



PPGE
UFBA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOELMA GOMES DE OLIVEIRA BISPO

**EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS
E ESTÉTICAS NA CRECHE:**

TECENDO MALHAS COM OS FIOS DA
LINGUAGEM ARTÍSTICA VISUAL

Salvador Bahia

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



JOELMA GOMES DE OLIVEIRA BISPO

**EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS E ESTÉTICAS NA CRECHE: TECENDO
MALHAS COM OS FIOS DA LINGUAGEM ARTÍSTICA VISUAL**

Salvador-Bahia
2025

JOELMA GOMES DE OLIVEIRA BISPO

**EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS E ESTÉTICAS NA CRECHE: TECENDO
MALHAS COM OS FIOS DA LINGUAGEM ARTÍSTICA VISUAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Maria Roseli G. B. de Sá
Coorientadora: Dra. Gabriela G. de C.Tebet

Salvador – Bahia
2025

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Bispo, Joelma Gomes de Oliveira.

Experiências artísticas e estéticas na creche [recurso eletrônico] : tecendo malhas com os fios da linguagem artística visual / Joelma Gomes de Oliveira Bispo.– Dados eletrônicos. 2025.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Gabriela Guarnieri de Campos Tebet.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2025.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação básica. 2. Creches. 3. Pedagogia da infância. 4. Artes e crianças. I. Sá, Maria Roseli Gomes Brito de. II. Tebet, Gabriela Guarnieri de Campos. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 372 - 23. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

JOELMA GOMES DE OLIVEIRA BISPO

EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS E ESTÉTICAS NA CRECHE: TECENDO MALHAS COM OS FIOS DA LINGUAGEM ARTÍSTICA VISUAL. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia (UFBA) como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, aprovada em 29 de agosto de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Maria Roseli Gomes Brito de Sá
(Orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Edineiram Marinho Maciel
Doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet- Coorientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Marlene Oliveira dos Santos
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Rodrigo Saballa de Carvalho
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Sandra Susana Pires da Silva Palhares
Doutora pela Universidade del País Vasco
Universidade do Minho – UMINHO

À minha Ana Júlia, o fio que transformou todas as malhas que tenho tecido desde o seu nascimento e, até então, vem me provocando a pensar sobre a arte e a estética na primeiríssima infância, ensinando-me, através do gosto que tem pelas linguagens da arte, o quanto as experimentações artísticas, nos primeiros anos de vida, podem ampliar as possibilidades de uma vida bem vivida.

Às professoras de Creche com quem tenho trabalhado nos últimos anos, especialmente a Thalita Batista, minha ex-aluna, minha amiga, colega de profissão e companheira de luta que, em sua perspicácia, sempre me dá régua e compasso para que eu não me perca dos fios concretos da educação pública, que não me deixa esquecer que a escola pública nos desafia, decepciona-nos, mas também se mostra como uma potente incubadora de sonhos e de esperança.

AGRADECIMENTOS

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá.

E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.

Gonzaguinha (1982)

Tecer uma malha exige encontros, desencontros, desvios, entrelaçamentos, retomar os fios e enriquecer a trama. Uma fianeira precisa de afeto, de sentir prazer, ter força para embelezar a trama e combinar os fios de sua composição. Ao longo deste doutorado, isso só foi possível devido aos fios abaixo mencionados que sustentaram a inserção de outros fios, com gestos de incentivos e intervenções-parcerias necessárias para que a tecitura da pesquisa-malha fosse possível.

Ao meu pai Manoel (in memoriam) que, ao incentivar a mim e as minhas irmãs na brincadeira de “fingir” o que seríamos quando crescemos, fez nascer em mim o desejo por essa profissão que me faz tão feliz. Ele, meu primeiro professor de didática, induziu os primeiros fios da minha malha-profissão. Obrigada, Nezim do Molha Gibão!

À minha mãe Detinha (Eudete) (in memoriam), força estruturante de nossa família que me permitiu construir os primeiros “nós”¹ da minha malha-vida, a partir da força do feminino e com seu exemplo de garra e coragem, ensinando-nos as pequenas coisas que valem a pena na vida. Obrigada por ter, em meio às grandes dificuldades econômicas, criado as condições necessárias para que tivéssemos o êxito escolar e por ter sido a melhor mãe que você poderia ser.

Ao meu esposo Júlio Bispo, pela partilha, pelo apoio, pela paciência, pelo incentivo aos sonhos e pelas malhas potentes que tecemos juntos, não sem fissuras, aranhões, mas, também, com muito amor e afeto.

À Dra. Maria Roseli de Sá, a nossa querida Rose, por ter acolhido o meu projeto e, assim, viabilizado o sonho de me tornar doutora - pesquisando no campo da educação infantil -, ter provocado o deslocamento dos meus pensamentos para que eu chegasse a essa perspectiva de construção. Por ser uma referência intelectual ao nos ensinar que o valor do conhecimento não está em opor o que sabemos, mas o de somar, o de dialogar, o de fomentar o sonho do/a outro/a, respeitando o estilo, a caminhada, sem perder de vista a importância do papel da orientadora neste processo. Quantas coisas você me ensinou nesta caminhada! Obrigada pela sua generosidade, cuidado e afeto.

Aos/as minhas irmãs/os Gerson (in memoriam), Gelma, Girlande, Selma, Aladim e Gilmar. Cada um, à sua maneira, constituíram-se como fios ativos, desafiadores e importantes para a pessoa que estou a ser. As experiências infantis que vivemos, juntos, inspiram minha existência e pavimentam as muitas formas de mim. Vocês alimentam a minha defesa diária: cuidar das infâncias para que os/as bebês e crianças possam interagir, brincar e viver

¹ A partir da noção de malha, tem-se os entrelaçamentos que são construídos a partir da vinculação de vidas que se encontram, se relacionam, se entrelaçam, formando um nó. Nesse sentido, usarei aspas na palavra “nós” quando estiver me referindo aos “nós” como plural do substantivo masculino “nó” para diferenciá-la da palavra como pronome.

intensamente. Obrigada por terem me dado os fios-sobrinhos que renovam todos os dias a minha vida-malha com muito amor e afeto. Jeferson, Geisa, Géssica, Angélica, Gilma, Diego, Diogo, Henrique, Stefane, Fábio, Felipe, Tales, Gabriel, Gael e todos os pitichinhos/as recém-chegados. Obrigada por vocês existirem!

Às professoras colaboradoras desta pesquisa: Suzy (Suzany), Silvana e Eudna pela contribuição tão generosa, cuidadosa e imprescindível para a construção da minha tese. Nossos fios-vida já se encontraram em outros momentos, articulados a outras malhas. Reencontrá-las nessa etapa da minha formação, em um momento tão delicado para continuar minha pesquisa, foi um conforto, uma alegria e um orgulho por continuar reconhecendo em vocês exemplos de professoras comprometidas com a feitura de uma educação infantil que respeita, acolhe e escuta as crianças bem pequenas.

À professora Dra. Maria Inez Carvalho, pela acolhida no grupo FEP, por ter se tornando um fio que permeia minha malha, para além das experiências acadêmicas. Obrigada pelos gestos, pelas palavras de afeto e as provoca-ações que trouxeram outras perspectivas para minha malha-formação.

À prof. Dra. Gabriela Tebet por ter entrado na minha malha-formação, acolhendo minhas demandas surgidas nos desdobramentos do TIO (Trabalho [Atividade] Individual Orientado/a) e ter se tornado minha coorientadora com uma disposição, zelo e cuidado admiráveis. Obrigada!

À prof. Dra. Sandra Palhares por me mostrar o melhor das terras além-mar. Cada encontro contigo em Portugal foi uma “aula” de acolhimento, de cuidado e provação. Você fez dos meses do meu estágio doutoral um período de muitos afetos e afecções intelectuais e afetivas que guardarei nos “nós” mais delicados da minha malha-vida.

Obrigada aos que se dispuseram a puxar os fios, a macerá-los e me ajudaram a encontrar as pistas que emergiram na malha, contribuindo no processo de composição desta tese. A Elisio, o professor de arte que sempre sonhei em ter; à colega Dores, a professora de literatura que ainda vou ter; e a Gilma Oliveira, pelas leituras; a Julio Bispo pelos retornos provocadores e amorosos.

Ao amigo e a amiga de todas as horas, para todas as questões, para os momentos mais felizes e tristes desta caminhada: Wande e Islana, vocês foram os fios que ajudaram a manter a composição em construção contínua. Amo vocês!

A Euda, Sueli, Kássia e D. Regina, essas mulheres que foram apoios fundamentais nesse percurso, principalmente para que eu pudesse conciliar a maternidade e as atribuições da vida acadêmica. Vocês se constituíram como os fios de afeto, os gestos de cuidado, as palavras que me fizeram sentir em casa, mesmo estando longe fisicamente da minha família de sangue.

A todos os membros do FEITII, pessoas-fios que vêm entrelaçando na minha malha há alguns anos, com seus diferentes ritmos, experiências e potências, movendo meu sonho de fazer educação pública de qualidade. Com vocês aprendi/aprendo sobre a dor e as delícias de fazer educação infantil em escolas públicas! Obrigada.

Ao Grupo de (des)orientandas/os de Rose e ao Grupo FEP, por fazerem dessa caminhada uma oportunidade única, permitindo-me viver um ciclo com muitas inquietações, provocações e encontros afetivos, lúdicos e sempre de muitas aprendizagens. Os “nós” produzidos nos

entrelaçamentos com vocês são densos e continuarão a ressoar nas tecituras futuras, em especial a Vitinho, Augusto Flávio, Flávio, Cami, Sara Velasquez, Sara Betânia, Daiane, Linni e Núbia.

As/os amigas-irmãs, sempre atentas a mim, aos meus gestos, às minhas dificuldades e aos meus sonhos. Obrigada por serem os fios que nunca me permitem cair: Normândia, Osmar, Jailson, Dinha, Edjane e Gilson.

Aos colegas do colegiado, estudantes do *Campus VIII* da UNEB/Paulo Afonso, supervisoras do PIBID, corpo técnico da secretaria de Educação de Paulo Afonso, fios moventes que, ao me receberem nessa cidade, desafiaram-me a construir e mover novos sonhos. Obrigada pela cumplicidade, pela acolhida e pela generosidade, em especial à professora Edjane, Gicelma e Vinícius que conduziram com ética, zelo e sensibilidade meu processo de licença para que eu pudesse trabalhar intensamente nesta tese.

Às minhas amigas/irmãs da UNEB: Dorath, Rosana, Dayse, Flávia, Edi, Marcea, Ana Karine, Ceiça e Emanuela Dourado que são sempre bálsamo para os dias difíceis, memórias de momentos afetuosos e cumplicidade mesmo na distância física que há entre nós. Juntas produzimos “nós” que ampliaram a construção de muitas malhas, nutrindo a “beleza” que compartilhamos de fazer da “nossa UNEB” um campo efervescente de tecelagens.

Ao prof. Rodrigo Sabala, membro da banca que, ao construir malhas que foram espalhando pelo Brasil, fez reverberar nos fios que já faziam a minha malha-profissão. Obrigada por ser uma referência na educação superior pública, no campo da Pedagogia da Infância.

A Marlene Santos, membro da branca, que há alguns anos vem se embrenhando em muitas das minhas malhas, construindo entre nós laços de afetos, respeito e trocas potentes de aprendizagens.

A Edineram Maciel, amiga/irmã que a UNEB me deu de presente, por ter sido um dos primeiros fios a me provocar para “abertura” aos estudos do doutorado, pelas trocas potentes no início e ao longo da minha carreira nessa universidade.

As técnicas das secretarias de educação de Lapão-BA e de Irecê-BA - Luzinete Matos e Josevânia Teixeira - pelos encontros de outrora, que se entendem ao longo do tempo na tecitura de diferentes malhas. Obrigada por terem viabilizado o contato com as profissionais que cederam seus arquivos fotográficos, tão imprescindíveis para essa tese.

A RaRa, um fio que emana amor, simpatia e graça. Obrigada pelo apoio, incentivo, cuidado e carinho.

Aos amigos Danilo, Edgar e às amigas Karina, Valentina, Sara Duarte e Marilia fios de afetos, cuidado e alegrias durante o estágio doutoral em Portugal. Os entrelaçamentos construídos por nós, durante esse período, permitiram que nossos fios fossem atraídos pela necessidade de apoio e de ajuda mútua que resultaram em marcas, memórias e muitas aprendizagens.

[...] a criança é feita de cem; cem formas de ver, cem formas de se comunicar, e só utilizamos uma. E deixamos de lado olhares, gestos, sorrisos, posturas, silêncios, e o poder comunicante das formas, das cores e seus ritmos [...].

Eslava Cabanellas

RESUMO

Esta tese é fruto de um estudo sobre Linguagem Artística Visual na Creche, cujo objetivo foi compreender as contribuições dessa linguagem para a ampliação da dimensão estética na infância. Caracterizou-se como uma pesquisa construída a partir da noção de malha desenvolvida por Tim Ingold. Tal perspectiva parte da compreensão da importância do movimento, dos encontros com fios-vida-existências na produção de um conhecimento implicado, pautado no desafio de afastar-se do antropocentrismo, das visões binaristas e excludentes. Movimentou-se no campo da Pedagogia da Infância que, em sua gênese constitutiva, articula diferentes áreas do conhecimento, tomando os fenômenos a partir de diferentes perspectivas, caracterizando-se como uma produção multirreferencial. Fez-se o uso de instrumentos e procedimentos como a observação, o diário de campo, a reconstrução de narrativas visuais e escritas, a realização do trabalho com arquivos fotográficos de duas professoras de instituições públicas da cidade de Irecê-BA e uma professora de Lapão-BA. A produção de informações, estudo e compreensões dos achados foi realizada por meio do zoom na malha em que se tomou seus fios, os movimentos, os entrelaçamentos presentes com o intuito de capturar as pistas que emergiram em sua tessitura. Concluiu-se que os contextos em Creche envolvendo a Linguagem Artística Visual fomentam explorações, brincadeiras, descobertas, o encontro com outras linguagens e com uma gama variada de texturas, formas, cores e volumes. Um universo que ao integrar a malha complexa, híbrida que constitui uma dada infância real e concreta, insere elementos que a enriquecem e ampliam as possibilidades de torná-la mais lúdica, ao integrar a malha complexa, híbrida que constitui uma dada infância real e concreta, insere elementos que a enriquecem e ampliam as possibilidades de torná-la mais lúdica e inventiva. Identificou-se que os encontros com os contextos envolvendo essa linguagem aguçam os sentidos, trazem abertura para experimentações e criações artísticas, levam as crianças bem pequenas a tomarem decisões, fazerem escolhas, realizarem aproximações das produções expressivas de pares de diferentes idades e/ou de artistas. Permite ainda que elas estabeleçam relações com espaços, materiais, materialidades e pessoas que impulsionam a percepção, estimulam a memória, favorecem a curiosidade, a imaginação e a produção de conhecimentos por meio da multisensorialidade, em processos que estreitam a vizinhança entre a razão e a imaginação, ampliando o desenvolvimento da dimensão estética.

Palavras-chave: Creche; Linguagem Artística Visual; Crianças bem pequenas; Experiências artísticas; Dimensão estética.

ABSTRACT

This thesis is the result of a study on Visual Artistic Language in Daycare Center, aiming to understand its contributions to the expansion of the aesthetic dimension during childhood. It was characterized as a research built from the notion of meshwork developed by Tim Ingold. Such perspective stems from the understanding of the importance of movement, of encounters with threads-life-existences in the production of implicated knowledge, grounded in the challenge of distancing oneself from anthropocentrism, as well as from binary and exclusionary views. The research moved within the field of Childhood Pedagogy, which, in its constitutive genesis, articulates different areas of knowledge, approaching the phenomena from multiple perspectives, establishing itself as a multi-referencial production. Instruments and procedures such as observation, field notes, the reconstruction of visual and written narratives, work with photographic archives from two teachers in public institutions in the city of Irecê - BA and one teacher from Lapão - BA were employed. The production of information, study and understandings from the findings was carried out through a zoomed-in perspective on the meshwork in which threads, movements and entanglements were taken as a means to capture the clues that emerged in its weaving. It was concluded that contexts in Daycare Center involving Visual Artistic Language, generate explorations, play, discoveries, the encounter with different languages and with a wide range of textures, shapes, colors and volumes. A universe that, by integrating the complex, hybrid meshwork constituting a given real and concrete childhood, inserts elements that enrich and expand the possibilities of making it more playful and inventive. It was identified that encounters with contexts involving this language sharpens the senses, open pathways for experimentation and artistic creation, encourage very young children to make decisions, make choices, engage with expressive productions by peers of different ages and/or artists. It also allows them to establish relationships with spaces, materials, materialities and people who drive perception, stimulate memory, foster curiosity, imagination and knowledge production through multisensoriality, in processes that bring reason and imagination closer together, expanding the development of the aesthetic dimension.

Keywords: Daycare Center; Visual Artistic Language; Very Young Children; Artistic experiences; Aesthetic dimension.

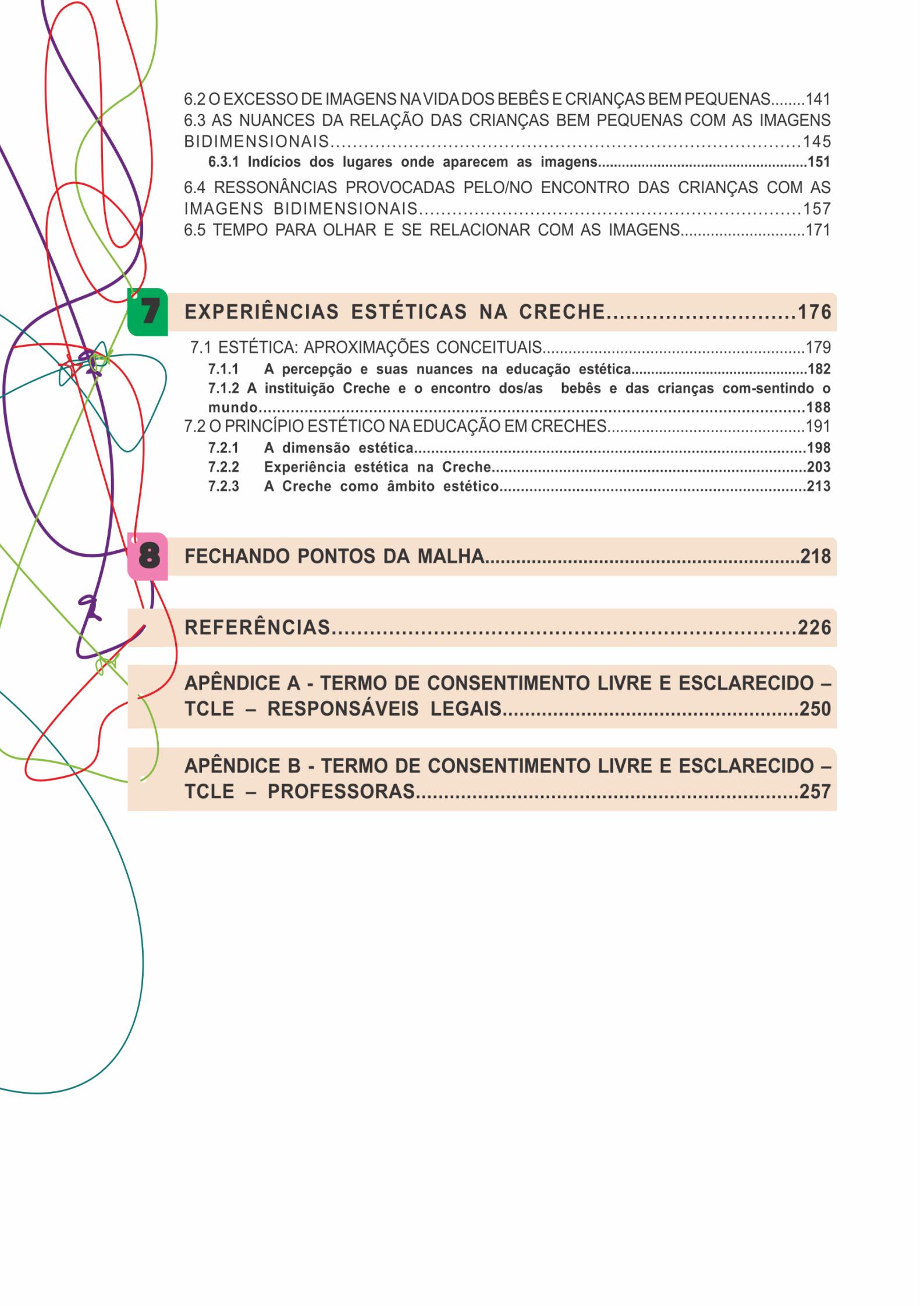
RESUMEN

Esta tesis es el resultado de un estudio sobre el lenguaje visual artístico en la guardería, cuyo objetivo era comprender las contribuciones de este lenguaje a la ampliación de la dimensión estética en la infancia. Se caracterizó como una investigación construida a partir de la noción de malla desarrollada por Tim Ingold. Esta perspectiva parte de la comprensión de la importancia del movimiento, de los encuentros con hilos-vidas-existencias en la producción de un conocimiento implicado, basado en el desafío de alejarse del antropocentrismo, de las visiones binarias y excluyentes. Se desarrolló en el campo de la Pedagogía de la Infancia que, en su génesis constitutiva, articula diferentes áreas del conocimiento, abordando los fenómenos desde diferentes perspectivas, constituyéndose como una producción multirreferencial. Se utilizaron instrumentos y procedimientos como la observación, el diario de campo, la reconstrucción de narrativas visuales y escritas, la realización del trabajo con archivos fotográficos de dos profesoras de instituciones públicas de la ciudad de Irecê - Bahía y una profesora de Lapão - Bahía. La producción de la información, el estudio y la comprensión de los hallazgos se llevó a cabo mediante el zoom en la malla en la que se tomaron los hilos, los movimientos y los entrelazamientos para capturar las pistas que surgieron en su tejido. Se concluyó que los contextos en la guardería que involucran el lenguaje artístico visual fomentan la exploración, el juego, los descubrimientos, el encuentro con otros lenguajes y con una amplia gama de texturas, formas, colores y volúmenes. Un universo que, al integrar la malla compleja e híbrida que constituye una infancia real y concreta, inserta elementos que la enriquecen y amplían las posibilidades de hacerla más lúdica e ingeniosa. Se ha identificado que los encuentros con los contextos que involucran este lenguaje agudizan los sentidos, abren la puerta a la experimentación y la creación artística, impulsan a los niños más pequeños a tomar decisiones, hacer elecciones, acercarse a las producciones expresivas de compañeros de diferentes edades y/o de artistas. Además, les permite establecer relaciones con espacios, materiales, materialidades y personas que impulsan la percepción, estimulan la memoria, favorecen la curiosidad, la imaginación y la producción de conocimientos a través de la multisensorialidad, en procesos que estrechan la relación entre la razón y la imaginación, ampliando el desarrollo de la dimensión estética.

