

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARINA FELDMAN



**A Arte e a Criança:
Fundamentos estéticos para a Educação Infantil**

CURITIBA

2013

MARINA FELDMAN

A Arte e a Criança: Fundamentos Estéticos para a Educação Infantil

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em Docência na Educação Infantil pela Parceria entre o Ministério da Educação e Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil.

Orientadora: Prof^a Andréa Bertoletti

CURITIBA

2013



DECLARAÇÃO

Declaro ter aprovado e estar de acordo com a versão final do trabalho monográfico apresentado pela aluna Marina Feldman intitulado *A Arte e a criança: fundamentos estéticos para a educação infantil*, junto ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, pela parceria MEC/UFPR, e que este cumpre os critérios para ser protocolado como um dos requisitos para a obtenção do título de Especialista.

Professora Orientadora

Andréa Bertoletti

Data, 22 de outubro de 2013.

*-Eis o meu segredo: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.
-O essencial é invisível aos olhos – repetiu o príncipezinho, para não se esquecer.
-Foi o tempo que perdeste com a tua rosa que a fez tão importante.
Antoine de Saint-Exupery, pessoa grande.*

*A beleza é o nome de qualquer coisa que não existe
Que dou às coisas em troca do agrado que me dão.
Alberto Caeiro, poeta.*

*Pools of sorrow, waves of joy
Are drifting thorough my open mind
Possessing and caressing me.
John Lennon.*

*Quando eu pinto faz carinho nas mãos
Rodrigo, 6 anos.*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	5
2. O SUJEITO MODERNO E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	7
3. A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO PELA ARTE.....	18
4. A EDUCAÇÃO INFANTIL E O VIVENCIAR A ARTE.....	28
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51

1. INTRODUÇÃO

Um primeiro aviso aos navegantes: Aquele que desejar respostas, que quiser saber “como fazer para trabalhar a arte na Educação Infantil”, não está procurando no lugar correto. Este trabalho não pretende apontar um “como fazer”, mas desenhar alicerces que fomentarão caminhos, possibilidades múltiplas, abertas, dinâmicas, que dependem da realidade vivida pelo leitor. Muito mais do que indicar respostas, queremos formular questões. Questões a partir de uma pergunta fundamental: **O que um professor deve ter em mente se deseja trabalhar com arte na Educação Infantil?** Um professor que não queira encontrar resoluções prontas, mas traçar os próprios caminhos junto com seus educandos.

Para isso, levantaremos as bases do que deve ser o trabalho com arte nessa etapa da educação, baseando-se nos conceitos de experiência estética e atividade criadora. Essas duas formas de relação com o mundo e com a arte nos levarão ao proporcionar vivências, propor interações, apresentar materiais dos mais diversos para fruição, desafiar os alunos para criar. E, a partir daí, surgirão outras questões. O “como”, acreditamos, se construíra na prática. Aqui pensamos no **por quê** e nos caminhos possíveis que cada professor transformará em um “como” distinto. Quando e onde? Em todos os tempos e espaços das creches, pré-escolas e instituições de Educação Infantil.

Mas, antes de mergulharmos nesse universo particular da Educação Infantil, intentaremos compreender em linhas mais gerais os conceitos com os quais lidaremos. No primeiro capítulo, portanto, delinearemos os aspectos da experiência estética. Discutiremos a ausência de reais experiências (ou predominância de experiências práticas) no cotidiano do sujeito moderno e a possibilidade de torná-lo sujeito da experiência estética, o que vai muito além de convenções de beleza.

No segundo capítulo, mantendo em mente a ideia de experiência estética, agregaremos a ela a ideia de atividade criadora, pois estão intrinsecamente entrelaçadas. Nesse ponto, nosso olhar se voltará para a criança e as experiências que lhe são proporcionadas, nesses âmbitos, através da educação *pela* arte.

Por fim, nosso olhar se volta mais especificamente para o universo da Educação Infantil. Assim, no terceiro capítulo, retomaremos pontos já levantados nos anteriores, mas considerando as especificidades da faixa etária com que trabalhamos. Estaremos, nesse momento, mais próximos da prática cotidiana, mas,

como já deixamos claro, sem tentar apresentar caminhos inequívocos, mas compreender as bases e lançar direções para este trabalho. Apontar a teia de relações sobre a qual se fundamenta o trabalho com arte na Educação Infantil.

Para realizar essa costura, essa discussão de fundamentos estéticos para Educação Infantil, usaremos um estudo bibliográfico de diversos autores. Entre eles, nossas bases: João Francisco Duarte Jr., que fundamenta nossa análise e compreensão da experiência estética e Liev S. Vigotski, que dá as bases da atividade criadora e da imaginação na infância.

Ambos partem de perspectivas distintas, mas consideramos justo fazê-los convergir neste trabalho. Afinal, os dois compreendem a arte como linguagem e compreendem as linguagens como eixo fundamental do desenvolvimento humano. Duarte Jr. por um viés mais relacionado aos simbolismos. Vigotski já mais embrenhado nas funções mentais superiores. Mas os enlaces possíveis são muitos. O conceito de experiência é presente nos dois e ambos consideram-na fundamental para a formação de um repertório. A atividade criativa, ainda que mais tímida na teoria de Duarte Jr., também aparece como essencial quando este se refere à educação de crianças.

Sendo assim, buscaremos fazer convergir as teorias destes dois autores, entrelaçando-os também com diversos outros. Alguns destes da filosofia, outros da teoria da educação e alguns ainda com os dois pés fincados na prática da Educação Infantil. Juntando questões de todos esses âmbitos, poderemos responder a nossa questão inicial. Ou melhor, formular ainda mais perguntas.

2. O SUJEITO MODERNO E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Se diria que todo lo que pasa esta organizado para que nada nos passe.

Jorge Larossa Bondía

Vivemos em um mundo intenso. Somos sujeitos intensos. Todos os dias encontramos dezenas de pessoas, fazemos dezenas de coisas, expressamos nossas opiniões e nos mantemos informados. Chega a ser um lugar comum dizer o quanto a vida moderna é agitada e o quanto o sujeito moderno é - em geral - um indivíduo estimulado, intenso e ativo.

O sujeito moderno é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe (e se hoje não pode algum dia poderá) e para isso não duvida em destruir tudo que percebe como um obstáculo à sua onipotência. O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da **ação**. (BONDÍA, 2002, p. 24, grifo nosso).

Em meio a toda essa atividade, o individuo se relaciona intensamente com a realidade, seja através de seu trabalho, das informações a que tem acesso e das opiniões que forma a partir delas. Relaciona-se, como já dito, através da ação - especialmente nesses tempos de “pró-atividade” - assim visando transformar o mundo que o cerca, “tanto a ‘natureza externa’ quanto a ‘natureza interna’, segundo seu saber, seu poder e sua vontade” (BONDÍA, 2002, p. 24). E, visto que quer conformar seu mundo, está sempre analisando possibilidades e traçando objetivos. Quando entra em contato com algo – ou alguém – tende a visualizar sua possível função dentro desses objetivos.

Podemos dizer, assim, que a percepção que se tem das coisas, na realidade do dia-a-dia, é fundamentalmente utilitária e conceitual. Conceitual por seguir as rotas e mapas que a linguagem nos fornece, ordenando e classificando os objetos e eventos do mundo em conceitos. E utilitária porque constantemente em busca de desvendar a utilidade e a função das coisas que se lhe apresentam. (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 36).

Bondía (2002) também aponta este forte utilitarismo presente nas relações que o homem moderno estabelece, seja com a vida ou com o conhecimento. Segundo ele, essa relação “não é outra coisa que a apropriação utilitária, a utilidade que se nos apresenta como ‘conhecimento’ para as necessidades que se nos dão como ‘vida’” (BONDÍA, 2002, p. 27). Essa relação utilitária que o homem estabelece

com o mundo que o cerca, poderia ser chamada, nos termos de Martin Buber (1979) de uma relação “*eu-isso*”. Buber identifica dois tipos de relação que os homens podem estabelecer com a realidade, os objetos e as pessoas, que denomina de relacionamentos “*eu-tu*” e “*eu-isso*”. Cabe esclarecer a não correspondência do *isso* com um objeto ou do *tu* com uma pessoa. “O que define o *isso* ou o *tu* é a forma de relacionamento que o *eu* mantém, no momento, com o objeto em questão” (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 37). A experiência prática vivida no dia-a-dia nos leva, segundo Duarte Júnior (2009), a estabelecer constantes e diversas relações *eu-isso* com o mundo que nos cerca, relações estas marcadas “pelo utilitarismo, por uma subordinação do *isso* ao *eu*” (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 37) em que simplesmente fazemos uso do *isso* de acordo com nossas necessidades rotineiras. Segundo Buber (1979), quando temos esse tipo de relação utilitária, possuímos, de certa maneira o objeto ou outro em questão. Essa relação de utilidade, de posse, entretanto, acaba com qualquer possibilidade de relação real, sendo essa somente possível quando nos relacionamos com um *tu*. “Quem diz TU não possui coisa alguma, não possui nada. Ele permanece em relação” (BUBER, 1979, p. 5).

Portanto, dada a predominância dos relacionamentos *eu-isso*, pode-se dizer que o sujeito da modernidade pouco se relaciona, ainda que domine e controle sua realidade. Ou, nos termos de Bondía (2002), ele pouco experiencia. Certamente, um profissional de sucesso ficaria bastante ofendido com essa afirmação e, diante da pergunta “Qual é sua experiência?” em uma entrevista de emprego, teria muito a dizer. Listaria seus feitos e tudo que já realizou, como lidou com situações-problema e atingiu seus objetivos. Entretanto, não é dessa experiência que estamos falando. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21). O sujeito da experiência, ao contrário do homem moderno, não se relaciona com os acontecimentos do ponto de vista da ação. O que o caracteriza é sua passividade, sua abertura para vivenciar os acontecimentos – não sua capacidade de lidar com eles ou solucioná-los e adequá-los.

Sendo assim, esses sujeitos “ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também [...] cheios de vontade e hiperativos” (BONDÍA, 2002, p. 24), que estão sempre em movimento, trabalhando e modificando a realidade que os cerca, não estão experienciando nada. “Nunca se passaram tantas

coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (BONDÍA, 2002, p. 21), justamente porque para experienciar algo, se faz necessária a pausa, a interrupção, o silêncio.

Segundo Nietzsche (1985), uma das tarefas fundamentais da educação é ensinar a ver,

(...) habituar os olhos à calma, à paciência, ao deixar-que-as-coisas-se-aproximem-de-nós; aprender a adiar o juízo, a rodear e abarcar o caso particular a partir de todos os lados. Este é o primeiro ensino preliminar para o espírito: não reagir imediatamente a um estímulo, mas sim controlar os instintos que põem obstáculos, que isolam. (NIETZSCHE, 1985, p. 78).

Entretanto, segundo Bondía (2009), Nietzsche também chega à conclusão de que o sujeito moderno é incapaz disso. É incapaz de ver, de ler¹ e de experienciar verdadeiramente. “Ele é constitutivamente incapaz de suspender o juízo, de guardar silêncio, de manter-se retirado, de escutar” (BONDÍA, 2009, p. 15). E dessa incapacidade do silêncio, da pausa, surge a incapacidade da experiência. Surge um homem cercado por um mundo de *isso*, com que não se relaciona, do qual apenas se apropria. “E com toda a seriedade da verdade, ouça: o homem não pode viver sem o ISSO, mas aquele que vive somente com o ISSO não é homem” (BUBER, 1979, p. 39).

Sendo assim, experienciemos...

A finalidade da relação é o seu próprio ser, ou seja, o contato com TU. Pois no contato com cada TU, toca-nos um sopro da vida eterna.

