perceber e aproveitar as situações de aprendizagem que se apresentam naquele espaço cultural.

Carvalho (2007) destaca a falta de preparo por parte dos mediadores capacitados a acompanhar os visitantes à exposição ao ter que lidar com a educação infantil a partir da fala de uma das mediadoras que ela denomina monitora:

Monitora: Eu não sei o que fazer com as crianças pequenas. Não gosto mesmo. Acho que fica escrito na minha testa. E não sei se tem muito a ver a vinda delas.  
Monitora: O que se pode fazer com os pequeninhos nessas exposições? Eles não podem entender nada disso. Nem entendem o que eu falo!  
Monitora: Criança menorzinha assim de 4, 5 anos, ninguém merece!

Percebemos por essa fala que muitas vezes a falta de conhecimento não está apenas em setores que não têm contato direto com a infância e com a educação, mas também está instalado nos espaços culturais e educativos, disseminada pela falta de conhecimento e busca de entendimento sobre o conceito de infância e das especificidades do ser criança.

Leite (2005, p. 103) apresenta essa prática como a “rodinha do não”: “[...] elas vão querer mexer em tudo! [...] não pode correr, mastigar chicletes, comer, beber, tocar em nada, falar alto, passar da linha amarela, mexer, empurrar, cantar [...]”. Nesse caso, percebemos que as regras repassadas às crianças faziam parte da conduta de recepção de todas as escolas e não era uma preocupação com o espaço pelo fato de as crianças serem muito pequenas. Não havia um preparo diferenciado entre as faixas etárias que receberiam, apesar de serem informados com antecedência da idade das crianças.

Observamos a necessidade de formação dos mediadores para a recepção das crianças da educação infantil nesses espaços, apresentando narrativas diferenciadas em diferentes faixas etárias, lembrando que, quando falamos dessa etapa da educação básica, não estamos nos referindo a crianças da pré-escola apenas, mas às crianças da creche que podem ter um, dois ou três anos. Um discurso diferenciado para as crianças de creche não implica um discurso infantilizado, mas adequado ao seu repertório e das suas vivências.

Imagem 15 – Vista da exposição “A estética do futebol e outras imagens”



Fonte: Registro fotográfico de Thiago Guimarães/Secom/ES<sup>24</sup>

Subimos as escadas e a primeira sala visitada abrigava as serigrafias de Rubem Gerchman do ano de 1998, como mostra a Imagem 15. As serigrafias estampavam jogadores como Garrincha, Pelé, Gerson, Tostão, Zico, Romário, entre outros. Ao olhar as obras, as crianças começaram a falar sobre o que viam:

*Maria Júlia: Olha a bola!*

*Lorenzo: Tá jogando futebol*

*Máriahn: É o jogador.*

O mediador então pergunta se eles conhecem algum daqueles jogadores e Lorenzo responde rapidamente que conhece o Neymar<sup>25</sup> e é seguido pela maioria que afirmava conhecer o jogador. O mediador explica que ali são imagens de jogadores mais antigos e questiona se eles sabiam de onde eram aqueles jogadores, onde eles jogavam. Todos falavam ao mesmo tempo: Flamengo! Vasco! Mas não chegavam a uma conclusão:

<sup>24</sup>Disponível em: <<http://www.es.gov.br/Noticias/163328/novidades-marcam-a-reabertura-do-museu-de-arte-do-espirito-santo.htm>>. Acesso em: 03 setembro. 2013.

<sup>25</sup>Atacante da Seleção Brasileira de Futebol.

Pesquisadora: Vou dar uma dica: prestem atenção às cores dos uniformes deles, quais são?

Máriahn: Azul!

Pedro Henrique: Amarelo!

Pesquisadora: Onde nós encontramos essas cores? Em que bandeira?

Lorenzo: Do Brasil!

Na passagem acima, observamos mais uma vez a criança realizando um exercício de memória conduzido pelo diálogo. Ratner (1995, p. 137) explica essa interação social como agente de transição da memória elementar, rudimentar para a memória superior: “Os mais velhos estimulam os mais novos a lembrarem-se de mais coisas de maneira mais precisa mediante o uso de mediações verbais”. Pino (2005) diz que o desenvolvimento cultural da criança é resultado de sua participação no seu meio cultural e é na mediação com o outro que ela se torna humana.

A segunda sala visitada abrigava a instalação “Olé”, de Maruzza Valdetaro (2013), e apresentava nas paredes retângulos pintados fazendo um jogo de figura e fundo. O chão era recoberto com um tipo de borracha recortada em faixas esticadas a mais ou menos uns 20cm do piso e, em cima desse emaranhado que formava um grande entrelaçado em toda a extensão da sala, havia diversas bolas de futebol, como mostra a Imagem 16. A proposta era andar em cima dessas faixas de borracha, mas as crianças entraram pisando sobre a borracha entrelaçada, em meio às brechas, enfim, da maneira que podiam alcançar as bolas e jogá-las para os colegas.

Imagem 16 – Instalação “Olé”; de Maruzza Valdetaro (2013)



Fonte: Imagem disponível no site do Maes<sup>26</sup>

Essa instalação proporcionou muita diversão e companheirismo. Algumas crianças apresentavam habilidade em se locomover na sala, outras andavam com mais cautela. O balanço da trama de borracha locomovia as bolas, o que dificultava apanhá-las e, nessas horas, os colegas que apresentavam mais facilidade de locomoção nesse espaço corriam para alcançar a bola e entregar para quem não conseguia. Em alguns momentos, a bola vazava a trama e caía diretamente no chão, a professora auxiliava a retirar, mas Penélope percebeu que conseguia andar por baixo da trama e começou a auxiliar os amigos a resgatar as bolas.

Manter-se em pé correndo não era muito fácil e Pedro Henrique, em um dado momento, atrapalhou-se e caiu. A borracha amortecia a queda. Ele achou tão engraçado que provocava as quedas e, em pouco tempo, estava sendo imitado por alguns amigos e todos riam muito quando caíam. Havia um grupo de adultos que ficara do lado de fora da instalação observando as crianças e suas brincadeiras e se divertia ao perceber que, ao ouvirem o chamado para sair, as crianças driblavam os mediadores e a professora correndo pela sala, tentando aproveitar ao máximo aquele espaço.

<sup>26</sup>Disponível

<[http://www.secult.es.gov.br/?id=/espacos\\_culturais/hotsites/maes/exposicoes/exposicoes\\_andamento](http://www.secult.es.gov.br/?id=/espacos_culturais/hotsites/maes/exposicoes/exposicoes_andamento)>. Acesso em: 05 setembro. 2014.

em:

Observamos aqui a socialização e a imitação presentes na brincadeira. As crianças, nesse espaço, brincavam descobrindo as possibilidades que aquela instalação proporcionava. A proposta inicial de andar sobre as borrachas não era tão importante, não havia erro ou acerto e, assim como Aganbem (2005) apresenta no romance “Pinóquio”, de Collodi, o tempo estava suspenso e ali apenas reinavam a brincadeira, o divertimento e o jogo. As crianças viviam um tempo *Aión*, enquanto os mediadores e professores faziam prevalecer o tempo cronológico (*Krónus*), e os adultos que admiravam a brincadeira das crianças escolheram viver o tempo oportuno, a porção onde algo de especial acontece, o tempo *Kairós*.

Na próxima sala, estava a Instalação Wonderbra, de Elisa Queiroz (2003). As crianças pulavam querendo alcançar a obra que fica próxima ao teto e faz um jogo de luz e sombra nas paredes, como mostra a Imagem 17. Em poucos instantes, Maria Júlia, observando a sombra, avisou aos amigos: “Olha, parece biquíni!”. Todos corriam em círculo pela sala, brincavam de apanhar as sombras e tentar alcançar a obra pulando.

Imagem 17 – Instalação Wondebra, de Elisa Queiroz (2003)



Fonte: Imagem disponível no site do museu.<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Disponível

<[http://www.secult.es.gov.br/?id=/espacos\\_culturais/hotsites/maes/exposicoes/exposicoes\\_andamento](http://www.secult.es.gov.br/?id=/espacos_culturais/hotsites/maes/exposicoes/exposicoes_andamento)>. Acesso em: 05 setembro. 2013.

Na sala onde havia as serigrafias que retratavam cenas cotidianas, as crianças corriam em volta das imagens sem observá-las.

Pesquisadora: Vocês estão vendo as imagens? Vocês estão vendo as cores?

Em meio à correria, eles respondiam que sim, que era muito colorido. Então a pesquisadora perguntou se eles identificavam algumas daquelas figuras e, ainda correndo, mas diminuindo o ritmo respondiam que estavam vendo gente na praia e bicicleta.

Ao entrarmos na sala com as obras de Dionísio Del Santo, algumas crianças se deitaram no chão e começaram a perceber a cor e a identificar nas imagens estilizadas algumas figuras humanas. Após esse tempo de relaxamento, foi hora de retornar. No percurso de retorno à creche, as crianças comentaram poucas coisas que viram pelo caminho. A conversa agora girava em torno do que vivenciaram no museu.

*Lorenzo: Foi muito legal, né?*

*Pedro: Foi, sim, eu cá!*

*Máriahn: Eu também cá!*

*Lorenzo: Eu não cá.*

*Penélope: Olha, eu não cá, eu passei po baxo!*

Na maior parte do caminho, eles dialogaram entre si e com a professora, compartilhando as suas experiências. Chegamos à creche na hora do banho e, em seguida, as crianças se dirigiram ao refeitório para o jantar. Nesse momento, elas socializaram a experiência no museu com as demais professoras.

Em consonância com a metodologia em que se ampara a nossa pesquisa, a participação da professora no processo é ativa e nossas ações também querem contribuir com sua prática docente. Atenta às descobertas das crianças, a professora do Grupo 3, Márcia Cristina de Oliveira, realizou o planejamento de seu projeto pedagógico a partir da experiência com a Arte que vivenciou com as crianças no museu. A professora selecionou algumas imagens disponíveis no material educativo de Macedo e Chisté (2013) que recebeu no museu. Para trabalhar a percepção das formas circulares e a confecção de gravuras, ela selecionou as

instalações “Olé” e “Wonderbra”. Escolheu também a obra “Praia” (1989) e “Série bicicleta” (1992) para fazer relação com as cenas do cotidiano contidas nas imagens e no cotidiano das crianças.

Por meio da música “Ora bolas”,<sup>28</sup> do grupo musical “Palavra Cantada”, o Grupo 3 trabalhou a percepção das cores com algumas imagens de Rubens Gerchman. As crianças realizaram pinturas individuais e coletivas, jogos com bola para perceber o movimento e depois manusearam a bola enquanto a professora conversava sobre suas características, pedia que sentissem o seu volume, depois convidou cada criança para contorná-la utilizando um lápis em cima do papel. Quando terminavam o desenho, a professora retirava a bola e perguntava qual desenho era aquele. Todos respondiam com facilidade: “Um círculo!”.

Depois, em um papel, a professora realizou o contorno da bola duas vezes e, ao terminar, cada criança associou aquela forma a um objeto: “Parecem biscoitos!”; “Parece um binóculo, tia Mácia!”; “Parecem olhos!”, “Parecem olhos de coruja!” e aqueles círculos se tornaram olhos de coruja, rosquinha, pneu de carro, roda de bicicleta, óculos e tantas outras coisas. Depois daquela atividade, as crianças passaram a observar em todos os espaços tudo o que tinha o formato circular, um brinquedo, uma tampa de *shampoo*, um biscoito, os buracos nos biscoitos, a cabeça entre outros. Colocando tinta no papel Chamex A4, as crianças criavam pinturas rolando sobre o papel bolas de gude, como mostra a Imagem 18.

---

<sup>28</sup>Letra da música no ANEXO B.

Imagem 18 – Máriahn fazendo a pintura com bola de gude



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Muitas outras atividades foram realizadas pelas crianças que envolviam a percepção da forma circular e a Arte. As Imagens 19 e 20 mostram as crianças brincando com a forma circular do bambolê no espaço do pátio lateral. As ações posteriores da professora contribuíram para que as crianças se expressassem por meio das pinturas, da percepção do espaço e das formas.

Imagem 19 – Crianças no Pátio Lateral brincando com a forma



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Imagem 20 – Crianças brincando com o bambolê no pátio lateral



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

A partir da imagem da Série Bicicleta (GERCHMAM, 1992), o grupo trabalhou os meios de transporte. A professora iniciou questionando qual o meio de transporte geralmente as crianças utilizavam quando saíam de casa e elas distinguiam os percursos que realizavam a pé, como ir para a pracinha, que é uma prática comum no bairro, ou no parquinho do prédio, pois algumas moram em um conjunto de prédios com um parque comum a todos. Referiram-se, ainda, aos percursos que realizavam de carro e de bicicleta.

As cenas contidas nas imagens da Série Bicicleta, de um modo geral, retratavam o meio urbano. A professora Márcia Cristina iniciou um trabalho que abordava a zona rural e a zona urbana a partir do que eles observavam através da janela de suas casas. As crianças deram respostas variadas “Piscina, otlos plédios, casa e luz”; “Piscina, flores, casas”. A professora, então, procurou saber se elas conheciam algum sítio ou fazenda e o que existia lá. Com essas imagens e com a fábula “O rato do campo e o rato da cidade”,<sup>29</sup> a professora trabalhou as diferenças e

---

<sup>29</sup> Fábula de Esopo que se desenrola quando um rato morador da cidade recebe o convite para visitar o seu amigo rato morador do campo e, em seguida, convida seu amigo do campo para ir com ele para conhecer a vida na cidade.

semelhanças entre o campo e a cidade e buscou com as crianças imagens que mostrassem características da cidade e características do campo.

Vigotski (2010, p. 67), ao atribuir ao professor o papel de “[...] organizador e administrador do meio social educativo” e ao inseri-lo como parte integrante desse meio, convida-nos a repensar as ações para que as crianças, com base na apropriação da experiência anterior, reelaborem o seu próprio conhecimento. A partir das ações da professora Márcia Cristina, após a visita aos espaços expositivos com as crianças, observamos a importância de o professor vivenciar a Arte e, utilizando essa experiência, considerando o interesse das crianças e ouvindo a suas vozes, dimensionar o trabalho pedagógico para que as várias linguagens contribuam no crescimento e aprendizagem de toda a comunidade educativa.

A visita ao museu foi realizada pelas crianças de três e quatro anos e suas respectivas professoras. Com o desejo de ampliar as experiências estéticas proporcionando uma vivência com o fazer e o refletir a Arte, recebemos a artista plástica Regina Rodrigues na creche.

### 3.2 EXPERIÊNCIAS COM A MATÉRIA PLÁSTICA

O desejo de aproximar as crianças das práticas das artes visuais para além das já adotadas pelas professoras no espaço educativo, como mencionado, conduziu-nos a um encontro, no mês de setembro de 2013 com a artista plástica e ceramista professora Dr<sup>a</sup> Regina Rodrigues, que também é mãe de uma criança da creche. O fato de a professora Regia frequentar a creche como mãe de uma das crianças facilitou bastante a interação com as demais no momento de trabalhar com a argila. Além da autorização, outros fatores influenciaram a participação das crianças. Algumas não participaram, apesar de autorizadas, porque faltaram no dia e outras porque estavam dormindo no momento da vivência.

