

**O ENSINO DE ARTES PARA CRIANÇAS DE CRECHES: EXPERIÊNCIAS
SENSÍVEIS, SENSORIAIS E CRIATIVAS¹**

**ARTS EDUCATION FOR CHILDREN DAY CARE: EXPERIENCES SENSITIVE,
SENSORY AND CREATIVE**

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes

cinthiamagda@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

campus de Presidente Prudente

RESUMO Este artigo se propõe a discutir o ensino de artes na escola de educação infantil, especificamente nas turmas de creche (0 a 3 anos). Busca-se refletir sobre o ensino de artes a crianças de 0 a 3 anos de idade na escola de educação infantil; caracterizar cognitivamente essas crianças; relacionar as diretrizes curriculares para a educação infantil com as diretrizes para ensino de artes; identificar os conteúdos das linguagens artísticas adequados à referida faixa etária; apresentar propostas de organização do ambiente físico e atividades para serem desenvolvidas com as crianças de creche. As questões que se pretende responder são: quais as capacidades cognitivas presentes nas crianças desta faixa etária? Quais as potencialidades educativas das linguagens artísticas para o desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos? Quais intervenções e situações de aprendizagem os educadores podem promover para favorecer o desenvolvimento sensorial, sensível e criativo das crianças? Para se obter materiais e dados que subsidiassem essa reflexão, foram feitas pesquisa bibliográfica e documental e relato de experiência pessoal. Os resultados obtidos apresentam uma proposta educativa para crianças de creche que considere a multiplicidade de linguagens que a criança utiliza para se comunicar e representar o mundo, os outros e a si própria; nesse sentido, a creche tem um papel muito importante na criação de oportunidade de vivências sensoriais, estáticas e criativas, fundamenta-se na preocupação com o desenvolvimento da linguagem oral e do desenho.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de artes. Creche. Diferentes linguagens. Criatividade. Reggio Emilia.

¹ Parte dos dados aqui discutidos foram apresentados no VIII Encontro de Arte e Cultura, ocorrido em outubro de 2012, na UNESP (Bauru, SP).

ABSTRACT This article aims to discuss the teaching of art in the school of early childhood education, specifically in nursery classes (0-3 years). Search in this work: reflecting on teaching art to children 0-3 years old children in school education, to characterize the child cognitively 0-3 years, to relate the curriculum guidelines for early childhood education with the guidelines for teaching art, identifying the contents of the artistic languages appropriate to this age, to present proposals for organizing the physical environment and activities to be developed with children in daycare. The issues we intend to answer are: what cognitive abilities present in children of this age? What is the educational potential of artistic languages for the development of children 0-3 years? What interventions and learning situations, educators can promote to promote sensory development, sensitive and creative child? Getting materials and data that subsidize our analysis we conducted bibliographic and documentary research, analysis of empirical data collected in Italy through interviews and direct observation and report of personal experience. The results show an educational approach for children from kindergarten to consider the multiplicity of languages that the child uses to communicate and represent the world, others and herself, in this sense the nursery has a very important role in creating opportunity sensory experiences, and creative static, based on the concern with the development of oral language and design.

KEYWORDS: Art Education. Nursery. Different languages. Creativity. Reggio Emilia.

COMEÇANDO UMA CONVERSA

A arte é, em si mesma, um modo constante de resolução de problemas, tanto no nível pré-escolar como em outras idades. Os pais ou professores que ministram a tarefa e a solução podem estar prestando a criança um desserviço tão grande quanto o mestre que se alheia das atividades da aula e fica sentado, enquanto os alunos se empenham em criar por si mesmos. Torna-se, então, necessário que o professor transmita sugestões diversas, aponte alternativa, dê estímulo e faça a criança sentir que seu produto final é digno de apreço. (LOWENFELD; BRITTAIN, 1970, p. 130).

Este artigo situa-se no contexto da inclusão da educação infantil ao sistema de educação nacional como a primeira etapa da escolarização no Brasil, determinado na LDBEN n.º 9394/96. Esse processo de inclusão já está em andamento há mais de 15 anos, entretanto, as práticas educativas com as crianças de 0 a 3 anos ainda continuam predominantemente voltadas aos cuidados e às brincadeiras. Os próprios educadores não têm clareza sobre as potencialidades cognitivas das crianças dessa faixa etária; assim, a dimensão do educar está ficando à margem das práticas cotidianas das escolas de educação infantil.

O que se propõe é refletir sobre o ensino de artes para crianças de 0 a 3 anos de idade. Esse objetivo se desdobra em outros: caracterizar cognitivamente a criança de 0 a 3 anos; relacionar as diretrizes curriculares para a educação infantil com as diretrizes para ensino de artes; identificar os conteúdos das linguagens artísticas adequados à referida faixa etária; apresentar propostas de organização do ambiente físico e atividades para serem desenvolvidas com as crianças de creche.

As questões que norteiam essa reflexão são: quais as capacidades cognitivas presentes nas crianças desta faixa etária? Quais as potencialidades educativas das linguagens artísticas para o desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos? Quais intervenções e situações de aprendizagem os educadores podem promover para favorecer o desenvolvimento sensorial, sensível e criativo das crianças?

O referencial inicial são o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e as diretrizes curriculares nacionais para educação infantil (Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009). Para completar, tomar-se-ão os trabalhos de pesquisadores que discutem as práticas educativas na escola de educação infantil.

Para se atingir os objetivos propostos, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental; foram também utilizados alguns dados provenientes da experiência pessoal da autora como professora de creche na rede municipal de ensino de Bauru, SP.

É importante mencionar que as práticas destinadas às crianças de 3 a 6 anos (antiga faixa etária do nível denominado pré-escola) são, há muitas décadas, alvo de inúmeras pesquisas e produções teóricas, mesmo antes de fazerem parte do sistema educacional, mas as práticas para os bebês não eram muito discutidas no âmbito das ações educativas, mas, sim, na área da higiene e saúde. Atualmente cresce o movimento para discutir os potenciais educativos da creche, entendida como as turmas de crianças de 0 a 3 anos da educação infantil, segundo a LDBEN 9394/96.

O texto foi organizado em três partes: a primeira apresenta as características cognitivas da criança de 0 a 3 anos; a segunda parte discute as diretrizes curriculares para educação infantil e o ensino de artes e, finalmente, a última parte apresenta

propostas de organização do ambiente e atividades com as linguagens artísticas adequadas às crianças de 0 a 3 anos.

