



## ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISA, EXPERIMENTAÇÃO E AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIOS

Rosvita Kolb-Bernardes\*  
Luciana Esmeralda Ostetto\*\*

**Resumo** – Este artigo tem a intenção de compartilhar algumas reflexões sobre a arte na educação infantil, dialogando com pesquisas, experiências e preceitos legais que tematizam a questão. Busca tornar visíveis concepções e práticas pedagógicas que contribuam para alargar as oportunidades de acesso à produção artístico-cultural, promovendo a aproximação das crianças aos diferentes códigos estéticos, ampliando seus repertórios vivenciais e culturais. Para tanto, o texto propõe a discussão sobre a necessidade de um espaço específico para a arte em creches e pré-escolas: o ateliê. Um espaço-tempo que, intencionalmente organizado, encoraja crianças e adultos à experimentação e à exploração de diferentes materialidades, à invenção e à formulação de ideias e projetos, potencializados no diálogo com a arte.

**Palavras-chave:** Arte. Educação infantil. Educação estética. Ateliê. Prática pedagógica.

### PELOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE OLHAMOS, O QUE NOS OLHA E O QUE NOS TOCA

No dia a dia, vemos muitas coisas. Também, muitas coisas nos olham. E muitas outras coisas passam despercebidas. O mundo – seus espaços, suas paisagens, seus (en)cantos – se oferece cotidianamente para nossos sentidos. O vasto mundo está aí para ser visto, tocado, ouvido, cheirado, degustado, enfim, para ser vivido e saboreado de corpo inteiro. Se os espaços estão para serem ocupados e habitados, os cantos para serem descobertos, as paisagens para serem percorridas e exploradas e as histórias para serem tecidas e narradas, então o que nos toca, o que nos mobiliza na interação com os espaços por onde andamos?

Pensando nas especificidades da educação infantil, objeto do presente artigo, que formas assumem seus espaços? Na diversidade própria dos processos educativos, múltiplos são os

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). *E-mail:* rosvitakolb@gmail.com

\*\* Doutora em Educação pela Unicamp. Professora na Universidade Federal Fluminense (UFF). *E-mail:* lucianaostetto@id.uff.br

formatos: de casa, de ninho, de concha, de pedra, de armário, de caixa, de caixinhas, de gavetas. Do que falam os espaços-sala de aula? Acaso revelam saberes, fazeres e pensares sobre a arte?

Compreendemos que para falar da arte na educação infantil é preciso considerar os contextos, os territórios, demarcados ou não, para que experiências estéticas sejam oportunizadas. Dizemos experiências estéticas, pois entendemos que a presença da arte na educação infantil pressupõe teorias e práticas nas quais o mundo dos códigos verbais, calcado da palavra, não é mais suficiente; assim como não são suficientes proposições de atividades fragmentadas, supostamente criativas e artísticas, baseadas em modelos fechados. A arte na educação infantil lembra outros jeitos de estar no mundo, de perceber as coisas, de experimentá-las e expressá-las; jeitos por meio dos quais, com pedras, galhos, folhas, por exemplo, pode-se desenhar na areia ou, ao contrário, jeitos de ser e estar em que pedras, galhos, folhas podem ser enterrados na areia, para ver o que acontecerá no outro dia... Discutir possibilidades do trabalho com a arte implica levar em conta os modos próprios das crianças pequenas de ser e estar no mundo. Como nos diz a artista e educadora dinamarquesa Anna Marie Holm (2005, p. 48), "é importante conservar nas crianças sua fantástica capacidade de pensar diferente".

O processo de iniciação artística na infância é construído pelo lúdico, em cuja dinâmica a intuição se apresenta no fazer infantil como ponto de partida para a construção do conhecimento em arte. Nessa direção, ter espaço para brincar é condição primeira para a apropriação e o desenvolvimento de gostos e atitudes que, respondendo ao convite da imaginação, atribuem às coisas outros sentidos (OSTETTO, 2013). Nas palavras de Loris Malaguzzi (1988, apud GANDINI, 2012, p. 24): "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". Esse é um caminho profícuo para provocar a criação (e revelação) de inusitados pontos de vista das crianças, fertilizando narrativas pessoais carregadas de poesia, de vida.