Assim, as crianças que tinham autorização dos pais e efetivamente participaram da pesquisa com a experiência com a argila foram (Quadro 2):

Quadro 2 – Lista de participantes da experiência com a matéria plástica.

| Grupo    | Nome da Criança  | Idade até julho de 2013 |
|----------|------------------|-------------------------|
| Berçário | Nicolas          | 9 meses                 |
| Grupo 1  | Alexandre        | 1 ano                   |
|          | Arthur Francisco | 1 ano                   |
|          | Henrique Assad   | 1 ano                   |
|          | Martina          | 1 ano                   |
| Grupo 2  | Artur            | 2 anos                  |
|          | Felipe           | 2 anos                  |
|          | Gabriel          | 2 anos                  |
|          | Jaspe            | 2 anos                  |
| Grupo 3  | Lorenzo          | 3 anos                  |
|          | Maria Júlia      | 3 anos                  |
|          | Máriahn          | 3 anos                  |
|          | Pedro Henrique   | 3 anos                  |

A artista plástica Regina Rodrigues passou o período vespertino trabalhando com as crianças que participavam em grupo. O primeiro grupo foi o Grupo 3, o segundo o Grupo 2 e, por último, o Grupo 1 e o berçário. Cada grupo permanecia um tempo aproximado de uma hora na sala de atividade que foi organizada para as crianças trabalhar – duas mesinhas juntas cobertas por jornais. A argila utilizada foi levada pela ceramista. Ela escolheu uma massa clara e macia (marfim) numa consistência que não gruda na mão, tornando um material agradável para ser manipulado, remetendo à massa plástica, muito conhecida pelas crianças. A ceramista teve o cuidado de entregar a cada criança a quantidade que cabia na mão de cada uma para facilitar o domínio do material. Outra preocupação foi a de utilizar primeiramente as mãos como ferramenta e, em seguida, introduzir ferramentas descartáveis, como facas plásticas, palitos de madeira e copos plásticos. Além da argila e das ferramentas, a ceramista trouxe pequenos rolinhos de argila seca para o Grupo 1.

### 3.2.1 As crianças de três anos

A primeira turma a participar foi o Grupo 3. As crianças se posicionaram à mesa forrada com jornal (Imagem 20) e Regina começou a tirar do bloco de argila uma pequena porção para cada criança, como mostra a Imagem 21. Assim que colocou a mão na argila, Maria Júlia exclamou: “Tia, tá sujando a sua mão!”, e Regina respondeu que não tinha importância. Ao ouvir a resposta, Maria Júlia ficou olhando

com atenção os movimentos das mãos de Regina e rapidamente tentou alcançar uma das porções que estavam preparadas:

*Maria Júlia: Tia, o que que a gente vai fazer?*

*Regina: O que vocês estão trabalhando com a tia Márcia? (professora do Grupo 3).*

*Maria Júlia: A natureza!*

*Regina: A natureza? E o que mais que vocês sabem da natureza?*

Imagem 22 – Regina Rodrigues e as crianças do Grupo 3



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Nesse momento, cada criança começou a levantar o dedo e, em um ritmo acelerado, elas exclamavam os nomes dos animais, Regina repetia cada um com calma apontando o próximo que iria falar.

*Lorenzo: Tartaruga!*

*Máriahn: Árvore! Borboleta.*

*Pedro Henrique: Jacaré!*

*Lorenzo: Pássaro!*

*Maria Júlia: Baleia! Tubarão! Caranguejo!*

*Regina: Todos os animais!*

*Lorenzo: Ninguém tá deixando eu falar!*

*Máriahn: Água!*

*Lorenzo: Água-viva! Água-viva! Água-viva!*

*Maria Júlia: Siri! Siri! Siri!*

*Pedro Henrique: Cuco! Cuco! Tia, eu tenho um cuco! Ó como minha vó faz: Cuco! Cuco!*

As crianças demonstraram ter muito a dizer. Participavam ativamente dando respostas apressadas para não confundir com as respostas dos colegas. Regina, em tom suave, pergunta o que elas gostariam de fazer com a argila e explica que esse é um material da natureza, que é extraído da terra. Pedro Henrique demonstrava atenção balançando a cabeça de maneira afirmativa. Lorenzo mostrava a sua quantidade de argila e dizia que tinha pouco, Pedro Henrique colocava a mão em sua argila e discordava, falando: “Ah! Argila tem muita!”. Máriahn manipula a argila e, em seguida, começa a limpar as mãos esfregando uma na outra. Regina, então, pergunta se o material estava incomodando e ela responde, com um balançar de cabeça, que não. Regina propõe fazer um bichinho com o material e explica que não é areia, como perguntaram no início, e Maria Júlia intervém dizendo: “Não tem problema sujar!”. Lorenzo diz que é areia e Maria Júlia concorda. Regina explica que não é areia; é argila.

Maria Júlia diz que vai fazer uma borboleta e pede ajuda à Regina. Pedro Henrique diz que fará um “Jacaré”, manipula a argila e argumenta que não sabe fazer um jacaré. Lorenzo e Máriahn observam enquanto Regina auxilia Maria Júlia a fazer a borboleta, a princípio apenas orientando oralmente, sem tocar no material, como mostra a Imagem 22.

Imagem 3 – Regina e Maria Júlia manuseando a argila



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Analisando a experiência das crianças com a professora Regina e o manuseio da argila, retornamos à experiência em Benjamim (1996), que alerta para a impossibilidade da experiência tradicional na sociedade moderna e aponta o trabalho artesanal como uma fonte de experiência e narratividade espontâneas. Atribui ao artesanato o caráter totalizante, em que a matéria é transformada em meio a uma atividade narrativa. Existe o tempo de contar, a relação entre a vida e a palavra, a mão e a voz. Além disso, observamos aqui a experiência transmitida pela proximidade das gerações.

Assim que acabou a borboleta, Regina virou-se para o Lorenzo e perguntou o que ele gostaria de fazer:

Lorenzo: Eu vou fazer uma pizza.

Regina: Mas a pizza tem na natureza?

Lorenzo: É!

A partir da fala do Lorenzo, todas as crianças dizem que vão fazer uma pizza. Regina segue o desejo das crianças e pergunta: “Então, vamos fazer coisa de comer?” Todas concordam e Regina começa a demonstrar como fazer a “pizza”. As crianças participam repetindo os movimentos realizados por ela, como mostra a Imagem 23.

Imagem 4 – Regina e as crianças do Grupo 3 fazendo “pizzas”



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Desde o momento em que a professora Regina Rodrigues apresenta a argila às crianças, ela realiza um diálogo sobre o material, questiona o tema que o grupo estava trabalhando no projeto pedagógico e, quando aceita a sugestão de Lorenzo em mudar o tema e realizar uma “pizza”, identificamos que suas ações têm origem a partir do interesse da criança. O trabalho pedagógico do professor deve considerar o que a criança sabe e, a partir desse conhecido, apresentar o novo, de maneira que desperte na criança a curiosidade, o desejo de conhecer mais. Sobre esse aspecto, Vigotski (2010, p. 112) dá a seguinte orientação:

[...] antes de querermos atrair a criança para alguma atividade precisamos interessá-la por essa atividade, ter a preocupação de descobrir se ela está preparada para tal coisa, se todas as suas potencialidades estão mobilizadas para desenvolvê-la e se a própria criança vai agir, restando ao professor apenas orientar-lhe a atividade.

Regina não apresentou previamente às crianças nenhum trabalho seu ou qualquer outro em argila ou de cerâmica. Ela faz uma aproximação das crianças com a matéria de maneira simples, dando a cada uma a possibilidade de ser protagonista em sua experiência com o material. Identificamos sua postura como facilitadora no processo de expressão da criança. Dando continuidade à criação e à imaginação das crianças, ela pergunta qual seria o recheio e Maria Júlia sugere o chocolate.

*Regina: Pizza de chocolate?*

*Crianças: “Risos”*

*Regina para Lorenzo: E você?*

*Lorenzo: Bala com chocolate!*

*Regina: Vamos fazer uma pizza salgada? Eu vou fazer um ovinho para colocar na minha pizza.*

*Começa a fazer o movimento circular e todas as crianças iniciam o mesmo movimento.*

*Regina: Vamos fazer um tomate?*

Máriahn mostra que já havia feito o tomate apertando o copinho descartável de café na argila. Lorenzo observa a ação da amiga e também marca a argila com o copinho de café, porém usa o fundo do copo e não a abertura como a amiga. Regina sugere desenhar o tomate e vai buscar ferramentas (palitos de madeira e facas descartáveis) para começar a gravar na argila. Cada um recebe seu instrumento e

Regina ensina como utilizar aquela ferramenta para desenhar. As crianças prestam atenção e começam a fazer o seu desenho, Máriahn chama a atenção para o que ela fez com a ajuda da ferramenta: “Tia, eu fiz uma mordida na pizza”.

Regina ensina a fazer o rolinho (com uma porção de argila dá formato de um cilindro com movimentos de vai e vem com as mãos) e a cortar com a faca, como vemos Lorenzo fazer na Imagem 24. Em meio à sua função de cortar, vincar, as ferramentas se transformam em violino, espadas e nos remete ao pensamento de Benjamin (1984, p. 93) que apresentamos na citação abaixo.

Madeira, ossos, tecidos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos. Mais tarde vieram os metais, vidro, papel e até mesmo o alabastro.

As crianças não só descrevem por meio da fala o que estão fazendo com a matéria plástica, mas também imaginam outras possibilidades de utilizar o material e as ferramentas. Quando transformam palitos em violinos e espadas, revelam a imaginação que vai além do real apoiada nas experiências anteriores.

Imagem 5 – Cortando o rolinho de argila



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora.

É a Arte e a brincadeira, a criação, a ação, o lúdico, a fantasia e o real integrados em um só momento. As crianças continuam a criar enquanto Regina começa a modelar um forno para assar as pizzas. Quando avisa que o forno está pronto, Lorenzo fala: “Forno de verdade” e Maria Júlia responde: “Não, mas ele foi feito de massinha!” Regina explica que o forno é feito de massinha de argila e Maria Júlia pondera: “Mas a gente não vai comer de verdade!”.

Quando concluíram as suas pizzas, como mostra a Imagem 25, Regina ensinou a colar as peças utilizando a barbotina.<sup>30</sup> As crianças prestaram atenção e deram continuidade e, após colar os “recheios” nas “pizzas”, a barbotina se transformou na brincadeira em molho *shoyo*, calda de chocolate e em tudo o que a imaginação conduziu.

Imagem 6 – Pizzas concluídas



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Os momentos relatados são importantes para perceber que, ao ser sugerida por uma das crianças a preparação de uma *pizza*, todas as demais mudam o que estavam fazendo para fazer igual. Podemos dizer que houve, por parte dos colegas,

<sup>30</sup> BARBOTINA – Argila misturada com água ficando em estado cremoso. É usada para a colagem de peças em argila. (Disponível em: <<http://www.portorossi.art.br/barbotinas.html>> Acesso em: 08 janeiro. 2014).

uma imitação do que o primeiro amigo sugeriu e, a partir desse momento, todos se envolveram na mesma atividade. Observamos que as crianças seguem a sugestão do amigo livremente, mas os caminhos percorridos por elas foram diversos e diferenciados. Salientamos que a imitação foi apenas o ponto de partida e que, ao longo da criação, cada criança apresentou liberdade diante sua obra.

As observações mostraram que a criança está atenta a tudo que a ela se apresenta, seja por meio do adulto, seja por outra criança. A partir do momento em que se apropria dessa novidade, ela cria e recria, com seus próprios elementos, o episódio da “pizza”. Assim, a ideia de um colega é reproduzida pelos demais. Porém, ao utilizarem elementos diferentes, as crianças não se detêm na imitação, mostrando que esse processo é ativo e criador.

As *pizzas* prontas eram colocadas no forno construído por Regina para “assar”, como mostra a Imagem 26. Quando chegou o momento de retirar a *pizza* do forno, Lorenzo avisou para ter cuidado para não queimar a mão. Eram feitas *pizzas* para a mamãe, o papai, a vovó, o vovô, todos nomeados com muito carinho. Ao finalizarem, a professora escreveu o nome das pessoas a quem a pizza era dedicada.

Imagem 7 – Regina modelando o forno para as pizzas.



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Notamos aqui a brincadeira e a realidade organizadas em um mesmo plano. Ao perceber o cuidado para não se queimar, Regina pede para colocar no forno e alerta: “Coloque a *pizza*, mas cuidado para não se queimar!”. Maria Júlia, com expressão apreensiva questiona: “Mas é de mentira não é, tia?”. A pergunta de Maria Júlia faz observar o quanto a criança vai além da realidade e o quanto o adulto é para ela uma referência do real.

Em conversa com a professora Regina, analisamos a maneira como ela apresentou o material e orientou as crianças, sem determinar o que cada um faria. A professora ressaltou a importância de ouvir os interesses manifestados pelas crianças e, a partir deles, possibilitar o contato com novas atividades. Observou também que a opção das crianças por produzir “pizzas” evoca a relação do construir com a massa e o assar, uma relação que os ceramistas denominam de cozinha da cerâmica. Consideramos que as ações da professora Regina favoreceram a expressão das crianças e se apresentam em consonância com a orientação que encontramos em Vigotski (2010, p. 115), quando o autor nos fala que:

[...] para que o objeto nos interesse, ele deve estar vinculado a alguma coisa do nosso interesse, algo já conhecido, e ao mesmo tempo deve conter algumas formas novas de atividades senão continuará sem dar resultados. Inteiramente novo ou totalmente velho, continuará incapaz de nos interessar, de suscitar interesse por qualquer objeto ou fenômeno [...] Do interesse infantil para um novo interesse infantil: eis a regra.

Identificamos que as crianças de três anos expressaram seus pensamentos por meio do manuseio da argila e pela linguagem verbal que provocava e interferia nas ações. Lembramos que Bakhtin considera a linguagem um fenômeno social por excelência, e o diálogo a forma clássica de comunicação discursiva. Ao observarmos que o diálogo verbal interferia na manipulação da argila, percebemos indícios de narrativas verbo-visuais, que se traduziam em palavras e expressões plásticas, integrando pensamento, linguagem verbal e visual.

### **3.2.2 As crianças de dois anos**

Após o Grupo 3, foi a vez do Grupo 2. As crianças chegaram junto com a professora da turma, Luzia. Essa é a turma da filha de Regina, a Jaspe, que logo foi se mostrando familiarizada com o material. As demais crianças passaram a explorar a

argila tocando, amassando, e Regina começou a fazer bolinhas e rolinhos. Aos poucos as crianças começaram a fazer várias formas. A linguagem verbal de algumas crianças estava bem desenvolvida naquele momento. Eles, então, começaram a nomear suas modelagens. Ao juntar a argila, falavam que estavam fazendo um prédio. Os rolinhos viraram cobras, macacos, passarinhos, estradas, foguetes e aviões que viajavam por lugares como: Colatina, Marechal Floriano e Minas Gerais.

