

**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO-
SINGULARIDADES**

MARCELA JULIANA CHANAN

A ARTE NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

Um convite à exploração, à brincadeira, à vida.

SÃO PAULO

2015

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO- SINGULARIDADES

MARCELA JULIANA CHANAN

A ARTE NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

Um convite à exploração, à brincadeira, à vida.

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto Singularidades como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Educação de 0 a 3 anos sob orientação da Professora Doutora Maria Alice Proença.

SÃO PAULO

2015

**Dedico esse trabalho às crianças
pequenas que são movidas a
explorar tudo ao redor para
conhecer.**

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que com muita ludicidade propiciou diversas vivências culturais na minha infância.

Ao meu irmão, que como é mais velho, serviu de inspiração nesse meu interesse pela arte.

À minha amiga, Celi, com quem estagiei e despertou ainda mais meu interesse pela arte com crianças.

Às colegas de trabalho, pelas diversas escolas onde trabalhei, que me incentivaram a investir nesse meu lado mais criativo e às escolas que abriram espaço para minhas observações.

Aos docentes e artistas que colaboraram com suas experiências sobre o ensino da arte.

Ao Instituto Singularidades, por oferecer esse curso e me adentrar especificamente na educação de 0 a 3 anos.

Às pessoas que de alguma forma contribuíram para realização desse trabalho.
Muito obrigada!

Os pequenos nos convidam a experimentar. Eles têm a arte dentro de si. Eles criam arte. Eles dizem algo. Algo que perdemos. Algo atraente e sedutor. Algo que não reconhecemos. E que não podemos explicar. Tudo é muito maior. Para as crianças pequenas existe uma conexão direta entre vida e obra. Essas são coisas inseparáveis (HOLM, 2007, p.3)

RESUMO

O estudo apresenta a arte com bebês e crianças pequenas de 0 a 3 anos, entrelaçada com a brincadeira e a exploração, buscando aprofundar-se nas seguintes questões: O que pode ser considerado arte para bebês e crianças pequenas? Como trabalhar com arte na primeiríssima infância? Qual a importância dessas vivências para as crianças nessa faixa etária? Estas serão questões tratadas neste estudo, que pretende corroborar a importância da arte nessa faixa etária.

A pesquisa também apresenta a questão da necessidade da formação continuada dos educadores, refletindo sobre a postura e as concepções que refletem a valorização da experiência com a arte a partir do explorar, do brincar e do experimentar. O foco está mais no processo do que em um resultado final, pois todas as etapas do percurso devem ser consideradas.

O presente estudo pretende auxiliar o educador a ampliar o olhar sobre o que é arte para crianças pequenas e, conseqüentemente, colaborar com a escolha dos materiais e das possibilidades que os diferentes espaços e a variedade de propostas oferecem.

Palavras-chave: arte, brincadeira, exploração, bebês, crianças pequenas.

ABSTRACT

This study deals with the relationship between small children (0 to 3 years old) and art, entwined with the concept of play and exploration, we dive into the following questions: What can be considered art to babies and small children? How to approach art during early childhood? Whats the importance of early exposure to art at that age? These questions will be addressed within this study, trying to validate the importance of art in early childhood.

This research also introduces the matter of continued art education for teachers, reflecting in the postures, conceptions and overall value they attribute to the concept of art stemming from free play and exploration in children. Our focus is on the process rather than the end result, because all steps must be regarded as important.

This study, then, intends to aid the teacher in broadening his idea of what is art to small children and, consequently, assist in the choosing of objects and environments, with all the possibilities they can offer.

Keywords: Art, Play, Exploration, babies, small children.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 Minha história com a educação e a arte	8
2 O PAPEL DAS VIVÊNCIAS NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DE VIDA	12
2.1 Como a criança pequena aprende?	12
2.2 Aprender com os sentidos.....	22
2.3 Aprender com o brincar	25
3 A ARTE NA INFÂNCIA	29
3.1 Riscos e rabiscos	29
3.2 Melecas, tintas e cores.....	34
3.3 Instalações e ateliês	38
4 A ARTE NA ESCOLA	52
4.1 O educador e a arte na primeiríssima infância.....	52
4.2 A criança na interação com a arte: observações.....	55
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	81

CHANAN, Marcela Juliana. **A ARTE NA PRIMEIRISSÍMA INFÂNCIA**: Um convite à exploração, à brincadeira, à vida. Monografia, Curso Lato Sensu (Crianças de 0 a 3 anos: formação de especialistas para as infâncias no Brasil), INSTITUTO SINGULARIDADES, São Paulo, 2015.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Minha história com a educação e a arte

Esse é o meu terceiro trabalho acadêmico. Para realização desse estudo, muitos temas passaram pela minha cabeça e a escolha foi difícil. A primeiríssima infância precisa de muita pesquisa, de muita reflexão sobre diversos aspectos. Esses foram alguns dos temas que me interessaram: a criança e a natureza, a relação do educador com o bebê, os relatórios avaliativos, a movimentação livre dos bebês, as rotinas nas creches, a investigação cotidiana das crianças pequenas no ambiente escolar e o brincar.

O trabalho com a arte sempre fez parte de minha história. Durante minha infância, pedia para minha mãe comprar cadernos de desenho, tinta e lápis de cor para desenhar e colorir minhas próprias produções em casa. Não ligava muito para os cadernos com desenhos prontos para colorir: criava os meus e presenteava minha mãe.

Estudei na rede pública dos 4 aos 17 anos e, sobre minhas experiências com a arte, não me recordo de quase nada, lembro-me mais das cópias de obras do segundo grau. Já em casa me dedicava a escolher pequenas imagens e ampliá-las sem nenhuma técnica, apenas por observação.

Quando terminei o segundo grau, não sabia o que estudar. Meu irmão cursava graduação de desenho industrial, e assim decidi me matricular em um curso na Escola Panamericana de Arte e Design. Lá estudei 1 ano de desenho e mais 1 ano de comunicação e design gráfico, depois fiz alguns cursos de desenho em programas específicos para edição e criação, mas acabei desistindo da profissão.

Fiquei um tempo sem estudar, pensei em cursar artes plásticas, mas eu iria trabalhar com o quê? Na época, não tinha esse campo de trabalho amplo que há atualmente.

Quando criança, minha mãe levava eu e meu irmão para passear por São Paulo. Assim, cresci adorando visitar centros culturais, museus e parques. Essas vivências contribuíram muito para minha formação cultural e artística.

Comecei a trabalhar com 14 anos como monitora de buffet infantil e por 5 anos aprendi a me relacionar com as crianças nesse espaço e me sentia muito feliz.

Certo dia, recebi uma mala direta do Instituto Vera Cruz¹ oferecendo a graduação de pedagogia e me interessei pelo conteúdo. Procurei uma universidade mais próxima e iniciei o curso. Meu trabalho de conclusão foi sobre a arte e as crianças com deficiência visual, concluído em 2006.

Enquanto cursava pedagogia, estagiava no Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo² e lá uma professora elogiava meus registros fotográficos sobre as crianças. Quando me formei, precisei sair do estágio e, em 2007, comecei a trabalhar na Escola da Vila³ como auxiliar de classe de 3 grupos de 5 e 6 anos. Nesta instituição, conheci uma professora especial, a Celi Oberding⁴, que trabalhava muito bem com arte na educação infantil e me ensinou muito. Enquanto isso, cursava teatro na Escola Macunaíma - uma instituição referência criada em 1974 por grandes atores da cena teatral da época, uma escola especializada em formar atores.

A Escola da Vila foi essencial para minha formação e lá mesmo ganhei notoriedade com uma sequência que envolvia literatura, matemática e arte. Apresentei este trabalho em um seminário interno e minha proposta foi somada ao currículo do 1º ano do ensino fundamental I.

Quando saí dessa escola, tive a oportunidade de assumir uma sala, em 2008, na Escola Miguilim⁵, e como professora polivalente, me engajei na prática da arte com as crianças e resolvi investir cada vez mais, mantendo uma formação rica em cursos, palestras, leituras e seminários. Sigo até hoje nessa

¹ O Instituto Vera Cruz oferece formação de professores e estudantes da área de educação, desde oficinas e workshops até graduação e pós-graduação. Também oferece assessoria a instituições de ensino formal e não-formal.

² O Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo é uma instituição privada, que atua na área de educação e atende crianças da educação infantil ao ensino médio. Sua filosofia educacional é inspirada em valores humanos e cristãos.

³ A Escola da Vila é uma instituição privada, pioneira no ensino construtivista. Atende crianças da educação infantil ao ensino médio e oferece formação de professores em um centro de estudos da escola.

⁴ Celi Oberding é uma pedagoga no qual trabalhei como auxiliar de classe em 2007.

⁵ A Escola Miguilim é uma instituição particular que atende crianças de 1 a 5 anos, fundada por Regina Sodré.

trajetória com a possibilidade de ter aprendido com grandes educadores e artistas dessa área.

Depois, ainda como professora polivalente, em 2010, pude atuar na Escola Santi⁶, ganhar novamente um destaque com arte em projeto sobre cultura popular brasileira que também foi somado ao currículo do 1º ano do ensino fundamental I e nessa época também atuei por poucos meses como professora de arte em uma escola pequena com grupos de 1 a 4 anos.

Uma outra experiência marcante, em 2013, foi no Colégio Oswald de Andrade⁷, onde tive a possibilidade de fazer uma viagem de estudos para Reggio Emilia⁸, aprofundar meus conhecimentos e me inspirar nas práticas e reflexões sobre o ateliê. Criei projetos baseados nessa experiência e compartilhei no meu blog pessoal⁹.

Por fim, antes de me tornar coordenadora do período integral, na Escola Nossa Senhora das Graças¹⁰, em 2014 assumi uma sala em uma proposta bem singular e de implementação do período integral na Escola Nossa Senhora das Graças – Gracinha, com crianças de 1º e 2º anos do ensino fundamental I e coloquei em prática tudo que amava fazer com as crianças: brincar, ler e fazer arte! Foi uma experiência sem igual e novamente me destaquei por minha prática, principalmente com a arte e a criatividade de criar e recriar espaços.

Como pôde perceber, a cada escola que trabalhei mantive esse realce com o trabalho de arte. Durante todo esse período, apresentei seminários,

⁶ A Escola Santi é uma instituição privada que adotou esse nome após completar 40 anos como Escola Santo Inácio. Dedicar-se a atender crianças da educação infantil ao ensino fundamental II.

⁷ O Colégio Oswald de Andrade é uma instituição privada que atende crianças da educação infantil ao ensino médio. Faz parte da sua trajetória a inovação em educação e o trabalho com inclusão de crianças.

⁸ Cidade localizada na Itália, onde a escola de educação infantil é referência no mundo todo. A abordagem educativa foi desenvolvida pelo pedagogo e educador Loris Malaguzzi. A pedagogia da escuta prioriza a escuta por parte do educador, assim as crianças ganham vez e voz para serem protagonistas de suas aprendizagens.

⁹ O blog *Cultura infantil: arte, história e brincadeira* surgiu em 2012, a partir da necessidade de reflexão sobre a prática e troca de experiências.

¹⁰ A Escola Nossa Senhora das Graças é uma instituição filantrópica que atende crianças do ensino fundamental I ao ensino médio. Faz parte de uma das unidades da Associação pela Família, mantenedora de três unidades escolares, duas unidades socioassistenciais e um centro de estudos.

congressos, fui finalista em premiações e, em 2014, apresentei um projeto de artes em Buenos Aires pela OMEP Argentina¹¹.

Também cursei aula de canto coral e a arte do Brincante¹² para educadores, além de desde a adolescência carregar a câmera na bolsa para todo lugar e registrar momentos. Atualmente fotografo por conta própria e busco uma marca pessoal.

Minha criatividade acontece, acende, acorda de repente. Basta visitar uma exposição que já penso em um trabalho com as crianças. É um tanto inconsciente, não planejo ir a uma exposição só para realizar um projeto, mas as relações se estabelecem.

Conhecer e vivenciar novas culturas também faz parte da minha formação, tanto no exterior quanto no Brasil. Meu foco é sempre conhecer o local, o povo, o artesanato, a culinária, a história, o folclore e sua arte. O meu descanso nas viagens é passar o tempo todo visitando museus e lugares especiais.

Em 2013, depois de visitar Reggio Emília, decidi cursar esta especialização para ampliar meus saberes sobre as crianças pequenas. Comecei a escrever uma monografia sobre o brincar, mas não deu certo, e mudei o tema da pesquisa para arte devido a uma experiência que tive como professora de arte em um espaço de brincadeira privado em São Paulo, e questioneei o que era, então, considerado arte para bebês e crianças pequenas.

Desde 2014, realizo formação de professores também na área de arte e tenho refletido sobre a ideia de me preparar para um mestrado em 2016/2017.

¹¹ A OMEP - Organização Mundial para Educação Pré-Escolar, é uma organização não governamental que se dedica a defender os direitos da criança em diversos países. A OMEP Argentina tem mais de 50 anos e realiza encontros internacionais, projetos para infância, programas de rádio, capacitação de professores, dentre outros.

¹² Esse curso é oferecido pelo Instituto Brincante especialmente para área da educação. Esse espaço atua com a formação de crianças, jovens e adultos e tem como foco a pesquisa e a reelaboração da cultura brasileira.

2. O PAPEL DAS VIVÊNCIAS NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

2.1 Como a criança pequena aprende?

Os primeiros anos de vida são fundamentais para a evolução da inteligência dos pequenos. Antes do nascimento, depois, durante a infância, o cérebro está muito ativo, em crescimento. É um período crucial para o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional no qual refletirá até a vida adulta.

Para compreensão do desenvolvimento cognitivo, citarei a seguir a contribuição das neurociências e da abordagem piagetiana.

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006), a neurociência cognitiva explica como é o desenvolvimento do cérebro das crianças, desde o feto, até os 3 anos, considerando a influência da herança genética e principalmente as experiências vividas nessa fase.

Os bebês são capazes de aprender dentro do útero (fig.1) a partir dos estímulos externos: eles escutam, sentem as emoções da mãe e reconhecem sua voz. Estudos¹³ revelam que, depois do nascimento, os bebês reconhecem estilos musicais que ouviram quando estavam dentro do útero, como a voz do pai e até reconhecem o leite materno.

A experiência do bebê durante a gravidez já faz parte desse desenvolvimento fantástico, que não é somente corporal, é a formação da inteligência, da personalidade e de traumas, como nos casos da mãe deprimida, da rejeição da gravidez, da má alimentação, da forma como a mãe conversa com o bebê, se essa mãe sofre violência, usa drogas, entre outros. Todos esses estímulos influenciam nessa formação.

Figura 1 O desenvolvimento da inteligência na gestação¹⁴

¹³ APRENDIZ, Portal. **Aprendizado dos bebês começa dentro da barriga da mãe**, 2007. Disponível em <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/content/priwreumu.mmp>>. Acesso em: 11 de abr. 2015. INTERESSANTE, Super. **O feto aprende**, 1998. Disponível em <<http://super.abril.com.br/ciencia/feto-aprende-437572.shtml>>. Acesso em: 11 de abr. 2015.

¹⁴ APRENDIZ, Portal. **Aprendizado dos bebês começa dentro da barriga da mãe**, 2007. Disponível em <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/content/priwreumu.mmp>>. Acesso em: 11 de abr. 2015.