Palabras clave: Guardería; Lenguaje artístico visual; Niños pequeños; Experiencias artísticas; Dimensión estética.

SUMÁRIO

1	LANÇANDO OS PRIMEIROS FIOS.....	16
2	PESQUISA-MALHA: O TECER DA PESQUISA.....	27
2.1 OS DESLOCAMENTOS AO LONGO DA CONSTRUÇÃO DA MALHA.....	32	
2.2 O LÓCUS DA PESQUISA.....	36	
2.3 OS FIOS-FOTOS E OS REGISTROS ESCRITOS A PARTIR DOS FIOS DA MEMÓRIA.....	42	
2.4 OS FIOS QUE COMPÕEM OS ARQUIVOS FOTOGRÁFICOS E OS DESAFIOS ÉTICO E ESTÉTICO.....	46	
2.5 OS ZOONS NA MALHA-PESQUISA, AS OPERAÇÕES DE INTERPRETAÇÃO, ANÁLISE, TRATAMENTO DOS ACHADOS.....	50	
3	LINGUAGEM ARTÍSTICA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PUXANDO OS FIOS DOS DOCUMENTOS LEGAIS E OFICIAIS.....	54
3.1 PERSPECTIVAS DE LINGUAGEM ARTÍSTICA VISUAL NOS DOCUMENTOS LEGAIS E OFICIAIS.....	61	
3.1.1 Pistas para pensar os processos promotores das criações e invenções infantis para além de uma perspectiva desenvolvimentista.....	76	
3.1.2 Pistas para pensar os processos promotores do conhecer, do experimentar, do apreciar e da construção das referências artístico-estético.....	80	
4	OS FIOS QUE PRINCIPIAM AS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DE VIDA.....	85
4.1 PRIMEIRO ANO DE VIDA: Mergulhando nos fios que constituem o universo das visualidades.....	87	
4.1.1 As especificidades da percepção visual nos primeiros anos de vida.....	90	
4.1.2. Contextos favoráveis ao movimento e a ampliação da percepção visual.....	93	
4.2 SEGUNDO ANO DE VIDA: EXPLORANDO, CONHECENDO E CONSTRUINDO TRAMAS A PARTIR DOS FIOS DA LINGUAGEM ARTÍSTICA VISUAL.....	96	
4.2.1 As especificidades da arte na primeiríssima infância.....	103	
4.2.2. A importância dos fios construídos a partir das experiências artísticas.....	107	
5	TECITURAS DA APRECIAÇÃO DA ARTE NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA	113
5.1 FIOS QUE TECEM A PRÁTICA DO APRENDER A OLHAR COM O OUTRO E O APRECIAR	116	
5.1.1 Os fios que indicam os processos específicos do aprender a observar e a apreciar.....	120	
6	AS NUANCES DOS FIOS QUE COMPÕEM AS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS E A BIDIMENSIONALIDADE.....	127
6.1 AS IMAGENS BIDIMENSIONAIS NO COTIDIANO DA CRECHE.....	132	
6.1.1 A cultura do ateliê e as possibilidades de propiciar o encontro com a bidimensionalidade.....	136	
6.1.2 Os contextos investigativos na Creche e as possibilidades de propiciar o encontro com a bidimensionalidade.....	137	



6.2 O EXCESSO DE IMAGENS NA VIDA DOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS.....	141
6.3 AS NUANCES DA RELAÇÃO DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS COM AS IMAGENS BIDIMENSIONAIS.....	145
6.3.1 Indícios dos lugares onde aparecem as imagens.....	151
6.4 RESSONÂNCIAS PROVOCADAS PELO/NO ENCONTRO DAS CRIANÇAS COM AS IMAGENS BIDIMENSIONAIS.....	157
6.5 TEMPO PARA OLHAR E SE RELACIONAR COM AS IMAGENS.....	171

7

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA CRECHE.....176

7.1 ESTÉTICA: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS.....	179
7.1.1 A percepção e suas nuances na educação estética.....	182
7.1.2 A instituição Creche e o encontro dos/as bebês e das crianças com-sentindo o mundo.....	188
7.2 O PRINCÍPIO ESTÉTICO NA EDUCAÇÃO EM CRECHES.....	191
7.2.1 A dimensão estética.....	198
7.2.2 Experiência estética na Creche.....	203
7.2.3 A Creche como âmbito estético.....	213

8

FECHANDO PONTOS DA MALHA.....218

REFERÊNCIAS.....226

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – RESPONSÁVEIS LEGAIS.....250

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – PROFESSORAS.....257



**1 LANÇANDO OS
PRIMEIROS FIOS...**

1 LANÇANDO OS PRIMEIROS FIOS...

Composer de destinos
 Tambor de todos os ritmos
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Entro num acordo contigo
 Tempo, tempo, tempo, tempo

Por seres tão inventivo
 E pareceres contínuo
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 És um dos deuses mais lindos
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 [...]

Peço-te o prazer legítimo
 E o movimento preciso
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Quando o tempo for propício
 Tempo, tempo, tempo, tempo

Caetano Veloso (1979)

Quais fios podem compor um ser-estar-pensar o movimento próprio que se espera em uma Creche? Da "oração ao tempo" como metáfora e inspiração, entre gostos de tambores com vários ritmos, em tempos que parecem ser inventivos e contínuos, será possível conceber as Creches como espaço de inspiração e criação? Ou seriam a invenção, os ritmos, as experimentações de materiais que produzem sons, traços, manchas, uma perspectiva de educação que nem sempre orienta a organização do tempo-lugar Creche a favor do desenvolvimento pleno dos/as bebês² e crianças bem pequenas? As Diretrizes Curriculares

² Nos documentos oficiais e legais da educação, bebê é o termo usado para se referir ao ser humano do seu nascimento até os 18 meses de idade (Barbosa, 2010; Brasil, 2017). E, crianças bem pequenas os que estão entre os 18 meses de vida até os 3 anos e 11 meses de idade (Brasil, 2017). Além do marco cronológico para definir o conceito de bebê, autoras como Tebet (2018) e Barbosa (2009) entendem que há outras características que contribuem para esta definição; o nível de dependência que se tem em relação ao adulto; o fato de se locomover ou não sozinho/a; usar fraldas; o predomínio da comunicação por linguagens não verbal. Ou seja, a definição da categoria bebê, envolve um conjunto de comportamentos, condição e/ou uma estética pessoal que levam as p

róprias crianças a dizer: "eu não sou mais um bebê". O marco cronológico traz uma ordenação jurídica importante para a construção de políticas públicas de âmbito mais geral. Porém, considerar nos contextos de educação, as especificidades, necessidades e potencialidades das crianças em suas singularidades é fundamental para coerência com os preceitos da Pedagogia da Infância (Rocha, 1999).

a Educação Infantil- BNCC (2009) e a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018) reconhecem que desde a tenra idade, o ser humano é ativo, é capaz de agir, é sujeito de direitos e chega à instituição de educação infantil, com saberes construídos em sua comunidade.

Tais saberes devem ser articulados com o conhecimento do patrimônio artístico-cultural, ambiental e científico em situações pedagógicas que ampliem suas oportunidades de aprendizagens e desenvolvimento por meio de proposições curriculares que tomem as múltiplas linguagens e os seus direitos de conviver, expressar, brincar, participar, explorar, conhecer-se (Brasil, 2009; Brasil, 2018) como os atratores dos processos pedagógicos.

E assim, a pensar o tempo, tempo, tempo... Há quase 30 anos, com a promulgação da LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996), junto com as pré-escolas, as Creches passaram a constituir a primeira etapa da educação básica em nosso país. Diante disso, promover práticas pedagógicas que favoreçam o envolvimento, as explorações, as brincadeiras, a participação ativa, o bem-estar e o desenvolvimento integral desde os bebês, coerentes com suas especificidades, sustentando, apoiando e ampliando seus percursos de investigação, tem sido o grande desafio a ser enfrentado.

Implicando dessa maneira, em um fazerpensar a escola de educação infantil que em seu cotidiano modifica-se e se ajusta para atender as especificidades dos/as bebês/crianças. Uma escola com/para eles/as que não se faz sem escutá-las, sem observá-las, sem “interpretar as ações, os pensamentos, as lógicas interrogativas e construtivas [...]e assim permitir aos/as adultos/as o “aprender a arte de estar e conversar com elas, entender quais processos e procedimentos escolhem para ganhar afeto e conhecimentos (Reggio Children, 2014, p.14). Assim, outros fios entram nesta composição, com destaque para escutar o que "dizem" com as expressões corporais, os gestos, os signos pessoais e culturais (Rinaldi, 2016), os sentidos que produzem e atribuem por meio das múltiplas linguagens, entre elas, a Artística Visual.

A linguagem visual é instrumento privilegiado na constituição de sentidos que dão sentido aos seres humanos em estarem no e com o mundo. É também uma via importante para que as crianças ampliem seus recursos de expressão, repertórios lúdicos, comunicação, representação de sentimentos e/ou de pensamentos (Cunha, 2009; Vecchi, 2017; Hoyuelos, 2020).

Por este entendimento, precisei entrar em acordo com o tempo, por sentimentos que reverberavam em mim a partir das tramas que construí nas minhas itinerâncias, nas muitas experiências como professora da Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Neste tempo de atuação, estive em contato com diferentes Creches públicas onde observei que havia pouquíssimas proposições envolvendo as múltiplas linguagens, em especial, a Linguagem Artística Visual, em suas diferentes modalidades, tais como “pintura, desenho,

gravura, escultura, modelagem, fotografia, colagem, cinema, instalação” (Martins; Picosque; Guerra, 1998, p.136) que desafiassem as crianças a poetizar, fruir e conhecer diferentes manifestações artísticas. Teriam os pedagogos/as formação pedagógica e repertórios experienciais para atuarem nessa direção?

Em pesquisas desenvolvidas por Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018) com o intuito de investigar como a reestruturação curricular imposta pela Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia- DCNCP/2006 dialogava com a especificidade da educação das crianças pequenas as autoras constataram que a nível de proposição curricular essa reestruturação “[...]contêm em si um conjunto de elementos determinantes para a consolidação de uma Pedagogia da Infância” (p.22). No entanto, em paralelo a isso, percebem haver alguns cursos com “a preocupação de estabelecer uma abordagem teórico-metodológica conteudista [...] acerca dos aspectos relacionados à pré-escola, ou seja, para a educação das crianças a partir de quatro anos de idade, ficando a Creche e os bebês ainda na invisibilidade” (p.22). Este fato permitiu continuar a pensar quais as possibilidades e/ou desafios o pedagogo/a a partir de sua formação inicial tem para promover o encontro das crianças bem pequenas com a Linguagem Artística Visual na Creche.

A esse respeito temos significativos registros de pesquisas e produções, como as de Richter (2005; 2022), Ostetto (2011; 2019), Cunha (2015; 2022), com posicionamentos críticos às práticas adotadas em relação à Linguagem Visual na Educação Infantil, evidenciando o predomínio do “faça isso, desse jeito”, do “assim não pode”, do “pinte com essa cor”, do “com esse lápis, não”; ou até mesmo, o fazer pelo/a bebê ou pela criança, como é o caso dos famosos carimbos de mãos/pés, nos quais um adulto segura a mão/pé da bebê ou da criança, mergulha na tinta e na sequência pressiona em um suporte, geralmente uma folha de papel A4.

Entre os muitos itinerários que vivi, por vezes prescritivos do agir como as mencionadas pelas autoras supracitados, também me deparei com propostas pedagógicas construídas por profissionais de educação infantil que traziam maneiras de conceber a Linguagem Artística Visual, tramadas numa perspectiva para fomentar a invenção, a criatividade e a autonomia. Diante disso, pude testemunhar proposições que mobilizavam as crianças bem pequenas a viverem experimentações artísticas e estéticas que sinalizavam a transgressão da lógica do desenho pronto, a desconstrução da supervalorização do resultado da “arte” em detrimento da valorização do processo, e, anunciam a compreensão desses/as profissionais do direito dos pequenos ao brincar, participar e acessar o patrimônio artístico cultural.

Anúncios frente aos tempos de prescrição e tentativas de controle a tempos de criação e autonomia, considerando as formas como estas intenções e práticas entrelaçaram os muitos fios

que compõe ideias sobre Creche, passei a me interessar cada vez mais pelas discussões relacionadas as práticas pedagógicas envolvendo a arte e a infância nessa instituição.

Nessa direção, as “boas” práticas, os sentidos e significados atribuídos pelas crianças que podiam viver as referidas experiências, foi ganhando uma importância cada vez maior para mim. Assim, no encontro com essas vivências na Creche, descobri outras estéticas e tecituras no campo das Artes Visuais e dos direitos de aprendizagem da/para a primeiríssima infância.

Por esta compreensão, destaco o direito de usufruir e vivenciar ciclos artísticos-culturais, desde a primeiríssima infância, que é tratado no artigo 31 da Convenção dos Direitos das Crianças estabelecidos em 1989 pela Organização das Nações Unidas – ONU nos seguintes termos: “o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística”.

Articulado com esse direito, Antonio e Hanna Damasio (2006), na conferência de Arte e Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO em 2006, destacaram o papel da arte na formação de pessoas cidadãs, comprometidas com a vida, empáticas, capazes dar sentido ao mundo, aos conhecimentos a partir de processos educativos que articulam a emoção e a cognição, defendendo dessa maneira, a importância da centralidade das linguagens artísticas na educação.

Um dos significados para às supracitadas linguagens é atribuída por Ostetto e Melo (2019, p. 498) ao dizerem que “A arte é totalidade, envolve múltiplos aspectos, perpassa variadas dimensões do humano, não se reduz ao produto de um fazer criativo. [...] reafirmam as crianças como produtoras de cultura, que vivem, apreendem e expressam o mundo com todos os sentidos”. Em função disso, comprehende-se que a arte na educação infantil não coincide com as situações destinadas a atividades de desenhar, modelar etc., com dia e horário para acontecer. A arte atravessa o cotidiano, em fluxos contínuos, é caminho para conhecer, investigar, explorar fronteiras (Ostetto; Melo, 2019; Infantino; Zuccoli, 2016; Holm, 2004;2007).

Contudo, ao considerar que o sentido e significado é dado as diferentes expressões humanas variam de uma pessoa e/ou de uma instituição para outra, a Linguagem Artística Visual, dependendo do valor cultural e educacional que lhe for atribuído, ela pode ocupar ou não um lugar de importância nos currículos das Creches, ficando esmaecida e secundarizada em relação a outras linguagens. Em razão disso, as crianças desde bebês podem usufruir ou serem privadas de viverem experimentações artísticas fecundas e significativas para a ampliação da dimensão estética.

Tenho acreditado que para a ampliação da dimensão estética há de se compor outras estéticas que possa promover "a complexificação do sentir, do pensar, da imaginação e da

percepção (Barbosa, 2009, p. 78). Mesmo assim, fico a questionar: Quais contribuições a Linguagem Artística Visual, nos três primeiros anos de vida, pode oferecer para a ampliação da dimensão estética na infância? Em direção aos conceitos, ideias e sentidos que perspectivei ao longo da construção para compor uma compreensão, possível, para o que me interrogava, surgiu o objetivo geral da pesquisa³, cujo propósito foi o de compreender as contribuições dessa linguagem para a ampliação da dimensão estética na infância. E assim, por estas reflexões, estabeleci objetivos específicos que delinearam outros percursos na/da pesquisa, a saber:

- ✓ Explicitar o papel da Linguagem Artística Visual nos três primeiros anos de vida, para a ampliação da dimensão estética na infância;
- ✓ Aprofundar debates sobre as especificidades do fazer/pensar a Linguagem Artística Visual na Creche em diálogo com referenciais teóricos, os documentos legais e oficiais para educação infantil;
- ✓ Dar visibilidade às manifestações expressivas das crianças bem pequenas que emergem de suas experiências com a linguagem artística visual;
- ✓ Evidenciar processos específicos relacionados aos movimentos de produzir, experimentar e apreciar a Linguagem Artística Visual na primeiríssima infância⁴.

Considerando estes propósitos, a presente pesquisa se movimentou no campo da Pedagogia da Infância que, em sua natureza constitutiva, é interdisciplinar, comprometida com a construção de referenciais teórico-práticos que, em seu âmago, poderão ser tomados para *pensarfazer* educação com os/as bebês e as crianças, em seus contextos concretos de vida, considerando suas potências como seres humanos e suas capacidades (Rocha, 1999).

Em tal direção, esta foi uma pesquisa pautada na perspectiva do ato de escutar as crianças bem pequenas, descrever suas experiências artísticas-estéticas dando visibilidade aos seus agires, sentires e às suas muitas maneiras de se envolver com a Linguagem Artística Visual. Não é sobre uma Creche, com as imagens que emergiram na malha. Trata-se de um estudo alinhado com as investigações que apostam em dar visibilidade à “potência para o trabalho com crianças” (Fochi, 2015, p.69) ao invés de se concentrar em denúncias. Como Leite e Oliveira (2019, p.167) fazem acreditar, foi uma perspectiva de pesquisa como “formas de dar

³ Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, sob o protocolo nº 7.049.891.

⁴ Primeiríssima infância é um termo usado para se referir, especificamente, as vivências, movimentos, processos que ocorrem no período da vida do ser humano que vai da gestação aos três anos de vida. (Marino; Pluciennik, 2013).

visibilidade aos mundos, possam ser corpos que nos provocam a produzir experiências de pensamentos, possam ser espaços possíveis para explorar o mundo”.

Nessa perspectiva, as experimentações (Ingold, 2015) que venho fazendo ao longo do meu percurso como professora formadora, inspiram e movimentam intenções nesse estudo. Por essa inspiração, os encontros e reencontros com novos e antigos fios - pessoas, materiais, referências, espaços, permitiu tecer a pesquisa-malha, como uma composição desse emaranhado. A noção de malha é construída na compreensão de que a vida não acontece a partir de entidades separadas, conectadas por redes, mas sim pelo entrelaçamento de linhas-fios de movimento e crescimento que ocorrem ao longo dos processos (Ingold, 2015).

Nessa constituição-composição, a metáfora da produção de fios, pela aranha, tal qual uma malha - em que a teia não é um conjunto de pontos que podem se desconectar, os fios tecidos deixam para trás uma tecitura, que se manifesta por este movimento único. Inspirada por este movimento, os encontros que vivenciei permitiram construir um caminho metodológico que foi coadunando com o interesse em distanciar-me das lógicas binárias e antropocentradas, ainda muito comuns nas pesquisas.

Estudar as malhas significa colocar-se diante de um “mundo de movimento e de devir, no qual qualquer coisa – capturada em lugar e momento determinado – envolve dentro da sua constituição a história das relações que a trouxeram até aí” (Ingold, 2015, p.236). Nesse mundo de devir, a pesquisa aconteceu em um campo diluído, ou seja, no contato com diferentes instituições. Usei o diário de campo, a produção de registros e de imagens a partir da retomada de vivências que emergiram em minha memória, o trabalho com os arquivos fotográficos de professoras que atuam em Creches públicas, com crianças entre 1 e 3 anos de idade, sendo duas da cidade de Irecê-BA, uma da cidade de Lapão- BA e o estudo e análise de documentos legais e oficiais.

Por entre fios tecituras e articulações, diferentes campos disciplinares transitaram neste estudo, tais como: a Antropologia, a Psicologia, a Sociologia e a Pedagogia da Infância, e a Arte. Logo, este texto é uma composição multirreferencial, sem hierarquizações teóricas, embora com a predominância de teóricos como Tim Ingold (2015) e de autores que trazem o diálogo da arte com a infância tais como: Susana Rangel Vieira da Cunha (2005, 2009, 2022); Sandra Richter (2004, 2007); Stela Barbieri (2012, 2021); Vea Vechi (2017); Alfredo Hoyuelos (2020) e Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque e Maria Terezinha T. Guerra (1988). Também com referenciais voltadas mais especificamente, para a arte nos três primeiros anos de vida, tais como: María Emilia López (2018), Anna Marie Holm (2007; 2012), Diana Tubenchlak (2020) e Pilar Sanz Iranzo (2004). Para compreender ações, aprendizagens e capacidades específicas

na primeiríssima infância, os conceitos de percepção amodal e atenção conjunta (Daniel Stern, 1992), impulso criativo (Winnicott, 2019) e os estudos sobre linguagem e currículo em Creches foram fundamentais apoiados em produções de Richter; Barbosa (2010) e Barbosa (2009) entre outros.

Por essas referências, a Creche é considerada como o território comum aos/as bebês e crianças bem pequenas. Por isso, a construção de algumas formulações, ora tomou estes conceitos de maneira isolada, ora de maneira conjugada. Por muito tempo, as legislações e as referências bibliográficas pedagógicas concentraram os estudos e as discussões nas crianças a partir de 4 anos. Entre silêncio e invisibilidades, esse cenário composto por ausências deu impulso aos estudos que pretendiam dar visibilidade à especificidades desses grupos etários, contribuindo para outras referências na tecitura de ações pedagógicas voltadas para eles (Barbosa; Fochi, 2012; Barbosa; Richter, 2013; Silva, 2021).

Enxergar as especificidades dos seres humanos nos diferentes períodos da vida faz toda diferença para os exercícios de compreensão de como eles se movimentam nas malhas em que estão inseridos, como as alteram e de que maneira produzem suas próprias malhas. Posto isto, convido o/a leitor/a para antes de conhecer o que se aborda em cada capítulo, apreciar algumas imagens que portam e comportam pistas de como os seres humanos, nos primeiros anos de vida, se relacionam com as imagens bi/tridimensionais.

Essas imagens, acredito, podem convocar outras percepções do tempo que as crianças bem pequenas e os/as bebês precisam nos cotidianos das Creches. Tempo por vezes escasso, limitado, a tal ponto que dificulta e esmaece a sensibilidade de perceber a beleza do tempo vivido e experenciado nesse período da vida.

Tempo, tempo, tempo, o que as imagens a seguir nos dizem sobre esses tempos vividos no encontro com as Linguagem Artístico Visual?

Figura 1 - Relação dos seres humanos, nos primeiros anos de vida, com as imagens bi/tridimensionais



Fonte: arquivo da pesquisa Linguagem Artística Visual⁵

O que dizer sobre essas imagens? Permitiriam essas imagens pensar sobre o tempo cronometrado que muitas vezes devora o tempo e ritmos dos/as bebês e das crianças em seus cotidianos? Ou sinalizam as poéticas produzidas no encontro deles/as com a Linguagem Artística Visual? Espero que ao adentrar no texto, os/as leitores/as vivam outros encontros com narrativas escritas e visuais e continuem mergulhando na sutileza e densidade dos tempos vividos pelos/as bebês e crianças bem pequenas, nas experiências artísticas e estéticas, trazidas no corpo desta tese.