A Imagem 27 apresenta a professora Regina auxiliando uma criança na confecção do seu avião.

Imagem 8 – Crianças construindo o avião com Regina



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

*Artur: O meu avião posou.*

*Felipe: Meu avião vai pra Minas*

*Artur: Meu avião vai pra Marechal*

*Felipe: O meu avião capotô. O meu avião vai aterriçá*

*Artur: O meu avião também vai aterriçá. Vummm!!!!*

*Artur: O meu avião soltô fogo!*

*Pesquisadora: Seu avião vai pra onde agora?*

*Artur: Vai lá pra sabe aonde? Vai lá na mata.*

*Felipe: O meu avião vai posá na folesta!*

Observamos aqui um diálogo entre crianças que utilizam a linguagem como meio de comunicação entre seus pares e assumem uma ativa posição responsiva nos

conceitos de Bakhtin (2010), pois concordam, discordam, num processo de compreensão da fala viva que suscita uma resposta, transformando o ouvinte em falante. O repertório das crianças demonstra a vivência em lugares que vão além de suas casas. Esses fatos denotam o repertório em que as crianças estão envolvidas, suas marcas sociais, as múltiplas vozes que as constituem, suas vivências e experiências.

A desenvoltura demonstrada por Jaspe, ao pegar e manusear a argila, revelou sua proximidade com o material. Seus movimentos eram ágeis e em momento algum demonstrou estranhar a textura ou consistência dele. Envolvida com a argila, ela faz rolinhos, amassa, bate, faz perfurações com o palito de madeira, passa no rosto, demonstrando total intimidade com o material. O colega Gabriel observou o que ela estava fazendo e começou a realizar os mesmos gestos, mas, após os primeiros movimentos, criou novas possibilidades de modelagem. Separava a argila, olhava atentamente, juntava outra vez e assim ficou absorto em suas produções.

Pedro é uma criança observadora que, até o momento da pesquisa, se comunicava pouco por meio da linguagem oral. Logo que recebeu a argila, ficou muito entretido com a plasticidade do material e não se envolveu no diálogo dos colegas. Permaneceu concentrado, construiu um “Pédiu” (prédio), empilhou pequenos montes de argila e repetiu várias vezes: “Cocá! Cocá” (colocar). Fez uma bola de argila, pressionou nela seus dedos e, ao perceber que ficaram gravados, começou a falar muito animado: “Catu!”, “Catu!” (Gato! Gato!), depois pegou um palito de madeira que estava próximo e começou a inserir na argila. Demonstrou muita satisfação quando percebeu que conseguia perfurar a argila, então ele ergueu com o palito o círculo que havia modelado dizendo: “Bó!” (bola). Logo após, fez duas incisões e exclamou com alegria: “Catu!” (Gato!).

A Imagem 28 apresenta a construção do “Pédiu” (prédio), a Imagem 29 mostra Pedro modelando o “Catu” (gato) e a Imagem 30 o retrata fazendo os olhos do gato. Na Imagem 31, Pedro estava concentrado modelando o seu gato e na Imagem 32 ele mostra o seu “Catu” (gato), ao mesmo tempo em que descobre uma nova função para o palito de madeira, a de suporte.

Imagem 9 – Prédio: Construção de Pedro



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Imagem 10 – Pedro modelando o gato



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Imagem 30 – Pedro fazendo os olhos do gato



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Imagem 31 – Pedro modelando o gato



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Imagem 32 – Pedro mostrando o gato



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Percebemos, no relato acima, a linguagem verbal que surge na interação com a linguagem visual, se tomarmos a citação em Bakhtin (2010, p. 272) que afirma.

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema de língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessa ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

A matéria manuseada pela criança permitiu o estabelecimento de contatos visuais, gestuais e a utilização da linguagem verbal durante o ato criador. Ali Pedro realiza o seu discurso, cria o seu enunciado a partir da interação com a matéria plástica. Pedro usa a linguagem como instrumento do seu pensamento, como define Vigotski (2001), em um discurso interior que tem seu princípio na atividade social e também utiliza a linguagem como comunicação, quando socializa com colegas e professores o que realizou com o material plástico. A argila confere a ele o material necessário para se expressar naquele momento. Ele molda, descobre novos elementos que modificam o seu discurso, estabelecendo um diálogo com a matéria plástica, consigo mesmo e com o entorno.

Ao terminar o momento com a argila, todos se retiraram da sala de atividades, menos Pedro que continuava absorto em suas criações, Ao ser chamado para tomar

banho, respondeu com um balanço de cabeça demonstrando que não e continuou a modelar e chamar a atenção para as suas criações, repetindo:

*Pedro: 'Catu!'*

*Pesquisadora: Como o gato faz?*

*Pedro: 'Nhá!'*

A experiência com o Grupo 2 revelou o quanto as crianças se expressam com o corpo ao modelar, amassar e golpear a argila. Elas realizam uma série de demonstrações fisionômicas de atenção, desafio, irritação e prazer que moviam o corpo. O pensamento era expresso em palavras, algumas vezes para comunicar, outras como um pensamento externalizado sem a intenção de comunicar e sim de organizar as ações.

A observação do Pedro, que utilizava menos a linguagem verbal, demonstrou o quanto o material plástico favoreceu a sua expressão. Modelando prédios, cobras, gatos, ele estabelecia um diálogo gestual, expressivo e também oral com o material plástico e com os amigos à sua volta, socializando suas criações. O momento de criação proporcionado pelo fazer artístico se apresentou como veículo de comunicação.

### **3.2.3 As crianças do Grupo 1 e do berçário**

Chega o momento da participação do Grupo 1 e do berçário. As crianças se aproximam e Regina tem um momento de conversa com elas. A professora do berçário, Nice Dutra, sentou-se à mesa de atividades e permaneceu com Nicolas no colo. Regina se aproximou e tentou entregar uma pequena quantidade de argila, mas ele não aceitou, chorou, escondeu as mãos e o rosto, virando-se em direção ao colo da professora. Regina deixou a argila sobre a mesa e explicou que ele pegaria se desejasse. Logo ele parou de chorar, mas bastava Regina falar para que ele chorasse novamente e tentasse esconder o rosto no colo da professora.

Pedimos que a professora mexesse na argila e ela, então, iniciou realizando movimentos circulares de vai e vem, sem envolvê-lo a princípio. Aos poucos ele foi voltando o seu olhar para o movimento das mãos da professora que, ao perceber,

começou a incentivá-lo a tocar no material. Ele passou a manipular a argila, como mostram as Imagens 33 e 34. Logo em seguida, procurou interagir com a professora Regina, como mostra a Imagem 35.

Imagem 11 – Nicolas no colo da professora Nice



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Imagem 12 – Nicolas começando a interagir com a argila



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Imagem 13 – Nicolas interagindo com a professora Regina Rodrigues



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

A presença da professora Nice Dutra e sua ação sobre a matéria plástica foi fundamental para que Nicolas participasse. Podemos relacionar o que aconteceu com o conceito de mediação que encontramos em Ratner (1995), quando explica que existem três espécies de mediação: pela consciência, pela socialidade, ou seja, pela cooperação social, e pela utilização dos instrumentos. Esclareceu que essas três espécies são interdependentes e inseparáveis.

A ação apresentada à criança suscita um mecanismo gerador de consciência, se considerarmos, segundo Ratner (1995, p. 40), que “[...] para funcionar, a consciência incorpora e utiliza meios fornecidos socialmente”. A manipulação da argila se apresenta como uma situação nova e a criança reage com estranhamento, tanto em relação ao material quanto à presença da artista plástica. A comunicação estabelecida entre os envolvidos se apresenta como uma atividade estética, sensível e cultural. A cultura forma a atividade, entretanto, também é um produto dela.

O trabalho com bebês requer profissionais atentos para perceber suas ações e reações. Nessa fase, a criança adquire habilidades específicas, por exemplo, apanhar objetos, engatinhar e andar, que geralmente conduz a uma atitude de cuidados adequados. O cuidar nunca está separado do educar e, como já vimos, a educação infantil compreende as idades de zero a cinco anos. O bebê e a criança pequena são sujeitos de direitos dentro e fora da instituição de ensino, por isso devemos estar atentos a suas vozes, necessidades e saberes. O bebê e a criança pequena trazem saberes que são as marcas sociais que os afetam e os constituem, assim como são por elas afetados e constituídos.

Sentir-se acolhido e envolto em um ambiente amistoso, que oferece respeito, é primordial para a criança, assim como ouvir seus desejos e estabelecer com ela uma relação de confiança. A ação da professora Nice, ao transmitir para essa criança a segurança de que, naquele momento, ela estava junto dele, que ele poderia confiar, foi determinante para que Nicolas experimentasse a argila e começasse a interagir com o meio.

As crianças do Grupo 1 chegaram com a professora Edylene Correa e a auxiliar Ivani Rocha. Sentaram-se em seus lugares e prestaram atenção à artista plástica

Regina, que se apresentou, explicou que trabalhariam com a argila e começou a incentivá-los a experimentar com o toque a sua plasticidade. As crianças tiveram reações diferentes. Enquanto Martina apresentava satisfação e rapidez nos movimentos ao manusear o material, Arthur olhava com ar de desconfiado, só tocando com as pontas dos dedos, como mostra a Imagem 36, depois de incentivado. Foi entregue um tubo de caneta vazio para Arthur utilizar e, ao perceber que, forçando o instrumento contra a argila, formava um relevo, ele passou a se envolver com o material interferindo nele de várias maneiras, na maioria delas com o auxílio da ferramenta.

Imagem 36 – Arthur segurando a argila



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Martina mostrou-se decidida e segura diante da matéria plástica. Bastou olhar por um instante Regina fazer o movimento circular para iniciar uma série de esferas a partir do movimento que não se repetia, ora era realizado entre as mãos e ora com uma das mãos tendo como suporte a mesa.

Regina entregou “rolinhos” de argila endurecidos e mostrou o movimento de rolar. Algumas crianças tomaram os rolinhos nas mãos, apertaram entre os dedos, sentiram sua textura sólida, olharam com atenção e começaram a fazer movimentos na mesa como se estivessem com um giz de cera nas mãos. Elas arrastavam o bastão no jornal com movimentos de vai e vem e, em alguns momentos, levantavam o bastão, olhavam o papel e assim repetiram até rasgar o jornal. Essa ação

demonstra que as crianças realizam os movimentos voluntariamente aguardando o registro dos seus atos.

Martina foi uma das crianças que tentou desenhar com o rolinho, como mostra a Imagem 37. Quando percebeu que não ficavam marcas no papel, retomou a argila, começou a moldar e transformar o rolinho que a professora Regina havia confeccionado fazendo espirais, utilizando a faca para cortar e fazer incisuras. Ela permaneceu todo o tempo concentrada se expressando ativamente por meio dos movimentos e do resultado que eles imprimiam no material. Martina demonstrou a maneira ativa com que assimilou o que observou e, ao agir, mostrou que foi além do proposto.

Imagem 37 – Martina com o rolinho de argila seca



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Imagem 14 – Martina manipulando a argila



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Na Imagem 38, Martina utiliza a ferramenta para trabalhar a argila. Vigotski (2010, p. 460) apresenta a vida como criação e diz que o homem deve ser desafiado, pois “[...] o bem-estar absoluto o mergulharia em um sono profundo”. Citando Zalkind, diz que todo ato mental é semelhante ao processo de criação artística. Sentir-se totalmente adaptado gera uma acomodação que conduz a uma passividade e imobilidade. Todo movimento, seja ele genial, seja insignificante, procede da mesma fonte: o incômodo. Quanto mais forte o incômodo, maior o movimento, pois é ele que o impulsiona. Perceber a argila, agir sobre ela, vencer os incômodos da textura, das pessoas diferentes no ambiente, utilizar as ferramentas, observar e criar novas formas nos encaminha mais uma vez à relação que Vigotski (2010) faz entre a vida e o sistema de criação.

Alexandre sentou-se e rapidamente começou a trabalhar a argila concentrado, criando formas circulares e imprimindo a marca de seus dedos na argila. Regina aproximou-se e começou a conversar. Ele então mostrava o que estava fazendo repetindo: “Oh!”, como mostra a Imagem 39. Ela o incentivava a criar novas formas e ele respondia modelando com agilidade.

Imagem 15 – Alexandre e Regina Rodrigues



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Henrique estava ao lado da professora Edylene Correa que ofereceu o rolinho de argila endurecido. Assim que recebeu, ele levou à boca para experimentar, como mostra a Imagem 40. Essa ação do Henrique, que é comumente percebida em crianças pequenas, lembra-nos a situação sinestésica. As crianças pequenas percebem o mundo com todos os sentidos. Elas olham e sentem o seu sabor, experimentam suas cores e texturas. Em seguida, tentou escrever com ele no jornal que forrava a mesa. O provar por meio do paladar faz parte do procedimento dessa faixa etária, que reconhece os diversos materiais pelo tato, pelo paladar, pelo olfato e pela visão. Essa é uma característica do cotidiano da criança pequena. Assim que tirou o rolinho de argila da boca, tentou desenhar com ele no jornal que forrava a mesa, como mostra a Imagem 41, realizando uma experiência com o material que lhe foi ofertado.

Imagem 16 – Henrique experimentando o rolinho de argila



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Imagem 17 – Henrique desenhando com o rolinho de argila



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

A auxiliar do Grupo 1, Ivani Rocha, é a responsável pelo banho das crianças. O horário precisa ser respeitado para que a rotina siga o seu tempo certo, sem atrasos. Nesse dia, ela participou das atividades com Regina, manuseou com as crianças o material plástico e as incentivou, exclamando diversas vezes: “Que legal!”. Por uns

instantes, demonstrou viver um tempo não cronológico, mas um tempo *kairós* ou um tempo *aíon*. À medida que dava o horário do banho, as crianças deixavam a atividade com a argila. Algumas resistiam em sair, como Martina, Alexandre e, inclusive, o Arthur que no início estranhou, mas depois não queria deixar de mexer no material.

Apresentar materiais diferentes daqueles que as crianças estão acostumadas a trabalhar é um desafio tanto para as crianças como para os professores. Ao lidar com a argila, as crianças experimentam a partir de sua vivência, enquanto a falta de conhecimento deixa, muitas vezes, as professoras inseguras diante da matéria plástica. Durante a atividade, percebemos que o que estava em jogo não eram as técnicas de modelagem, mas o contato com o material que, a partir do diálogo com as crianças, ia sendo manipulado e vivenciado, ampliando o seu conhecimento.

Outro ponto importante é o uso da argila, um material terroso que pode ser vivenciado, sem a plasticidade necessária para modelagem, nas brincadeiras na terra, no barro que forma com a água da chuva, na beira dos rios. As crianças têm pouco acesso a esse material, pois, em geral, vivem em apartamentos, por isso dar a oportunidade de a criança vivenciar a textura, perceber a plasticidade, sentir o cheiro e algumas vezes até o gosto desse material é permitir a ela um contato com a natureza.

A presença da artista plástica e suas ações com a argila repercutiram no dia a dia da Creche. Todos desejavam conhecer mais de perto o material, a prática da artista e participar do envolvimento das crianças. A Arte empregou o seu ritmo naquele dia e repercutiu nas ações seguintes.