As determinações legais sobre as propostas pedagógicas para a educação infantil na atualidade, ainda que em parte, têm seguido a direção que vimos explicitando. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas em 2009 pelo Ministério da Educação (MEC), as práticas pedagógicas que compõem as propostas curriculares da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. No seu artigo 9º, além da definição de tais eixos, há também a indicação de que as propostas a serem formuladas e efetivadas garantam experiências que:

[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão gestual, verbal, plástica, dramática e musical; [...] possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais,

que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; [...] propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras (BRASIL, 2009, p. 4).

As diretrizes estabelecidas adotam boa e coerente perspectiva, já que os processos de apropriação e desenvolvimento de diferentes linguagens expressivas são desencadeados pela imersão nas diferentes linguagens e alimentados pelo contato com diversas materialidades, múltiplas cores, aromas, texturas, formas, tempos e espaços. No processo provocado pela experimentação, o pensamento criativo pode se desenvolver. Como bem destacou o pesquisador Paulo Nin Ferreira (2013), as crianças não apenas manipulam, juntam e transformam materiais, mas também transformam e produzem ideias, sentimentos e significados simbólicos na atividade a que se entregam. Ao fazer, fazem-se.

Outro elemento importante pautado no texto legal diz respeito à definição de princípios éticos, políticos e estéticos.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 2).

Além disso, pode-se ler no artigo 8º que as propostas pedagógicas de educação infantil devem ter como objetivos garantir às crianças, além de outros direitos, o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens.

Na medida em que estabelecem princípios estéticos como referência e discorrem sobre a necessária garantia, aos meninos e meninas de 0 a 5 anos de idade, ao acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagem de variadas linguagens, as DCNEI apontam (ainda que timidamente) para a imprescindível discussão sobre o espaço da arte na proposta pedagógica da educação infantil. A partir das indicações presentes no texto legal, nota-se que a compreensão sobre conceitos e práticas do campo da arte ainda está em vias de ser apropriada e efetivamente vivenciada no cotidiano de creches e de pré-escolas brasileiras.

Desse ponto de vista, por onde começar, o que considerar para garantir vivências éticas e estéticas, nos espaços de educação infantil, em diálogo com a arte? Pelas histórias contadas pelas crianças, pelo repertório que elas nos trazem, pelo corpo, pela diversidade de materiais – tecidos, linhas, madeira, pigmentos etc. – e pelo contato direto com natureza, envolvendo-se com os quatro elementos – água, terra, fogo, ar. Não existe um único ponto de partida, tampouco um caminho exclusivo. Mas, para que o professor amplie territórios de fazeres e saberes expressivos no campo da arte, é fundamental que ele tenha clareza de que pode contribuir para o processo da criança, potencializando sua expressão criativa.

## **CRIANÇAS, PROFESSORES E ARTE**

Uma questão relevante e determinante, contemplada nas DCNEI, diz respeito à concepção de criança. Considerada o "centro do planejamento pedagógico", no referido documento a criança é definida como:

[...] sujeito histórico de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

Afirmar que a criança produz cultura por meio de múltiplas linguagens é ideia comum na atualidade: elas brincam, exploram, inventam, constroem, expressam seu conhecimento de mundo em gestos, palavras, formas diversas. Como dizem os educadores de Reggio Emilia, a criança tem "cem linguagens" (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Porém, nem sempre essas linguagens são validadas pela sociedade, pela cultura e pela escola. Do lado da escola, não raro, os professores estão preocupados apenas com o resultado, focando na "obra" (re) produzida pela criança. Para legitimar tais linguagens e contribuir para seu cultivo e ampliação, é fundamental ver a criança–produtora revelada no seu fazer, nos seus despropósitos (como diria Manoel de Barros, sobre as coisas da criação e da poesia), reparando nos meninos e nas meninas reais e concretos que estão atrás do produto final.

[...] é preciso ver a criação e o criador envolvidos no processo. É necessário reparar no ser poético de cada criança. Assim, então, poderemos contribuir para a ampliação das tão decantadas múltiplas linguagens ajudando meninos e meninas a darem forma/expressão aos seus sonhos e devaneios. Só a partir do reconhecimento da base poética e metafórica do pensamento da criança poderemos, partilhando experiências e conhecimentos, ajudá-las a seguir adiante em seus despropósitos (OSTETTO, 2010, p. 55).