2 A CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS: QUEM É E COMO APRENDE

A referência para essa discussão são os teóricos que trabalham com o desenvolvimento infantil no tocante ao aspecto cognitivo e criativo. Sabe-se que a criança é um ser complexo e pode ser estudada sob vários paradigmas do desenvolvimento, mas o foco deste estudo é o desenvolvimento cognitivo, da linguagem e do desenho. Embora as crianças ainda sejam muito pequenas, elas já começam a desenvolver algumas ações quanto ao grafismo, que serão fundamentais para aprendizagens futuras.

A criança dessa faixa etária é vibrante, alegre e espontânea, além de muito curiosa. Tudo quer tocar, cheirar, mexer. Isso é uma característica marcante dessa criança, como defende Piaget (1970, p. 20),

entre os três e os seis meses, [...] a criança começa a agarrar o que vê, a levar para diante dos olhos os objetos em que toca, enfim, a coordenar o seu universo visual com o universo tátil. Mas será preciso esperar até os 9-10 meses para que se produza a busca ativa dos objetos desaparecidos, sob a forma de uma utilização da preensão para afastar os sólidos suscetíveis de ocultar ou cobrir o objeto desejado.

Nesse trecho, Piaget explica como a criança constrói a noção de objeto, mas o que mais interessa é discutir que a construção de conceito e noções pela criança passa pelo processo de pegar, tocar, mover, experimentar o objeto. Nesse período do desenvolvimento, a criança sai do mundo caótico e inicia a organização do mundo a partir das experiências que vivencia. Piaget (1970) denomina esse período de sensório-motor. A idade relativa a essa etapa do desenvolvimento compreende a fase de 0 a 2 anos aproximadamente, pois, por volta dos 2 anos, a criança adquire a linguagem oral e começa a conceber e experimentar o mundo de outra forma, com um pensamento mais racional, mas que ainda necessita da experiência concreta com o objeto.

A evolução da inteligência sensório-motor, durante os dois primeiros anos de vida da criança, assim como a elaboração correlativa do universo, parecem culminar, como tentamos analisá-las, num estado de equilíbrio vizinho do pensamento racional. Assim é que, partindo do exercício dos reflexos e das primeiras associações adquiridas, a criança chega, no espaço de alguns meses, a construir um sistema de esquemas suscetíveis de combinações indefinidas que anunciam já o dos conceitos e relações lógicas. Durante a última fase do seu desenvolvimento, esses esquemas tornam-se até aptos a produzir certos reagrupamentos espontâneos e internos que equivalem à dedução e à construção mentais. Por outra parte, à medida que os objetos e a causalidade, o espaço e o tempo são elaborados, um universo coerente sucede ao caos das percepções egocêntricas iniciais. Quando, durante o segundo ano, a representação vem completar a ação, graças à progressiva integração dos comportamentos, é licito esperar, portanto, que o conjunto de operações sensório-motoras passe, sem mais delongas, do plano da ação para o da linguagem e do pensamento, e que a organização dos esquemas se prolongue, assim, diretamente, num sistema de conceitos racionais. (PIAGET, 1970, p. 332-333).

As experiências sensoriais e motoras (concretas) são o alicerce para aprendizagens mais abstratas e subjetivas. O desenvolvimento da criança acontece, segundo Piaget (1970), por equilíbrios majorantes, ou seja, a cada nova aquisição cognitiva, a criança incorpora às estruturas já existentes novos esquemas, sempre no sentido da ampliação dos conhecimentos, porém, marcada por conflitos cognitivos que desencadeiam o processo de aquisição de novas aprendizagens.

Nessa perspectiva, Wallon, segundo Galvão (1995), considera a passagem de um estágio para outro não como uma simples ampliação dos conhecimentos, mas uma reformulação, e afirma que nesse momento de passagem se instala uma crise que pode afetar a conduta da criança. “Para Wallon, a evolução da criança é descontínua, cheia de conflitos, antagonismos e oposições, e entre um estágio e outro existem trocas de níveis e mutações. A evolução se dá por rompimento e não por continuidade ou filiação progressiva e organizada.” (DUARTE; GULASSA, 2005, p. 28).

Piaget e Wallon concordam que o desenvolvimento é um processo complexo que exige muita atenção por parte dos adultos que acompanham a criança. Para Wallon, essa descontinuidade ocorre em função do aspecto cognitivo e afetivo, ou seja, em um estágio as ações predominantes são de natureza afetiva; no estágio sucessivo, são de

natureza cognitiva e assim se sucedem. No estágio Impulsivo Emocional predominam a afetividade e a emoção. Essa fase refere-se ao primeiro ano de vida da criança e divide-se em dois momentos, um que abrange a impulsividade motora e o outro que é mais emocional.

No primeiro momento, a criança movimenta-se no mundo sem se diferenciar dele e é totalmente dependente do adulto. Esse movimento Wallon classifica em três formas: equilíbrio, prensão e locomoção e posturais, que serão os recursos básicos para que a criança se diferencie do outro e do meio e construa seu conceito de eu corporal. No segundo momento, mais emocional, a criança começa a estabelecer trocas com os adultos, cria-se um canal de comunicação por meio de diferentes manifestações.

Devido à falta de recursos cognitivos, a emoção é o instrumento de comunicação da criança nessa fase; por meio de movimentos corporais, choro, sorriso, ela estabelece comunicação e consegue sinalizar o que necessita para sobreviver.

As experiências de trocas permitirão que o bebê vá estabelecendo associações e apreendendo as interpretações e significados dados pelo meio. Essas trocas possibilitam à criança diversificar e concretizar suas atitudes de forma cada vez mais elaborada, aguçar sua atenção e antecipar situações, tornando suas atitudes cada vez mais intencionais. Surgem assim os primeiros sinais da cognição. Afetividade e inteligência estão ainda sincreticamente misturadas, com a predominância da primeira, mas os primeiros atos voluntários começam a despontar e a criança começa a intervir cada vez mais no seu meio voluntariamente. (DUARTE; GULASSA, 2005, p. 26).

Na segunda metade no primeiro ano de vida, a criança começa a desenvolver atividades repetitivas, que serão importantes para aprendizagens do estágio seguinte: o sensório-motor.