#### **3.2.4 Primeiras conclusões**

Ao observar e relatar o momento da experiência das crianças com a artista plástica e o material plástico, percebemos as diferentes reações a partir do contato com a Arte. Dentre os pontos que consideramos ser de intercessão na experiência de cada grupo, podemos destacar:

- a) a novidade diante do material;
- b) a reação tátil;
- c) a possibilidade de criação;
- d) a expressão do pensamento e da imaginação da criança;
- e) a matéria plástica como linguagem;
- f) a possibilidade de comunicação;
- g) a interação.

Lançamos o olhar sobre esses sete pontos, não como únicos, mas porque neles podemos perceber que, independente da faixa etária, a matéria plástica a essas crianças apresentada traz possibilidades inventivas em um processo de criação com força de comunicação e de socialização, que promove uma aprendizagem coletivamente compartilhada. Conhecer e sentir o material, ter a possibilidade de construir e desconstruir por meio do fazer artístico, em um diálogo que se estabelece com o material, o outro, as ferramentas, a imaginação, a criação, o entorno, suas vivências, percepções e tantas outras possibilidades estéticas abrem espaço para uma discussão sobre o lugar da Arte na educação infantil e a apresenta como processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano em sua totalidade.

### 3.3 DE VOLTA AO MUSEU: UM NOVO PERCURSO

Com o objetivo de observar a reação das crianças em uma nova visita ao museu, as possíveis percepções, memórias, relações com a exposição anterior e o surgimento de novas narrativas a partir dessas vivências, agendamos, em 7 de novembro de 2013, no Maes, uma visita à exposição intitulada: “Por território e lugares”, que reúne cinco ambientes e, a partir de propostas contemporâneas, retratam o tema “lugar” por meio de vídeos, fotografias e arte conceitual, realizados pelos artistas Ivo Godoy, Gui Castor, Mariana Reis, Juliana Morgado e o Coletivo Monográfico que é composto por Rodrigo Hipólito, Joani Caroline e Fabiana Pedroni.

Assim que as crianças do Grupo 3 foram avisadas da visita ao museu em uma nova exposição, começaram a expressar alegria em poder jogar bola novamente na sala do futebol. Explicamos que essa seria uma nova exposição, não mais a do futebol, mas a passagem pela exposição anterior foi tão marcante que elas continuavam a

combinar como iriam brincar na sala de bolas, quando chegassem novamente ao museu.

Mais uma vez as crianças eufóricas entraram no transporte e fizemos o percurso do bairro Jardim da Penha até o centro da cidade de Vitória. Retorna o diálogo ao longo do caminho, mas agora ele agrega os novos elementos da viagem anterior. As informações do percurso do passeio que já haviam feito deram nova configuração ao diálogo. Os relatos do percurso passado eram lembrados e questionados pelos amigos:

*Penélope: Olha, aqui que é o seu ballet não é, Maria Júlia?*  
*Maria Júlia: Não é, não! Deixa eu vê, não é aqui.*  
*Penélope: É o seu é lááá que não dá pra vê, né?*  
*Maria Júlia: É! Nem o meu nem o seu, não é Pê?*  
*Penélope: Ahã!*

Assim que começaram as curvas do Forte São João, as crianças alertaram para a “curva grande”. Quando nos aproximamos do centro da cidade, elas começaram a perceber as lojas e mostrar umas às outras a loja de música, as roupas penduradas. Dessa vez falavam com propriedade de quem já conhece; não havia mais a novidade e sim a alegria de rever o conhecido. Assim que chegamos ao museu e nos aproximamos do *hall* de entrada, as crianças perceberam a mudança e começaram a falar em voz alta:

*Lorenzo: É outra cor!*  
*Máriahn: Não tem o futebol!*

As falas surgiam como pensamentos que são pronunciados em voz alta e só depois começaram a falar um com o outro até perguntarem à professora e à pesquisadora onde estava o futebol. Explicamos que, como havíamos falado, essa era uma nova exposição, não mais a do futebol.

Mais uma vez, dois mediadores acompanharam a visita e a primeira reação deles quando viram as crianças foi semelhante à da dupla da exposição anterior. Por alguns instantes se entreolharam e com sorrisos demonstravam surpresa com a faixa etária do grupo, mas se apresentaram e guiaram as crianças até a parte

superior. Ao chegarem à primeira sala que mostrava a obra “Projeto Mutantes, 2013”, de Mariana Reis, com imagens de esqueletos de seres fantásticos gravadas na madeira (xilogravura) conforme a Imagem 42 mostra o processo de criação, elas identificaram um dinossauro e começaram a dialogar.

*Maria Júlia: Olha o dinossauro!*  
*Lorenzo: Que maneiro!*  
*Pedro Henrique: Que legal né?*

Imagem 18 – Projeto Mutantes, 2013



Fonte: Registro fotográfico de Mariana Reis do processo do Projeto Mutantes.<sup>31</sup>

As crianças assumiram a postura de contemplação das obras. Os olhares estavam voltados para as imagens na parede, quando avistaram um círculo de madeira no meio da sala, como se fosse um tablado. Elas começaram a subir, transformando-o em um brinquedo. Explicamos que poderiam sentar ali para olhar as obras. Elas se sentaram, olharam, mas levantavam rapidamente.

A sala com o vídeo: “Museu-eocrã, 2013”, de Ivo Godoy, chamou bastante a atenção das crianças. O mediador pediu que se sentassem em um banco que ficava de frente a uma parede onde eram projetadas imagens de museus de Arte contemporânea ao longo do mundo. Ao serem questionadas sobre que estava passando nas imagens, elas concluíram rapidamente que eram museus. O

<sup>31</sup>Disponível em:< <http://www.es.gov.br/Noticias/Fotos/164726/exposicao-por-territorios-e-lugares-sera-aberta-na-tercafeira-15-no-maes.htm>>. Acesso em: 08 janeiro. 2014.

mediador então mudou o foco, começou a projetar a imagem das crianças sentadas no banco. A câmera estava escondida em um casaco que estava atrás do banco onde elas estavam sentadas. O mediador perguntou o que estavam vendo e elas responderam rapidamente:

*Crianças: Pessoas!*

*Crianças: Pessoas sentadas no ônibus!*

Voltaram às imagens do museu e o mediador pediu mais uma vez que andassem pela sala. Elas saíram do banco e o circulavam correndo de um lado a outro. O mediador, muda para a imagem das crianças e questiona o que elas estavam vendo. Responderam que viam um monte de gente correndo. Devido à posição da câmera, as crianças não viam a própria imagem, mas, em pouco tempo, começaram a reconhecer os amigos e concluíram:

*Crianças: É a gente!*

Divertiam-se vendo as imagens e corriam cada vez mais. O mediador, então, questiona de onde vem aquela imagem e elas foram descobrindo sozinhas que a imagem vinha do casaco pendurado na parede. Ficavam procurando a câmera e algumas tentaram achar mexendo no casaco.<sup>32</sup>

A obra de Ivo Godoy apresentava imagens de museus de Arte Contemporânea na América do Sul, América do Norte e Europa. As crianças rapidamente associaram as imagem projetadas com o espaço do museu. Quando questionadas pela pesquisadora sobre como sabiam que eram museus aquelas imagens projetadas, eles responderam:

*Lorenzo: Porque parece!*

*Máriahn: Porque é igual a que a gente foi.*

*Penélope: Porque sim!*

As respostas das crianças demonstram que elas traziam um conhecimento prévio, uma memória visual do espaço que frequentaram e que foi subsídio para a

---

<sup>32</sup>Não foi possível reproduzir imagens devido à falta de iluminação da sala.

percepção dos espaços que se apresentaram semelhantes. Havia uma experiência anterior que proporcionou a identificação do espaço, mesmo apresentando museus em diferentes lugares do mundo, o referencial museu já existia no repertório das crianças.

Quando eram apresentadas às imagens captadas pela câmera camuflada, o exercício de se afastar da projeção da imagem possibilitava a identificação dos amigos, mas não revelava a sua própria imagem de frente, mesmo assim todas as crianças a seu tempo perceberam que eram as suas imagens projetadas. Apesar de não reconhecer a sua imagem pelo fato de estar projetada de costas, ao observar o grupo, elas verbalizavam o sentimento de pertencer àquele momento e o movimento que as aproximava da câmera revelava a percepção que estavam tendo do espaço.

O olhar das crianças passa a perceber o lugar pela imagem e revela o pertencimento àquele lugar, por meio daquela imagem, mesmo que a sua imagem não tenha sido rapidamente identificável. A obra aqui apresentada reproduz a imagem de espaços de Arte e insere essas crianças na obra. Elas revelam o sentimento de pertença, quando reconhecem as imagens dos museus e a sua imagem naquele lugar. As crianças realizam nesse momento a aproximação de espaços distantes. Os museus projetados são deslocados dos seus lugares, ocupando um novo e acessível lugar, o lugar da obra de Arte que se reproduz. O testemunho histórico dos museus ali projetados ganha materialidade à medida que o espaço que as crianças ocupam, o Maes, se torna referência para suas percepções e ações.

Uma das salas foi projetada para realizar trabalho de Arte Educação. As crianças brincaram com o retroprojetor, colocaram transparências e objetos opacos para observar a projeção na parede. Maria Júlia então se aproximou e fez um movimento com as mãos que formou na sombra a imagem de um pássaro na parede. Então, todas as crianças começaram a fazer sombras. Encontraram um tapete com letras, retiraram as letras e colocaram no retroprojetor falando de quem era aquela letrinha:

*Lorenzo: Olha a letra M de Maria!*

*Máriahn: A letra P de Penélope!*

Nesse espaço, houve um momento de brincadeira que envolvia imagens, luz e sombra por meio de um retroprojeto e jogos com letras do alfabeto. Após essa sala nos despedimos. Os mediadores, depois do impacto inicial, estavam bem à vontade com as crianças e elas entrosadas com eles. O retorno à creche foi um pouco mais silencioso, todos estavam um pouco cansados, pois correram muito. Ao retomarmos o diálogo sobre a visita, perguntamos às crianças do que mais gostaram na exposição. Lorenzo rapidamente respondeu: “Gostei do futebol!” e todos os colegas começaram a concordar. Insistimos indagando se elas se lembravam do que havia na exposição que acabaram de visitar. As crianças começaram a falar do que tinham visto com entusiasmo. Lembraram da luz e dos “dinossauros”.

A professora Márcia mais uma vez desenvolveu uma atividade relacionada com a visita ao museu. A partir da obra “Projeto Mutantes, 2013”, realizou com as crianças gravuras utilizando como matriz o isopor. As crianças gravaram utilizando lápis grafite, entintaram<sup>33</sup> com tinta guache em cores diversas e fizeram a impressão da gravura em papel Sulfite A3, como mostram as Imagens 43 com Maria Júlia entintando o isopor e as Imagens 44, 45 e 46 mostram respectivamente a matriz de isopor gravada, a matriz entintada e a gravura pronta do Lorenzo.

Imagem 19 – Maria Júlia entintando a matriz de isopor



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

<sup>33</sup> Processo de aplicação da tinta na matriz da gravura.

Imagem 20 – Matriz de isopor gravada



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Imagem 21 – Matriz de isopor entintada



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Imagem 22 – Gravura em papel sulfite



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

### 3.4 O MUSEU VALE

O ano letivo estava quase acabando e a visita a um novo espaço expositivo, com uma proposta que reunia desenho e pintura, trouxe a oportunidade de encerrar o ano realizando uma reflexão sobre as nossas ações, tanto por parte das crianças, quanto por parte da professora, que teriam agora o contato com um novo espaço, novas mediações, novas vivências e experiências.

O Museu Vale é uma iniciativa da Fundação Vale.<sup>34</sup> Localiza-se na Antiga Estação Pedro Nolasco, no bairro de Argolas, no município de Vila Velha. Seu projeto educativo tem por objetivo incentivar crianças, adolescentes e jovens a usarem a criatividade e imaginação a partir da vivência em atividades junto ao acervo e às mostras de Arte contemporânea.<sup>35</sup>

Mais uma vez foi realizada uma conversa com as crianças e a explicação de que essa seria outra exposição e em outro museu. Algumas crianças já conheciam o Museu Vale, e os pais explicaram a elas que seria o lugar onde tinha o trem. Conversamos, então, explicando que iríamos ver a exposição da artista plástica Regina Chulan.

*Maria Júlia: A tia Regina, tia? Ela vai fazer argila com a gente?*

Explicamos que não se tratava da Regina Rodrigues. Essa era a Regina Chulan, e as obras dela eram de desenho e pintura. Partimos para o museu e, além de olhar as imagens pelo caminho, agora os lugares já conhecidos eram aguardados.

*Maria Júlia: Lorenzo, a gente já passou na sua casa?*  
*Lorenzo: Espera, deixa eu vê... ainda não! Agora sim!*  
*Maria Júlia: Loro é aqui que entra na sua casa?*  
*Lorenzo: É, eu fui bem ali com a minha mãe.*  
*Maria Júlia: E com o tio Lorenzo também?*  
*Lorenzo: Não!*

<sup>34</sup> Vale é uma mineradora global, com sede no Brasil. Disponível em:

<<http://www.vale.com/brasil/PT/aboutvale/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 08 janeiro. 2014.

<sup>35</sup> Disponível em: <<http://museuvale.com/site/Website/Museu.aspx?tipo=4>>. Acesso em: 08 janeiro. 2014.

O percurso era conhecido, não precisavam alertar para tantas coisas, até que perceberam as lojas da Av. Jerônimo Monteiro e começaram a falar:

*Maria Júlia: Olha! A loja da música.*

*Penélope: Olha as roupas penduradas!*

*Maria Júlia: Tá chegando né, tia?*

Algumas crianças perceberem o prédio do Maes e chamaram a atenção das outras:

*Penélope: Olha! O museu!*

*Lorenzo: É aqui que a gente veio!*

*Máriahn: Tia, por que passou?*

*Pesquisadora: Vocês lembram que nós conversamos que hoje iríamos a outro museu?*

*Pedro: Po quê?*

*Pesquisadora: Porque nós já viemos nessa exposição, agora nós vamos ver outra, da Regina Chulan, lembram?*

As crianças demonstraram ter entendido e começaram a expressar estranhamento em relação ao percurso.

*Penélope – Tia, aqui tá muito longe!*

Ao chegarmos ao museu esperamos um tempo do lado de fora até que a pessoa responsável em nos acompanhar na visita guiada chegasse. Foi um momento de apreciarmos a paisagem em volta, o mar, os navios, a vegetação e as pedras no entorno. O espaço do Museu da Vale é muito amplo, tanto externamente quanto no interior que abriga as exposições. Nosso receio era que as crianças comessem a correr e, devido à amplitude, isso se tornasse perigoso. A mediadora que nos acompanharia chegou, ficou encantada com o tamanho das crianças e foi explicando que nunca havia acompanhado uma turma com crianças tão pequenas, mas ia tentar estabelecer um diálogo com elas.