DOS PRIMEIROS NEURÔNIOS AO INTELECTO

Como se dá o desenvolvimento da inteligência

O tubo neural – estrutura que dá origem ao cérebro – começa a se formar na segunda semana. Para que o processo seja concluído com sucesso, é importante que o organismo da mãe disponha de quantidade adequada de ácido fólico (vitamina B). Por isso, sua suplementação é indicada nesse estágio

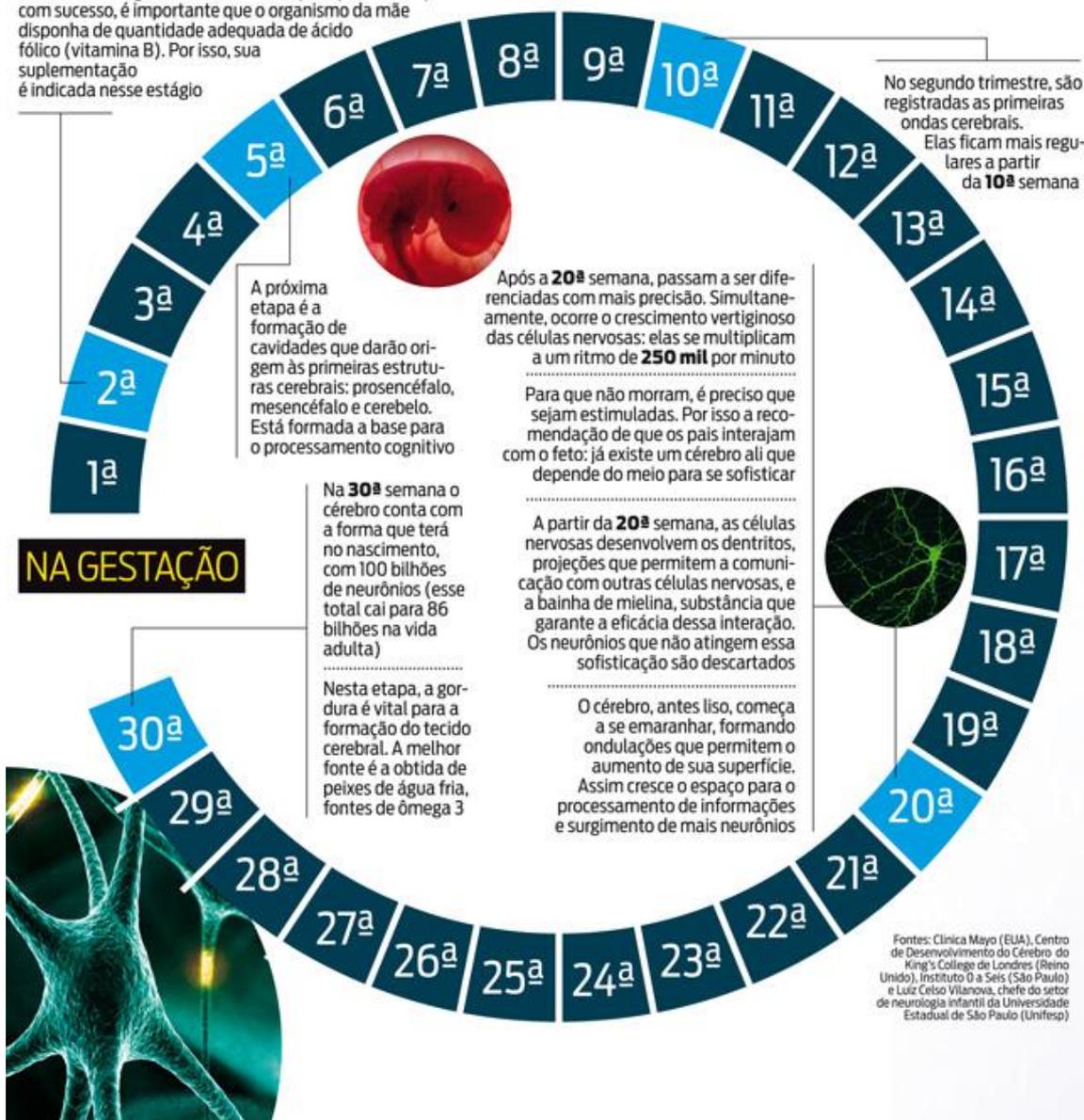


Figura 1 O desenvolvimento da inteligência na gestação¹⁵

Segundo Cosenza e Guerra (2011), os bebês nascem com o cérebro pronto (fig.3) mesmo que não funcione na sua totalidade: é no período embrionário e fetal que a maior parte do sistema nervoso é formado. Nesse processo de formação do cérebro, há uma produção muito grande de

¹⁵ APRENDIZ, Portal. **Aprendizado dos bebês começa dentro da barriga da mãe**, 2007. Disponível em <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/content/priwreumu.mmp>>. Acesso em: 11 de abr. 2015.

neurônios, muito maior do que o necessário para o seu funcionamento, sendo assim, os bebês nascem com o dobro de neurônios de um adulto.

Os estímulos externos, oferecidos pelos adultos, são fundamentais para as formações das sinapses, ou seja, das conexões estabelecidas entre os neurônios. Os neurônios são células que conduzem e processam a informação, as sinapses são as conexões onde ocorrem a passagem de informações entre as células. Essas conexões do sistema nervoso são absolutamente benéficas para a aprendizagem.

E quais seriam esses estímulos? Brincar, proporcionar liberdade de movimento, cantar, conversar, ser tocado por um adulto com afeto, carinho e vínculo. Esses são exemplos de estímulos simples, que ajudam a criar novas conexões. Cada vez que o bebê recebe um estímulo ou tem uma experiência, os neurônios são conectados, fortalecidos e consolidados.

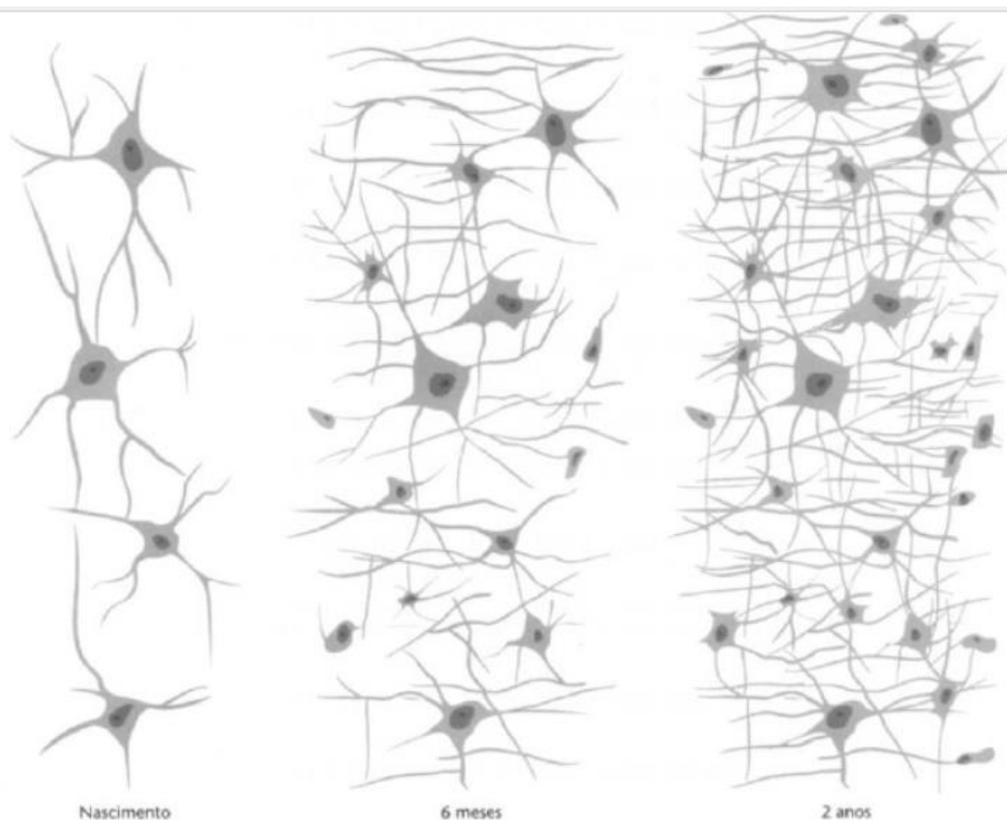


Figura 2 Crescimento das conexões neurais durante os primeiros 2 anos de vida¹⁶.

¹⁶ PAPALIA, Diane E; OLDS, Sally W; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Artmed, 2006.

Conforme o cérebro do bebê cresce, os neurônios formam conexões cada vez mais densas. A figura 2 mostra o aumento progressivo dessas conexões.

No primeiro ano de vida, o cérebro está extremamente acelerado, tanto no crescimento quanto nas conexões entre os neurônios, e os estímulos externos têm papel fundamental para formação das sinapses.

No segundo ano de vida, o cérebro do bebê, em relação a quantidade de células nervosas, se compara ao de um adulto. O cérebro trabalha em dobro e precisa de mais energia que um adulto. No terceiro ano de vida, já se encontra um número maior de conexões neuronais que nos adultos¹⁷, então essa fase é essencial para formação da criança. Depois dessa idade é preciso manter a criança ativa, curiosa, rica em experiências para que as sinapses sejam consolidadas.

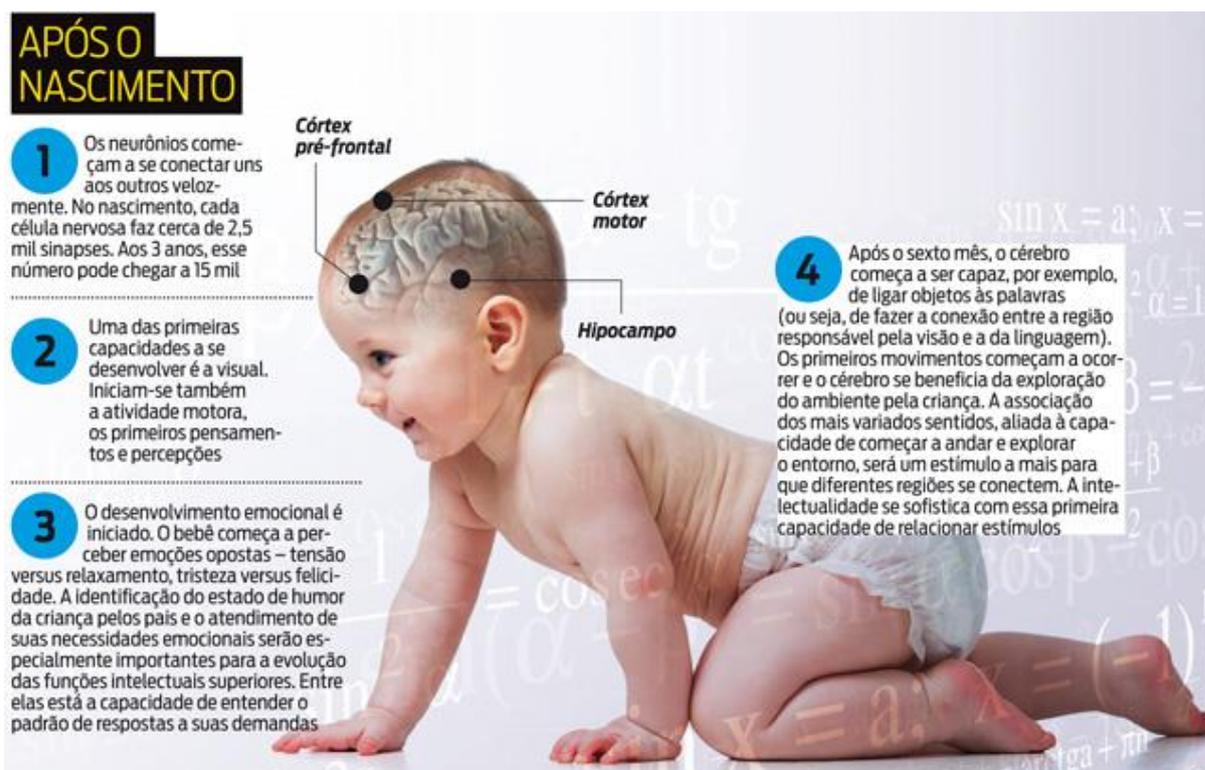


Figura 3 O desenvolvimento do cérebro após o nascimento¹⁸.

¹⁷STRINGUETO, Kátia; CARUSO, Marina; LOTUFO, Thiago; FREITAS JR, Osmar. **A aventura de crescer**, 1999. Disponível em <http://www.istoe.com.br/reportagens/31813_A+AVENTURA+DE+CRESCER>. Acesso em: 11 de abr. 2015.

¹⁸ OLIVEIRA, M; AQUINO, W. **O nascimento da inteligência**, 2013. Disponível em:<http://www.istoe.com.br/reportagens/320593_O+NASCIMENTO+DA+INTELIGENCIA>. Acesso em: 20 abr. 2015.

Conforme Cosenza e Guerra (2011), a consolidação faz o registro das aprendizagens no cérebro, que se vincula a outros registros já existentes e se torna cada vez mais permanente.

É importante garantir a diversidade e repetição de experiências, pois as conexões que não são consolidadas desaparecem: é um processo natural pelo qual o cérebro seleciona as células para criar um sistema nervoso mais eficiente. Até os 2 anos, acontece o auge de sinapses, depois dos três anos até a puberdade há o processo de exclusão de algumas células que não foram utilizadas; mas mesmo assim, na vida adulta, é possível formar novas sinapses e aperfeiçoá-las.

Embora nessa fase da vida os estímulos sejam importantes, é preciso ter cuidado com o exagero. O que importa é a qualidade do estímulo e não a quantidade, pois o bebê pode ter um estresse¹⁹ e seu desenvolvimento ser prejudicado com a redução dessas conexões neurais. Se a resposta não demonstra prazer por parte da criança, a irritabilidade indica o excesso. O estímulo está diretamente relacionado ao prazer.

No caso contrário, a falta desses estímulos pode prejudicar o desenvolvimento do bebê: a aprendizagem, a curiosidade, e em casos mais graves, até a fala.

Considerando o excesso, a perda dos estímulos e a aprendizagem, o cérebro tem uma característica fantástica chamada plasticidade cerebral, quer dizer, o cérebro é maleável em resposta às vivências e experiências. Ou seja, ele é capaz de se reorganizar formando novas conexões durante toda a vida, no entanto, segundo Cosenza e Guerra (2011), na vida adulta a taxa de aprendizagem de novas informações diminui, mas a capacidade de usar e elaborar o que já foi aprendido aumenta.

Especialmente nos primeiros anos de vida, o cérebro exercita toda esta plasticidade, formando um aglomerado de sinapses durante sua maturação até

¹⁹ÉPOCA, Revista. **Estresse tóxico: doença infantil do século 21**. Disponível em: <<http://desenvolvimento-infantil.blog.br/estresse-toxico-doenca-infantil-do-seculo-21>>. Acesso em: 28 de abril de 2015.

a adolescência. Essa capacidade de fazer e desfazer ligações entre os neurônios depende exclusivamente dos estímulos citados anteriormente.

A plasticidade é a base da aprendizagem para criar novas sinapses e a ligação de circuitos neuronais independentes (confira na próxima página, figuras 4 e 5). Existem fases em que a aprendizagem de uma habilidade acontece com mais facilidade, e com o passar dos anos essa capacidade diminui. No caso dos adultos e idosos, é preciso mais tempo e esforço para aprender.

A aprendizagem pode levar não só ao aumento da complexidade das ligações em um sistema neuronal, mas também à associação de circuitos até então independentes. É o que acontece quando aprendemos novos conceitos a partir de conhecimentos já existentes. A inatividade, ou uma doença, pode ter efeitos inversos, levando ao empobrecimento das ligações entre os mesmos circuitos. (CONSENZA e GUERRA, (2011, p. 36)

A aprendizagem depende muito do histórico de cada indivíduo, aliada às experiências que determinam a formação e a consolidação de sinapses, conjuntamente com a necessidade de energia e tempo para acontecer.

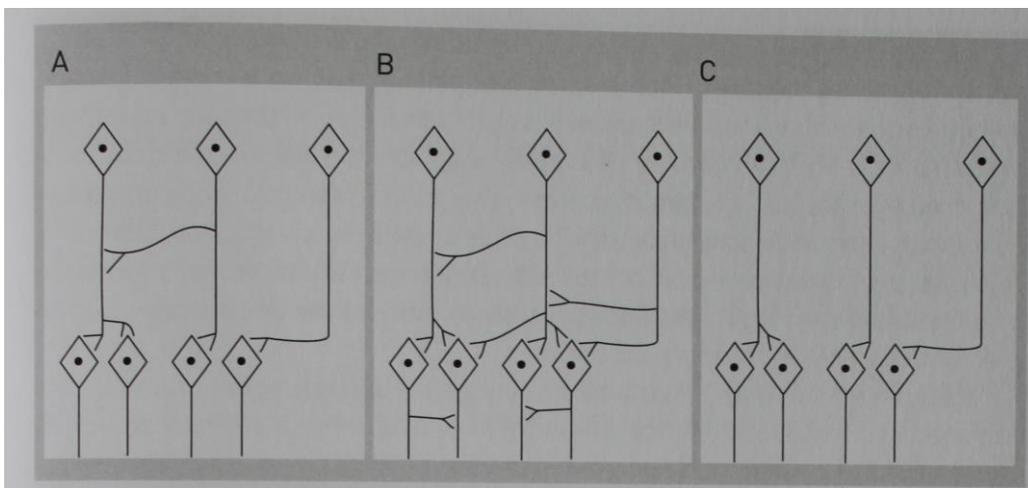


Figura 4 (A) Circuito inicial, enriquecido pelo treino ou aprendizagem em (B) e empobrecimento pelo desuso ou doença em (C)²⁰.

