



A ARTE É A MELHOR PARTE DA INFÂNCIA NARRANDO POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS

ART IS THE BEST PART OF CHILDHOOD: NARRATING POSSIBILITIES AND PERSPECTIVES

Prof^a Me Maria Filippa da costa Jorge¹

Universidade Presbiteriana Mackenzie- UPM

Resumo: O presente artigo tem o intuito de refletir sobre a teoria e a prática decorrentes das vivências nos campos de experiência propostos nos documentos diretivos que norteiam e instrumentalizam o percurso do professor ao planejar e projetar suas ações pedagógicas na Educação Infantil. A reflexão dialoga com a formação docente vigente, especialmente no campo do fazer artístico, e com pedagogias participativas que valorizam a escuta ativa e a observação minuciosa da criança, reconhecendo-a como sujeito potente na concepção do adulto. Nesse contexto, o professor se coloca ao lado da criança, nunca à frente dela, atuando de maneira sensível e respeitando suas singularidades em suas múltiplas expressões.

Palavras-chave: arte; criança; estética; infância; criação.

Abstract: This article aims to reflect on theory and practice arising from experiences within the fields of experience proposed in directive documents that guide and instrumentalize the teacher's path when planning and designing pedagogical actions in Early Childhood Education. The reflection dialogues with current teacher training, especially in the field of artistic practice, and with participatory pedagogies that value active listening and detailed observation of the child, recognizing them as a powerful subject in the adult's conception. In this context, the teacher stands alongside the child, never in front of them, acting sensitively and respecting their singularities in their multiple expressions.

Keywords: art; aesthetics; childhood; child; creation.

1 INTRODUÇÃO

A infância constitui um território fértil de descobertas, imaginação e criação, no qual a arte se apresenta como uma das experiências mais significativas e potentes. Ao situar a criança no centro do processo educativo, desloca-se a ênfase do produto final para o percurso vivido, no qual a estética, o jogo simbólico e o exercício da curiosidade tornam-se fundamentos da aprendizagem. Nesse contexto, a Educação Infantil não deve ser compreendida apenas como etapa preparatória, mas como espaço de afirmação das múltiplas linguagens infantis e da construção de sentidos coletivos.

¹ Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo. Doutoranda no programa de pós-graduação Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3221697882666862>



Este estudo propõe refletir sobre o papel da arte na infância, articulando teoria e prática em diálogo com documentos oficiais — como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros referenciais normativos — que orientam a ação docente. A investigação ancora-se em pedagogias participativas, as quais reconhecem a criança como sujeito ativo, capaz de interrogar, narrar e transformar o mundo por meio de experiências estéticas. Nesse sentido, a intencionalidade pedagógica do professor assume caráter de mediação sensível, marcada pela escuta, pela observação atenta e pela curadoria cuidadosa dos materiais, espaços e contextos que possibilitam à criança experimentar e ressignificar a realidade.

Ao narrar possibilidades e perspectivas, este artigo busca deslocar olhares cristalizados sobre o ensino de arte na Educação Infantil, defendendo a necessidade de práticas que acolham a imaginação, o desejo e o poder criador da criança.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 DESPERTAR

O atravessamento da experiência reverbera no corpo pelos gestos que repetidamente surgem no processo. Trata-se de transcender o corpo nos enunciados que dão origem a imagens: algumas afloram a memória; outras evocam afeto, indignação, euforia, repetição ou êxtase. É um caos de sentidos na espera e expectativa da ordem ao surpreendente, a fantasia e a imaginação. Se deixar experienciar para a criança não é nada difícil, sua ação é de entrega, integridade, descoberta e percepção. Depois do acolhimento vem o vínculo, seguido da intimidade, e recheado de confiança, incômodos, bem-estar, segredos trocados. Segundo VYGOTSKY (2014), o comportamento humano, seja como representação interna ou externa, pode ser diferenciado em dois tipos de atividade, ambos relacionados à memória. O primeiro consiste, essencialmente, em reproduzir ou repetir normas e comportamentos. Ao lembrar de algo, ativo minha memória, que reproduz traços daquelas impressões vividas em dado momento. Igualmente quando faço um desenho de imaginação de memória, procuramos recordar a imagem do que iremos representar, ou seja, reproduzo o que está gravado na minha memória. É uma ação de rever, recordar, reconstruir, e depois representar. Não desenhamos a realidade e sim elaboramos a realidade que está marcada em nossa memória, não há criação, parto de algo já existente. Por sua plasticidade, a repetição da ação vivida, faz com que o cérebro preserve essa experiência facilitando sua repetição.