Entre experiências, encontros e percepções, compus pontos, fios, malhas - nesta metáfora - emaranhados, imbricados, que povoaram ideias e provocações em direção ao pensar sobre “Experiências artísticas e estéticas na Creche: tecendo malhas com os fios da linguagem artística visual”, que movimenta esta tese. A ação de enxergar essas experiências se sustentou, e permanece, na convicção de que é preciso olhar para as crianças bem pequenas, acolher e conceber seus “cem gestos”, suas “cem maneiras de ver”, suas “cem maneiras de experimentar” partindo da metáfora usada na poesia de Loris Malaguzzi “A Criança é Feita de Cem”.

O percurso em que estive dada a saber, conhecer e compreender, em meio a conceitos,

⁵ Montagem feita pela autora, com imagens de bebês/crianças alusivas a vivências sociais, pedagógicas e culturais, nas quais, eles/as se relacionam com a Linguagem Artística Visual. São imagens capturadas em ambientes virtuais e/ou arquivos das professoras colaboradoras da pesquisa. 1. Contexto – Exploração dos girassóis -Fonte: arquivo da professora Silvana Matos; 2. Explorações e brincadeiras de fazer massinha - Fonte: arquivo da professora Suzany Mota; 3. Contexto explorações com o carvão - professora Silvana Matos; 4 e 7 Família, bebês e crianças participando da Exposição realizada no Instituto Tomie Ohtake no projeto “No Colo” - Disponível em <https://lunetas.com.br/noocolo-convida-bebes-a-viverem-experiencia-artistica-no-museu> 5. Criança bem pequena observando folha com o auxílio do retroprojetor – Fonte arquivo de Roseane Alves 8. Bebê tentando ajudar os coelhos (escultura em bronze) a subir o coelho Disponível em: <https://www.gadoo.com.br/curiosidades/12-criancas-inspiradoras-que-tiveram-uma-educacao-impecavel>

sentidos e ideias para a composição da escritura deste texto, resultou de todo movimento de interrogar e interrogar-me sobre Creches, Linguages Artística Visuais e crianças bem pequenas na organização deste trabalho em oito capítulos que, além deste “Lançando os primeiros Fios”, continua, por mais sete capítulos, a saber:

No capítulo 2 apresento registros do percurso metodológico, as reflexões acerca dos meandros da construção da pesquisa-malha, os instrumentos utilizados, os procedimentos construídos e realizados para fazer os zoons, capturar as pistas que emergiram como índices, explicitação das operações de interpretação, análise e tratamento dos achados.

Em seguida, no capítulo 3, apresento o zoom realizado nas publicações legais e oficiais sobre a educação brasileira vinculadas a proposições curriculares na educação infantil, promulgadas entre o período de 1996 até 2017 em articulação com referenciais teóricos que tratam das linguagens da arte para/com os/as bebês/crianças. Apresento e discuto a distinção do termo Artes Visuais, Linguagem Artística Visual e as implicações de suas camadas conceituais para a produção de currículos coerentes com os meandros da Pedagogia da Infância, na atualidade. Partindo da compreensão dos fenômenos que envolvem as “traduções”, destacam-se ideias, concepções e proposições presentes nesses documentos que divergem, se articulam e sinalizam a tecitura de um caminho para a construção de determinadas formulações em voga nos documentos de outrora e de agora.

A importância do contato, da exploração e das relações com materiais e materialidades que podem ocorrer no primeiro ano, segundo e terceiro ano de vida para a emergência das primeiras experiências artísticas foi sistematizado no capítulo 4.

Trago no capítulo 5 o debate acerca das maneiras próprias, das crianças bem pequenas, fazerem apreciação, adentrando no universo das artes visuais e das experimentações estéticas.

Sustento a continuidade do texto, trazendo o encontro das crianças bem pequenas com as imagens bidimensionais no cotidiano da Creche e as nuances das relações que elas estabelecem com o mundo iconográfico no capítulo 6. Em paralelo a potência dessas relações, fez-se também, problematizações em torno do excesso de imagens/tela na sociedade atual e os desafios que estas trazem na construção de malhas que resultem em infâncias lúdicas, interativas e conectadas com o mundo físico, natural e social.

No capítulo 7, busquei ampliar o conceito e concepção de educação estética para compreender suas ressonâncias nas proposições que acontecem em Creches. Nesses acontecimentos, tem-se como pretensão a busca por valorizar as especificidades, os tempos, as maneiras de agir, participar e viver experimentações, não exclusivamente, mas de forma privilegiada, com as linguagens expressivas. E por fim, no capítulo 8, faço as considerações

que indicam o exercício do fechamento de a pontos, entre nós que perfazem, e compõe, os achados da pesquisa-malha.



2 PESQUISA-MALHA: O TECER DA PESQUISA

2 PESQUISA-MALHA: O TECER DA PESQUISA

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que amanhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã), que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, ele eleva por si: luz do balão

João Cabral de Melo Neto (1966)

Ecos de outras pessoas, assim como fazem os gritos dos galos descritos por João Cabral de Melo Neto, confluem para o tecer a manhã. São os fios do sol, as telas, a luz do balão emaranhado com os galos que confluem para o tecer dos galos, entre outros galos, assim como as relações, os afetos e interações que emergiram no fluxo de forças a partir das quais fui ao longo da pesquisa apanhando os pensares, as ideias, as problematizações de outros/as pesquisadores/as alcançando referências, ouvindo e conhecendo práticas pedagógicas, maneiras das crianças bem pequenas de viver e se relacionar com a Linguagem Artística Visual no cotidiano da Creche. E assim, forjei minha condição de pesquisadora entre os enlaces, entrelaces, as nuances, as confluências, os (des)encontros, as (in)certezas, as tecituras que confluíram para a produção desta tese.

Um estudo movido pelo desejo de ser escrito no âmbito das pesquisas interessadas em contribuir com a produção de conhecimento acerca das especificidades das diferentes maneiras de praticar educação com crianças bem pequenas; de como produzem suas existências em contextos de vida coletiva; como se afetam e como são afetadas, especialmente, quando lidam com o universo da Linguagem Artística Visual. Diferentemente de entender isso como algo universal, sabe-se que tais existências são marcadas pela “qualidade relacional, situada e processual, dadas as relações às quais as pessoas se encontram articuladas, pertencentes e submetidas” (Amorim, 2012, p.20).

Tomando a perspectiva da complexidade que fomenta tais relações, processos e articulações nas quais crianças, assim como outras formas de existências (humanas e não humanas) estão inseridas, fui compreendendo ao longo da caminhada da pesquisa que seria necessário transitar por entre referenciais conceituais e metodológicos que permitissem estudar os contributos da Linguagem Artística Visual na Creche para a ampliação da dimensão estética das crianças bem pequenas, considerando as correntes dos fluxos que resultam em seus mundos e os fios que compuseram a minha malha ao longo do doutorado.

Nessa direção, tomei inicialmente a Teoria do Ator Rede (TAR) proposta por Latour (2012) como uma referência para pensar sobre os fluxos e correntes a partir dos quais o mundo encontra-se em processo constante de formação. Esta teoria busca a desconstrução do antropocentrismo da sociologia clássica, reconhecendo o social como produto de uma rede construída por materiais, discursos, máquinas, pessoas, fenômenos físicos, sociais etc. de forma heterogênea e híbrida.

Enxerguei a partir do escopo da TAR a possibilidade de realizar um estudo que tomaria a concepção de infância a partir de pressupostos passíveis de problematizar dualidades como: o mundo dos adultos *versus* do mundo das crianças; cultura *versus* a natureza; os humanos *versus* os não humanos, compreendendo, ao contrário, que tais instâncias são contínuas, integradas, não aceitam separação ou o simplismo tão comuns às lógicas binárias, pois a “infância é um fenômeno complexo resultante do seu caráter híbrido” (Prout, 2010, p.740), constituído a partir de malhas heterogêneas do social.

No percurso para a compreensão da ideia de redes, encontrei a potência do conceito e sentidos para a malha, proposta pelo britânico Tim Ingold - antropólogo contemporâneo, nascido em 1948, professor em antropologia social na Universidade de Aberdeen, desde 1999 (Cardoso, 2016). A partir do encontro com este teórico, fui entendendo que a noção de malha ampliava ainda mais as possibilidades de buscar um afastamento de uma produção de conhecimento centrada no antropocentrismo, ainda tão forte nas pesquisas, nos modos de agir e conceber o mundo.

A partir dos pressupostos ingoldianos, comecei a enxergar a Creche no fluxo das correntes que fazem parte desse mundo sempre à beira de atualizações. ao invés de pensar os pontos que se conectam na formação de uma rede, entre crianças bem pequenas, adultos e todos os demais elementos presentes em uma instituição, fui adentrando em compreensões pautadas na ideia dos entrelaçamentos das linhas de vida que formam nós a partir de seus encontros e entrelaçamentos, tornando-se cada vez mais densos, quanto mais se entrelaçam.

Posto isso, iniciei a construção da tese por meio do estudo das malhas, o que significa

dizer que desde então seria necessário seguir o que estava “acontecendo, rastrear as múltiplas trilhas das coisas em seu fazer coisas, onde quer que elas [...]” me levassem (Ingold, 2012, p. 48). Não me interessava mais entender os processos que conectavam dois pontos, uma criança bem pequena com uma coisa e outra; prestar atenção nos pontos de conexão, “mas entender o movimento entre um e outro ponto. Nesses diferentes devires, projetam-se linhas ao longo das quais se vive a vida” (Bonet, 2014) e, por esta compreensão, movimentar, observar, descrever é ato mesmo de conhecer, e isso me colocou em estado de alerta em cada movimento, imersão, ingresso em experiências acadêmicas e culturais que fui realizando.

Na malha que foi se configurando ao longo dos estudos, o movimento se tornou fundamental, para caminhos que sempre exigiam paradas, retomadas, reorganizações. Muitos foram os dias em que, já caminhando por entre mudanças no foco da pesquisa, fui tomada pelo desejo, e necessidade, de ajustar os objetivos que sempre vazavam, produzindo novos movimentos e, por eles, sendo produzidos.

O estudo da malha foi significando colocar-me diante de um “mundo de movimento e de devir, no qual qualquer coisa – capturada em lugar e momento determinado – envolve dentro da sua constituição a história das relações que a trouxeram até aí” (Ingold, 2015, p.236). Isso fomentou minha atenção na maneira como a malha estava sendo construída, assim como a constituição de outras malhas com as quais ia me deparando. Era preciso olhar para os nós, os fios que iam se entrelaçando ora por movimento, provocado nos afetos e perceptos construídos nesse percurso e/ou a partir das lembranças que vinham, através da memória, trazer-me à reflexão sobre os modos dos infantes viverem suas infâncias em Creche, pois as diferentes malhas nas quais crianças estão envolvidas produzem “diferentes infâncias, cada uma e todas elas ‘reais’ em seus próprios regimes de verdade” (James; Prout, 1997, p.26).

No entanto, nessa dimensão de uma “realidade” sempre em construção, na qual as coisas são móveis, provisórias, interrelacionadas e sempre à beira de processos de atualização, não perdi de vista a necessidade de dialogar com referenciais que afirmam as especificidades e as potencialidades dos/as bebês (Tebet, 2018; Falk, 2011; Kalló; Bollog, 2017) e das crianças bem pequenas (Jenks, 2002; Goldschmied; Jackson, 2006). Assim, como categorias independentes, prestando atenção nas maneiras como se manifestam, expressam e comunicam, segui considerando os entrelaçamentos, as ocorrências dos fluxos produzidos nas possíveis malhas que os/as tecem e que por eles/as também são tecidas.

A problematização acerca das visões binárias no campo dos estudos educacionais e sociais vem se instalando desde 1990. A necessidade da desconstrução dessas visões é debatida por Barbosa, Delgado e Tomás (2016) que alertam sobre o risco desses binarismos impedirem

a construção de análises mais conjunturais, não permitirem a emergência e os contrastes das tensões e/ou convergências entre diferentes elementos, afetos, relações presentes nas malhas e, com isto, impedirem produções mais singulares e diversas.

Entre os dualismos que dificultam tais produções, encontra-se o abismo entre o mundo dos adultos versus mundo dos/as bebês e das crianças. Historicamente, esse dualismo ou se contrapõe no sentido de uma total desconsideração das capacidades dos seres humanos nos primeiros anos, ou de uma supervalorização deles que desconsidera totalmente a importância das relações intergeracionais. Assim, estará equivocamente apartada de tudo o que nos provoca e convida a conhecer o mundo infantil no processo de escuta, respeito, cumplicidade e responsabilidade para protegê-las e acompanhá-las de forma responsável em seus processos de experimentação, exploração e investigação do mundo e de si mesmo. Diante disso, persegui o desafio proposto por Barbosa, Delgado, Tomás (2016) de que os pesquisadores atuem no campo da construção dessas especificidades, considerando a possibilidade de abrir fissuras no discurso que permeia uma sociedade que, na prática, ainda é adultocêntrica, que muitas vezes concebem bebês e crianças como seres incapazes.

Logo, no tecer deste trabalho, que foi submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisa em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e recebeu em setembro de 2024, a aprovação sob o protocolo nº 7.049.891, reconhecemos que as crianças bem pequenas têm suas especificidades e requerem pesquisadores, cuidadores, educadores que enxerguem suas possibilidades, suas marcas e suas trajetórias. Com isso, assumimos princípios que funcionaram ao longo do trabalho como alertas que iam “modelando” a forma de olhar para os cotidianos/expressões das crianças ao tempo que iam fomentando pensamento sobre articulações e relações que contribuem para a constituição de referenciais que os/as enxerguem no emaranhado no qual fazem parte, valorizando suas potências e reconhecendo as nuances de suas condições físicas, psíquicas e emocionais nessa fase da vida.

Em prol da emergência de tais produções a atenção aos fluxos de forças que criam campos de relações entre os materiais, organismos e coisas das malhas nos quais os objetos-processos e nós mesmos estamos inseridos se fez necessário. Com isso, a perspectiva da malha me levou a considerar todas as experiências e experimentações vividas ao longo do doutorado como fios-linhos que iam produzindo a pesquisa-malha acerca das contribuições da Linguagem Artística Visual para a ampliação da dimensão estética das crianças bem pequenas. Considerar as referidas experiências e experimentações na produção do conhecimento que nos propomos a construir, talvez, seja tão óbvio que nem sejam mencionados nos trabalhos acadêmicos. Entretanto, numa perspectiva metodológica que toma a produção das malhas como

atitude/procedimento para capturar pistas possíveis que emergem em nossas próprias malhas para a produção de um dado conhecimento torna-se uma condição *sine qua non*.

Nesse sentido, conhecer foi sendo o resultado nesse processo de movimento, uma espécie de viagem que se faz entre múltiplas formas de vida formando uma matriz, em que os processos de formação são sempre mais importantes do que o produto. Como define Ingold (2015, p.235) “essa matriz é, com efeito, uma malha emaranhada de caminhos de idas e vindas, deixadas pelas pessoas enquanto caminham de um lugar para outro”. Esse ir e vir provocou deslocamentos, atualizações e redefinições dos processos-objetos e maneiras de pesquisar.

2.1 OS DESLOCAMENTOS AO LONGO DA CONSTRUÇÃO DA MALHA

Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando
E acha sem saber

Chico Cesar (2017)

Ao projetar um trabalho de pesquisa fazemos, desde a organização inicial, um rascunho provisório que funciona como disparador de diálogos, embates e debates a partir dos possíveis encontros com os intercessores que vão surgindo. Intercessores que se constituem como “quaisquer encontros que fazem o pensamento sair de sua imobilidade, quaisquer coisas que lhe permitam fazer cruzamentos” (Paraíso; Oliveira, 2012, p.172). Intercessores podem ser, portanto, entre outros, um encontro com referenciais teórico-prático (antigos e/ou novos), uma ideia a partir da observação dos atos e gestos de uma criança, os afetos que construímos a partir do contato com outros pesquisadores capazes de acolher nosso propósito de estudo, de se inquietar, mostrar por meio de expressões faciais e/ou orais um estranhamento e/ou admiração que nos impactam e nos movem.

Com isso, desde os primeiros encontros com minha(s) orientadora(s), com colegas e professores e com outros pesquisadores(as), comecei a me movimentar ampliando os referenciais acerca da arte para/com na primeiríssima infância. Em um determinado momento, percebi que minha visão acerca da Linguagem Artística Visual na Creche estava limitada aos seus processos de experimentação mais especificamente, envolvendo materiais plásticos tais como tinta pronta, argila, massinha, etc sem ainda conceber a riqueza da cultura visual e o direito deles/as também de acessar, conhecer e apreciar as produções de outras crianças e/ou obras de diferentes artistas.

Neste sentido, fui delineando o desenho da pesquisa com o propósito de acompanhar um grupo de crianças bem pequenas em uma creche, vivenciando situações pedagógicas envolvendo a Linguagem Artística Visual que privilegiassem tanto o fazer quanto o conhecer e o apreciar. No entanto, à medida que eu construía minha malha-formação, em alguns momentos deixava de reconhecer os objetivos já reorganizados após algumas provocações. O exercício de revisitá-los e revisá-los provocava inquietações acerca de conceitos, ideias e questões sobre as quais eu ia me debruçando — um movimento contínuo de atualizações.

Diante disso, também fui repensando sobre a proposta de acompanhar, em específico, um grupo de crianças bem pequena; e segui descobrindo que já havia vivenciado e estava vivenciando experiências através das quais eu conheci/a, observava e acompanhava/estava acompanhando tais grupos em situações pedagógicas, envolvendo a participação deles/as com a Linguagem Artística Visual. Tudo isso, além de me levar a conviver com o fato de que o caminho em uma pesquisa se conhece andando, também me levava a questionar minhas concepções/conceitos, e ainda os sentidos acerca dos rumos da pesquisa, o que de alguma maneira desafiava minhas compreensões do pensar-fazer, uma vez que, no fundo, dialoga com minhas compreensões advindas de maneiras de produzir conhecimento a partir dos “moldes” da ciência moderna. Por esta compreensão, insistentemente me deparava com a angústia de não estar em uma Creche, eleita no período do doutorado para ser o “campo da pesquisa”, ou as dúvidas incessantes de como produzir informações para serem, ao modo cartesiano, analisadas e sintetizadas, ainda que eu já estivesse entendendo que não estaria propondo uma pesquisa no campo representacional.

No decorrer do processo, entendi que apesar de não mais enxergar os objetivos agora desconfigurados, deslizantes, opacos e sem uma organização sistemática, eles estavam nos meandros do fazer a pesquisa. A tecitura da pesquisa aqui, tornou-se a condição de minha existência, constituindo-me pesquisadora na produção da pesquisa-malha. Então, ao adentrar nos meandros que envolvem a constituição da malha, recorro a Ingold para estabelecer uma analogia com o tecido pela aranha, reconhecendo que a teia é uma espécie de malha, com linhas entrelaçadas. Logo, como ocorre com as teias das aranhas, quando nem todos os fios ficam visíveis, os objetivos, o objeto-processo e as referências estavam mobilizando e sendo mobilizadas, embora não estivessem inteiramente visíveis na teia-malha, tal qual a inspiração que se manifesta na imagem abaixo.

Figura 2 - Aranha tecendo a teia



Fonte: <https://stock.adobe.com/br/images/aranha-tecendo-a-teia/36833009>

Esse movimento de visibilidade e invisibilidade presente na imagem da teia, se conecta com o que Barros e Barros (2013, p. 381) apontam sobre o trânsito da experiência enquanto processo de produção de conhecimento. Para elas “acessar a experiência em uma pesquisa nos coloca diante da fronteira cambiante entre objetividade e subjetividade; é preciso estar disponível para ambas para acolher a experiência”.

Nesta fronteira cambiante, as aprendizagens e os atravessamentos iam matizando um processo de produção de conhecimento sustentado na reflexão, percepção e integração de todos os sentidos que fizeram meu corpo vibrar no misturar-se com o mundo e suas provocações. Tal processo, portanto, não comportou a divisão do corpo sentindo versus uma mente trabalhando. Aliás, tomamos o sentido de “processo” como ação que não começa com um “objeto no mundo e termina com a representação na mente” (Ingold, 2015, p. 236). Nessa direção, movimento se faz como ato de conhecer com o corpo indivisível, sem que tenhamos como saber onde e quando se começa o denominado processamento.

Um momento desse sentir/movimentar-se aconteceu no período do estágio doutoral na Universidade do Minho-PT, quando, inquieta com meus conflitos sobre qual conceito entre artes visuais, linguagem visual e/ou Linguagem Artística Visual seria o mais apropriado, no bojo da pesquisa, tive a oportunidade de refletir sobre isso, acompanhado a dinâmica do cotidiano de crianças entre 15 e 28 meses, em duas Creches na cidade de Braga - Pt e

posteriormente, acompanhando a construção do documento Orientações Pedagógicas para Creche no referido país.

Para Ingold (2015), o movimento da produção das malhas ocorre nas relações entre as linhas, emergindo do jogo de forças que é conduzido por essas linhas. Tal movimento envolve o *flâneur [wayfaring]* caracterizado pelos movimentos de ir adiante, o contínuo do andar, do mover-se e “nele se encontram os diferentes devires (humanos, animais e outros), que constituem e que se constituem no próprio movimento” (Bonet, 2014, p. 336). Complementando o *flâneur*, tem-se a itineração, um movimento para frente, em que emerge a ação, comportando a improvisação e a criatividade que se encontra com as possibilidades dos sistemas que são abertos.

Na produção das malhas, as coisas são suas ocorrências, constituídas no campo de relações. Desse modo, as modulações que foram ocorrendo na proposta da pesquisa provocavam novos encontros e intercessões. Barros e Barros (2013) chamam a atenção para o fato de não haver objeto independente do sujeito. O objeto é a condição de existência do sujeito-pesquisador, ambos se constituem na relação. Assim, nadei nas correntes de forças que moviam a mim e a outras linhas (humanas e não humanas), provocando desafios com os quais lidei, realizando os deslocamentos que julguei necessários.