Por isso, não é mais possível pensarmos a arte na infância ou, especificamente, na educação infantil, como a proposição de atividades, de técnicas, de elaboração e confecção de objetos-trabalhinhos, com começo, meio e fim previamente determinados pelo professor. A transformação de objetos e materialidades em composições próprias, autorais:

[...] promove uma autorrealização que nem sempre pode ser detectada no produto final. A execução em si é a parte mais forte do trabalho. A avaliação final dos trabalhos produzidos por crianças é uma invenção dos adultos. O que ocorre durante a experiência estética é mais amplo. A compreensão se dá por meio dos sentidos, ampliando a consciência (HOLM, 2004, p. 84).

Na infância, o produto é o processo! Ressalte-se, portanto, que o essencial está no pensamento criativo que pode ser acionado, formulado e transformado ao longo das atividades em que as crianças se envolvem, seja desenho, construção, pintura ou brincadeira, no tanque de areia ou nos diversos espaços disponibilizados (OSTETTO, 2011). "Para definir-se enquanto tal, o pensamento artístico deve colocar-se necessariamente em uma relação intensa, empática, com as coisas" (VECCHI, 2007, p. 139), por isso, é importante notar que a transformação suscitada em tal relação é interna, na criança, no seu corpo, no seu pensamento. Ao agir sobre os objetos e ao tocar, mexer em diferentes materialidades e senti-las, a criança está marcando a si própria, conhecendo seu corpo e seus movimentos, reconhecendo seus limites e suas possibilidades. Portanto, para ela, a essencialidade reside além do que se chamaria de produto, a obra.

Nesse ponto, compartilhamos os comentários de uma artista e arte-educadora que trabalha com oficinas de arte com/para as crianças e afirma que arte é ação:

Não é mais possível sustentar que todas as vezes as atividades artísticas com as crianças terminem com uma obra física, que em seguida deve ser exposta. [...] Devemos perceber o ambiente artístico como uma exploração na interação. O sentido está em encontrar algo juntos. Podemos realizar isso em qualquer lugar do mundo. Não é necessário usar uma lupa, nos prendermos aos detalhes. Isso tem que ser algo muito maior. Há sempre muitas perguntas, e isso é bom. [...] Como uma intensa sinfonia que nos toca. O arranjo dos "sons" com os quais trabalhamos será como uma experiência musical, que nós mesmos teremos vontade de pôr para tocar de novo e de novo. Demolir, girar, virar, acrescentar novas dimensões (HOLM, 2015, p. 108).

É sabido que a criança aprende a todo o momento, com ou sem a intervenção do professor. Por isso, falamos, na educação infantil, de ampliação de repertórios culturais e vivenciais das crianças, o que significa oferecer possibilidades para que o *ser poético* de meninos e

meninas seja alimentado, para que possam cada vez mais se apropriar e se expressar com a riqueza da vida (OSTETTO, 2011).

Falando do contato das crianças com as artes visuais, a professora e pesquisadora Ana Angélica Albano (2010, p. 51) pondera: "O aprendizado, que, inicialmente acontece de maneira espontânea, pode ser enriquecido por experiências que a escola pode proporcionar, criando um ambiente alfabetizador do ponto de vista visual". Assim, para que o professor possa oferecer experiências, a fim de organizar e oferecer aquele ambiente alfabetizador na linguagem visual, é importante ter claro os conteúdos que compõem o campo de conhecimento da arte. Especificamente nas artes visuais, linhas, cores, formas e texturas são, por assim dizer, o alfabeto que vamos apropriando ao longo da vida para poder nos comunicar, nos expressar artisticamente.

Então, o que precisamos trabalhar com as crianças? Podemos propor noções, experiências e pesquisas com as cores, questões de espaço, composição, formas, materiais, ferramentas, texturas, linhas, pontos; procedimentos, técnicas; história da arte, artistas, museus, galerias (KOLB-BERNARDES; MACEDO, 2009). São muitas coisas, que se desdobram em outras tantas, sempre lembrando que "o professor pode oferecer os recursos, mas não o discurso" (ALBANO, 2010, p. 56).

Para seguir com as crianças, ajudando-as a construir o seu discurso e a darem forma às suas ideias, é essencial observar seus modos próprios de ser, conhecer, se relacionar e falar sobre o mundo; é fundamental ouvi-las, acompanhar suas buscas, testemunhar experimentações e descobertas cotidianas. É imprescindível acolher e documentar o que elas dizem, sentem, pensam e fazem com todos os seus sentidos, de corpo inteiro.