No estágio sensório-motor e projetivo, o objeto pôde ser nomeado, discriminado e representado (passagem do ato motor ao ato mental) por meio da capacidade simbólica. A imagem corporal também pôde ser reconhecida e diferenciada, compreendida como um desdobramento entre imagem e o corpo concreto, o que possibilitou a representação e unificação do corpo em uma totalidade, isto é, a capacidade da criança em reconhecer a imagem diferenciada do próprio corpo. [...] a consciência corporal é condição fundamental para a tomada da consciência de si, para o processo de diferenciação eu-outro, e pode ser compreendida como o prelúdio da constituição da pessoa. (BASTOS; DÉR, 2005, p. 39).

Nesse período, a criança já está com a linguagem oral em franco desenvolvimento. Esse fato contribui para aprendizagens intelectuais e psíquicas, pois permite à criança demonstrar que já possui noção de existência dos objetos e lugares e pode explorar de forma mais ampla e segura o mundo. Além da fala, outro fato importante é o andar, que nessa faixa etária já permite que a criança se locomova com agilidade e destreza pelo seu ambiente e o explore.

Desta forma, o andar e a linguagem darão oportunidade à criança de ingressar em um novo mundo, o dos símbolos. Nesse momento entra em cena a segunda parte desse estágio, a etapa projetiva, que caracteriza a forma do funcionamento mental da criança: o ato mental projeta-se em atos motores. Como seu pensamento ainda está em seu início, necessita do auxílio dos gestos para se exteriorizar, isto é, ela se utiliza deles para expressar seus pensamentos. O gesto, portanto, precede a palavra; a criança não é capaz de imaginar sem representar. (COSTA, 2005, p. 33).

Nesse contexto do desenvolvimento infantil, a criança realiza dois movimentos projetivos que favoreceram a expressão da atividade mental própria dessa faixa etária, trata-se da imitação e do simulacro. A imitação relaciona o movimento com a representação e parte de um modelo exterior. É um recurso simbólico que prepara a representação. O simulacro, também, prepara a representação. Caracteriza-se pelo exercício ideomotor, ou seja, o pensamento se apoia em gestos. O simulacro envolve movimento e representação e servirá de apoio à narrativa da criança, permitindo que ela lide com a ficção, com seus desejos de invenção e criação. Assim,

o gesto é capaz de tornar presente o objeto e substituí-lo, ou seja, pelos gestos a criança simula uma situação de utilização do objeto sem tê-lo, de fato, presente; trata-se de um ato sem objeto real. [...] Essa atividade em que o faz-de-conta se faz presente consiste, portanto, na descoberta e no exercício do desdobramento da realidade, pressupondo o início da representação. (COSTA, 2005, p. 33).

Galvão (1995, p. 77) afirma que, segundo Wallon,

[...] a linguagem é o instrumento e o suporte indispensável aos progressos do pensamento. Entre pensamento e linguagem existe uma relação de reciprocidade: a linguagem exprime o pensamento, ao mesmo tempo em que age como estruturadora do mesmo. Conferindo grande importância ao binômio pensamento-linguagem, Wallon elegeu, como objeto privilegiado de seu estudo sobre a inteligência, o pensamento discursivo (verbal).

Assim, nessa fase tem início a organização do pensamento infantil.

[...] a criança é capaz de dar significação ao símbolo e ao signo, ou seja, encontrar para um objeto sua representação e para a representação, um signo. A linguagem é o instrumento que vai elaborar a expressividade da criança no mundo das imagens e dos símbolos. Assim, esse desdobramento implica o nascimento e a formação da representação e, aliado às relações interpessoais e culturais em que a linguagem é fator constitutivo, contribui com as várias funções que conduzem à expressão da atividade mental. (COSTA, 2005, p. 35).

A função simbólica permite que a criança elabore mentalmente o espaço, distribuindo objetos no espaço e no tempo, representando-os e estabelecendo signos para suas representações. Costa (2005) afirma que, segundo Wallon, a função simbólica é condição para o surgimento do pensamento e da pessoa, pois é por meio dela que a criança explora o mundo e é capaz de diferenciar-se dele.

Nesse estágio, então, a criança progressivamente individualiza a representação de si mesma, separando-se do todo em que estava confundida, tal como na etapa anterior em que não consegue diferenciar o que é de seu corpo do que é do meio físico. Nesse sentido, antes dos 2 anos de idade e junto com o interesse em explorar o mundo exterior, a criança entrega-se a atividades de exploração do próprio corpo, experimentando-o de diversas maneiras. (COSTA, 2005, p. 36).

A partir dos 2 anos, a criança é capaz de identificar a sua imagem refletida no espelho como sua própria imagem, isso demonstra um grande avanço cognitivo alcançado até então. Demonstra que houve a incorporação das partes de seu corpo à unidade corporal. Entretanto, a aquisição da linguagem foi o maior ganho cognitivo dessa fase, como já apontaram Piaget, Wallon e também salienta Vygotsky, quando afirma que

[...] a fala da criança é tão importante quanto à ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão. [...] As crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. (VYGOTSKY, 1988, p. 28).

Segundo Vygotsky (1988, p. 30-31), a fala e a ação têm uma relação dinâmica no desenvolvimento infantil e passa por estágios.

Num primeiro estágio, a fala acompanha as ações da criança e reflete as vicissitudes do processo de solução do problema de uma forma dispersa e caótica. Num estágio posterior, a fala desloca-se cada vez mais em direção ao início desse processo, de modo a, com o tempo, preceder a ação. Ela funciona, então, como um auxiliar de um plano já concebido, mas não realizado, ainda, a nível comportamental. [...]. Inicialmente, a fala segue a ação, sendo provocada e dominada pela atividade. Posteriormente, entretanto, quando a fala se desloca para o início da atividade, surge uma nova relação entre palavra e ação. Nesse instante a fala dirige, determina e domina o curso da mão; surge a função planejadora da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior.