As ocorrências produzidas no campo das relações confluíram para o distanciamento do tipo de pesquisa que toma a realidade como algo fixo e linear a ser representada. Ou seja, o presente estudo não é uma tentativa de provar a verdade acerca das práticas envolvendo a Linguagem Artística Visual, ou ainda, um veredito de como exploram, como produzem, como se comunicam crianças bem pequenas quando participam de vivências envolvendo essa linguagem. O esforço de fazer este distanciamento vai na compreensão de constituir esta pesquisa com uma composição que trama mundos a partir da integração de pistas híbridas e heterogêneas. É sobre uma realidade produzida/inventada acerca da contribuição da Linguagem Artística Visual na Creche para o desenvolvimento da dimensão estética de crianças bem pequenas. Nas palavras de Simonini (2019, p. 4) a realidade “não é necessariamente um lugar, mas um processo de composições plurais a tramarem mundos”. Um tipo de pesquisa que

[...] não parte do nada, mas de algo preexistente — sobretudo, das paixões, dos encontros, do amor pelo que se toca e pelo que se vê. Tomando a contrapelo, desfazendo e recriando o material que lhe é disponível [...] rompem o pensamento para construir novas composições mundanas para a educação. (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 176)

Por esta inspiração, com o intento de construir uma composição mundana, ao longo do

percurso problematizei, estranhei, admirei e reconheci o mundo numa espécie de “acoplamento entre percepção e ação que surge dentro dos processos de desenvolvimento ontogenético” (Ingold, 2015, p.89) e como tal, imaginei, inventei com rigor, ética, curiosidade e cuidado mundos que possam provocar a construção de tantos outros.

Neste sentido, a pesquisa foi se caracterizando como uma pesquisa-malha, com o propósito de alimentar sonhos em torno da potência e das relações que uma Creche pautada em proposições que mobilizem e convidem as crianças às interações com a Linguagem Artística Visual pode favorecer para o desenvolvimento da dimensão estética das crianças bem pequenas. Com isso, caminhei por elementos que integrassem a composição, considerando a potência dos referenciais, das ideias e das imagens para fazer sonhar, provocar imagens outras, em um mundo-Creche capaz de permitir que seu público viva experiências que abram possibilidades para construírem seus mundos de modo que, assim como pressupõe Winnicott (2019), favoreça uma vida que valha a pena, ou seja, uma vida de criação. Uma pesquisa, constituindo-se, talvez, como acreditam Leite e Oliveira (2019, p.167), como “formas de dar visibilidade aos mundos, possam ser corpos que nos provoquem produzir experiências de pensamentos, possam ser espaços possíveis para explorar o mundo”.

2.2 O LÓCUS DA PESQUISA

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá

Gonzaguinha (1982)

Um encontro com um intercessor provoca arranjos e desarranjos capazes de nos mover até outros fios-intercessores que levem a necessidade de negociar caminhos, fazer paradas importantes e muitas vezes arriscadas. Diante dos fios que estavam em devir na minha malha, impulsionando as construções e elaborações acerca das contribuições da Linguagem Artística Visual na Creche, para o desenvolvimento da dimensão estética das crianças bem pequenas, algumas das relações construídas com espaços-tempos-sujeitos foram fundamentais.

Entre os espaços-tempos-sujeitos, os diálogos sempre potentes e provocadores que mantenho com membros-colegas-amigas integrantes do Fórum de Educação Infantil do Território de Identidade de Irecê (FEITII); as indagações, espanto e alegria ao acompanhar crianças bem pequenas nos cotidianos de Creches, em muitos lugares-tempos de (com)vivência. Foram espaços-tempos-sujeitos que surgiram nas experiências em instituições de educação infantil tanto do Território de Identidade de Irecê (TII) quanto no Território de Identidade do

Sisal (TI Sisal), em minha atuação com professora do Curso de Pedagogia da UNEB, *Campus VIII*, em Paulo Afonso-BA; e, nas experiências que vivi acompanhando o cotidiano de grupos de bebês e crianças (entre 1 ano e dois meses e 3 anos) em duas Creches na Cidade de Braga-PT durante o estágio doutoral. Ao que vi, vivi e percebi, movimentei-me para compreender formas de ser-estar destas pessoas de pouca idade, articulando e formando a minha malha no processo de construção de conhecimento implicada com a experiência vivida.

Os encontros com os fios supracitados permitiram produzir insumos para a construção da tese, dando assim, sentido aos meus entrelaçamentos com os sujeitos-lugares-processos produzindo nós que, por hora, eram nós mais densos, por outras mais sutis. Como enunciado por Ingold (2015, p.219) “cada habitante deixa uma trilha. Onde habitantes se encontram, trilhas são entrelaçadas, conforme a vida de cada um vincula-se à de outro. Cada entrelaçamento é um nó, e, quanto mais essas linhas vitais estão entrelaçadas, maior é a densidade de nó”.

Figura 3 - Teia de Aranha



Fonte: https://arteemtransito.com.br/site/pt_br/2020/07/teia-de-aranha-2/#jp-carousel-6709

As vivências construídas ao longo da pesquisa permitiam, assim, olhar/entrar na malha invisível e perceber os nós que iam tomando densidade e os diferentes entrelaçamentos dos fios.

Neste olhar para a malha-pesquisa era perceptível o quanto algumas fotos do meu arquivo-pessoal-profissional provocam a reflexão, quando traziam cenas de bebês/crianças bem pequenas, nos contextos de Creches, experimentando, vivenciando, conhecendo, explorando a Linguagem Artística Visual.

Essas fotos conversavam comigo, ecoavam, invadiam minhas construções e na condição de intercessoras, tiravam meus pensamentos da imobilidade (Deleuze, 1998 *apud* Oliveira; Paraíso, 2012). Fotos-fios-linhas que iam se emaranhando comigo, confluindo para a construção da malha-pesquisa. E entre fotos, descobertas e movências, das quais destaco uma

que muito provocou a tecitura da composição desta malha-pesquisa: a foto de Maria Luiza (12 meses) que, embora não estivesse em uma Creche, impulsionou minha atenção para as expressões de crianças bem pequenas quando estão se relacionando com a cultura visual, tendo em vista a intensidade que seus gestos e expressões faciais e corporais demonstravam; Assim, no decorrer da constituição da metodologia, entendi que as fotos, por “preservar” um dado fragmento da “realidade”, permitiriam “escutar⁶” as expressões dos corpos infantis de uma maneira que, presencialmente, em função da rapidez dos seus movimentos, não seria possível. Neste sentido, Santaella (2021, p.74) declara que “o fotográfico refere-se às imagens que pressupõem uma conexão dinâmica entre a captura da imagem por uma câmera e o objeto visível flagrado. Imagens, portanto, que, de alguma forma, trazem o traço, rastro do objeto que elas indicam”.

Assim, resolvi em um primeiro momento, ampliar o exercício de escutar os gestos das crianças bem pequenas, buscando outras fotografias que trouxessem mais informações acerca de suas vivências com a Linguagem Artística Visual. Para isso, passei a peregrinar por entre perfis, em redes sociais, que vinculam conteúdos educacionais relacionados a essa linguagem em diferentes contextos institucionais. Entre as postagens que passei a prestar mais atenção, estavam aquelas que faziam parte dos espaços-tempos-sujeitos vinculados ao Fórum de Educação Infantil do Território de Identidade de Irecê. Nessas fotos eu passava um tempo maior, observando os detalhes, os materiais, elementos, composições presentes, a frequência de algumas ideias em detrimento de outras e assim, comecei a imaginar a partir do que aquelas fotografias davam a perceber: sentimentos, sensações, experiências lúdicas, poéticas e estéticas que os bebês/crianças bem pequenas, por suas expressões nas fotos, poderiam ter vivido/sentido nos momentos em que a imagem-recorte foi capturada, com o traço e o rastro de um lugar-tempo vivido.

A contribuição da fotografia para estudos como este, é mencionada por Bougrine e Buggenhout (2021, p. 348) que entendem que as metodologias visuais são “ferramentas para criar percepções de experiências mais profundas, emoções, conhecimentos subjetivos e questões da vida quotidiana de crianças”. Com isso, enxerguei nessa oportunidade o caminho

⁶ É um dos princípios da Pedagogia Loris Malaguzziana, que defende a importância de escutar as crianças para compreender e acolher suas maneiras de conhecer mundo, seus interesses, necessidades e potencialidades. Não se restringe à prática do auscultar, ouvir a expressão oral; ao contrário disso, concebe as crianças como sujeitos que se comunicam e se expressam a partir de múltiplas linguagens. Uma abordagem que entende a escuta com o sentido mais amplo, equivalendo a uma atenção aos detalhes, aos possíveis significados dos gestos, das atitudes, dos lastros dos movimentos manifestados pelas crianças. Uma escuta que se traduz na busca pela conexão com o outro, como verbo ativo que interpreta e produz sentidos para o que escuta, construindo pontes para o diálogo com o mundo da criança, o que exige dos(as) educadores(as) silêncios, longas pausas para essa escuta e abertura para o desconhecido (Rinaldi, 2016; Penazi,2017).

para capturar informações sobre as manifestações expressivas das crianças em articulação com outros fios-referências. No entanto, em função dos trâmites necessários para garantir as questões éticas envolvendo o estudo com seres humanos na faixa etária entre 1 e 3 anos, optei por trabalhar com arquivos fotográficos de professoras que trabalham em Creches no TII. Como mencionado anteriormente, atuei diretamente neste território como professora por mais de 15 anos, e até hoje, mantengo diálogos com sujeitos que atuam em vários dos 19 municípios que fazem parte deste território. Por isso, entre movimentos de aproximações e distanciamentos, eu sabia que em alguns deles, estavam ocorrendo movimentos formativos, com foco em processos pedagógicos que se relacionavam com a cultura do ateliê e/ou dos contextos investigativos, entre eles, Irecê-BA e Lapão-BA. Este fato, foi determinante para que eu escolhesse esses dois municípios para buscar os arquivos fotográficos com os quais iria trabalhar. Gandini (2025, p. 6) define o ateliê como “um laboratório para muitos tipos de transformações, construções e expressões visuais”, ou seja, na cultura do ateliê a Linguagem Artística Visual tem uma forte e inquestionável presença (Vecchi, 1999).

Depois dessa definição, a questão era quantas e quais professoras seriam convidadas para colaborar com a pesquisa. Em setembro de 2023, tive a oportunidade de participar de um ciclo de diálogo que contava com a participação de professoras que atuavam em Creches de cidades do supracitado território. Na ocasião, conheci e reencontrei profissionais que eu já conhecia, pois algumas tinham sido minhas alunas no Curso de Pedagogia na UNEB Campus XVI/Irecê. Entre as propostas desenvolvidas no ciclo de diálogo, teve relatos de experiências que traziam narrativas visuais e orais que colocavam em destaque a participação e as manifestações expressivas das crianças bem pequenas.

Entre essas profissionais havia aquelas que trabalhavam em Creches municipais, com crianças entre 1 e 3 anos de idade. A partir de seus relatos, percebi algumas práticas ancoradas na perspectiva das pedagogias participativas⁷. Este fato coadunava com meu interesse em construir uma tese, com foco na visibilidade da potência do trabalho (Fochi, 2015) com o público alvo de Creche que concebe a importância dos/as bebês/crianças terem autonomia para agir, interagir e movimentar-se livremente e com interesse em escutá-los/as. Do universo dessas

⁷ Agrega as abordagens pedagógicas vinculadas a um projeto de sociedade democrática, ancorada na escuta, no diálogo e na participação ativa dos sujeitos envolvidos. Realiza o pensar e o fazer educação com respaldo no respeito às especificidades dos(as) educandos(as), considerando suas capacidades e possibilidades de realização, validando, assim, o direito dos(as) bebês/crianças coconstruírem suas jornadas de aprendizagens. Ou seja, as pedagogias participativas envolvem proposições pedagógicas, que tomam como desafio o diálogo com os/as aprendizes, o reconhecimento de seus saberes como ponto de partida, para criar situações educativas que apoiem, sustentam e ampliam as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem deles(as).

professoras, três delas trouxeram mais indicadores de como suas práticas dialogavam com os estudos que eu estava desenvolvendo acerca da Linguagem Artística Visual na Creche, sendo duas de Irecê e uma de Lapão. Como a população, a rede de educação infantil e o número de bebês/crianças atendidas em Creche (em números absolutos) em Irecê⁸ é maior, comprehendi que convidar as duas professoras que atuavam nesse município e apenas uma de Lapão, estaria coerente com a referida proporcionalidade.

Posteriormente, procurei as técnicas das secretarias dos dois municípios: Josivani Teixeira, Luzinete Matos, apresentei a proposta da pesquisa e o interesse em convidar as professoras acima mencionadas para colaborar com a pesquisa. Assim, foi possível o acesso aos secretários de educação dos municípios coparticipes para a assinatura do Termos de Autorização da Instituição e posteriores encaminhamentos para o acesso nas Creches em que a professoras, participantes desta pesquisa, atuam. Antes de concluir essa formalização, procurei e convidei as professoras para serem colaboradoras da pesquisa. Após a exposição da proposta, dialogamos sobre os procedimentos do trabalho com arquivo fotográfico, verifiquei se elas possuíam, por norma da Creche, a autorização escrita dos pais das crianças para fotografá-las e por fim, elas concordaram em participar. Embora eu tenha tomado o cuidado para saber acerca da autorização das famílias, conforme explicitado no projeto enviado e aprovado pelo Conselho de Ética e Pesquisa nº 7.049.891, após o acesso aos arquivos e a identificação das fotos, realizei os procedimentos para solicitar o consentimento do uso das imagens.

Com as questões acima definidas, passei a reconhecer os arquivos fotográficos como “fios” que estariam junto com as referências teóricas, os documentos legais, as experiências/memórias construídas nas Creches por onde peregrinei, incluindo as fotos do estágio doutoral⁹. Logo, todo esse material passou a fazer parte da tecitura da pesquisa-malha, isto é, não seria possível, nem viável, definir qual era o lugar/lócus físico da pesquisa, o que se

⁸ Atualmente, a população de Irecê é de 74.507 habitantes. Desse universo, 7.187 representa a população de 0 a 6 anos de idade, com 1.184 matriculadas em Creche. Em comparação à meta de 50% de atendimento para esse público-alvo, estabelecido pelo Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), de, no mínimo, 50%, Irecê se encontra abaixo, segundo informações do IBGE/INEP, atingindo apenas 26%. Com base nessas mesmas referências, Lapão tem 25.736 habitantes; o total de 2.525 corresponde à população de 0 a 6 anos, o número de matriculadas em Creche é de 919 e, em relação à meta do PNE, está acima do esperado, com 60,68%. Dados disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba>, pela Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio – PENAD: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua->, e pela pesquisa primeira infância no município, publicada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/municípios>.

⁹ Os registros visuais e escritos produzidos no percurso do estágio doutoral, foram de extrema importância para a construção das formulações na/para esta tese, porém não foram usadas de forma explícita, uma vez que não solicitei das famílias e das instituições a assinatura do TCLE.

tinha era um campo diluído. Conforme Barros e Barros (2013), é preciso estar atento ao que as questões que estamos perseguinto nos respondem, não negligenciar as nuances que vivemos por meio da percepção do “objeto” que estamos estudando e ao fazer isso, compreendi que o campo dessa pesquisa se constituiu no movimento que fui construído o longo do trabalho. Um campo provocador e mobilizador, pois

Estar no campo provocava uma modificação mútua entre observador e observado, e qualquer descrição que passasse ao largo desta experiência simplesmente “não estava à altura do acontecimento”. No entanto, o sentido de “estar no campo” não se restringe à presença física do pesquisador no campo, como se a noção de “estar presente” fosse uma questão meramente geográfica. Trata-se, antes, de uma questão relativa à atenção. (Barros e Barros, 2013, p. 381).

Depois de ser capturada por esses movimentos e pela compreensão de que era preciso olhar os fios e a tecitura da minha malha-formação, percebi que “o campo dessa pesquisa” já estava em acontecimento, desde muito antes do doutorado em educação. Esta percepção me conduz a mais uma aproximação ao que sugere Ingold (2020), quando provoca sobre o campo como lugar de experimentação, no qual as respostas se convertem em perguntas. Assim, vivendo esse estado de abertura para as coisas, para os movimentos, para as pessoas, para todas as formas de existência ao longo da pesquisa, fui me colocando, e tecendo, diante da presença/ausência de fotos-imagens dos momentos, das expressões das crianças e dos bebês, tanto aquelas que capturei nas fotos-registros feitas por outras pessoas, como aquelas imagens que foram registradas na minha memória, todas elas, aos poucos, emergindo na malha e correspondendo à minha abertura. Por esta compreensão, tecendo fios para a pesquisa-malha, segui em estado de abertura

[...] que se equipara a uma maneira de trabalhar, semelhante a um ofício, que abre o mundo para nossa percepção, para o que está acontecendo lá, para que possamos responder a ela. Não é dirigida nem pela violência nem pelo engano, mas pela esperança: esperança de que, prestando atenção aos seres e coisas com os quais lidamos, eles, por sua vez, nos atenderão e responderão às nossas aberturas. (Ingold, 2020, p. 100)

No limiar dessas respostas, a metodologia adotada trazia como próximo desafio desenvolver atitudes e processos para operar com os fios da malha, captar os índices, refletir sobre as espessuras das linhas, as combinações entre elas e suas densidades. A pesquisa-malha constituiu-se, portanto, a partir da abertura aos fluxos criados pelas forças que movem o mundo

e o fazem acontecer. Neste percurso, os encontros com todos os fios ao longo da pesquisa expressaram a vida da pesquisa e, por meio dela, também fui me expressando. Um percurso que exigiu criatividade e improvisação diante da abertura e da busca por correspondência. Improvisar com o sentido atribuído por Deleuze (apud Ingold, 2015) que significa juntar-se ou fundir-se ao mundo, mesmo quando estamos buscando executar algo previamente pensado, planejado, os fluxos, a matéria em seu agir, nos obrigam a negociar, agir correspondendo a esses fluxos, atentamente, como se fosse a primeira vez.

2.3 OS FIOS-FOTOS E OS REGISTROS ESCRITOS A PARTIR DOS FIOS DA MEMÓRIA

Não se trata de falar sobre infância, mas com ela firmar a cumplicidade de mútuos aprendizados que permitam agregar aqueles que encontram na infância o desafio de interrogar cristalizadas concepções educacionais.

Richter (2007, p.1)

Firmar a cumplicidade com a infância e assumir o compromisso em provocar imagens dos mundos-Creches, evidenciando a potência de agir das crianças bem pequenas (Mozère, 2007) me levou a perseguir, mesmo ciente da impossibilidade de controle do fluxo de forças que ia produzindo a pesquisa-pesquisa, procedimentos metodológicos que cooperassem com elocubrações e, firmassem e afirmassem as capacidades “intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (Rocha, 1999, p.62) deles/as ao experimentarem, explorarem, conhecerem e se relacionarem com a Linguagem Artística Visual.

Uma tarefa que exigiu superar atitudes investigativas que desconsiderassem as capacidades comunicativas das crianças bem pequenas e estabelecer posturas e procedimentos que permitissem, nas palavras de Gottlieb (2009, p. 322) ler suas vidas “como textos possivelmente com um novo conjunto de lentes” para dar visibilidade aos seus pontos de vista (Dolto, 2018; Mózere, 2007). Isso seria possível através de fotografias que não foram produzidas por mim? E ainda, através de descrições de fragmentos da minha memória advinda de lampejos de acontecimentos que vivi em algumas instituições junto às crianças bem pequenas?

A dúvida entre a coerência acerca das operações metodológicas e as reivindicações dos estudos da infância, surgiu logo depois que decidi trabalhar com os arquivos fotográficos. Na medida em que eu me deparava com as fotografias, as reflexões acerca dos processos evidenciados nelas, as provocações que elas me faziam, as (des)construções conceituais e as

relações que elas provocavam, colocavam em precipitação, momentos e/ou situações que vivenciei observando crianças, desde o primeiro ano de vida, em diferentes Creches antes e durante o doutorado, incluindo o estágio doutoral em Portugal. Todavia, elas não tinham sido planejadas como trabalho de campo, por isso, não houve procedimentos mais sistemáticos dos registros das informações, anotações, registros fotográficos e/ou acordo de anuência dos sujeitos e das instituições quanto à participação na pesquisa. O que fazer com as manifestações desses sujeitos-lugares com quem não fiz um contrato para permitir suas intercessões e ainda assim, elas atravessavam minhas construções e elaborações?

Diante dessas inquietações continuei aberta aos fluxos acolhendo as partículas de materiais que os fios puxados a partir da memória traziam para composição deste estudo em conexão com as defesas crescentes do campo da infância. Segui, preconizando a compreensão de que pesquisadores/as devem estar ao lado das crianças na pesquisa, desde os/as bebês, criando ferramentas metodológicas para escutá-las/os, captar seus olhares, suas percepções e seus desejos (Delgado; Castelli, 2020; Tebet, 2018). Nesse sentido, Delgado e Castelli (2020) lembram que considerar o ponto de vistas de crianças de até 3 anos de idade, nas investigações, consiste em lançar-se ao desafio da leitura dos seus corpos pensantes, traduzir suas expressões e gestos, validando outras linguagens.

Contudo, é necessário destacar que a memória é sempre criação-recriação, uma ficção do que foi, uma tentativa de capturar o acontecido, reagrupando imagens, ideias, percepções e sentidos. Como formula Sá (2024, p.31), lancei mão de minha “capacidade de seletividade e de reconstrutibilidade da memória para fazer uma reflexão pautada na criação de significados para acontecimentos vividos”. Por reconhecer esse caráter da memória e não ter como recorrer às famílias para autorizar o uso dos nomes dos infantes que emergiram nas lembranças e os nomes das instituições onde esses eventos ocorreram, fiz a opção de elaborar os registros dos fragmentos avivados pela memória, usando nesses casos, nomes fictícios para as crianças, bebê e/ou adulto. Mas, em meio ao manancial trazido/produzido pela memória, consegui recuperar quatro fotos de Maria Luiza. E ao contrário de outras, que precisei reconstruir porque não tinha como acessar os responsáveis para pedir autorização, por ela ser a filha de uma colega de profissão, estabeleci contato, dialogamos e fui autorizada a usar tais fotografias.

E assim, aos materiais produzidos, construídos, recuperados e inventados somaram-se os arquivos fotográficos produzidos pelas professoras Eudna Medeiros, Suzany Mota e Silvana Matos nas Creches em que trabalham, advindos de momentos que elas capturaram fragmentos que dão visibilidade às manifestações expressivas das crianças bem pequenas se relacionando com a Linguagem Artística Visual. Uma gama de informações, exemplos, pistas que abriram

janelas para serem perscrutados os sentimentos, as sensações, os interesses, as preferências marcadas em seus corpos expressivos nas fotografias com as quais procurei manter a cumplicidade com os seus mundos.

Barthes (1984) diz que a fotografia difere da comunidade de imagens por ter o poder testemunhal, não ser “codificada”, não funcionar como sinal ou símbolo universal, gozando assim, de uma especificidade que as outras imagens não tem, pois a sua existência se deve a um referente real. Essa noção universal defendida pelo autor, é problematizada por outros autores que apontam que não se pode manter a inquestionabilidade do referente, uma vez que nem sempre é possível assegurar a sua existência. É importante lembrar que os signos não são neutros e considerar a intenção, o enquadramento e o objetivo da captura feita pelo fotógrafo.

