



CRIANÇAS FAZENDO ARTE:

processos de criação artística e formação profissional docente para a Educação Infantil

Sandra Mara da Cunha¹

RESUMO

Aprender arte por meio de processos criativos remete diretamente às crianças pequenas, exploradoras de lugares e investigadoras de gestos, movimentos, sons, cores e suas misturas. A aprendizagem da arte na Educação Infantil é objeto deste artigo, de natureza ensaística. Aqui, o objetivo é buscar conexões entre os processos criativos em arte com crianças pequenas, considerando o papel fundamental que as professoras desempenham na promoção desta aprendizagem. Fundamentado nos diálogos entre projetos educativos em arte desenvolvidos com crianças pequenas e os estudos da infância, traz elementos que apontam caminhos possíveis para a arte na Educação Infantil. Como resultado, as professoras, em formação e no exercício docente, são conclamadas a reconfigurar suas atuações ao trabalhar em parceria com as crianças, experimentando materiais e modos de lhes dar vida em uma abordagem pedagógica centrada nos processos de criação artística.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação infantil. Aprendizagem artística. Estudos da infância. Processos criativos em arte.

CHILDREN MAKING ART:

artistic creation processes and professional teacher training for Early Childhood Education

ABSTRACT

Learning art through creative processes refers directly to young children, explorers of places and researchers of gestures, movements, sounds, colors and mixtures thereof. Learning art in early childhood education is the subject of this article that has an essay nature. The goal is to seek connections between the creative processes in art with young children, considering the vital role that teachers play in the promotion of this learning. Based on the dialogue between educational projects in art developed with young children and childhood studies, it brings elements that indicate possible paths to art in early childhood education. As a result, teachers are stimulated to reconfigure their roles by working in partnership with children, experimenting materials and ways to give them life in educational approach centered in the processes of artistic creation.

Keywords: Teacher training. Early Childhood education. Artistic learning. Childhood studies. Creative processes in arts.

¹ Musicista e educadora. Doutora em educação pela FE/USP e mestre em artes pela ECA-USP, atualmente realiza pesquisa de pós-doutorado na FE/USP. Possui especialização em educação musical, graduação em piano e licenciatura em música pelo IA-UFG. Professora-artista da Escola Municipal de Iniciação Artística – EMIA/SP desde 2007, e de 2014 a 2016 atuou como assistente pedagógica da direção, orientando a formação continuada da equipe de professores. É pesquisadora do GEPSI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociologia da Infância e Educação Infantil, vinculado à FEUSP. Tem experiência em Artes e em Educação e seus temas de atuação e interesse são: educação musical, ensino de arte com crianças, estudos sociais da infância, formação de professores e educação infantil. E-mail: <cunhasandramarada@gmail.com>



NIÑOS HACIENDO ARTE: procesos de creación artística y formación profesional docente para Educación Infantil

RESUMEN

Aprender arte por intermedio de los procesos creativos se refiere directamente a los niños, explotadores de lugares e investigadores de gestos, movimientos, sonidos, colores y mezclas de ellos. Aprender arte en la primera infancia es el tema de este artículo de carácter de ensayo. Aquí, el objetivo es buscar las conexiones entre los procesos creativos en el arte con los niños pequeños, teniendo en cuenta el role vital que las maestras juegan en la promoción de estos aprendizajes. Basado en el diálogo entre proyectos educativos en arte desarrollados con niños y estudios de la infancia, se traen elementos que indican posibles caminos para el arte en la educación infantil. Como resultado, las maestras son llamadas para reconfigurar sus actuaciones trabajando en asociación con los niños, experimentando materiales y formas para darles vida en enfoque educativo centrado en los procesos de creación artística.

Palabras clave: Formación de maestros. Educación infantil. Aprendizaje artística. Estudios de infancia.

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

Anna Marie Holm, 2007, p. 3

Introdução

Mais do que um jogo de palavras, ao embaralhar os sentidos de ensinar e aprender no intuito de pensar a arte no contexto da educação, Albano (2007) lançou provocações. A autora afirmou que arte não se ensina, mas se aprende, e que é a criação da obra de arte que conduz o artista na sua aprendizagem. Com essas ideias, a pesquisadora quis compreender como ocorre a iniciação de artistas quando são orientados por outros artistas e, com isto, encontrar modos mais plenos de sentido para aqueles que aprendem arte, permitindo ou abrindo, segundo afirmou, “possibilidades para o aluno encontrar o seu próprio projeto, sua própria voz” (ALBANO, 2007, p. 87).

Ao voltar a atenção para as instituições da Educação Infantil, sabendo que os processos de aquisição de conhecimento ocorrem na estreita relação adultos-crianças, a arte e seus processos de criação colocam-se como um caminho para a aprendizagem artística de crianças. Isto porque tal abordagem, além de se fundar na arte como área de conhecimento, mostra-se mais consonante com as crianças pequenas e seus modos de construir saberes.