²⁰COSENZA, Ramon M; GUERRA, Leonor B. **Neurociências e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

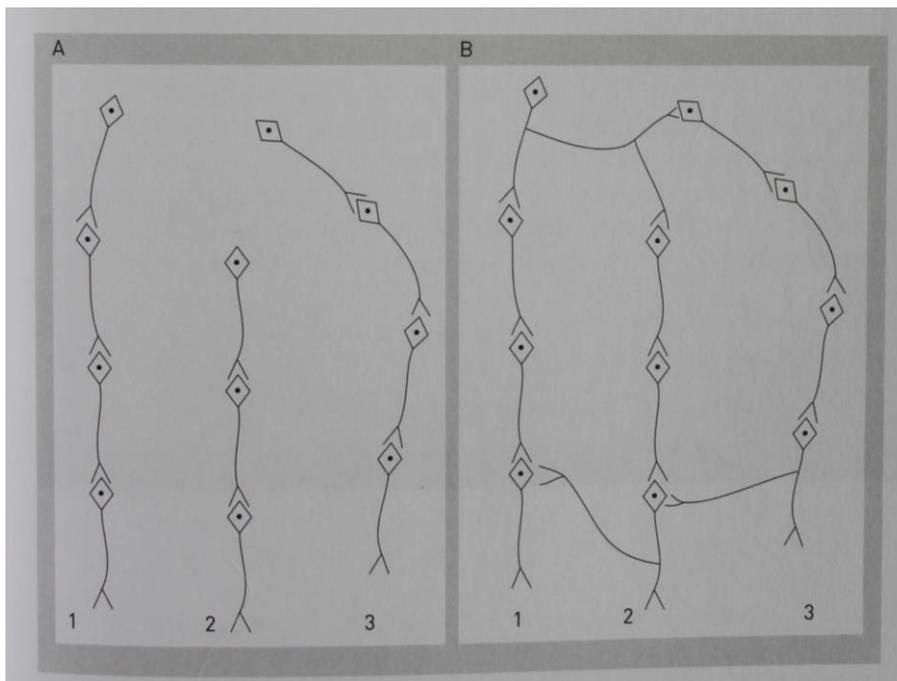


Figura 5 (A) Circuitos neuronais independentes podem tornar-se interligados pela aprendizagem e pelo exercício.²¹

Outro aspecto importante sobre a maturação do cérebro das crianças pequenas é saber como funciona sua memória²²:

A memória se desenvolve paralelamente com o crescimento do cérebro: a memória do bebê é exercitada desde o útero, como já citei anteriormente, com as lembranças dos seus sentidos ainda de dentro da barriga da mãe. Assim como os estímulos são importantes para as conexões neurais, também contribuem para formação da memória, selecionando os estímulos importantes, tanto sensoriais quanto afetivos.

²¹COSENZA, Ramon M; GUERRA, Leonor B. **Neurociências e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

²²PINTO, Graziela Costa. **Mistérios da memória dos bebês**, 2007. Disponível em <[http://www2.uol.com.br/vivermente/noticias/misterios da memoria dos bebes.html](http://www2.uol.com.br/vivermente/noticias/misterios%20da%20memoria%20dos%20bebes.html)>. Acesso em: 11 de abr. 2015.

FORESTI, Tamara; LAZZERI, Thais. **Meu filho tem memória?** 2008. Disponível em <<http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI13769-15152,00.html>>. Acesso em: 11 de abr. 2015.

BRASIL, Baby Center. **Quando meu bebê vai começar a se lembrar das coisas?** 2014. Disponível em <<http://brasil.babycenter.com/x2100038/quando-meu-beb%C3%AA-vai-come%C3%A7ar-a-se-lembrar-das-coisas>>. Acesso em: 22 de abr. 2015.

HAWKINS, Malena. **A Memória nos bebês**. Disponível em <<http://br.guiainfantil.com/materias/bebes/estimulacao-memoria-nos-bebes/>>. Acesso em: 22 de abr. 2015.

De um ano e meio até os três anos, essa capacidade é ampliada (fig.6), mas é a partir dessa idade que, conforme sua capacidade intelectual se desenvolve, a memória melhora. A genética colabora com esse processo, mas pode ser modificada pelas experiências e estímulos.

As primeiras impressões que guardamos na memória são as sensoriais, toda vez que elas são acionadas, o cérebro armazena ou não a informação, de acordo com a relevância. É importante para a aprendizagem utilizar mais do que um canal sensorial: tátil, auditivo, visual, olfativo e gustativo.

A memória sensorial permite que quando sentimos um cheiro, por exemplo, lembremos de um gosto, de uma imagem, de um som. Isso acontece porque as lembranças das demais áreas sensoriais são ativadas, integrando-as a partir de conexões sinápticas.



Figura 6 A memória na primeira infância²³.

²³OLIVEIRA, M; AQUINO, W. **O nascimento da inteligência**, 2013. Disponível em:<http://www.istoe.com.br/reportagens/320593_O+NASCIMENTO+DA+INTELIGENCIA>. Acesso em: 20 abr. 2015.

Os bebês lembram de certos rostos que são mais conhecidos por eles, identificam seus brinquedos, imitam gestos. Mais tarde têm recordações frágeis, conseguem se orientar na rotina, lembram onde está um brinquedo, começam a balbuciar e usar sons para pedir algo intencionalmente e passam a memorizar cada vez mais os acontecimentos de acordo com o seu desenvolvimento.

Os estudos mais recentes das neurociências (PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2006, p. 211), atualizaram e comprovaram dados mais específicos das pesquisas realizadas por Piaget, mesmo assim o estudioso mantém sua importância e contribuição (confira nas páginas a seguir, figura 7).

O biólogo suíço Jean Piaget pesquisou e criou um campo chamado epistemologia genética, ou seja, o conhecimento se desenvolve na criança a partir da sua própria construção na relação sujeito/objeto. Segundo o pesquisador, o pensamento infantil se desenvolve por períodos: o sensório-motor vai do nascimento até os 2 anos, o pré-operacional dos 2 aos 7 anos, operações concretas dos 7 aos 12 anos e operações formais acima de 12 anos à vida adulta. Ele defende que o conhecimento acontece pelas próprias explorações que a criança realiza e o adulto deve provocar essa vontade de buscar o conhecimento²⁴.

No período sensório-motor (0 a 2 anos) a criança desenvolve-se gradualmente, tornando-se capaz de interagir com o ambiente por meio de ações motoras e sensoriais, ou seja, os bebês reconhecem que existe um mundo externo, desejam explorá-lo e precisam de liberdade para construir sua própria percepção sobre ele, através dos seus movimentos corporais e das sensações que recebem ao interagir e atuar nesse mundo.

Todo o desenvolvimento desse período se divide em seis sub-estágios, que apresentarei brevemente a seguir:

O bebê aprende a partir dos seus reflexos e comportamentos aleatórios e aos poucos adquire a capacidade de coordenar as informações dos sentidos. Adquire também a capacidade de perceber a permanência dos objetos, isto é, a criança sabe da existência do objeto, mesmo que não esteja no seu campo

²⁴FERRARI, Marcio. **Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/jean-piaget-428139.shtml>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

sensorial; adquire a capacidade de desenvolver reações circulares, ou seja, ações descobertas por acaso que provocam satisfação e o bebê repete várias vezes por certo tempo; e em uma transição para o próximo período, surge a capacidade de representação simbólica do mundo externo, a criança atua sobre o mundo de uma nova maneira.

Passado todo o período sensório-motor, inicia-se o período pré-operacional (2 a 7 anos): a criança interioriza os símbolos e constrói novos, assim pode desenvolver a linguagem justamente por conta do uso dos símbolos para representar a realidade.

São nesses primeiros anos de vida que a inteligência da criança se desenvolve e evolui tão rapidamente que a qualidade das vivências são extremamente importantes para o processo.

Conceito ou Habilidade	Concepção de Piaget	Descobertas Mais Recentes
Permanência do objeto	Desenvolve-se gradualmente entre terceiro e sexto subestágio. Bebês no quarto subestágio (8-12 meses) cometem o erro A, não-B.	Bebês de apenas 3 meses e meio (segundo subestágio) parecem apresentar conhecimento do objeto, embora sua interpretação das descobertas esteja em discussão. Erro A, não-B pode persistir até o segundo ano ou ir além.
Conhecimento espacial	Desenvolvimento do conceito do objeto e conhecimento espacial está ligado à autolocomoção e coordenação das informações visual e motora.	A pesquisa apóia os tempos descritos por Piaget e a relação dos julgamentos espaciais ao declínio do egocentrismo. Ligação com desenvolvimento motor é menos claro.
Causalidade	Desenvolve-se lentamente dos 4 e 6 meses até 1 ano, baseado na descoberta do bebê, primeiro dos efeitos de suas próprias ações e depois dos efeitos de forças externas.	Algumas evidências sugerem consciência inicial de eventos causais específicos no mundo físico, mas a compreensão geral de causalidade pode levar mais tempo para se desenvolver.
Número	Depende da utilização de símbolos, que começa no sexto subestágio (18 a 24 meses).	Bebês de apenas 5 meses podem reconhecer e mentalmente manipular pequenos números, mas a interpretação das descobertas está em discussão.
Categorização	Depende do pensamento representacional, que se desenvolve durante o sexto subestágio (18 a 24 meses).	Bebês de apenas 3 meses parecem reconhecer categorias perceptuais.
Imitação	Imitação invisível se desenvolve em torno dos 9 meses; imitação diferida após o desenvolvimento de representações mentais no sexto subestágio (18 a 24 meses).	Estudos controversos constataram imitação invisível de expressões faciais em recém-nascidos e imitação diferida com apenas 6 semanas. Imitação diferida de atividades complexas parece existir aos 6 meses.

Figura 7 Descobertas recentes sobre os desenvolvimentos fundamentais do período sensório motor²⁵.

2.2 Aprender com os sentidos

A criança aprende com o corpo, usando todos os sentidos. Ela explora, investiga, manipula e conhece o mundo ao seu redor.

O sistema sensorial faz parte do sistema nervoso e é responsável por enviar informações ao cérebro e, conseqüentemente desenvolver a percepção. É assim que os seres humanos percebem o mundo ao seu redor e podem conhecê-lo. Somos dotados de cinco sentidos: visão, audição, tato, paladar e

²⁵PAPALIA, Diane E; OLDS, Sally W; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Artmed, 2006.

olfato. Mas também possuímos outros sentidos que funcionam como canais básicos de comunicação com o mundo ao nosso redor.

Desde o feto, esses órgãos estão em desenvolvimento e já captam algumas sensações de dentro da barriga da mãe. Alguns órgãos dos sentidos já nascem maduros com o bebê, outros se desenvolvem com o tempo.

As autoras VILA e CARDO (2005, apud BALAGUER e outros, p. 25 - 36), apresentam o desenvolvimento dos sentidos:

A audição se desenvolve muito bem no feto, desde as primeiras semanas de gestação o ouvido funciona perfeitamente. Dentro do útero se ouvem as batidas do coração, a voz e os ruídos dos outros órgãos da mãe. O recém-nascido já percebe os estímulos sonoros e reage sobre eles. Entre o terceiro e quarto mês, começa a desenvolver a localização dos sons no espaço. Aos cinco meses, distingue a voz de seus familiares e progressivamente distinguirá as pessoas pela voz, também responde aos sons, ritmos e melodias. Próximo aos sete meses, ele escuta frequências que não escutamos e se moverá em resposta aos sons altos, movendo seu corpo de acordo com o ritmo da conversa da mãe. Entre os dois e três anos a criança reconhece canções, grunhidos de animais e reproduz melodias.

A pele do feto é sensível ao tato e depois do quinto mês, responde a interação da mãe que acaricia a barriga. Ele também já chupa o dedo dentro da barriga e sente tanto sensações agradáveis, quanto desagradáveis. O tato é o sentido mais desenvolvido de um recém-nascido, os estímulos provocam reações em diferentes locais do corpo. Frio, calor e dor, o recém-nascido já sente tudo isso. É no segundo mês que ele começa a se coçar e a partir do terceiro mês até o nono sentirá cada vez mais cócegas.

O pulmão do feto, no sétimo mês de gravidez, está se formando e continuará aumentando seus alvéolos pulmonares até os oito anos de idade. Até a trigésima semana, o sistema respiratório está completo e pronto para respirar fora do útero. O sentido do olfato em um recém-nascido não é tão desenvolvido: é sabido que ele reconhece o cheiro da mãe e que o olfato está diretamente ligado ao paladar. E também está ligado a memória, por exemplo, o cheiro pode ser associado a uma experiência.

O bebê sente os diferentes sabores dos alimentos que a mãe ingere pelo líquido amniótico e a partir do quinto mês, ele já diferencia amargo de doce. Depois do nascimento, o bebê reage aos sabores e precisa de muitos estímulos; aceita o doce com mais facilidade, e reage com frequência ao ácido, ao amargo e ao salgado: fecha os olhos, a língua se contrai, vomita, entre outras reações.

As crianças nascem com a visão embaçada, depois começam a enxergar um pouco melhor. Aos seis meses o nervo óptico está finalizado e após o primeiro ano de vida o desenvolvimento está concluído. No fim do primeiro mês o bebê já consegue fixar seu olhar, no terceiro mês ele segue um objeto em movimento dentro do seu campo visual e diferencia as cores, no quarto e quinto mês demonstra preferência por objetos brilhantes e vivos. A partir do primeiro ano, distingue entre outros brinquedos, aquele que deseja pela cor, sendo que aos três anos conhece algumas cores e as reconhece.

Todos os sentidos têm vital importância para o desenvolvimento das percepções do bebê. A criança pequena tem um desejo forte de em tudo tocar, cheirar e levar à boca para conhecer, muitas vezes mantém o olhar concentrado em determinadas ações. Segundo Vila e Cardo (2014, apud Kamii, p. 27), para Piaget a aquisição do conhecimento físico não depende apenas dos sentidos da criança, mas também da interpretação que ela faz da informação sensorial por meio da sua estrutura lógico-matemática, a informação sensorial se obtém somente quando uma criança toca um objeto. A criança adquire o conhecimento físico pela manipulação de um objeto e pela observação da reação desse objeto.

A criança recebe muitas informações por meio dos sentidos e, de acordo com seu desenvolvimento e suas experiências, as percepções podem se ampliar cada vez mais.

Essas vivências na primeiríssima infância abrem novas possibilidades, conforme a criança cresce e desenvolve sua motricidade, as percepções se transformam e ela vê o mundo de diferentes posições: deitada, sentada ou em pé. Também depende da autonomia e do espaço que tem para explorar o próprio corpo.

A criança precisa manipular, explorar, sentir e brincar com uma riqueza de sensações, porque é a partir das experiências vividas que a percepção atribui significado a impressões sensoriais já sentidas, interpreta os dados obtidos pelos sentidos, seleciona e organiza as informações.

2.3 Aprender com o brincar

A brincadeira é a principal atividade da criança pequena e é a partir dela que se desenvolvem suas capacidades e habilidades. Em cada fase de seu desenvolvimento o brincar ganha novos elementos que contribuem para o desenvolvimento mental, emocional e físico.

O desenvolvimento motor acontece paralelamente a essas fases da brincadeira. Cada vez que o bebê domina melhor o movimento do seu corpo, ele pode explorar os ambientes de forma diferenciada.

Segundo a abordagem de Pikler-Lóczy²⁶, para que a criança se desenvolva com autonomia, mais consciente dos limites do seu corpo, deve-se deixar o bebê, de 3 a 15 meses, em completa liberdade de movimentos em relação à roupa adequada, ao espaço suficientemente bom para explorar e com a ausência do adulto que insiste em ensinar a criança determinada ação que ainda não é capaz por conta própria.

De acordo com Pikler (2014), esse desenvolvimento se dá pela maturação orgânica e nervosa: a criança que se sente livre, se mostra mais ativa e confiante nas suas explorações, aprende com os limites das suas ações, com a tentativa e a frustração, ou alegria de conseguir ou não determinada ação com autonomia.

O bebê se mostra mais interessado, concentrado em sua brincadeira, ágil, preciso em seus movimentos, aprende suas habilidades motoras com flexibilidade e prudência, baseado em suas próprias ações e momentos que as coloca em prática.

²⁶Abordagem criada por Emmi Pikler (1902-1984), pediatra húngara. Pikler estudou Medicina em Viena e desenvolveu um trabalho referência com crianças órfãs em um Instituto conhecido como Lóczy, na cidade de Budapeste, após a segunda guerra mundial.

Para que o ambiente seja acolhedor e adequado ao desenvolvimento motor, é importante que tenha um adulto de referência que observe os bebês em suas explorações. Algumas condições são necessárias para garantir o movimento livre: roupa, espaço interno e externo, um lugar para dormir, qualidade da superfície (madeira e/ou colchonete resistente), materiais adequados a faixa etária e móveis específicos de madeira para estimular os movimentos, como obstáculos.