Diante disso, entendi que a fotografia poderia ser um recurso crucial em minha metodologia, justamente por entendê-la como abertura à produção de sentidos e significações a partir de interpretações subjetivas. Mesmo considerando, em meu trabalho, que as fotografias advindas de situações vivenciadas nas instituições educativas, junto a crianças bem pequenas, tenham seus referentes, permitindo afirmar que o “fotografado” existiu, ainda assim, a fotografia é a arte do fragmento, é apenas uma captura de um instante que foi enquadrado, separado de forma abrupta e que logo depois não existe mais ou existe de tantas outras formas. O registro desse momento único, que se deseja congelar no tempo, é descrito por Santaella (2014) quando nos provoca sobre:

[...] o instantâneo congelado no tempo denuncia que a realidade visível é contínua, vasta, uma vastidão de que nenhuma infinidade de fotos pode dar conta, pois a vida vai passando, líquida, indiferente, enquanto as fotos, irremediavelmente descontínuas, vão ficando, pedaço por pedaço (p.16).

Logo, essa condição da fotografia cria o jogo ilusório e movente de que ela é ao mesmo tempo verdade e ficção, realidade e imaginação, o instante e a permanência; uma coisa e outra. Foi essa dupla condição, somada aos atravessamentos que as fotografias vinham provocando, bem como as possibilidades que este recurso apresenta ao confluir e confluir-se para uma pesquisa imaginativa, convocadora e interessada na busca por visibilidade e potência para o trabalho em Creche, como tempo-lugar. Assim, assumo e reconheço a importância de proposições pedagógicas envolvendo a arte e a infância, demarcando a opção de operar com o conjunto de fotografias, como material empírico, assumindo-as, também, como intercessoras.

Escutar as expressões das crianças, a partir das fotografias, dialogar, pensar e refletir com elas em articulação com outras referências. Uma escuta onde procurei entrar “no tempo do

diálogo e da reflexão interna, um tempo interior que é composto do presente, mas também do passado e do futuro, e, portanto, está fora do tempo cronológico. É um tempo cheio de silêncios” (Rinaldi, 2016, p. 236) que me remeteu a minhas inquietações acerca do trabalho em Creches com a Linguagem Artística Visual e deu-me o privilégio de compartilhar dos atos sensíveis das professoras Eudna, Suzany e Silvana traduzidos em tais fotografias em um processo que, ao invés de respostas, abria-se para novas perguntas.

Portanto, fez-se necessário ampliar o diálogo com Barthes (1984), mais uma vez, para descrever as nuances envolvendo o trabalho na investigação acessando as fotografais e consequentemente, construir uma postura investigativa. Diante disso, recorro às definições acerca das três práticas, três emoções ou três intenções formuladas por Barthes em “A Câmara Clara: notas sobre a fotografia”, onde o autor descreve sobre quem faz, o que se tem e quem olha uma fotografia. Define Barthes:

O Operator é o Fotógrafo. O Spectator somos todos nós, que compulsamos, nos jornais, nos livros, nos álbuns, nos arquivos, coleções de fotos. E aquele ou aquela que é fotografado, é o alvo, o referente, espécie de pequeno simulacro, de eidolon emitido pelo objeto, que de bom grado eu chamaria de Spectrum da Fotografia, porque essa palavra mantém, através de sua raiz, uma relação com o "espetáculo" e a ele acrescenta essa coisa um pouco terrível que há em toda fotografia: o retorno do morto (Barthes, 1984, p.20).

Distintos, embora interligados, a noção dessa tríade composta pelo *operator*, o *spectator* e o *spectrum* permitiu construir noções importantes para considerar as práticas fotográficas das professoras no contexto da Creche, as possíveis formas como produzem seus arquivos, os enquadramentos, os elementos que a compõem, bem como olhar para o manancial de materiais, índices, informações que cada foto poderia trazer para o estudo, para as operações de pensamentos em ebulação, em prol dos objetivos e questões da pesquisa.

Neste movimento, assumi diante de tais noções, o lugar de *spectatora*, que diante da fotografia olha, vê, produz sentidos e significações, articulando os conhecimentos que vão emergindo dessa experiência articulada com outras referências artísticas, teóricas e dos saberes práticos-teóricos. Olhando assim para as fotografias, com olhos encharcados pelas experiências raciocinemocionais que vivo, todas as vezes me espanto com as crianças bem pequenas, quando os encontros nos contextos das Creches partilhando suas vidas com outros e produzindo suas formas de existências. Encontro-me em êxtase quando estudo sobre a potência dos seres humanos no começo da vida, quando estou aprendendo no/com o diálogo com colegas de profissão e/ou estudantes da graduação em pedagogia, os quais me desafiam a pensar, conhecer

mais e propor processos que criem oportunidade para mobilizar as crianças a viverem suas vidas de forma criativa e inventiva. Isso porque reconheci o espetáculo nesse trânsito de adentrar nas malhas e puxar os fios, o espetáculo que nos oferece a fotografia. Esse espetáculo sobre o qual Barthes (1984) também trata em sua obra, pode ser melhor compreendido quando aceito que, em cada foto, tem-se um acontecido, um momento, os gestos, as peripécias de crianças bem pequenas que não existem mais, porém, perduram através do *spectrum* que produz o espetáculo.

O Spectrum, [...] é o sujeito da fotografia, a pessoa, objeto ou cena que é capturado pela câmera. Esse termo reflete a natureza quase fantasmagórica da presença capturada na fotografia. Spectrum é ao mesmo tempo ausente (pois sua imagem é uma representação de um momento do passado) e intensamente presente (pois sua imagem continua a existir na fotografia) (Beaurepaire, 2024, p. 2)

A cena, os detalhes, as relações, os momentos “congelados”, as “situações” representadas envolvendo os bebês/crianças bem pequenas nas Creches públicas de Irecê-BA e em Lapão-BA, manifestam o conjunto de elementos que são condensados em uma fotografia - Spectrum – presente em cada foto produzida pelas operatoras-professoras Eudna Medeiros, Suzany Mota e Silvana Matos; é “um olhar sobre o mundo, levado pela intencionalidade de uma pessoa procurando dar significado a este mundo” (Trois, 2012, p. 37). Por esta aceitação, adentro neste fluxo de produção de significados ao acessar tais fotografias produzidas por elas, quando colocam em evidência os enquadramentos que fizeram ao mobilizarem questões raciosensíveis que se concretizam em tais fotos, e que são partículas de cotidianos dos acontecimentos vividos em Creches. Compartilhando dos significados dos referidos enquadramentos inseri no fluxo da pesquisa- malha novos materiais que passaram a fazer parte do jogo de forças que as atraíram com outros referenciais para os processos de composição da tese.

2.4 OS FIOS QUE COMPÕEM OS ARQUIVOS FOTOGRÁFICOS E OS DESAFIOS ÉTICO E ESTÉTICO

Fotografias há de dois tipos: As mais raras são obras de arte, belezas que o olho do fotógrafo percebeu e nos mostra. Olhamos a foto e ficamos espantados: não havíamos visto a beleza que estava lá, coisas com as quais um turista jamais desperdiçaria uma foto - tais como folhas secas sobre o chão, um pau seco saindo da lagoa, as marcas do vento sobre a areia - e a gente leva um susto. Não é a boa câmera que faz a fotografia. É o olho do fotógrafo.

Rubem Alves (2014, s.d.).

Fotos de bebês e/ou crianças pequenas vivenciando processos na Creche sempre me causam espanto, curiosidade e mobilizam meu olhar. Fico a pensar na sensibilidade das professoras que encontram frestas para decidirem o enquadramento que geram seus registros fotográficos. E captam, por uma percepção sensível, gestos e performances do inédito do viver das crianças em seus primeiros anos de vida, em meio a uma dinâmica do cotidiano de uma Creche que geralmente é fluída, enérgica, graciosa e às vezes, tensa. Isso tudo coloca em evidência o quão rico, caótico, numeroso ou limitado um arquivo-pessoal-profissional de uma professora pode ser.

Sabe-se que um arquivo desse tipo é muito distinto daqueles que são usados por instituições que trabalham com arquivos fotográficos, uma vez que esses podem definir critérios para a ordenação do acervo, critérios de como fazer o armazenamento, normas para manter a segurança em função do seu público-alvo e objetivos institucionais. No campo da educação pode haver diferentes motivos para os registros fotográficos que vão desde o interesse pessoal às práticas que estão vinculadas à adesão à proposta de documentação pedagógica (Rinaldi, 2014). Os diferentes motivos interferem nas formas, nas frequências, no tratamento e objetivos das práticas fotográficas. Seja como for, hoje a facilidade de sacar um aparelho móvel, fazer um enquadramento, clicar e produzir arquivos que são gerados automaticamente pelos dispositivos é muito grande.

Nessa conjuntura, o fotografar é, de um modo geral, um ato corriqueiro [também] nas instituições de Educação Infantil. Portanto, as práticas arquivísticas podem ocorrer de maneira não sistematizada, conforme constatei ao recorrer às três professoras colaboradoras da pesquisa. Tal fato, embora tenha exigido mais tempo nos procedimentos adotados na abordagem que usei para construir aproximações possíveis, perceber e compreender fios e malhas daquele contexto, no ato imersivo de emaranhar-se naquela composição a partir de seus fluxos, no encontro com potência dos arquivos que me apresentaram imagens, ideias, pistas e informações. Para a imersão nesses fluxos, fui ao encontro das narrativas de Torelly e Zordan (2020, p.109) quando explicitam que um “arquivo não é apenas o acúmulo de fontes, dados, registros, documentos, pois se estende a um corpo, o corpo daquilo que, num *studium* (Barthes,1984), nos debruçamos”, ou seja, além dos tipos de fotos, da quantidade, da qualidade, um arquivo fotográfico se estende às cenas, às paisagens, aos cortes e aos enquadramentos sobre os quais me debrucei.

Nesse processo de produção das informações, mergulhando no *studium* de cada foto, experimentei sensações, atravessamentos, dúvidas, e assim posso dizer que a produção do material empírico constituiu um processo de experimentação (Torelly; Zordan, 2020) atrator de

conexões, de criações, de cortes e descartes do que poderia ser excluído da tese e o que poderia ser estabelecido a partir do que ia emergindo ao mergulhar nos arquivos das três profissionais que contribuíram para realização desta pesquisa.

A professora Eudna Medeiros, é graduada em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil pela Universidade do Estado da Bahia -UNEB. Atua há 4 anos crianças bem pequenas, atualmente trabalha na Escola Professora Alice Cardoso Rocha, instituição vinculada à rede municipal de Irecê-BA; a professora pedagoga Suzany Mota, também especialista em Educação Infantil, com experiência de 13 anos na rede municipal de Irecê, na Creche Lionnes; e, a professora pedagoga e especialista em Educação Infantil com ênfase em Creche e Educação Especial, Silvana Matos, com seus 11 anos de experiência em Creche no município de Lapão, hoje, atuando na Creche Enir Nunes Dourado.

Após diálogo com as professoras e suas manifestações de interesse em cederem seus arquivos-pessoais-profissionais, combinei o dia e horário que elas estariam disponíveis para assinarem o TCLE e para eu realizar a primeira abordagem em seus arquivos. No dia combinado, fiz uma primeira movimentação entre o acervo de cada uma delas e pesquisei as primeiras pistas que as fotografias ofereciam, em função dos fios de conexão que propiciavam a partir do interesse da pesquisa, dos atravessamentos estéticos que experimentei e dos conceitos com os quais já estava trabalhando. Depois disto, visitei mais duas vezes cada arquivo para eliminar e chegar a um número menor de fotografias que, até a definição das fotos, constituíram mais um dos meus acervos que compôs a pesquisa.

Essas etapas foram desenvolvidas única e exclusivamente junto às professoras, através do acesso aos dados nos seus dispositivos móveis. Depois de ter o assentimento e consentimento (por escrito) dos responsáveis pelos bebês e/ou criança, solicitei às professoras a transferência das fotos selecionadas para o meu dispositivo móvel. Com isso, após esse mapeamento com fotografias que retratam bebês e/ou crianças vivenciando experiências com diferentes modalidades da Linguagem Artística Visual em Creche (experimentações gráfica e plástica, apreciações de livros ilustrados/imagens, diversas produções artísticas visuais, instalação artística etc.), informamos às professoras quais fotos foram previamente selecionadas.

Frente ao movimento posterior, solicitamos à direção da escola para comunicar às famílias sobre a pesquisa, informando sobre a relação deste trabalho com as fotografias de seus/suas filhos/as. Após comunicação, as professoras se dispuseram a conversar diretamente com os pais, esclarecer sobre a pesquisa, mostrar as fotografiais dos/as seus/suas filhos/as. Além disso, o TCLE foi disponibilizado para as famílias que sinalizaram a intenção de realizar uma leitura mais detalhada. A produção de informações a partir de arquivo fotográfico traz uma

gama de materiais que expressam a dinâmica de um cotidiano da Creche, no entanto, o assentimento dos bebês e crianças é feito via o assentimento deles para as professoras, uma vez que elas permitem que suas professoras produzam as fotos de forma fluída como transparece nos registros que acessei. Isso aumentou a minha preocupação nos momentos de selecionar as fotografias, considerando o direito delas de serem protegidas como estabelece a Declaração Universal dos Direitos da Criança (Organização das Nações Unidas, 1989) garantindo assim, a proteção de suas imagens e da integridade física deles/as. Para isso, me amparei no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, além de atentar com rigor às normas do Conselho de Ética que estabelece a obrigatoriedade do TCLE para os professoras e os pais de bebês e crianças. Com isso, primei por escolher fotos que resguardavam as crianças da exposição de poses ou posturas que colocassem sua integridade em risco. Excluí todas as fotos que continham qualquer indício de situações que pudessem gerar posterior constrangimento para elas, para as professoras, para a escola e/ou sua família.

No decorrer do trabalho, antes do diálogo com as famílias, me encontrei diante do dilema em relação ao uso das fotos puras (Santaella, 2021) sem filtro, pois comecei a pensar sobre a potência de dar visibilidade às imagens dos/as bebês/crianças bem pequenas, os contextos nos quais vivem seus cotidianos, o que eles fazem com aquilo que os adultos os propõem. Por conseguinte, isso traria a reboque a explicitação dos nomes verdadeiros deles/as. Usar as fotografias sem alterar, sem “disfarçar” o *spectrum*, seria imprescindível, pois estava apostando no quão pode ser poderoso descrever fotografias, usando chaves estéticas-poéticas atrelando-as com a narrativa da imagem fotográfica em seu estado puro. Acredito que esta estratégia funcionaria para mobilizar a sensibilidade dos possíveis apreciadores/leitores deste trabalho. A meu ver, esta sensibilidade pode ser desenvolvida na medida em que o/a pesquisador/a busca compartilhar a riqueza das sensações, das emoções, dos sentimentos que o atravessam ao lidar com as expressões das crianças. Penso que descrever fotografias, nesta perspectiva, é tentar traduzir a percepção da “beleza” contida nos sinais expressos na linguagem dos corpos das crianças que nem sempre é concebida e considerada.

O “poder” das fotografias tem sua marca registrada aqui no Brasil com duas obras muito importantes na difusão de processos relacionados à primeiríssima infância e à arte. O livro Baby-art: os primeiros passos com a arte, de Anna Marie Holm (2007) e a obra de Diana Tubenchlak (2020), denominada Arte com bebês. São duas composições com imagens preciosas e provocadoras, com fotos de crianças na primeiríssima infância, experenciando, sentindo o mundo e expressando o seu sentir. Imagens que me convidam a entrar nos mundos nelas expostos, adentrar na profusão e magia das experimentações “representadas”. São

imagens potentes para fortalecer a luta pela afirmação da função política e pedagógica da Creche que, ainda hoje, tem desafios para promover práticas que valorizem e respeitem as especificidades dos bebês/crianças bem pequenas. Portanto, ao fortalecer proposições de pesquisas que apostem no papel da fotografia para os/as pesquisadores/as manterem-se cúmplices das crianças, desde os bebês, aceitando o desafio de interrogar as concepções educacionais tão enraizadas que não valorizam suas poéticas. Diante do exposto, submeti ao Conselho de Ética da Universidade Federal da Bahia um TCLE direcionado às famílias com as alternativas: autorizo ou não autorizo o uso da imagem e do nome do meu filho na pesquisa.

2.5 OS ZOONS NA MALHA-PESQUISA, AS OPERAÇÕES DE INTERPRETAÇÃO, ANÁLISE, TRATAMENTO DOS ACHADOS

Através do conjunto das fotos, entrei em contato com processos desenvolvidos nos cotidianos das Creches; com os modos das professoras registrarem momentos das práticas que desenvolvem e a correspondência, dos/as bebês e das crianças, ao convite que esses processos os faziam. Não sendo no âmbito de uma verdade absoluta, mas contingente, o ato de produzir sentido e significações a parir de uma fotografia pode deformar, reconfigurar, esvaziar (Fantonari, 2017) seus significados e permitir ao *spectator* a construção de uma experiência singular. Foram muitas experiências no processo de escuta das crianças através dessas fotografias, tentando lidar com os barulhos internos e silêncios externos que elas me provocavam a partir da profusão de coisas presentes nas imagens fotográficas com as quais lidei ao longo desse processo. No meio desta ebullição, comecei a organizar as operações que culminariam na interpretação, na análise e no tratamento dos achados. Como conjecturam Fonseca, Costa e Moehlecke (2010, p.171):

[...] ao invés de operar em uma lógica de síntese e análise, que divide o objeto para dele extrair suas idéias certeiras, apostamos nas complexas ligações que investem sujeito e objeto e transformam a ambos, uma vez que são traçadas outras conexões entre afetos e imagens. A partir desse modo de construção do olhar, a pesquisa também se volta para o intempestivo jogo dos sentidos e acontecimentos misturados, na tentativa de compor novas reflexões e mergulhos sobre os mundos que nos afetam.

Nesse jogo intempestivo, procurei equilibrar os acontecimentos que se misturavam, precisando algumas vezes recorrer a novos e/ou retomar alguns teóricos e pesquisadores que já

estavam na malha para refletir, aprofundar e/ou (re)organizar as ideias, pensamentos e (des)construir algumas compreensões que estavam em curso no trabalho da pesquisa. Aos poucos, por processo de precipitação, movimentos confluíam para a junção das pistas que emergiram das experiências, dos dados, de partes de matérias e dos conceitos que convergiam para elaboração textual do fenômeno estudado (Almeida, Sá, Zordan, 2020). Isto posto, tomei os conceitos *studium* e *punctum* cunhados por Barthes (1984) para a análise das fotografias. Sobre o primeiro termo, Beaurepaire (2024, p. 4) ao resenhar a Câmara Clara expõe:

O *Studium* refere-se ao interesse cultural e estético que uma fotografia pode provocar em um observador. É aquilo que atrai a atenção de forma geral, o que faz com que uma imagem seja apreciada, estudada e entendida dentro de um contexto mais amplo. O *Studium* é, portanto, a fotografia que se conecta com o conhecimento, o gosto e a educação e a cultura do observador, permitindo ao observador reconhecer temas, ideias e valores representados na imagem.

Da forma complementar ou isolada do *studium*, Barthes (1984) debate o conceito de *punctum* para tratar do poder da fotografia de fazer o olho do observador brilhar, de fascinar uma pessoa ao olhar para a foto, ainda que ela saiba pouco ou quase nada sobre o *studium*. Portanto, esse fenômeno que movimenta, segundo Barthes, tal qual uma “picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte e também lance de dados. O *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela, me punge (mas também me mortifica, me fere)” (1984, p. 46).

O referido pensador francês, aponta que nem sempre o *punctum* e o *studium* encontram-se em uma mesma fotografia, de todo modo na primeira movimentação da identificação dos “temas, questões, conceitos, ideias que cada fotografia poderia oferecer, fui selecionando fotos que tanto me atravessavam só pelo *studium*, quanto aquelas que me pungiam, me mortificavam, isto é, naquelas nas quais o *punctum* também se fazia presente.

Desse modo, nos primeiros acessos aos arquivos, regozijei com o fato de perceber nas fotografias a entrega dos/as bebês e das crianças bem pequenas. Ao acessar as experiências registradas por suas professoras, tive a sensação de que aqueles momentos, apontavam experiência de bem-estar, em que eles/as gozam de liberdade para brincar e explorar os materiais. Me guiei pela compreensão de que bebês/crianças em suas formas de expressar, falam pela materialidade de seus corpos, sobre os processos que vivenciam e como eles os travessam.

Dante desse panorama, percebi a primeira tarefa de abordar os arquivos fotográficos, buscando refletir sobre como dialogavam com os objetivos, os conceitos, as ideias e as

provocações pleiteadas pela pesquisa. Entre os conceitos, os sentimentos e as sensações que o trabalho com o arquivo fotográfico me proporcionou, retomei a questão orientadora desta pesquisa: Que contribuições a Linguagem Artística Visual na Creche pode oferecer para o desenvolvimento da dimensão estética na primeiríssima infância? Outras questões emergiram como desdobramentos que guiaram o olhar para as pistas que iam surgindo. Entre elas: Quais processos de criação e invenção, as poéticas das crianças bem pequenas, sinalizam nesses registros? Quais pistas as reações físico-motoras, a entrega, os gestos deles/as sinalizam sobre seus modos de se inscrever, de escolher, de sentir o universo que os rodeiam? Como suas expressões e experimentações apontavam elementos da dimensão lúdica-estética vivenciada por eles/as?

As questões supracitadas foram o esteio para poder “escutar” o sentir e o experimentar das crianças bem pequenas capturado pelas professoras em suas fotografias. Mas, obviamente, do conteúdo observado a partir dos elementos citados nos parágrafos anteriores, havia os atravessamentos das fotos no fazer escolhas. Assim, as fotos me olharam, me remeteram ao visível, fizeram meus olhos ampliar o zoom para o todo da fotografia e para os detalhes. As fotos me perguntaram sobre a posição das crianças, as expressões e as interações delas e me despertaram sentidos sobre o vívido, o percebido, no mais puro ato de imaginação e compreensão. E assim, na medida em que eu adentrava nos fios da malha, encontrava pistas importantes para debater conceitos como a arte na primeiríssima infância, reflexões sobre as maneiras como bebês/crianças se relacionam com as imagens bidimensionais, entre outras percepções que dialogavam com as especificidades dos modos delas se relacionarem com a cultura visual.