Se acreditamos que as crianças têm direitos de ter voz e vez nas suas creches e pré-escolas, as professoras são conclamadas a assumir a postura de mestres que orientam artistas-aprendizes: ser parceiras nas pesquisas de materiais e de modos de ação e atuação que levam à criação de músicas, desenhos, pinturas, modelagens, cenas e danças.

Assumir esta postura investigativa junto às crianças implica em trazer, para o debate sobre a formação de profissionais de Educação Infantil, foco deste Dossiê Temático, a importância de garantir a presença da arte na formação inicial docente. Professoras e professores, ao terem a oportunidade de aprender arte no seu percurso de formação para a atuação na Educação Infantil, reconfiguram seu perfil profissional ao compreenderem as relações que existem entre os processos de criação artística e os modos de ser e de aprender de crianças pequenas, ponto abordado mais adiante neste texto.

Ao passarem pela experiência da criação artística, pode ficar mais claro para quem irá atuar na Educação Infantil que as possibilidades expressivas e artísticas de crianças pequenas acontecem em um fluxo contínuo, que desconhece limites entre as cem linguagens infantis das quais as crianças são feitas, assim como escreveu, de modo poético, Malaguzzi (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). As crianças são curiosas, brincantes, com capacidade para se maravilhar com o mundo e com seus sons e silêncios, entonações e modulações da fala, com cores, formas, luzes, objetos, movimentos, deslocamentos, modos variados de ocupação de tempos e de espaços, e atuam a partir de um corpo que se arrisca com paixão a essas descobertas e experimentações. Essas situações, quando planejadas e conduzidas por adultos sensíveis, atentos e abertos às manifestações infantis, resultam em aprendizagens que se constroem a partir do entrelaçamento entre os interesses de investigação das crianças com os saberes das professoras, em processos nos quais as crianças são participantes de fato, com vozes que são ouvidas e consideradas nas tomadas de decisão.

Para que a Arte na Educação Infantil se desenvolva fundada nas epistemologias e nos procedimentos pertinentes a este campo, é fundamental que as professoras, no planejamento dos seus projetos de trabalho, prevejam a participação das crianças, proporcionando-lhes oportunidades de experimentar e de inventar novos usos para o que os adultos lhes propõem, considerando-as como capazes de fazer e de criar arte de modo também autoral. Será preciso, para tanto, considerar o ponto de vista das crianças e questionar as estéticas adultas que buscam obras de arte e acontecimentos artísticos perfeitos, pois os resultados das realizações das crianças, neste campo, valem-se de outras

lógicas. Isto porque elas não são artistas profissionais: são crianças e expressam-se por meio de linguagens com alta carga poética.

Aos adultos cabe sempre perguntar: como as crianças atuam no campo das investigações e criações artísticas? O que lhes captura o interesse: os processos ou os resultados? Estas são questões importantes e que devem ficar mais claras para aqueles que trabalham a Arte na Educação Infantil, para que as instituições educativas acolham as crianças e suas potências inventivas.

Diante do exposto até aqui, uma questão central se coloca: qual abordagem educativa em Arte cabe na Educação Infantil, ao pensarmos nas crianças como sujeitos de direitos, tal como preconizam leis e documentos orientadores da educação da pequena infância no Brasil? (BRASIL, 1988; 1996; 2010; 2017).

É sobre essas questões que este artigo se debruça, ao buscar conexões entre os processos criativos em arte com crianças e seus modos de construir conhecimento na Educação Infantil, considerando o papel fundamental que as professoras desempenham na promoção dessas aprendizagens. O texto assume a forma de ensaio e fundamenta-se nos diálogos entre projetos educativos em Arte desenvolvidos com crianças pequenas e os Estudos da Infância para, na urdidura desta trama, trazer elementos que apontem caminhos para que o trabalho com a Arte na Educação Infantil tenha as crianças como o centro do planejamento, tal como destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Para refletir sobre as questões aqui levantadas, parto das especificidades da docência na Educação Infantil para, em seguida, abordar a relação existente entre os processos criativos em arte e as crianças pequenas, a partir de características das culturas infantis, especificamente falando sobre interações, ludicidade e imaginação (SARMENTO, 2003).

Ao fim, defendo a ideia de que as professoras da pequena infância se apoiem nos processos criativos para abordar a Arte na Educação Infantil para que, além de desenvolver um trabalho baseado nessa área, as instituições desta etapa da Educação possam ser lugares mais acolhedores para as crianças e seus modos de construir conhecimento.