As autoras Kaló e Balog (2013), embasadas na teoria Pikler-Lóczy, descreveram as fases do brincar espontâneo dos bebês que apresentarei a seguir.

Quando olhamos para um bebê bem pequeno, nem sempre consideramos suas ações como parte de sua brincadeira. Ele começa esse processo ativo e investigativo com aproximadamente 4 meses: olha ao redor, percebe seu entorno, reconhece o adulto e consegue se concentrar em um ponto de interesse. Mais tarde, o bebê explora as mãos que vêm muitas vezes a frente do rosto, percebe o controle do movimento e brinca por semanas. Agarra os objetos com os dedos bem pressionados, escolhe e move de diferentes formas. Observa os efeitos e percebe algum som.

Depois, começa a usar as duas mãos, passando um objeto de um lado para o outro, bem firme. Observa os efeitos dos brinquedos e assim toca, empurra, joga, balança, faz descobertas, e não precisa passar longo tempo com o mesmo objeto. Ao fim do primeiro ano, o bebê brinca com dois objetos ao mesmo tempo, presta atenção nessa ação e coloca os dois em relação: toca, coloca um dentro do outro, junta, separa, organiza em fila, aprende qual é o menor e o maior; um passo importante no aprendizado do pensamento.

Aos 2 e 3 anos, as brincadeiras passam a acontecer com maior frequência no ambiente externo, com novos objetos desafiadores e a presença do jogo simbólico.

As crianças com essa faixa etária interagem bastante, têm interesse no que o outro está fazendo, entram em conflito, testam os limites, e uma iniciativa que para o adulto parece malsucedida para ela pode ser um aprendizado: aprende o que significa seguir o resultado das suas próprias ações, aprende a compará-las com o resultado que imaginou que aconteceria

e a modificá-lo se necessário for para encontrar os gestos mais efetivos. Entretanto, a criança incorpora leis da física e as características dos objetos com os quais se habituou.

É importante manter um tempo habitual para brincar. A escola tem a função de ser esse lugar de propiciar experiências, de garantir o direito de brincar com liberdade e segurança. Assim, ela vive e sente uma diversidade muito grande de sensações, cada uma no seu tempo para brincar, descobrir e aprender.

Essa liberdade para brincar precisa de espaços abertos e fechados, com atividades interessantes, tendo limites e desafios para se conhecer e explorar esse mundo. A criança precisa desse espaço para exercitar seus movimentos de forma prazerosa.

De acordo com Buitoni (2006, p.28), Therezita, a fundadora da escola infantil Te-arte²⁷, usa o termo *corpo vivido* para falar da sua escola como “um lugar para criança viver seu corpo, para aprender a habitar o próprio corpo. Para isso, usa todos os sentidos – os conhecidos e os ainda não nomeados” nas suas vivências com o ambiente. Um corpo que vive cheio de estímulos simples e ricos do brincar com: água, terra, areia, objetos simples, sons, jogos, materiais artísticos, alimentos e a natureza.

O nosso eu vai se constituindo pelo exercício de nossas sensações corporais, pelo exercício da linguagem. O bebezinho não tem noção de si próprio como “eu” – uma unidade psíquica separada de outros -, até que comece a se deparar com a própria imagem (estágio do espelho, segundo teorias psicanalíticas). Para formar seu “eu”, o bebê precisará exercitar o corpo: suas sensações físicas, suas percepções de movimento, de equilíbrio. O “eu” está na memória do corpo. Por isso, para alimentar a memória corporal, a criança precisa experimentar diferentes situações, utilizando as potencialidades de seus cinco ou mais sentidos. Enfim a criança precisa de tempo e espaço para brincar. Para brincar muito. (BUITONI, 2006, p.45)

Ao brincar a criança aprende sobre seu próprio corpo, fortalecendo relações de respeito e cuidado com as pessoas e com o espaço, em que cada cantinho é conhecido por elas.

²⁷Escola pioneira no modelo de educação orgânica, localizada na capital de São Paulo, atende crianças de 9 meses a 7 anos.

Há um prazer em vencer seus limites, testá-los e repeti-los diversas vezes e depois buscar outro: a criança fica inteira concentrada no que está fazendo.

Na infância, o brincar é o que ela faz de mais sério. O brincar é viver.

3 A ARTE NA INFÂNCIA

3.1 Riscos e rabiscos

A artista Anna Marie Holm²⁸ desenvolveu um trabalho muito especial com bebês e crianças pequenas em um ateliê, na sua própria casa, na Dinamarca. Ela diz que aos 5 meses já é possível oferecer a primeira experiência do bebê com um lápis ou pincel,²⁹ já que nessa faixa etária o bebê agarra os objetos e estende os braços para pegá-los.

Os bebês manipulam o material e é natural levarem tudo a boca. Faz parte dessa experiência e, por isso, é preciso adequar as necessidades da faixa etária e utilizar os materiais atóxicos como tintas caseiras e giz de cera de abelha. Conforme eles crescem e param de descobrir o mundo com a boca, já podem usar outros materiais.

Os riscadores são os instrumentos para deixar as marcas: o giz, o lápis, o pincel, a terra, a tinta, o carvão, entre outros. Os suportes são diversos: papéis, papelão, plástico bolha, tecido, parede, chão, areia, vidro, entre outros. A disposição dos materiais é outro elemento muito importante: cobrir bancos, paredes, chão, brinquedos do parque, pendurar, entre outros. É valioso pensar nas combinações que estes materiais e suas disposições podem oferecer em relação a diversidade de explorações e também considerar a necessidade de repeti-las.

Refletindo a possibilidade de oferecer esses materiais e essa experiência, então é possível afirmar: Sim, os bebês desenharam! Traços um tanto sem valor aos olhos dos adultos, apenas rabiscos, isso é o desenho do bebê que é chamado de garatuja³⁰, no qual me dedicarei a seguir.

²⁸Artista dinamarquesa que atuou com crianças no seu ateliê particular, famosa no Brasil por trazer um novo olhar para as práticas escolares.

²⁹Fonte: JUNTO, Tempo. **Quando o bebê pode começar a desenhar**, 2015. Disponível em <<http://www.tempojunto.com/2015/03/24/quando-o-bebe-pode-comecar-a-desenhar/>>. Acesso em: 29 de abr. 2015.

³⁰ Termo desenvolvido pelo professor austríaco Viktor Lowenfeld (1903-1960).

A autora Ana Angélica Albano Moreira³¹ apresenta um estudo sobre o desenvolvimento do desenho com referências da psicologia: ela propõe acompanhar as etapas de desenvolvimento do jogo descritos por Piaget, acreditando que as etapas se sucedem ao mesmo tempo. No caso desse estudo, o período sensório-motor norteia essa ideia, pois de acordo com Moreira (2008, p. 28), a criança interage com o mundo conquistando novas estruturas de movimento.

Segundo Moreira (2008 p. 28), “a criança pequena desenha pelo prazer do gesto, pelo prazer de produzir uma marca. É um jogo de exercício que a criança repete muitas vezes para certificar-se do seu domínio sobre aquele movimento”.

Nessa primeira fase do desenho, é comum observarmos muitos riscos desordenados e impulsivos. Em uma segunda fase, os movimentos vão de um lado para o outro, traços longitudinais e contínuos, até traços mais ordenados. A partir desse exercício novas formas aparecem, o prazer está todo no movimento, no gesto.

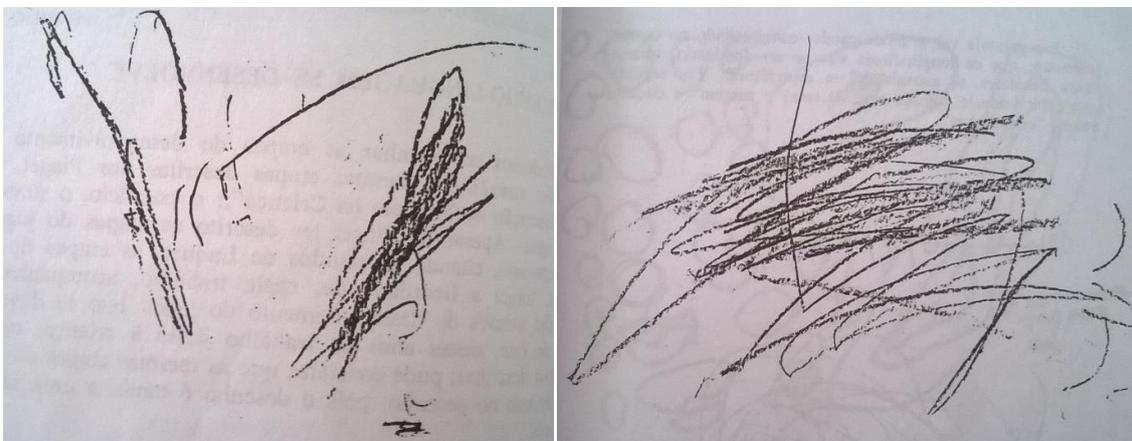


Figura 8 Prazer do gesto, da marca, jogo-exercício³²

Ainda nessa fase, aos poucos, a criança aprende a dominar o seu gesto e os riscos passam a registrar, também, a marca do quanto ela consegue esticar seu braço e movimentar seu corpo para fazê-la. Em certo momento,

³¹ MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 2008.

³²Idem

pode ser uma boa opção oferecer papéis de diversos tamanhos. A criança desenha pelo prazer de ver o que sua ação produz.

Cada vez mais ela desenvolve a habilidade de segurar os objetos e aprende a controlar o movimento da mão quando deseja parar ou continuar em outra parte do papel e começa a seguir sua ação com o olhar. As linhas contínuas dão espaço para vários grupos de linhas na mesma folha e a criança demonstra um início de pensamento e organização do desenho.

Aspectos que podem ser identificados considerando o desenvolvimento do desenho: a intensidade que cada criança coloca ao riscar (se prefere o canto da folha ou se usa todo espaço), como usa os riscadores, como reage a interferências na folha, suas preferências (se precisa de estímulo para participar), como usa os materiais, como estão seus traços, tudo isso diz muito sobre cada criança.

Não há a pretensão de representar algo figurativo, apenas explorar os materiais e seus movimentos. A relação é mais com o movimento do que com o desenho.

É comum o adulto perguntar sobre o desenho da criança. Ela pode até responder, mas logo depois já representa outra coisa, porque para ela é o prazer da sua ação o mais interessante naquele momento.

Inicialmente, as crianças pequenas demonstram toda sua atenção e esforço no traço e no gesto que deixa suas marcas, pelo encanto de fazer aparecer algo que não havia naquele suporte, importando-se menos com a cor. Então, ela usa a cor oferecida ou que estiver ao seu alcance.

Na terceira fase, começam a aparecer os emaranhados, a sobreposição, as linhas curvas e as formas circulares: bolas, bolinhas, pontos. Algumas crianças são mais rápidas nesse fazer, outras passam um bom tempo explorando.

A conquista dos círculos marca uma etapa bastante importante, é o esboço de uma representação. Esboço, porque ainda são acidentais muitas vezes, porém marca geralmente o início de uma necessidade de nomear os desenhos. (MOREIRA, 2008 p. 31)

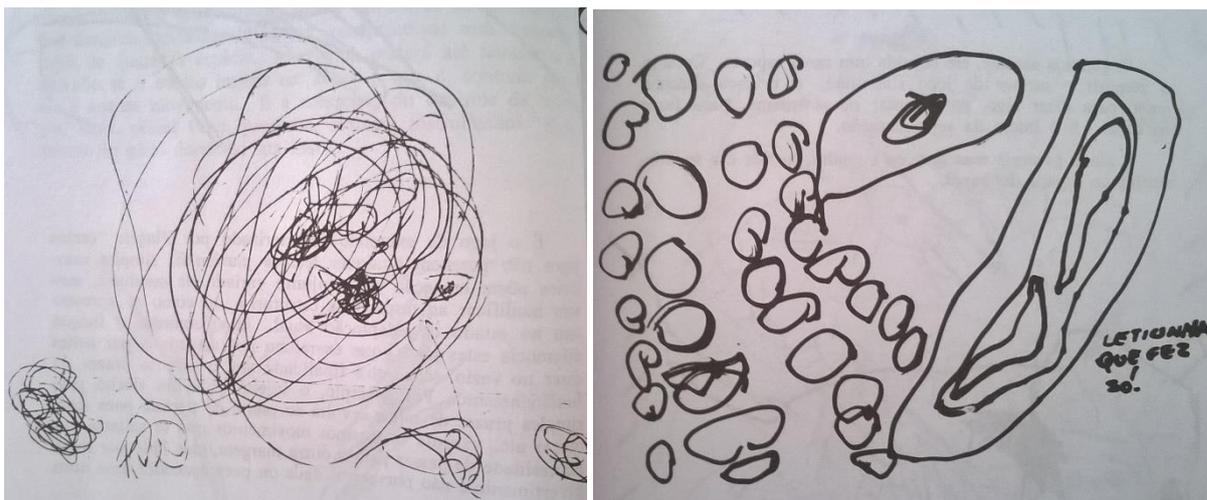


Figura 9 Movimentos circulares³³

A partir dessa necessidade de representar a realidade, a criança entra na fase do jogo simbólico. Ela começa a desenhar e contar histórias, fazer sons com a boca, dar nomes às suas marcas e compartilhar com os adultos toda essa imaginação e fantasia, utilizando-se do desenho como linguagem. Mostra-se muito feliz e repete várias vezes seu desenho, intencionalmente, até que interiorize aquela descoberta.

É comum acontecer dela não reconhecer o próprio desenho se mostrá-lo algum tempo depois.

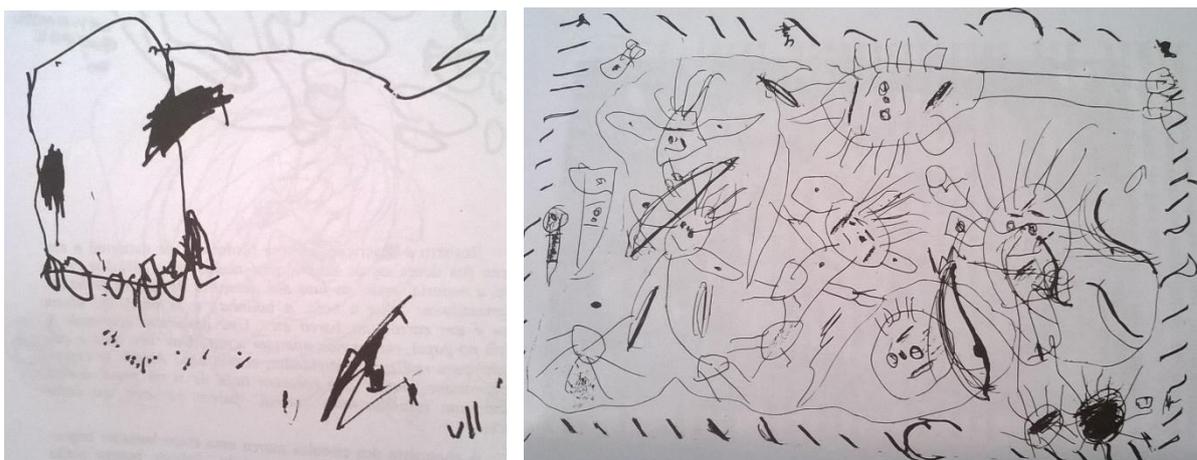


Figura 10 O aparecimento do jogo simbólico³⁴

³³MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 2008.

³⁴Idem

Nessa fase, o círculo ganha traços dentro e fora, assim começam a aparecer diferentes formas e representações. Não há uma preocupação de organização espacial e as cores aparecem com maior frequência e diversidade. O desenho vira brincadeira!

Na modalidade de desenho, também há a possibilidade de o educador alimentar esse processo de aprendizagem com interferências gráficas, mas antes precisa estar bem claro qual o objetivo dessa interferência, além de conhecer bem o percurso da criança, sua relação com o desenho. Conforme Romani (2001), a interferência ajuda no desenho da criança³⁵.

Uma interferência gráfica é um fragmento no suporte oferecido para a criança desenhar, podendo ser com imagens ou formas. As crianças com 2 e 3 anos estão na fase das garatujas, por isso é importante considerar que as interferências com formas e linhas são mais adequadas: precisa ser um desafio possível, que contribui e estimula para que seja usado como parte do desejo e não seja ignorado. Então, para que as propostas sejam bem-sucedidas tanto para as crianças quanto para os educadores, elas precisam estar adequadas às características dessa fase. Considerar o tamanho do papel para o tamanho da interferência também é um fato importante para a criação infantil.