A afirmação de Vygotsky quanto à fala pode ser percebida com relação ao desenho. As crianças pequenas nomeiam seus desenhos depois de prontos, pois precisam ver o que ficou para identificá-los. As crianças mais velhas são capazes de decidir e verbalizar antes de desenhar o que pretendem realizar. Para o autor, outro elemento importante para o desenvolvimento infantil, muito favorecido pela linguagem, são as trocas sociais que possibilitam aos indivíduos avançarem em seus aprendizados. Assim, Vygotsky (1988, p. 31) afirma que

[...] a capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

O desenvolvimento infantil ganha grande impulso quando a linguagem oral tem início, pois, até aproximadamente os 18 meses, a criança utiliza basicamente o corpo e balbucios para se comunicar; a partir desse momento, ela começa a utilizar a linguagem oral para se comunicar com os outros e para organizar suas ações. Assim como a linguagem oral, o desenho é muito importante no processo de desenvolvimento infantil, pois ele também se constitui em um recurso de comunicação; preocupar-se com o desenvolvimento do desenho é demonstrar interesse no desenvolvimento infantil em todas as esferas (LOWENFELD; BRITAIN, 1970).

O desenvolvimento é um processo contínuo, mas não uniforme. As garatujas devem ser consideradas o reflexo do desenvolvimento; normalmente, as mudanças fisiológicas e psicológicas na criança se refletem em suas garatujas.

[...] A capacidade representativa surge por volta de 1 ano e meio a 2 anos, com a aquisição das primeiras palavras, que representam o mundo interno, normalmente acompanhada pela imitação representativa (gestos e comportamentos lúdicos). A capacidade representativa depende dos progressos alcançados no pensamento em geral. Para reproduzirem graficamente traços que guardam semelhança com seus referentes, as crianças precisam ter desenvolvido mais o pensamento para estabelecer correspondência entre o vivido e o esboço no papel. (AFFONSO; SOUZA, 2007, p. 10).

O desenvolvimento do traço infantil é uma temática que requer atenção por parte do adulto que convive com a criança. Compreender o processo de garatuja é compreender como a criança representa o meio e a si. Esse processo tem início como uma experiência sem intencionalidade e controle e com o tempo passa a se constituir em uma forma de representação e comunicação.

Essa passagem do gesto ao traçado se faz primeiramente sem nenhum controle visual. A intenção ainda não está na forma, mas apenas no ato, e o olhar, no início, não apenas não orienta ainda o traço, mas frequentemente dirige-se para outro lugar. Por volta do 18.º mês, o olho da criança começa a seguir o movimento da mão, mesmo que ainda não a oriente. Aos 2 anos, começa o controle visual do traçado, primeiro o “controle simples”, o do ponto de partida, que permite a acoplagem de um novo traçado a um traçado existente. [...] E as primeiras figuras-girino, com alguns membros separados do corpo, às vezes ilustram os últimos momentos em que o domínio do controle simples ainda permanece inconsistente. Seis meses depois, constata-se o

domínio dos traços. O procedimento intencional não deixa mais dúvida, mesmo que o resultado ainda careça de legibilidade: as primeiras designações, ou identificações, deixam clara a tentativa de uma representação. (GREIG, 2004, p. 21).

O traçado infantil reflete a etapa do desenvolvimento da criança, por isso,

os professores devem considerar os rabiscos das crianças como parte da criança total. Existe certo perigo em analisar as garatujas do ponto de vista das interpretações que delas se façam. [...] Os círculos e as linhas verticais devem ser vistos como círculos e linhas verticais e não como criações simbólicas ou tendo um significado diferente do que são – garatujas. (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p. 133).

A figura circular representa a integração completa entre o olhar e o movimento da mão e dos dedos, isso ocorre por volta dos 3 anos de idade. A representação circular irá evoluir até que adquira uma forma identificável, ou seja, uma forma que se assemelhe ao nome que lhe foi atribuído. Entretanto, como este trabalho se propõe a discutir as possibilidades de desenvolvimento da linguagem artística para crianças das turmas de creche, este tópico sobre o desenvolvimento infantil será finalizado, sabendo que poderíamos avançar muito mais nessa análise.

3 A ARTE E A CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS

Como ponto de partida para essa discussão, apresentamos o excerto abaixo:

O desenvolvimento do aparelho sensorial é uma atividade vital para todos os indivíduos. A oportunidade de examinar materiais comuns do nosso meio propicia uma série de experiências cinestésicas e táteis. Ao incentivar a exploração de várias sensações táteis, [...]. Encorajar as crianças a experimentar e conscientizar várias diferenças táteis pode ajudá-las a desenvolver essa área da evolução perceptual. Notar as diferenças entre quente e frio, duro e macio, ou experimentar, simplesmente, as diferenças táteis entre penas de aves e vidro ou entre metal e veludo pode ser uma experiência empolgante. (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p. 132).

Desenvolver o aparelho sensorial é uma atividade fulcral para todos os seres humanos, em especial para a criança pequena que começa a construir suas experiências com o meio e, a partir disso, sua visão de mundo. Com o desenvolvimento das vivências sensoriais, subsidia-se a construção da percepção estética que abre um caminho para comunicação e novos aprendizados.

Desenvolver a capacidade de percepção estética de um sujeito é abrir-lhe um novo canal de comunicação e aprendizado, um novo aspecto do mundo. Aprender a reconhecer diferentes universos simbólicos subjacentes a diferentes culturas favorecerá um conhecimento mais profundo do outro. Conhecer o outro lança novos olhares sobre nós mesmos. A apreciação sistemática de obras de arte é, pois, um exercício de aprendizado que possibilita a aquisição de um novo meio de conhecer o mundo. E como a maioria dos aprendizados, necessita de reiteração. (WILDER, 2009, p. 20).

As experiências sensíveis e estéticas alicerçam o desenvolvimento da criatividade. Sobre a criatividade, Malaguzzi (1999) afirma que ela emerge de múltiplas experiências diárias, gerando um senso de liberdade para se aventurar além do conhecido, visto que é uma característica do modo de pensar, conhecer e fazer escolhas. A ação criativa se expressa por meio de processos cognitivos, afetivos e imaginativos, chegando a soluções inesperadas. Nesse sentido, o intercâmbio interpessoal é elemento decisivo e favorável, com negociação de conflitos e comparação de ideias e ações. Quando os adultos estão menos ligados a métodos prescritivos de ensino, eles se tornam observadores e intérpretes de situações problemáticas e a criatividade ganha força e poder.

Nessa perspectiva, a percepção estética e a criatividade não estão restritas ao ensino de artes, pois “criar é algo interligado a viver, no mundo humano. A estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano.” (RIOS, 2002, p. 97).