Dada a riqueza dessa vivência, a tecitura do texto envolveu tomar as pistas-fios para compor um texto-malha entrelaçando as fotos, puras e/ou recriadas que, além dos *studium*, tinha a presença de um *punctum* tal como uma ponta de lança afiada tomado-me de assalto, me pungindo, me ferindo, me cortando. Com esses insumos, busquei fazer entrelaçamentos incluindo os fios-pistas advindos das experiências, dos excertos de registros da memória e dos referenciais teóricos e legais. E com isso, tinha-se a gama de fios em suas diferenças teóricas, poéticas, estéticas prontas para serem entrelaçados e compor um texto-malha. Diante disso, mesmo frente às limitações da palavra escrita, procurei, a partir das fotografias e entrelaçamentos com os demais referenciais, manifestar o percebido, sem limitar-se a pretensa e restrita interpretação, seguindo de aproximações ao modo da compreensão heideggeriana (2009) no ato próprio de manifestar ideias, percepções e sentidos em meio a tudo o que surge e provoca [e me provoca] a partir de imagens de bebês e crianças bem pequenas vividas em

Creches. Imagens-recortes de um tempo vivido, experienciado por outros e que nos lança ao desafio da percepção daquela captura, num exercício de criação e imaginação a partir de imagens que possam inspirar outras nova compreensões.

No texto procurei trazer imagens plurais, sem hierarquizações, ou classificação, ou com ideias que pudessem trazer explicações sobre a essência das práticas e suas causas, ou ainda um olhar normatizador acerca dos gestos e expressões dos/as bebês e crianças bem pequenas. Procurei compreender o jogo de forças que gerou profusões que atraíram as imagens, lembrando do que Barthes (1984) dizia sobre o espetáculo que elas nos oferecem, isto é, do fragmento do tempo que já não existe mais, mas, [acrescento] que retorna à existência no tempo presente, para a percepção daquele se lança à imagem, que abre o portal do tempo vivido, percebido, pelo ato imaginário que se manifesta na/pela observação. E assim, descobri que estava me propondo a fabular¹⁰ mundos-Creches. O foco das fabulações, foi, portanto, nos agires, nas expressões, nas “movimentações” dos/as bebês e das crianças bem pequenas em articulação com conceitos e debates fundamentais para afirmar a importância da Linguagem Artística Visual na Creche e todas as conexões que elas provocam com outras linguagens e, assim, “ver não o que falta às crianças, mas o que falta a nós” os adultos (Miguel, 2015, p. 60) para ser cúmplices de mundos nos quais todos, bebês, crianças, adultos e o mundo que os cerca, atuam como territórios de experiências onde todos possam se expressar e comunicar-se com liberdade.

Para Ingold (2015; 2020) pesquisamos porque nos importamos e estamos comprometidos com o bem-estar das diferentes formas de vida e a sustentabilidade do planeta. Para ele, conhecimento é construído a partir da peregrinação, conforme os envolvidos atravessam o mundo ao longo de suas trajetórias. Um conhecimento que não é classificatório, nem enredado, mas malhado, ou seja, construído ao longo do processo, na relação, no encontro entre os humanos e não humanos, no fluxo que estes estabelecem e em que estão inseridos.

¹⁰ Fabulação é o processo de como o pensamento é colocado em movimento, maneiras que se opõem à imagem de pensamento pré-fabricado, dogmatizado, distinguindo-se da ideia de que o pensamento é uma ação semelhante ao real. A fabulação afirma a possibilidade de criar mundos outros, que, diante de problemas que se impõem, provocam o pensamento em prol da criação e recriação de nós mesmos, por isso, quem fabula “é afetado por algo maior, algo que foge de seus movimentos ordinários” (Zacharias; Zeppini, 2018, p. 281) disparando possibilidades outras, contrárias a verdades totalitárias e universais, potencializadoras da emergência de pontos de vista transformadores dos mundos ou, ainda, pontos de vista instauradores de mundos. “Fabular não é inventar, mas sim produzir, imaginativamente, atmosferas que permitam que descobertas e estudos individuais possam ser abarcados por quem quiser destas se aportar” (Torelly; Zordan, 2020, p. 135).



3

**LINGUAGEM ARTÍSTICA
VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PUXANDO OS FIOS DOS DOCUMENTOS
LEGAIS E OFICIAIS**

3 LINGUAGEM ARTÍSTICA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PUXANDO OS FIOS DOS DOCUMENTOS LEGAIS E OFICIAIS

Eu vi um menino correndo
 Eu vi o tempo
 Brincando ao redor do caminho daquele
 menino
 Eu pus os meus pés no riacho
 E acho que nunca os tirei

Eu vi a mulher preparando
 Outra pessoa
 O tempo parou pra eu olhar para aquela
 barriga
 A vida é amiga da arte
 É a parte que o Sol me ensinou

O Sol que atravessa essa estrada que nunca
 passou
 Por isso uma força me leva a cantar
 Por isso essa força estranha
 Por isso é que eu canto, não posso parar
 Por isso essa voz tamanha

Caetano Veloso (1978)

Quantas imagens poéticas Caetano nos permite acionar a partir da canção Força Estranha! Colocar os pés na correnteza do riacho, ver uma mulher preparando outra pessoa, o sol nos atravessando. Tais imagens nos remetem ao exercício de estudar os mundos das crianças bem pequenas e a pensar sobre o colocar de seus “pés” na movência do mundo físico, natural e cultural, a partir da qual se criam mananciais de afetos de vida e de acontecimentos.

O início das marcas desses “pés” e dos afetos emergem desde que os seres humanos estão sendo preparadas no mundo-útero e, ao nascerem, iniciam/continuam construindo essas marcas por meio de expressões que vão desde o choro, à expressão facial, à corporal, o contato pele-pele (Bufalo, 2018) provocando reações que afetam a si e os que a cercam. Inicialmente, essas expressões são de origem orgânica (Galvão, 1995; Ramos, 2010) e com as interações e as interpelações que vivem a partir destas mobilizam recursos para interagir, comunicar-se e se expressar de forma cada vez mais intencional (Amorim, 2022).

As muitas e muitas maneiras de expressão e comunicação mostram a força que leva os que nascem a adentrarem no caldo de uma cultura permeada por sistemas de signos produzidos

pela humanidade e, por ela, constantemente renovados. Com um aparato genético que afirma a capacidade de o ser humano para simbolizar, os que chegam necessitam, contudo, de oportunidades para desenvolver possibilidades para tal. Esse processo, diante da riqueza de signos, no conjunto que estrutura e organiza as diferentes linguagens, pode ser de descobertas fascinantes, instigantes e de muitos desafios.

Assim, a imersão nas múltiplas experiências e nas diferentes produções simbólicas ocorrerá em escalas variadas, conforme as realidades e as possibilidades de seus familiares, das comunidades das quais fazem parte e do acesso às instituições educativas. Se tais instituições respeitam “os parâmetros de qualidade e valorizam as infâncias em sua potência” (Amorim et al, 2020, p. 31) poderão se constituir como um grande diferencial na vida dos/as cidadãos/ãs de pouca idade, uma vez que eles/as poderão acessar produções simbólicas, muitas vezes restritas a uma pequena parte da sociedade.

Com isso, nos três primeiros anos de vida, os seres humanos podem passar a peregrinar entre os universos particulares e o mundo-Creche com possibilidades de serem protegidas de diferentes tipos de violência e com direitos básicos assegurados através das práticas de cuidado-educação, acessando os bens artísticos, culturais e científicos produzidos pela humanidade, e, dessa forma, mergulhar em processos em que vivenciem diferentes sentimentos e experiências que provocam a imaginação, o encantamento, o estranhamento e o espanto como metas de uma educação comprometida em permitir que eles/as “deem sentido amplo e poético à vida, aos fazeres e aos seus pensamentos” Cunha, 2015, p.98.

Nesse sentido, os profissionais da educação infantil têm o papel de co-produtores de currículos (Barbosa, 2009) com a responsabilidade de articular, como propõe as DCNEI (Brasil, 2010), as experiências e saberes das crianças com o patrimônio artístico-científico-cultural e ambiental produzido pela humanidade. Para isso, faz-se necessário ter uma escuta sensível às demandas, as maneiras de apropriação, de criação e reconhecer as capacidades perceptivas e sensíveis das crianças em seus primeiros anos de vida.

Ou seja, como disse Caetano, na canção Força Estranha, observar o tempo brincando ao redor dos/as meninos/as, por meio de um tipo de observação que possa permitir perceber como o tempo os convida a brincar com folhas que balançam nas árvores, com os sons que emergem das movimentações dos humanos e não humanos, como se dão conta da beleza cromática presente nos elementos da natureza e nos artefatos culturais. Perceber, através da escuta atenta aos saberes e expressões infantis, como “a vida é amiga da arte”, como as crianças são atentas, inteiras, sensíveis e integradas às miudezas de seus cotidianos (Ribeiro, 2021).

Frente a isso, espera-se que as propostas pedagógicas para a Creche tenham como ponto de partida os “preceitos da educação com a qualidade das experiências de aprendizagem” (Pinazza; Fochi, 2018, p.11) dos/as bebês e das crianças bem pequenas, o que envolve um conjunto de orientações e regulamentações legais, recursos humanos, materiais, estratégias políticas e governamentais, compromisso individual e coletivo de todos os envolvidos. Dos currículos praticados (Santos, 2017) na Creche espera-se que a constituição das proposições curriculares considere o entrelaçamento dos saberes e experiências dos/as bebês/crianças em seus contextos concretos, as itinerâncias formativas dos profissionais e suas concepções sobre Creche e educação nos primeiros anos de vida.

Nesse entrelaçamento estão as intenções, proposições e orientações pedagógicas de caráter propositivo ou mandatório, promulgadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) resultante de políticas governamentais em nosso país. Além de viabilizar publicações das leis instituídas pelo legislativo e produções definidas pelas secretarias da educação básica, faz parte da competência desse órgão induzir estados e municípios na implementação das leis e na difusão das publicações.

Os documentos ministeriais, com caráter propositivo ou mandatório, são alguns dos tantos fios que constituem as múltiplas malhas que são produzidas nas Creches. A densidade desses fios se articula com as traduções¹¹ construídas pelos/as diferentes profissionais da educação, as condições, os debates educacionais que atravessam suas difusões e implementações. As ressonâncias dessas traduções na construção das práticas pedagógicas podem contribuir para a afirmação de uma pedagogia da infância ancorada na participação ou dificultar o rompimento com as pedagogias transmissivas (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2011).

São traduções que se materializam em macro e micropolíticas desenvolvidas por diferentes atores educacionais. Para Corazza (2015, p. 115), “mais do que reconhecer, compreender ou nos referir a sistemas de interpretação prontos, desenvolvemos experimentações de desterritorialização, para dotar os originais de novos contornos, modelos, formas, gostos, vocabulários, sintaxes”. Um experimentar e desterritorializar que é complexo,

¹¹ Tradução é o ato de interpretar, produzir sentidos a partir de uma obra original, não sendo possível manter a literalidade “não fundada na transitividade da função referencial; nem centrada na comunicação, e sim, na nomeação; numa explícita posição de autorreferencialidade, derivada da função poética” (Corazza, 2015, p. 112), isto é, ancora-se na potência dos originais, indo além deles, é “a transposição de uma língua na outra mediante um continuum de transformações” (Benjamin, 2008, p. 18).

singular, pessoal e coletivo, pois perpassa por processos de aprendizagens negociados nas interações dos profissionais de educação gerando a construção de significados únicos para cada profissional.

Isso afasta qualquer ideia simplista de que as leis e/ou orientações de um documento podem ser imediatamente “aplicadas nas práticas”, aceitas, desconsideradas de forma integral ou parcialmente por um indivíduo ou grupo isolado. Não é possível saber o quanto e quais rastros o acesso às traduções de um determinado documento deixa nas práticas sociais de cada instituição, na de seus profissionais e, principalmente, nas vidas das crianças e dos/as bebês.

O movimento, as articulações e as construções que coadunam com a produção de um determinado documento, se democrático ou não, é um fator que contribui significativamente com os processos de tradução, de negociação de sentidos, de partilha das compreensões que acontecem no contexto de cada instituição e/ou em contextos de formação mais ampliado. Isso por si só tensiona, provoca e mobiliza individual e coletivamente os profissionais a se posicionarem contra ou a favor do mérito e da relevância do documento. Nesse posicionar-se, ainda que um profissional recuse as proposições das normatizações ou recomendações, outros profissionais, ao fazerem também suas próprias traduções, ainda que sejam comuns da compreensão de outros colegas, estarão complexificando as malhas que compõem as práticas pedagógicas em uma dada instituição.

Considerando essa complexidade, a proposta deste estudo foi fazer um zoom nas publicações do MEC relacionadas ao campo da educação infantil que se articulam com as proposições curriculares, promulgadas entre o período de 1996 até 2018, que tratam dos aspectos relacionados à Linguagem Visual.

Esse zoom se deve ao fato de considerarmos a importância de olhar para o conjunto dessas produções, pós LDBEN 9394/96 (Brasil, 2023), quando, finalmente, a educação infantil ocupou seu lugar, ainda que parcialmente¹², nas políticas de educação, favorecendo um olhar crescente para a educação infantil como direito de bebê e das crianças (de até 5 anos e 11 meses), embora não tenha deixado, felizmente, de ser também um direito da família.

Para isso, nossos zoons nos documentos legais se orientaram a partir de uma compreensão de que as Linguagens Artísticas Visuais na educação infantil cumprem o papel

¹² Apesar da Educação Infantil ter se constituído em 1996, de forma inédita, a primeira etapa da educação básica, esse segmento continuou sem fundos para que os investimentos necessários viabilizassem sua expansão e oferta com base nos parâmetros de qualidade. O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), instituído em 1996, não incluía a Educação Infantil. Essa realidade foi modificada somente em 2006, com a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica).

estratégico de apostar e coadunar com uma pedagogia da infância que tenha a arte como um eixo estruturante. Gobbi e Pinazza (2014) assinalam que Malaguzzi contribuiu para fortalecer essa ideia em muitos lugares do mundo, a partir da difusão de que a criança tem cem linguagens. Um discurso que traduziu o fascínio que esse educador teve pelas expressões poéticas das crianças.

Antonio e Hanna Damasio, na conferência de Arte e Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, em 2006, defenderam a centralidade das linguagens artísticas na educação, por acreditarem que elas são condições inquestionáveis para a formação de pessoas cidadãs, comprometidas com a vida, empáticas, capazes de dar sentido ao mundo, aos conhecimentos a partir de processos educativos que articulam a emoção e a cognição.

Diante dessa perspectiva, os documentos listados abaixo foram analisados com o intuito de debater como se tem dado, ao longo do tempo, a abordagem sobre as linguagens artísticas visuais nesses documentos, considerando as orientações específicas para a etapa da Creche. Para tanto, busquei dar visibilidades às nuances, aos rastros e indicadores que apontam para pensar os passos, compassos, entraves e perspectivas para a arte na educação infantil.

- ✓ Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI – 1998
- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil -DCNEI 1999 revisada e ampliada em 2009.
- ✓ Base Nacional Comum Curricular – BNCC de 2018.

O quadro abaixo, traz em destaque as formulações presentes nos documentos acima mencionados relacionadas à Linguagem Artística Visual;

Quadro 1: Indicações acerca da Linguagem Artística Visual no RCNEI (1998), DCNEI (2009) BNCC (2018)

RCNEI Volume 3	Âmbito de experiência - Conhecimento de Mundo composto por seis “eixos de trabalho orientado para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento (p.8)”, entre eles o eixo Artes Visuais.
DCNEI	Art. 8º - a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir 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. No Art. 9º, encontra-se proposições articuladas de forma mais direta às práticas pedagógicas, propondo que essas “devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: 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;
BNCC:	Campo de experiência: Traços, sons, cores e formas. Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

Fonte: Elaboração da autora

Os termos, os conceitos, as concepções e as proposições nos RCNEI, no Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009, na DCNEI e na BNCC variam conforme compreensões, articulações, produções acadêmicas e concepções que orientaram seus formuladores e políticas governamentais de cada época. As traduções dessas formulações estão sujeitas aos movimentos pedagógicos educacionais, aos contextos de formação contínua e às condições materiais que contribuem para as ressonâncias nos contextos da prática.

3.1 PERSPECTIVAS DE LINGUAGEM ARTÍSTICA VISUAL NOS DOCUMENTOS LEGAIS E OFICIAIS

Como se percebe, no quadro 1, os termos e as formulações relacionadas à Linguagem Artística Visual nos documentos explicitados são distintos: Arte Visual, no RCNEI (1998); linguagens, expressão plástica, artes plásticas e gráficas, nas DCNEIs (2009); e Campo de Experiência: traços, sons, cores e formas, na BNCC (2018). Tais termos e formulações nos fazem questionar quais possíveis concepções e proposições curriculares eles mobilizam para pensar as relações do cotidiano na Creche com a Linguagem Artística Visual. São excludentes, complementam-se, ratificam ou contribuem para o rompimento e/ou avanço de determinadas lógicas curriculares e compreensões de arte e infância?

De modo geral, os termos e as formulações usadas nos respectivos documentos mostram o esforço dos movimentos em defesa da educação infantil no Brasil que, desde a sua afirmação na Constituição Federal de 1988, vem buscando a construção de proposições curriculares que afirmem esse nível de educação como direito inalienável dos/as bebês e das crianças. Defesa que se orienta na busca em dar conta de respeitar suas especificidades, estabelecendo orientações que acolham a complexidade do cotidiano infantil, suas outras maneiras de racionalizar, distintos da racionalidade pautada no mentalismo, de produzir e sistematizar conhecimentos não hierarquizados, com percepções construídas através da multissensorialidade em suas maneiras próprias de pensar, de investigar, de relacionar e de produzir significados e sentidos.

Em certa medida, o RCNEI, cunhado em 1998, trouxeram alguns apontamentos, problematizações e proposições que tentavam coadunar com concepções centradas na Educação Infantil que tem os/as bebês, as crianças e suas infâncias como foco. Neste documento, tem-se a inserção de determinados termos que adentravam na esteira da produção de outros sentidos curriculares distintos das configurações disciplinares. Um documento

composto por três volumes, sendo o primeiro introdutório, e os outros dois denominados de âmbito de experiências “Formação Pessoal e Social” e “Conhecimento De Mundo”, compostos por cinco eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens, um deles denominado de Artes Visuais.

No eixo Artes Visuais, encontra-se registrada a definição de que elas são “uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação” (Brasil, 1998, p.89) do fazer, apreciar e refletir. As denominações eixo e linguagem dão a perceber a tentativa de distanciar-se da lógica disciplinar tão impregnada no imaginário social da “forma” de fazer educação formal.

Barbosa (2009), ao problematizar sobre as propostas pedagógicas em Educação Infantil pautadas nas linguagens, enfatiza que há diferentes referências para pensar sobre como as linguagens são compreendidas, como elas aparecem e como são nomeadas. Sobre o campo das visualidades, ela destaca que entre as linguagens mais enfatizadas nesse segmento estão as das artes visuais. Para ela,

As linguagens algumas vezes aparecem condensadas como, por exemplo, em linguagens da arte ou linguagens artísticas; outras subdivididas, como a linguagem do desenho, a linguagem da pintura, a linguagem da escultura. Na educação infantil as linguagens mais enfatizadas são, principalmente, as das artes visuais. (Barbosa, 2009, p.56)

A afirmação da ideia de um currículo por linguagem na Educação Infantil, incluindo as linguagens das artes visuais como as mais enfatizadas, coaduna com a afirmação da compreensão da multidimensionalidade das crianças e dos/as bebês, os quais são capazes de agir no mundo a partir de processos complexos de observação, interação e ações que emergem nas e a partir do contato com as diferentes linguagens. Schroeder (2012) contribui com esse debate ao tratar as artes visuais como linguagem em sua dinamicidade, configuração complexa, sistema de signos organizados, função comunicativa e expressiva.

Isso significaria uma abordagem que envolveria um progressivo caminho de aproximações, conhecimento e apropriação das linguagens visuais, ao invés da concepção de que a arte na Creche se faz através do ensino centrado na realização de propostas - em que as crianças são induzidas a cumprirem um passo-a-passo de orientações e/ou “que todas as vezes as atividades artísticas com as crianças terminem em uma obra física, que em seguida deve ser exposta” (Holm, 2015, p. 108).

Um currículo pensado através das linguagens pode trazer essa abertura do encontro dos bebês e das crianças com as linguagens de modo a experimentá-las, conhecê-las, lançar mão

das linguagens expressivas e progressivamente construir saberes para ir se apropriando das linguagens simbólicas. Conforme destaca Barbosa (2009, p. 83),

significar as situações vividas e construir sistemas semióticos pelos quais vai se apropriando das múltiplas linguagens do seu meio: de início, as gestuais e expressivas e depois as linguagens simbólicas em sua presença como ação, como saber e não como conhecimento sistematizado. As crianças nascem com a possibilidade de construir linguagens: a linguagem do olhar, a linguagem do gesto, a linguagem do toque.

Nesse sentido, o termo eixo e linguagem delineado para a organização dos currículos estabelecido no RCNEI cumpriria o propósito de difundir vocabulários relacionados a uma gramática coerente com a epistemologia da Pedagogia da Infância. Sabe-se que em nosso país é crescente a difusão de referências que tratam de forma bastante ampliada o conceito de linguagem. Em estudos sobre este campo, Junqueira Filho (2016) aponta dois momentos que foram cruciais para mudanças significativas das concepções de linguagem no âmbito da educação infantil: na legislação educacional e, de forma mais lenta, no campo das práticas.

Até 1998, o debate era “geralmente, no singular, referindo-se restritivamente à oralidade e à escrita” (Junqueira Filho, 2016, p.3). Porém, esse cenário foi modificado a partir da publicação do RCNEI ao recusar esta ideia e apresentar uma visão da pluralidade existente no campo das linguagens. Diante disso, ao invés de linguagem, passamos a usar, com maior frequência, os termos linguagens múltiplas ou múltiplas linguagens (Junqueira Filho, 2016).

Ainda de acordo com o supracitado autor, o outro marco dessa ampliação da compreensão acerca da linguagem como fenômeno presente na vida dos/as bebês e das crianças que ocorre no embate de seus corpos com um mundo constituído, organizado e significado pelas linguagens, foi a difusão em nosso país do livro “As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância”, de Edwards; Gandini; Forman, em 1999. Essa obra confluí para que educadores e pesquisadores passassem a investir na busca pela compreensão da capacidade da criança de simbolizar, de expressar e criar a partir de seu potencial e autonomia, através de diferentes linguagens (Junqueira Filho, 2016). Deste livro, destaca-se o poema “A criança é feita de cem”, de autoria de Loris Malaguzzi, precursor desta abordagem, com grande repercussão em nosso país.

Nessa mesma direção, autores como Schroeder (2012), Gobbi (2010) Maccari e Giombelli (2016) afirmam que as linguagens são sistemas de signos organizados de forma complexa, produzidas socialmente e apropriadas pelo ser humano por meio de práticas interativas, sociais e culturais. Diante disso, quando Malaguzzi (1999, p. vi) diz que

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem)
[...]