Docência na Educação Infantil

Ser professora de creches e de pré-escolas é levar em conta um aspecto de fundamental importância para esse exercício docente: o de atuar voltado para bebês e crianças pequenas. Isto requer um olhar que as enxerga, ouvidos atentos para a escuta, a sutileza do toque, a mão que oferece apoio, falar olhando nos olhos, a musicalidade da voz que fala e entoa canções e acalantos. Estas são atitudes que revelam a compreensão de um modo de ser caracterizado pela vontade de descobrir e conhecer o mundo, de desvendá-lo, lançando-se ao seu encontro com total entrega, experimentando-o em todas as suas possibilidades de cores, sons, formas, movimentos, gestos e afetos.

A aproximação em direção às crianças é, portanto, atitude esperada das professoras, a ser construída desde o início da sua formação e que continua a ser aperfeiçoada no decorrer do exercício da profissionalidade docente. É preciso observar e ouvir mais as crianças, criar laços, estabelecer diálogos e conduzir o trabalho fundado nessa postura ética, respeitadora delas. Se a Educação Infantil é o espaço-tempo dos encontros entre crianças e adultos e crianças e crianças, então temos espaços educativos feitos para as crianças habitarem, pensados como casa de crianças (CUNHA, 2016a).

Nas instituições de Educação Infantil, como lugares de vida compartilhada que são, cabe às professoras apresentar o mundo às crianças. São elas que tantas vezes as ajudam a traduzir esse mundo, nomeando cada descoberta e lhes possibilitando o entendimento dos significados de gestos, falas, desejos, emoções, situações vividas e a serem enfrentadas, e a se relacionar com seus pares e com os outros adultos. Devido à pouca idade dessas crianças e de sua consequente vulnerabilidade e dependência, os saberes profissionais docentes assumem um duplo caráter que combina, ao mesmo tempo, a educação e o cuidado. Esta duplicidade de atuação é característica intrínseca do trabalho com essa faixa etária e pede que entrem em cena propostas pedagógicas mais adequadas para as crianças, com atividades baseadas em campos de conhecimento, centradas em experiências de aprendizagem (BRASIL, 2010, 2017).

O papel das professoras, dentro desse quadro educativo, principalmente nas creches, torna-se fundamental para a promoção da aquisição de conhecimento pelas crianças, em todos os sentidos. Do conhecimento de si mesmas e da construção de suas identidades ao conhecimento dos fenômenos da natureza e daquele construído e acumulado pela humanidade ao longo de sua história, as professoras são mediadoras. Podemos pensar esse aspecto de uma maneira mais ampla porque, pela pouca idade das crianças, essas

profissionais estão, também, em estreito contato com as famílias. É preciso, portanto, que haja uma relação de confiança por parte das famílias, e as mediações das professoras também devem ocorrer nesse âmbito, assim como sinaliza Halldén (2005), ao falar sobre pré-escolas:

Para fazer dela[s] um lugar onde as crianças pequenas são cuidadas e lhes sejam dadas a possibilidade de se desenvolverem, tem que haver processos de mediação entre os pais e os profissionais. O forte vínculo entre os pais e as crianças, pré-requisito para o desenvolvimento básico da confiança, deve ser transferido para os profissionais. As crianças pequenas são seres sociais, mas o são somente com a ajuda dos adultos, e elas não podem lidar com relacionamentos temporários. Se a criança deve ter a possibilidade de construir relações estáveis, tem que haver uma continuidade e um comprometimento que vem dos adultos. Nesse sentido, a relação adulto-criança é assimétrica. O adulto deve aceitar a responsabilidade pelo desenvolvimento dessa relação. As crianças pequenas são dependentes de alguém que possa “ler” suas demandas e que entenda suas vontades e necessidades. Para ser um parceiro nesse processo de descobertas, isso demanda trabalho. Isso significa que as pré-escolas devem ser de alta qualidade. Ao não reconhecer a sociabilidade e a competência das crianças, nós corremos o risco de ignorar o fato de que elas somente podem alcançar isso se houver pessoas confiáveis no seu entorno e que possuam o tempo e a maturidade necessários para acompanhar as crianças, porque elas procedem de acordo com as suas “paixões pelo mundo” (HALLDÉN, 2005, p. 9, grifos da autora, tradução minha).

Dentre as paixões que as crianças demonstram pelo mundo e seus mistérios, estão aquelas que decorrem das descobertas relativas à arte e seus procedimentos de feitura, porque lhes proporcionam uma rica gama de possibilidades de investigação de materiais diversos, como os sons e as cores, a ocupação de tempos e de espaços e a vivência do brincar de ser o que não se é.

Nesse caminho de aquisição de saberes e de saber fazer, as crianças necessitam do amparo dos adultos e do seu acolhimento para compartilhar e validar suas descobertas, pois é para bem pertinho deles que elas retornam, depois de se dedicarem às suas investigações, como detetives em ação. Para Holm (2007), artista visual que desenvolveu um trabalho com bebês e crianças bem pequenas, “o importante é ter um adulto por perto, coparticipando e não controlando. As crianças pequenas procuram adultos para compartilhar o desenvolvimento da sua expressão artística” (HOLM, 2007, p. 12).