Ao falar, como lembra Rios (2002, p. 99), de estética no trabalho docente com crianças pequenas, não se trata de qualquer estética ou criatividade, mas de uma estética que se movimenta na direção da beleza, “[...] entendida como algo que se aproxima do que se necessita concretamente para o bem social e coletivo.” Uma vez

que educar é buscar a construção do bem comum, formar educadores em direção ao belo é sonhar com uma educação que seja de fato para todos.

No Brasil, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988)² define educação como:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

Identifica-se que no Brasil a educação deve desenvolver plenamente a pessoa e, no art. 206, item II, a LDB menciona a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Sob esse aspecto, a arte, como área do conhecimento, deve ser aprendida, ensinada e divulgada no âmbito da educação brasileira. Aprofundando essa análise nas orientações da legislação educacional vigente no tocante ao ensino de artes na educação infantil e ensino fundamental, recorre-se ao texto da LDB 9394/1996:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...]

§ 2.º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. [...]

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...]

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

² Constituição da República Federativa do Brasil 1988, capítulo III: DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTE; Seção I: DA EDUCAÇÃO.

No excerto da LDB identifica-se que, quando essa legislação apresenta as orientações curriculares, faz menção ao ensino fundamental e médio, não incluindo a educação infantil. Dessa forma, considera-se importante apresentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (EI), que devem ser observadas na elaboração das propostas pedagógicas da escola de EI, visto que têm caráter mandatório. Esse documento apresenta a concepção de currículo para a educação infantil, que deve servir de referência aos educadores dessa faixa etária no Brasil:

Art. 3.º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 1).

Apresenta ainda os princípios que devem nortear a elaboração das propostas pedagógicas de cada unidade de ensino:

Art. 6.º 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).

No Art. 8.º das Diretrizes menciona-se que as propostas devem prever a organização de tempos e espaços que garantam

[...] à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1.º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I – a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II – a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. (BRASIL, 2009, p. 2).

E, finalmente para a temática em questão, as Diretrizes afirmam que

Art. 9.º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II – 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;

III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (BRASIL, 2009, p. 4).

Analisando os trechos em destaque das Diretrizes Curriculares para EI, pode-se aferir que a educação estética e o trabalho com as diferentes linguagens ocupam lugar de destaque na abordagem curricular para a educação infantil no Brasil e que os profissionais que atuam nesse segmento da escolarização devem estar preparados para desenvolver o senso estético e a criatividade.

Há a indicação legal sobre o ensino de artes na escola básica, que deve propiciar oportunidades de construção de diferentes saberes, entre eles os artísticos, considerando que

as linguagens artísticas enquanto disciplinas obrigatórias no currículo escolar, conforme a LDB 9.394, de 1996, não se destinam à formação de artistas, ideia equivocada e bastante difundida durante muito tempo no cenário educacional brasileiro. Ela incide no desenvolvimento do indivíduo em suas múltiplas capacidades, inclusive na sensibilização de uma consciência cidadã. No campo escolar, os conteúdos de arte não são hierárquicos e o educador possui um papel de mediador, onde os conceitos e as técnicas artísticas podem ser recriadas e experimentadas de forma lúdica, democrática e dialética. (CANDELA; BATISTA, 2009, p. 116).

Para que a arte seja trabalhada nessa perspectiva, os educadores de creche precisam em primeiro lugar superar a visão assistencialista, vinculada à origem dessa

instituição, na qual creche era um espaço para cuidado e custódia da criança carente e em situação de vulnerabilidade social, para construir uma concepção educacional de creche. As crianças de 0 a 3 anos têm características cognitivas específicas que devem ser respeitadas e desenvolvidas.

Vale mencionar que o Conselho Estadual de Educação (CEE) do Estado de São Paulo está na contramão de tudo que se está propondo, pois, em fevereiro de 2012, aprovou uma deliberação que fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. Essas diretrizes excluem dos cursos de licenciatura a formação docente para atuarem nas turmas de creche, como se pode identificar a seguir:

Art. 2.º – Para os fins da formação de docentes, a educação básica será dividida em quatro etapas, a saber:

- I – educação infantil;
- II – anos iniciais do ensino fundamental;
- III – anos finais do ensino fundamental;
- IV – ensino médio.

Parágrafo único – A formação de professores para creches e para a educação especial e a de profissionais não docentes para as creches serão objeto de regulamentações próprias.

Art. 5.º – A formação científico-cultural tem por objetivo ampliar a formação obtida no ensino médio e aprofundar os conteúdos a serem ensinados na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental e incluirá na estrutura curricular:

Art. 6.º – A formação didático-pedagógica compreende um corpo de conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos com o objetivo de garantir aos futuros professores de pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino:

Art. 7.º – O estágio supervisionado obrigatório, previsto no inciso III do art. 4.º, deverá incluir no mínimo:

- I – 200 (duzentas) horas de apoio ao efetivo exercício da docência na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental;
- II – 100 (cem) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino, nelas incluídas, entre outras, as relativas a trabalho pedagógico coletivo, conselho de escola, reunião de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, em pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesses trechos da deliberação do CEE, pode-se verificar que as turmas de creches são deixadas à margem dessa legislação. Em todos os artigos apresentados,

houve uma preocupação em afirmar que as atividades de formação de professores destinam-se a turmas de pré-escola (4 e 5 anos) e dos anos iniciais do ensino fundamental, indicando que a formação de professores para creche far-se-á por meio de regulamentações próprias. Mas, para nós, educadores de creche, fica a questão: onde?, já que, segundo essa deliberação, não será nos cursos de licenciatura. Como falar em desenvolvimento do aparelho sensorial, da percepção estética e da criatividade se não se sabe nem como e muito menos onde os educadores de creche serão formados, o que pode se caracterizar como um grande retrocesso.

Assim, defende-se que o educador de crianças de 0 a 3 anos deve ser preparado teoricamente e durante sua formação deverá vivenciar experiências sensíveis, estéticas e criativas para que esteja apto a desenvolver o aparelho sensorial, a percepção estética e a criatividade de seus alunos. A formação deve garantir o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e as características próprias das crianças dessa faixa etária. Depois, o conhecimento das possibilidades artísticas de cada material. E, finalmente, o conhecimento didático pedagógico necessário para educar nessa faixa etária.