No cérebro ocorre algo semelhante ao que acontece com uma folha de papel quando a dobramos ao meio; no lugar da dobra fica uma marca que é resultado da modificação produzida; a marca da dobra ajudará na repetição dessa mesma modificação no futuro. Basta soltarmos a folha para que ela dobre no mesmo lugar onde ficou essa marca. (VYGOTSKY, 2014, p.2)

Vygotsky ressalta que é de extrema importância a conservação das experiências anteriores, pois estas criam hábitos permanentes que facilitam a adaptação ao meio exterior. Além da sua capacidade de atividade reprodutiva, o cérebro humano possui atividade criadora e combinatória. “Toda a atividade humana que não se restringe à reprodução de fatos e impressões vividas, mas que cria novas imagens e ações, pertence a essa segunda função criadora ou combinatória” (VYGOTSKY, 2014, p. 3). Ou seja, o cérebro é um órgão capaz de criar partindo de experiências passadas, ou novas abordagens. Ao ampliar minhas referências, aumento minha elasticidade visual, expandindo a minha possibilidade de escolhas, exercitando o pensamento divergente, desenvolvendo o poder de criação.

Para GUERRA (2022), olhar com atenção é ver de novo, é voltar ver e trazer de volta à vida. Segundo ela, as conexões entre os objetos e nós começam a surgir novas formas de enxergar, e juntos surgem novas experiências e conhecimentos. A imaginação ou fantasia são as atividades criadoras por excelência do cérebro humano, e são as faculdades mais livres existentes, pois se pode através do pensamento se imaginar tudo, inclusive as coisas mais absurdas existentes ou não. A cultura permeia todo esse processo; assim, quanto mais limitadas forem as referências culturais de um indivíduo, menores serão suas possibilidades de estabelecer relações.

Se concebermos pesquisar, ensinar, e fazer arte como atividades que se costumam através umas das outras, um entrelaçamento de conceitos, atividades e sentimentos, então estaremos criando uma manta de similaridades e diferenças. (IRWIN, 2023, p. 119).

MUNARI (2017), nos invoca a percepção ao afirmar que o pensamento pensa e a imaginação vê. Processos de sinestesia que devem ser estimulados e com frequência na primeira infância, possibilitando assim um maior poder de abstração e conseqüentemente o desenvolvimento de uma imaginação frutífera e fértil. Seria possível afirmar que as percepções claras geram as imagens, que sugerem valores metafóricos. São as metáforas que multiplicam os valores.

Aumentar os desafios, ampliar as aprendizagens. Como o fazer docente abre possibilidades para o fazer poético no campo artístico da criança? Interesses e proposições, interações e ações, caminhos para compreensão que sinalizam, e



fornece dicas para a escuta. Aqui não está mais em jogo o meu isolado desejo, conjugado no imperativo, aqui as conjugações se misturam, se transpassam, perambulando em campos e eixos de experiências.

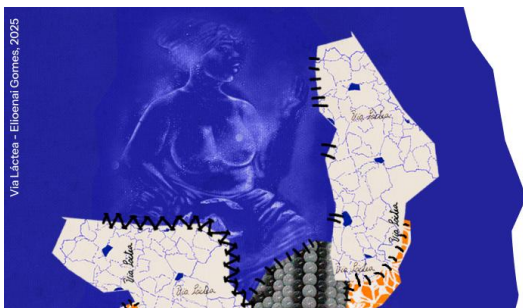
A arte tem esse poder do imaginário, da representação, do simbólico, da fantasia. Experimentar diversos materiais e diferentes formas de relacionar-se com eles é muito significativo para a criança. Cabe ao professor exercer sua intencionalidade docente e pedagógica, suscitando o provocar, permeada por uma organização didática e por um planejamento de ações e ideias que estimulem, encantem, aguçam o desejo, o interesse e a curiosidade das crianças. Sua prática docente deve ser condizente com sua intencionalidade, a partir da observação e da escuta minuciosa da criança dentro da unidade do grupo. Uma intencionalidade que se transforme em objetivos, elencando estratégias que ampliem os desafios, tragam novas vivências e pesquisas, e que se transformem em experiências e narrativas.