É nesse ponto que podemos pensar na importância de oferecer, às professoras em formação, a oportunidade de também elas vivenciarem a arte por meio dos seus processos de criação. É preciso retirar a arte do lugar secundário que ela tem ocupado na Educação Infantil e na formação inicial das suas professoras, ao ser tratada prioritariamente como apoio para

outras aprendizagens, e passar a tratá-la como área de conhecimento. Conhecimento este que considere as especificidades do seu próprio campo, suas epistemologias e seus procedimentos relativos às características de cada uma das suas linguagens. Este conhecimento é fundamental para o percurso formativo das crianças nas creches e pré-escolas, porque amplia suas capacidades de expressão e de compreensão do mundo.

Criação artística e crianças pequenas: um mundo inteiro a ser descoberto

A abordagem educativa que acontece pelo caminho da criação artística é distinta daquela que trata a Arte, na Educação Infantil, como recreação, decoração e ilustração de eventos. Isto quando, por exemplo, se cantam canções guiadas por gestos automatizados, se produz releitura de obras em artes visuais, se dramatiza de formas estereotipadas e se ensaia exaustivamente músicas e danças escolhidas pelos adultos para serem reproduzidas fielmente pelas crianças. Se professoras das creches e pré-escolas atuam como ensinadoras e não como investigadoras e orientadoras de possibilidades e de modos de dar forma a ideias e fatos expressivos e artísticos, esse trabalho se afasta da natureza da arte, essencialmente propositiva da instauração de novos significados ao que é do uso cotidiano.

Professores que são também artistas e que trabalham com crianças pequenas em contextos educativos diversos têm apontado caminhos muito interessantes e que podem ser desenvolvidos, também, na Educação Infantil. Tais caminhos têm sido trilhados por tais professores, ao atuarem com as crianças, planejando e propondo situações em que pesquisam, junto com elas, materiais e procedimentos e lhes trazem referências variadas para alimentar a imaginação infantil, em projetos abertos às contribuições e modificações que podem acontecer quando as crianças se envolvem nesses projetos.

Pensar a Arte e suas linguagens na Educação Infantil é pensar na relação estreita existente entre o modo de ser de bebês e crianças pequenas nos seus percursos de apreensão e compreensão do mundo e o modo de trabalhar dos artistas. Ambos atuam movidos pelo que lhes afeta, pela necessidade de experimentação de caminhos, por uma curiosidade de ver surgir algo imaginado, intuído; pelo desejo de atribuir significados ao que os rodeia e que pode ser materializado de muitas maneiras. Sendo assim, a Arte e suas possibilidades de manifestação por meio de múltiplas linguagens pode ser, também, pensada como linguagem infantil (CUNHA, 2017).

Existe uma conexão direta entre a Arte e o modo de proceder das crianças pequenas que são capazes, nas suas brincadeiras reiteradamente exercitadas, de fazer real o imaginado, ao viverem diferentes papéis nas suas interações cotidianas. Nesse caminho de atribuir significados ao que é vivido por elas nas suas instituições educativas, as crianças criam suas próprias culturas de pares que, segundo Corsaro (2011, p. 128), podem ser definidas “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”.

As crianças atuam de um modo que os adultos, de maneira genérica, nomeiam como brincar. Pesquisas etnográficas revelam que esse é o aspecto mais visível de suas ações sociais. O brincar das crianças, segundo Ferreira (2008, p. 145, grifo da autora), mostra “a coexistência de uma *outra* realidade social que, emergindo das suas interpretações acerca do seu mundo de vida, subjaz, fervilhante e intensa, à versão lisa e de superfície que, enquanto adultos, apenas reconhecemos como sendo brincar”. Ainda de acordo com a autora,

O brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem na vida quotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interação social, dando significado às acções. Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem (FERREIRA, 2004, p. 84).

Se o brincar é a face mais visível das ações sociais das crianças, a ludicidade coloca-se como uma das características das culturas infantis (SARMENTO, 2003), e ela também é o veículo que proporciona as aprendizagens no campo da Arte. Na minha experiência como professora de música em uma escola de iniciação artística com crianças e, de modo privilegiado, como assistente pedagógica desta escola no período compreendido entre os anos de 2014-2016, conheci de perto o trabalho de todos os professores, registrados nas suas *Narrativas Poéticas*. Ao analisar esses registros dos processos artísticos desenvolvidos por professores-artistas com as crianças, ficou evidente a importância da ludicidade, das interações, da integração de linguagens artísticas, da imaginação e das aberturas dos projetos de trabalhos para a participação das crianças (CUNHA, 2014; 2016b).