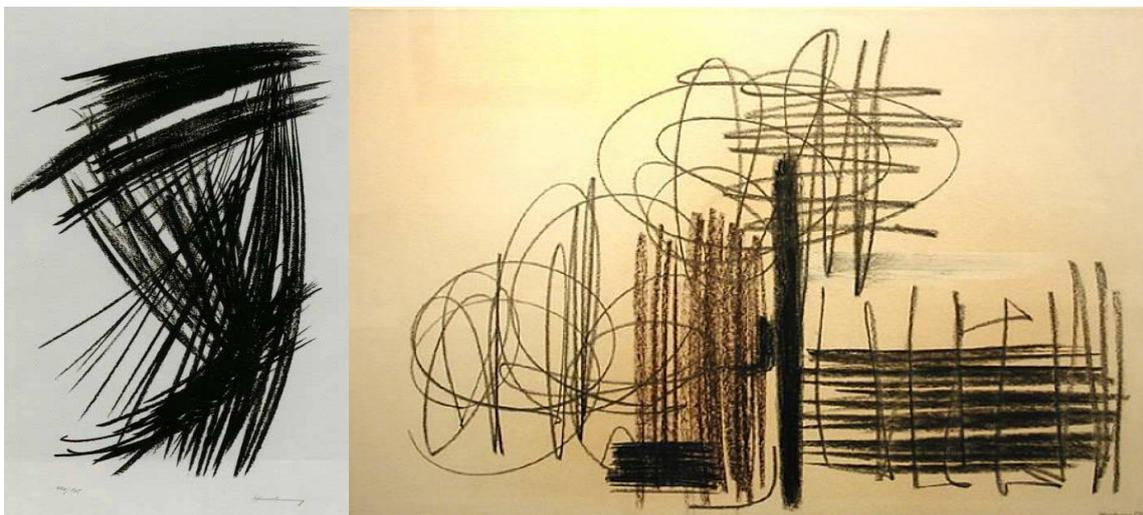
Quando definimos o suporte, o formato, a cor, a textura, o tamanho, a espessura, os riscadores, essas escolhas já são uma interferência em que a criança precisa criar uma estratégia e conhecer novas possibilidades de explorar o material.

Conforme Moreira (2008), podemos comparar os desenhos das crianças às produções de arte de grandes artistas como Miró, Paul Klee e Picasso – o artista declarou que buscava aprender a desenhar como as crianças no seu processo de criação.

Rejeitando o museu e o ensino tradicional, os artistas desejam voltar ao ponto zero da criação, recomeçar tudo desde as bases. Klee qualifica-se de “homem infantil” e busca reencontrar um estágio primário, um “espírito branco”; Dubuffet tenta apagar toda a cultura repetitiva das mesmas formas classificadas e homologadas: “talvez o despojamento total dê ao pensamento o poder de abrir as fechaduras”. Fase a esse

³⁵ ROMANI, Ana Christina. **Para além do desenho livre – Quando a interferência ajuda as crianças.** Disponível em: <<http://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/para-alem-do-desenho-livre-quando-a-interferencia-ajuda-as-criancas/>> . Acesso em: 3 de mai. 2015.

desejo de regressão, o desenho infantil adquire um valor exemplar, pois a criança realmente pinta e desenha pela primeira vez: “ainda se produzem inícios primitivos na arte, como os que são encontrados nas coleções etnográficas ou simplesmente no quarto das crianças”. É esta transformação das próprias molas do ato criador que permitiu a descoberta do universo gráfico e plástico da criança. (MÈREDIEU, 2006, p. 5)



Figuras 11 e 12 Obra de Hans Hartung³⁶

Essa comparação pode ser ampliada para as diversas linguagens da arte, pois na arte contemporânea encontram-se várias obras de artistas que dialogam com a arte infantil como, por exemplo, artistas como Hans Hartung, Jackson Pollock, Jorge Guinle e muitos outros.

Segundo Mèridieu (2006, p.6) “o artista contemporâneo reencontra assim uma atitude que é a mesma da criança em face de suas produções”. Nas próximas seções mantenho esse diálogo da arte com as produções e o fazer das crianças pequenas.

3.2 Melecas, tintas e cores

³⁶CHAABAN, Tarek. **Hans Hartung**. Disponível em: <<http://www.chaaban.info/2006/01/23/hans-hartung/>>. Acesso em: 1 mai. 2015.

As melecas e as tintas são propostas em que se sujar faz parte, mesmo que a ideia seja apenas usar os pés ou as mãos. São explorações estimulantes e prazerosas que necessitam de liberdade.

Dependendo da idade ou das características do grupo de crianças, uma vez que os bebês e crianças pequenas levam tudo à boca, as tintas naturais ou comestíveis são as melhores opções. Após essa fase, já é possível usar a tinta guache, mas ter cuidado com a boca, os olhos e as irritações na pele. Os materiais artísticos industrializados, como a cola branca e a tinta plástica, são indicados para crianças acima de 3 anos.

Nas propostas com melecas e tintas, é comum observarmos a exploração das crianças ampliada para o corpo todo: deixam marcas nos papéis, no mural de azulejo, nos bancos, no chão, no próprio corpo e no corpo do outro. Utilizam o corpo como um pincel: registram suas marcas, brincam e demonstram muita satisfação.

Há muitas formas de explorar instrumentos como pincel, além do próprio corpo: jornal, trincha, brocha, escova de unha, esponja, vassoura pequena, escova de sapato, pincel de barbear, rolinho de pintura, pincel com folhas de plantas, objetos que carimbam, etc. Os materiais do cotidiano precisam de mais cuidado, já que a criança quando vê uma colher a relaciona com colocar na boca, assim como a escova de dentes.

Volto a dizer que a exploração, o fazer artístico da criança pequena é parecido com o processo de investigação de muitos artistas (fig.13): a motivação, a liberdade, a curiosidade, a quebra de padrões e a relação que se estabelece com seu entorno. A poética que cria e que mantém em seus afazeres. Muitas vezes, as crianças surpreendem por suas ações, intenções e pesquisas.



Figura 13 Performance do coreógrafo Marcos Abranches que usa o corpo como pincel.³⁷

Nos momentos de exploração, é comum que as crianças misturem as cores disponíveis: pintam com uma cor, depois trocam e sobrepõem com outra cor. A cor do suporte influencia a escolha da cor da tinta, deve-se então variar suas texturas, tamanhos e formas.

Terminada a atividade, muitos borrões, emaranhados, concentração de tinta em um lugar só e riscos estão presentes nas marcas dos gestos e dos movimentos explorados.

Com 3 meses de vida, o bebê vê o mundo colorido, começa a fixar-se nas cores mais vibrantes, no caso as primárias, e por volta dos 18 meses começa a diferenciar as cores, para depois, com aproximadamente 2 anos, reconhecê-las. É comum que até os 3 anos elas se confundam ao nomear as cores. O processo de memorização das cores acontece espontaneamente, com o auxílio das vivências e experiências da criança; a arte colabora muito

³⁷CALSAVARA, Katia. **Coreógrafo com paralisia cerebral é destaque em mostra**, 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/10/1357480-coreografo-com-paralisia-cerebral-e-destaque-em-mostra.shtml>>. Acesso em: 2 de mai. 2015.

com essa aprendizagem, pois a criança desenha, pinta e brinca com várias cores.³⁸

Os educadores podem sempre chamar a atenção das crianças sobre as cores quando apresentam uma proposta.

Existem muitas opções, principalmente na internet, de receitas para preparar melecas, tintas e até cola caseira - com farinha de trigo e vinagre. É essencial testar as receitas para verificar a eficácia, o que for possível fazer com as crianças, e não guardar por muito tempo: é indicado preparar uma receita nova a cada exploração se as crianças forem muito pequenas.

Algumas tintas comestíveis são preparadas com amido de milho, farinha de trigo, água e anilina comestível ou suco em pó. Para os bebês, uma ótima opção é o iogurte, a gelatina incolor e uma fruta. Também há a possibilidade de fazer com chá ou suco natural.

As tintas naturais contêm pigmentos como açafrão e urucum para dar a cor ou elementos naturais como beterraba, espinafre, cenoura, caroço de abacate e repolho roxo. Para fixar a tinta no suporte pode-se usar amido de milho, polvilho e gelatina incolor, além de cremor tártaro e goma laca. Para a consistência pastosa e deslizante, a glicerina pode ser uma alternativa. E a água para tintas mais aquosas. Se guardar na geladeira precisa adicionar vinagre, mas para os bebês é indicada tinta fresca, preparada no dia.

No caso das tintas naturais, as crianças entram em contato com um novo repertório de cores, já as melecas e tintas comestíveis apresentam as cores pastéis, mesmo que nesses dois casos também hajam cores vibrantes a depender da mistura e do corante.

Quando as crianças já conseguem usar a tinta guache com segurança, pode-se misturá-la com cola para fixar melhor em determinados suportes, misturar guache com areia para uma nova textura e explorar com as mãos ou com pincéis, fazendo receita de geleca. Ainda pode-se preparar tintas com gema, café, terra, carvão, fermento, entre outras.

³⁸CRESCER, Revista. **Brincar com as cores é importante para o desenvolvimento da criança**. Disponível em: <<http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI19355-15134,00.html>>. Acesso em: 2 de mai. 2015.

A temperatura dessas receitas é um fator a explorar, já que permite que as crianças experimentem sensações de frio e morno; até tinta congelada em formas de gelo ou copinhos descartáveis de café podem ser utilizadas. E por mais que sejam receitas naturais e comestíveis, não são preparadas para comer, porém, caso sejam colocadas na boca, a criança não corre nenhum risco.

As melecas podem ser preparadas com gelatina e sagu (incolor). A base da tinta natural também pode ser usada, mas precisa engrossar com polvilho, amido de milho ou farinha de trigo.

Dependendo da meleca ou tinta, é interessante sentar com as crianças e preparar juntos, apresentando os ingredientes e misturando com o grupo. Elas gostam muito de ver a transformação dos materiais e das cores. A alegria é aparente, uma vez que já sabem o que está por vir; algumas se envolvem mais do que outras e é comum alguma criança ficar receosa de mexer na meleca: é importante respeitar esta criança, oferecer um instrumento para ela mexer ao invés do corpo, podendo dar certo e em uma próxima vez ela aceite tocar.

Essas atividades podem acontecer em ambientes externos (parque, jardim, pátio), tanto pela sujeira, quanto pelas possibilidades de explorar esses espaços, já que ampliam a forma como a criança pode se expressar e desenvolver a coordenação motora. Em um local apropriado e seguro, que permita essa bagunça acontecer sem tantas restrições, pode-se delimitá-lo, por exemplo, forrando o chão e deixando alguns papéis por perto, caso seja necessário cobrir um outro espaço. Pode ser interessante manter espaços diversificados, cobertos na vertical e na horizontal para que as crianças possam variar suas posições: em pé, sentado, deitado, dançando.

3.3 Instalações e ateliês.

A prática de algumas escolas infantis de preparar oficinas de arte com intencionalidade, considerando todo um planejamento de tipos de materiais, disposição, espaços, interações, experiências e possibilidades, me remete a

um termo da arte contemporânea chamado *instalação*. Assim, uso essa palavra para designar esse tipo de atividade.

Essa instalação é organizada intencionalmente e cria espaços e ambientes convidativos para que a partir da interação de cada criança e o lugar se transforme, ganhando sentidos e proporcionando uma experiência singular. Pode ser montada e desmontada em diferentes espaços e dias ou mesmo permanecer um determinado tempo.

Esse tipo de proposta provoca diversas sensações e experiências, além de atrair muito as crianças, pois é um convite à exploração, a imaginação, ao inusitado, a movimentação do corpo, a ativação de todos os sentidos para conhecer, que se complementa com a interação e a relação que se cria com a obra e com as pessoas.

A enciclopédia do site do Itaú Cultural³⁹ define instalação:

As particularidades dessa modalidade de produção artística que lança a obra no espaço, com o auxílio de materiais muito variados, na tentativa de construir um certo ambiente ou cena, cujo movimento é dado pela relação entre objetos, construções, o ponto de vista e o corpo do observador. Para a apreensão da obra é preciso percorrê-la, passar entre suas dobras e aberturas, ou simplesmente caminhar pelas veredas e trilhas que ela constrói por meio da disposição das peças, cores e objetos.

Atualmente, as crianças visitam muitas exposições interativas (fig. 14), assistem performances, conferem muitos elementos da brincadeira e do mundo infantil povoando as exposições de arte; e assim, desde pequenas, aprendem o que é arte.

A arte contemporânea envolve todo o corpo, todos os sentidos. E a criança é assim, ela expande seu fazer das artes visuais e mistura com outras linguagens que usam para se expressar.

³⁹ CULTURAL, Itaú. **Termos e conceitos.** Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3648/instalacao>>. Acesso em: 2 de mai. 2015.



Figura 14 Crianças na exposição Nós & Nós, artistas Alice Fátima Martins, Cleomar Rocha e Quéfren Crillanovick. Os visitantes colaboram com a construção da obra usando fios de diversas naturezas.⁴⁰

Na Austrália existe uma companhia de teatro contemporâneo que trabalha com arte e crianças, chamado *Polyglot*. Eles usam materiais simples para produzir magníficas criações e encorajar a interação das crianças, levando o grupo a um território artístico inesperado. Um teatro experimental, que usa o jogo lúdico, a performance e a interação com os materiais para criar sua arte.

⁴⁰MARIANO, Júlia; Mylena, Luiza. **Nós & Nós proporciona experiências de arte relacional**, 2013. Disponível em: <<https://jornalufgonline.ufg.br/n/45434-nos-nos-proporciona-experiencias-de-arte-relacional>>. Acesso em: 3 de mai.2015.



Figura 15 *Polyglot Theatre* com a instalação *How high the sky*⁴¹

As figuras 15, 16 e 17 mostram um espaço de atuação almofadado, com balões de gás hélio, iluminação e som. Um espetáculo onde os adultos são convidados a experimentar o mundo como os bebês.



Figura 16 *Polyglot Theatre* com a instalação *How high the sky*⁴²

⁴¹MCCOLL, Gina. **HOW HIGH THE SKY**, 2012. Disponível em: <<http://jessicawilson.com.au/how-high-the-sky/>>. Acesso em: 3 de mai.2015.

⁴²MCCOLL, Gina. **HOW HIGH THE SKY**, 2012. Disponível em: <<http://jessicawilson.com.au/how-high-the-sky/>>. Acesso em: 3 de mai.2015.



Figura 17 *Polyglot Theatre* com a instalação *How high the sky*⁴³

As oficinas de arte, na qual me refiro como instalações, são ambientes planejados e organizados, especialmente, para as crianças entrarem e interagirem entre si e com os materiais. O objetivo é que esse espaço proporcione uma experiência única, multissensorial e rica nas suas possibilidades e estímulos.

Podem ser intervenções por toda a escola: em uma sala, no parque, no pátio, no corredor. Se usar um espaço amplo e com outras turmas, pode durar o período todo; se usar um local específico, com apenas uma turma, o tempo pode durar enquanto as crianças demonstrarem interesse.

Nessas propostas a ideia é a diversidade de linguagens: pintura, colagem, meleca, luz, transparência, cores, desenho, texturas, recicláveis, entre outros. Uma rica diversidade de suportes, tintas e objetos. As crianças têm liberdade para escolher o que desejam fazer, se movimentam com autonomia, para que elas possam explorar, brincar e criar, sem preocupação com a sujeira por parte dos adultos. Algumas crianças ficam mais em um

⁴³Idem

espaço, outras perambulam por tudo. Como é uma proposta que demanda uma preparação mais intensa, pode acontecer com uma determinada frequência.

O uso de espaços pouco utilizados, brinquedos e materiais inusitados; complementando os espaços e materiais que as crianças já conhecem, cria um ambiente que desperta a curiosidade e aguça novas possibilidades. Ao mesmo tempo que sensações pouco prazerosas, e até mesmo aflitivas, podem fazer parte dessa experimentação.

O planejamento dessa prática, assim como toda prática com a primeiríssima infância, deve ser pautado nas descobertas e nos desafios, ou seja, no processo e não no produto final.

A artista Anna Marie Holm escreveu um livro chamado *Baby-art*⁴⁴. Nessa obra ela conta sobre sua experiência com a arte e bebês a partir de uma coletânea de registros diários. O foco da artista está no desenvolvimento das propostas que oferece às crianças e que normalmente mudam de direção para o interesse delas. Seu olhar está voltado para as ações das crianças, os movimentos, a exploração, a pesquisa, no que centram a atenção, enfim, no processo, na interação dessa criança com a arte e com as pessoas. É uma excelente inspiração para se trabalhar com materiais inusitados.

Holm (2007) diz que gastamos muito tempo e energia com a organização e que precisamos estar mais presentes no momento de criação. Esse é um aspecto muito importante, necessitando equilíbrio entre as duas ações do educador.