Sobre o desenvolvimento infantil já se discorreu; sobre o ensino de artes, sua importância e seu referencial legal, também foi explicitado um posicionamento. A partir disso, o objetivo é apresentar propostas de ação para turmas de creche pertinentes ao desenvolvimento de atividades que propiciem um desenvolvimento satisfatório e vivências significativas na perspectiva sensorial, estética e criativa.

4 A EXPERIÊNCIA SENSORIAL, ESTÉTICA E CRIATIVA NA CRECHE

A criança de creche está vivendo predominantemente o período sensório motor, de exploração e descoberta do mundo, de constituição das suas primeiras experiências comunicativas e de intercâmbio interpessoal. Nesse contexto de desenvolvimento, o professor precisa estar atento e oferecer oportunidades que sejam ricas e significativas.

Fazer arte não é imitar o trabalho dos outros (o modelo do professor), nem colorir um desenho. A arte é um processo, e não um produto. Ela costuma ser confusa e incompleta, segundo os padrões adultos, mas é uma representação do mundo da criança, de como ela o enxerga e consegue expressá-lo. Seu papel como professor é estabelecer um ambiente propício à criatividade, proporcionando materiais adequados e mantendo a atitude correta. Uma variedade de materiais adequados para o nível evolutivo de cada criança promove as habilidades criativas que todas as crianças possuem. (SCHILLER; ROSSANO, 2008, p. 19).

O professor deve, em primeiro lugar, disponibilizar um ambiente rico de estímulos sensoriais, porém organizado, limpo e seguro. Entende-se por estímulos sensoriais, objetos coloridos, móveis, articulados que emitam sons, tenham luz, diferentes texturas, dispostos em diferentes planos do ambiente (pendurados, no chão, sobre a mesa, presos a parede, etc.). Os brinquedos e materiais devem estar acessíveis à criança e ainda,

se pensarmos que a finalidade principal dos materiais artísticos é facultar à criança o ensejo de expressar-se, então, o uso incorreto dos materiais poderá interferir na atividade para a qual a pintura com os dedos foi originalmente planejada. (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p. 139).

Com relação às atividades propriamente ditas, as crianças dessa faixa etária gostam bastante de pintar com os dedos, mas é preciso que o material seja adequado, o papel permita à pintura deslizar com facilidade a fim de proporcionar à criança prazer na atividade. As atividades artísticas para crianças pequenas não podem se concentrar só na pintura com os dedos, pois essa atividade pode conduzir a criança à lembrança de etapas anteriores do desenvolvimento, devido à sua consistência pastosa. A criança necessita de outras atividades que lhe permitam desenvolver a coordenação motora ampla e fina e o traçado do desenho.

A modelagem, que pode ser oferecida por meio de massa de modelar industrial, massa de farinha de trigo, argila, barro, massa de biscoito, papel machê é uma atividade que favorece o desenvolvimento da coordenação motora.

O barro ou a plastilina também são excelentes materiais para esta idade. A manipulação do material tridimensional proporciona à criança o ensejo de usar os dedos e os músculos de modo diferente. Bater e amassar o barro, sem nenhum propósito visível, é a fase paralela às garatujas desordenadas. A formação e roscas e bolas, sem tentar a representação de objeto específico, corresponde às garatujas controladas. [...] Como a criança, na fase das garatujas, não tem bom controle sobre seus pequenos músculos, a bola de barro com que ela trabalha deve ser suficientemente grande para poder ser agarrada com ambas as mãos. O tamanho mais apropriado será, provavelmente, de uma laranja de boas proporções. (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p. 139).

Uma atividade bastante interessante é chamada de “Massinha maluca”, que une a atividade de pintura com os dedos e a modelagem. A atividade consiste em entregar às crianças um pouco de massa de farinha de trigo, deixando que elas brinquem por um tempo, depois o professor pode colocar uma bacia com água para que as crianças molhem a massinha, que começará a ficar mole. Com a massa bastante amolecida, a professora sugere que façam movimentos livres em um papel grande (tipo papel pardo/Kraft) e, ao final, coloque para secar. O resultado será bastante interessante, uma pintura com textura em alto relevo. Nessa atividade, a criança pode experimentar movimentos amplos, a tridimensionalidade por meio da massa de modelar, a sensação tátil da massa firme e depois amolecida, a vivência de uma pintura com textura, experimentação de cores e misturas, entre outras vivências.

Notamos, facilmente, este efeito, quando observamos as crianças. Se elas se mostrarem mais interessadas na consistência pegajosa da tinta ou em besuntá-la por toda parte, do que em usá-la como meio de expressão, nesse caso, não estarão usando a pintura com os dedos para satisfazer o desejo de controlar seus movimentos cinestésicos. Entretanto para crianças tensas, medrosas, tímidas, a pintura com os dedos pode proporcionar uma importante descarga emocional, mesmo quando usada de tal maneira. (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p. 140).

Outra possibilidade de atividade é o desenho, que nessa fase recebe o nome de garatujas ou rabiscos primitivos. Pode-se oferecer a oportunidade de as crianças desenharem em diferentes tipos de papéis e em outros tipos de suporte como: papel camurça, cartolinas, papelão, papel de caixas, papel micro ondulado, papel de seda, lixas finas e grossas, entre outros. Desenhar com haste e algodão na ponta, molhada

no álcool sobre o papel laminado colorido. O álcool retirará a cor do papel e ficará o registro dos movimentos da criança.

Também é importante oferecer diferentes instrumentos para desenhar, como canetões, canetinha hidrocor, lápis de cor, giz de cera, giz de lousa, bisnaga de cola colorida, creiom, carvão para churrasco, giz pastel, lápis de cor aquarelável, etc. Esses instrumentos podem ser mais grossos para facilitar a apreensão por parte das crianças pequenas. É importante lembrar que, nessa fase, as crianças têm uma grande tendência a levar os objetos à boca, por isso é fundamental que os materiais não contenham substâncias tóxicas, mas isso não pode ser justificativa para não oferecê-los às crianças.

Outro aspecto importante é que se propicie à criança situações diferenciadas de desenho, como por exemplo, no chão, em folhas coladas nas paredes na posição vertical, na mesa, no colo com pranchetas, entre outras. Com essas atividades oferecesse às crianças oportunidade para avançar no processo de garatujar, progredindo rumo ao desenho. A firmeza do traço, também, será testada e qualificada, além da experimentação dos diferentes materiais e situações de desenho. É fundamental lembrar que

numerosos materiais artísticos se prestam às necessidades infantis, na fase das garatujas. O creiom preto, de bom tamanho e sem invólucro, é um meio excelente e fácil de se obter. O giz branco, para o quadro-negro, ou canetas “hidrográficas”, de ponta de feltro ou de nylon, com carga de tinta preta, também são excelentes materiais. Qualquer material artístico deve facilitar a expressão, em vez de constituir um obstáculo, pois nessa etapa, a necessidade de controlar os movimentos cinestésicos assume suprema importância. (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p. 135).