Martin Buber

A diferenciação que Bondía (2009) faz entre as vivências do cotidiano e as experiências aproxima-se em grande parte daquela feita por Duarte Júnior (2009), entre experiência prática e experiência estética. Para compreendermos isso é necessário que tenhamos claro o conceito de estética por trás desta classificação. Estética, ainda que conceituada pelo autor como uma espécie de “*ciência da beleza*” (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 8, grifo do autor), não consiste em determinar formas, traços ou proporções ideias que sejam belas – seguindo alguma espécie de padrão

¹ A questão da leitura é recorrente em Nietzsche (apud BONDÍA, 2009) e seu conceito de “arte da leitura” se aproxima bastante da ideia de experiência estética. Para ele “a experiência da leitura não consiste somente em entender o significado, mas, em vivê-lo” (BONDÍA, 2009, p. 16). Além disso – como levantaremos em breve – fala da questão da subjetividade nas leituras e da importância de parar diante de um livro, senti-lo e “ruminá-lo”, questões também essenciais na discussão da experiência estética.

“científico”. Não se trata de analisar o que faz o belo no objeto, mas sim no sujeito em sua relação com aquele objeto. “As coisas do mundo se dão a nós da maneira como intentamos apreendê-las” (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 13) e, portanto, é no meio do caminho entre sujeito e objeto que se dá o fenômeno estético, a experiência do belo – ainda que este objeto, diante dos padrões gerais, seja considerado feio².

Sendo assim, não é estar diante de uma obra de arte que nos leva a ter uma experiência estética. Como sujeitos superestimulados e bombardeados de informação, certamente temos acesso a obras de arte. Entretanto, como colocou Bondía (2002), pouco experienciamos do mundo que nos cerca e, assim, pouco do nosso contato com a arte é realmente experiência estética. Para deixar mais claro esse ponto, cabe apontarmos algumas das características que compõem a experiência estética. Não se trata de simplesmente frequentar locais de cultura, ter uma experiência estética representa uma espécie de *parênteses* em nossas vidas, afinal...

...a experiência estética é *silêncio*.

*Rimar é parar, parar para ver e escutar / remexer lá
no fundo do búzio / aquele murmúrio inconcluso.*

Paulo Leminski

Como já apontado anteriormente, “o sujeito moderno [...] quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio” (BONDÍA, 2002, p. 23). Para que viva uma experiência estética, entretanto, necessita realizar uma pausa em seu cotidiano e dedicar um momento – ainda que breve – não à resolução de problemas ou planificação de objetivos, mas simplesmente à **fruição**.

A experiência estética solicita uma mudança na maneira pragmática de se perceber o mundo. Esta experiência [...] constitui-se, segundo o termo empregado por alguns autores, um ‘enclave’ dentro da realidade cotidiana. A experiência do belo é uma espécie de parêntese aberto na linearidade do dia-a-dia. (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 32).

E, por isso, uma pessoa não desfruta de uma experiência estética somente porque entra em uma galeria de arte ou em uma sala de cinema. É necessário, como já dito, que suspenda seu juízo – um crítico de arte, em seu trabalho, não vivencia experiências estéticas – e deixe do lado de fora seus problemas e

² Sobre a Estética do Feio, ver ECO, Umberto. **História da feiura**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

preocupações cotidianas dizendo: “Agora estou vivenciando uma experiência estética – deixei meu cotidiano ‘em suspenso’ e a ele só retornarei ao final da sessão” (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 44). Portanto, é necessário que interrompa sua relação funcional com a realidade, já que...

...a experiência estética é inutilidade.

As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas e a dedicar-me de preferência à geografia, à história, à matemática, à gramática.

Antoine de Saint-Exupéry

Um objeto utilitário pode ser belo, entretanto, nossa relação com ele continua sendo racional e baseada em sua função, caracterizando uma relação *eu-isso*. “Os objetos estéticos são justamente aqueles construídos com o fim exclusivo de proporcionar ao seu ‘usuário’ uma experiência estética. Não possuem nenhuma utilidade ou função a não ser essa: permitir a experiência da beleza” (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 42). Dessa maneira está constituída a obra de arte: um objeto “inútil”, construído exclusivamente com a finalidade de proporcionar uma experiência estética.

Entretanto, apesar da provocação, se estamos aqui dedicando um capítulo a ela, certamente consideramos a experiência estética relevante. Mas sua inutilidade está circunscrita ao universo do prático. Se sairmos um pouco dessa esfera, veremos trata-se de uma experiência constitutiva do homem, sem a qual ele se relaciona apenas com *isso* e deixa de ser homem.

Desta maneira é que a arte não possui utilidade: ela não a possui no mundo prático. Não perguntamos nunca para que serve uma obra: ela serve apenas para ser fruída, desfrutada, serve para despertar em nós a consciência e a vivência de aspectos do nosso sentir, com relação ao mundo. (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 55).

E essa relação se dá justamente naquela esfera que cotidianamente é tão deixada de lado, a esfera das emoções, pois...

...a experiência estética é *sentimento*.

*A arte é uma chave com a qual abrimos a porta de
nossos sentimentos; porta que permanece fechada
à nossa linguagem conceitual.*

João Francisco Duarte Jr.

Em uma primeira análise a experiência estética é sentida simplesmente porque é apreendida pelos órgãos do sentido. Se tomarmos o termo *aisthesis*, de origem grega, de onde vem a palavra estética, veremos que significa conhecer através dos sentidos. “Na visão do mundo grego, integrava-se o sensível ao conhecimento, era uma forma de conduzir o mundo para dentro, como um encantamento pela reação sensível à forma como esse mundo se forma” (VIEIRA; GOZZI, 2012, p. 102).

Essa integração, entretanto, do sensível ao conhecimento, é estranha à nossa sociedade. Na nossa vivência cotidiana nos relacionamos com a realidade na maior parte do tempo através de nossa inteligência. “Tendemos a perceber as coisas mais através dos conceitos que a linguagem nos deu sobre elas do que da forma como realmente penetram pelos nossos órgãos do sentido” (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 34). Cabe frisar, porém, que ao falarmos de experiência estética não estamos defendendo uma supremacia da emoção sobre a razão. Estamos apenas nos lembrando de que “pensar não é sempre ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21). Estamos apenas criticando a recorrente supremacia da razão sobre a emoção que faz com que, em nosso dia-a-dia, não haja “equilíbrio entre o sentir e o pensar, com este se sobrepondo àquele na experiência prática da vida cotidiana; a inteligência, o pensamento, torna-se o timoneiro nesta viagem através da realidade diária” (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 35).

Estando posta esta supremacia do racional, nossa percepção, o que algo nos parece ou nos transmite, é relegado ao segundo plano. Tudo que é apreendido é imediatamente inteligido, classificado dentro de uma gama de conceitos.

E assim, em termos do esquecimento forçado da ‘percepção direta’ (via sentimento) a que o pensamento nos obriga, é que podemos entender o verso do poeta Fernando Pessoa, quando este afirma, pela pena de seu

heterônimo Alberto Caeiro, que ‘pensar é estar doente dos olhos’. (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 35).

Nesse contexto, portanto, o homem fica cerceado em seu sentir e em seu criar. Certamente a faculdade criativa do homem segue existindo, pois sempre que está preenchendo lacunas em seus problemas cotidianos, está criando. “Contudo, na experiência prática a imaginação está a serviço da percepção utilitária [...] ela deve permanecer centrada na funcionalidade dos objetos percebidos” (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 35-6).

Trata-se de uma fragmentação do homem, característica de nossos tempos, em que corpo, mente e alma são compreendidos em separado, com os sentimentos relegados a uma esfera limitada e, em geral, privada. O que importa é a razão. Mas, se tomarmos o conceito de razão do filósofo Spinoza (apud DUARTE JÚNIOR, 2009), verificaremos que está vinculado à noção de “homem total”, referindo-se a “uma atitude em relação à vida na qual a mente humana unia as emoções às finalidades éticas e outros aspectos” (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 41). Conceito este, muito distante da noção atual de razão³ como esfera dominante, calcada, segundo Duarte Júnior (2009), em uma “cisão de personalidade”, onde o homem não é total nem integral, mas uma parcela de si mesmo. Poder-se-ia dizer, nesses termos, que a racionalidade moderna é mesmo irracional.

Já na experiência estética o que se sugere é muito mais um equilíbrio entre razão e emoção. O belo não nos obriga a ignorar nossa inteligência – ainda que suspendamos nossas opiniões por um instante – mas nos faz colocá-la para dialogar com nossas emoções. “Aqui equilibram-se o sentir e o pensar, numa postura muito mais de igualdade do que de hierarquia entre tais faculdades” (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 56). Assim, sentimos, também, o que está diante de nós e nos relacionamos verdadeiramente, transformando aquele *isso* – tela, tinta, pinceladas – em um *tu* – um objeto estético.

E nesse processo, em que transformamos a obra de arte através de nosso olhar e de nosso sentir, a obra de arte também nos transforma, já que...

³ Esse tipo de razão, para Morin (2002), não passa de racionalização. Para o autor, a racionalidade é aberta e reconhece suas limitações. O erro da racionalização está justamente em pretender compreender tudo, ignorando a esfera das emoções, fundamental para o ser complexo (*homo complexus*) que é o homem.

...a experiência estética é *toque*.

Tenho apenas duas mãos / e o sentimento do mundo.

Carlos Drummond de Andrade

Considerando as características da vivência cotidiana e prática levantadas anteriormente, fica claro que um de seus aspectos é a transformação que o homem exerce sobre a natureza e a sociedade, bem como sobre sua natureza interna. Já o sujeito da experiência, passivo e aberto, não visa transformar, mas ser (trans)formado, tocado. “É experiência aquilo que ‘nos passa’, o que nos toca, o que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (BONDÍA, 2002, p. 25-6).

Até mesmo por isso, retomando a reflexão de Bondía (2002), é que a experiência não é algo simples ou fácil, que todos queiram vivenciar. Sua origem semântica, inclusive, em diversas línguas, está relacionada à ideia de travessia ou de perigo. “Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma” (HEIDEGGER *apud* BONDÍA, 2002, p. 25).

E o que nos transforma não é a obra de arte em si, pois, como já colocado anteriormente, a beleza não se encontra no objeto ou em algum atributo seu que possa ser avaliado ou quantificado. Da mesma maneira, a beleza não está presente dentro do sujeito, em sua consciência apenas. A beleza – entendida aqui como experiência estética - encontra-se no meio do caminho, na relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto – um tipo de relação específica, particular e subjetiva. “Para que a consciência sinta a beleza, é necessário que seja tocada pelo ‘aparecer’ de um dado objeto” e nesse tocar se constitui a beleza. A essência da experiência estética está nesse tocar – interno e, ainda assim, palpável – que desperta algo dentro de nós e nos ajuda a desvendar o nosso eu interior.

Como frente a um espelho, onde apreendemos a imagem e desvendamos a aparência de nosso corpo, face ao objeto estético descobrimos aspectos de nossa vida interior, vindo a conhecer melhor os nossos sentimentos. Ao revelar-nos o mundo – por meio de seu próprio mundo – o artista nos mostra a nós mesmos. (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 53).

E, se estamos diante de um espelho, certamente o que vemos é pessoal e distinto do que outro indivíduo vê. Até porque...

... a experiência estética é *subjetividade*.

*Queria apenas viver aquilo que brotava de mim
espontaneamente. Por que isso me era tão difícil?*

Hermann Hesse

Segundo Susanne Langer (apud DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 46), “a arte é a criação de formas perceptivas expressivas do sentimento humano”. Obras de arte são sempre formas, podendo ser estáticas, como na pintura, ou dinâmicas, como na dança. Essas formas são perceptivas pois, como já colocado anteriormente, são apreendidas através dos sentidos, da percepção, e não apenas do intelecto. Essas formas são expressivas do sentimento humano, pois trazem simbolizações dos mesmos. Visto que a linguagem conceitual e a comunicação convencional, são insuficientes para definir e explicar os sentimentos, cabe à expressão intentar fazê-lo. A expressão “refere-se à indicação de determinados sinais que mostram o que o emissor está sentindo” (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 24). A expressão, entretanto, pressupõe uma interpretação que não é inequívoca e está sempre sujeita às ambiguidades. A expressão pode ser compreendida com uma ‘sugestão’ simbólica, que...