Frequentar exposições de arte também é um aprendizado muito rico. Mas, se nem sempre é possível frequentá-las, mostrar livros de arte ou mesmo recortes de jornais e revistas para as crianças pequenas é um ótimo recurso para se aproximar e discutir questões da arte. Pode ser prazeroso para as crianças conhecer artistas que trabalham de maneira diversa e com materiais alternativos e, por vezes, inusitados – lembramos, por exemplo, de Franz Krajcberg e seu trabalho com a natureza; de Vik Muniz, que utiliza chocolates, açúcar e arame em suas obras; de Arthur Bispo do Rosário e seu trabalho com objetos do cotidiano e com bordados (KOLB-BERNARDES; MACEDO, 2009).

Apresentar para as crianças as obras de artistas da cidade onde moram, da comunidade onde vivem, também pode ser muito rico, principalmente quando o contato pessoal com eles é uma real possibilidade. Há uma enorme diversidade de referências de artistas e obras que as crianças podem conhecer.

Entretanto, é importante questionarmos: Por que são apresentados, quase sempre, Miró, Monet, Picasso, Da Vinci, Van Gogh ou Portinari, Volpi, Tarsila (que parecem ser os preferidos para a infância)? É evidente que conhecer esses artistas e as suas significativas obras também pode fazer parte do propósito docente, mas precisamos cuidar para que isso não limite

o horizonte da experiência com a arte. Atentar para outras possibilidades, outros artistas, outros procedimentos, sempre pesquisando e ampliando o próprio repertório, é recomendável ao professor (KOLB-BERNARDES, 2012).

Outro aspecto também muito comum, quando se observam práticas de ensino de arte com crianças, é o de sobrepor a vida do artista à sua produção estética e aos seus procedimentos artísticos. Conhecer um pouco da história do artista, compondo um contexto no qual sua obra foi/é produzida, pode ter lugar, sim, nas propostas a serem desenvolvidas na educação infantil. No entanto, é preciso ter cuidado para não se limitar a isso. Afinal, o interesse é a arte, e essa aproximação com os artistas, suas histórias e obras, deve ter como principal objetivo desencadear novos processos e caminhos para as crianças investigarem, experimentarem e manipularem diferentes materiais e ideias (KOLB-BERNARDES; MACEDO, 2009). O contato com materialidades diversas fertiliza processos criativos. Ter contato com papéis de tamanhos, cores, formas e texturas diferentes; pintar com os dedos, melear, lambuzar suportes variados; usar o pincel grosso, fino, bucha, espuma ou brochas; ou, ainda, andar pelo quintal e recolher folhas, pedras, areia, água, formigas e besouros são estratégias importantes que possibilitam pensarmos na arte como lugar da aventura, da imaginação, da experimentação, dos territórios sem fronteiras que franqueiam passagem e, ao mesmo tempo, potencializam a apropriação e a construção de novos conhecimentos.

Pode-se criar de várias maneiras: brincar ao mesmo tempo que se cria um desenho. Sentir outros materiais e outros lugares. Experimentar. Ao traçar caminhos novos e desconhecidos, a criança desenvolve sua sensibilidade e adquire uma consciência maior de todos os sentidos. Isso é fantástico. A arte dos pequenos deve ser vista em um contexto amplificado. Como um todo (HOLM, 2007, p. 12).

Um processo de criação abre muitas possibilidades para nós, adultos, e também para as crianças de todas as idades: construir, reconstruir, fazer sempre de novo, ou repetir várias vezes as mesmas ideias que povoam a nossa mente, o nosso imaginário, a nossa fantasia. Assim, trabalhar com arte na infância é propiciar um tempo-lugar de criação, em que pedras podem ter nome de gente ou, no qual, com galhos secos, panos coloridos, papelão, constroem-se casas e cabanas. Todo esse processo envolve a especulação, o levantamento de questões e a busca de algumas respostas (KOLB-BERNARDES, 2012).

Por isso, é preciso garantir momentos para explorar novos caminhos, acolher outras possibilidades por meio das quais as ideias vão ganhando formas, cores e espaços imprevisíveis. Afinal: "Estar num processo artístico significa não se fechar a nada. Significa perguntar: que uso posso dar a isso tudo?" (HOLM, 2005, p. 83). Ou, como pergunta inquieta uma professora da educação infantil, durante um curso de formação de professores que propunha o contato com a arte: "Como posso aprender a soltar a linha da pipa, e ser autora dos meus pés e mão?"

