

Experienciar e expressar: as linguagens infantis na relação com a arte

Monique Aparecida Voltarelli

Etienne Baldez Louzada Barbosa

Resumo

O presente artigo percorre os debates sobre experiência, expressão e arte relacionados com a educação, a infância e a cultura, com o intuito de manter em pauta essa tríade que pode estar, em alguns momentos, didatizada, materializada pela prática docente, ao ponto de não considerar as potencialidades criativas e lúdicas envolvidas. A intenção é ampliar o debate e a circulação de um entendimento sobre essa tríade a partir do diálogo com diferentes autores, entre clássicos e contemporâneos, para os quais a criança, antes mesmo de falar, relaciona-se com o mundo e expressa, mediante comportamentos e atitudes, seu pensamento e esse “se expressar” é fruto, portanto, de suas experiências, daquilo que adquiriu na prática, na vivência. Nesse sentido, arte, expressão e experiência se integram com o que entendemos como cultura, ou seja, com um conjunto de significados historicamente construídos e transmitidos, que tomam corpo no tecido social, por meio dos sujeitos, como as crianças, que vivem o tempo da infância.

Palavras-chave: arte; expressão; infância; linguagens.

Abstract:

Experiencing and expressing: the languages of childhood in relation to art

This article examines debates on experience, expression and art related to education, childhood and culture, aiming to sustain the conversation on this triad that may, at times, serve didactic purposes, materialized by teaching practice, to the point of not considering the creative and playful potentialities involved. It intends to expand the debate and the exchange of an understanding about said triad, by dialoguing with different classical and contemporary authors, through which children, even before speaking, relate to the world and, with behaviors and attitudes, express their thoughts. This expression results, therefore, from one's experiences, from what has been acquired through practice, in living. In this regard, art, expression, and experience integrate our understanding of culture, that is, a set of meanings historically constructed and transmitted, embodied in the social fabric, through subjects, such as children.

Keywords: art; childhood; expression; languages.

Resumen

Experimentar y expresar: los lenguajes infantiles en la relación con el arte

Este artículo recorre los debates sobre la experiencia, la expresión y el arte relacionados con la educación, la infancia y la cultura, con el objetivo de mantener en la agenda esta tríada que puede estar, en algunos momentos, didactizada, materializada por la práctica docente, hasta el punto de no considerar las potencialidades creativas y lúdicas involucradas. La intención es ampliar el debate y la circulación de una comprensión sobre esta tríada a partir del diálogo con diferentes autores, entre clásicos y contemporáneos, a quienes el niño, incluso antes de hablar, se relaciona con el mundo y expresa, por medio de comportamientos y actitudes, su pensamiento y este "expresarse" es el resultado, por tanto, de sus vivencias, de lo que adquirió en la práctica, en el vivir. En este sentido, el arte, la expresión y la experiencia se integran con lo que entendemos como cultura, es decir, con un conjunto de significados históricamente construidos y transmitidos, que toman forma en el tejido social, por medio de sujetos, como los niños, que viven el tiempo de la infancia.

Palabras clave: arte; expresión; infancia; lenguajes.

Introdução

As crianças criam. São esses os espaços
onde nascem as suas árvores.
(Helder, 2006, p. 56)

Entre as inúmeras possibilidades de potência criativa humana, tem-se na infância o encontro com as descobertas e as experimentações que ganham formas e contornos a partir das invenções e combinações que as crianças atribuem quando se aventuram nas oportunidades de descobrir o mundo. Essas aventuras são experimentadas e desenhadas pelos diversos modos de expressão que os pequenos utilizam para compreender e significar o meio em que vivem. A compreensão da infância como condição de experiência humana é ressaltada por Kohan (2004) quando pontua que é na infância que as relações com a natureza e a cultura ganham forma, a partir do uso de diversas linguagens, as crianças transitam entre a continuidade e descontinuidade das experiências, tornando possível o encontro com os modos de ser e estar no mundo.

Este artigo toma a infância – tempo de vida aqui representado no singular, mas que é plural – e os sujeitos que vivem esse momento, as crianças, por meio da relação entre arte e linguagem, tratando das práticas expressivas. O objetivo é readentrar a discussão teórica que toma as práticas artísticas como possibilitadoras de experiências e de expressividades das crianças pequenas, traçando uma narrativa que considera a tríade arte, infância e expressão, bem como o espaço para a sua circulação entre adultos de referência e demais profissionais que se atentam para a educação dos pequenos. Ainda que exista uma produção significativa que considere a tríade abarcada, o intuito é retomar e sistematizar questões centrais já demarcadas em diversos estudos científicos, ampliando sua circulação entre pesquisadores e profissionais que se voltam para as práticas na educação infantil.

O movimento de retomada aqui evidenciado acaba fortalecendo-se e justificando-se no encontro de estudos direcionados para as experiências docentes com a arte e suas linguagens, como o de Carvalho (2010), que acompanhou a prática de três professoras da educação infantil com atividades artísticas (visuais, musicais e corporais) e demonstrou que as docentes tinham dificuldade em perceber a importância da arte como criação, reproduzindo atividades e controlando o processo, apesar de ocorrer uma mudança sensível de entendimento, compreendendo a integração da arte com a cultura.