(...) procura favorecer não tanto a recepção de um significado preciso, como um esquema geral de significado, um halo de significados possíveis, todos igualmente imprecisos e igualmente válidos, conforme o grau de perspicácia, da hipersensibilidade e de disposição sentimental do leitor. (ECO, 1972, p. 154).

A arte seria, portanto, uma tentativa de criar símbolos para os sentimentos que, além de expressarem o âmago de seu autor, nos permitem “‘ver de fora’ a inefável dimensão do nosso sentir” (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 47). Entretanto, o que se expressa na obra de arte, ainda que simbólico, se distancia da noção de símbolo que podemos utilizar para explicar a linguagem. Nesse sentido, o símbolo é uma convenção que representa algo. Ora, numa obra de arte não há uma relação direta, por exemplo, entre o uso de uma certa forma e a expressão de um

determinado sentimento⁴. Essas simbolizações estão permeadas pela subjetividade do autor e do receptor e pela ambiguidade dos sentimentos de ambos. Uma obra não tem uma mensagem una e inequívoca, não se pode concluir de maneira absoluta o que o artista quis dizer. “Ele está justamente nos mostrando aquilo que não pode ser dito, que é inefável. O artista não diz, mostra” (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 48) e o que ele mostrar não será compreendido e apreendido da mesma maneira pelos diferentes receptores.

O objecto (*sic*) é fruído por uma pluralidade de fruidores, cada um dos quais sofrerá a acção (*sic*), no acto (*sic*) da fruição, das próprias características psicológicas e fisiológicas, da própria formação ambiental e cultural, das especificações da sensibilidade [...] portanto [...] cada fruição será inevitavelmente pessoal e verá a obra num dos seus aspectos possíveis. (ECO, 1972, p. 154).

Sendo assim, uma obra será tanto mais múltipla quanto mais for fruída, sendo ressignificada a cada recepção por cada sujeito. Isso porque cada fruição é uma experiência distinta e “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente pessoal. [...] Duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (BONDÍA, 2002, p. 27). A experiência estética perpassa, sem sombra de dúvida, o objeto. Mas se constitui no âmago do sujeito e de sua existência, relacionando-se “com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto” (BONDÍA, 2002, p. 27). E é nisso que reside o prazer da fruição, o gozo de entrar em contato com o belo – ao mesmo tempo que com si mesmo. Um prazer que não “resulta da satisfação de um desejo ou necessidade” (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 59), mas que, pelo contrário, pode gerar um ímpeto ainda maior por esse deleite estético.

Mas é a partir, também, dessa subjetividade inerente à experiência estética, que se constituem as situações de não-prazer, que poderiam mesmo ser denominadas de não-experiências. Não necessariamente um sujeito diante de uma obra de arte tem uma experiência estética, pois “faltam-nos ouvidos para escutarmos aquilo ao qual não se tem acesso a partir da vivência” (NIETZSCHE apud BONDÍA, 2002, p. 17) e os motivos para este podem ser diversos e não serão

⁴ Mas, ao mesmo tempo em que na arte não existem convenções que vinculem determinada forma a certo significado – tornando-a um “quase símbolo” – é impossível desvincular as formas da arte de seu conteúdo. “Se na linguagem o significado está fora das palavras, na arte ele está engatado, aderido à sua forma” (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 50). Esse significado não é conceitual, entretanto, “exprime sentidos a nível de sentimentos em suas formas mesmas” (DUARTE JÚNIOR, 2009: 50). E por essa inseparável condição forma-conteúdo, que é impossível encontrar duas obras idênticas ou que expressem o mesmo conteúdo, já que “a forma é o próprio conteúdo” (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 52).

detalhados neste trabalho⁵. Mas, dentre estes motivos, um em específico nos interessa grandemente, o mais comum deles: o não-prazer pela não familiaridade com o código.

Todos nós, de uma forma ou de outra, educamos nossos sentimentos a partir dos códigos estéticos presentes em nossa época e cultura. Isto é, aprendemos a ver em determinados estilos de arte os símbolos de nossos sentimentos, e assim nos identificamos com eles. (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 89).

Sendo assim, uma grande parte das pessoas não se comove com uma obra de arte ou simplesmente não tem o interesse de fruí-la, pois não foi educado nos códigos daquela linguagem. Se já vimos que a experiência estética é algo complexo, porque haveríamos de deduzir que vivenciá-la é algo simples?

E é justamente aí que entra o papel da educação e é também por onde pretendemos seguir pensando: as formas como, já na infância, podemos promover experiências estéticas e habituar as crianças aos códigos da arte, tornando-as aptas ao prazer estético – dentro e fora de ambientes “de cultura”. Discutiremos, portanto, no próximo capítulo, as dimensões da experiência estética na infância, através da educação pela arte. Visamos, com isso tudo, educar crianças aptas a se relacionar com um universo de *tu*, que estejam sempre dispostas “a meter-se, a lançar-se de um salto para dentro de outros homens e outras coisas” (NIETZSCHE, 1985, p. 79). Crianças que tenham um olhar que muitas vezes falta a nós adultos, um olhar que estetiza o mundo, que experiência a beleza todos os dias e todos os lugares.

⁵ Sobre os motivos relacionados à não-experiência ou o desprazer diante da experiência estética, ver DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O que é beleza**. São Paulo: Brasiliense, 2009, p. 86-91.

3. A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO PELA ARTE

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. [...]

A experiência da beleza tem de vir antes.

Rubem Alves

Cabe esclarecer...

Façamos uma breve pausa e analisemos o título desse capítulo. Poderíamos, muito bem, falar da “criança e o ensino da arte”. Mas não é disso que estamos tratando: não queremos tratar do ensino da arte, pois não estamos lidando com a arte como conteúdo que possa ser simplesmente transmitido. Trata-se, de um conhecimento de mundo que, cremos, deve perpassar todas as esferas da educação. Compreender a educação por um viés estético é o que propomos aqui. Sendo assim, não falaremos do desenvolvimento de uma técnica ou da formação de artistas. Não almejamos um mundo repleto de artistas, mas um mundo repleto de pessoas com a habilidade de sentir. Não apenas fazer, solucionar, prospectar ou empreender. Sentir. Nisso, entramos no primeiro aspecto que iremos analisar em relação à educação pela arte – ela está profundamente ligada a esse indivíduo capaz de, também, mergulhar em si mesmo, pois...

...a educação pela arte é abraçar os sentimentos.

Não quero combater,

Não quero ser soldado.

*— Quero a delícia de poder sentir as coisas mais
simples!*

Manuel Bandeira

Como já dito anteriormente, o funcionamento da sociedade moderna se foca na inteligibilidade, na esfera racional de resolução de problemas e situações. Sendo

assim, nos fragmenta e relega a um segundo plano tudo que é sentimento. “Assim, a dança, a festa, o ritual, são afastados do nosso cotidiano, que vai sendo preenchido apenas com o trabalho utilitário, não criativo, alienante” (DUARTE JR., 1985, p. 64).

Essa concepção utilitária de mundo perpassa o universo da escola, que dá ênfase a trabalho com as áreas ditas “relevantes” e relega ao segundo plano tudo que lida com os sentimentos ou com o corpo⁶. Afinal, poder-se-ia dizer, a escola é o local de desenvolvimento da mente, da racionalidade. Mas se o disséssemos, estaríamos reforçando essa “tendência ‘esquizoide’ de nossos tempos: a dicotomia entre o falar e o fazer, entre o pensar e o agir, entre o sentir e o atuar” (DUARTE JR., 1981, p. 6).

E nesse universo utilitário e fragmentado, resta pouco espaço para objetos que são um fim em si mesmo e, como fim em si mesmo, não geram frutos (?), não desenvolvem a inteligência (?). Como já comentamos no capítulo anterior, a arte entra nessa esfera – da “inutilidade”.

(...) e nisto se parece muito com o brinquedo. Interessante que o inglês e o alemão usam o mesmo verbo para se referir ao brinquedo e ao ato de tocar um instrumento: to play, spielen... Que é que o brinquedo produz? Que objeto novo se encontra no fim da concentrada atividade dos músicos de uma orquestra? Tudo tão diferente da linha de montagem. (ALVES, 1981, p. 10).

Mas, se estamos aqui a falar da experiência estética, certamente não estamos preocupados com a utilidade, ao menos não nos termos de uma linha de montagem. Falamos no capítulo anterior da limitada capacidade que o sujeito moderno, em geral, tem para entrar em contato consigo mesmo e com a beleza que o cerca. Será isto que queremos para as gerações que estamos formando? Sujeitos anestesiados, alheados de si mesmos? “Por que não se educar as novas gerações evitando-se os erros que viemos cometendo? Por que não se entender a educação, ela mesma, como algo lúdico e estético?” (DUARTE JR., 1985, p. 64).

Compreendendo a educação como algo lúdico e estético, permitiremos aos nossos educandos um maior contato consigo mesmos. Permitiremos que desenvolvam e eduquem seus sentimentos, ao invés de, simplesmente, contê-los. “Bem como exercitamos capacidades lógico-matemáticas ao longo da trajetória

⁶ Aqui enfatizaremos um tipo de contato corporal com o mundo que se dá através do toque e da experiência estética multissensorial. Não aprofundaremos, entretanto, aspectos da vivência corporal, também essencial. Sobre a retomada deste tipo de experiência, mas com ênfase no corpo, ver BERGE, Yvonne. **Viver o seu corpo: Por uma pedagogia do movimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

escolar, podemos refinar nossa percepção sentimental com a convivência com os símbolos da arte” (DUARTE JR., 1985, p. 66). O contato com essas “formas perceptivas expressivas do sentimento humano” (LANGER *apud* DUARTE JÚNIOR, 2009) permite que a criança amplie sua compreensão dos sentimentos humanos e, por conseguinte, de seu sentimento. Ocorre um refinamento da esfera emocional e “tornamo-nos progressivamente mais sensíveis às sutilezas de nossa vida interior, aos meandros do mundo de nossos sentimentos” (DUARTE JR., 2009, p. 90).

Segundo a “lei da realidade emocional”, de Ribot (*apud* VIGOTSKI, 2009), por mais que uma construção da fantasia não seja real, ela influi de maneira verdadeira nos nossos sentimentos. Isso se dá de maneira bastante clara quando nos envolvemos em uma história – ainda que ficcional – e choramos, rimos, nos alegamos ou entristecemos ao longo dela. “É essa lei psicológica que pode nos explicar porque as obras de arte, criadas pela fantasia de seus autores, exercem uma ação bastante forte em nós” (VIGOTSKI, 2009, p. 28). Isso nos remete à ideia de experiência estética apresentada no primeiro capítulo. Mais especificamente, à afirmação de que a experiência estética é **toque**. Pouco importa quão tresloucada seja a fantasia de dado artista, basta que nos toque para que gere uma emoção verdadeira, nos termos de Ribot (*apud* VIGOTSKI, 2009), ou uma experiência estética, segundo Duarte Júnior (2009). “As emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente” (VIGOTSKI, 2009, p. 29).

Nisso reside uma das (in)utilidades da arte (e do brinquedo): a vivência, compreensão e elaboração do que sentem as crianças, do que lhes passa lá dentro. Segundo Vigotski (2008), através do brinquedo, as crianças realizam seus impulsos afetivos. O autor reafirma a compreensão fragmentada que temos, muitas vezes, quando analisamos a criança.