Apresentar contextos para as crianças, e não possibilitar a continuidade de uma vivência prolongada, que transpasse o seu corpo, proporcionando a construção de sentido, é simplesmente oportunizar o fazer pelo fazer, sem continuidade. É matar a experiência que transpassa no sentido de afetar.

Começando pelo tempo: é preciso convocar um tempo que ultrapasse o cronológico e vá ao encontro do tempo da experiência de pesquisa. Um tempo que vise a criação de intimidade nessa relação com o espaço, os materiais e os contextos, até o seu esgotamento espontâneo, acionando outras instâncias processuais. O tempo que a criança despense para a pesquisa dos materiais que ofertamos, depende do interesse que os mesmos abroham nelas — penso aqui no sentido de grandes bolhas vazias que se elevam no universo da criança, e em algum momento explodem de alvoroço. O interesse também está diretamente ligado à maneira que o material é exposto e oferecido. A organização e permanência do espaço pode ser compreendida como um elemento estético importante. Vera Vecchi (2020) prima pelo senso estético na busca da criação: um estado estético que conduz ao sentir e está intrinsecamente ligado à arte — porém, não apenas a ela, mas a tudo que permeia nossas escolhas, a curadoria do cotidiano. .

Penso que se trate de uma atitude cotidiana, uma relação empática e sensível com o entorno, um fio que conecta e liga coisas entre si, um ar que faz preferir um gesto a outro, a selecionar um objeto, a escolher uma cor, um pensamento, escolhas nas quais percebem-se harmonia, cuidado prazer para a mente e para os sentidos. (VECCHI, 2020, p. 11)

A pesquisa em si, mostra-se bastante particular, visto que cada material possui a sua materialidade, que por sua vez, é o “adjetivo” da matéria. A criança vai



ao encontro de particularidades, textura, peso, cheiro, cor, resistência, nessa investigação, as possibilidades abrem-se em gestos e sensações, amplificando as relações que a criança estabelece com o fazer e os materiais que experimenta. A qualidade do fazer e os fenômenos da experiência, alinham-se às intencionalidades docente e pedagógica, possibilitando uma experiência estética, que diverge do fazer pelo fazer.

A criança tem por natureza a curiosidade da descoberta, ela é observadora meticulosa. Segundo PIORSKI (2016), existe um anseio humano, e a criança o busca incansavelmente, é o anseio de se entranhar no mundo e conhecê-lo em suas entranhas e múltiplas dimensões. Nesse sentido, a força imaginária conduz a criança a conhecer as experiências mais estruturantes da vida. À medida que nós, educadores, apresentamos novos contextos, ampliamos suas referências e aguçamos sua curiosidade, as crianças não medem esforços e seguem em sua busca. Mas restam as perguntas: o que realmente é de primordial importância apresentar a elas? Quais referências são relevantes e significativas para elas? Como sanar essas questões? Como escolher em um mundo saturado de excessos, e uma crescente produtividade? Em que a tecnologia digital é responsável pela atual abundância, favorecendo e oferecendo um exagero de informações. Perguntas frequentes que desembocam no desespero da dúvida.

O educador educa a dor da falta, cognitiva e afetiva, para a construção do prazer. É da falta que nasce o desejo. Educa a aflição da tensão da angústia de desejar. Educa a fome do desejo. [...] Somos movidos pelo desejo de crescer, de aprender, e nós, educadores também de ensinar. (FREIRE, 1992. p. 11)

O ato curatorial constitui uma ferramenta potente para orientar as escolhas e prioridades do docente, revelando de maneira explícita as intencionalidades e os objetivos presentes na planificação elaborada para o grupo. Pensar em uma curadoria, que parta do seu sentido essencial e dialogue com as intencionalidades docente e pedagógica, considerando as características do grupo, seus anseios, e desejos. A curadoria tem uma carga de responsabilidade, e comprometimento, entre docente e grupo. Ela acontece como um diálogo relacional, que se estabelece na geração de uma ideia vinculada à seleção do artista e/ou da obra, significativa para ser apresentada ao grupo, com o propósito de aproximar as crianças da arte. A arte questiona, impulsionando significados, a criança por sua vez responde. Nessa lógica é fundamental, curar criteriosamente o que, e como apresentar a arte e suas múltiplas linguagens. É na primeira infância que a “Nutrição estética”, precisa ser iniciada, com afeto, cuidado e carinho.