Ainda na parte externa, ela se apresentou, quis saber o nome de cada uma das crianças e, em seguida, perguntou se eles gostavam de desenhar e de pintar. Todos responderam com um sonoro sim. Ela, então, explicou que a exposição que eles iriam visitar era composta de desenho e pintura e mostrou o letreiro com o nome

da exposição e da artista na entrada do museu, pedindo a todos que repetissem o nome da artista, o que eles fizeram com rapidez e alegria.

A mediadora, ao se apresentar, demonstrou o desejo de saber o nome de cada um, explicou o que elas iriam ver e mostrou o nome da exposição, estabelecendo um diálogo que demonstrou respeito pela criança. Ao escolher suas palavras construiu, segundo Bakhtin (2010), um enunciado ativo para provocar uma ativa compreensão responsiva pelas crianças.

Apesar da grandiosidade do galpão do museu, as crianças não saíram correndo como imaginávamos. Assim que passaram a porta de entrada, elas realizaram um ato responsivo ao discurso da mediadora. A primeira parte da exposição abrigava obras com desenhos estilizados de pessoas, corações. As crianças identificaram os corações.

*Máriahn: Olha, o coração!*

*Penélope: Que lindo!*

*Mediadora: Essa parte aqui são desenhos da Regina Chulan, vocês viram o coração? Ela pintou esse coração porque quer passar nessa exposição todo amor que ela tem pelas pessoas, pelo lugar que ela mora, assim nós vamos ver aqui imagens de amigos, irmãos e lugares que ela tem um grande carinho. Agora olhando para essas obras, apesar de serem desenhos, parece que eles estão parados?*

As crianças começaram a responder que não. Ela, então, confirmou, dizendo que ali havia muito movimento, movimento no ato de fazer e imitava os gestos da artista ao pintar. As crianças começaram a mover os braços como se estivessem pintando no ar. A mediadora então concluiu dizendo que o movimento estava também nas figuras, começou a imitar as posições das figuras das obras como mostra a Imagem 47. Convidou as crianças a imitarem as poses das imagens. Elas começaram a levantar os braços e as pernas reproduzindo o movimento do quadro.

Imagem 23 – Crianças observando a mediadora



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

A segunda sala abrigava as pinturas de grandes dimensões. Antes de passar para esse espaço, a mediadora começou a narrar uma história a partir dos temas pintados. Assim ela perguntou:

*Mediadora: Vocês têm um grande amigo?*

*Maria Júlia: A Máriahn é minha melhor amiga.*

*Lorenzo: O Pedroca é meu amigo.*

*Mediadora: Pois é, a Regina Chulan também gosta de pintar as suas amigas e, em cada retrato, ela coloca uma coisa que mostra a característica da pessoa. Por exemplo, essa é uma grande amiga dela. Olhando para esse quadro como que vocês diriam que era essa amiga dela? Vocês acham que é uma mulher elegante, vaidosa, que gosta de estar arrumada?*

*Máriahn: Sim!*

*Mediadora: Por que você acha que ela é elegante?*

*Maria Júlia: A pose dela*

*Penélope: O lenço ó!*

Imagem 24 – Crianças, mediadora e professora diante da obra



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Assim a mediadora envolveu as crianças em cada quadro, como mostra a Imagem 48 que gerou o diálogo transcrito acima. Primeiro fez o percurso pelas figuras humanas. Fazia perguntas. Por exemplo, no quadro em que a artista retratou uma amiga que achava muito delicada, questionou o que ela havia usado para mostrar o quanto a amiga era delicada, assim como no outro quadro mostrou a elegância de outra amiga com a pose e o lenço, e, rapidamente, Maria Júlia respondeu: “A florzinha na mão dela”. A mediadora parabenizou Maria Júlia, explicando que a artista havia colocado esse buquezinho de flores para mostrar a delicadeza da amiga.

Quando acabaram os retratos, a mediadora perguntou do que as crianças gostaram mais até ali. Chamou cada uma pelo nome e quis ouvir a opinião de todos. Pedro acompanhava o grupo e, em muitos momentos, parecia estar imerso nas paisagens dos quadros, quando ela perguntou: “E você, Pedro, o que você mais gostou?”. Ele, fazendo um gesto com os braços abertos apontando para tudo à sua volta, respondeu:

*Pedro Henrique: Eu gotei de tudo! Tudo! Tudo!*

Atentas ao percurso, as crianças observavam o que tinha à sua volta, Vigotski (2010) apresenta a atenção como um sistema de reações de atitude, em que o organismo se prepara para que o corpo desenvolva uma atividade. Surgem, nesse processo de reação, três momentos: o primeiro é a existência do estímulo; o segundo momento é o da elaboração central do estímulo que vai se apresentar de formas diversas; e o terceiro é o efeito responsivo.

Ainda de acordo com Vigotski (2010), a reação da atitude se dá segundo o número de estímulos que ocorrem ao mesmo tempo. Como o organismo não reage a todas as impressões de uma só vez, ocorre então o processo seletivo que escolhe uma pequena parte do todo. A atitude não se apresenta com ritmo constante, mas “[...] se processa como que por impulso com intervalos” (VIGOTSKI, 2010, p.153). Esse ritmo favorece a percepção do mundo como um todo e a união dos elementos em grupos.

As crianças mantinham-se atentas a todas as obras e à condução da mediadora. Respondiam às questões por ela levantadas, demonstrando prazer em participar. Prestar atenção a alguma coisa exige do organismo a distração para as demais. Segundo Vigotski (2010, p.157-158), “Ser atento a alguma coisa pressupõe necessariamente ser distraído em relação a tudo o demais [...] quanto maior é a força da atenção tanto maior é a força da distração”.

Ao chamar a atenção para as obras de Arte e para o seu discurso, a mediadora provocou nas crianças uma reação causada por um estímulo do meio externo e conseguiu mantê-las dentro das características já abordadas da atenção e distração, concentradas ao que foi apresentado. Essa atitude representa a afirmação de Vigotski (2010) de que “[...] o reflexo de concentração é suscetível de educação e de reeducação [...]”.

Ao parar de frente a um tríptico (quadro feito em três partes) que tomava toda a extensão da parede, a mediadora pediu que as crianças se sentassem, como mostra a Imagem 49, e começou a fazer uma leitura da obra com questionamentos:

*Mediadora: O que vocês estão vendo?*

*Crianças: Montanhas! Morros!*

*Mediadora: Quando vocês olham essas montanhas, vocês conseguem perceber como está o clima lá?*

*Crianças: Vai chover.*

*Mediadora: Porque vocês acham que vai chover?*

*Crianças: Por causa das nuvens. Tá escuro!*

*Mediadora apontando para as linhas do quadro perguntou: “E esse movimento, o que vocês acham que está acontecendo?”*

*Crianças: É o vento.*

Imagem 25 – Crianças diante da obra de Regina Chulan



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Após esse diálogo, ela pediu que as crianças fechassem os olhos para sentir o vento do lugar retratado. Todas se envolveram vivenciando aquele momento, trabalhando os sentidos por meio da imagem. Assim, ela manteve as crianças o tempo todo atentas às obras. Elas não correram, elas brincaram com o olhar, realizaram talvez o que Vigotski (2010) chama de “leitura lenta” e, nesse momento, pudemos pensar na ludicidade que existe na contemplação de uma obra de Arte. Mas, como manter a atenção das crianças que anteriormente demonstraram, por meio de suas falas, o desejo de correr pelo espaço expositivo? Havia um interesse em sair a passeio e visitar a exposição, porém o espaço antes imaginado não era o

mesmo que encontraram, por se tratar de outro museu. A expectativa das brincadeiras com corridas pelo espaço não foi concretizada, porém as crianças mostraram-se atentas e integradas ao que estavam vivenciando.

Vigotski (2010) afirma que toda educação deve partir do interesse da criança, já que a sua atenção é dirigida pelo seu interesse, porém o professor não deve se deixar levar pelas inclinações da criança, deve haver um equilíbrio entre o respeito ao interesse infantil e o processo educativo-social. Assim, o meio deve ser organizado de modo que o professor “[...] interfira ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças” (VIGOTSKI, 2010, p.163).

Ao conversar com as crianças, antes da entrada no espaço expositivo, e ao contextualizar as obras ali presentes gerando expectativas sobre o que observariam em cada uma delas, a mediadora do museu provocou nas crianças um grande desejo de vivenciar as atividades que foram sendo desenvolvidas. Ao participar com as crianças de três e quatro anos de três exposições em dois museus da cidade, percebemos a diferença no envolvimento diante das obras de Arte, quando os mediadores, mesmo não tendo experiência com essa faixa etária, apresentavam as obras procurando estabelecer um diálogo com as crianças

Após essas atividades, outros momentos foram oportunizados às crianças de vivência com materiais artísticos, como a argila, o papel machê, a pintura e o desenho, além de haver, por parte das professoras, principalmente da professora Márcia Cristina, que acompanhou todas as ações, o desenvolvimento de atividades relacionadas com essas experiências.

Ao final do ano de 2013, quando a professora Amanda Bernardo, que assumiria o então Grupo 3, em 2014, foi conversar com a turma e se apresentar como a professora do próximo ano, eles reagiram com alegria e a única coisa que perguntaram e ao mesmo tempo pediram foi:

*Crianças: Tia, você vai levar a gente na exposição?*

### 3.5 NOVAS AÇÕES

Após a pesquisa realizada em campo com as crianças, novas ações envolvendo a matéria plástica foram realizadas, sem a presença de Regina Rodrigues, mas com o acompanhamento da pesquisadora, de professoras e de auxiliares. Os materiais utilizados foram a argila e o papel maché.

O primeiro a participar foi o Grupo 3 junto com a professora Márcia Cristina. Assim que pegaram a argila, apresentaram conhecimento prévio sobre o material, fizeram rolinhos, solicitaram as ferramentas (palitos de madeira e facas descartáveis) para trabalhar e inseriram outros elementos, como placas de brinquedo para cortar a argila fazendo formas circulares. Movendo as mãos com movimentos circulares, elas formaram as bolas de argila como Regina havia ensinado e foram acompanhadas pela pesquisadora, que começou a dar forma, a partir da bola de argila, a um pote de aperto. Algumas crianças se interessaram e quiseram também fazer, como mostra a Imagem 50 de Lorenzo criando o seu pote. As crianças criam novas formas, conforme a Imagem 51, e, ao serem questionadas sobre o que produziram, em um primeiro momento relacionaram com *pizza*, mas, logo em seguida, responderam que era Arte.

Imagem 26 – Lorenzo fazendo o pote de aperto



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

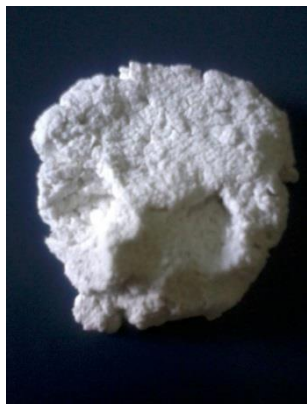
Imagem 27 – Formas criadas pelas crianças



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Em outro momento, as crianças trabalharam com papel *maché*. Antes foi realizada uma conversa sobre o material e, ao ser distribuído, causou estranhamento às crianças que tentaram fazer bolinhas e rolinhos, mas sentiram dificuldades, devido à porosidade da massa. Concluíram que não era igual à argila e começaram a moldá-lo com movimentos mais suaves, sempre buscando um suporte para não perder a massa. Penélope apresentou facilidade em trabalhar com o papel *maché*, e modelou uma figura que denominou *Pessoa*, como aparece na Imagem 52. Com o papel *maché* seco, inicia a pintura, como vimos na Imagem 53. Ao finalizar a pintura da *Pessoa*, entregamos um papel sulfite e Penélope, então, resolveu pintar o corpo da *Pessoa* como mostra a Imagens 54.

Imagem 28 – Pessoa modelada



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Imagem 29 – Pintando



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Imagem 30 – Pessoa



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Percebemos a familiaridade demonstrada pelas crianças ao utilizarem a argila. Em seus diálogos, apresentavam conhecimento sobre o material plástico, já dominavam algumas possibilidades de manipulação, solicitavam ferramentas, como espátula e palitos, para trabalhar sua forma e textura.

Nas experiências posteriores, observamos que as crianças que não participaram da oficina com a professora Regina Rodrigues demonstraram estranhamento em relação à argila e praticamente não participaram dos diálogos que surgiam no momento de ação e criação como as crianças que conheciam o material. Entendemos que a experiência anterior criou um vínculo tanto entre a criança e o

material, quanto entre as próprias crianças que narravam o que estavam criando e apresentavam conhecimento sobre o que estavam fazendo. As crianças que trabalharam com a argila na experiência com a professora Regina Rodrigues trocavam ideias sobre o que estavam fazendo e o que poderiam fazer e auxiliavam os colegas que estavam tendo o primeiro contato com o material, ensinando a fazer o rolinho, a utilizar ferramentas, fazer movimentos circulares e narrando o que havia acontecido quando participaram com a *tia Regina*.

As crianças que participaram do momento com a professora e artista plástica Regina Rodrigues, ao serem reapresentadas à matéria plástica, mostraram conhecimento e facilidade em manipular, atuando sobre o material com independência, o que as levou a auxiliar os outros colegas. Em pouco tempo, as crianças que não tiveram contato anterior com o material e o olhavam com estranhamento, espalhando pequenos pedaços da argila sobre a mesa, a partir do momento em que receberam o auxílio dos colegas, passaram a fazer “bolinhas”, girando uma pequena porção de argila nas mãos, fazendo rolinho e utilizando as ferramentas para cortar e trabalhar ainda mais o material. Esse momento evidencia o processo de aprendizagem e desenvolvimento apresentado em Vigotski (2006, 2010), o qual ele denomina Zona de Desenvolvimento Proximal.

Ao reapresentar a argila, no início do ano de 2014, ao Grupo 1, as reações demonstraram mais uma vez o conhecimento do material. Arthur, ao ver a argila, fazia movimentos com as mãos e balbuciava: “Gia”, “Gia”. Perguntei se ele estava reconhecendo a argila e ele balançava a cabeça sinalizando que sim e rapidamente pegou um pouco e começou a rolar entre as mãos. Nicolas estava em adaptação ao Grupo 1 e não aceitou ficar no colo da nova professora<sup>36</sup> para manusear a argila. Encontramos, nas reações do Arthur e do Nicolas, expressões que demonstram memória de experiências anteriores. Arthur expressa alegria ao ver o material e o toca sem apresentar resquício da reserva do primeiro contato com a argila. Nicolas que, no primeiro momento, aceitou modelar a argila, com a interação com a professora Cleonice, assim como estabelecer contato com a professora Regina,

---

<sup>36</sup>Nicolas conhecia a professora Edylene do Grupo 1 desde que estava no berçário. As professoras interagem com todos os grupos, porém Edylene estava de licença-maternidade e a professora substituta que assumiu a turma no início do ano até que ela voltasse era para ele desconhecida.

agora está se adaptando à nova realidade do Grupo I e à nova professora. Ele rejeita qualquer contato com a argila e não aceita a intervenção da nova professora, o que nos conduz a considerar a importância do laço afetivo na apresentação de novas experiências aos bebês.