Freqüentemente(*sic*), explicamos o desenvolvimento da criança pelo prisma de suas funções intelectuais, ou seja, diante de nós, qualquer criança apresenta-se como um ser teórico que, dependendo do maior ou menor nível de desenvolvimento intelectual, passa de um degrau etário para outro. Não são consideradas as necessidades e as inclinações da criança, seus impulsos, os motivos de sua atividade, sem o que, como demonstra o estudo, nunca ocorre a passagem da criança de um estágio para o outro. (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

O autor defende, assim, a necessidade de compreender a criança através da análise de sua brincadeira. Compreender “como nela as necessidades da criança se realizam, os impulsos para a sua atividade, isto é, seus impulsos afetivos” (VIGOTSKI, 2008, p. 24). Dessa forma, o autor coloca como base da compreensão do desenvolvimento da criança, a compreensão deste, que considera um processo de realização dos impulsos afetivos – de maneira análoga à arte.

Entretanto, quando falamos dessa compreensão da educação por um viés artístico e lúdico, não queremos apenas desenvolver e refinar os sentimentos das crianças. Afinal...

...a educação pela arte é *educação integral*.

Se a arte não é tratada como conhecimento representacional, mas como ‘grito da alma’, nós não estamos fazendo nem educação emocional nem educação cognitiva.

Ana Mae Barbosa

Dar, portanto, maior atenção ao processo de sentir não é apenas uma forma de educação emocional, dos sentimentos – ainda que esta seja essencial. Trata-se, muito mais, de ajudar o indivíduo a compreender-se como todo indivisível. E sendo um todo indivisível, quando são levadas em conta todas as suas esferas – inclusive a dos sentimentos – tem ambiente mais propício para seu desenvolvimento, nem só sentimental e nem só cognitivo: integral.

Como já mencionado, “a arte é, por conseguinte, uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu próprio processo de sentir” (DUARTE JR., 1985, p. 65). Através dessa maior atenção do indivíduo ao seu próprio sentimento, se reelaboram, também, os processos racionais. É o famoso conhecimento significativo, sem o qual, sabemos, a criança pouco aprende.

Ao ditado popular ‘o que os olhos não veem o coração não sente’, poder-se-ia acrescentar: ‘e a cabeça não aprende’. Permitir (através da arte) uma maior vivência dos sentimentos é, desta forma, abranger o processo de aprendizagem como um todo, e não apenas em sua dimensão simbólica, verbosa, palavresca, como insiste em fazer a escola tradicional. (DUARTE JR., 1985, p. 69).

Portanto, investir em uma educação estética, conectada aos sentimentos, não potencializa apenas os processos ligados ao sentimento, mas também os processos do conhecimento objetivo, a eles intrinsecamente ligados.

Não é correto separar o conhecimento objetivo das emoções e dos valores. Ao contrário. A relação entre eles é dialética [...] O verdadeiro conhecimento objetivo brota de uma atitude valorativa e emotiva, e pretende ser uma ferramenta para que o homem integre eficazmente o referido objeto no seu projeto de dominar o mundo. (ALVES *apud* DUARTE JR., 1981, p. 26).

Quando falamos, portanto, na educação estética, não intencionamos – como já esclarecido no início do capítulo - a formação de artistas ou o desenvolvimento de técnicas. Muito além disso, acreditamos que compreender a educação por um viés estético e lúdico torna mais abrangente todo o processo educativo, de construção do conhecimento (objetivo e subjetivo), propiciando um desenvolvimento integral à criança.

Nesse ponto, caberia frisar que, quando falamos em desenvolvimento infantil, não estamos lidando com um processo natural, alheio a realidade, separado do mundo social. “O desenvolvimento da criança não é simplesmente um processo espontâneo, linear e natural: é um trabalho de construção do homem sobre o homem” (SMOLKA, 2009, p. 10). Sendo assim, nos termos de Vigotski (2009), estamos falando de um processo de apropriação da cultura e internalização das práticas sociais. E, nesse viés, de inserção da criança no mundo social,...

...a educação pela arte é apropriação da cultura.

Quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade construir seu conhecimento.

Madalena Freire

A apropriação da cultura é um processo fundamental no desenvolvimento infantil e, especificamente, a apropriação da arte pelas crianças, permite que compreendam muito de seu contexto histórico e cultural. Pela arte “as culturas exprimem o seu ‘sentimento de época’, isto é, a forma como sentem a sua realidade num dado momento. Aquilo que chamamos de ‘personalidade cultural’, encontra na

arte um meio poderoso para se expressar e se tornar objetivo” (DUARTE JR., 1985: 69). Daí a importância do trabalho com a cultura local, para ajudar a criança a apropriar-se do que é seu – de seu país, etnia, região, lugar social. Só assim ela poderá compreender e, mais importante, se inserir em seu universo sociocultural.

Ainda assim, não devemos encerrar-nos nisso: se faz também essencial trabalhar com a produção artística de outros povos. Por sua relativa universalidade, a arte é um veículo propício para a compreensão do *outro*. “Na medida em que nos seja dado experienciar a produção artística de outras culturas, torna-se mais fácil a compreensão dos sentidos dados à vida por essas culturas estrangeiras” (DUARTE JR., 1985, p. 70).

Trata-se, aí, de um dos caminhos possíveis para a construção de uma educação em contracorrente à barbárie, como defende Kramer (1999). Kramer nos lembra de que espécie de mundo estamos entregando nas mãos das nossas crianças: um mundo repleto de injustiças, falta de entendimento e compaixão com o próximo. Mesmo com todo o avanço que a humanidade alcançou, “não logrou enfrentar e superar o problema que está na origem dos grandes crimes cometidos contra a vida [...]: a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade” (KRAMER, 1999, p. 276).

Para trabalharmos na contracorrente desse processo, porém, temos diversos aliados possíveis. Além das artes, podemos encontrar processo similar na contação de histórias, que nos permitem exercitar a capacidade de ouvir e de colocarmo-nos na posição do outro (RIZZOLI, 2005), indicando outro caminho para a maior compreensão da pluralidade. Somente conhecendo o outro e exercitando sua capacidade de escutar e colocar-se no lugar dele, que a criança poderá superar as ideias correntes que dividem o mundo entre “nós” e os “outros”, reconhecendo o que é diferente somente em sua alteridade. “Hoje, enquanto o mundo vai se tornando cada vez menor, o conceito de ‘nós’ e ‘eles’ está praticamente superado” (XIV DALAI LAMA)⁷.

Essa temática, da arte e de outras linguagens como base de uma educação contrária a barbárie, ainda que perpassa o ideário deste trabalho, não poderá ser tema de maiores aprofundamentos. Voltemo-nos, outra vez, à apropriação da cultura em termos mais gerais.

⁷ A citação, que pode ser encontrada na internet com pequenas variações de texto, é atribuída ao XIV Dalai Lama. Essa versão, traduzida livremente do inglês, foi retirada de uma obra do Museu “On the seam”, de arte contemporânea sociopolítica, localizado em Jerusalém, Israel.

Note-se que não falamos de ensino da cultura e, muito menos, transmissão da cultura. A apropriação da cultura implica em um processo ativo, em que a criança se torna sujeito daquilo com o que está sendo socializada. Dessa maneira, forma um repertório cultural que será a base para suas futuras criações. Pois, não podemos nos esquecer de um aspecto fundamental dessa educação que defendemos: que...

...a educação pela arte é mãe da criação.

Ora, a arte se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se.

Pela arte, a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reserva.

João Francisco Duarte Júnior

Vigotski (2009) classifica as atividades humanas em dois tipos: a atividade reconstruída ou reprodutiva e a atividade combinatória ou criadora. Na primeira, reproduzimos comportamentos ou atitudes que nossa experiência anterior nos mostrou como sendo eficazes para dado tipo de situação. Entretanto, o homem transcende esse primeiro tipo de atividade quando, na atividade combinatória ou criadora, também toma por base sua experiência anterior, mas a recria dando vazão ao novo. Esse tipo de atividade é base para todo tipo de criação: desde as mais simples criações do homem pré-histórico até os feitos de grandes cientistas.

Sendo assim, toda atividade que cria algo novo – seja no universo prático ou fantasioso - está, em realidade, recombinao elementos de experiências anteriores.

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior⁸, mas também que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. [...] A psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora. (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Sendo assim, ao contrário da compreensão do senso comum, a imaginação ou fantasia de que estamos falando não consiste em processo apartado da

⁸ Sobre a conservação da experiência, ver o conceito-base de plasticidade da substância nervosa: “Chama-se plasticidade a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração” (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

realidade, um mero devaneio. Trata-se de uma atividade apoiada na realidade, na existência do ser humano e em suas experiências. “Toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 19). Assim, por mais que as criações da imaginação e, especialmente, da fantasia infantil, se afastem do universo real, sempre estão ancorados na vivência real, objetiva ou subjetiva. “Os elementos primários dos quais se cria uma representação fantástica distante da realidade serão sempre impressões da realidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Sendo assim, no processo de imaginação e criação, a memória é elemento fundamental e o caráter criador – subversivo? – se constitui no momento em que “dispondo dos traços das excitações anteriores, o cérebro combina-os de um modo não encontrado na experiência real” (VIGOTSKI, 2009, p. 23). Daí surge o novo, o inédito. Daí surge o fantasioso. A partir disso compreendemos que o processo de criação da criança – por mais distante do universo real que possa parecer estar – é um processo profundamente calcado na realidade e, por conseguinte, em suas vivências e experiências cotidianas. Trata-se de combinar o velho, o já conhecido, de maneiras novas.

Esse processo de criação, segundo Vigotski (2008, 2009) encontra-se fundamentalmente expresso nas brincadeiras infantis. É certo que, ao observamos a brincadeira de uma criança, veremos elementos de sua vivência cotidiana e, muito provavelmente, reproduções de comportamentos que observamos nos adultos. Afinal, é claro para aqueles que se dispõem a observar a brincadeira infantil...

(...) o enorme papel da imitação [...]. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma **reelaboração criativa de impressões vivenciadas**. É [...] a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. (VIGOTSKI, 2009, p. 17, grifo nosso).

As crianças, portanto, tomando elementos do mundo adulto, criam uma realidade nova, de acordo com seus parâmetros e desejos, que certamente são distintos daqueles presentes nesse mundo de onde emprestam os elementos de sua criação. Como já disse Benjamin (2002), baseiam-se na realidade para, então, subvertê-la.

Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas⁹ volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. (BENJAMIN, 2002, p. 104).

Sendo assim, ainda que o foco desse estudo não seja o brincar, é fundamental compreendermos não somente a similaridade da relação criança-brinquedo com a relação criança-arte, como também tratar desta segunda relação como algo permanentemente permeado pela **ludicidade**. Afinal, estamos falando da atividade fundamental da criança (VIGOTSKI, 2008).

Mas, focando-nos rapidamente nas similaridades dessas duas atividades, podemos compreender que são ambas atividades criadoras e, portanto, combinatórias. Assim, estão profundamente calcadas na experiência anterior da criança (ainda que seus frutos transcendam em muito essa experiência). Dessa forma, é simples concluirmos que, quanto maior o repertório de experiências da criança, maior será sua capacidade de criação nessas duas esferas.

Dessa maneira, a experiência estética, ainda que um fim em si mesmo, tem como possível fruto a atividade criadora. Daí a fundamental importância dela na infância – além de canal para a compreensão dos sentimentos e apropriação da cultura de seu grupo social, a experiência estética é atividade fundante do repertório da criança e, assim, base para sua criação futura.

E se, como recém dissemos, a experiência estética é forma de compreender o que se sente, a atividade criadora é meio de expressar esses sentimentos. Afinal, Duarte Jr.(1981, 1985, 2009) concordaria com Vigotski, quando este diz que “As imagens e as fantasias propiciam uma linguagem interior para o nosso sentimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 26). Linguagem esta que é meio de externalização no momento da criação.