## ATELIÊ: LUGAR DE ENCONTROS, EXPERIMENTAÇÃO E PROJETOS

Um trabalho com arte na educação infantil pode ser fundamentado na concepção de um ateliê de pesquisas permanentes, desencadeadas a partir de temas de interesse das crianças.

Tanto quanto espaço de recolhimento, o ateliê é também o lugar do encontro. O lugar de confrontar as descobertas, trocar experiências, criar projetos coletivos, trilhar em conjunto caminhos desconhecidos, redescobrir técnicas antigas, discutir problemas, partilhar soluções (ALBANO, 2010, p. 57).

O caminho de pesquisa, de buscas, de exploração de materiais de experimentação no ateliê, ou oficina de arte, é também apontado por Anna Marie Holm (2004, 2007, 2015), que revela as bases prático-teóricas na condução dos seus processos docente e artístico, fundados no encontro com a arte contemporânea. Ela narra um caminho em que a curiosidade, as dúvidas e incertezas, as perguntas e o encorajamento fazem parte do processo artístico. Para essa educadora e artista contemporânea, é fundamental que as crianças aprendam a pesquisar, a ter confiança em si mesmas e a criar coragem de ousar e expor as suas ideias. Ela enfatiza que as crianças adquirem isso no contato com a arte. No ateliê de arte, em especial.

Podemos ampliar a discussão sobre o ateliê na educação infantil, aprofundando o diálogo com a experiência educativa de Reggio Emilia, no norte da Itália, a qual desde os anos 1960 vem colocando no centro de seu projeto educativo as crianças como potentes e capazes sujeitos de cultura. Naquele contexto, o ateliê, integrado à estrutura geral das escolas de infância, foi tomado como uma estratégia de ensino-aprendizagem "como uma resposta ao papel marginal e subsidiário atribuído normalmente à educação expressiva. Ele também se pretendia como uma reação contra o conceito de educação de crianças pequenas baseada principalmente em palavras e rituais medíocres" (GANDINI, 2012, p. 22).

Retomando uma entrevista concedida por Loris Malaguzzi, idealizador do ateliê nas escolas de infância de Reggio Emilia e de toda a proposta pedagógica desenhada e desenvolvida ao longo de todos esses anos, Lella Gandini (2012) compartilha algumas ideias-chave:

Para nós, o ateliê tinha de se tornar parte de um projeto complexo e, ao mesmo tempo, um espaço adicional para procurar, ou melhor, escavar com as próprias mãos e a própria mente, e para refinar com os próprios olhos, pela prática das artes visuais. Ele tinha que ser um lugar para sensibilizar o gosto e o sentido estético da pessoa, um lugar para a exploração individual de projetos conectados com experiências penejadas nas diferentes salas de aula da escola (MALAGUZZI, 1988 apud GANDINI, 2012, p. 22).

Carla Rinaldi, pedagoga que trabalhou com Loris Malaguzzi no projeto de desenvolvimento das escolas de infância em Reggio Emilia, e que continua a pesquisar e refletir sobre a experiência, fala do ateliê como "um lugar para as cem linguagens" (RINALDI, 2012, p. 191). Ao contar sobre a apropriação e efetivação do ateliê no cotidiano escolar, comenta:

O ateliê trouxe outra diferença para a escola e promoveu ao máximo a ideia de diversidade, incentivando uma nova pedagogia que enfatizasse a subjetividade (e interconectividade) da criança. Considerando o ateliê como uma metáfora, gostaria de dizer (e não sou a única) que a escola inteira tem que ser um grande ateliê, onde crianças e adultos encontram suas vozes em uma escola que se transforma em um grande laboratório de pesquisa e reflexão (RINALDI, 2012, p. 191).

Na interlocução com diferentes experiências e autores, concluímos que o ateliê é um espaço de trabalho, de pesquisa e investigação. Essa é sua natureza. Dentro dessa concepção, o verbo que nos toca e mobiliza é "permitir", num tempo em que a forma de trabalho é constantemente repensada, refletida, avaliada por meio da experimentação. Nesse lugar, momentos de silêncio e quietude se intercalam com momentos de muito barulho; momentos de caos misturam-se com momentos de ordem; momentos de entusiasmo e alegria se mesclam com momentos de frustração. Isso tudo em um tempo e lugar propício, tempo e lugar que reafirmam a importância da experiência humana de se encontrar consigo, com suas potencialidades e competências. Que reafirmam o humano desejo de criação... Ou de reinvenção do humano ser.