As visitas aos museus foram momentos muito lúdicos e esperados pelas crianças. Era possível perceber nas brincadeiras a inserção de elementos sobre a visita, o percurso, como no diálogo abaixo em um momento de brincadeira no pátio lateral:

Maria Júlia: Filha, vem se arrumar que mamãe vai te levar pra escolinha, que hoje você vai pro museu!  
Máriahn: Eba!

Com o objetivo de perceber se havia reflexos das ações realizadas no interior da instituição, foram enviadas para casa algumas perguntas para serem respondidas pelos responsáveis das crianças do Grupo 3 de 2013 que fizeram parte da visita aos museus e da experiência com a argila. As questões foram entregues as cinco crianças participantes e apenas uma não respondeu

A primeira questão indagava saber se as crianças demonstraram expectativa para a visita aos museus. Diante das respostas, concluímos que houve, por parte das crianças expectativas em relação ao passeio com os amigos, como mostram os trechos que transcrevemos das respostas abaixo:

Quanto à primeira visita, Lorenzo estava animado com o passeio em si, apesar de já termos ido a algumas poucas exposições com ele. Não correlacionou o passeio que iria acontecer com as vivências com a família [...]

Ele ficou muito animado com o passeio de van e falava do tio Paulinho. Explicava que não deu tempo de parar no parquinho porque eles estavam de van. [...] A segunda exposição o deixou com muita expectativa. Explicamos em casa que ele iria ao mesmo lugar, mas que este local estaria diferente, com novas coisas para ver. [...] Ele realmente adora os passeios. (Mãe do Lorenzo)

Qualquer evento cultural que a Brincarte promove a Máriahn sempre se mostra superempolgada em participar, sempre perguntando quantos dias faltam para acontecer (Mãe da Máriahn).

Falou a semana toda sobre o museu de Artes (Pai da Maria Júlia)

Penélope esteve doente nesta semana. Quando a avisamos, ficou muito animada, principalmente quando soube que ia com os amigos (Pai da Penélope).

Mais expectativa em relação a saída da escola com os amigos (Mãe do Pedro).

Além das expectativas, a mãe de Lorenzo relatou que, após a primeira visita, ele falou por mais de uma semana sobre a experiência em casa e retomou brincadeiras com as bolas. Contaram que sempre incentivaram Lorenzo a observar os percursos cotidianos, como o dia, o trânsito, a cidade e a natureza. Um dia ao avistar um *Busdoo*,<sup>37</sup> ele perguntou se era imagem aquela Arte. Comentou sobre as relações com os dinossauros da segunda exposição e passou a requisitar em casa mais brincadeiras com massinha e pintura nessa época.

Ao questionar se foram realizados comentários sobre o que vivenciaram, transcrevemos as respostas abaixo:

Dos comentários sobre o que vivenciou, além dos já citados à cima, Lorenzo fala eventualmente em ser astronauta, mais recentemente disse que quer ser um 'astronauta artista' para pintar todo o céu. Quando fomos ao Shopping Vitória, ao entrar em uma loja com brinquedos eletrônicos, disse que tinha gostado muito daquela exposição, que era muito colorida e que queria voltar. Retornando um dia para casa, também conversamos sobre os diversos sentidos (ou significados) da palavra galeria. A conversa foi motivada pela música de Chico Buarque, 'As vitrines', que tocava no rádio do carro (Mãe do Lorenzo).

Como já havia comentado, a Máriahn, ao participar destas ações, ela retomou para a casa com muitas novidades. Ela relatou a respeito da exposição do futebol, disse que a bola caiu no buraco das linhas e, falou também sobre o Museu da Vale, onde entrou em um trem que 'não andava' (Mãe da Máriahn).

Comentou sobre as pinturas (Pai da Maria Júlia).

Ela sempre volta empolgada dessas visitas, contando tudo o que aconteceu, inclusive dentro da van (Pai de Penélope).

Houve poucos comentários. A visita mais marcante foi a do futebol (Mãe do Pedro).

---

<sup>37</sup> Peça de publicidade (cartaz, pôster etc.), geralmente um adesivo de vinil impresso em policromia, que se aplica na parte traseira de um ônibus, com a informação publicitária voltada para fora. Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br/busdoor>>. Acesso em: 02 março. 2014.

O terceiro item questionou se houve alguma demonstração em relação às vivências artísticas com o cotidiano. Transcrevemos abaixo trechos das respostas de algumas famílias.

Lorenzo comenta pouco sobre as vivências artísticas, seja na escola, seja em outros espaços. Por vezes comenta habilidades e gostos dos colegas, tais como cores prediletas, o que um ou outro gosta de desenhar ou fazer. Creio que, para ele o universo da Arte, ou da experiência vivência artística não está descolado do cotidiano. É um contínuo um do outro (Mãe do Lorenzo).

Adora pintar (Família Maria Júlia).

Lembro que, depois da exposição de futebol, ela se interessou mais pelo esporte, mas em todas as visitas ao museu, ela sempre quer desenhar quando volta (Pai da Penélope).

Não houve comentários com referências às visitas (Família do Pedro).

Destacamos aqui a fala da mãe do Lorenzo, quando diz que a vivência/experiência artística não está deslocada do cotidiano, mas é um contínuo um do outro. Retomamos os caminhos por nós propostos de proporcionar à criança, desde a primeira infância, um contato continuado com a Arte produzida ao longo da história humana, por acreditar no potencial da Arte na formação do ser humano e por isso essa Arte não pode se apresentar como algo distante e incompreensível. Retomamos a citação de Camargo e Foerste (2012): a leitura das obras de Arte favorece também uma leitura do mundo das imagens, sejam elas artísticas ou não.

Ao proporcionar a vivência com a linguagem artística por meio do conhecimento, da apreciação, da reflexão e do fazer artístico, percebemos alguns reflexos no desejo de pintar e desenhar como relataram as famílias de Maria Júlia e Penélope e o interesse despertado pelo futebol após a visita à exposição: “A estética do futebol e outras imagens”. Mais uma vez retomamos o recorte de Foerste (2004, p. 97) apresentado no início do nosso percurso e aqui ratificamos: “A experimentação é um aspecto de grande relevância na exploração dos materiais, formas e possibilidades expressivas, devendo estar associada à reflexão crítica, à teoria da arte, à história da arte e à estética”.

Questionamos ainda se as crianças comentaram sobre a experiência com a argila mediada pela professora Regina Rodrigues. As respostas estão transcritas abaixo:

Lorenzo trouxe sua 'pizza' com muita alegria para casa. E neste período fazíamos pão juntos. Ele me ajudava com os ingredientes e a sovar a massa. Ele ainda associa a modelagem com o 'pão fofinho', mas bem menos agora. Ele ficou animado com a argila e perguntou se podíamos fazer mais 'pizza' de argila em casa, junto com os primos (Mãe do Lorenzo).

Ela também comentou sobre o trabalho de argila que aconteceu na creche, há um tempo, e disse que gostou muito (Mãe da Máriahn).

Comentou que amou trabalhar com a argila (Pai da Maria Júlia).

Não houve comentários (Mãe do Pedro).

No mês de maio deste ano, 2014, realizamos uma visita à exposição "Meu país tropical: Heidi Liebermann" no Maes. Foi a primeira vez que as crianças do Grupo 3 (2014) visitaram uma exposição. Enviamos para os pais um questionário perguntando se perceberam expectativa por parte das crianças e, como esse grupo em 2013 era o Grupo 2 que havia participado do momento com a professora Regina Rodrigues, perguntamos se as crianças fizeram algum comentário sobre aquela experiência. A família do Gabriel foi a única a responder às perguntas. A mãe procurou a pesquisadora para conversar sobre as vivências e destacou que Gabriel relacionou a atividade com a argila com a mãe da amiga Jaspe e que a ida ao museu foi associada a um passeio.

A última questão solicitava dos pais um comentário que apresentasse a percepção da família em relação a essas vivências com Arte na educação infantil. As respostas foram diversas e, em sua maioria, a família entende ser uma prática importante no desenvolvimento da criança. Para uma melhor compreensão da visão das famílias, transcrevemos na íntegra as respostas:

O contato com a Arte na educação infantil acredito que trará um enriquecimento no conhecimento da criança que irá refletir na sua percepção de mundo na vida adulta. As escolhas pessoais e profissionais que terão que fazer como adultos serão auxiliadas e até influenciadas pelos aprendizados adquiridos na infância e a Arte contribuirá para facilitar ou nortear estas escolhas.

Minha primeira experiência de conhecer e aprender sobre Arte foi após minha graduação, talvez, pela fase da vida com inúmeros conhecimentos lógicos e científicos, a compreensão ficou prejudicada.

Na educação infantil estão sendo apresentados inúmeros conceitos que, assimilados juntos e gradativamente, contribuirão para a vida deste adulto (Mãe do Gabriel).

A Arte faz parte do mundo, e a educação infantil é uma apresentação/introdução das crianças às linguagens do mundo. As

experiências artísticas e estéticas são fundamentais para introduzir modos de expressão e impressões do mundo. Muitas dessas experiências só podem ser percebidas e significadas por meio da mediação/interação entre a sociedade e as crianças. O que é apresentado a elas é, de certa forma, recortado do mundo e enfatizado em suas vivências, experiências, memórias. Remetendo-me ao livro 'Pequeno Príncipe' (Saint-Exupéry),<sup>38</sup> quando inicia o diálogo com a raposa sobre o que é cativar. Diz a raposa ao menino:

'[...] Tu não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Será para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo... [...]' (p. 67)

Como continua o livro, o cotidiano nos põe em pequenas rotas conhecidas (rotinas) e nos retira a possibilidade de nos deixar cativar pelo sensível. Para cativar, é preciso experienciar o universo do sensível, dar tempo para conhecê-lo, conviver com ele para compreender seus modos e significados.

'[...] – Adeus, disse a raposa'. Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos.

– O essencial é invisível para os olhos, repetiu o príncipezinho, a fim de se lembrar.

– Foi o tempo que perdeste com tua rosa que fez tua rosa tão importante." (pág 72) (Mãe do Lorenzo).

Ficamos muito felizes por ela ter a oportunidade de participar destes eventos culturais e, com certeza, são de grande contribuição (Mãe da Máriahn).

São conhecimentos que as crianças adquirem durante a ida ao museu. Aprende muito. É essencial que uma criança conheça a história (Família da Maria Júlia).

Achamos ótimo. Desperta na Penélope um senso estético e dimensional muito importante. Ela julga e dá sua opinião (Pai da Penélope)

Notei que há dificuldade ou falta de interesse em repassar as vivências, talvez pela faixa etária, pois mesmo as estorinhas não são repetidas em casa (Família do Pedro).

Com essa transcrição, podemos observar que a importância da experiência estética é percebida de diversas maneiras e aparece na primeira fala a concepção de criança como um "vir a ser" que destaca o papel da escola como formadora de seu futuro. Atribuímos à pouca idade o fato de não narrar suas experiências para a família. Esses relatos nos remetem à infância como o lugar da não fala, do que está por vir.

Reconhecer a criança como sujeito de direito e a infância como lugar em que o homem se apropria da linguagem nos conduz à percepção da relevância de um trabalho na educação infantil voltado para o reconhecimento das crianças como

<sup>38</sup>SAINT-EXUPÉRY, A de. **O pequeno príncipe**. 45. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

sujeitos sociais que atuam ativamente em seu meio. Destacamos que as famílias reconhecem a contribuição da experiência estética como importante para o conhecimento da História, o despertar de um senso estético e dimensional, além do desenvolvimento do senso crítico a partir do momento em que a criança julga e dá sua opinião. Concluímos com as palavras da família de Lorenzo que alertam para a anestesia da rotina cotidiana e a possibilidade de nos deixar cativar pelo sensível que está presente na experiência estética que vivenciamos no mundo.

As professoras também foram ouvidas em conversas informais em diversos momentos: em diálogos em grupos, individualmente ou em duplas. Destaco aqui o último diálogo estabelecido com as professoras do Grupo 3, Márcia Cristina de Oliveira, e do Grupo 4, Amanda Bernardo, após a visita ao Maes em 2014, quando questiono entre outras coisas se as experiências vivenciadas fizeram alguma diferença no pensar, no planejar e desenvolver o trabalho pedagógico. Nas falas das professoras, ambas destacaram que as visitas aos museus trouxeram ideias a partir do envolvimento das crianças com as obras, mas destacaram também que sentem dificuldade de avançar com o ensino da Arte, mas que, por meio dele, utilizam as cores, obras, como citou a professora Márcia Cristina que trabalhou com reproduções das obras de Cândido Portinari com o seu grupo: “Ao chegar pela primeira vez ao museu, Henrique, de três anos, parou em frente à primeira obra, apresentada na Imagem 55, ‘Maria Bahia’ na Exposição ‘País Tropical’ de Heidi Lieberman e exclamou: ‘Olha! Portinari!’”. Ela atribuiu sua percepção à experiência anterior, quando, em sala, a professora trabalhou com o autorretrato de Portinari.

Imagem 31 – “Maria Bahia”, Exposição “País Tropical”, de Heidi Lieberman



Fonte: Maria Bahia, 2013-14. Acrílico sobre tela. 246x 204cm

Disponível em: <<http://heidiliebermann.blogspot.com.br/>> Acesso em: 5 maio. 2014.

A professora Amanda completou dizendo que Lorenzo corrigiu o amigo dizendo que era a “Xuxa”<sup>39</sup> e, após olhar para o quadro central com a pintura abstrata, ele exclamou: “Essa é uma Arte coletiva!”. Lembrou também que essa obra vai ser a inspiração para o trabalho de releitura que encadernará as atividades pedagógicas do semestre.

Márcia Cristina relata que, após a visita ao museu, as crianças do Grupo 3 passaram a incluir esse espaço nas cidades que constroem com os blocos de brinquedo. As meninas do Grupo 4 realizaram na brincadeira uma “releitura”, como mostra a Imagem 56, da instalação no espaço da obra “Antropofagia”, conforme apresentada

<sup>39</sup>Apresentadora de TV e cantora de músicas infantis.

na Imagem 57. A partir desses relatos, reflete que as crianças, mesmo sem perceber, incorporam essas vivências com a Arte em suas vidas.

Imagem 32 – Brincadeira das meninas do Grupo 4



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Imagem 33 – Crianças na exposição “Meu País Tropical”



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Destacou a importância de ir à exposição sem a obrigação de desenvolver um trabalho pedagógico sobre aquela saída, mas apenas com o intuito de participar pela exposição em si. As duas professoras concordaram ao falar que as exposições ampliam o olhar, inserem novos elementos que são compartilhados entre as professoras e crianças. Márcia Cristina ainda lembrou o quanto ficou encantada com as percepções das crianças na exposição no Museu Vale e a destacou como “a melhor de todas”, pela interação das crianças com as obras e especialmente com a mediadora. O reflexo da mediação da mediadora do Museu Vale pôde ser percebido durante a última exposição visitada já no ano de 2014, quando as crianças, por exemplo, começam a repetir os gestos da mesma maneira que realizaram ao contemplar as obras da Regina Chulan. Observamos Maria Júlia em um desses momentos, imitando a figura da menina que aparece na obra (Imagens 58 e 59).