E, em se tratando especificamente da Educação Infantil, lidamos com momento extremamente rico para que se proporcionem tais vivências. Não porque a imaginação das crianças seja mais rica – se tomarmos o conceito de Vigotski (2009), veremos que quanto maior a experiência maior o repertório possível de

⁹ A ideia que Benjamin (2002) apresenta sob o nome de “mundo das coisas” em muito se aproxima do processo que Vigotski (2008, 2009) denomina de apropriação da cultura. Nesse sentido, os autores convergem ao analisar a brincadeira como ressignificação daquilo que a criança apropria do mundo da cultura.

combinações e, portanto, de criações. “A imaginação da criança é *mais pobre* que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência” (VIGOTSKI, 2009, p. 22, grifo nosso). Entretanto, lidamos com um momento do desenvolvimento em que há maior liberdade para a criação. A criança emite menos juízo em relação à sua produção e acredita muito mais no que está criando. Pela menor riqueza de seu repertório de experiências, “a criança é capaz de imaginar bem menos do que um adulto, mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos” (VIGOTSKI, 2009, p. 46).

Mas, ainda que esse menor repertório não consista em um problema e sim em uma especificidade, é papel da educação pela arte trabalhar no sentido da ampliação da vivência da criança, para proporcionar maior riqueza à sua atividade criadora. “Há tempos, a psicologia estabeleceu a lei segundo a qual o ímpeto para a criação é sempre inversamente proporcional à simplicidade do ambiente” (VIGOTSKI, 2009, p. 41). Daí a importância de enriquecermos o ambiente em que educamos as crianças, proporcionando novas vivências e experiências estéticas. Se não o fizermos, cairemos em uma visão espontaneísta, simplesmente acreditando na capacidade de criação das crianças. Essa capacidade, sim, existe e é papel do professor dar a ela o máximo de oportunidades para ampliar-se, propondo-se novas situações e desafios.

Assim, certas situações que em princípio, possam soar como restrição de possibilidades, são em verdade propostas de novos desafios e abertura de novas possibilidades. É fundamental que o adulto compreenda o universo da fantasia infantil e se deixe envolver por ele. Mas é essencial, também, que proponha novas interações e que faça esse universo se ampliar, para que a criança possa subverter ainda mais a realidade, criar ainda mais.

É por esse caminho que devemos trilhar, se queremos *educar pela arte*. E a etapa da Educação Infantil é espaço fecundo para o desenvolvimento dessa forma de educação. Por isso, no próximo capítulo, apontaremos algumas questões possíveis para pensarmos esta prática. Iremos discutir um pouco mais os pontos já apontados ao longo do trabalho, nos perguntando o que deve ter em mente o professor de Educação Infantil se quiser proporcionar as mais diversas vivências em arte e fazer florescer a criação artística nas crianças com que trabalha.

4. A EDUCAÇÃO INFANTIL E O VIVENCIAR A ARTE

*A percepção estética e a imaginação criadora são o passaporte sensível para a **aventura** no mundo da arte.*

Mirian, Gisa e Terezinha

Quando falamos no ensino da arte (ou *pela* arte, como defendemos) em termos gerais, podemos encontrar uma tríade essencial, apresentada por diversos autores de maneiras distintas, mas aproximadas. Martins, Picosque e Guerra (2010), falam de produção, fruição e reflexão. Iavelberg (2003) fala em fazer, apreciar e refletir. Já Barbosa (1991), com sua abordagem triangular do ensino da arte, fala em fazer artístico, leitura da arte e história da arte. Sintetizemos os três nos termos **criar**, **fruir** e **refletir** e tomemo-nos como base para a educação pela arte. **Criar** remonta à atividade criadora de Vigotski (2009), discutida no capítulo anterior enquanto **fruir** nos remete à experiência estética que Duarte Júnior (1981, 1985, 2009) nos permitiu compreender ao longo deste trabalho. Já o **refletir**, no ambiente da Educação Infantil, vincula as duas esferas em um processo de documentação e discussão das produções, tanto de artistas quando das próprias crianças.

Essas três esferas, que serão aqui discutidas, são essenciais para o trabalho com arte em qualquer etapa do ensino e qualquer momento da vida. Aqui, entretanto, mergulharemos no universo das crianças de 0 a 6, para compreender que tipo de reações obtemos quando essas três esferas entram em contato com a substância da Educação Infantil. Compreenderemos, aqui, a Educação Infantil como espaço rico para **proporcionar vivências** estéticas, permitindo que, mais tarde, em outras etapas da educação, as crianças possam sistematizar e organizar essas vivências em conteúdos conscientes, a partir de um conhecimento significativo já partícipe de sua realidade. Isso porque acreditamos que a Educação Infantil é espaço de vivenciar, de interagir e de conhecer. Perguntar, indagar, criar paixão pelo conhecimento do mundo. Entrar em contato com o universo da cultura e, como mais especificamente estamos detalhando, com o mundo da arte, expressão simbólica da cultura do nosso universo – macro ou micro. Começemos, portanto, a esmiuçar essas vivências. Começemos do começo. E o que vem antes, aqui, não é ovo nem galinha. É a criação, pois, antes de tudo...

...vivenciar a arte é criar.

O Garatujo se acha uma grande ideia. A mãe dele que disse. Uma ideia que tá apenas começando a crescer. É só caprichar na tinta azul, que aparece toda vez que ele come direitinho. Ela faz crescer de pouco em pouco. Só não pergunte o que o Garatujo quer ser quando crescer.

Ele adora surpresas.

Roberto Almeida (Garatuja Fantástica)

Ao longo deste trabalho muito foi falado sobre o experienciar. Acreditamos, como levantado no primeiro capítulo deste trabalho, que o sujeito moderno necessita exercitar sua capacidade de parar, de apenas olhar e suspender seu juízo. Entretanto, se nos debruçamos sobre as características da infância com que trabalhamos, veremos que muito do seu experienciar se dá no fazer. A criança é um ser que *apreende aquilo que toca*. Isso influenciará sua forma de fruir, mas também colocará a esfera do criar, no caso da Educação Infantil, em um patamar de maior relevância – ainda que intrinsecamente ligado ao fruir, que costura suas bases. **A experiência estética na infância se dá, em grande parte, no tocar e no fazer.**

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

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

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

Mais uma vez observamos a analogia entre a criação artística e o jogo simbólico. São ambos meios de reelaboração da experiência, bem como recriadores do “rosto que o mundo das coisas” (BENJAMIN, 2002, p. 104) mostra para as crianças. Deste processo de ressignificação do mundo adulto, também, pode decorrer, mais especificamente, o surgimento da linguagem artística expressa no desenho.

A criança observa como o adulto risca o papel, deixa marcas. A criança, igualmente deseja deixar suas marcas. Muito antes de saber-se expressando uma ideia ou emoção, a criança inicia suas “garatujas”.

Seu interesse está no gesto, que imita com muito prazer, e não na intenção daquilo que o adulto está fazendo. [...] Para além da imitação, contudo, há uma reação estética. É importante lhe oferecer oportunidade de contatos sensoriais e perceptivos com o mundo da natureza e da cultura humana. (MARTINS; PÍCOSQUE; GUERRA, 2012, p. 93).

E nessas oportunidades a criança vai produzindo suas próprias marcas de cultura em um processo que, segundo Martins, Picosque e Guerra (2010) é a construção de uma *formatividade*. A arte é, assim, “um tal fazer que, enquanto faz, inventa o que fazer e o modo de fazer” (PAYERSON apud MARTINS; PÍCOSQUE; GUERRA, 2010, p. 48). Estamos falando, aqui, de uma investigação pessoal da criança, que vai percebendo que o seu gesto, quando acompanhado de um material e um suporte, pode deixar marcas. Marcas que, mais tarde, se tornam desenhos e vão, aos poucos, permitindo a criança construir as bases da noção de simbolismo¹⁰. Mas, essa é uma longa e interessante história de que não trataremos mais a fundo. Neste primeiro momento, lidamos com a descoberta.

Investigar processos de aprender a configurar imagens através do desenho, a pintura, da modelagem e da construção de objetos na infância implica acolher a imprevisibilidade e o modo direto do movimento dos corpos no e com o mundo: o inusitado da admiração diante do poder de transformar materialidades e gestos enquanto transfiguração do visível. Transfiguração que engendra a alegria de fazer aparecer algo no ato mesmo das crianças aprenderem a instaurarem sentidos que dão sentido ao estar junto no mundo. (RICHTER, 2007, p.1).

¹⁰ Sobre o tema da construção de simbolismos a partir da aquisição de diferentes formas de linguagens, ver VIGOTSKI, Liev Semionovitch. A pré-história da linguagem escrita. In: **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 140-157. O autor detalha como o gesto, o desenho e outras linguagens são fundamentais para a futura aquisição da linguagem escrita.

Assim, têm fundamental importância os momentos em que a criança, com seus coetâneos, é livre para manipular o mundo a sua volta e criar. Descobrir as potencialidades que os materiais têm para lhe oferecer. A criança precisa, em alguns momentos, ser livre para simplesmente transformar o que está diante de si, até que alcance “uma forma que [...] satisfaça e provoque prazer estético” (RICHTER, 1999, p. 192). Nesse sentido, lidamos com a corporeidade de um contato primeiro com a criação. A corporeidade não se perde nos contatos que forem estimulados posteriormente, mas em um primeiro momento estamos claramente centrados no ato.

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

Sempre há algo como a primeira, a segunda, ou a terceira vez em que a criança toma o mundo em suas mãos e cria. E o material, que antes não era nada, se transforma pelo gesto que marca o mundo. “O material serve à fantasia da criança que descobre a possibilidade de criar novas formas e novas significações a partir de recursos matéricos figurando seu imaginário” (RICHTER, 1999, p.192).

Nesse sentido, de exploração dos materiais e de criação expressiva da criança, Gandini (2012) concorda com Richter (1999, 2007) quando diz que...

De fato, o desenho, a pintura (e o uso de todas as linguagens) são experiências e explorações da vida, dos sentidos e dos significados. Representam a expressão de urgências, desejos, certezas, investigações, hipóteses, reajustes, construções e invenções. Seguem a lógica da troca e do compartilhamento. Geram solidariedade, comunicação consigo mesmo, com as coisas e com os outros. Oferecem interpretações e inteligência sobre os fatos que ocorrem ao nosso redor. (GANDINI, 2012, p. 24).

Certamente, uma pitada de livre expressão é essencial para cada um de nós e, especialmente, para as crianças. Mas já afirmamos, ao longo deste trabalho, que não defendemos uma visão espontaneísta, de *deixar fazer*. Consideramos que o professor tem papel essencial nesse processo de criação, como abridor de novos caminhos e incentivador, pois...

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

É seguro declarar que nenhum espaço é demais para os voos. Para bem criar passarinhos é preciso experimentar as asas, sempre.

Bartolomeu Campos de Queirós

A criança enxerga, por conta própria, potencialidades de criação no mundo. Sua mão, em contato com a realidade, transforma. Mas enxerga e transforma ainda mais se novas possibilidades lhe são ofertadas e estimuladas. Como já falamos no capítulo anterior, muitas vezes a proposição de interações pode parecer uma restrição de possibilidade. Entretanto, a restrição de um caminho já muitas vezes tomado é a abertura de outro caminho novo e, possivelmente, revelador. Mesmo em um momento inicial, em que a criança apenas deseja deixar marcas - e possivelmente não cabe ao professor questioná-la quanto a sua produção - é de grande riqueza a abertura de novos caminhos. Caminhos de exploração multissensorial,

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

A ação, pesquisa e exercício empreendidos pela criança podem, assim, ser multiplicados pelo professor que é capaz de, ao mesmo tempo, observar o trabalho espontâneo dos alunos, deixando-o dar frutos e oferecer desafios, intervir, desviar caminhos previsíveis, abrir possibilidades e amplificar. Com isso, não teremos criações “melhores”, mas possibilitaremos um amplo espectro de expressão e descoberta. Daí...