Anilina e conta gotas são materiais que possibilitam o desenvolvimento do movimento de pinça, fundamental para que a criança pegue o lápis da forma correta. O movimento de pinça permite que ela pegue objetos pequenos como um grão, um lápis entre o polegar e o indicador. O desenvolvimento da coordenação motora favorece a utilização pela criança de colher ou garfo infantil de forma eficiente para comer frutas em pedaços, por exemplo. Salienta-se que é favorável que a anilina seja comestível. As

crianças serão motivadas a gotejar a anilina sobre o papel. O papel deverá ser um papel absorvente, como canson, papelão, papel jornal, entre outros. É importante mencionar que papéis impermeáveis como papel sulfite poderão causar frustração, uma vez que a absorção ficará prejudicada.

A pintura soprada é uma técnica importante, pois permite à criança aprender a soprar e observar sua própria respiração. Antes da pintura soprada, sugere-se que as crianças tenham oportunidade de brincar com língua de sogra, bolinha de sabão; essas brincadeiras ensinam a elas como soprar corretamente. Depois, pode-se oferecer a pintura soprada. É importante nessa atividade que o papel seja mais impermeável e a tinta seja mais diluída, mais líquida. A professora pode fornecer às crianças potinhos com a tinta já preparada com colherinhas. Elas serão motivadas a colocar um pouco de tinta no papel e soprar para que a tinta se espalhe sobre a folha. A atividade não tem um resultado previsível. Tanto nessa atividade, como na atividade com a anilina, a criança não terá muito controle sobre o resultado, sendo colocada em contato com a experiência de imprevisibilidade.

É muito importante dar às crianças a oportunidade de conscientizar a cor e a textura, mediante a manipulação de vários materiais de colagem. Embora seja interessante para a criança escolher alguns materiais de que mais goste e, depois, ordená-los numa espécie de montagem, o uso contínuo dos materiais de colagem pode interferir no desenvolvimento das experiências motoras e visuais. Entretanto, usar, de modo ocasional, esses materiais é certamente aconselhável para a criança na fase das garatujas. (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p. 139).

Uma vivência sensorial, sensível e criativa que favorece e respeita as diferentes linguagens da criança reconhecida mundialmente é a experiência do município de Reggio Emilia, cidade do norte da Itália, onde os *asilos nidos*,³ equivalentes no Brasil às turmas de creche (0 a 3 anos), possuem um espaço específico para o desenvolvimento das atividades artísticas, são os ateliês. Cada escola possui um ateliê e um atelierista.

³ Na legislação que rege a educação infantil na Itália, há uma separação entre os *asilos nidos* (escola para crianças até 3 anos de idade) e as *scuola materna* (de 4 a 6 anos). São leis diferentes que organizam cada um desses segmentos da educação infantil.

O ateliê serve a duas funções. Em primeiro lugar, ele oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho e trabalhos com argila – todas as linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação. O ateliê tem um efeito importante, provocador e perturbador sobre ideias didáticas ultrapassadas. (VECCHI, 1999, p. 130).

As atividades em Reggio Emilia são definidas com as próprias crianças; no início de cada dia, as crianças e as professoras discutem as propostas para o dia trabalho.

Depois, uma vez que as crianças tenham optado por uma das atividades disponíveis ou por continuar com um dos projetos em andamento, elas encontrarão os suprimentos e ferramentas necessários colocados sobre mesas, bancadas iluminadas e cavaletes, ou colocados em espaços convenientes e serão capazes de encontrar tudo o mais que precisam em prateleiras abertas, bem organizadas, cheias de materiais reciclados e não reciclados. Os materiais foram selecionados com antecedência e colocados de um modo organizado em recipientes transparentes, com o auxílio dos professores. Todos esses aspectos da organização diária derivam-se diretamente das escolhas educacionais básicas. Os materiais e objetos, que estão no espaço onde as crianças passam muitas horas, foram escolhidos ou construídos de acordo com o contexto no qual serão usados, com uma consideração quanto ao modo como as crianças reagirão a eles. (GANDINI, 1999, p. 155).

As crianças são ativas no processo de aprendizagem e de construção de vivências sensíveis nas creches italianas. Uma atelierista relata um projeto desenvolvido com as crianças sobre dinossauros, que surgiu das observações realizadas pela educadora.

Durante esse período, as crianças também estavam construindo dinossauros com argila, pintando-os com têmpera e guache, e desenhando com giz. O uso diferencial de argila por meninas e meninos apresentou uma reemergência. Um grupo de quatro meninos construiu um grande dinossauro de argila, e essa atividade coletiva produziu conversas sobre fazerem um dinossauro realmente grande. As crianças então se engajaram em jogos com sombras ante imagens de dinossauros projetadas nas paredes. Dessa forma, tiveram a oportunidade de experienciar diretamente as grandes dimensões dos dinossauros. (RANKIN, 1999, p. 203).

Assim, a vivência de experiências sensíveis e criativas é fundamental para o desenvolvimento infantil e deve ser priorizada na escola de educação infantil, desde a creche, na perspectiva regginiana e nossa. Ensinar arte na educação infantil deve se pautar em atividades que propiciem experiências sensoriais, sensíveis e criativas. Considerando o que propõe Bondía (2002, p. 21-24) como experiência, que

[...] é a que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...] a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. [...] A experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. [...] A experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. [...] O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e incansável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. [...] A experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho.

A experiência deve tocar o sujeito, assim, o educador de infância precisa ter calma, tempo para propiciar situações que garantam a experiência a seus alunos. A educação infantil, em especial a creche, não pode entrar nessa roda viva, louca e alucinante que vivemos. Atualmente,

[...] somos sujeitos ultrainformados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. (BONDÍA, 2002, p. 24).

A experiência deve garantir

[...] um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte de encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24).