Nutrir esteticamente o olhar é alimentá-lo com muitas e diferentes imagens, provocando uma percepção mais ampla da linguagem visual, olhar diferentes modos de resolver as questões estéticas, entrando em contato com os conceitos e a história da produção nessa linguagem. (MARTINS, 2010, p. 126)

Para conhecer se faz necessário escolher, para escolher é necessário priorizar. Priorizar e selecionar, elencar, curar. A ação curatorial exige um olhar poético pautado em inúmeras referências, fruto do nutrir estético, que não se contempla do dia para a noite, mas sim de uma ação de pesquisa e atenção à estética cotidiana. Despoluir nosso olhar dos apelos pulsantes da sociedade contemporânea, e dos clichês visuais habituais. Fazendo com que nossos sentidos desprendam-se de amarras e “*pré- conceitos*”, abrindo-se para o novo, deixando-se encantar.

“Estética” é o nome da categoria que há dois séculos, designa no Ocidente o tecido sensível e a forma de inteligibilidade que denominamos “Arte”. [...] Tais conceitos dependem eles mesmos de uma maturação das formas de experiência sensível, das maneiras de perceber e de se deixar afetar. [...] O termo *aisthesis* designa o modo de experiência a partir do qual, há dois séculos, reconhecemos como pertencentes à arte coisas muito diversas em suas técnicas de produção e em sua destinação. Não se trata da “recepção” das obras de arte. Trata-se do tecido de experiência sensível no seio do qual são produzidas. (RANCIÈRE, 2021, p. 7)

Nossa dimensão estética está presente nesse processo curatorial, mediando nossas decisões, logo me inquieto com determinadas escolhas e questiono: Por que que a eleição de obras e de artistas que demonstram ser mais, atraentes, mais prazerosas e agradáveis, fáceis de serem aceitas e digeridas, acontecem com tamanha frequência?

Um exemplo recorrente encontra-se nas obras de Romero Britto, cujo estilo é marcadamente padronizado, com traços fortes e cores vibrantes. Embora visualmente agradáveis, tais produções costumam ser apresentadas às crianças de forma repetitiva, resultando em atividades de mera reprodução, como a releitura e o imperativo de “não pintar fora da linha”, o que limita a experiência estética e a abertura ao novo. Esse fazer pelo fazer pouco estimula a curiosidade ou o assombro diante do novo, tanto da criança quanto do professor. Se desejamos que as crianças tenham escolhas múltiplas, originais e diversificadas, é necessário ampliar o repertório artístico, oferecendo experiências que inspiram a criação e promovam questionamento. Isso envolve também repensar a curadoria de obras, objetos,



materiais e ambientes escolares, de modo que apresentem intencionalidade estética, cuidado e beleza, convidando ao encontro e às relações significativas.

É a partir dessa estética primeira que se pode colocar a questão das “práticas estéticas”, no sentido em que entendemos, isto é, como formas de visibilidade das práticas da arte, do lugar que ocupam, do que “fazem”, no que diz respeito ao comum. As práticas artísticas são “maneiras de fazer” que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade. (RANCIÈRE, 2009, p. 17)

Para HOYUELOS (2020), educar implica desenvolver as capacidades narrativas da sedução estética. É nesse sentido que não podemos continuar insistindo em um fazer docente que visa somente a apresentação de produtos, sem priorizar o processo. Não cabe mais a criação de simulacros da escuta, observação e da conduta diante da criança. A ação docente tradicional, não cabe mais nessa tridimensionalidade cognitiva da criança, nem tão pouco no repertório que iremos apresentar em articulações multissensoriais no na recepção das linguagens que as crianças trazem e nas que ofertamos. O modo como organizamos os objetos e ambientes da escola no dia a dia. As narrativas que o espaço nos mostra. Construir juntos, e nessa construção ampliar os significados. Acolhendo e convidando, escutando e observando o que verdadeiramente se abra em possibilidades.

Essa afirmação aponta uma possível desestruturação no que chamamos de dimensão estética subjetiva. Como nós docentes nos nutrimos esteticamente? Nos nutrimos somente com o que é belo no sentido do adorno, da decoração? Ou abrimos caminhos para descolonizar nossos sentidos?