As crianças são curiosas por natureza e buscam saciar essa curiosidade com a exploração, incentivadas pela investigação das possibilidades dos espaços e dos materiais. Sendo assim, são motivadas a aprender e a experiência tornar-se significativa e prazerosa. Para motivar essa aprendizagem, as crianças pequenas precisam de espaço, tempo, liberdade para brincar e criar com materiais convencionais e não-convencionais e de roupa adequada para se sujar e se movimentar.

⁴⁴HOLM, Anna Marie. **BABY-ART Os primeiros passos com a arte**. São Paulo: MAM, 2007.



Figura 18 Criança arrastando objetos com roda e tinta⁴⁵

⁴⁵HOLM, Anna Marie. **BABY-ART Os primeiros passos com a arte.** São Paulo: MAM, 2007.

O Museu Lasar Segall⁴⁶, em São Paulo, realiza um trabalho que dialoga com a ideia de instalação em que me refiro: a instituição oferece vivências com a arte para crianças pequenas no museu. As fotos abaixo retratam uma intervenção feita por alunos de um curso sobre Museu e Criança Pequena, na Casa das Rosas⁴⁷, também em São Paulo (Figuras 19, 20, 21, 22 e 23), no qual participei.



Figura 19 e 20 Arquivo pessoal de Ana Carol Thomé⁴⁸

⁴⁶ O Museu Lasar Segall é uma instituição federal que visa divulgar, estudar e preservar a obra de Lasar Segall.

⁴⁷ A Casa das Rosas é uma mansão, de 1935, preservada pelo Estado de São Paulo que se transformou em um espaço cultural. Incentiva a leitura e a criação artística, fornece cursos e oficinas, promove a difusão da poesia e da literatura.

⁴⁸ Ana Carol Thomé, pedagoga, especialista em psicomotricidade e educação lúdica. Estudiosa da primeira infância, dedica-se a pesquisar a relação da criança com a natureza, com o brincar e com a arte. Coordena o projeto *Ser criança é natural* do Instituto Romã, que promove encontros entre as crianças, a natureza junto de seus familiares.

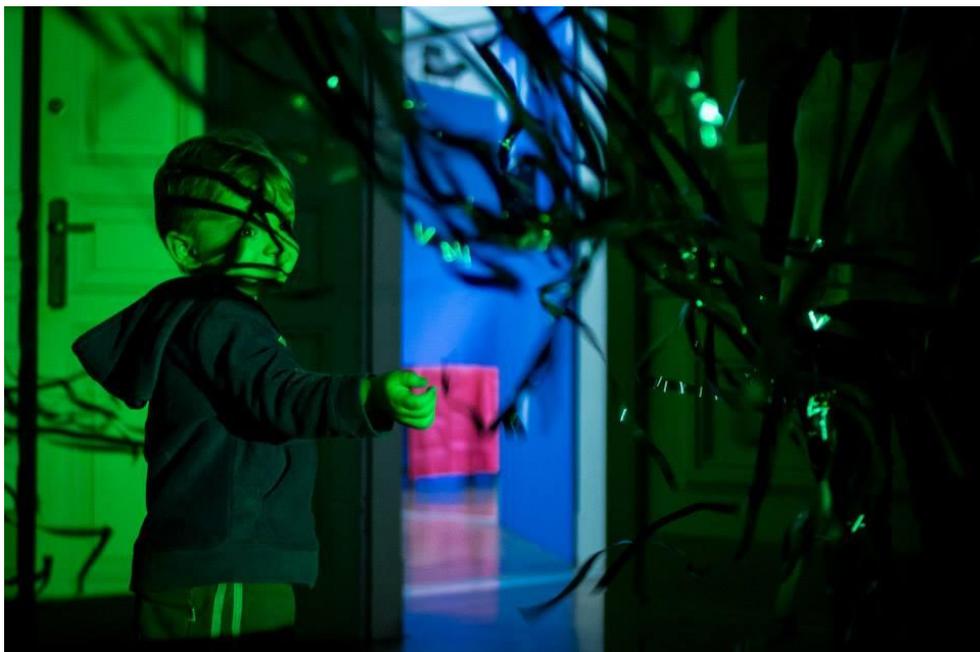


Figura 21 Idem



Figura 22 Idem



Figura 23 Idem

No ateliê como um espaço de pesquisa, o educador elege um ou mais tipos de materiais e prepara um espaço para a exploração. Considero um ateliê de pesquisa a proposta que intencionalmente prepara uma vivência, uma investigação com um determinado tipo de material para exploração de suas características ou qualidades por exemplo, uma sala repleta de diferentes tamanhos e formas de caixas de papelão ou uma sala com papéis pendurados - só de uma cor, mas diverso na sua forma ou colorido e amassado ou somente materiais transparentes, mas de todo tipo; enfim há muitas possibilidades (confira nas próximas páginas as figuras 24, 25 e 26).

Em Reggio Emília, esse tipo de proposta acontece de forma ampla, com as especificidades da cultura local. É um trabalho inspirador, no qual várias escolas no mundo, inclusive as brasileiras e latino-americanas se inspiram.

Conforme Piazza em uma entrevista com Gandini (2012, p. 27-30), para que as crianças conheçam os materiais é necessário um tempo para exploração, assim elas constroem um conhecimento sobre o seu uso e que futuramente pode ser reconstruído dado um novo significado. A criança aos poucos vai conhecendo as características daquele material e as possibilidades de transformação. Nessa interação da criança com o material ela cria uma gama de uso, de acordo com suas experiências, habilidades, estratégias e

ações; além da observação do uso dos materiais por outras crianças. Deste modo, amplia cada vez mais esses saberes no contato com novos e diversos materiais.



Figura 24 Criança explorando um papel no ateliê escuro com a mesa de luz ligada.⁴⁹

A estética do ateliê também ensina: a altura dos mobiliários, a organização dos materiais, as cores do ambiente, a funcionalidade, todos os detalhes são importantes.

Os ateliês, na primeiríssima infância, devem ser multissensoriais, ou seja, ricos em estímulos, convidativos e que proporcionem a exploração de materiais: rasgar, amassar, molhar, furar, colar, esfregar, balançar, explorar sua materialidade, observar as cores, descobrir as sonoridades e sentir as texturas. Aos olhos dos adultos pode até parecer uma grande desordem e destruição dos materiais, chegando até a incomodar, mas é o processo e faz parte dessa exploração.

⁴⁹ CHILDREN, Reggio. **Children, art, artists: the expressive languages of children, the artistic language of Alberto Burri.** ReggioEmilia: ReggioChildren, 2008.



Figura 25 Tapete de materiais pretos para exploração⁵⁰

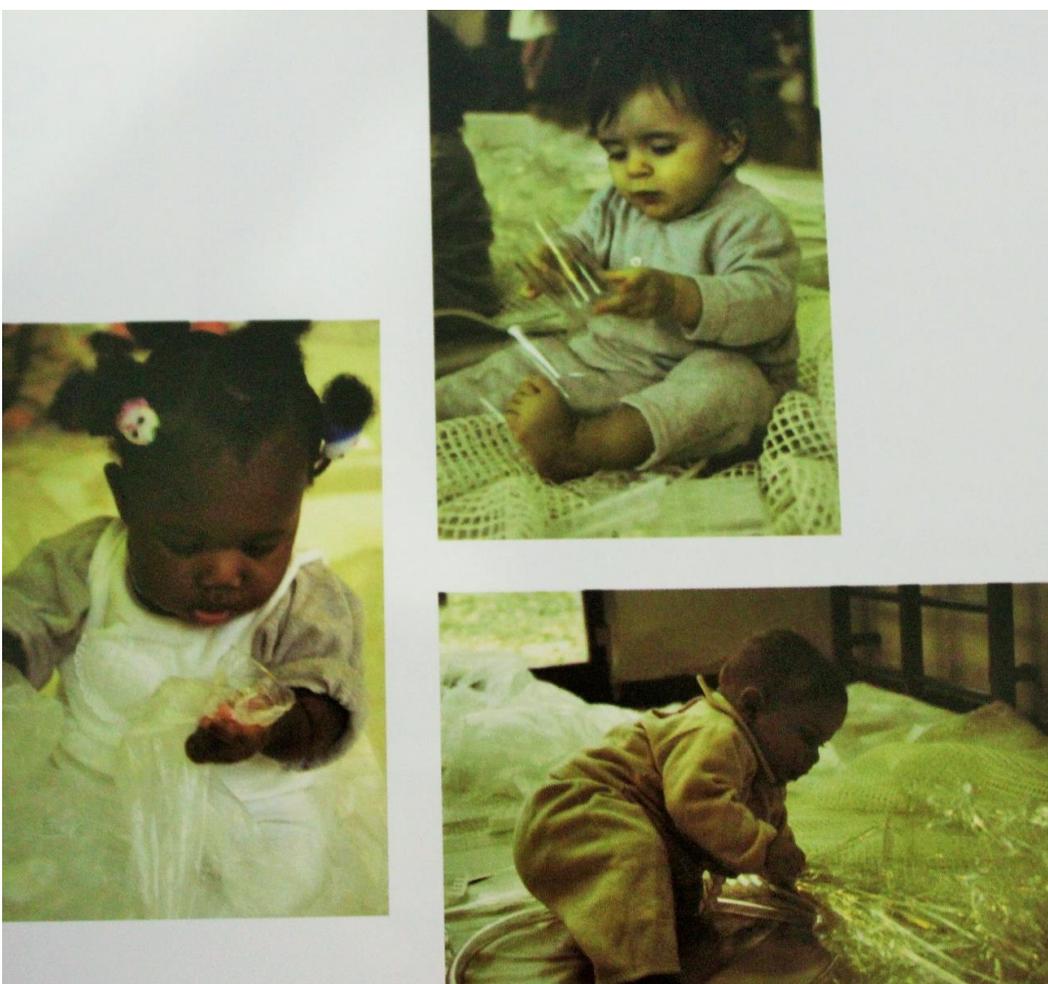


Figura 26 Materiais brancos que proporcionam diferentes sonoridades dispostos em um tapete.⁵¹

⁵⁰Idem

⁵¹Idem

Os materiais chamados não convencionais são embalagens de produtos do cotidiano e de descarte industrial, que podem ser reaproveitados e propiciar explorações variadas com diversidade. Podem ser organizados em cestos, bacias e caixas abertas e transparentes ou vazadas. Esses materiais são uma forma de linguagem e podem ser utilizados como forma de expressão, de comunicação, a partir de uma ressignificação daquele objeto. Basicamente, uma brincadeira de montar e construir que lembra uma escultura, que também pode ser colada ou grudada com cola e fita crepe.

Esses materiais apresentam uma característica muito rica: a plasticidade. Eles podem se transformar em diversas possibilidades ampliando a capacidade inventiva. Depois de muitos encontros com esses materiais as crianças se apropriam do uso e de ideias testadas em outros dias.

As crianças precisam de liberdade, tranquilidade e vínculo para se sentirem seguras para explorar, se apropriando do espaço e dos materiais, encontrando seu interesse nesse lugar.

Um material pouco oferecido às crianças pequenas é a argila. Segundo Tonuci (2008), devemos oferecer argila às crianças ao invés de massinha. Ele diz que a massinha foi inventada para usar na escola, que é um material que não faz parte do mundo natural de manipulação das crianças, que não tem uma tradição ou referência e sempre é oferecido pequenas quantidades e as crianças conseguem fazer poucas coisas com a massinha que são muitas vezes iguais. O autor também elegeu pontos negativos desse material que se aplicam mais para as crianças a partir de 3 anos. Este é um aspecto importante a refletir, pois se oferece muita massinha nas creches e pouca ou quase nunca argila para os bebês e crianças pequenas. É possível acrescentar alguns materiais e objetos do cotidiano, como brinquedos, palitos de sorvete, tampinhas, gravetos, folhas, cascas e outros elementos naturais.

A utilização de materiais naturais favorece o contato com a natureza, assim como favorece este elemento a proposição de um ateliê ao ar livre oferecendo água, areia, barro, brincadeiras com o vento, entre outras. A cada estação uma seleção de elementos naturais pode ser colhida e utilizada; para as escolas que não tem árvores, há vários espaços públicos como praças e parques que oferecem grande variedade de flores e frutos.

A luz também é fonte de investigação nos ateliês de *Reggio Emilia*. No Centro Internacional *Loris Malaguzzi*⁵² há um espaço dedicado a essa exploração chamado *Atelier Raggio di Luce*⁵³ (Ateliê Raio de Luz), que proporciona aos visitantes uma experiência curiosa e interessante de interagir com a luz natural e artificial, manipular algumas luzes, observar suas relações e características, e assim desperta a criatividade e captura toda a atenção das crianças. É arte, é ciência, é brincadeira!



Figura 27 Atelier Raggio di Luce⁵⁴

⁵²O Centro Internacional Loris Malaguzzi foi fundado na cidade de Reggio Emilia, em 2006. Dedicar-se a investigação, experimentação e desenvolvimento de processos educacionais, um lugar de encontro cheio de cultura e inovação para todas as idades.

⁵³CHILDREN, Reggio. **Atelier Raggio di Luce**. Disponível em: <<http://www.reggiochildren.it/atelier/atelier-raggio-di-luce/>>. Acesso em: 3 de mai.2015.

⁵⁴TOSCO-EMILIANO, Parco Nazionale Appennino. **Nasce l'Atelier dell'acqua e dell'energia dell'Appennino tosco Emiliano**. Disponível em: <<http://www.parks.it/parco.nazionale.app.tosco.emil/dettaglio.php?id=3129>>. Acesso em: 2 de maio de 2015.

4 A ARTE NA ESCOLA

4.1 O educador e a arte na primeiríssima infância

Para se trabalhar com a arte e a criança pequena, considerando como ela aprende e a diversidade de linguagens da arte, além da meleca e da tinta, o educador precisa rever suas práticas, refletir e repensar sua concepção de criança, seu papel e sua formação cultural, artística e estética. É preciso trilhar um caminho de pesquisa pessoal, aprendendo, ampliando ou transformando seus conhecimentos nessa área.

O primeiro passo é acreditar que as crianças são capazes, potentes, criativas por natureza e ativas e ricas nas suas iniciativas. Nessa perspectiva, o papel do educador é mediar as aprendizagens. O educador como mediador do conhecimento colabora para que a criança construa seu conhecimento, ou seja, propicia, acompanha e apoia as aprendizagens. Ele não se coloca como detentor do saber, pelo contrário, fomenta e instiga a pesquisa, a tentativa e a experimentação.

A artista Anna Marie Holm, em seu livro *Baby Art*, relata sua experiência no ateliê com bebês e crianças pequenas. Ela diz que aprendeu a fazer arte com essas crianças fazendo arte com elas, observando e aceitando esse fazer.

Para Holm (2007) a proposta principal é não interferir na exploração, deixar o bebê livre para se expressar e descobrir. Ele pode explorar tanto os materiais, quanto o espaço. É interessante planejar propostas divertidas, com a quantidade de material necessário para todos e um bom espaço, além de deixar as crianças à vontade, para despertar a curiosidade e mantê-las ativas para explorar. A artista acredita que é fazendo arte que a criança desenvolve a sensibilidade e adquire uma consciência maior dos sentidos.

O trabalho com a arte e com as crianças pequenas requer muita improvisação por parte do educador e liberdade para que eles escolham o que desejam fazer: a flexibilidade, o respeito e a valorização desse momento de pesquisa dos pequenos é essencial. Um ambiente tranquilo, sem pressa e/ou ansiedade, reflete um ambiente fértil para criar. Se a proposta é com meleca ou

tinta, o planejamento precisa atender as necessidades das crianças e ter material suficiente para todas.

Quando a criança não quer participar, pois nem sempre está preparada para vivenciar determinada proposta, deve-se respeitar esse comportamento conversando e deixando-a próxima para observar. Essa é uma maneira de fortalecer um vínculo de segurança e confiança, para quem sabe em uma próxima vez arriscar-se: o importante é propiciar acesso a essa possibilidade. Observar também é uma forma de aprender, cada criança tem seu ritmo, seu tempo.

Nas propostas de arte a maior parte das crianças se mostram contentes e excitadas, se divertem muito e propiciam ao educador o contato com essa forma particular, curiosa e poética de ser criança. É muito precioso estar disponível durante a proposta e co-participar, já que muitas vezes as crianças pequenas preferem interagir com o adulto do que com outra criança.

Holm (2007, p.13) diz que “cada criança desenvolve sua expressão artística de acordo com o interlocutor que a acompanhe nesse processo. É isso que proporciona grandes e fantásticas diferenças nas produções artísticas”. As produções revelam toda singularidade de cada criança: o gesto, a marca, a expressão. Aceitar e valorizar as diferenças do processo de criação de cada uma faz parte da qualificação de um profissional que trabalha com a educação.