Seguindo ainda pelo fio docente, Santos (2015), ao pesquisar as experiências estéticas da criança na educação infantil, comprova que a prática pedagógica é diversificada ou não de acordo com o repertório cultural daquele que a propõe e que isso será o grande divisor entre ações descontextualizadas, mecânicas, e aquelas que possam efetivamente respeitar a valorização das ideias, da voz e da cultura das crianças envolvidas. Em estudo sobre as ações e intenções das professoras ao proporem atividades com linguagens artísticas na educação infantil, Pontes (2001) explicita que, conscientes ou não, as docentes mediavam o contato das crianças com as referidas linguagens considerando cinco tipos de intenções em relação à arte:

como meio para desenvolver habilidades, como recurso ao trabalho com outras áreas, como expressão, como acesso a padrões estéticos e como conhecimento.

Ao tratar das ações pedagógicas com artes visuais desenvolvidas na educação infantil, Cunha (2019) evidencia a impossibilidade de não nos atentarmos para a característica imagética posta na sociedade, seja pelos meios midiáticos, seja na própria produção artística. A autora pontua que, embora haja uma relação muito próxima entre as discussões educacionais sobre essa visualidade e as práticas pedagógicas que tomam a arte como elemento basilar, “[...] as concepções vigentes do ensino da arte na educação infantil ainda estão ancoradas na visão de que as crianças são portadoras inatas de criatividade e inventividade, ou que as atividades em artes deveriam desenvolver habilidades [...]” (Cunha, 2019, p. 22) especificamente direcionadas para a preparação à escrita, visando ao controle manual e visual.

Estudos contemporâneos aqui apresentados demonstram que há um movimento que compreende a importância de experiências e linguagens artísticas com as crianças na primeira etapa da educação básica, mas existem limites que esbarram na dificuldade dos docentes na elaboração de propostas condizentes com o esperado, decorrente do seu próprio repertório cultural e da sua formação. Sem contar a visão de que as crianças são criativas e inventivas, não havendo necessidade de atividades artísticas e expressivas que possibilitem o desenvolvimento de algo que é tido como inato. Todavia, deixando as concepções embutidas nas práticas pedagógicas e refletindo sobre a forma como os pequenos se comunicam, Read (2001, p. 119) pontua que “a criança começa a se expressar desde o nascimento”, seja para um fim específico (fome ou dor), seja inespecífico (prazer, ansiedade ou raiva) que, relacionados, exteriorizam sentimentos e disposições do pequeno ser.

As crianças revelam-se pelas manifestações expressivas e, nesse sentido, a arte possibilita a expressão de emoções, de manifestações culturais e deixa marcas na história a partir de diversos conceitos estéticos. As crianças desenharam, pintaram, dançaram, cantaram, rabiscaram, criaram, usam a imaginação para compreender e ressignificar as coisas, elaborando seu conhecimento sobre o mundo físico e social. Ao pesquisar, mergulhar no desconhecido para testar novos materiais e formas, experimentar diferentes elementos ainda não apropriados, as crianças se apoderam do fazer artístico (Holm, 2004). O olhar para a capacidade criativa das crianças permite apontar que elas passam o dia todo correndo atrás da vida, formas, cores, sensações, cheiros, pelos funcionamentos das coisas, pelos fenômenos da natureza e, assim, vão ampliando seus repertórios para criar suas poesias, como demonstra Helder (2006, p. 56):

As crianças enlouquecem em coisas de poesia.
Escutai um instante como ficam presas
no alto desse grito, como a eternidade as acolhe
enquanto gritam e gritam.

— É-lhes dado o pequeno tempo de um sono
de onde saem assombradas e altas. Tudo nelas se alimenta.
Dali a vida de um poema tira
por um lado apaixonamento; por outro,
purificação.

É possível hoje dizer, fazendo coro a Helder (2006), que as crianças “enlouquecem em coisas de poesia”, porque é consenso para os pesquisadores da infância que as crianças são sujeitos históricos e de direitos, portanto, com capacidade de se maravilhar e opinar sobre o mundo em que vivem, expressando, com comportamentos, palavras, atitudes, o seu pensar, por meio de diferentes linguagens. E a arte desempenha um papel vital no desenvolvimento da expressão da criança, pois, de acordo com Lowenfeld e Brittain (1977, p. 16),

[...] a criança cria com a ajuda de qualquer grau de conhecimentos que possua, [portanto,] proporcionar-lhe a oportunidade de criar, constantemente, com os conhecimentos que possua nesse período é a melhor preparação para o seu futuro ato criador.

Segundo os autores, o processo de criação é muito importante, pois é nele que a criança expressa suas percepções do que está ocorrendo, seus pensamentos, seus sentimentos, reagindo ao ambiente em que está imersa.

Diante desse diálogo introdutório da relação entre arte, expressão e infância, considerando o espaço educativo formal e a docência, este estudo se divide em dois eixos reflexivos. No primeiro, a intenção é demonstrar como, no tempo de vida que identificamos como infância, é pertinente ter momentos possibilitadores de experiências e expressões. No segundo, o escopo se volta para as linguagens da infância.