Partindo do pressuposto de que a sedução estética possa traduzir as referências individuais aliadas à extensão do conhecimento e à relação cultural com o saber, percebemos que o problema não está no âmbito do conhecimento individual, mas sim arraigado à base da construção intersubjetiva do conhecimento e à própria relação cultural com o saber. Estamos constantemente buscando o que é mais fácil de acessar, permanecendo em nossa zona de conforto, ou seja naquilo que já faz sentido, mesmo este sendo raso, comum, pobre. Não queremos correr riscos. Portanto, ao invés de navegar nos oceanos, escolhemos permanecer no tanquinho de areia do parquinho. Subestimando a criança e sua capacidade de devir. A procura por um repertório mais amplo, incomum e original, auxilia, e muito, a ampliação e o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

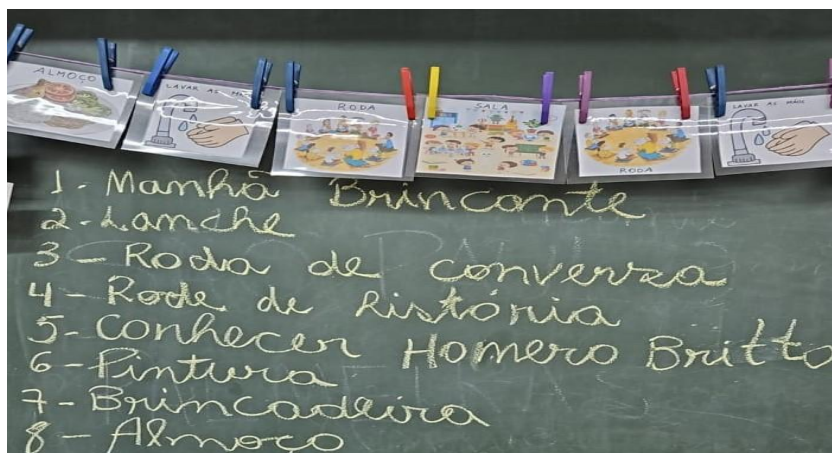


Figura 1 – Rotina do dia- Foto Arquivo pessoal- 2023

Por vezes cabe ao docente dar início a essa ação, despertando a criança para percepção sensível do mundo. Alimentando e nutrindo-a esteticamente, com referências diversas. Dentro de uma perspectiva participativa, que coloca a criança como protagonista do processo, ela tem o direito de interação, e não reprodução, afinal, ela possui múltiplas linguagens.

Diante desse cenário, a educação infantil revela-se um território estratégico de resistência cultural e reencantamento sensível. O tempo escolar, frequentemente capturado pela lógica produtivista, precisa ser recuperado por pausas, escutas e experiências que devolvam às crianças o contato com a pluralidade do mundo. Práticas que valorizam o silêncio, o brincar livre, o ócio criativo e o tempo não cronometrado funcionam como micro-revoluções contra o esvaziamento subjetivo e a homogeneização cultural. Ao afirmar que “copiar é precisamente a atividade que não admite qualquer iniciativa” (HAN, 2020, p. 62), o autor denuncia sistemas que anulam a criatividade e reduzem o sujeito a mero repetidor — crítica que dialoga diretamente com Paulo Freire, quando este denuncia a lógica da educação bancária. Nesse modelo, o diálogo e a reflexão crítica são eliminados, produzindo sujeitos exaustos e desmotivados. Em oposição, às abordagens participativas buscam romper essa engrenagem, ao valorizar protagonismo, escuta, pensamento crítico e coautoria do conhecimento, devolvendo aos sujeitos a potência de imaginar, dizer e agir.

O espaço relacional é um espaço maleável que sofre mudanças tanto em sua identidade quanto em sua imagem. A ideia de ocupar o espaço de maneira inspiradora e não somente contemplativa, decorativa, e transmissiva já traz, em sua essência, a ideia de participação, é um convite a criação, por si só já apresenta uma preocupação relacional. A curadoria do espaço é educacional também. A maneira de prepará-lo,



apresentá-lo, e expô-lo está diretamente ligada a conceitos de como se aprende arte e logicamente a transmitir, a transpõe e transpassa nos corpos.