(...) a importância de nosso trabalho como educadores, capazes de olhar com atenção a produção, ampliar repertórios, desafiar nossos alunos para zonas proximais de desenvolvimento, incentivando as transformações, apropriações e empréstimos da cultura, provocando e encorajando-os para deslocamentos e invenções que ultrapassem o mito do bom desenho. (MARTINS; PÍCOSQUE; GUERRA, 2010, p. 87).

É claro que, se já dissemos anteriormente que não desejamos ensinar algum tipo de técnica nem formar artistas, as intervenções e interações propostas caminham nesse sentido. Não queremos moldar a produção das crianças, arrancando-lhe a subjetividade e obtendo produtos padronizados. Queremos que cada criança seja capaz de produzir arte, criando “formas perceptivas expressivas do sentimento humano” (LANGER apud DUARTE JÚNIOR, 2009, p.46). Cada vez de mais formas singulares, com possibilidades mais amplas e com maior sensibilidade.

Cabe ao professor, portanto, ampliar as possibilidades de criação ao longo do trabalho com as crianças. Enxergar momentos de potencial vivência da arte e propor desafios. Além disso, como frisa Iavelberg (2003), também deve fazer com que os alunos construam representações positivas sobre o trabalho com a arte. Esse é um desafio menor nas primeiras etapas da Educação Infantil, mas aparece nas crianças de 4 e 5 anos e fica bastante claro durante o Ensino Fundamental. Aquela criança que não sente, por parte do professor, representações e expectativas positivas, pode ser cerceada em seu criar. O professor deveria, então, compreender a marca individual de cada criança e estimulá-la a seguir criando com base em sua poética pessoal, pois “seu desenvolvimento em arte requer confiança e representações favoráveis sobre o contexto de aprendizagem” (IAVELBERG, 2003, p.11).

Sendo assim, abrimos novos caminhos se não cerceamos, mas intervimos. Deixamos fluir, mas mostramos novos caminhos. Sempre fazendo com que a experiência de criar esteja presente. “Uma experiência com as linguagens expressivas, como uma oportunidade rica e, ao mesmo tempo, como algo normal e parte da experiência cotidiana” (DAVOLI apud¹¹ GANDINI, 2012, p. 112). Assim, permitimos à criança “*construir um percurso de criação pessoal cultivado*”, a partir da criação em si, mas também “alimentado pela própria produção cultural em arte” (IAVELBERG, 2003, p.25, grifo da autora). Afinal, para criar é necessário conhecer e vivenciar o mundo da arte, pois...

¹¹ As citações de falas de atelieristas, tiradas da obra de Gandini *et al.*(2012) são frutos de entrevistas realizadas pela autora.

...vivenciar a arte é *fruir*.

*É importante ter imensas intimidades com o nada,
admirar o vazio e um especial encantamento pelo azul
que existe muito depois das nuvens, infinito adentro.*

Bartolomeu Campos de Queirós

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

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

*A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem,
cem), mas roubaram-lhe noventa e nove.*

*A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do
corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer
sem a cabeça, de escutar e de não falar.*

Loris Malaguzzi

Se já falamos, no capítulo anterior, que desejamos ir no caminho contrário à tendência “esquizoide” de nossos tempos, é fundamental quebrarmos a barreira que diz que fruir é apenas olhar. Isso não diminui a importância da colocação de Nietzsche (1985) quando diz que a tarefa da educação é ensinar a ver “habituar os

olhos à calma, à paciência, ao deixar-que-as-coisas-se-aproximem-de-nós; aprender a adiar o juízo, a rodear e abarcar o caso particular a partir de todos os lados” (NIETZSCHE, 1985, p. 78). Devemos, sim, ensinar a ver, também na Educação Infantil. Mas sempre lembrando que a criança vê com o corpo todo. A criança pode dominar a maestria de ver, permitindo que as coisas se aproximem dela para, então, abarcá-la de todos os lados, abraçando-a com mãos, braços. Esse abraçar deve ser ensinado. A delicadeza do toque pode ser aprendida. O cuidado, o vagar, também, do olhar tátil. Se é assim, porque não tocar uma obra? Por que não tocar a arte?

No contexto da Arte Contemporânea, em que uma grande variedade de conquistas tecnológicas são acionadas na realização da obra [...] o olhar foi integrado a todos os demais sentidos para essa espécie de tarefa dionisíaca que a obra ou objeto de arte, ou o contexto da arte o convoca na recepção. (OLIVEIRA, 1999, p. 93).

Segundo a autora, no contexto atual da arte lidamos com uma “reintegração dos sentidos na criação, recriação ou recreação em termos do lúdico, do jogo ou nada mais do que simplesmente na participação construtiva da obra” (OLIVEIRA, 1999, p. 93). A autora brinca com a ideia do “Favor, não tocar” que hoje se transmutou, muitas vezes, em “Favor, tocar”. É claro que, em diversos dos “espaços de cultura” – não seriam todos os espaços ambientes de cultura? – esse tipo de contato é ainda uma transgressão. Nesse caso, por mais que defendamos o caráter subversivo da educação estética, não iremos transgredir as regras dos museus e galerias, fazendo com que as crianças ultrapassem a famigerada linha vermelha. Mas podemos buscar “espaços de cultura” que permitam esse tipo de contato. Ou criá-los em nossas instituições de educação.

Afinal, uma parte do processo de conhecer só é possível ao alcance da mão. Segundo Richter (2009), a criança moderna é bombardeada por imagens que absorve, mas não recria. É alienada, assim, da manipulação, parte essencial de sua construção do conhecimento. “Na imaginação material, a ação de dinamizar imagens é de outra natureza, não opera a partir do distanciamento da pura visão, pelo contrário, afronta a resistência e as forças do concreto, num corpo-a-corpo com a materialidade do mundo” (RICHTER, 1999, p. 186). Esse corpo a corpo se dá, como já demonstrou Oliveira (1999), a partir do contato com a obra de arte transmutada em brinquedo. A fruição, assim, além de tátil, se torna lúdica. Afinal...

...vivenciar a arte é *brincar*.

Nesse tal espelho onde a vida só andava à cambalhota vi-me em hora distraída e entrei por uma porta.

Alice (Rita Taborda Duarte)

Já recordamos, no capítulo anterior, que a brincadeira é atividade fundamental da criança (VIGOTSKI, 2008). Sendo assim, tudo que acontece na Educação Infantil deve gravitar em torno do lúdico. A arte especialmente, afinal, além de tudo, ela é para a criança, analogamente ao brinquedo, esfera de ressignificação e elaboração de vivências. Mas, além desse aspecto da criação, a ludicidade é fundamental para promover a fruição de arte pelas crianças. Conhecer arte deve ser uma grande brincadeira, permeada por todos os sentidos – Que som será que tem a obra? Qual será o cheiro e o gosto? – e pela imaginação – O que será...? Vamos fazer de conta que... ?

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

Poucos compreendem que a criança joga esteticamente com formas e imagens na sua produção com os meios artísticos e que, entre ela, seu produto e o outro há uma interação na fruição lúdica e esta, por isso mesmo, revela-se um fator cultural de conhecimento. (RICHTER, 1999, p. 196).

Um conhecimento que irá proporcionar o desenvolvimento de diversas esferas – que detalhamos e ainda detalharemos ao longo deste trabalho – entre elas a construção da “poética pessoal” de cada criança, que a permitirá construir sua própria maneira de se expressar.

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

Outra fonte, também lúdica, de ampliação do repertório imagético e do acervo expressivo é a contação de histórias. Se a atividade criadora é recombinação de elementos da realidade, nada melhor que uma boa história para mostrar que elementos aparentemente sem sentido podem se unir sob as rédeas da fantasia.

Esse tipo de costura é, muitas vezes, criado pelas próprias crianças. Em suas criações artísticas estão, muitas vezes, narrando, contando histórias. “As canções interessam mais pelas histórias que contam, pelo jogo que propiciam, assim como as crianças inventam linhas melódicas que contam uma longa história” (MARTINS; PÍCOSQUE; GUERRA, 2012, p. 99). Além disso, a história pode ser conexão, fio condutor, de uma sequência de atividade, como conta a atelierista Mara Davoli, sobre um trabalho realizado:

Decidimos o tema ‘Variações de luz e cor no ambiente natural’, a ser contido dentro de ‘mini-histórias’ conectadas entre si, como uma forma de linha que nos conduziria ao longo do ano. Essa linha teceria uma teia, uma história do que estávamos explorando, alimentada por diversas linguagens: verbal, visual, plástica e assim por diante. (DAVOLI apud GANDINI, 2012, p. 112).

Essas histórias, mais do que simplesmente conectar atividades entre si, permitem inserir a criança em um universo diferenciado, aonde será possível criar além do que se vê. Aliás, universo diferenciado deve ser, também, o ambiente educativo. Pois é nesse universo que se dará a criação e é ele também fruído pela própria criança, que talvez não saiba, mas percebe que...

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

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

Louis Cadwell, Lori Geismar Ryan e Charles Schwall

Se nossa intenção é proporcionar novas interações e sugerir novos caminhos, não há aliado melhor do que um ambiente educativo desafiador e sugestivo. Seja um ateliê, uma sala de aula ou o mundo. O mundo, aliás, há de ser fruído pela criança. A criança tem que sair da sala de aula para conhecer o mundo e o mundo tem que entrar no ambiente da sala de aula para encantar a criança. Devemos criar, no espaço, “oportunidades para descobrir’, porque a verdadeira aprendizagem (não a simples aquisição de informação) é um descobrimento” (IAVELBERG, 2003, p.40).

Uma criança que, futuramente será capaz de fruir e apreender significativamente manifestações artísticas pode começar fruindo o mundo ao alcance das mãos no ambiente educativo. Um ambiente que favorece “os itinerários lógicos e criativos das crianças, um lugar para se familiarizar com semelhanças e diferenças entre as linguagens verbais e não verbais” (GANDINI, 2012, p. 22). No ambiente se expressa fundamentalmente a intencionalidade do professor. Mesmo nos momentos de livre-expressão e criação menos orientada – tão fundamentais quanto as intervenções direcionadas – o professor está também propondo novas interações a partir da organização e dos elementos escolhidos para ocupar o ambiente educativo. “Está claro que, em um espaço que é preparado e amparado por adultos com intencionalidade, as crianças, que já conhecem alguns alfabetos, construirão outros” (PIAZZA *apud* GANDINI, 2012, p. 29-30).

O ambiente, assim, é um convite. É o permanente convite do professor para que a criança crie mais. Sem que ele precise, necessariamente, estar presente ou intervindo. Uma sala de aula, um ateliê ou, em síntese, o universo que desejarmos criar, deverá ser...

(...) um local multissensorial que convida a interações, envolvendo a mente, as mãos, a imaginação e os sentidos. É um ambiente que oferece às crianças materiais, instrumentos e técnicas de qualidade que se traduzem em numerosas possibilidades para experiências. (SCHWALL, 2012, p. 35).

Entramos, aí, em outro aspecto essencial da fruição da arte. Fruir os materiais. Já falamos que o agir sobre os material é essencial quando elencamos a esfera da criação como eixo fundamental da vivência da arte na Educação Infantil. Mas nem sempre o contato com os materiais necessita gerar algo novo. Pode ser simplesmente o tocar, sentir, pois...

...vivenciar a arte é *dar as mãos*.

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

Loris Malaguzzi

Talvez, de início, dar um dedo. Com um pouco de relutância. “A tinta é gelada. E minha mãe disse para não me sujar!”. Talvez, mais além, com o vagar do olhar tátil, dar a mão e mesmo o braço. Os pés também, por que não? Simplesmente sentir o que aquela tinta tem para oferecer. Com ou sem objetivo. Simplesmente fluir pela matéria, fruir.