Infâncias de experiências e mergulhos expressivos

Sempre compreendo o que faço depois que já fiz.
O que sempre faço nem seja uma aplicação de estudos.
É sempre uma descoberta. Não é nada
procurado. É achado mesmo.
(Barros, 2010, p. 85)

A experiência não pode ser transferida ou padronizada, pois é a sua singularidade que permite a atribuição de significados às situações vividas e abre possibilidades para o novo. A cada situação experienciada, o pensar sobre ela se torna uma oportunidade criadora, na qual cabe o imprevisto e o impensado, o acolhimento e a recusa, a abstração e a concretização de ideias. Conforme destaca Kohan (2005), a inquietude da infância é resistente, batalhadora e renascente. É por meio dela que tudo se transforma em possibilidade inovadora, que se dispõe a encontrar novos modos de pensar, valorar e viver. As crianças não se conformam com respostas prontas e fechadas, elas estão com os sentidos pulsantes para experimentar e se maravilhar com as coisas pequenas e grandes do mundo. Demonstram insatisfações diante do conformismo adulto e da impossibilidade de instaurar novos formatos, pois a todo tempo convocam o novo pensar e pulsar, buscando experiências vibrantes entre os espaços e tempos vividos.

Por essa busca de significados, Larrosa (2002, p. 21) convida a pensar a experiência enquanto algo que “nos passa, nos acontece e nos toca” e assim deixa

marcas que adentram e permitem conhecer algo [novo] sobre nós mesmos e sobre o que está ao nosso redor. O autor ainda afirma que todos os dias nos passam muitas coisas, mas a experiência se torna, a cada dia, mais rara, principalmente pela falta de tempo, por vivermos correndo e com pressa. As ausências de tempo para viver reduzem as possibilidades da experiência. As crianças não têm pressa em relação à dimensão do tempo, mas elas têm urgência em conhecer o mundo e persegui-lo com toda inteireza do seu ser. As crianças se colocam de corpo inteiro nas experiências, entregando-se nas dimensões do tempo para aproveitar cada segundo da intensidade no explorar e no conhecer. Como já diria Gabriela Mistral, em seu poema “Seu nome é hoje”, é agora o momento em que seus ossos estão se formando e que seus sentidos estão se desenvolvendo; as crianças vivem o tempo não medido, vivem o tempo pelo próprio tempo (García, 2017).

O tempo de estar inteiramente no que se faz, na vida que se vive e nos encantamentos com o que se brinca denota considerar que o

[...] tempo da infância é *aión*, que significa intensidade de um tempo na vida humana, uma duração, um estado de intensidade não numerado [...]. É o tempo da arte (pela arte), da brincadeira (pela brincadeira), do pensamento (pelo pensamento). [...] É um reino infantil... (Kohan, 2017, p. 13).

É por meio do tempo e da entrega a esse período que as crianças experimentam algo que está fora delas e, ao assim fazê-lo, encontram-se consigo mesmas e exteriorizam esses momentos mediante gestos, palavras, desenhos, movimentos, danças, usando as linguagens para transpor as sensações, os sentimentos e as ideias.

Para Dewey (1959, p. 299), o conceito de experiência pode ser compreendido como a combinação “daquilo que as coisas nos fazem modificando nossos atos, favorecendo alguns deles e resistindo e embaraçando a outros e daquilo que nelas se pode fazer, produzindo-lhes mudanças”. Desse modo, a experiência se constrói na relação que se estabelece entre pessoas e objetos e que permite elaborar um sentido sobre o que está ocorrendo, pois não se trata apenas de uma atividade, mas de um acontecimento que deixa marcas. Segundo Dewey (1974), a experiência é como um acontecimento integral, que permite a entrega e a presença no tempo experienciado, aproximando-se do fazer artístico, em que o criador e a obra se conectam pelo prazer, pela sensibilidade, pelo pensamento e pela relação de dedicação ao que se deseja produzir. Essa aproximação com o artístico e o estético pode associar-se à relação que as crianças estabelecem com suas criações languageiras, quando se envolvem e sentem prazer em realizá-las, e não apenas para cumprir atividades que a elas foram solicitadas.

As crianças precisam se engajar nas suas produções, para que a experiência seja significativa, e isso requer tempo e inspirações estéticas, de modo que ampliem seus repertórios e suas diversas formas de se manifestarem. As crianças necessitam de espaços e tempos previstos para explorar, observar, sentir, agir, investigar e construir sentidos sobre o mundo. É importante para a criança explorar os diferentes espaços em que está inserida, como instituições educativas, ruas, praças, cinema, casa, parques etc., e as percepções construídas sobre esses ambientes, que podem

ser tanto empobrecedoras quanto enriquecedoras, conforme ressalta Benjamin (1987). Segundo o autor, a experiência social com os espaços pode permitir percepções e ressignificações de seus usos na maneira em que os sujeitos são possibilitados de experimentá-los. Enquanto as pessoas se relacionarem com esses espaços de maneira isolada, breve e superficial, a experiência é empobrecida, pois não há tempo para contemplação, criação e reflexão, devido às exigências da produção apressada, que sufoca as potencialidades criativas e impede a construção do novo.