Um espaço relacional é a base para um ambiente rico em informações, sem regras rígidas. Não é a representação de uma escola, mas um todo formado de identidades essas com percepções em comum, em harmonia com um conjunto de valores e referências que guiam cada escolha e linhas de pesquisa. Neste espaço, a qualidade estética depende (também) da qualidade de conexões (a estética de ligações). (Ceppi e Zini 2013, p. 21)

As obras de arte e seus autores interrogam, promovem significados, inspiram, e as crianças respondem. O artista é um sujeito dialógico, e sua produção dialoga com a transformação de seu tempo. A arte tem a finalidade de dialogar com o agora. A estética e a poética estão presentes nas obras, e a experiência do encontro está na relação entre a obra e o espectador, no sentido da descoberta, da busca e nutrição dos sentidos, por essa razão é um momento muito íntimo e subjetivo, que ao ser assimilado é revertido novamente para mundo que encontra-se ao redor. Esse mundo pode ser denominado território de ação. O momento da entrega da criança para o seu território de ação é a qualificação e construção da cultura infantil. Razão pela qual a curadoria daquilo que ofertamos para as crianças é de uma responsabilidade imensa, somos sim responsáveis por tudo aquilo que apresentamos para a criança. É um universo que poderá perpetuar uma vida inteira, pois marca um corpo em seus sentidos e educa uma ação.

GALIMBERTI (2008), filósofo e psicanalista, italiano, muito interessado pela crise do sentido na modernidade, articula aqui uma crítica característica à razão instrumental e à sociedade do cálculo: a técnica e o mercado colonizam valores humanos (belo, verdadeiro, sagrado), provocando um empobrecimento existencial — “a vida sem mais beleza”. O trecho está em um conjunto de respostas/ensaios reunidos em *Il segreto della domanda*, livro em que ele transforma perguntas correntes em radicalizações filosóficas, examinando justamente o esvaziamento do sentido em vários âmbitos da vida social.

[...] o nosso estilo de vida, não conhece mais o bonito, mas só o funcional, que não conhece mais o verdadeiro porque se contenta com o verossímil, que não sabe mais reconhecer as marcas do sagrado, porque tudo profanou (...); o nosso estilo de vida sufoca na razão, que virou cálculo, e mercado, e troca, e interesses e seguros para conservar aquele tesouro que se esgota: a vida sem mais beleza. (GALIMBERTI 2008, p. 121)

Falar de criança é falar de pequenos prazeres, da escuta de possibilidades, do poder citar sem aspas e se apropriar de memórias coletivas. É viver a plenitude de perder-se em desvios, revisitar fragmentos, passagens, lembranças; é estar sempre



recordando e deixando que o coração conduza o pensamento. É “coletivar” de maneira singular, reconhecer-se no espelho do outro, caber no espectro de luz e, ainda assim, sentir-se invisível. É não ter nada concluso, é acolher hipóteses provisórias, é aceitar a perenidade da vida e o devir. É desejar colo para não caminhar no cansaço, ser inteiro mesmo em suas faltas, e apostar num corpo que desestabiliza o encanto para recriá-lo no encontro, libertando-o da anestesia e conduzindo-o à experiência sensível da estesia.

Finalizo com a convicção de que é a infraestrutura estética e relacional que sustenta um pensamento pedagógico participativo.

REFERÊNCIAS

BELIDSON, D.; IRWIN, R. L. (orgs.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. 2. ed. Santa Maria: UFSM, 2023.

CEPPI, G.; ZINI, M. (orgs.). Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, M. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, E. P.; BORDINI, J. (orgs.). Paixão de aprender. Petrópolis: Vozes, 1992. p. xx–xx.

GALIMBERTI, U. Il segreto della domanda: intorno alle cose umane e divine. Milano: Apogeo, 2008.

HAN, B.-C. A sociedade do cansaço. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2020.

HOYUELOS, A. A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi. São Paulo: Phorte, 2020.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. Teoria e prática do ensino de arte: a linguagem do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

MUNARI, B. Fantasia. Roma: Editori Laterza, 2017.

PIORSKI, G. Brinquedo do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

RANCIÈRE, J. A partilha do sensível: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, J. O destino das imagens. São Paulo: Boitempo, 2021.



VECCHI, V. Estética e aprendizagem (prólogo). In: HOYUELOS, A. A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi. São Paulo: Phorte, 2020. p. xx–xx.

VYGOTSKY, L. S. Imaginação e criatividade na infância. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.