Uma questão muito importante [para o professor] é entender como reconhecer (ou, podemos dizer, ler) a relação e troca entre criança e material e cultivar o crescimento da consciência entre os colegas para ampará-la. Observar e ouvir as crianças cuidadosamente nos ajuda a entender as maneiras que as crianças desenvolvem de aprender com os materiais, para que possamos ajudá-las. (PIAZZA *apud* GANDINI, 2012, p. 30).

Ou seja, os materiais em si são uma fonte de aprendizado e experiência. Além, é claro, de veículo de expressão. “As crianças apresentam uma receptividade inata às possibilidades que os materiais oferecem e interagem com eles para criar significados e relações, explorar e comunicar” (SCHWALL, 2012, p. 32). Assim, antes de estimularmos a criação a partir daquele material, repleto de possibilidades latentes, devemos permitir um encontro lento e agradável entre ele e as mãos curiosas. Permitimos, assim, às crianças, aquele “deixar-que-as-coisas-se-aproximem” e a nós permitimos um distanciamento das mãos e um vagar do olhar, experienciando esteticamente nossa própria prática. Distanciamo-nos, observadores, do processo de fruição das crianças, permitindo que suas próprias mãos conduzam a descoberta do material.

Um primeiro encontro das crianças com os materiais, para explorar e agir sobre eles, é um passo necessário no processo de conhecer as crianças. Nesses encontros e explorações, as crianças constroem uma percepção do que pode acontecer com os materiais, e os adultos constroem a capacidade de observar e apoiar a significância de cada experiência. (PIAZZA *apud* GANDINI, 2012, p. 28).

Esse processo, de início puramente sensitivo e explorador, se torna, com as repetidas interações com os materiais, um construtor de caminhos possíveis. Um instrumento de comunicação e expressão. Vão surgindo...

(...) possibilidades de modificação, transformação e estruturação do material [...]. Em uma situação que proporcione comunicação [...], transformando um material para comunicar (papel, tinta, argila, etc.), estruturamos uma

linguagem. Cada linguagem tem um sistema comunicativo. (PIAZZA *apud* GANDINI, 2012, p. 28-29).

A aquisição desse sistema comunicativo é base para a criação. Assim como o contato com as letras é fundamental para as crianças desde o berçário, para a posterior aquisição da escrita como instrumento significativo, o contato com os materiais é fundamental para uma alfabetização gradual dentro das linguagens expressivas da arte.

É por meio das interações entre a criança e o material que pode surgir o alfabeto. Quando as crianças usam papel, argila, cordão e coisas do gênero, diferentes alfabetos surgem a partir de diferentes materiais. Quando as crianças usam suas mentes e mãos para agir sobre um material usando gestos e instrumentos e começam a adquirir habilidades, experiência, estratégias e regras surgem estruturas dentro da criança que podem ser consideradas como uma forma de alfabeto ou gramática. (PIAZZA *apud* GANDINI, 2012, p. 28).

Sendo assim, outro eixo fundamental da fruição da arte na Educação Infantil, sempre em paralelo com o eixo da criação, é a gradual alfabetização das crianças dentro da linguagem da arte. Uma alfabetização que pode partir do contato com os materiais ou com as produções artísticas de seu tempo. Uma alfabetização cultural que é essencial se lembrarmos que...

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

Para bem criar passarinho é bom construir uma gaiola, mais ampla que a terra, de janelas abertas para o universo.

Bartolomeu Campos de Queirós

E, para nos apropriarmos desse mundo, precisamos ter as ferramentas para conhecê-lo. Devemos dominar os códigos para decifrá-lo. Nossa relação com a realidade é mediada por linguagens ou sistemas simbólicos. Assim, percebemos que a linguagem é nossa maneira fundamental de “experiência no mundo e, conseqüentemente, reflete nosso modo de estar-no-mundo. [...] É um sistema de representação pelo qual olhamos, agimos e nos tornamos conscientes da realidade” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p.33). Sendo assim, se desejamos que as crianças compreendam, futuramente, o mundo da arte e sistematizem seus

conteúdos¹² em outras etapas do ensino, precisamos, no momento da Educação Infantil, propiciar o máximo de contato com os códigos da arte, que vão sendo adquiridos de maneira gradativa e significativa.

Para nos apropriarmos de uma linguagem, entendermos, interpretarmos e darmos sentido a ela, é preciso que aprendamos a operar com seus códigos. Do mesmo modo que existe na escola um espaço destinado à alfabetização na linguagem das palavras e dos textos orais e escritos, é preciso haver cuidado com a alfabetização nas linguagens da arte. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p.13).

Com esse cuidado, ampliamos o repertório das crianças, tanto em termos expressivos quanto de procedimentos. Além, é claro, da compreensão gradativa desse “sentimento de mundo” que a arte expressa. Esse processo de alfabetização cultural, segundo Barbosa (1991), também está vinculado à esfera do letramento, pois sem ele a letra perde o sentido. “A leitura cultural e estética do meio ambiente vai dando sentido ao mundo da leitura verbal” (BARBOSA, 1991, p. 28). Isso é ainda mais significativo se lembrarmos que nosso mundo é, cada vez mais, repleto de imagens. Não há leitura de mundo sem leitura das imagens que o mundo nos oferece¹³. “Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura de obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual” (BARBOSA, 1991, p. 34), que mais tarde servirá tanto para a imagem estática quanto em movimento.

Com tudo isso, a criança produz sistemas sógnicos e forma um vocabulário que lhe possibilitará “lembrar o que já foi e projetar o que será, seja para pisar em certezas, seja para voar em fantasias.” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p.34). E, por esse viés, será que mesmo nosso conceito atual de letramento não consiste em uma espécie de fruição do mundo textual? Um aguçamento da leitura de mundo que, posteriormente, sistematizado, se tornará leitura de textos e contextos?

Poder-se-ia ousar dizer, inclusive, que a Educação Infantil em geral é espaço de fruição do mundo. Fruição dos textos, do conhecimento, da cultura.

¹² Sobre os conteúdos do ensino de arte e sua tipologia, ver IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 25-29.

¹³ Sobre o ensino da arte englobando todas as esferas de produção visual, ver HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007. O autor traça as bases para o trabalho com uma *cultura visual*, com ênfase no trabalho com Ensino Fundamental mas de possível interesse na Educação Infantil.

Vivência e apropriação para formular bases da futura aquisição de conhecimento sistematizado. E nesse ponto, a arte é fundamental, pois...

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

*A noite é a nossa dádiva de sol aos que vivem do
outro lado da terra.
Carlos de Oliveira*

Nesse sentido, retomamos a discussão levantada no capítulo anterior, relativa à apropriação da cultura local, da cultura universal e da cultura do outro. Afinal, a de todas as linguagens de que dispomos, a da arte...

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

Nesse sentido, a educação pela arte se aproxima do que Morin (2002) defende como “ensinar a condição humana”. O autor aponta que a compreensão de uma cultura universal não se dá senão pela compreensão dos microcosmos culturais que abarca. Da mesma forma, compreender a cultura de seu local só é possível quando consideramos a cultura do mundo. “O duplo imperativo impõe-se: salvar a unidade humana e salvar a diversidade humana. Desenvolver as nossas identidades ao mesmo tempo concêntricas e plurais” (MORIN, 2002, p.83).

Nesse ponto a arte e a fruição, ambas fins em si mesmas, se tornam meio para compreensão da amálgama cultural complexa em que vivemos. Pois, por transcenderem a linguagem conceitual, tem maior universalidade. E, por serem formas expressivas, se inserem em contextos culturais, mas expressam subjetividades. Na Educação Infantil, em específico, podemos dar vazão a um trabalho com a diversidade sem grandes necessidades de discursos ou formulações. Não que crianças não tragam preconceitos, mas tem abertura maior para simplesmente sentir o que uma obra tem para dizer e, assim, compreendê-la.

Segundo Lavelberg (2003), também o uso de material relacionado à cultura local, além de prática motivadora e significativa, é caminho para um reconhecimento da pluralidade.

Essa prática valoriza o universo cultural do grupo, dos subgrupos e dos indivíduos, incentiva a preservação das culturas e cria em cada um o sentimento de orgulho da própria cultura de origem e de respeito aos outros, o que constitui condição fundamental para a construção de uma relação não preconceituosa com a diversidade de culturas. (IAVELBERG, 2003, p.12).

Já para Richter (2009), a ficção tem papel fundamental na compreensão da alteridade e, assim, o trabalho com a arte – bem como a contação de histórias, que citamos no capítulo anterior – pode ser um caminho para reconhecimento do outro.

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

Como vemos, as esferas da cultura de cada criança, da cultura do outro e da cultura universal estão permanentemente conectadas e se relacionando. Esse tipo de noção multidimensional é parte da formação e compreensão do *homo complexus* que Morin (2002, p. 64) apresenta.

E se educamos um *homo complexus*, não podemos pinçar também o universo da arte de todo o universo da cultura. A interdisciplinaridade e a variedade de linguagens entrelaçando-se são fundamentais. Trata-se de, como defende Gandini (2012), estabelecer conexão entre as linguagens que são “parte do mundo cultural da atualidade, com relação às artes, música, arquitetura, design, dança e teatro – conexões e contaminações – que determinam possibilidades de fruição de uma paisagem cultural muito rica” (GANDINI, 2012, p. 115) e que deve conectar-se e contaminar também o ambiente da Educação Infantil.

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

...vivenciar a arte é refletir.

Para as crianças tanto suas ações como as palavras são coisas que provocam sem limitação conceitual todo o imaginário, como uma pedra que lançada a água desenha círculos.

Sandra Richter

Certamente não ignoramos o grande valor da reflexão sobre as obras de grandes mestres ou artistas locais. Sabemos do papel da “crítica de arte” que Barbosa (1991) defende, em sua abordagem triangular. Entretanto, aqui consideraremos que esse processo se consolidará durante as próximas etapas da educação. Não deixaremos, é claro, a reflexão de lado. Consideramos, entretanto, de maior relevância na Educação Infantil, a reflexão que a criança faz com relação a sua própria produção. Reflexão que poderia mesmo ser considerada fruição da própria obra. Uma fruição que, lentamente, vai gerando compreensões ainda mais aprofundadas do seu alfabeto sentimental e uma análise crítica de suas produções. Isso porque, antes de refletir sobre a produção dos outros...

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

O próprio autor [...] cada vez que se distancia em relação à sua obra, toma consciência do efeito de seu gesto e o sente de maneira diferente.

Sara Païn

Nesse ponto, acreditamos que o registro é ferramenta fundamental. A produção em arte é, por si só, registro. Mas cabe ao professor a organização desse material de maneira significativa e compartilhada com as crianças. Um exemplo, certamente não o único, é a construção de portfólios. Essa atividade, de registro, organização e retomada permite “o acompanhamento [...] na processualidade vivida. Não interessa receber a produção no final, mas acompanhar e problematizar enquanto ela nasce, pois é isso que amplia as potencialidades, as ideias iniciais.” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 132).

Além disso, é fundamental o registro pelo professor daquilo que não tem manifestação física. Falas, reflexões, atitudes. Esse tipo de atividade sistemática,

além de permitir acompanhar o processo de cada aluno, consiste em “um modo de evitar a fossilização do pensamento” (DAVOLI apud GANDINI, 2012, p. 114).

Mas, além de permitir a reflexão do professor e da criança sobre o que foi trabalhado, a construção de portfólio e a visibilidade e fruição das manifestações artísticas das crianças, é uma atitude de valorização do processo criativo das crianças. E, dependendo da forma como for encaminhado o registro e a organização do que foi produzido, podemos dizer que...