As crianças são iniciantes na vida e na arte, e o mundo, para elas, é fascinante pelo que ele lhes oferece em termos de descobertas, de vivências e suas conseqüentes aprendizagens, que elas expressam por meio de linguagens mais afeitas às características

infantis. Estas englobam as sonoridades todas, para além do que se ouve e fala, do que se vê, do que se move, do que se sente e intui, o que ainda não existe e pode ser criado. É preciso, para começar, partir do que já se tem: olhar o mundo com olhos de maravilhamento, atitude que as crianças pequenas demonstram ter. Holm (2007) indica caminhos para os adultos:

Definitivamente, o importante é que não haja limitações. É essencial abrir-se a todas as possibilidades, amplie o espaço, deixe que as coisas aconteçam, e sempre que possível ao ar livre. E quanto mais vezes melhor. Abra a mente para o uso de materiais inusitados. São inúmeros os materiais disponíveis num mundo aberto a várias interpretações. Abra-se para os movimentos do corpo, use roupas já bem usadas e deixe livre o espaço, Abra-se ao tempo e deixe que a brincadeira seja parte do ato de criação, escute a si mesma, **conviva de igual para igual com a criança e esteja presente de corpo e alma. No momento de criar, é condição essencial estar junto** (HOLM, 2007, p. 11, grifos meus).

A expressão destas possibilidades de criação se concretiza por meio dos gestos, no embate com materiais diferentes, como sons, silêncios, luzes, cores, objetos e movimentos em um dado espaço e tempo. O próprio corpo das crianças é o ponto de partida nessa investida curiosa no campo das pesquisas artísticas que, nesse momento, são brincadeiras, exercícios de modos de viver e de habitar o mundo na relação com o outro, naquilo que Berle e Richter (2015, p. 137-138) chamam de “entrar em linguagem”. Linguagem pensada como vocabulário que, para ser compreendido, deve ser vivido, entendido no e pelo pequeno corpo que experimenta e atribui sentidos para gestualidades que resultam em acontecimentos e objetos vários, aos quais nós, adultamente, chamamos, neste lado ocidental do mundo, de artes visuais, dança, música, literatura, teatro.

Linguagem como uma gramática do mundo pela qual aprendemos a habitar o mundo e a nós mesmos, um modo de aprender a dizer e a dizer-se, de tornar o mundo inteligível no e pelo encontro - geracional e de pares, aquele que permite compartilhar e instituir sentidos no mundo e com o mundo (BERLE; RICHTER, 2015, p. 132)

Para as autoras, quando se trata de bebês e crianças pequenas no contexto da Educação Infantil, a questão da linguagem deve ser entendida “não como algo a ser explicado ou decodificado, mas como aprendizagem de composição de um pensamento educacional” (BERLE; RICHTER, 2015, p. 133). Afirmam, ainda, que no caso do desenho infantil, ele deve ser pensado não como representação, mas em termos de perseguir uma experiência de pensamento e não de explicação do que está registrado, seja no papel ou em outros suportes.

Segundo Leite (2014), em entrevista sobre seu projeto de fotografias feitas por crianças de pré-escolas,

No campo das linguagens se tem trabalhado muito com a ideia de representação. Porém, o que nós percebemos é que as imagens produzidas pelas crianças não representam nada, mas nos tocam, nos afetam, nos atravessam. E ao nos afetar, nos levam a produzir sentidos. Não é o sentido que está dado pela imagem, tal como uma montagem bonitinha que você vê no *facebook*, com uma legenda explicativa. É uma imagem que te tira desse lugar confortável. (...) Para além de um enfoque pautado unicamente em um modelo de razão, podemos pensar com as imagens que existem muitos outros modos de conhecer e de produzir sentido que não só pela razão. E as crianças estão me ensinando isso (LEITE, 2014, [s.p.] grifos meus).

Quando as crianças pequenas desenham, pintam, dançam, encenam e sonorizam, não é representação ou cópia do real: é ação, por meio de gestos, na luta com materialidades diversas, com o tempo, com o espaço, com os sons aí incluídos, no intuito de lhes dar formas que revelam sentidos pessoais, e compartilhados nas relações e situações que vivem. Aprender as múltiplas linguagens da infância e da arte, de modo que esta aprendizagem seja realmente artística, requer repensar as abordagens pedagógicas. Estas, em sua dimensão criadora, implicam a invenção autoral, significa que quem a pratica é, também, capaz de inventar histórias, falas, músicas, pinturas, modelagens, cenas, danças, não como conceitos ou representações, mas como vivência e como ação, porque, como afirmam Lino e Richter (2016, p. 1),

(...) se a possibilidade de aprender as dimensões da linguagem seja (*sic*) resultado de processos de aprendizagem, não significa que tudo que as crianças e adultos dizem e escrevem, que desenhem e cantem, que leem e dançam, tenha lhes sido ensinado. Eles podem também inventar, criar, improvisar, e o melhor modo pelo qual os maiores podem ensinar aos pequenos é aquele que permite a eles aprenderem como se faz para inventá-los.