Com o intuito de que a experiência seja enriquecedora, faz-se necessário olhar para novas direções, que construam sentimentos que provoquem a realização de outras ações, e, para tanto, a experiência necessita de tempo para ser vivida, interiorizada, a fim de compreender, desvelar, estudar e atingir uma experiência que seja formadora. É no encontro das diversas experiências marcadas no acesso aos patrimônios culturais, artísticos, tecnológicos e científicos construídos pela humanidade e nas relações estabelecidas com esses conhecimentos que se torna possível desordenar e ordenar de outras formas, encontrar novas possibilidades para atribuir sentido e significado ao meio em que se vive.

As crianças frequentemente demonstram o interesse em apresentar as coisas a partir de outros olhares e possibilidades, convidando ao estranhamento do familiar, resistindo às padronizações e às fragmentações de ser e estar no mundo impostas pelos adultos, para então recriar, por meio de suas diversas linguagens, outras maneiras de sentir e expressar o mundo. De acordo com Benjamin (2005), é na infância que reside a potência transformadora e criadora humana, que interroga as simbologias postas e experimenta possibilidades de criar cenários ainda não imaginados. Segundo o autor, a tarefa da infância é:

Introducir el nuevo mundo en el espacio simbólico. Pues el niño puede hacer aquello de lo que el adulto es completamente incapaz: reconocer lo nuevo. Para nosotros las locomotoras tienen ya un carácter simbólico, porque las encontramos en la infancia. Para nuestros niños lo tienen sin embargo los automóviles, en los que nosotros sólo hemos captado el lado nuevo, elegante, moderno, desenfadado. No hay antítesis más estéril e inútil que la que pensadores reaccionarios como Klages se esfuerzan en establecer entre el espacio simbólico de la naturaleza y el de la técnica. A toda configuración verdaderamente nueva de la naturaleza – y en el fondo la técnica es también una de ellas – le corresponden nuevas “imágenes”. Toda infancia descubre estas nuevas imágenes para incorporarlas al patrimonio de imágenes de la humanidad. (Benjamin, 2005, p. 395).

A criança, como ser poético, a todo momento nos instiga a sair do lugar, abalando as nossas certezas, como diz Larrosa (1998), e inquietando “as seguranças” que possuímos diante dos saberes construídos. Essa mesma inquietação e esse estranhamento nos provoca a arte (Borba; Nogueira; Borba, 2016), sendo que, ao pensar as crianças e a arte, poderíamos relacionar as forças potencialmente criadoras, como sugere Loponte (2008). Ao remeter à potencialidade criadora, Larrosa (1998) propõe entender a infância como acontecimento que não pode ser integrado nem identificado, compreendido ou previsto, pensando a criança no agora, como uma figura do acontecimento, movida pela invenção, descontinuidade, criação e liberdade. Esses elementos, de acordo com Loponte (2008), configuram a matéria-prima para

a arte contemporânea, a qual deve ser explorada nos diversos espaços a fim de oportunizar às crianças a realização de suas pesquisas e criações. Elas também podem dialogar com os diferentes materiais que puderem acessar, de maneira que ampliem as possibilidades de expressar suas percepções singulares construídas a partir de suas perspectivas. Essas criações derivam de processos e possibilidades investigativas, que não resultam de algo previamente decidido ou calculado, conforme apontava Picasso, mas da modificação de percursos que “mudam como mudam os pensamentos de cada um e também nas relações estabelecidas com os outros de acordo com o tempo e o espaço para a criação” (Pinazza; Gobbi, 2014, p. 35).

A curiosidade de explorar o que ainda é desconhecido consiste na aventura diária de as crianças experimentarem e fazerem suas investigações e construir teorias e explicações que satisfaçam seus questionamentos (Rinaldi, 2016). As crianças se comunicam usando o corpo inteiro e compartilham, por meio das linguagens, suas experiências, suas compreensões construídas, observadas, vividas, sentidas, imaginadas e sonhadas. No intuito de enriquecer as experiências das crianças, cabe mencionar a importância da liberdade para explorar, locomover-se, trocar ideias, ver, apreciar e discutir os trabalhos dos colegas, além de criar e recriar os seus próprios trabalhos (Edwards; Gandini; Forman, 1999). O ato de criar é como tomada de contato com o meio, envolvendo todo o viver e agir em função do próprio crescimento e da busca de realização, sendo que, ao criar, as crianças investigam acerca de suas possibilidades de ser no mundo (Moreira, 2012).