É fundamental não esquecermos que, embora as crianças nasçam com um aparato biológico, com predisposição para corresponder às demandas através “de processos comunicativos - expressivos que vão acontecendo nas trocas sociais” (Ramos, 2006, p.29), o desenvolvimento de suas múltiplas linguagens requer o domínio progressivo de códigos e sistemas que as compõem, a ampliação de processos mentais, do pensamento, da capacidade de simbolização, de criação e de apropriação de signos culturais. Outrossim, acredita-se que um currículo que traz as linguagens em suas complexidades, propiciando o encontro delas com os/as bebês e as crianças em situações diversificadas, contribui com a riqueza e a potência das infâncias em suas multiplicidades.

A inserção de determinados termos e/ou expressões no campo da prática é uma das ações que vão (des)construindo forças e perspectivas. Muitas são as variáveis que estão em torno dos processos de tradução de um documento. Sabe-se que seu conteúdo, incluindo os termos adotados, por si só, não é suficiente para romper com lógicas estabelecidas no campo das práticas pedagógicas. Ao usar o termo “artes visuais”, concebendo-a como linguagem, coloca-se em questão as camadas de significados situadas historicamente no campo educacional.

Estes significados, em seu conjunto e de forma isolada, provocam ressonâncias a partir das concepções e percepções dos profissionais de Educação Infantil acerca do que é currículo, educação e prática pedagógica voltadas para o ser humano nos três primeiros anos de vida. Embora não determinem e não tenham o poder de romper com concepções e práticas estabelecidas anteriormente.

Nesse panorama, apesar da intenção de provocar outras ideias para o termo Artes Visuais, propondo-o como linguagem, a estrutura do RCNEI organizado com uma sequência de exposição de objetivos e de conteúdos por “faixa etária e nível de desenvolvimento”, corroborou com a concepção de aprendizagem como processo linear, progressivo, por etapa e por idade (Silva, 2015; Barbosa e Richter, 2015), dificultando, dessa forma, a dissociação da visão do currículo como organização de disciplinas fragmentadas, com os conteúdos hierarquizados e objetivos generalistas, como se eles fossem relevantes e necessários para bebês e crianças, independente de suas possibilidades, dos seus interesses e suas necessidades.

Em 1998, muitos movimentos em prol de outras proposições curriculares para Educação Infantil já estavam em andamento, embora a discussão específica sobre práticas com bebês e crianças bem pequenas ainda estivessem bem distantes desse horizonte (Barbosa, 2009). Contudo, duas questões constituíam terreno fértil para ratificação das proposições curriculares a partir da perspectiva da fragmentação curricular. A primeira diz respeito à estrutura do RCNEI que apresentava “um conceito de escola, de ensino, de conteúdo, de ação docente”, ratificando a compreensão tácita de escola convencional, vivida pelos docentes e familiares (Barbosa; Richter, 2015, p.190).

A segunda questão deveu-se ao fato de os RCNEI terem chegado em um contexto de forte anseio pelo fortalecimento nacional de políticas curriculares para Educação Infantil em um período em que era recorrente o debate de que a Creche não era apenas o cuidar, mas também o educar (Brasil, 2009). Este debate foi pautado na reivindicação da definição da função pedagógica dessa instituição, dando uma conotação ainda maior às elaborações que concorriam para validação do “conhecimento acadêmico o único que é legitimado nos contextos educacionais, aquele que é visibilizado em um currículo por área ou mesmo por campos de experiência” (Barbosa; Richter, 2015, p.194).

A legitimação de outros conhecimentos demanda tempo para a elaboração de outras concepções, por isso é importante conhecer e/ou construir diferentes camadas aos termos que se vinculam à epistemologia da prática pedagógica em educação infantil e se apropriar de outros. Contudo, a ancoragem dos significados, a partir das traduções possíveis em cada contexto, entrelaçam-se ainda com as próprias contradições presentes nos documentos. Em meio às proposições e inserção de termo que tentavam dialogar com uma gramática coerente com a referida epistemologia no RCNEI, o Eixo Artes Visuais é denominado como um dos cinco eixos de trabalho.

Como pensar uma perspectiva de arte e infância reconhecendo a capacidade das crianças desde os bebês de se relacionarem com o mundo com admiração sempre de forma inédita a partir da ideia do termo trabalho? Não seria esse um termo contraditório com a ideia de Linguagem e eixo, capaz de provocar a visão de que a escola é um lugar na qual o trabalho dos professores é ensinar Artes Visuais, por exemplo, e o das crianças e dos bebês é realizar tarefas que lhes competem?

Esta é uma visão de trabalho que perpassa, geralmente, pela separação entre razão e emoção, o sentir e o pensar, o fazer e o conhecer. Se é trabalho, como fica o brincar como uma dimensão do humano? Como aliar essa visão a concepção de que as Linguagens Artísticas Visuais constituem uma das vias para mobilizar e sustentar os estados lúdicos, os interesses de

investigação desde os bebês através dos múltiplos sentidos? Com isso, adentra-se em estados de suspense e de espanto, os quais podem fazer rir, chorar, assustar-se, parar e/ou abandonar, (co)habitando o desconhecido, o imprevisível e o repetido, como se fosse a primeira vez. Para Santiago, Loponte e Medeiros (2022, p.3)

o brincar não deve ser uma metodologia aplicada *de ensino-aprendizagem*, mas uma experiência extraordinária e significativa para crianças e adultos no contexto escolar como ensaio para a vida. E que tem suas "raízes" na emoção e suas "asas" na diversidade cognitiva, afetiva e sensorial de toda comunidade intérprete e desejante.

Para reconhecer o brincar como essa experiência extraordinária é preciso também reconhecer os corpos dos bebês, das crianças bem pequenas e dos profissionais em sua condição pensante, que explora, sente e brinca com o mundo e assim produz desafios à razão e à imaginação, exigindo a integração entre o sensível e o inteligível. Tal perspectiva não tem encontrado terreno fértil em proposições curriculares que induzem a organização do tempo a partir da lógica que culmina no trabalho com a arte, partindo da concepção que se tem o dia, o horário e o tempo determinado para contemplar cada “eixo”, tal como predominou nas traduções dos RCNEI, na lógica da disciplinarização (Barbosa; Richter, 2015).

O descompasso das proposições dos RCNEI em relação aos avanços que o campo da educação infantil vem construindo nos últimos anos em nosso país é assinalado por Gabre (2016), Barbosa; Richter (2015) e Silvia (2015). No entanto, há formulações neste documento que trazem questões que podem contribuir para pensar os contextos educacionais ainda nos dias de hoje. A despeito de outras questões, a estrutura do RCNEI tinha uma sessão destinada a contextualização, a problematização das práticas pedagógicas, a definição de alguns conceitos, entre eles, o conceito de Artes Visuais.

Nesse contexto, os estudos e as reflexões construídas ao longo de minha pesquisa, conclui que entre os termos como Artes Visuais, Artes plásticas, Linguagem Artística Visual, esse último, é o mais apropriado para se referir às proposições e as expressões artísticas relacionadas às visualidades na/para Educação Infantil, já que a perspectiva de um currículo por campo de experiência que entrelaça diferentes linguagens e, a recorrente defesa das múltiplas linguagens da infância, encontra-se na ordem do dia no campo da Pedagogia da Infância no Brasil.

É possível, diante do panorama traçado, recorrer além de outros referências presentes neste trabalho, em uma perspectiva crítica e cuidadosa ao RCNEI, pois este documento traz um conceito de Arte Visual que contribui para que os educadores da primeira infância considerem a amplitude de oportunidades e diversificação de situações que a Linguagem Artística Visual

pode permitir na Creche. Assim, encontra-se formulado:

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística (Brasil, 1998, p.84).

Como se percebe, este conceito traz diferentes modalidades da Linguagem Artística Visual em suas possibilidades de permitir às crianças e aos/as bebês experimentar e explorar processos em que o equilíbrio, o ritmo, o movimento, o contraste, a harmonia, a proximidade e a semelhança assim como a continuidade presentes no mundo das visualidades desafiam a percepção e a imaginação deles/as com a “integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos” (Brasil, 1998, p.85). Outrossim, é importante pensar na Linguagem Artística Visual como um conjunto de signos organizados e estruturados, com os quais as crianças convivem por meio de suas experiências, nas suas possibilidades a partir de seus interesses, para aprendizagens e conhecimentos mais significativos.

Portanto, cabe pensar em uma relação dos infantes com essa linguagem como um caminho a ser trilhado pelas crianças e os/as bebês, por meio das diferentes experimentações que resultem na produção de ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, contraste, luz, texturas etc. (Junqueira Filho, 2016), permite-as brincar com cada um (ou mais) desses elementos, deixando suas marcas, fazendo composições visíveis (ou não) nos ambientes e materiais que podem explorar.

Uma tendência explícita nas DCNEI, no Art. 9º, nos incisos IX e XII, define o que deve ser contemplado nas práticas pedagógicas mencionando que estas:

IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Nesses incisos há explicitação de importantes modalidades da Linguagem Artística Visual com destaques para artes plásticas, gráficas, a fotografia e o cinema. Contudo, é curioso perceber que nas DCNEI foi suprimido totalmente a expressão Artes Visuais, não sendo, sequer, substituída por Linguagem Artística Visual. Ao definir tais variações dessa linguagem nas

DCNEI de forma restrita, faz-se uma indicação de algumas das modalidades relacionadas às Artes Visuais que foram priorizadas pelos redatores.

Neste contexto, a ausência pode deixar de provocar outras percepções, diferente da definição ampla expressa nos RCNEI que enumera, como explicitado anteriormente, uma variedade grande da Linguagem Artística Visual. Dito isso é interessante se atentar para outras produções como os brinquedos, os bordados, as esculturas de madeira, móveis, a própria arquitetura que também são parte deste universo e podem indicar possibilidades para a proposição de contextos investigativos importante para bebês e crianças bem pequenas.

A opção por usar um termo que, de alguma forma, pode restringir a prática pedagógica com a arte junto aos bebês e às crianças bem pequenas, traz implicações no sentido de provocar reflexões e ações que podem favorecer o que Infantino e Zuccoli (2016, p.187) definem de “primeiro nível estético fundamental que expressa o mundo artístico a que as professoras se referem além das ocasiões específicas de arte que podem ser configuradas intencionalmente”.

As práticas e as ações que envolvem desde a organização até a disposição dos materiais como parte da educação visual na Creche, neste primeiro nível estético, têm relação direta com a forma como se concebe o universo da Artes Visuais. Isso implica fazer escolhas, tomar cuidado com o conteúdo e a forma como os objetos são arrumados. Sobre essa organização, Infantino e Zuccoli (2016, p.187) ponderam como necessário que:

[...] as bonecas por exemplo, cuidadosamente dispostas, vestidas, penteadas e não jogadas despudas em grandes cestos [...], mas também as ações das professoras na organização de objetos no espaço (uma cesta de frutas de material de qualidade, não de plástico grosso e colorido vistoso, a atenção com que se colocam os lápis de cor, giz de cera e canetinhas em cestas escolhidas e adequadas para este fim bem organizadas) tudo o necessário para definir um primeiro nível estético.

Uma visão da presença da Linguagem Artística Visual coloca em destaque os pormenores, os detalhes da ação, dos gestos, da organização como algo mais amplo da educação visual em prol de experiências lúdicas, poéticas e estéticas no grande emaranhado de coisas que foram as malhas nas quais os/as bebês e as crianças se desenvolvem. Hoyuelos (2020, p. 136) afirma que o termo cultura visual ou artes visuais tem uma abrangência mais ampla que “inclui todo tipo de território desde os de forma mais clássica e classista ocupadas pelos museus até os mais hipotéticos e dinâmicos como os da moda, do desenho, das revistas, dos vídeos [...]”.

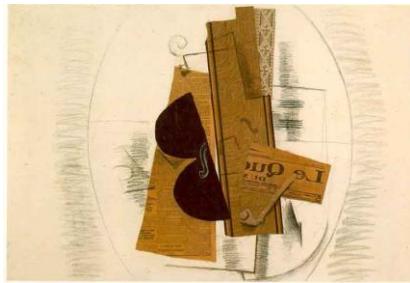
Até o renascimento, as expressões ligadas às visualidades eram centradas nas produções com tintas plásticas. No entanto, ao longo da história da arte, os artistas, em busca de diferentes

referências, em diálogo com as questões de cada época, foram incorporando outras técnicas e materiais que romperam com as fronteiras das linguagens que, por muito tempo, foram definidas e restritas. Assim, os movimentos artísticos que se sucederam foram imprimindo uma hibridização das linguagens (pintura, desenho, escultura), provocando mudanças que resultaram em diferentes técnicas, ampliação de materiais e combinações diversas no campo das expressões artísticas visuais.

O que dizer das obras de artistas como Georges Braque, Picasso, no início do século XX, usando materiais como papéis de parede impressos, jornal cortado e colado, carvão, grafite e giz de cera sobre papel montado em papelão? Ou, ainda, das obras de Matisse usando guaches?

Figura 4 - Violin e Pipe, 1913

Georges Braque



Fonte:

<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/748608>

Figura 5- Nu azul III, 1952

Henri Matisse



Fonte:
<https://arteatevoce.com/henri-matisse-pintando-com-a-tesoura>

E as obras da Lygia Clark em 1960 feitas com placas de metal polido, articuladas por dobradiças?

Figura 6 - Articulado Duplo, Linear, Caranguejo Duplo Bicho, Lygia Clark em 1960



Fonte:[https://www.google.com/search?sca_esv=282e00537676e852&sxsrf=AE3TifNbObfIt44q uM3dOqDf5KL-hvWW6g:1750041710711&q=o+que+%C3%A9+Articulado+Duplo+/-Linear](https://www.google.com/search?sca_esv=282e00537676e852&sxsrf=AE3TifNbObfIt44quM3dOqDf5KL-hvWW6g:1750041710711&q=o+que+%C3%A9+Articulado+Duplo+/-Linear)

E a técnica de gotejamento desenvolvida por Pollock, no início da década de 1940?

Figura 7 - “Convergence”. 1952, Pollock



Fonte: www.artenarede.com/as-gotas-de-pollock

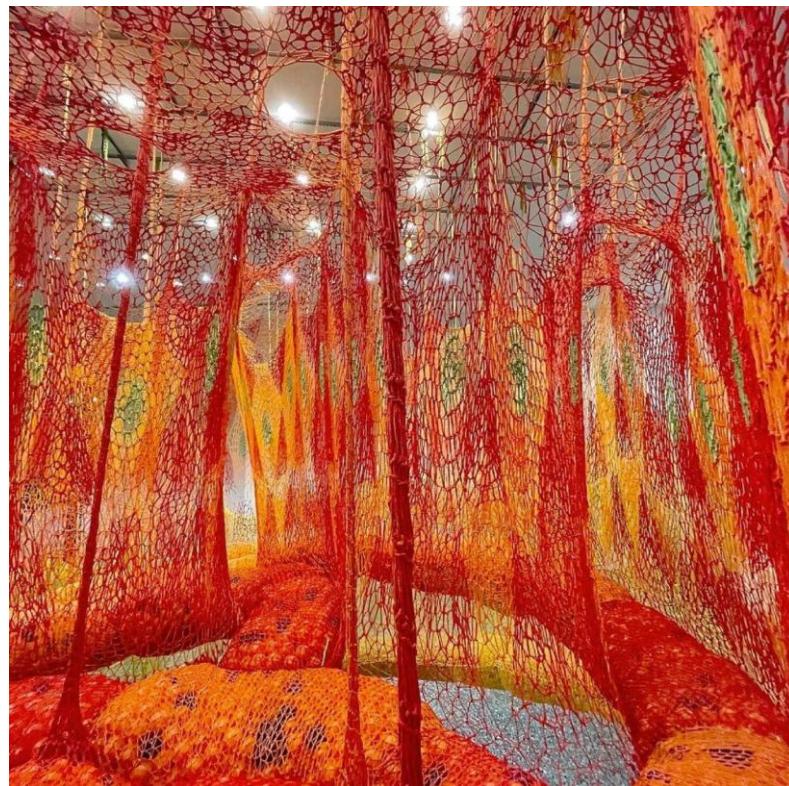
Da variedade de materiais e de técnicas usadas pelos artistas de rua na produção dos seus grafites, estêncil e instalações?

Figura 8 - Garota com balão, 2002, Banksy



Fonte:<https://www.bbc.com/culture/article/20250602-five-works-that-reveal-the-philosophy-of-banksy>

Figura 9 - SunForceOceanLife, 2021, Ernesto Neto



Fonte: <https://thelistbrasil.com.br/arte/2021/ernesto-neto-apresenta-instalacao-imersiva-em-houston/>

E da revolução criada pela fotografia no campo das visualidades?

Figura 10 - Fotografia de Serra Pelada, 1986, Sebastião Salgado



Fonte: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2025/05/23/sebastiao-salgado-veja-fotos-que-marcaram-a-carreira-do-fotografo.ghtml>

E da utilização de software para a criação de algoritmos de computador que resulta na produção de escultura viva feita de plantas, cujo propósito é fazer arte para insetos da artista Alexandra Daisy Ginsberg, entre tantas e tantas outras possibilidades ao longo da história da arte?

Figura 11 - Renderização digital do Pollinator Pathmaker, 2022, Alexandra Daisy Ginsberg



Fonte: <https://www.rightclicksave.com/article/living-artwork-alexandra-daisy-ginsberg-intervie>

Tal variedade de manifestações das produções artísticas visuais impulsionou, ao longo do tempo, a atualização do termo Belas Artes para Artes Plásticas e, por último, Artes Visuais. As Belas Artes referem-se ao período de produções em que a categoria do belo estava

estritamente vinculada à beleza clássica. Com o surgimento das produções que provocaram a ruptura com essa perspectiva, as produções passaram a ser denominadas de Artes Plásticas para se referir a toda produção, independentemente de sua referência artística e estética que envolvia a transformação e a utilização de materiais plásticos, físicos e palpáveis em produções visuais. No início do século XX, com o desenvolvimento da tecnologia e dos computadores, alguns artistas passam a usar as ferramentas tecnológicas, a criação de softwares, para expressões artísticas não mais se limitando às produções plásticas. Soma-se, a isso, as performances contemporâneas que também convocam outra forma de nomear o conjunto dessas produções que passaram, desde então, a ser chamadas de Artes Visuais. Essas noções são importantes favorecer as relações que estabelecemos com as orientações presentes nos documentos oficiais voltados para as políticas curriculares para educação infantil, entre elas, as que elegemos neste capítulo.

Conhecer a história, alinhando-a com conhecimento pedagógico e as vivências dos/as educadores de bebês e crianças, pode subsidiar discussões, debates e compreensões que contribuem para o planejamento de práticas pedagógicas na Educação Infantil, envolvendo as Linguagens Artísticas Visuais e todas as demais, ao invés de manter as lógicas binaristas que resultam no isso ou aquilo - com defesa que coloca de um lado um documento como bom ou ruim.

Insistimos na utilização do termo Linguagem Artística Visual, pois acreditamos que a concepção de Linguagem na Creche e nas Pré-escolas pode promover a construção de significados que deem conta de acolher as especificidades das crianças de até 5 anos e 11 meses de idade, promovendo o encontro e a imersão delas de forma ampliada no universo das visualidades.

Entende-se que é fundamental se atentar para o acúmulo de conhecimento que uma área de conhecimento foi construindo ao longo do tempo, tal como as Artes Visuais com sua estrutura e características próprias que, muitas das vezes, pode ser desconhecida em suas nuances e abrangência, dificultando a percepção dos educadores para ações, gestos, processos e propostas que, ainda que passem despercebidas, estão confluindo para uma educação visual. Como destaca Cunha (2005, 2009), os textos imagéticos têm o poder de produzir percepções e visões de mundo, através de uma Pedagogia Visual, que é, segundo ela, paralela à forma como aprendemos a ver a nós mesmos e o mundo que nos cerca.

As performances, por exemplo, pouco são olhadas e discutidas como parte das vivências e aprendizagens no campo das visualidades. Em que momento elas aparecem na escola de Educação Infantil? É possível reconhecer que em algumas experiências desempenhadas pelos

professores com as crianças há situações que requerem um desempenho performático, ou seja, de desempenhar um papel, de agir em busca de provocar e atravessar os/as bebês e as crianças bem pequenas por meio das possibilidades visuais. Ler para alguém, por exemplo, é sempre uma performance que coloca em jogo ritmo da voz, entonação, fluência na leitura. Uma dramatização de um conto, uma leitura de uma poesia, um musical também são experiências em que os adultos convocam os/as pequeninas a adentram no jogo do faz de conta, adotando traços, gestos, ações e, em alguns casos, usando figurinos que oferecem às crianças situações de apreciação que mobilizam diferentes sentidos, mas, sobretudo, a percepção visual.

Contudo, muitas vezes essas práticas são exageradas, estereotipadas e acabam por constituir situações que nem sempre mantém uma composição harmônica, resultando na utilização de materiais grosseiros e sobreacarregados que dificultam a promoção de vivências delicadas, com espaços para possibilitar momentos significativos de estesia que levem as crianças e os/as bebês a transitarem entre o funcional e o excesso que os colocam mais próximo do território da metáfora.

Imagine como seria para uma criança, principalmente aquelas que ainda estão nos dois primeiros anos vida, coordenar uma experiência diante das ilustrações de um livro usado pela sua professora com um conjunto de parafernálias usado pelo adulto que não acrescenta a experiência de apreciar o livro, pela ideia errônea de que o/a professor/a de educação infantil é animador/a infantil.

O objeto livro em si já traz uma série de elementos que se presentificam em momentos como as narrativas visual, textual (que está sendo verbalizado) e os demais estímulos do contexto. Como estabelecer leituras performáticas que contribuam para que elas/es adentrem na experiência da leitura, aproveitando e podendo usufruir do trabalho artístico presente nas ilustrações a partir das conexões sensíveis que a leitura da professora pode trazer? Isso é diferente de um “musical”, que nos parece que a cena, o jogo do corpo, da música convida-os a construir outras leituras visuais e coordenar outro modo de participação do corpo que se integra de forma mais fluída no encontro com a leitura da “obra performatizada”.

Há muitas modalidades que fazem parte das linguagens artísticas visuais. Neste trabalho, optamos por fazer um zoom nos documentos legais e oficiais, e a performance não será uma das modalidades que faremos, mas retomaremos a ela ao longo do texto, pois, destacá-la pode concorrer para concernir com reflexões que apontem a importância de uma atenção para as especificidades da Linguagem Visual e o quanto essa linguagem se entrelaçada com outras presentes em diversas ações e práticas com e sobre os bebês e as crianças bem pequenas na Creche. Práticas e ações que confluem para uma dada subjetividade, um tipo específico de

repertório, com valores e conceitos que atravessam a educação e os processos de elaboração dão visão ao mundo deles/as.