No trabalho com a arte na Educação Infantil, existe uma tendência a operar de um modo que tenta formatar esse trabalho de natureza investigativa, essencialmente questionadora de modelos e padrões instituídos, colocando-o dentro de disciplinas com bordas fechadas, como atividades, para efeitos didáticos, mas que desconsideram os modos de ser da arte e das crianças pequenas. Para que a arte aconteça nas creches e pré-escolas, é preciso que se tenha em mente que o trabalho nesse campo ocorre em tempos outros, do impreciso, do não fixável, dos acasos, do que emerge de gestos e afetos e do que não se

estabelece *a priori*. Aqui, encontro apoio em Olsson (2013), quando a pesquisadora afirma ser necessário questionar o conhecimento estabelecido e adotar a emergência do interesse das crianças como princípio de trabalho na Educação Infantil. A autora adota o conceito filosófico de *eventos* para guiá-la nos processos das relações educativas com crianças pequenas. A *eventização*², como conceito norteador das aprendizagens todas, da artística em particular, conta sobre os tempos da experiência estética do aqui e agora, por ser a arte essencialmente criativa e operar por meio de outras racionalidades.

A Arte trabalha com as razões da imaginação, da intuição, dos embates com as resistências dos materiais que desafiam a serem dominados e transformados em algo que faça sentido, que proporcione alegrias e que expresse aquilo que as palavras não conseguem dizer. Este é o modo arte de ser, o modo infância de aprender a ser e a viver. O modo dos artistas e das crianças deixarem suas marcas no mundo. Volto a Holm (2007) que, mais uma vez, propõe desafios aos adultos, afirmando que

Nós, adultos, sempre temos em mente uma ou outra atividade para desenvolver com as crianças. Procuramos manter o foco em nossa ideia original. As crianças, por seu lado, rapidamente descobrem novas possibilidades com os materiais apresentados e as relações entre eles. Nós continuamos tentando manter o foco em “nossa” atividade. Mas daí em diante é importante ousar ir além e ouvir: nós devemos ouvir as crianças (HOLM, 2007, p. 14, grifo da autora).

Assim, os conteúdos da Arte são aqueles que não são estabelecidos de antemão, mas que emergem das experiências postas em ação para dar vida a projetos propostos pelos adultos e que contemplam o interesse das crianças, em espaços e tempos preparados pelos primeiros, com materiais colocados à disposição dos segundos para serem explorados, e que podem trazer à tona um imaginário infantil já existente, e que vai sendo alimentado com muitas histórias, canções, danças, imagens. O corpo todo, em suas sensações, em seus movimentos e deslocamentos pelos espaços, em grandes e pequenos gestos, se lança às pesquisas de modos de atuar e de ser, às repetições e insistências ao lidar com as características constitutivas das materialidades de diversas naturezas, reordenando-as de

² Eventização, ou eventização do currículo, ideia formulada pela autora, fundada no conceito filosófico de *evento*, tal como proposto por Deleuze e Guattari, pode, de modo sucinto, ser aqui compreendida como uma alternativa a um modo de atuar na Educação que concebe o conhecimento como algo estável e permanente, já dado de antemão. A *eventização*, por outro lado, seria trabalhar com as crianças observando-as atentamente e, com isto, descobrir o tipo de relação que elas têm, de fato, com o que estão aprendendo, em uma ideia de aprendizagem como produção de sentido que é atribuído pelas crianças (OLSSON, 2012).

acordo com novos sentidos, que devem ser estabelecidos pelo interesse das crianças, a estética das crianças, e não pelas expectativas adultas de obras de arte perfeitas.

Para Brito (2007), é do impreciso ao preciso que caminha a aprendizagem artística das crianças. E aos adultos cabe, neste processo, instigar e acolher intenções criativas que, em consonância com o modo de ser das crianças, não busca resultados, mas encontra sentido na vivência do processo, fundado muito mais nas impermanências do que nas permanências.

A arte dos pequenos surge muitas vezes no momento em que se dá o contato entre a criança e o adulto. Acontece agora, no tempo presente. Entre o barulho e o silêncio. O que importa não é o que nós adultos fazemos, mas sim como fazemos. Para a criança pequena isso é fácil. Mas nós, adultos, precisamos diariamente treinar para isso. Precisamos nos habituar a experimentar o inesperado nessa convivência (HOLM, 2007, p. 90).