Watofsky (1999, p. 89) afirma que o “mundo constrói a criança e a criança constrói o mundo”, todavia, para que essa construção ocorra, faz-se necessário haver engajamento, exploração, para oportunizar aos pequenos a descoberta, o alcance e os limites de sua ação diante de coisas, pessoas, fatos, eventos e demais situações. Na interação com o mundo, as crianças mergulham na cultura e se colocam não somente como receptoras, mas também como produtoras de artefatos, simbologias, representações e outras produções culturais por meio de suas expressões. Segundo o autor, as criações das crianças referem-se às possibilidades de originar novas configurações e compreensões para atender às suas necessidades, dando suas contribuições para o universo cultural mais amplo. As crianças em “suas diversas maneiras de manifestar curiosidade pelo mundo revelam leituras de mistérios profundos sobre a existência humana” (Pinazza; Gobbi, 2014, p. 36).

A essa discussão cabe acrescentar as contribuições de Winnicott (1979), ao considerar os atos criativos envolvidos com práticas culturais que se manifestam nas brincadeiras. Para o autor, o brincar se constitui como um espaço que potencializa as relações das crianças com o ambiente, onde se operam as mais diversas formas de expressão, imaginação e construções simbólicas que demonstram leituras de mundo. A produção cultural das crianças também é ressaltada por Fernandes (2016), quando estuda a vida dos grupos infantis e verifica que, por meio dos encontros de pares, formados por finalidades lúdicas, as crianças se criam e criam o mundo, experimentam o convívio social e estabelecem formas mais complexas de se relacionarem com o ambiente em que vivem.

Brincando, as crianças utilizam as diversas linguagens para explorar, aprender e solucionar questões, construindo novos arranjos sociais, e, mediante esse processo de relações interindividuais, produzem cultura (Brougère, 2004). Assim, por meio do desenho, da fantasia e dos recursos empregados nas brincadeiras, as crianças revelam seus processos criativos em produções simbólicas próprias, que permitem a articulação de referenciais culturais dos contextos em que vivem juntamente com a configuração de outras representações sobre esse universo. Nessa relação interpretativa, as crianças deixam suas marcas culturais (Corsaro, 2011).

Linguagens da infância: encontros de arte e cultura

Antes de uma criança começar a falar, ela canta.
Antes de escrever, ela desenha.
No momento em que ela consegue ficar de pé, ela dança!
A arte é fundamental para a expressão humana.
(Phylícia Rashad *apud* Piúba, 2019)

De acordo com Moreira (2012), a arte interessa às crianças enquanto um processo a ser vivido, que deixa marcas a partir das experiências de observação, contemplação, escuta, atitudes e sensações com o espaço, e que promove percepções a serem expressas livremente pelo corpo. A forma como as crianças criam suas artes, por intermédio de falas, gestos, desenhos, pinturas, diz respeito ao entendimento do mundo e da interação que estabelecem com ele. A livre expressão das crianças permite a comunicação com o meio utilizando suas variadas linguagens, que, no “encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens” (Barbosa; Albuquerque; Fochi, 2013), permite que elas se constituam enquanto sujeitos culturais imersos no contexto social, organizado e significado por meio de linguagens.

Podendo ser compreendida como ações que geram confrontos, trocas e partilha de ideias e pensamentos, as linguagens também são “formas de sentir o mundo e de expressá-lo e acontecer através de diferentes linguagens nos fazendo compreender que as linguagens são performáticas, isto é, são composições de linguagem” (Barbosa, 2009, p. 86). Assim, as crianças vão construindo significados a partir das experiências de agir sobre essas linguagens, inventando múltiplas maneiras de utilização, o que lhes proporciona a apropriação a partir do movimento constante de criação e de representações.

Segundo Ostetto (2011, p. 29), o encontro das crianças com as múltiplas linguagens permite que o fazer artístico seja desenvolvido nas pesquisas, experimentações, explorações, conquistas e na “coragem de ir aonde não se conhece, lá onde o oculto do mistério se esconde”. Esse mergulho no desconhecido, para testar e elaborar novas possibilidades, integra o fazer artístico. Nessa direção, Holm (2004) sugere que, ao propiciarem a escolha de materiais, espaços e tempos para a criação, as crianças acabam encontrando o que é mais adequado para elas. Segundo a autora, é a partir da energia, da liberdade e do prazer que as crianças vão criando

suas composições artísticas com arranjos não imaginados pelos adultos. A expressividade das crianças, vinculada ao lúdico e enquanto prática investigativa brincante, permite que elas transformem suas narrativas em criações artísticas, atreladas “com as emoções, com a intuição, com o acaso e com a imaginação racional e as transgressões” (Gandini, 2012, p. 24).

Como diria Manoel de Barros (1999), as “crianças carregam água na peneira”; movidas pelos seus despropósitos, preenchem os “vazios com as suas peraltagens”, transformando seus experimentos em arte e poesia. A arte infantil se coloca como uma expressão interior pessoal que se transforma, em seus processos de descobertas, em leituras de mundo que são pouco exploradas e valorizadas pelos adultos. Esse fato ressalta a necessidade de os adultos repensarem o olhar em relação às maneiras como as crianças compreendem a realidade, como se expressam e por quais linguagens se comunicam, como criam e modificam os ambientes, de modo que seja possível restituir as relações entre adultos e crianças diante das produções artísticas da infância.