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

Hoje temos um histórico registrado de histórias, narrativas pessoais e reflexões contadas, em muitas e muitas linguagens, com têmpera, aquarela e tintas acrílicas, colagem marionetes, objetos costurados, estruturas de argila, máscaras e totens, esculturas em madeira, [...], fotografias tiradas pelas crianças e lindas mãos de papel feitas por crianças e professores.

Barbara Burrington

Uma instituição que reconhece o valor da produção das crianças se torna um lugar que produz história. Essa valorização, aliada ao uso de materiais mais duráveis, pode transformar o ambiente da Educação Infantil em um espaço onde as paredes, muros e mesmo o chão contam a história das crianças que passaram por ali. Esse processo é de grande riqueza não apenas para a criança que produziu determinada obra e a sentiu valorizada, como também para as crianças que terão a oportunidade de fruir aquelas obras em seu transitar cotidiano pela instituição.

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

A documentação e o registro são, portanto, partes fundamentais da construção do processo da educação pela arte. São a peça chave para o eterno recomeço desse ciclo de **criar, fruir e refletir**. Não mais o detalharemos aqui, pois

acreditamos que é temática frutífera para outras pesquisas que o possam aprofundar. Como deixamos claro no início do capítulo, focaríamos essa vivência em arte na construção do *tocar* a do *fazer*. Além disso, nesse momento, julgamos necessário falar de outro elemento chave, fundamental nas três etapas da educação pela arte. O elemento que articula e estimula o acontecimento das três esferas: o professor. Afinal, uma educação estética necessita de um sujeito aberto a todo esse universo, já que...

...fazer vivenciar é também vivenciar.

Para bem criar passarinho

é bom ter asas na alma

Bartolomeu Campos de Queirós

Se falamos aqui da arte na Educação Infantil como um proporcionar vivências – experiências estéticas do olhar, do toque, dos cinco sentidos – como deveria se posicionar o profissional responsável por isso, não apenas no ambiente educativo, mas diante do mundo ?

Primeiramente, se desejamos que as crianças vivenciem experiências estéticas diversas, para ampliação de seu repertório, é fundamental a ampliação do repertório deste profissional-propositor. O professor de Educação Infantil deve buscar conhecer arte, tanto como um conhecimento crítico quanto como uma fruição fluída e agradável. Certamente é essencial procurar o máximo de contato com a cultura. Desde as obras dos grandes mestres até as mais genuínas manifestações da cultura local. Locais como museus, galerias, teatros são riquíssimos, mas tampouco podemos esquecer os espaços aparentemente menores, aonde a produção local se desenvolve. Uma postura de pesquisador do universo da arte se faz necessária – não sendo, é claro, menos necessária em outras esferas do conhecimento. Se queremos criar em nossos educandos uma “paixão de conhecer o mundo” (FREIRE, 1989), temos nós mesmo que alimentar nossa paixão. “Temos que nos convencer de que é essencial preservar nas crianças (e em nós mesmos) o sentido de encantamento e surpresa, pois a criatividade, assim como o conhecimento, é filha da surpresa” (GANDINI, 2012, p.24).

E a postura estética diante do mundo não se resume aos espaços próprios da criação artística. Trata-se de um encantamento, também, com nossas vivências

cotidianas e pedagógicas. Devemos formar em nós mesmos uma visão estética do mundo, um “habituar os olhos à calma, à paciência, ao deixar-que-as-coisas-se-aproximem-de-nós” (NIETZSCHE, 1985, p. 78). Proporcionar, também a nós, momentos da mais pura vivência estética no cotidiano. Permitir uma suspensão de juízo, constituir-nos como sujeitos da experiência (BONDÍA, 2002). Essa posição, além de rica como formação humana, pode ser uma grande multiplicadora no trabalho com as crianças. Falamos neste trabalho que propor interações com a arte é fundamental, para expandir horizontes. Não partimos de uma perspectiva espontaneísta, de um fazer puramente baseado na livre-expressão. Entretanto, momentos de afastamento, suspensão da nossa própria presença dentro do ambiente educativo, podem ser de grande riqueza. Nem sempre as interferências necessitam ser feitas no exato momento em que surgem questões ou conflitos.

“O encontro com a arte, o possibilitar brechas de acesso e a experiência estética dependem da observação atenta do grupo que temos à nossa frente e das conexões potenciais que podemos ajudá-los a fazer” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 73). Nesse sentido, também Gandini (2012) aponta a importância deste “processo de observar as interações das crianças com os materiais e escutá-las” (GANDINI, 2012, p. 111). Somente assim, poderemos oportunizar que as crianças alarguem ainda mais a estrada que tem para trilhar na fruição e criação estética. E nós poderemos ser bons parceiros, trilhando juntos este caminho. Nós e as crianças, de mãos dadas com a arte.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Se va enredando, enredando
Como en el muro la hiedra
Y va brotando, brotando
Como el musguito en la piedra*
Violeta Parra

Ao longo deste trabalho visamos costurar uma base para a educação pela arte na Educação Infantil. Isso a partir da pergunta: **O que um professor deve ter em mente se deseja trabalhar com arte na Educação Infantil?** Como deixamos claro, não almejávamos chegar a uma resposta, mas apontar caminhos possíveis e suscitar novas perguntas.

Para isso, delineamos primeiramente a ideia de **experiência estética** e, ainda, lançamos um convite a esse tipo de relação com o mundo. Relação esta que pressupõe **silêncio, inutilidade, sentimento, toque e subjetividade**. Uma relação com o mundo que, como aponta Duarte Júnior (1981, 2009), não pressupõe uma beleza intrínseca e inerente a nenhum objeto, mas que está na forma de nos posicionarmos diante das coisas. Somente o sujeito da experiência estética terá mãos e olhos capazes de vivenciar a arte – somente assim o professor poderá educar pela arte e abrir pouco a pouco as portas dessa vivência para seus educandos.

E, se já nos encontramos dispostos a esse tipo de experiência estamos, crianças e educadores, abertos a conhecer o mundo e - fruindo, fluindo - constituir o repertório que dará a base para nossa criação. Por esse caminho - de fruição do mundo das coisas e do mundo da arte e, a partir disso, a construção do novo, do inusitado, do subversivo - que desejamos **educar pela arte**. E esse experienciar-criar contínuo, essa ideia da educação pela arte como ciclo, da arte como processo formativo que acompanha todas as etapas do ensino, pretende fazer do espaço educativo um lugar propício para **abraçar os sentimentos**, proporcionar-se uma **educação integral** e uma **apropriação da cultura**, que é direito de cada indivíduo, por menor que seja. Uma contínua apropriação do mundo que será **mãe da criação**, pois, como aponta Vigotski (2009), nenhum indivíduo é capaz de criar usando

elementos que não sejam parte de seu repertório de vivências – nossa imaginação é criadora e subverte a ordem do real, mas não é transcendental ou externa a nós.

Dito isto, temos uma compreensão geral do que acreditamos ser a educação pela arte e também, se soubermos imaginar, um *flash* do que seria o mundo se a educação como um todo fosse abraçada pelos tentáculos da arte. Estamos falando de fundamentos estéticos para a educação: eles certamente nos mostram caminhos possíveis para o trabalho com arte mas são mais do que isso. São caminhos possíveis para repensarmos como educamos.

E, acreditamos, essa mudança de olhar é necessária e fundamental na educação da primeira infância. É por isso que, ao final, adentramos mais claramente no ambiente das creches e pré-escolas. Nesses espaços, a arte é, acima de tudo, um **proporcionar vivências**, assentadas no forte tripé que é criar, fruir e refletir. E se queremos nos tornar professores-propositores de vivências devemos lembrar que nossas crianças precisam **criar** e **criar cada vez mais** a partir das interações e desafios que propomos. E, para construir as bases para essa criação, elas precisam ter chances de **fruir: tocar com todos os sentidos** e **brincar** com a arte; **estar cercado** por ela e **lhe dar as mãos**, assim podendo **se apropriar** e **conhecer** o mundo. Trata-se de compreender o ambiente educativo e o que acontece nele como um constante abrir de portas para o mundo da arte e para a beleza que nos cerca. E depois disso tudo, sempre deve estar o **refletir**, que é um **refletir sobre si mesmo** e **construir uma história**, pessoal e compartilhada. Afinal, a produção da criança precisa ser ressignificada por ela mesma e por seus coetâneos e as creches e pré-escolas precisam se tornar ambientes **construídos** e **reconstruídos** pelas crianças a cada dia.

Mas, importante lembrar que neste processo nem só nossas crianças precisam vivenciar, pois proporcionar **vivências é também vivenciar** a arte e viver nossa prática educativa como uma constante experiência estética. Seremos, assim, sujeitos da experiência, capazes de sentir, vivenciar e criar. Só assim, com uma forma distinta de colocarmo-nos no mundo, formaremos outros sujeitos abertos a experimentar e criar, abarcar e abraçar o mundo. Poderemos poetizar nossa vivência cotidiana e dar as ferramentas para que cada criança possa, também, **“poetizar o mundo”** (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 57).

Com essa mudança de olhar do profissional de educação infantil, podemos vislumbrar, mais uma vez, aquele *flash* de que falamos acima. Pois compreender a

educação com um olhar estético não nos mostra como ensinar a arte nem simplesmente como educar pela arte. Um olhar estético sobre a educação é uma sementinha que plantamos e que pode se germinar e crescer de diversas maneiras, invadindo cada tempo e espaço da Educação Infantil. Assim, nossa pergunta inicial (O que um professor deve ter em mente se deseja trabalhar com arte na Educação Infantil?) nos leva a outra pergunta possível: **De que forma o a estética pode permear todo o processo de pensar a Educação Infantil?**

Assim, este trabalho não termina com uma resposta ou conclusão definitiva, mas com uma nova pergunta – ou diversas novas perguntas. Até porque não propusemos dar respostas, prescrever soluções. O que intentamos ao longo desta pesquisa foi discutir ideias, conceitos e questões que possam servir com os disparadores de um pensar estético, de um olhar diferenciado sob a Educação Infantil. Olhar este que planta uma semente na formação de nossas crianças e de nós mesmos. Uma semente que poderá brotar e se enredar, um copo cheio que poderá transbordar para todos os lados. E aí, então, os caminhos são muitos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. A utilidade e o prazer: um conflito educacional. In: DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

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

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

BONDÍA, Jorge Larossa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação – ANPED, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002, p. 2-28. Disponível em: <
http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larossa_bondia.pdf>.
 Acesso em: 07/07/2012.

_____. NIETZSCHE & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Editora Moraes, 1979. (2ª edição)

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

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

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

ECO, Umberto. **A definição da arte**. Lisboa, Edições 70, 1972.

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

GANDINI, Lella. Do começo do ateliê aos materiais como linguagens: Conversas a partir de Reggio Emilia. In: GANDINI, Lella. *et al* (org.). **O papel do ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GANDINI, Lella. O papel do ateliê: Conversas a partir de Reggio Emilia. In: GANDINI, Lella. *et al* (org.). **O papel do ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GANDINI, Lella. *et al* (org.). O contexto e a inspiração do nosso trabalho. In: GANDINI, Lella. *et al* (org.). **O papel do ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

KRAMER, Sonia. Infância e Educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sonia (org.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 1999, p. 269-280.

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

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

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

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

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

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

RIZZOLI, Maria Cristina. Leitura com letras e sem letras na Educação Infantil do norte da Itália. Em: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 91, p. 5-23.

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

SMOLKA, Ana Luiza. Apresentação – A atividade criadora do homem: a trama e o drama. In: VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIEIRA, Flaviana Rodrigues; GOZZI, Rose Mara; **A estética como marca de cultura**. In: MELLO, Ana Maria (org.). O dia a dia das creches e pré-escolas. Porto Alegre: Artmed, 2012.

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

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.