Ainda segundo Brito (2007), o que diferencia o fazer de músicos profissionais e crianças pequenas é o nível de complexidade. Ela afirma, assim como Delalande (1995), que as crianças, diante de qualquer objeto produtor de som, lançam-se ao seu encontro como investigadoras e experimentam gestos que produzem sons. Estes, ao serem ouvidos, impactam o ouvido e essa escuta as conduz na busca do efeito sonoro desejado, e burilam gestos, tocando com as mãos, com os dedos, com os braços, com os pés, com o corpo todo, fazendo ou não o uso de aparatos como baquetas, em uma atitude que é a mesma que orienta músicos de diferentes gêneros e estilos, nas mais variadas culturas e sociedades: o aperfeiçoamento dos gestos em estreita relação com a escuta, no intuito de fazer música.

Assim como na música, nas outras linguagens artísticas, o corpo todo e suas gestualidades, deslocamentos e ocupação de espaços, utilização de cores e suportes, modelagens e encenações conduzem as buscas expressivas. O conhecimento das linguagens artísticas acontece primeiro no corpo. Ele é primeiramente vivido, sentido, e sua compreensão ocorre na relação existente entre gesto e pensamento, possibilitada pelas interações com os adultos e com outras crianças, em uma aprendizagem que acontece, como afirmam Rogoff, Correa-Chávez e Silva (2014), por meio da participação intensa na cultura.

Conclusões

A ideia de crianças como atores sociais, com suas possibilidades de participação, com suas interpretações sobre o que os adultos pensam, fazem e como o fazem também nas

creches e pré-escolas, mostra outra possibilidade de viver nestas instituições educativas, a que é pensada e vivida pela infância. Se por um lado podemos pensar nestas instituições como espaços criados pelos adultos para as crianças obrigatoriamente frequentarem, por outro, e do ponto de vista das crianças, as pesquisas mostram que elas são, também, os espaços de construção social da infância, lugares onde são atores e que “não têm o mesmo significado que têm para os professores e o corpo administrativo” (HALLDÉN, 2005, p. 3).

Essas pesquisas trazem, então, a dimensão que nós, educadoras, com todo o nosso adultocentrismo, desconhecemos sobre o ponto de vista das crianças sobre o que vivem e fazem nas suas creches e pré-escolas. Isto reforça a necessidade de ficarmos mais atentas às crianças, e conhecer seus pontos de vista e suas estéticas, do inacabado e do impreciso. Deve ser um desafio constante para o trabalho com a arte e para além dela, um ponto importantíssimo que deve estar na agenda da formação e dos estudos de todos os professores, em todos os contextos nos quais acontece a Educação Infantil.

As creches e pré-escolas devem, de maneira ideal, atender às demandas verdadeiras das crianças e, sendo assim, poderiam funcionar como lugares de pesquisas. Ao afirmar isto, não me refiro às pesquisas acadêmicas, mas às investigações brincantes que as crianças fazem o tempo todo, e que suas professoras poderiam fazer junto com elas, como mediadoras, como instigadoras e orientadoras.

Como muito provavelmente as professoras das crianças pequenas não possuem formação artística, um desafio que se coloca é o da sensibilização para a arte e para o reconhecimento das crianças como seres competentes, com direitos de tomar parte nos processos de criação artística. Pensando em caminhos possíveis e viáveis para que professoras em formação vivenciem e compreendam o poder da aprendizagem da arte por meio dos processos criativos, e sabendo que nem todos os cursos de Pedagogia oferecem tais oportunidades, penso na pertinência das oficinas de criação artística. Essas oficinas poderiam ser desenvolvidas em cada uma das linguagens artísticas ou em propostas de integração entre todas elas. A título de exemplo, menciono o projeto *Libretos de criação: experiência de brincar com sons em Rodas Poéticas na Educação Infantil*, que vem sendo desenvolvido em universidade no Rio Grande do Sul.

As Rodas Poéticas configuram a constituição de uma série de atividades que aproximam música, dança e literatura através de ações propositivas entre adultos-pesquisadores e crianças no ateliê da universidade. Os resultados investigativos até o momento vêm apontando que a ação docente na

educação infantil exige, tanto dos educadores musicais quanto dos pedagogos, o movimento dinâmico de apropriação dos princípios legais constituídos a partir da organização curricular dos Campos de Experiência (LINO; RICHTER, 2017, p. 72).

Uma das lições que os processos criativos em arte podem trazer é a de que, quando as professoras atuam como parceiras das descobertas das crianças, colaboram também para a construção de instituições de Educação Infantil que sejam espaços que podem ser organizados de modo mais democrático (SARMENTO, 2013). Espaços educativos nos quais adultos e crianças aprendem juntos, em uma “pedagogia das relações afetivas, uma educação baseada no relacionamento e na participação”, tal como pensada por Malaguzzi (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 75).