Reconhecer as crianças em suas singularidades, e valorizar as suas produções culturais, requer um exercício constante de rever posturas adultocêntricas em relação às crianças, bem como abandonar certezas e padrões sociais que impedem de reconhecer as suas manifestações artísticas e expressivas. Frequentemente, as crianças convidam os adultos a se aventurarem em suas descobertas, no intuito de se deparar com as alegrias que elas entusiasmadamente encontram com o novo e o não vivido, como se percebe no trecho a seguir:

36

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
– *Me ajuda a olhar!* (Galeano, 2016, p. 29 – grifo no original).

Esse maravilhamento da criança com algo que emerge aos seus olhos com tanta intensidade e que demanda ajuda para a compreensão e o sentir diante de uma situação que a surpreende, que a transborda de emoções sem palavras conhecidas para sua exata representação, corresponde às sensações que a arte desperta na humanidade, enquanto possibilidade de sair de si e encontrar o mundo e, nesse encontro, voltar para dentro de si mesmo. Nesse sentido, é possível compreender a arte como formação humana, considerada como “uma atitude do espírito, um estado da mente [...] que exige para sua própria satisfação e realização na formulação de questionamentos uma nova forma e mais significativa” (Dewey, 2001, p. 30). Se a arte pode assim ser vivenciada pelo ser humano, para as crianças a “atitude do espírito” se alia à ação física mesmo, pois elas sempre convidam as demais gerações a experimentar o novo, a interrogar as normas, a compartilhar os encantamentos. Segundo Holm (2007, p. 3), as crianças:

Tem a arte diante de si. Elas criam arte. Elas 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.

As crianças desestabilizam os olhares adultos com suas múltiplas linguagens, que se manifestam de formas complexas e instigantes, oferecendo sugestões diferentes na elaboração de um projeto por elas iniciado, o qual pode ganhar novos contornos conforme vão percorrendo os caminhos do fazer em “pistas a serem exploradas, e itinerários para um novo prazer e uma diversão” (Staccioli, 2011, p. 22). De acordo com Cunha (2017), as demandas artísticas das crianças são sempre exploratórias, requerendo ações como amassar, molhar, provar, rasgar, combinar materiais de diversas maneiras, de forma que sejam incentivadas e nunca controladas em seus percursos. A autora acrescenta ainda a necessidade de as crianças interagirem com o patrimônio artístico de seu tempo, e não apenas com os considerados clássicos.

Quando se trata de linguagem, é possível apontar que muitas ações estão pautadas na oralidade e na escrita, mesmo com as crianças bem pequenas. Todavia, quando nos remetemos às linguagens, em sua relação com a arte, há o entendimento de que elas são constituídas e possibilitadas por meio de ambientes e materiais diversificados, seguindo com manifestações artísticas e culturais, envolvendo o teatro, o cinema, a literatura, a música, as esculturas, a dança, a fotografia, a pintura, enfim, todos os meios de reprodução da imagem e da cultura que fazem parte da contemporaneidade. Como reforça Gobbi (2010), as manifestações artísticas extrapolam o contexto educativo formal, contudo, para as crianças e os professores, que estão imersos em uma instituição de educação infantil, há de se considerar práticas pedagógicas enriquecidas, tomando as múltiplas linguagens existentes, respeitando o direito das crianças.

É pertinente destacar que existe uma discussão sobre a produção infantil ser considerada arte ou não. Como pondera Vecchi (2016a), esse tipo de debate acontece quando se compara a produção de crianças diante de uma perspectiva e lógica conceitual de arte do universo adulto. As descobertas do campo da arte e as técnicas artísticas ampliam as atividades explorativas que podem ser realizadas com os pequenos, mas que limitam as suas contribuições.

O modo como examinamos o que as crianças fazem é muito diferente do modo como avaliamos o trabalho artístico de um adulto, [e, nesse sentido] fazer comparações que vão além de uma semelhança simples e divertida mostra quão pouco compreendemos as crianças ou os artistas. (Vecchi, 2016a, p. 126).

Destaca-se a necessidade de se distanciar da imposição de padrões que têm sustentado a educação das crianças pequenas, seja por meio de orientações curriculares seja de atividades enrijecidas que visam ao produto final, de acordo com padrões estéticos validados pelo mundo adulto, que não apenas silenciam as crianças em suas manifestações, mas desvalorizam suas criações e limitam suas experiências com a arte e a cultura.

A fim de superar essas perspectivas, reitera-se a importância de os planejamentos pedagógicos incorporarem atividades que promovam oportunidades para que as crianças “possam ler com os ouvidos e escrever com a boca” (Britto, 2012, p. 17), considerando-as, assim, *designers* de linguagens (Pinazza; Gobbi, 2014), além de criarem espaços que permitam às crianças fazerem suas pesquisas, ocupando com materiais, dispendo de desorganizações que favoreçam a criatividade em seu fazer artístico, reinventando as propostas educativas nas instituições que trabalham com a infância (Malaguzzi, 1999). Conforme sugere Vecchi (2016b, p. 305), faz-se necessário que a arte cumpra sua função de estimular, elaborar e explorar novos conceitos nas instituições educativas a fim de que se ofereçam “visões poéticas e não conformistas, além de interpretações não convencionais da realidade”, no intuito de garantir que as crianças sejam “protagonistas de seus itinerários pessoais”.