A organização do espaço educativo – ambientação, estética, adequação do mobiliário, disponibilidade de material – precisa ser levada em consideração para a montagem e viabilização de um ateliê. A exploração ambiental é fundamental para a experiência artística e, nesse sentido, a organização do espaço no qual a experiência acontece deve garantir o acesso fácil aos materiais, aliado aos cuidados com a segurança, para que as crianças possam transitar e manusear os materiais com a liberdade de que precisam. Os ambientes, na forma como estão organizados, desde a disposição do mobiliário ao arranjo dos materiais, permitem ou inibem escolhas, ampliam ou reduzem possibilidades de produção num processo pessoal (OSTETTO, 2010). O espaço é um elemento importante para a criação e precisa ser problematizado.

As crianças muitas vezes são obrigadas a criar em salas arrumadas demais. A arrumação estraga a curiosidade, a espontaneidade e o desejo de experimentar – habilidades que as crianças trazem do berço. Falar de arte às crianças está na moda e a ideia de oferecer oficinas de arte para crianças é muito boa. Mas o problema é que não se pode criar em salas muito padronizadas. Você nunca chega ao artístico, porque isso só acontece quando se está num terreno deliciosamente instável (HOLM, 2004, p. 90).

O ateliê pode ser esse espaço instável de exploração, de convite à experimentação com os diversos elementos plásticos que nos levam à produção artística. Um território de pesquisa que chama ao mergulho no

[...] mundo da arte para descobrir seu particular idioma, suas diferentes modalidades de expressão. Um reino do possível-impossível, para dar forma e ao mesmo tempo desformar. Um ambiente explicitamente franqueado à presença e emergência do insólito, do inusitado, do estranhamento, livre das tensões advindas do controle (OSTETTO, 2010, p. 66).

Sabemos que os prédios das instituições de educação infantil, em geral, não foram projetados para abrigar espaços específicos para a arte, na modalidade de ateliê. Mas isso não significa que não possamos trabalhar nos ambientes comuns, como a sala de aula, pensando nas possibilidades de um ateliê, conforme descrito anteriormente. Isso porque, mais do que um espaço configurado especialmente para o trabalho com arte, o ateliê é uma concepção que envolve liberdade e confiança no potencial das crianças (ALBANO, 2006). O princípio da liberdade é a própria possibilidade de criação, ou seja, o ateliê significa lugar de escolhas e este talvez seja o princípio básico: sem escolhas, não poderá haver autoria. Por sua vez, se há liberdade é porque há confiança na criança e na sua capacidade de escolher, de planejar, de pesquisar, de fazer.

A confiança aparece aqui como a chave para novas descobertas. A confiança no processo do outro, na sua capacidade de propor ideias, de usar os materiais de forma responsável para dar forma ao invisível, falando com as imagens o que as palavras não dizem (ALBANO, 2006, p. 18).

Portanto, se a sala de aula estiver configurada para acolher a criança na sua inteireza, dando liberdade e propiciando explorações e invenções, é possível utilizá-la também como um ateliê – oferecendo variedades de materiais e deixando-os ao alcance de todos, trabalhando em pequenos grupos, priorizando a autonomia e a interação das crianças.

A identidade da turma deve ser construída também como uma concepção estética que pode e deve contar com as intervenções das crianças e suas marcas. O cuidado e o respeito com o espaço e as produções do grupo são construídos dentro da orientação que se estabelece no cotidiano e na sua relação ambiental e afetiva. É importante dar espaço para a visibilidade das produções das crianças, de forma que possam voltar a elas, apreciar, avaliar e, talvez, pensar em novos projetos.

A apropriação é também um procedimento da arte que lida com a percepção do espaço e da sua exploração de acordo com as possibilidades que vão ganhando forma no decorrer do tempo. As cores, o uso de painéis, de armários, de caixas, as sinalizações, os símbolos e a

disposição do mobiliário e dos materiais, todos esses elementos podem ser constitutivos do aprendizado estético.

Para explorar outros sentidos, também é possível agregar ao espaço elementos sonoros, com cheiro, que estimulem a investigação e percepção tátil. Surpresas e intervenções no espaço podem ser estimulantes para aguçar a percepção dele.

O ambiente pode e deve ser instigante, acolhedor e bem cuidado por todos que o compartilham. A bagunça inevitável de alguns momentos de pintura e outras atividades é também relevante para o desenvolvimento do sentido de cuidado, do compartilhar e do fazer/desfazer.