Nesse sentido, a educadora de creche deve oferecer aos alunos oportunidades de avançar nas suas vivências sensoriais, sensíveis e criativas com tranquilidade, tempo e calma para que haja oportunidade de sentir, viver e construir saber. Um saber íntimo e particular do sujeito. Entretanto, é de senso comum que nas escolas de educação infantil algumas atividades são desvinculadas da realidade cognitiva e social das crianças e acabam ficando sem sentido. As datas comemorativas são a origem de grande quantidade de atividades sem significado para a criança dessa faixa etária na escola. Por isso, defende-se que a professora de creche, assim como dos outros níveis escolares, preocupe-se em oportunizar aos alunos experiências artísticas, sensoriais, sensíveis e criativas realmente significativas e preocupadas com a garantia da experiência, pois

não há lugar, no programa de artes, para aquelas atividades que não tenham algum significado para a criança que garatuja. Ocasionalmente, na escola maternal ou no jardim de infância, as professoras poderão programar certos trabalhos artísticos como colar, recortar, dobrar, etc.; essas atividades têm por objetivo um determinado produto final, como cestinhas para a Festa da Primavera, corações para o Dia das mães, silhuetas de Papai Noel para o Dia de Natal e outros símbolos semelhantes. Tais criações são inteiramente destituídas de valor e jamais deveriam ser incluídas num programa destinado às crianças, na fase de garatujas, pois apenas serviriam para sublinhar a incapacidade da criança em realizá-las, dado que se situam em nível estranho à sua compreensão e às suas aptidões. Às vezes, os professores têm interesse em descobrir atividades novas e originais para as crianças. Qualquer material novo deve ser cuidadosamente examinado, para assegurar que seu emprego pode favorecer, de fato, o desenvolvimento natural infantil. Não se pode obstruir a oportunidade de a criança adquirir o controle do seu material; pelo contrário, este deve favorecer a própria expressão criadora infantil. (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p. 139).

5 FINALIZANDO A CONVERSA

Procurou-se defender neste estudo o papel das atividades sensoriais, sensíveis e criativas no desenvolvimento infantil desde os três primeiros anos de vida nas escolas de educação infantil. Nesse sentido, propõem-se algumas atividades realizadas com sucesso no cotidiano escolar para essa faixa etária.

Salienta-se que é fundamental ao professor de creche conhecer efetivamente as etapas de desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos. A compreensão sobre as etapas de desenvolvimento infantil favorecem a superação da concepção assistencialista, que priorizava as ações de cuidado e custódia das crianças, frequentemente oriundas de famílias carentes. A creche deve garantir à criança a atenção e o desenvolvimento das três dimensões da educação infantil: cuidar, brincar e educar.

Educar para a criatividade e para a sensibilidade é tarefa da escola de educação infantil. Conforme a proposta de Reggio Emilia para educação da infância, é importante se valer da reflexão de Loris Malaguzzi sobre as cem linguagens da criança. A criança se comunica e interage com o mundo e com o outro utilizando diferentes e múltiplas linguagens e a escola deve garantir os instrumentos e recursos necessários para que isso aconteça.

Para propiciar o desenvolvimento das diferentes linguagens infantis, o ambiente da escola deve ser organizado de forma a permitir o acesso das crianças a materiais ricos e diversificados. Os educadores de creche devem selecionar de forma criteriosa os materiais que colocarão à disposição das crianças.

Acredita-se que os educadores de creches possuem um material humano extremamente rico e aberto à experiência, mas precisam de formação adequada e consciência do seu papel na formação dessas crianças. Entretanto, há lacunas nas deliberações e formulações de políticas, situando ações voltadas à educação infantil na contramão de políticas e orientações oficiais e teóricas sobre o desenvolvimento da criança.

Outro aspecto importante a se mencionar nesse momento é o conceito de experiência apresentado por Larrosa Bondía, que delimita o que é a experiência nos contexto atual. Ao contrário do que se pensa no senso comum,

[...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental,

como uma abertura essencial. [...] Por isso, é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (BONDIA, 2002, p. 24-25).

Dessa forma, defende-se que a creche deve garantir a experiência com as atividades sensíveis, sensoriais e criativas na perspectiva proposta por Larrosa Bondía. Para isso é preciso conhecer as crianças de 0 a 3 anos, para então efetivamente tocá-las, afetá-las e fazê-las viver um aprendizado significativo e vivo, uma vez que a “arte pode contribuir imensamente para esse desenvolvimento, pois é na interação entre a criança e seu meio que se inicia a aprendizagem.” (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p. 139).

CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI

Doutora em Educação. Professora Assistente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, *campus* Presidente Prudente.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, S. A. B.; SOUZA, A. A. B. A ação educativa do professor no processo de produção do desenho na educação infantil e nas séries iniciais. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**. v. 1, n. 1, 2007.

BASTOS, A. B. B. I.; DÉR, L. C. S.. Estágio do personalismo. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N. 19, jan.fev.mar.abr/2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. **Lei n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 23 mar. 2008.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 1.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

CANDA, C. N.; BATISTA, C. M. P. Qual o lugar da arte no currículo escolar? **Revista Científica da FAP**. Curitiba, v. 4, n. 2, p. 107-119, jul./dez. 2009.

COSTA, L. H. F. M. Estágio Sensório-Motor e Projetivo. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

DUARTE, M. P.; GULASSA, M. L. C. R.. Estágio Impulsivo Emocional. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

GANDINI, L. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.; **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância**. Porto Alegre/RS: ArtMed, 1999.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GREIG, P. **A criança e seu desenho**. São Paulo: ArtMed, 2004.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MALAGUZZI, L. História, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.; **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância**. Porto Alegre/RS: ArtMed, 1999.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

RANKIN, B. Desenvolvimento do currículo em Reggio Emilia – Um projeto de currículo de Longo prazo sobre dinossauros. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.; **As**

cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância. Porto Alegre/RS: ArtMed, 1999.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SÃO PAULO. **Deliberação CEE N° 111**, de 1 de fevereiro de 2012. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Seção I, p. 46, de 3 fev. 2012.

SCHILLER, P.; ROSSANO, J. **Ensinar e aprender brincando:** mais de 750 atividades para educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VECCHI, V. O Papel do Atelierista. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.; **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância. Porto Alegre/RS: ArtMed, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WILDER, G. S. **Inclusão social e cultural:** arte contemporânea e educação em museus. São Paulo: Editora UNESP, 2009.