Aproximar, portanto, as crianças de experiências artísticas, estéticas e lúdicas implica a não pedagogização e didatização adulta nos processos criativos dos pequenos. Conforme lembra Malaguzzi (1999, p. 98), devemos evitar a tentação de esperar que as crianças nos deem de volta o que já sabemos, mas, ao invés disso, deveríamos experienciar o mesmo “senso de maravilha vivido pelas crianças em suas descobertas”. Perseguir as crianças e não os planos, considerando-as de corpo inteiro na relação com o mundo, enquanto poetas de seu tempo (Andrade, 1976), demanda por professores que também assim estejam, para que juntos possam, mediante as linguagens, criar e recriar cultura no meio em que estão inseridas (Ostetto, 2011).

Para não concluir: a infância enquanto tempo de experiências e expressões

Ao voltar o olhar para a construção histórica de uma cultura da infância, por meio das instituições educativas, é possível apontar um movimento que aliou a diversidade material e cultural nas práticas pensadas para as crianças. Egle Becchi (1996) sinaliza para as diferenças entre as formas como os espaços eram construídos e pensados antes dos anos 900, sem tomar a ecologia material da infância como elemento importante. Essa estruturação não ocorre nos séculos posteriores, como o que vivemos, quando a casa (principalmente o quarto da criança) e a sala de convivência nas instituições educativas são projetadas sob medida para crianças de diversas idades, “que têm o direito de ter seus próprios locais e móveis, diferentes não apenas dos adultos, mas também graduados de acordo com suas habilidades motoras e suas necessidades educacionais” (Becchi, 1996, p. 343). A cultura da infância do século 20, segundo a autora, assume um compromisso com uma educação cada vez mais massiva e aperfeiçoada, voltando-se para “as diferentes maneiras de criar a criança [...] na qual é possível entrelaçar estudo e brincadeira, movimento e comprometimento intelectual, motivação cultural e crescimento social” (Becchi, 1996, p. 348).

Uma análise histórica demonstra que as ações não são lineares, havendo movimentos diversos dentro do mesmo tempo e espaço; todavia, como reforçam Gobbi e Richter (2011), quando se trata da contribuição da arte e da ciência para a aprendizagem das crianças pequenas, faz-se diante da certeza de ser essa uma conquista, um esforço que se transforma constantemente quando se aprendem diferentes linguagens, enquanto se insere, interage e modifica o mundo em que se vive. “Nessa perspectiva, a questão é histórica, pois diz respeito ao modo como fomos aprendendo a interpretar e valorar acontecimentos que dão sentido ao estar juntos no mundo” (Gobbi; Richter, 2011, p. 18).

Quando se volta para as múltiplas linguagens das crianças nas relações possíveis com a arte e a cultura, considera-se que elas ocorrem sempre na convivência com o outro, em trocas e apropriações de gestos, vocabulários, olhares de mundo, experiências e significados. As múltiplas linguagens estão imersas na cultura, entendida aqui como movimento, interação, apropriação. Conforme aponta Geertz (1989, p. 103), a cultura é compreendida como uma ciência interpretativa que se constrói na procura de significados das ações (sociais), que são historicamente produzidos e transmitidos, que tomam corpo por meio de formas simbólicas herdadas e que, pela ação dos sujeitos, reconfiguram o tecido social. A arte e suas linguagens são possibilitadoras de entrada das crianças nessa teia social – por meio das experiências – ao mesmo tempo que permitem que os pequenos participem ativamente da configuração cultural – por intermédio da expressão.

Por fim, é válido relembrar, como explica Agamben (2005, p. 59), a metáfora do círculo, quando trata da relação entre infância e linguagem, apontando ser a infância a origem da linguagem e vice-versa. Segundo o autor, é justamente para esse círculo que se deve dar atenção ao buscar o lugar reservado para a experiência, pensada enquanto infância do ser humano, uma vez que a experiência não pode ser entendida somente como algo que precede a expressão – a palavra, a linguagem –, e sim como uma ação que coexiste com a linguagem até quando dela se desapega, pois é essa interação que constitui o sujeito. Logo, “a função afirmativa da linguagem não é dizer, já que a complexidade da vida não pode ser reduzida em palavras. A função da linguagem é sobrevoar, dançar, fazer esquecer” (Agamben, 2005, p. 128). As práticas pedagógicas que realmente se integram às linguagens artísticas – considerando as crianças como produtoras de cultura e com uma imaginação ativa e pertinente – proporcionam aos meninos e às meninas criações, experiências e expressões diversificadas, contribuindo para os saberes com significado.

Cultivar, portanto, as sensibilidades e expressões artísticas com as crianças permite ampliar percepções sobre o ser, sobre o desejo de se manifestar culturalmente, propiciando reinventar as formas de se relacionar com o outro e com o mundo, provocando reflexões que rompem fronteiras postas entre corpo e mente. Com as reflexões propostas, almeja-se a descoberta de outras possibilidades de pensar e aprender com as linguagens e as formas de expressão das crianças pequenas em

seus diversos territórios, levando o olhar para passear, como sugere Larrosa (2002), enquanto essencial para a experiência estética e a percepção ante as infinitas possibilidades de ser e estar no mundo.