Imagem 34 – Maria Júlia observando o movimento na obra



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Imagem 35 – Maria Júlia ensaiando o movimento diante da obra



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

Imagem 60 – Detalhe da obra



Fonte: Registro pesquisadora.

Imagem 61 – Maria Júlia fazendo o movimento da figura



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

A Imagem 61 de Maria Júlia realizando o gesto semelhante ao da Imagem 60 da menina na obra nos remete ao conceito de leitura lenta da obra de Arte que encontramos em Vigotski (2010). E esse fato auxilia o entendimento de que a leitura lenta não necessariamente acontece no momento em que a criança está diante da obra, mas pode se apresentar como uma leitura que perdura, que realiza um retorno, que move a criança a avançar na observação, percepção e fruição da obra de Arte.

A família do Lorenzo apresentou ainda dois relatos que auxiliaram em alguns entendimentos. O primeiro, em uma conversa, a família questionou se Lorenzo estava animado para mais uma visita ao museu (em 2014), e ele perguntou se era no museu com parquinho e afirmou que gostou do que tinha parquinho.

Sabendo dessa informação, ao retornarmos da visita, questionamos Lorenzo se ele havia gostado da visita e se era o museu que ele esperava. Ele respondeu que sim, que era o que tinha o parquinho. Essa fala de Lorenzo nos leva a refletir sobre a vivência estética, a experiência sensível com a brincadeira. As diferentes salas que abrigavam as instalações possibilitavam circular pelos ambientes com liberdade. A interatividade, o lugar dedicado à Arte-Educação, todos os espaços podem ser interpretados como lugar de brincadeira, porque neles há uma infinidade de possibilidades de ação e reação sempre de maneira lúdica.

O segundo relato foi que ele havia desenhado na parede e, após esse fato, os pais conversaram e juntos limparam o espaço. A partir desse dia, Lorenzo ganhou um pedacinho de parede para desenhar à vontade, como mostra a Imagem 62, e combinaram que, quando estivesse muito pintada e, se ele desejasse, a parede poderia ser pintada para ele começar tudo de novo.

Imagem 36 – Lorenzo desenhando a parede



Fonte: Registro fotográfico da família do Lorenzo.

Imagem 37 – Processo de desenho da parede de Lorenzo



Fonte: Registro fotográfico da família do Lorenzo.

Imagem 38 - Parede desenhada por Lorenzo



Fonte: Registro fotográfico da família do Lorenzo.

As Imagens 63 e 64 mostram, respectivamente, Lorenzo desenhando em sua parede e o desenho pronto. Retomando o relato do episódio do parquinho, as nossas conclusões partem da lógica a partir do que analisamos, porém um fato ocorrido com outra criança que participou da exposição “Meu País Tropical” leva-nos a refletir se podemos atribuir sentido ao pensamento da criança a partir da lógica do adulto. O fato foi que, ao retornar da exposição e questionar às crianças como tinha sido a experiência, do que eles gostaram mais, uma das crianças do Grupo 3 respondeu que havia gostado do palhaço. Como não tínhamos em mãos o material educativo para mostrar as imagens, deduzimos que o palhaço poderia ser a figura da obra “Saudade”, por ter no quadro a imagem de uma criança próxima a círculos de cores, como mostra a Imagem 65, e que a nosso olhar remetia às cores do circo, assim como a criancinha ali representada poderia ser identificada como um palhacinho.

Imagem 39 – Obra “Saudade” de Heidi Lieberman



Fonte: Heidi Lieberman (2010) acrílico sobre tela 240 x 160cm Disponível em:  
<[http://issuu.com/renanandrade5/docs/educativo\\_web](http://issuu.com/renanandrade5/docs/educativo_web)>. Acesso em: 5 maio de 2014.

A nossa surpresa aconteceu quando o material educativo chegou e a professora mostrando as imagens, perguntou onde estava o palhaço. A criança apontou para a obra “Doce amargo: a sala dos milagres” conforme mostra a Imagem 66 e, com um ar de felicidade repetia: “Palhaço! Palhaço!”. Esse fato contribuiu para refletirmos sobre o quanto o olhar adulto deseja traduzir, a partir da sua experiência, o olhar da criança, que é um olhar singular, repleto de experiências diferentes das dos adultos.

Imagem 40 – Obra “Doce amargo. a sala dos milagres”



Fonte: Heidi Lieberman, 2014, técnica mista sobre tela, gesso, isopor e colagem. Disponível em: [http://issuu.com/renanandrade5/docs/educativo\\_web](http://issuu.com/renanandrade5/docs/educativo_web). Acesso em: 5 maio. 2014.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu do desejo de perceber a Arte como potência criadora na vida do ser humano e, por esse motivo, acreditamos que ela deve fazer parte de sua história desde a primeira infância. Considerando que, na contemporaneidade, a infância está institucionalizada, por meio da inserção, cada vez mais cedo, das crianças em espaços educativos de educação infantil, trouxemos a proposta da inserção de vivências artísticas nessa primeira etapa da educação básica como um meio de educação estética do indivíduo, entendendo educação estética como a educação dos sentidos, englobando, assim, o ser em sua totalidade.

Após a exposição dos entendimentos proporcionados pelas experiências estéticas com a matéria plástica e com o contato com a Arte, presente no espaço expositivo, ressaltamos algumas considerações que julgamos importantes no entendimento do processo.

Em primeiro lugar, verificamos que a infância não é um tempo cronológico, mas o tempo intensivo da experiência e da potência; e a sensibilidade, o lugar de origem da experiência. A apresentação da pesquisa moveu nossos pensamentos a muitas percepções. O recorte no tempo visou a tornar possível uma observação mais específica das ações que envolvem as crianças, a Arte e o meio em que atuam.

Ao propormos a realização de experiências estéticas como possibilidade de desenvolvimento do ser em sua totalidade, criamos caminhos que pudessem proporcionar a essas crianças o contato mais próximo com a Arte, pelo fazer e do contemplar. Ao estabelecerem contato com a Artista Plástica Regina Rodrigues por meio do fazer artístico, experimentando a matéria plástica – a argila –, as crianças vivenciaram linguagens expressivas de comunicação e socializaram suas vivências e desejos, apresentaram seus repertórios e o ampliaram na interação com seus pares e com o adulto, em um processo dialético por meio de uma experiência pessoal.

Ao serem apresentadas ao material plástico, cada criança reagiu de uma maneira e rapidamente começou a explorar e perceber sua maleabilidade, textura, viscosidade

e a possibilidade de modelagem e impressão. Esse processo ocorreu por experimentação. Ao tocar e agir sobre a argila, as crianças foram criando formas que puderam ser transformadas intencionalmente ou não.

Imagem 41 – Pedro (Grupo 2) manuseando a argila



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora.

O tempo cronológico naquele momento foi suspenso. A comunicação com o material plástico era via de comunicação com o mundo, sem que essa fosse a intenção primeira, como podemos perceber na Imagem 67, que mostra Pedro envolvido com a matéria plástica. No espaço de educação infantil, estão inseridos vários tempos regidos pela rotina que envolve os cuidados, pessoais como o banho, a alimentação, entre outros, e esse tempo cronológico precisa ser repensado para que os tempos/espacos de formação do sujeito sejam propícios a uma vivência não dicotômica entre o cuidar e o educar e para que não incorra na escolarização desse sujeito que precisa da presença da ludicidade em todas as suas vivências, possibilitando a transformá-las em experiências estéticas por meio da provocação do sensível.

Em segundo lugar, enfatizamos que as ações iniciais das crianças sobre o material foram transformadas com a ajuda de Regina, das professoras e auxiliares envolvidas no processo e pela observação das ações dos colegas. Ressaltamos aqui o encontro com o pensamento de Vigotski (2006, 2010) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, em que as crianças partem do que conseguem fazer

com independência, que são as funções amadurecidas e as funções que estão amadurecendo, denominado nível de desenvolvimento real ou atual da criança, para aquilo que ela faz com a ajuda de um adulto ou de um colega, que é o nível do possível desenvolvimento.

A descoberta das possibilidades de ação sobre o material plástico que as crianças apresentavam, o desenvolvimento de movimentos novos e repetitivos ao manipular a argila, a criação de formas, a utilização de ferramentas para inferir e transformar a matéria demonstraram que elas se apropriam do conhecimento por meio da sua própria ação e da observação da ação do outro. Confirmamos também que essa observação não é simplesmente uma reprodução do que elas observam, mas vai além do que antes tinha de conhecimento.

A possibilidade de modelar a matéria e agir sobre ela de maneira lúdica, imprimindo seus gestos e traduzindo seus desejos, manifestou-se por meio de um repertório visual e verbal em harmonia, sem transpor um para o outro, ambos apresentados como força comunicativa.

A comunicação ativa se estabelece no discurso verbal e visual que se constitui entre as pessoas envolvidas no processo de criação e também entre a criança e o fazer artístico. As vozes se alternam, ora verbal, ora gestual, ora por meio de expressões e apresentam-se como enunciados que suscitam respostas que podem ser imediatas ou uma compreensão responsiva silenciosa que será respondida no discurso ou no comportamento do ouvinte em outro momento. Eis a terceira percepção, a harmonia entre a linguagem verbal e a visual.

Observamos as interações verbais entre as crianças do Grupo 3. Seus diálogos apresentaram conhecimentos, percepções, opiniões e perpassaram todo o momento de criação. A utilização da linguagem oral foi intensa durante todo o processo de criação, assim como a linguagem visual por meio da plasticidade da argila.

No Grupo 2, algumas crianças estabeleciam um diálogo por meio do discurso verbal. Nele imaginavam e criavam a partir de suas experiências anteriores. Algumas crianças não demonstravam até aquele momento um domínio maior sobre a

linguagem verbal no Grupo 2, como Pedro, que se apropriou da linguagem visual como um meio de expressão e de comunicação.

No Grupo 1, as crianças ficaram extremamente envolvidas com a materialidade da argila, observaram o material, tocaram, imprimiram suas digitais, perceberam que poderiam incidir sobre elas com ferramentas, como os palitos de madeira. O silêncio da criação era rompido em alguns momentos quando mostravam suas obras dizendo: “Oh!”.

O bebê do berçário, Nicolas, ao se recusar, no início, a aceitar a aproximação de Regina, demonstra o quanto a afetividade é importante no processo de desenvolvimento das crianças, pois é no colo da professora que ele sente segurança em avançar. O toque, o aconchego de quem faz parte de seu círculo de convivência faz com que ele aceite o espaço e as demais pessoas ali reunidas, principalmente as que não fazem parte do seu convívio diário. A presença da professora Nice, que começou a modelar a argila incentivando a participação do Nicolas, foi muito importante para que ele interagisse ativamente nesse momento. Esse fato ganha ainda mais destaque quando ele se recusa a participar da atividade de modelagem com a argila com a nova professora com quem estava se adaptando. Consideramos, a partir das observações realizadas no processo da pesquisa, que a afetividade é um ponto crucial a ser observado e a apresentamos como nossa quarta percepção. Para desenvolver-se plenamente, a criança precisa sentir-se segura diante do adulto e essa segurança só pode ser conquistada a partir do momento em que ela é reconhecida e respeitada como um ser humano.

Assim como o ser humano age sobre a natureza, ao trabalhar a argila, as crianças realizaram um exercício consciente de transformação da natureza. O “barro”, em sua apresentação original, amorfo, ganha agora novos contornos que são definidos conforme a criação e imaginação de cada criança, o que acontece tanto no plano individual na medida em que ela é sujeito que atua sobre aquela matéria, imprimindo nela seus desejos, como no plano social, por meio da coletividade que partilha na vivência as suas experiências e constrói em grupo novos saberes e experiências.

A presença da professora e artista plástica Regina Rodrigues foi muito importante e mostrou o respeito ao planejamento e à condução do momento do fazer artístico a partir do interesse da criança. A sua atuação não aconteceu isoladamente, mas contou com a participação das professoras, das crianças e das auxiliares dos grupos, para que todos pudessem se apropriar da linguagem por ela apresentada.

O conhecimento em Arte, em educação e a consciência da necessidade de um trabalho em unidade com todos os profissionais envolvidos no processo educativo foram pontos importantes percebidos a partir da experiência com a professora Dr<sup>a</sup> e ceramista Regina Rodrigues. Diante do vivido, acreditamos que o trabalho com educação estética, que priorize a percepção sensível do entorno por meio da Arte, necessita da inserção de um profissional da área de Arte atuando no espaço educativo.

Nossas considerações não propõem um professor de Arte e um horário para que as crianças tenham uma “aula” específica de Arte, mas consideramos que a Arte, como área de conhecimento, precisa permear todo o trabalho pedagógico desenvolvido com a criança, contribuindo para uma educação estética.

As experiências compartilhadas em novas vivências são observadas nas visitas aos museus. Iniciam-se não no momento em que as crianças estão diante das obras, mas muito antes, quando questionam sobre a visita e imaginam o que irão encontrar no museu. O percurso até o museu mostrou ser um momento rico em trocas de experiências, uma noção de pertencimento àquele lugar que habita e transpõe os limites de sua percepção gerando novos repertórios.

Essa vivência na pesquisa nos mostrou a importância de a instituição de ensino estar aberta à cidade, provocando nas crianças a percepção do pertencimento aos espaços de cultura, lazer e demais lugares que a compõem. A chegada ao museu e a interação lúdica das crianças com os espaços, com as obras, com os diversos ambientes e com os mediadores despontaram como material potente de conhecimento.

O retorno para o espaço educativo é o último ponto que queremos destacar em nossas considerações finais. As provocações levantadas pelas professoras, pelas crianças e os trabalhos desenvolvidos a partir dessas vivências apresentam uma forte via de aprendizagem e desenvolvimento. Concluimos que, além das crianças, é necessário proporcionar também ao professor da educação infantil vivências estéticas, por meio de formações, visitas a exposições, museus, galerias e outros tipos de manifestações artísticas, aguçando o senso estético em um trabalho uníssono com o professor especialista em Arte.

As experiências provocam a expressão das crianças para além dos seus conhecimentos, por meio de vivências estéticas, geradoras de experiências sensíveis. A presença da artista plástica e professora Regina Rodrigues ecoou nas ações das crianças e nas percepções posteriores, assim como o olhar sobre a Arte e seus materiais. Os retornos foram enviados pelos pais, quando, por exemplo, relatam que Pedro Eugênio, de repente, em casa, fala que deseja pintar como Portinari; quando Lorenzo reúne almofadas, cadeira e “constrói uma Arte”.

Iniciamos este trabalho evocando a memória de uma experiência que conduz nosso percurso na busca da valorização da infância como tempo potente que “brinca criando”, a infância como um tempo de direitos da criança de hoje, mas a infância como um tempo *kairós*, um tempo *aíon*, que não se acaba com o tempo cronológico e por isso precisa ser olhada como potência formadora do ser humano.

O espaço educativo, institucionalizado, deve se abrir ao meio social em que se insere e ampliar na criança a noção de pertencimento a esse espaço, com a participação nas manifestações culturais, proporcionando experiências sensíveis, estéticas, formando a consciência de ser humano atuante e afetado por seu meio social. Esse trabalho não encerra aqui as discussões sobre a Arte e sua inserção na educação infantil, mas provoca novos olhares sobre a importância de a linguagem visual estar inserida com responsabilidade no espaço educativo dedicado a crianças pequenas.