Finalizo este ensaio acreditando na importância da Arte para a Educação Infantil e na pertinência do trabalho neste campo ser desenvolvido com base nos processos criativos. E que a criação artística e brincante das crianças possa inspirar as professoras, e que se espalhe para todos os outros campos que compõem a Educação Infantil.

Referências

ALBANO, Ana Angélica. Histórias de Iniciação na Arte. In: ORMEZZANO, Graciela (org.) Educação Estética: abordagens e perspectivas. In: **Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: v. 21, n. 77, p. 85-95, jun. 2007.

BERLE, Simone; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Começar-se no Mundo: entre infâncias e linguagem. **Revista Eventos Pedagógicos**. Educação de 0 a 3 Anos em Espaços de Vida Coletiva. 16ª Edição Temática. Sinop: UFMT, v. 6, nº 13, p. 132-154, ago./out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017. 389 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.

_____. Lei de Diretrizes e Bases (1996). Sanção da Lei nº 11.769. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 19. ago. 2008. Seção 1, p. 1-2.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. **Por uma Educação Musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação**. 2007. 288 p. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). PUC-SP. São Paulo.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2ª ed. Artmed, 2011

CUNHA, Sandra. EMIA: escola de arte, casa de crianças. In: FRAGA, Andréa (coord). **EMIA, escola de artes, casa de crianças: uma experiência de 35 anos**. São Paulo: SMC, 2016a. _____ . A Identidade da EMIA: revelações a partir dos processos de ensinar e aprender arte com crianças. In: FRAGA, Andréa (coord). **EMIA, escola de artes, casa de crianças: uma experiência de 35 anos**. São Paulo: SMC, 2016b.

_____. O que as “Narrativas Poéticas” têm a nos dizer sobre o ensino de arte para crianças na EMIA ? in: **EMIA em revista**. Edição CORPOCASA. São Paulo: SME/Divisão de Formação Artística e Cultural/Escola Municipal de Iniciação Artística, 2014.

CUNHA, Sandra Mara da. **Eu Canto Pra Você: saberes musicais de professores da pequena infância**. Curitiba: CRV, 2017.

DELALANDE, François. **La Música es un Juego de Niños**. Buenos Aires: Ricordi, 1995.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, Manuela. “Branco Demasiado” ou... reflexões epistemológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Do “Avesso” do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem (ens) Social(ais) Instituinte (s) das Crianças no Jardim-de-Infância. In SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004, p. 55-104.

HALLDÉN, Gunilla. The Metaphors of Childhood in a Preschool Context. **AARE Conference**. Sydney, 27 Nov.-1 Dec., 2005.

HOLM, Anna Marie. **Baby-Art: os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM, 2007.

LEITE, César. **O Que Pode a Imagem: experiências imagéticas com crianças e professoras**. Rio Claro, SP, 2014. Disponível em: <<http://comkids.com.br/criancas-na-producao-de-imagens/>>. Acesso em: 18/Jan./2017

LINO, Dulcimarta Lemos; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Libretos de Criação: experiência de brincar com sons em Rodas Poéticas na educação infantil. Florianópolis: **ORFEU**, v.2, n.2, 2017, p. 69-90

_____. Rodas Poéticas e Libretos de Criação: experiências lúdicas de habitar a linguagem na educação infantil. In: **XI Anped Sul**. Curitiba: UFPR, 24-27 Jul./2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_DULCIMARTA-LEMO-SANDRA-REGINA-SIMONIS-RICHTER.pdf>. Acesso em: 19/Jan./2017.

OLSSON, Liselott Mariett. Taking Children's Questions Seriously: the need for creative thought. **Global Studies of Childhood**. Vol. 3, n. 3, p. 230-253, 2013.

_____. Eventicizing Curriculum: learning to read and write through becoming a citizen of the world. **Journal of Curriculum Theorizing**. Vol. 28, n.1, p. 88-107, 2012.

ROGOFF, Barbara; CORREA-CHÁVEZ, Maricela; SILVA, Katie G. Cultural Variation in Children's Attention and Learning. 2nd ed. In: **Psychology and the Real World: essays illustrating fundamental contributions to society**. GERNSBACHER, Morton Ann; POMERANTZ, James R. (editores), p. 1-18. Washington: Fabbs Foudation/Worth Pub, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginários e Culturas da Infância**. CEDIC - Centro de Documentação e Informação Sobre a Criança. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf. Acesso em: 15/Jan./2017.

_____. **Infância Contemporânea e Educação Infantil: uma perspectiva a partir dos direitos das crianças**. Artigo fornecido pelo autor para os participantes de sua disciplina de pós-graduação. São Paulo: FEUSP, 2013.

RECEBIDO EM 31 DE JANEIRO DE 2018.

APROVADO EM 07 DE MAIO DE 2018.