O ambiente, além da sala de aula, também pode ser compartilhado e pensado esteticamente, inclusive como espaço para troca de experiências, seja por meio de mostras eventuais ou cotidianas. O espaço também se conquista! É a concepção que guiará a sua apropriação. É preciso perguntar se, cotidianamente, o que nos toca no encontro com a arte e de que maneira podemos provocar encontros que mobilizem sentidos para as experiências estéticas. Só podemos seguir viagem com a arte e junto com as crianças quando o foco está na sensibilidade humana, na essência, no que faz pensar e sentir, integrando polaridades.

Para finalizar, recorreremos aos conselhos da saudosa artista-educadora:

Definitivamente, o importante é que não haja limitações. É essencial abrir-se a todas as possibilidades. Amplie o espaço, deixe que as coisas aconteçam [...]. No momento de criar, é condição essencial estar junto. Uma oficina de arte é aquilo que se faz dela. Não gaste tempo e energia com excesso de organização, mas com o que é essencial – estar junto. Uma oficina de arte pode funcionar em qualquer lugar. A oficina é o lugar onde você está (HOLM, 2007, p. 11).

## Art on childhood education: research, experiments and repertoires expansion

**Abstract** – This article intends to share experiences about the role of art education in childhood education from a point of view of research, experiences and legal norms about the subject. It sheds light on concepts and pedagogical practices that contribute to enlarge the opportunities of access to the artistic and cultural production by presenting children to different aesthetic codes and expanding their cultural experiences. In this regard, this work proposes a discussion about the necessity of a specific room destined to art in daycare centers and kindergartens: a studio. A time-space that, intentionally organized, will invite children and adults to the experimentation and exploration of different materials, to the creation and derivation of new ideas and projects related to art.

**Keywords:** Art. Childhood education. Aesthetic education. Art studio. Pedagogical practices.

## REFERÊNCIAS

- ALBANO, A. A. O ateliê e a caixa de Pandora. *Revista Projeto Sementinha*, Santo André, p. 16-18, 2006.
- ALBANO, A. A. Pensando as artes visuais na educação. In: GONÇALVES, T. F.; DIAS, A. R. *Entre linhas, formas e cores: arte na escola*. Campinas: Papirus, 2010. p. 49-63.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRA, P. N. *O espírito das coisas: desenho, assemblages e brincadeiras na educação infantil*. Maceió: Edufal, 2013.
- GANDINI, L. Do começo do ateliê aos materiais como linguagens; conversas a partir de Reggio Emilia. In: GANDINI, L. et al. (Org.). *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 21-30.
- HOLM, A. M. A energia criativa natural. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 1(43), p. 83-95, jan./abr. 2004.
- HOLM, A. M. *Fazer e pensar arte*. São Paulo: MAM, 2005.
- HOLM, A. M. *Baby-Art: os primeiros passos com a arte*. São Paulo: MAM, 2007.
- HOLM, A. M. *Eco-Arte com crianças*. São Paulo: Carambola, 2015.
- KOLB-BERNARDES, R. Linguagem plástica visual. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Proposições Curriculares Educação Infantil*. Belo Horizonte: PBH, 2012.
- KOLB-BERNARDES, R.; MACEDO, G. J. O que queremos com a Arte? In: DIAS, F. R. T. de S. et al. (Org.). *Educação Infantil: múltiplas linguagens e formas de interação da criança com o mundo natural e social*. Belo Horizonte: UFMG/Proex, 2009. v. II, p. 27-42.
- OSTETTO, L. E. Educação infantil, arte e criação: ensaios para *transver* o mundo. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes educacionais pedagógicas para a Educação Infantil*. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora, 2010. p. 53-76.
- OSTETTO, L. E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 27-39.

OSTETTO, L. E. No acordo entre coisas e desejos, a criança compõe vida. In: FERREIRA, P. N. *O espírito das coisas: desenho, assemblages e brincadeiras na educação infantil*. Maceió: Edufal, 2013. p. 13-17.

RINALDI, C. A escola inteira como ateliê. In: GANDINI, L. et al. (Org.). *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 190-195.

VECCHI, V. I linguaggi poetici come contrapposizione alla violenza. In: REGGIO CHILDREN. *Bambini, arte, artisti*. Reggio Emilia: Reggio Children, 2007. p. 137-143.

Recebido em abril de 2016.  
Aprovado em maio de 2016.