## REFERÊNCIAS

- ACKERMAN, Dianne. **Uma história natural dos sentidos**. Tradução de Zelma Campos. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: EDUFMG, 2005.
- ALMEIDA; ANTUNES. **A teoria vigotskiana sobre memória**: possíveis implicações para a educação. Artigo apresentado na 28ª reunião da Anped – GT 20 – Psicologia da Educação, 2005.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de. Ética e estética tecendo um olhar a partir da criança. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGE, Ufes. v.11, n. 22, p. 94-120, 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. 2. ed. Tradução de D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. 1981.
- AZEVEDO, Heloisa; SCHNETZLER, Roseli. **O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação Inicial de seus profissionais**. Artigo apresentado na 28ª ANPEd, 2005. Disponível em <<http://www.unimep.br/~rpschnet/binomio-criar-educar.pdf>>. Acesso em: 03 março. 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARILLI, R. **Curso de estética**. Lisboa: Estampa, 1992.
- BARROS, M. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996. v.1.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**: rua de Mão Única. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 3 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). **Constituição [da] República Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRITO, Ana do Céu Ubaiara, **A arte na educação infantil**. Artigo apresentado no II Grupec. Aracaju, 2012.

CAMARGO; FOERSTE. **Aulas de arte como um lugar de ficção e narratividade**. Anpap. 2012. Disponível em: <[http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio4/gerda\\_foerste\\_e\\_fernanda\\_camargo.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio4/gerda_foerste_e_fernanda_camargo.pdf)> Acesso em: 10 maio. 2012.

CARVAHO, Lílian. **A corporificação do conhecimento**. Florianópolis. Anpap. 2007. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/091.pdf>> Acesso em: 8 maio. 2012.

CUNHA, Susana R. Vieira da. **Entre Van Goghs, Monets e desenhos mimeografados**: pedagogias em artes na educação infantil. Trabalho apresentado na 30ª Reunião da Anped, Caxambu, 2007. Disponível em: <[http://30reuniao.anped.org.br/grupo\\_estudos/GE01-3033--Int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3033--Int.pdf)>. Acesso em: 8 maio. 2012.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O Sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 4. ed. Campinas. SP: Papirus, 1995.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas. SP: Papirus, 1988.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Tradução de Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

FARIAS, Elias Souza. **A arte como parte integrante dos processos educativos**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 1997.

FARINA, Cyntia. **Arte, corpo e subjetividade**: experiência estética e pedagogia. Florianópolis: Anpap, 2007. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/078.pdf>>. Acesso em: 10 maio. 2012.

FASSINA, Marice. **Cartografias do olhar e o desenho infantil**. Artigo apresentado na Anpap. Florianópolis, 2007. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/100.pdf>> Acesso em: 10 maio. 2012.

FRANCO, Francisco C.; FRANCO, Katia Cilene de Mello. A educação estética como forma de superação da dicotomia cartesiana nos processos educativos na educação básica. **Revista Acta Semiótica e Linguística**, v.15, n.1, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/index/search/advancedResults>>. Acesso em: 10 maio. 2012.

GANDINI, Lella (Org.). **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIRARDELLO, Gilka. **Voz, presença e imaginação**: a narração de Histórias e as crianças pequenas. Anped, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/gilkagirardello.rtf>> Acesso em: 10 maio. 2012.

GÓES, Margareth S. **As marcas da cultura nos desenhos das crianças**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

GUIMARÃES, Aíssa A. **Filosofia da arte**. Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.

HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas. **“(Des) Naturalizando a criança no cotidiano da educação infantil.”** 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Papyrus, 2007.

KIRCHOF, Edgar Roberto. **Estética e semiótica de Baungartem e Kant a Umberto Eco**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

KOHAN, Walter O. A Infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter O. (Org.). **Lugares da Infância**: filosofia. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

LEITE, Maria Isabel. Educação estética e infância. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGE, Ufes. v.11, n. 22, p. 94 -120, 2005.

LEITE, Maria Isabel; OSTETO, Luciana E. (Org.). **Museu, educação e cultura**: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

LEITE, Maria Isabel. **O que e como desenhavam as crianças?** refletindo sobre condições de produção cultural na infância. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

LOPES, Marianne da Cruz; MOURA, Denise Maria de Carvalho. **A rotina de crianças de zero a dois anos na educação infantil**: concepções de professores e organização do tempo. Artigo apresentado no II Grupec. Aracaju, 2012.

LURIA, Alexander R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, Lev.; LURIA, Alexander.; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

MACÊDO, Érika Sabino de; CHISTÉ, Priscila. **Estética do futebol e outras imagens**. Vitória: Sesc, 2013.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil**. Artigo apresentado na 29ª Anped, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1824--Int.pdf>>. Acesso em: 5 maio. 2012.

MANOLA, Terezinha da Penha de Jesus. **O desenvolvimento da narrativa na criança pequena**. 2006. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

MARTINS, Mirian; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino da arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.

MORAES, Andréa Alzira de. **Educação infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação nas produções acadêmicas recentes (1997-2002)**. Anped, 2003. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt07/p073.pdf>> Acesso em: 15 maio. 2012.

OLIVEIRA, Alessandra Mara R. **Com olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche**. Anpap, 2001. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/talessan.PDF>>. Acesso em: 18 maio 2012.

OLIVEIRA, Dianni. **Os desenhos animados da nossa infância: relações de memória e experiência**. Anpap. 2011. Disponível em: <[http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/dianni\\_pereira\\_de\\_oliveira.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/dianni_pereira_de_oliveira.pdf)> Acesso em: 18 maio. 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

ORLOSKI, ERICK. **John Dewey: uma fricção entre o pensamento reflexivo e a experiência**. Anpap, 2012. Disponível em: <[http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/erick\\_orloski.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/erick_orloski.pdf)> Acesso em: 1 julho. 2013.

PAIVA, Rosiani dos Santos. **Processos mediados vivenciados pela criança na produção de imagens em contexto digital**. 2006. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **O ensino da arte na educação infantil**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010

RATNER, Carl. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky**: aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

REDIN, Marita Martins. **Memórias da Infância**: eternização da vida. Anped, 2007. Disponível em: [http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CC8QFjAB&url=http%3A%2F%2F28reuniao.anped.org.br%2Ftextos%2Fgt07%2Fgt071088int.rtf&ei=6bZmU52rE5G\\_sQTOoIDYBg&usg=AFQjCNGovhuywM4IHeg7g-c5PVpINjBDew&bvm=bv.65788261,d.cWc](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CC8QFjAB&url=http%3A%2F%2F28reuniao.anped.org.br%2Ftextos%2Fgt07%2Fgt071088int.rtf&ei=6bZmU52rE5G_sQTOoIDYBg&usg=AFQjCNGovhuywM4IHeg7g-c5PVpINjBDew&bvm=bv.65788261,d.cWc). Acesso em: 08 maio. 2012.

RESENDE, Otto Lara. Vista Cansada. **Folha de São Paulo**, 23 fev. 1992. Disponível em: < [http://www.releituras.com/olresende\\_vista.asp](http://www.releituras.com/olresende_vista.asp)>. Acesso em: 25 junho. 2012.

RIBES, Rita; MACEDO, Nélia. **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. **A marca da infância**: quando o fazer é fingir. SNPRF. Artigo apresentado na 28ª Anped, 2005. Disponível em: <[http://www.cepetin.com.br/pdf/a\\_marca\\_da\\_infancia\\_sandra\\_regina\\_simonis.pdf](http://www.cepetin.com.br/pdf/a_marca_da_infancia_sandra_regina_simonis.pdf)> Acesso em: 02 junho. 2012.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Experiência poética e linguagem plástica na infância**. Artigo apresentado na 30ª Anped, 2007. Disponível em:<[http://30reuniao.anped.org.br/grupo\\_estudos/GE01-3538--Int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3538--Int.pdf)>. Acesso em: 02 junho. 2012.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. de (Org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes. 2008

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. **Leitura de imagens**: um desafio à educação contemporânea. Vitória: Edufes, 2004.

SECCHI, Leusa; ALMEIDA, Ordália. **Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída**: o sentido do cuidar e do educar. Artigo apresentado na 30ª Anped, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3333--Int.pdf>>. Acesso em: 30 maio. 2012.

STRENZEL, Giandréia R. **A contribuição das pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação**: orientações pedagógicas para crianças de 0 a 3 anos . em creches. Artigo apresentado na reunião da Anpap, 2001. Disponível em:<<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/tgistrenz.PDF>> Acesso em: 10 abril. 2012.

TIRIBA, L. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar?** Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. Artigo apresentado na reunião da Anped, 2005.

Disponível em <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt07/gt07939int.rtf>> Acesso em: 12 abril. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Guia do tutor**. Vitória: Centro de Artes, Curso de Artes Visuais/UAB, 2011.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch, LEONTIEV, Alexei Nikolaevich, LURIA, Alexandre. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villa Lobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, Ed. da USP, 1988.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Netto. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A imaginação e a arte na infância**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Portugal, Lisboa: Relógio d'Água, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **El problema de la edad**. In: VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas. Psicología Infantil. Madrid: Visor Distribuciones. 1996. Tomo V.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka; tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Relato da professora Márcia Cristina de Oliveira

Nosso primeiro projeto do semestre foi o “Ora Bolas”, que iniciou com uma visita ao Museu de Artes do Espírito Santo - Maes. Fomos ver a Exposição “Estética do Futebol”, de Rubens Gerchman. O passeio em si foi uma grande novidade. As crianças mostravam tudo que viam na rua, as pessoas, as árvores, a praia e, na hora das curvas, gritavam animadas. Na chegada ao museu, as salas livres de móveis foram um convite para começarem a correr, mas logo foram convidadas a observar as imagens que traziam jogadores de futebol e, quando os mediadores perguntaram pelo time de sua preferência, a maioria respondeu: “Flamengo!”.

Vimos outras salas com obras com temas do cotidiano, como pessoas lendo, andando de bicicleta, na praia, mas a sala que chamou mais a atenção das crianças de uma maneira geral foi a da Instalação *Olé*. Nas paredes foram pintadas traves de vários tamanhos. Tinha um emaranhado de elásticos largos a uns 20cm do chão e muitas bolas de futebol. O difícil ali era se manter de pé e o interessante era não pisar nos elásticos, tinha que encaixar o pé entre eles. As crianças pegavam as bolas e jogavam para o alto, a sala era bem grande e, como era difícil chegar de um canto a outro, elas jogavam a bola o mais longe que conseguiam para buscá-la depois, mas eram tantas bolas iguais que nunca sabiam ao certo qual tinha sido a arremessada.

Através da música *Ora Bolas*, da Palavra Cantada, trabalhamos com algumas imagens de Rubens Gerchman. Trabalhamos as cores através de pinturas individuais e coletivas, o movimento através de jogos com bola e, a partir de uma atividade, surgiu a oportunidade de trabalhar as dimensões. Utilizando uma bola em cima do papel as crianças foram convidadas a contorná-la com um lápis. Quando terminavam e retiravam a bola de cima do papel, eu perguntava que desenho era aquele e todos responderam com facilidade: “Um círculo!”. Depois em, um papel maior, fiz o contorno da bola duas vezes e, quando terminei, cada criança associava aquela forma a um objeto: “*Parecem biscoitos!*”, “*Parece um binóculo, tia Mácia!*”, “*Parecem olhos!*”, “*Parecem olhos de coruja!*” e aqueles círculos se tornaram olhos de coruja, rosquinha, pneu de carro, roda de bicicleta e óculos. Depois dessa atividade as crianças passaram a observar em todos os espaços tudo que tinha o

formato circular, um brinquedo, uma tampa de *shampoo*, um biscoito, os buracos nos biscoitos, a cabeça entre outros.

Em grupo decidimos então realizar uma obra como a do museu e passamos a confeccionar objetos para nossa instalação utilizando CDs, rolos de papel, bolinhas de desodorante *rollon* e tampas de garrafa pet.

A partir da imagem da Série Bicicleta (Gerchmam, 1992) trabalhamos ainda os meios de transporte, questionando qual o meio de transporte que geralmente utilizavam quando saíam de casa. As crianças distinguiam os percursos que realizavam a pé, como ir para a pracinha, que é uma prática comum no bairro, ou no parquinho do prédio, pois algumas moram em um conjunto de prédios com um parque comum a todos, os percursos que realizavam de carro e de bicicleta.

As cenas contidas nas imagens de um modo em geral retratavam o meio urbano. Comecei, então, a falar com as crianças sobre a zona rural e urbana. Quando perguntei o que viam pela janela, as crianças deram respostas variadas “Piscina, otloplédios, casa e luz”; “Piscina, flores, casas”, perguntei se conheciam algum sítio ou fazenda e o que existia lá e assim trabalhamos as diferenças e semelhanças entre o campo e a cidade e procuramos imagens que mostrassem características da cidade e características do campo.

**APÊNDICE B - O que entendo de arte como linguagem – professora Márcia  
Cristina de Oliveira**

Nesses momentos as crianças se expandem muito, criam e recriam e acontecem diálogos entre elas, apesar de algumas imitarem o outro logo surge também ideias novas para fazer algo tão legal quanto do amigo. Quase não utilizo Argila, mas utilizando massinha de modelar percebo que eles vão muito além. Tem aqueles que são bem atentos e fazem modelagem com formas mesmo, tem a tartaruga da Máriahn e você precisa ver o Rato da Penélope, maravilhoso. E tem aqueles que acabam se comunicando muito mais nesses momentos do que em uma brincadeira por exemplo. Vou citar o Pedro Henrique, ele amassava tudo, batia a massinha na mesa e ali saía pizzas que ele oferecia para os amigos, fazia rádio pra tocar uma música pra uma determinada amiga e logo fazia pedras, ou siris lá de Nova Almeida, Era naquele momento que eu "conhecia" ele, era ele sem a influência da fala de algum amigo, era ele fazendo o que ele queria e não fazendo algo que alguém sugeriu.

## ANEXOS

**ANEXO A – Letra da música “Ora Bolas”****Ora Bolas**

Palavra Cantada

Oi oioi,  
Olha aquela bola  
A bola pula bem no pé, no pé do menino

Quem é esse menino?  
Esse menino é meu vizinho!  
Onde ele mora?  
Mora lá naquela casa!  
Onde está a casa?  
A casa tá na rua!  
Onde está a rua?  
Tá dentro da cidade.  
Onde está a cidade?  
Tá do lado da floresta!  
Onde está a floresta?  
A floresta é no Brasil!  
Onde está o Brasil?

Tá na América do Sul, no continente americano,  
Cercado de oceanos e das terras mais distantes  
De todo o planeta.

E como é o planeta?  
O planeta é uma bola,  
Que rebola lá no céu.

Oi,oi,oi.  
Olha aquela bola  
A bola pula bem no pé, no pé do menino

Link: <http://www.vagalume.com.br/palavra-cantada/ora-bolas.html#ixzz30mOcZIdP>