Referências bibliográficas

AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

ANDRADE, C. D. A educação do ser poético. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 61, n. 140, p. 593-594, set. 1976.

BARBOSA, M. C. S. *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Relatório de pesquisa.

BARBOSA, M. C. S.; ALBUQUERQUE, S. S. de; FOCHI, P. S. Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. *Revista Aleph*, Niterói, v. 7, n. 19, p. 5-23, jul. 2013.

40

BARROS, M. O menino que carregava água na peneira. In: BARROS, M. *Exercícios de ser criança*. Bordados de Antônia Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha e Sávila Dumont sobre os desenhos de Demóstenes. São Paulo: Salamandra, 1999. [Não paginado].

BARROS, M. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2011.

BECCHI, E. Il nostro secolo. BECCHI, E.; JULIA, D. (Orgs.). *Storia dell'infanzia. II: dal settecento a oggi*. Roma: Editori Laterza, 1996. p. 332-407.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119.

BENJAMIN, W. *Libro de los pasajes*. Madrid: Ediciones Akal, 2005.

BORBA, A. M.; NOGUEIRA, A.; BORBA, T. N. M. Infância, arte e educação infantil: as práticas com as múltiplas linguagens das crianças. In: REIS, M.; BORGES, R. R. (Orgs.). *Educação infantil: arte, cultura e sociedade*. v. 1. Curitiba: CRV, 2016. p. 15-38.

BRITTO, L. P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 3-19.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, M. T. F. *Artes na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública*. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CORSARO, W. *Sociologia da infância*. São Paulo: Artmed, 2011.

CUNHA, S. R. V. Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje. In: CUNHA, S.R.V.; CARVALHO, R. S. (Org.). *Arte contemporânea e educação infantil: crianças observando, descobrindo e criando*. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 9-26.

CUNHA, S. R. V. Como vai a Arte na educação infantil? *Revista Apotheke*, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 10-24, dez. 2019.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. *A arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

DEWEY, J. Cultura e indústria na educação. In: BARBOSA, A. M. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). *As cem linguagens das crianças: uma abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 229-250, abr. 2016.

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2016.

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.

GARCÍA, C. R. *Gabriela Mistral*. La Serena: Universidad de La Serena, 2017.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GOBBI, M. A. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010. p. 1-21.

GOBBI, M.; RICHTER, S. Apresentação: interlocução possível: arte e ciência na educação da pequena infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 15-20, maio/ ago. 2011.

HELDER, H. *Ou o poema contínuo*. São Paulo: A Girafa, 2006.

HOLM, A. M. A energia criativa natural. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 83-95, jan./abr. 2004.

HOLM, A. M. *Baby-Art: os primeiros passos com a arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

KOHAN, W. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004. p. 51-68.

KOHAN, W. O. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, W. A devolver (o tempo d) a infância à escola. In: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. C. *Infância e pós-estruturalismo*. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LOPONTE, L. G. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p.112-188, jan./abr. 2008.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). *As cem linguagens das crianças: uma abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 59-104.

MOREIRA, A. A. A. *Espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 2012.

OSTETTO, L. E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (Unesp). *Caderno de formação: formação de professores – educação infantil: princípios e fundamentos*. v. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 27-39.

PINAZZA, M. A.; GOBBI, M. A. (Orgs.). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.

PIÚBA, F. dos S. A criança é a dona do mundo e o mundo é a cultura. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL MAIS INFÂNCIA, 2., 2019, Fortaleza. Disponível em: <<https://www.secult.ce.gov.br/2019/05/30/>>

artigo-a-crianca-e-a-dona-do-mundo-e-o-mundo-e-a-cultura-por-fabiano-piuba/>. Acesso em: nov. 2020. Não paginado.

PONTES, G. M. D. de. *A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções*. 2001. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

READ, H. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-247.

SANTOS, L. P. *As experiências estéticas da criança: um estudo a partir do habitus do professor e do trabalho com a arte na educação infantil*. 2015. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

STACCIOLI, G. As di-versões visíveis das imagens infantis. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 21-37, maio/ago. 2011.

VECCHI, V. O papel do atelierista. [Entrevista concedida a Lella Gandini]. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016a. p. 123-134.

VECCHI, V. O atelier: uma conversa com Veia Vecchi. [Entrevista concedida a Lella Gandini]. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016b. p. 301-313.

WATOFSKY, M. A construção do mundo da criança e a construção da criança no mundo. In: KOHAN, W.O.; KENNEDY, D. (Org.). *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

WINNICOTT, D. W. *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisia, 1979.

Monique Aparecida Voltarelli, doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI/FEUSP).

mvoltarelli@unb.br

Etienne Baldez Louzada Barbosa, doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR).

blb_etienne@hotmail.com

Recebido em 5 de agosto de 2020

Aprovado em 13 de janeiro de 2021