As crianças são incríveis e muitas vezes têm ações que não são entendidas, elas se interessam por materiais simples do cotidiano e passam um bom tempo explorando-o com curiosidade. Frequentemente elas usam o que foi organizado de forma diferente do planejado pelo educador, recriam a proposta e dão um novo significado, sendo comum transgredirem a proposta inicial e causarem surpresa com suas ações.

Holm destaca: “não gaste tempo e energia com excesso de organização, mas com que é essencial – estar junto”. Vale considerar que as crianças brincam e fazem arte com materiais simples, em qualquer lugar. Se sentirem falta de algo a partir das suas ações o adulto logo perceberá. Então gaste mais tempo e energia durante o processo com as crianças e menos com a organização dos materiais ou com propostas elaboradas demais.

Uma ferramenta essencial para o educador capturar momentos como o citado acima é o registro das propostas: anotar, fotografar e filmar. Documentar as experiências e registrar os processos é essencial para um trabalho de qualidade baseado na reflexão da prática. Assim, é possível rever a própria prática, trocar com outros educadores e gerar novas aprendizagens.

A partir da observação e da documentação das ações das crianças durante a experimentação, é possível planejar novamente organizações, espaços e materiais. Aos poucos é interessante inserir novos materiais incluindo os não estruturados para testar como interagem com eles, propiciando novas experiências.

Durante as observações, o olhar centrado nas ações das crianças é fundamental para aprender como elas se relacionam com a arte, com o processo de criação: como e o que exploram, quanto tempo interagem com outros parceiros ou solicita o adulto. Também é importante escutá-las, perceber as narrativas, os pensamentos, as descobertas e aprender com elas: com toda a alegria, vitalidade, a sensibilidade e a poética particular da infância. É preciso ver o mundo com os olhos delas e se colocarem uma postura investigativa.

A artista e educadora Stela Barbieri (2012, p.148) afirma que uma proposta de arte “é resultado de reflexão e de escolhas, de intencionalidade”. Mesmo que as crianças sejam pequenas, uma proposta precisa estar sempre pautada nessa premissa, ou seja, exploração não é entregar materiais quaisquer e deixar as crianças livres. Há de ter um planejamento reflexivo por detrás da proposta e isso deve estar claro para o educador.

Os educadores podem buscar inspiração apoiados na observação das crianças, pois elas mesmas fornecem muitas ideias, mas em especial, um educador que trabalha com a arte precisa fazer arte, visitar exposições e espetáculos culturais, ler, participar de formações continuadas, entre outras. Sua prática também está muito ligada as suas experiências estéticas, ou seja, as vivências que teve contato na infância, como os sons, os cheiros, as texturas, os sabores, as imagens, as cenas do cotidiano, com todos os sentidos. E que pode continuar a ampliá-la durante toda a vida.

Segundo a Doutora Renata Bitencourt⁵⁵, em uma reportagem para Revista Educação "A arte estabelece um lugar de diálogo, quebra resistências, traz o lúdico e o poético à aprendizagem" e completa "Sem o repertório cultural, perde-se de vista a formação mais ampla e mais humanista. São valores que o professor leva para sempre, relacionados ao outro, à diversidade".

No caso da formação cultural, o repertório do educador faz muita diferença na sua prática: quando há dedicação nessa formação, ele entra em contato com os processos de criação de diversos artistas em diferentes momentos da história da arte e esse saber enriquece seu olhar e propicia fazer relações com sua prática. Conhecer, apreciar, vivenciar a arte, o contexto, os processos, e ler sobre a arte, alimenta as práticas com as crianças; estar atento ao que acontece no mundo, a diversidade cultural etc. Um educador ativo alimenta sua criatividade e desenvolve a si mesmo.

Ainda pela reportagem da Revista Educação, a pesquisadora Priscila Cristine Trierweiller⁵⁶ diz que "o professor com maior repertório faz uma leitura mais crítica da realidade e possui uma formação humana mais ampla, capaz de estimular a produção simbólica nas crianças". A formação continuada do educador pode tornar a prática mais atrativa e longe dos moldes tradicionais, além de poder promover a aprendizagem significativa.

Outro fator que também é muito importante considerar é o espaço que a instituição escolar proporciona para inovação do educador, para que os protagonismos (criança e educador) se concretizem e o quanto as famílias estão em parceria nesse projeto educativo.

4.2. As crianças na interação com a arte

A arte na escola acontece com uma variedade de práticas de acordo com a concepção da instituição: algumas estereotipadas, repetitivas, com muitos modelos feitos por adultos, outras livres de estereótipos em busca de uma nova

⁵⁵ JARETA, Gabriel. Trama variada. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/152/artigo234690-1.asp>>. Acesso em: 29 de jul. 2015.

⁵⁶ Idem

identidade para prática e a postura do educador controladora e centralizada; e ainda práticas inovadoras que revelam crianças extremamente ativas, felizes e pesquisadoras, que por meio de muita formação, leitura, acompanhamento, troca, registro e reflexão, conseguiram desenvolver uma prática de qualidade.

Realizei observações em duas escolas particulares, de classe média alta, na cidade de São Paulo. O combinado é que observaria propostas de arte.

Na escola X observei um grupo de crianças com 2 anos (G2) e outro grupo com crianças de 1 ano (G1) em 3 propostas.

Na escola X, a primeira proposta com o G2 aconteceu na sala de aula, todos sentados com camiseta de pintura em mesas coletivas. As educadoras amassaram pedaços de jornal e entregaram às crianças enquanto elas já estavam sentadas nas cadeiras esperando – as folhas brancas já estavam postas à mesa. Ao receberem o jornal, algumas já começaram a manipulá-lo e a educadora mostrava o movimento que era para ser feito (veja a imagem abaixo), além das crianças observarem a ação de amassar e quando recebiam o jornal também amassavam. Até todos receberem, a exploração do material foi acontecendo (imagens na próxima página).





Todos com material, as educadoras colocaram tinta guache amarela em um recipiente no centro da mesa e mostraram o que era para fazer: pintar com o jornal amassado, como se fosse um pincel. Assim as crianças começaram a experimentar.



Rapidamente o grupo de crianças começa a mergulhar o jornal na tinta amarela e pressionar sobre a folha branca: a cada ação um olhar prazeroso ao ver o resultado do seu próprio gesto. Algumas crianças carimbam mais rápido e usam a folha toda, enquanto outras se concentram em uma parte da folha.

Nesse vai e vem de colocar o jornal na tinta e marcar o papel, as crianças se divertem com as descobertas, dão risadas, demonstrando alegria e o quão prazeroso parece ser mexer com esses materiais.

Uma criança percebe que a tinta foi na sua pele e se incomoda tentando se limpar na mesa (imagens na próxima página), enquanto outra na mesma situação deixa de lado o jornal e parece desejar sentir melhor essa sensação e coloca as mãos diretamente na tinta (imagens na próxima página). E ainda uma terceira criança parece não se sentir tão a vontade com o jornal e pediu

um pincel, mas a educadora explica que a proposta é com o jornal e o incentivou a usar.





Nesse momento de exploração sensorial a educadora interveio e disse para a criança que não era para melear a mão e mandou-a lavar. Esse movimento chamou a atenção de outras duas crianças e despertou o interesse nessa ação, o que resultou em mãos na tinta. Era o fim da proposta e a maior parte das crianças já tinham terminado e foram lavar as mãos. A impressão é que quando um termina, os demais dizem que terminaram também.



Marcas e gestos dessa experiência foram as produções finais dessa proposta.

Ainda na escola X, a segunda proposta aconteceu com dois grupos de G1 no espaço externo: pintura no mural de azulejo com tinta guache.

O primeiro grupo pintou com tinta guache salmão, o segundo grupo com tinta guache azul.

Optei por escrever sobre a observação das duas turmas ao mesmo tempo, pois achei bem próximas.

A proposta do primeiro grupo foi pintar com esponjinhas, não houve delimitação do espaço, e havia apenas uma bandeja no chão no centro do mural com tinta para todos utilizarem juntos. Os bebês estavam com camiseta de pintura por cima da roupa.

Como o número de bebês desse grupo era pequeno, a estratégia de uma bandeja com tinta no centro deu certo: enquanto alguns pintavam o mural, outros molhavam a esponja na tinta.



Para chegar a essa cor de tinta, a educadora misturou os guaches na frente dos bebês - preparou junto com eles.

O grupo começa a pintura com bastante liberdade e experimenta como é pintar com essa esponja, testar os lados, os movimentos (expandidos ou concentrados em um ponto) e percebe que a tinta vai toda na mão e tenta molhar apenas a esponja.





Os pequenos experimentaram com as mãos e perceberam que também deixavam marcas. Enquanto isso, uma menina precisou ser chamada a atenção muitas vezes para não colocar a tinta na boca. Ela olhava para as educadoras e sorria discretamente, mexendo na esponja para levar o dedo à boca.



Eles se mostraram concentrados nas suas descobertas, na exploração desses materiais e nos colegas. Alguns parecem gostar de fazer com outras crianças, outros preferem fazer sozinhos.



O movimento de ir e vir para passar a esponja na tinta se transformou em brincadeira: o chão fica marcado com as pegadas de tinta. Nesse momento alguns bebês já estavam com o corpo, a pele, o cabelo, a camiseta, tudo com tinta; já não havia cuidado para não melear a mão, ao contrário, essa era a

exploração. Enquanto isso, outros bebês já haviam parado com a exploração e foram levados para se limpar.

Durante toda a proposta as educadoras se mantiveram próximas observando e conversando com o grupo: incentivando alguns, dando retorno a outros, nomeando algumas ações, intervindo apenas para não pintar a parede fora do azulejo. Respeitaram os pequenos que exploraram menos e deixaram os que gostam mais continuarem por um bom tempo.



A proposta do segundo grupo aconteceu a algum tempo após a do primeiro grupo, sendo assim o mural precisou ser lavado para ser usado novamente.

A proposta do segundo grupo foi pintar com trincha. Houve delimitação do espaço com alguns bancos cobertos com papel e haviam dois recipientes grandes ao chão, um de cada lado do mural, com tinta para todos utilizarem juntos. Os bebês estavam apenas de fraldas.

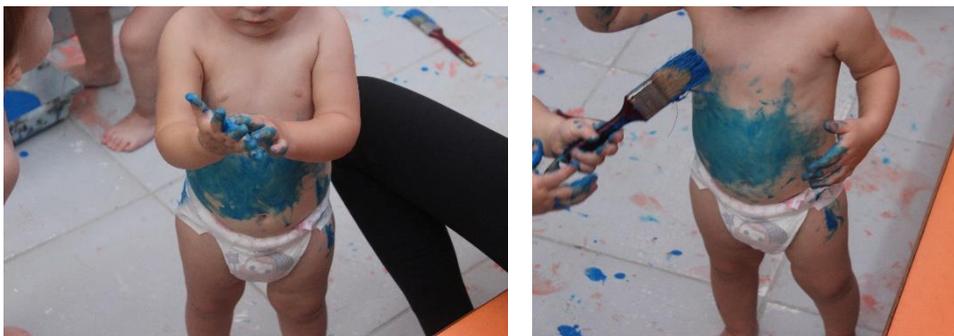
Dividir a tinta em dois recipientes foi uma boa estratégia, já que o espaço para se movimentar era restrito.

Esse é o registro do final da proposta, mas que ilustra bem a organização que descrevi acima.



Os bebês chegaram no espaço e começaram a pintura: do mural rapidamente a tinta foi para o corpo, depois pintou o banco e melecou o chão.





O corpo se transforma em suporte e um colega experimenta no outro. Durante a prática, pouco aconteceu de algum bebê colocar a tinta na boca, pois rapidamente a educadora chamou a atenção. Alguns saem dessa exploração por se mostrarem pouco à vontade com a meleca e, aos poucos, de acordo com o interesse, um por um deixam o espaço para tomarem banho e outros se mantiveram interessados até o final.





Quando o chão começou a ficar muito melecado de tinta, as educadoras adaptaram um papel craft no chão para que eles não escorregassem. E assim seguiram pintando os bancos e tudo de novo. Experimentaram pintar com dois pincéis, sentar na tinta, sentir o cabo do pincel melecado de tinta entre as mãos, pintar em dupla e com muita liberdade.



Na escola Z observei um grupo misto com crianças de 1 a 3 anos em uma proposta comum a todos: pintura no espaço externo com suportes inusitados. O brinquedo do parque (túnel) estava coberto com papéis, haviam cds pendurados, caixinhas em um varal, uma cerca como se fosse um cavalete, cadeirinhas revestidas por papéis e uma música de fundo colocada pelas educadoras. Havia tinta guache de várias cores disponíveis e uma boa variedade de pincéis convencionais e não convencionais.



As educadoras chegaram com as crianças e elas estavam muito entusiasmadas, pois já deviam saber que aquele dia era o dia de arte. As educadoras não orientaram o que fazer, apenas contaram sobre os materiais disponíveis. Todas as crianças colocaram avental de arte por cima da roupa e assim começou a proposta: crianças livres para escolher o que desejam fazer.

As crianças exploraram as possibilidades desse espaço de diferentes formas: algumas escolheram um lugar para pintar e permaneceram explorando suas possibilidades, outras circularam ativamente pelos espaços experimentando um pouco de cada, algumas se apegaram mais aos pincéis e circulavam com eles nas mãos, outras exploravam o suporte brincando com ele.

Com muita liberdade e pouca intervenção das educadoras, as crianças criaram, recriaram, testaram, investigaram e pintaram o chão, uma árvore, o escorregador, uma casinha e outros lugares que não estavam planejados para usar. Nesse caso, quando houve tempo, as educadoras orientaram a pintar o espaço organizado por elas.



Uma das menores crianças desse grupo pegou o pincel e, para minha surpresa, passou tinta no dedo e pintou usando o dedo como pincel.



Outras crianças exploraram por um bom tempo os cds pendurados: bateram as mãos e se divertiram com o balançar, tentavam pintar com as mãos

sujas de tinta, o cd balançava e a cada golpe batia de volta na criança deixando marcas tanto no cd quanto no seu rosto.



Outras pintaram o chão e mergulharam as mãos nas tintas observando-as e sentindo a textura.



Uma outra criança pequena tentava pintar uma folha presa em uma caixa pendurada num varal, mas o movimento dificultava e ele insistiu até que a folha voltasse a ficar como estava.



Esse menino estava em uma experimentação anterior com as mãos na tinta que estava nesse pratinho, estava agachado no chão sentindo a textura nas mãos quando de repente levantou e teve a ideia de carimbar o prato todo no seu próprio corpo.



Uma menina e seus pincéis: ela passou a maior parte do tempo da proposta com três pincéis nas mãos, até que encontrou mais um. Passava tinta tanto nos pelos, na bolinha e cerdas, quanto no cabo, e o utilizava para pintar. Parece que gostava de observar o resultado da pincelada de cada um, experimentou no papel e na mão.



Outra menina resolveu pesquisar outros suportes: a cerca que servia de cavalete e o escorregador. Suas mãos e braços estavam ativos em um vai e vem, a textura, a sensação deve ser boa.



Já esse menino explorou uma caneca com tinta, sentou no chão e passou um bom tempo brincando.



Alguns bebês levaram os pincéis e rolinhos à boca e quando as educadoras viam chamavam a atenção deles.



E aqui termino minhas observações. Alimentada pela poética infantil: olhar e fotografar, tentar entender o que está acontecendo com as crianças me fascina.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma tentativa de unir minha experiência com a educação e os conhecimentos que adquiri na especialização e nas viagens de estudos - para conhecer as abordagens de Reggio Emília e Pikler-Lóczy - escolhi me aprofundar na questão da arte como meu tema de pesquisa.

Nesse curso de pós-graduação não houve um módulo inteiro sobre arte e crianças de 0 a 3 anos e meu desejo foi ampliar esse olhar, dialogando com a arte contemporânea e com os processos das crianças.

Desde que iniciei a especialização, comecei a observar melhor e refletir sobre como os profissionais que trabalham com a primeiríssima infância fazem as propostas com a arte na educação formal e na educação não formal. Deparei-me com propostas bem resolvidas, outras nem tanto; e é por essas que resolvi me debruçar neste tema.

A criança de 0 a 3 anos é curiosa e precisa experimentar para conhecer e compreender o mundo ao seu redor - ela pesquisa, explora, manipula, experimenta, investiga, testa e usa todo corpo para descobrir. Acredito que a arte entendida como vivência, entrelaçada com o brincar e a exploração, oferece experiências ricas e significativas para que as crianças se expressem e explorem seus movimentos, os objetos, os materiais e os espaços, contribuindo com o seu desenvolvimento.

A arte mobiliza aspectos cognitivos, motores, afetivos e expressivos além de ser uma atividade lúdica e prazerosa. Quando a criança faz arte, ela está inteira concentrada na ação, com o corpo todo. A arte não acontece isoladamente, então é comum e esperado que ela brinque, explore e use todos os seus sentidos.

O trabalho com a arte na infância, também é um trabalho com as linguagens expressivas sem uma rotina dividida entre: artes visuais, música, dança, teatro, corpo, movimento, jogo simbólico, brincar, materiais não-estruturados, etc. A criança é inteira, sua experiência acontece na totalidade; portanto, as propostas podem acontecer articuladas.

O que há de mais valor nessas vivências são as interações estabelecidas e as formas criativas de explorar, mais do que um objetivo a seguir, pois o processo deve ser o próprio objetivo.

Acredito que o trabalho com a arte está fortemente vinculado com as concepções do educador: sua sensibilidade, afeto, formação e postura como pesquisador da infância.

Parte desse estudo se dedicou a apresentar o papel das vivências nos três primeiros anos de vida, considerando a contribuição da neurociência e o período sensório-motor descrito por Piaget em diálogo com as aprendizagens por meio dos sentidos e do brincar. Além disso, teve a intenção de definir o papel da arte na infância e de relacioná-las à escolha de situações que colaboram com o desenvolvimento infantil. Partiu da premissa de que quanto mais experiências positivas a criança puder viver, mais impactos positivos terá no seu desenvolvimento. Compreende-se que, depois que a criança nasce, o processo de formação da inteligência acontece a partir do contato com o mundo ao seu redor: as pessoas, os objetos, os materiais, as imagens, as sensações, a natureza, os animais.

Na abordagem de Piaget, na fase sensório-motora, a construção do conhecimento acontece a partir da relação das ações motoras e sensoriais da criança, ou seja, ela aprende tocando, sentindo, experimentando e se movimentando.

Richter (2014 apud PIAGET 1971) esclarece que:

(...) a significação tem sua gênese na organização da experiência vivida. E a organização da experiência na criança surge pela descoberta dos limites de suas ações em relação às propriedades dos objetos, ou seja, da construção do real. Portanto, as propriedades que a criança extrai dos objetos derivam do conjunto de possibilidades de manipulação desses objetos.

As propriedades físicas dos objetos são importantes para as crianças conhecerem suas características e propriedades, mas também sua potencialidade. Ainda segundo Richter (2014 apud RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p.47) “(...) conhecer exige uma ação sobre o objeto para transformá-lo e para descobrir as leis que regem suas transformações (...)”. E a partir da

experiência da ação e da organização dessa ação, o conhecimento acontece nessa relação: a criança interpreta e reconstrói o mundo, com uma imagem que faz sentido para ela, a seu entendimento.

Richter (2014, p.187) revela que:

Ao construir espaços e criar situações onde possa exercitar a liberdade, a criança faz e age sobre a matéria e o tempo-momento da ação, na concentração exigida pelo prazer do gesto significador. Os meios artísticos, aqui tornam-se estratégias de um pensamento que integra razão e desejo como instrumentos do conhecimento e da ação, permitindo a criança estar alerta, atenta não só ao que acontece fora, mas ao que se passa por dentro.

Nesse processo a criança entra em contato com sua interioridade, a partir do momento que ela reproduz uma ação, ela passa a inventar movimentos e explorações, descobrindo que seus gestos deixam marcas. Essa invenção vem da imaginação, a criança começa a estabelecer relações e simbolizar, descobrir, repetir, reinventar, representar, e essa exploração se transforma em brincadeira.

Para a neurociência, os estímulos externos oferecidos pelos adultos são essenciais para estabelecer conexões entre os neurônios, ou seja, para formar cada vez mais sinapses. Por meio das informações enviadas pelos órgãos sensoriais, a criança aprende a tomar conhecimento do que acontece ao seu redor e como interagir com os objetos, para depois criar e organizar seu conhecimento a partir dessas vivências, favorecendo uma memória sensorial.

Os três primeiros anos de vida são decisivos para a formação dessas sinapses, sendo que o cérebro se mantém acelerado e em crescimento. Nessa faixa etária, o essencial é explorar todo tipo de sensação com diversos materiais e usando o corpo todo: estimular as mãos, a boca, o nariz, o olhar, o ouvido. A aprendizagem é um processo ativo e as crianças aprendem fazendo coisas. É a fase com maior potencial, em nenhum outro momento da vida o corpo humano aprende e se transforma tanto.

Os bebês conhecem o mundo levando os objetos à boca e é importante proporcionar essa experiência, assim conhecerão as sensações agradáveis e desagradáveis dos objetos. É comum nas propostas de arte que levem os materiais e tintas à boca; então é importante considerar o uso de alimentos e

elementos naturais para a produção de tintas, melecas, massinhas, cola e usar giz de cera de abelha.

Com as crianças pequenas é possível explorar também por meio dos olhos: a observação do entorno demanda atenção e curiosidade sobre as coisas. E explorar os ouvidos: desenvolver a escuta atenta com sons, brincadeiras com instrumentos, ouvir o entorno, se movimentar de acordo com o som dos instrumentos e aproveitar situações cotidianas.

O bebê e a criança pequena precisam usar o corpo todo para conhecer, precisam primeiro viver a arte de diversas formas e com diferentes materiais, para que a partir dessas vivências possam, na educação infantil, contemplar e reconhecer as sensações envolvidas no ato daquela obra e essa relação passar a fazer sentido. Faz parte dessa formação da inteligência os encontros com a arte.

Para que uma criança tenha um bom desenvolvimento sensorial e perceptivo, ela precisa de um grande leque de opções de experiências e manipulação, assim como liberdade para atuar em um ambiente rico em espaço e em materiais, que ofereça experiências diversas com os objetos, o corpo, outras crianças, pessoas, animais e a natureza. Por isso é importante um trabalho com as cores, com as instalações, os ateliês, as melecas, o desenho, as tintas naturais, o teatro, intervenções no espaço, entre outros.

Um corpo que vive cheio de ricos e simples estímulos do brincar com água, terra, areia, objetos, sons, jogos, conhecendo os alimentos, vivendo com os animais e plantas, fazendo arte com tudo isso, é um *corpo vivido*⁵⁷ nessa fase tão importante da vida. Quanto mais possibilidades houver, melhor, como andar descalço, tomar banho de chuva, preparar alimentos, etc. Ao brincar a criança aprende sobre seu próprio corpo, aprende e fortalece relações de respeito e cuidado com as pessoas e com o espaço, em que cada cantinho é conhecido por elas.

Moreira (2008), diz que a criança interage com mundo conquistando novas estruturas de movimento, então enquanto os pequenos rabiscam suas primeiras garatujas no papel, também correm de um lado para o outro aprendendo a controlar seu corpo, têm prazer nessa exploração do movimento

⁵⁷ Conceito criado por Terezita Pagani citado anteriormente.

e coloca intenção ao realizá-lo. A relação é mais com os gestos, os movimentos e o resultado das suas ações, tanto para o corpo quanto para a arte, para a alimentação, o brincar, o explorar; há uma gestualidade do cotidiano que está em diversas ações da criança. Quando as formas circulares aparecem nas suas brincadeiras, nos seus movimentos, nos gestos com os materiais, a criança conquistou uma fase importante e o jogo simbólico se inicia na tentativa de representar a realidade e a imitação do mundo adulto.

Os materiais simples como tecido, caixa de papelão, luz, embalagens, coisas de cozinha, do cotidiano, de descarte, são ótimos para oferecer às crianças, assim como o cérebro tem plasticidade, esses materiais também, pois podem se transformar.

O diálogo com a arte contemporânea e os processos das crianças são fontes maravilhosas de inspiração. As crianças também são produtoras de cultura e experimentar essa arte, a partir do olhar do educador que conhece o percurso das suas crianças e busca referências que façam sentido e possam dialogar com o fazer delas, garante uma riqueza maior de vivências na prática.

A experiência significativa está nessa experimentação, no processo de sentir, descobrir e brincar com as linguagens, no que envolve esse processo. Na relação com a liberdade, a alegria, o afeto e a parceria dos adultos, aspectos fundamentais para o sucesso das aprendizagens.

É importante lembrar que as crianças também precisam de uma pausa e de respeito ao ritmo de cada uma, sem uma proposta atrás da outra. A repetição e a diversidade de propostas em dias diferentes são importantes, mas o excesso de estímulos pode provocar estresse tóxico, ou seja, a redução das sinapses – das conexões neurais, prejudicando o desenvolvimento. A aprendizagem também depende do sono para que as sinapses possam ser consolidadas e da alimentação por necessidade de energia.

Então, se a inteligência, a imaginação criadora, os sentidos e a percepção se desenvolvem por meio das ações das crianças sobre o mundo, é preciso permitir e promover situações para que elas explorem, investiguem e pesquisem diferentes materiais e suas possibilidades.

Desejo que os educadores continuem buscando formação continuada, trocas e reflexões sobre suas práticas e que, com essa leitura, alguns

paradigmas se renovem e a visão de arte tenha se expandido. Que fortaleçam o olhar na concepção de criança potente, capaz e criativa, crianças inteiras que aprendem com o corpo todos os conhecimentos integrados e que a partir da documentação dos processos, as aprendizagens possam se tornar visíveis à toda comunidade escolar. As crianças precisam de adultos parceiros, sensíveis e abertos ao convite de entrar no mundo infantil.

Fazer arte na primeiríssima infância é juntar o brincar, as explorações sensoriais, as interações, as narrativas, os materiais, os espaços, é quebrar as fronteiras e valorizar as poéticas.

6 REFERÊNCIAS

APRENDIZ, Portal. **Aprendizado dos bebês começa dentro da barriga da mãe**, 2007. Disponível em <http://portal.aprendiz.uol.com.br/content/priwreumu.mmp>>. Acesso em: 11 de abr. 2015.

ARTES, Catálogo das. **Artista: Hans Hartung**. Disponível em: http://www.catalogodasartes.com.br/Detailar_Biografia_Artista.asp?idArtistaBiografia=1051>. Acesso em: 1 de mai. 2015.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blusher, 2012.

BRASIL, Baby Center. **Quando meu bebê vai começar a se lembrar das coisas?**, 2014. Disponível em <http://brasil.babycenter.com/x2100038/quando-meu-beb%C3%AA-vai-come%C3%A7ar-a-se-lembrar-das-coisas>>. Acesso em: 22 de abr. 2015.

BUITONI, Dulcilia Schroeder. **De volta ao quintal mágico: a educação infantil na Te-arte**. São Paulo: Ágora, 2006.

CALSAVARA, Katia. **Coreógrafo com paralisia cerebral é destaque em mostra**, 2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/10/1357480-coreografo-com-paralisia-cerebral-e-destaque-em-mostra.shtml>>. Acesso em: 2 de mai. 2015.

CHAABAN, Tarek. **Hans Hartung**. Disponível em: <http://www.chaaban.info/2006/01/23/hans-hartung/>>. Acesso em: 1 mai. 2015.

CHILDREN, Reggio. **Atelier RaggiodiLuce.** Disponível em: <<http://www.reggiochildren.it/atelier/atelier-raggio-di-luce/>>. Acesso em: 3 de mai.2015.

CHILDREN, Reggio. **Children, art, artists: the expressive languages of children, the artistic language of Alberto Burri.** ReggioEmilia: ReggioChildren, 2008.

COSENZA, Ramon M; GUERRA, Leonor B. **Neurociências e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRESCER, Revista. **Brincar com as cores é importante para o desenvolvimento da criança.** Disponível em: <<http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI19355-15134,00.html>>. Acesso em: 2 de mai. 2015.

CULTURAL, Itaú. **Termos e conceitos.** Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3648/instalacao>>. Acesso em: 2 de mai. 2015.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (Org.). **As artes no universo infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

ÉPOCA, Revista. **Estresse tóxico: doença infantil do século 21.** Disponível em: <<http://desenvolvimento-infantil.blog.br/estresse-toxico-doenca-infantil-do-seculo-21>>. Acesso em: 28 de abr de 2015.

FERRARI, Marcio. **Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio.** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/jean-piaget-428139.shtml>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

FORESTI, Tamara; LAZZERI, Thais. **Meu filho tem memória?** 2008. Disponível em: <<http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI13769-15152,00.html>>. Acesso em: 11 de abr. 2015.

GANDINI, Lella; HILL Lynn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles. (Org.) **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de ReggioEmilia.** São Paulo: Penso, 2012.

GOIS, Antônio. **Menor é melhor,** 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u726.shtml>>. Acesso em: 11 de abr. 2015.

HAWKINS, Malena. **A Memória nos bebês.** Disponível em: <<http://br.guiainfantil.com/materias/bebes/estimulacaoa-memoria-nos-bebes/>>. Acesso em: 22 de abr. 2015.

HOLM, Anna Marie. **BABY-ART Os primeiros passos com a arte.** São Paulo: MAM, 2007.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte – Sala de aula e formação de professores.** São Paulo: Artmed, 2003.

INTERESSANTE, Super. **O feto aprende,** 1998. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/ciencia/feto-aprende-437572.shtml>>. Acesso em: 11 de abr. 2015.

JARETA, Gabriel. **Trama variada.** Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/152/artigo234690-1.asp>>. Acesso em: 29 de jul. 2015.

JUNTO, Tempo. **Quando o bebê pode começar a desenhar,** 2015. Disponível em <<http://www.tempojunto.com/2015/03/24/quando-o-bebe-pode-comecar-a-desenhar/>>. Acesso em: 29 de abr. 2015.

KÁLLO, Éva; BALOG, György. **Los Orígenes Del juego libre**. Budapest: Magyarországi Pikler-LóczyTársaság, 2013.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARIANO, Júlia; MYLENA, Luiza. **Nós & Nós proporciona experiências de arte relacional**, 2013. Disponível em: <<https://jornalufgonline.ufg.br/n/45434-nos-nos-proporciona-experiencias-de-arte-relacional>>. Acesso em: 3 de mai.2015.

MCCOLL, Gina. **HOW HIGH THE SKY**, 2012. Disponível em: <<http://jessicawilson.com.au/how-high-the-sky/>>. Acesso em: 3 de mai.2015.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 2008.

OLIVEIRA, M; AQUINO, W. **O nascimento da inteligência**, 2013. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/320593_O+NASCIMENTO+DA+INTE+LIGENCIA>. Acesso em: 20 abr. 2015.

PAPALIA, Diane E; OLDS, Sally W; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Artmed, 2006.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. São Paulo: LTC, 1987.

PIKLER, Emmi. **Moverse em libertad – desarrollo de la motricidade global**. Madrid: Narcea, 2014.

PINTO, Graziela Costa. **Mistérios da memória dos bebês**, 2007. Disponível em

<[http://www2.uol.com.br/vivermente/noticias/misterios da memoria dos bebês .html](http://www2.uol.com.br/vivermente/noticias/misterios_da_memoria_dos_bebes.html)>. Acesso em: 11 de abr. 2015.

RICHTER, Sandra. Infância e imaginação: o papel da arte na educação infantil. In: PILLAR, A. D. (Org). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 155–170.

ROMANI, Ana Christina. **Para além do desenho livre – Quando a interferência ajuda as crianças**. Disponível em: <<http://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/para-alem-do-desenho-livre-quando-a-interferencia-ajuda-as-criancas/>>. Acesso em: 3 de mai. 2015.

STRINGUETO, Kátia; CARUSO, Marina; LOTUFO, Thiago; FREITAS JR, Osmar. **A aventura de crescer**, 1999. Disponível em <[http://www.istoe.com.br/reportagens/31813 A+AVENTURA+DE+CRESCER](http://www.istoe.com.br/reportagens/31813_A+AVENTURA+DE+CRESCER)>. Acesso em: 11 de abr. 2015.

TOSCO-EMILIANO, Parco Nazionale Appennino. **Nasce l'Atelier dell'acqua e dell'energia dell'Appennino toscano Emiliano**. Disponível em: <<http://www.parks.it/parco.nazionale.app.tosco.emil/dettaglio.php?id=3129>>. Acesso em: 2 de maio de 2015.

VILA, Berta; CARDO, Cristina. **Material sensorial (0-3 años) Manipulación y experimntación**. España: Graó, 2005.

CHANAN, Marcela Juliana. **A ARTE NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA**: Um convite à exploração, à brincadeira, à vida. Monografia, Curso Lato Sensu (Crianças de 0 a 3 anos: formação de especialistas para as infâncias no Brasil), INSTITUTO SINGULARIDADES, São Paulo, 2015.