Portanto, faz-se necessário ter uma visão e lançar mão de conhecimentos e saberes para fazer boas escolhas e propor as práticas que serão as primeiras referências artísticas e estéticas dos bebês e das crianças bem pequenas no mundo-Creche. Tubenchlak (2020, p.41) diz ser essas “escolhas tão importantes que precisam ser feitas com muito cuidado, de modo a evitar estereótipos”, reconhecendo que tais escolhas são desafiadoras para os professores. Lopéz (2108, p.71) afirma que depende das crianças como apreciar aquilo que ofertamos, mas “sem bons materiais e oportunidades de experimentar, as crianças perdem ocasiões importantes”.

A habilidade dos/as educadores/as para a seleção das produções de artistas locais, globais e dos/as próprias crianças de até 3 anos da Creche pode ir transformando o espaço, a parede, o teto, a porta em fascinantes galerias, ou em um amontoado de coisas que estas ofertam. Elas enriquecem, ampliam o cotidiano dos/as bebês e das crianças provocando seus pensamentos, construções e interações, sendo necessário, para isso, que a formação pedagógica e as vivências artísticas culturais dos/as professores/as lhes deem suporte para essas escolhas, organizações e uma prática em que se faça presente a sedução estética (Hoyuelos, 2020).

Tais construções sedimentam o lugar da imersão, da aproximação que antecede as experiências para o contínuo, as rupturas, as inquietações e os conflitos - fundamentais para as etapas que se farão necessárias nos processos de sistematização que ocorrerão nas etapas posteriores. Na Creche, longe deste tempo, é tempo para a criatividade ser “nutrida, sustentada e amadurecida com estratégias intencionais, abrindo uma porta para um novo mundo de possibilidades” (Mackay, 2019, p. 154).

Na BNCC, as questões relacionadas à nutrição estética e a imersão no universo das Linguagens Visuais, através da convivência e experiências diversificadas, estão explicitadas no Campo de Experiência “Traços, sons, cores e formas”, mantendo a ideia proposta nas DCNEI das linguagens, afirmindo uma concepção de Artes Visuais que envolve as diferentes modalidades ao definir que os/as bebês e as crianças devem “vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc. (Brasil, 2018, p.41).

Do ponto de vista de pensar o direito dos bebês e das crianças bem pequenas ao patrimônio artístico cultural em sua relação com as linguagens artísticas, o Campo de Experiência acima mencionado traz uma formulação interessante, atualizada com as discussões acerca das produções contemporâneas.

3.1.2 Pistas para pensar os processos promotores das criações e invenções infantis para além de uma perspectiva desenvolvimentista

Conciliar a imagem de bebê e criança como seres ativos, potentes, capazes de apreender o mundo por meio das brincadeiras e das interações com uma concepção de arte na infância que envolve processos de aproximações, explorações e, progressivamente, elaborações e produção de conhecimento, não é um desafio fácil diante da cultura educacional. Tem-se, por um lado, a ideia de que a criança é naturalmente criativa, bastando disponibilizar materiais para elas se desenvolverem; por outro, tem-se, ao mesmo tempo, posturas e ações que muitas vezes desrespeitam as possibilidades dos/as bebês/crianças experimentarem e fabularem, quando lhe é negado o direito de inventar, criar e/ou experimentar materiais livremente pautada em uma concepção pragmática de arte e educação (Cunha; Borges, 2015; Richter, 2007).

Em uma direção distinta a essas duas perspectivas, as DCNEI definem, nos Artigos 8º e 9º, proposições a serem contempladas nas práticas pedagógicas da educação infantil. Ao serem acolhidas, podem promover a articulação das experiências dos/as bebês/crianças com a arte, afastando-os/as tanto do espontaneísmo que não os/as permitem ampliar suas possibilidades, quanto da sina de serem meros executores de propostas com resultado pré-determinado pelos/as educadores/as. Nos referidos artigos, as DCNEI estabelecem que as práticas devem:

[...] favorecer o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens. (Art. 8º)
 [...]III. 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, abrem outras possibilidades. (Art. 9º)

Essa indicação da imersão dos/as bebês e crianças nas diferentes linguagens, entre elas a plástica, converge com a compreensão de que a Creche é um lugar-tempo¹³ para viver e conviver com a arte e com a cultura, uma vez que a imersão implica pensar na produção e organização de contextos pedagógicos que deem oportunidade deles/as brincarem, explorar as qualidades e características sensoriais, conhecendo e convivendo com referências artísticas e estéticas distintas fortalecendo os fios que formam suas malhas, permitindo conexões que

¹³ Considerando a compreensão dos "nós" construídos a partir dos entrelaçamentos com outros fios, Ingold considera que os nós se constituem como lugares. Parafraseando este autor, podemos dizer que uma creche, por exemplo, é um lugar onde as linhas de seus habitantes estão fortemente conectadas, entrelaçadas. Mas estas "linhas não estão contidas dentro da creche, tanto quanto fios não estão contidos em um nó. Ao contrário, elas trilham para além dela, apenas para prenderem-se a outras linhas em outros lugares, como os fios em outros nós. Juntos, eles formam o que chamei de malha" (Ingold, 2015, p. 220).

envolvem os aspectos cognitivos, afetivos e emocionais.

A necessidade de superar a visão de arte como livre expressão, como uma aprendizagem que ocorre de forma espontânea que desconsidera a complexidade dos processos de apreensão e produção artística, encontra-se registrada desde 1998, nos RCNEI. No entanto, neste documento, fica explicita a tendência muito evidente, da época, de afirmar a arte como área de conhecimento que, infelizmente, considerando a incipiente da construção da identidade da Educação Infantil, pode ter corroborado ainda mais para uma ideia de arte nesse segmento em uma perspectiva disciplinar (Barbosa; Richeter, 2015).

A proposição de objetivos por idade tal como organizado no RCNEI - 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos - para cada um dos cinco eixos, incluindo o das Artes Visuais, também pode ter dificultado a construção de outras concepções de arte na Educação Infantil, uma vez que os objetivos propostos por idade se alinhavam com ideias relacionadas à concepções curriculares com perspectivas lineares e pragmáticas. No referido documento, tinha-se expresso que as crianças (0 a 6 anos) deveriam ter oportunidades para ampliar conhecimento de mundo a partir da manipulação de “diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio [...] entrando em contato com formas diversas de expressão artística” bem como “utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação” (Brasil, 1998, p. 95).

A explicitação de objetivos em proposições curriculares com características universalistas desconsidera os sujeitos reais dos currículos praticados (Santos, 2017), suas realidades culturais, sociais, geográficas, econômicas e o quanto elas podem promover, potencializar ou inibir o desenvolvimento do ser humano. Os propositores curriculares dos documentos legais e oficiais, ao estabelecerem objetivos por idade, sinalizam concepções de aprendizagem e desenvolvimento restritas aos fatores biológicos, hereditárias e maturacionais. Isso minimiza o papel das instituições educativas na construção das complexas malhas que são tecidas, coletiva e individualmente, no processo de desenvolvimento dos(as) bebês e das crianças. Contudo, faz-se necessário compreender desenvolvimento como

[...] um processo em que sempre ocorrem ganhos e perdas; e, ainda que não se traduz em uma perspectiva evolutiva com sentido ascendente. Neste sentido, a(s) rede(s) enquanto sistema(s) circunscriptor(es) do movimento do sistema organismo-meio, permite pensar as ações no tempo presente e em suas implicações futuras, fazendo com que o desenvolvimento seja considerado simultaneamente como determinado e indeterminado em vários domínios[...]. Ocorre tanto a possibilidade de inovação, como previsibilidades das trajetórias desenvolvimentais. (Amorim, 2012, p.20)

Neste sentido, ao consultar os documentos oficiais que tratam das proposições curriculares, fez-se necessário considerar o contexto no qual eles foram promulgados e identificar pontos, perspectivas, questões que não coadunam com os avanços que vêm ocorrendo no plano das produções acadêmicas e educacionais na Educação Infantil, pois, infelizmente, ideias de propostas curriculares fragmentadas com objetivos por etapas e/ou idade são, tomado a metáfora usada por Rosemberg (2003), como uma maldição de Sísifo. Ou seja, assim como no mito de Sísifo que desce morro abaixo, sempre que está perto de chegar ao topo, as políticas voltadas para esse segmento parecem ter avançado, verifica-se seu retorno.

Diferentemente das DCNEI- consideradas um marco legal no campo das políticas para primeira infância no Brasil- que não caiu na maldição de Sísifo, a última versão da BNCC, promulgada em 2018, não escapou da maldição e a lista de objetivos definidos e destinada aos bebês, às crianças bem pequenas e às crianças pequenas voltou a cena dos documentos oficiais. Esse retorno é um descompasso com as lutas em defesa da Educação Infantil e com a DCNEI. É um sinal de desalinhamento com formulações que fomentam práticas pedagógicas que respeitam “as especificidades das crianças de se expressarem através diferentes linguagens, valorizando a capacidade de socialização, favorecendo a autonomia e a confiança” (Pereira, 2020, 82).

Em recentes discussões, Fochi (2020) tem afirmado que é necessário desconsiderar os objetivos e tomar as ementas dos Campos de Experiências previstos na BNCC, para refletir sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Conforme destaca o autor, é importante lembrar que os Campos de Experiências não são disciplinas ou áreas de conhecimento que deva definir um tipo de atividade em um dia e horário específico da semana.

Nesse sentido, deve-se olhar para tais ementas partindo da concepção dos Campos de Experiências para construir outras rotas curriculares. Rotas que possam alimentar o cotidiano da Creche, provocar a organização da instituição, de espaços, produção de movimentos que culminem com uma arte que esteja presente não como ensino, mas como processos de experimentações, descobertas e aprendizagens que atravessam o cotidiano dos(as) bebês/crianças. A ementa, a seguir, refere-se ao Campo de Experiência “Traços, sons, cores e formas”, ao propor que as experiências de aprendizagem na Educação Infantil favoreçam:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), [...] entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas

ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (Brasil, 2018, p.41)

Como observado, propõe-se para bebês e crianças o convívio com expressões artísticas diversas que provocam a construção de propostas que deem a elas possibilidades de participarem ativamente de eventos nos quais podem experimentar o observar, o apreciar e o produzir. Essas são três ações que se articulam entre si, mas tem suas especificidades, requerendo boas oportunidades para que eles/as vivenciem momentos diferentes, com frequência e de forma apropriada.

Na ementa também se verifica o destaque feito para as várias linguagens com a intenção de permitir que bebês e crianças criem suas “próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos”. Uma ementa que coloca questões importantes para as reflexões e os debates que estão em torno da construção de planejamentos institucionais e ou docente voltados para os bebês/crianças, colocando, dessa forma, a exigência de uma concepção de arte conectada com as especificidades da primeiríssima infância.

Essas noções vão ganhando corpo quando o documento traz, no artigo 6º, os princípios éticos, políticos e estéticos, os quais devem orientar as ações dos profissionais das instituições, o planejamento dos contextos pedagógicos, a escolha e a definição dos materiais, bem como devem ser considerados na organização dos espaços.

Dessa forma, o princípio estético nas DCNEI (Brasil, 2010, p.19) é definido como o princípio “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”. Assim sendo, como a organização, as proposições, as práticas e as interações envolvendo a Linguagem Artística Visual e as demais podem favorecer esse princípio?

Faz-se necessário refletir sobre as ações, os afazeres, as relações, a presença e a abordagem realizadas com as imagens bi/tridimensionais que circulam nos processos vividos nas Creches por crianças e adultos e toda poética que dela pode surgir a partir das relações,

vivências e experiências, considerando tanto as ações vivenciadas dentro delas, quanto aquelas que estão ao redor da Creche. Quais ideias, saberes, provocações as imagens bi/tridimensionais comunicam aos/as bebês, crianças e adultos que circulam na Creche? O que elas dizem sobre as possibilidades do viver neste tempo/espaço? Quais características suas estruturas comunicam? Os aspectos culturais dessa comunidade são reconhecidos na forma como se organiza a instituição? As escolhas ou não das plantas que nela se encontram, a forma como se disponibilizam os adereços que a compõem traduzem seus valores sociais e culturais? Rinaldi entende o espaço como linguagem que tem implicações na formação do pensamento, destacando que “o espaço físico pode ser definido como linguagem, que fala de acordo com conceitos culturais específicos e raízes biológicas profundas” (2013, p.123).

3.1.3 Pistas para pensar os processos promotores do conhecer, do experimentar, do apreciar e da construção das referências artístico-estético

Viver na Creche experiências que não se limitem à exploração de materiais e participação em situações em que os/as bebês e as crianças podem expressar-se através de manchas, riscos, rabiscos e produção de materiais plásticos é uma preocupação recorrente nos documentos legais, desde a publicação dos RCNEI.

Neste sentido, a Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa, em 1980, foi um marco na construção da compreensão da importância de propostas pedagógicas envolvendo a arte educação, pautada no compromisso de oferecer situações para a construção de repertórios diversificados, aprendizagens relacionadas à leitura da obra de arte e oportunidades para promover a expressão pessoal através do fazer artístico.

No entanto, nas últimas décadas, muito tem se debatido sobre os retrocessos e práticas indesejáveis nos processos pedagógicos relacionados à arte resultantes da apropriação equivocada da Abordagem Triangular. Segundo a própria Ana Mae Barbosa (2012), esse equívoco encontra-se presente nos próprios documentos oficiais, entre elas, os RCNEI. No entendimento dela, houve uma didatização simplificadora que resultou em uma intelectualização das propostas em arte, em especial as artes visuais, sem conseguir “incorporar uma visão mais contemporânea do ensino de Arte, que reconhece o valor do interesse social e do apelo aos sentidos” (Silva, 2015, p.65).

Tal didatização, conforme identificou Cerisara (2002), não se restringiu às orientações relacionadas apenas ao eixo de Artes Visuais, mas a todos os demais eixos e âmbitos de

experiências pessoal e social presentes nos RCNEI. Conforme destaca a autora, a simplificação expressa na ânsia pela didatização dos processos de ensino ao ser traduzida nas práticas na Creche e na Pré-Escola acabou "por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças" (Cerisara, 2002, p. 337).

Nesse sentido, é preciso refletir até que ponto a Abordagem Triangular, que consistia em três ações básicas a serem trabalhadas mental e sensorialmente, definidas como o processo de criação (fazer artístico), de leitura da obra de Arte e de contextualização com o propósito de afirmar a arte como área de conhecimento, daria suporte a boas práticas na Creche. Acerca destas questões, os/as educadores/as precisam refletir sobre suas ações quando se tem como alvo as práticas voltadas para os/as bebês e crianças bem pequenas.

Conforme Ana Mae Barbosa (2019), para a inserção das crianças no universo das artes, é fundamental que elas brinquem e explorem elementos relacionados às obras. Isso é um alerta para alguns desavisados que ainda nos dias atuais lançam mão da Abordagem Triangular desprezando os modos próprios dos bebês e das crianças bem pequenas aprenderem e se desenvolverem. Para conceber as práticas com as Linguagens da arte em Creche é indispensável ter como balizador a compreensão de que, nesse período da vida, as aprendizagens são construídas por meio das explorações multissensoriais e do direito das crianças desde que nascem a usufruírem do patrimônio artístico cultural.

Segundo Gabre (2016), mesmo com os indicadores indesejáveis das ressonâncias provocadas pela apropriação equivocada da Abordagem Triangular na educação brasileira, esta trouxe importantes contribuições para esse segmento. Abriu-se, a partir de suas provocações, uma janela para a entrada do patrimônio artístico nas instituições de Educação Infantil não se limitando às propostas relacionadas ao fazer artístico. Contudo, segundo essa autora, a presença da arte ficou muito reduzida ao leque de “pintores europeus que marcaram a história da arte no mundo e, muitas delas, desprezando a concepção de criança que o documento propôs” (Gabre, 2016, p.494).

A articulação do fazer artístico e o apreciar, conforme as orientações do RCNEI, foram fortemente difundidos no contexto da Educação Infantil (Silva, 2015). Por todas as questões já mencionadas anteriormente, traduzir essa proposição de maneira coerente com práticas pedagógicas que respeitassem as especificidades dos/as bebês e crianças bem pequenas foi um grande desafio, uma vez que havia, na época, poucas referências que tratavam do cotidiano dos/as bebês e crianças bem pequenas em suas produções de existências em contextos de vida coletiva.

López (2018) menciona a possibilidade dos/as educadores/as acompanharem e

construírem estratégias para entenderem como os/as bebês e as crianças bem pequenas desenvolvem as operações voltadas para a observação, a apreciação e a expressão. O termo apreciação foi bastante problematizado por Ana Mae Barbosa. Na constituição da Abordagem Triangular, ela fez, ao propor as três ações, a opção pelo termo Leitura da Obra de Arte, ao invés de apreciação, com o intuito de evitar a compreensão de que ela é “um mero deslumbramento que vai do arrepiado ao suspiro romântico” (Barbosa, 2012, p. XXXIII).

Tal discussão foi ignorada pelos relatores dos RCNEI ao propor que os conteúdos fossem divididos em dois blocos: o fazer artístico e a apreciação. Entendemos, assim como López (2018), que as operações realizadas por bebês e por crianças bem pequenas se aproximam mais do termo apreciação. Porém, não exatamente com a conotação criticada por Ana Mae Barbosa.

A discussão sobre as especificidades da apreciação realizada pelas crianças (0 a 3 anos) de Creche será feita no capítulo IV. Contudo, entendemos que bebês e crianças fazem um tipo de apreciação que se aproxima daquilo que Ingold (2015) denominou de espanto. Ou seja, a capacidade de espantar-se é associada por ele com uma cosmovisão que concebe as múltiplas formas de vida, permitindo que os homens se relacionem de forma horizontal com os animais e as coisas (que também tem vida). E, assim como fazem os povos originários em sua relação anímica com o mundo, as crianças, desde os bebês, demonstram a capacidade de se espantar pela forma de se encantar por um mundo que está constantemente em nascimento e se espantam com o inédito, mas, também, pelo que é comum, pelo acontecer das coisas, pelo inesperado, pelo não planejado, pelo não previsto.

A capacidade de se espantar “advém da valorização de cada momento, como se, naquele momento, estivéssemos encontrando o mundo pela primeira vez, sentindo seu pulso, maravilhando-nos com a sua beleza e nos perguntando como um mundo assim é possível” (Ingold, 2015, p.112). Nesse espantar-se, como sinônimo de um tipo de apreciação feita pelos/as bebês e as crianças bem pequenas, talvez haja uma convergência de sensações, de percepções e da sensibilidade que se articulam os planos cognitivo e emocional, sem que isso seja necessariamente algo sempre romântico, bom, legal, belo etc. Sim, pode ser isso, mas também envolve o espanto que causa estranhamento, a repulsão, o choque, a admiração que o contato com o universo da Linguagem Artística Visual pode provocar.

Isso exige dos profissionais de Creche uma visão ampliada acerca do fazer artístico e dos “objetos” que podem ser considerados como arte no cotidiano desta instituição. Não se pode negar a importância de promover o encontro das crianças e dos/as bebês com o que é reconhecido social e culturalmente como patrimônio artístico. Ao inserir produções artísticas

em suas malhas, abrem-se caminhos para entrelaçamentos de fios constituídos por elas que passam a transitar pelo imaginário dos/as bebês e das crianças, trazendo-lhes provocações e afetações que são próprias desse universo.

No entanto, para reconhecer e acompanhar os processos de apreciação realizados/as pelos/as pequeninos/as, faz-se necessário desassociar qualquer ideia da “esfera da questão de gosto, de belo e de único” (Cauquelin, 2005, p. 109) e perceber que os objetos usuais podem ocupar o “lugar” de arte, sobre os quais, bebês e crianças bem pequenos vivem uma experiência artística. Nesse caso, o papel do educador será o de ficar atento ao repertório com o qual trabalha, e criar os meios pelos quais colocará tal repertório nas tecituras das malhas a partir das quais crianças bem pequenas tecem as suas.

A forma de estar no mundo, presente nas atitudes e ações das crianças desde a terna idade, ensina sobre a capacidade deles/as se espantarem e, no sentido aqui discutido, o de apreciar. Eles/as se veem atraídos com uma fresta do sol na parede, com um colar no pescoço da mãe, com uma foto no porta-retrato. Percebem os mínimos detalhes dos pedacinhos de papéis no chão, dos grãos de areia que escorrem em suas mãos, das linhas que compõem o desenho de uma pedra, das cores matizadas nas asas de uma borboleta que acompanham com o olhar.

Como se vê, a operação denominada por López como apreciação, assim como a observação e a expressão, é distinta do que se propõe as ações do fazer artístico, contextualização e Leitura da Obra de arte proposta pela abordagem triangular. Esta última confluí para proposições do ensino da arte como uma “condição de ser um caminho para, através das produções estéticas, artísticas, críticas e históricas desenvolver a capacidade de pensar, analisar e sintetizar” (Silva, 2015, p.64).

O que a abordagem triangular propõe se difere do propósito de promover movimentos lúdicos, artísticos e com contextos exploratórios que possibilitem os/as bebês/crianças de 0 a 3 anos sustentarem seus processos de brincadeiras, de pesquisas e de descobertas que realizam nas interações com o mundo no qual estão inseridas. Tais ideias estão visíveis na proposição da ementa do Campo de Experiência “Traços, sons, cores e formas” proposta pela BNCC em 2018 que afirma que a instituições educativas devem:

promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (Brasil, 2018, p.41)

A ementa acima se articula bem com as proposições das DCNEI que prevê o princípio estético, mencionando a necessidade de viabilizar participação dos bebês e crianças em espaços com manifestações artísticas e culturais que oportunizem viver, conhecer e comunicar sensações, ideias, pensamentos e sentimentos através da Linguagem Artística Visual. Como pode ser percebido nos incisos IX e XII, do Art.9, das DCNEI:

- IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Nos referidos incisos acimas, além de ser evidente as questões discutidas anteriormente, também há um destaque para a pluralidade de materiais e produções que fazem parte da cultura visual. Com isso, o colocar dos pés das crianças e dos bebês no mundo dessa cultura, requer adultos disponíveis, com disposição para escutá-los, de acolher suas manifestações, desejos e possibilidades de se relacionar com as imagens bi/tridimensionais nutrindo os mananciais de vida bem vivida (Winnicott, 2019) também através de mergulhos profundos, revitalizadores e promotores da apropriação progressiva do poder de conhecer mais sobre o mundo através da Linguagem Artística Visual e por ela também se expressar. Destarte, poderemos ver os meninos correndo, ver o tempo brincando ao redor de seus caminhos e colocar nossos pés ao lado dos deles percorrendo os riachos que a vida pode nos oferecer.



4

**OS FIOS QUE PRINCIPIAM AS
EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS NOS
TRÊS PRIMEIROS ANOS DE VIDA**

4 OS FIOS QUE PRIPICIAM AS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

Viver criativamente é, segundo Winnicott (2019), uma necessidade humana, um modo de viver que emerge da constante tensão entre realidade interna e externa, a ponte entre o subjetivo concebido e o objetivo percebido que abre a porta para o espaço intermediário através do qual “se desenrolam os fenômenos transicionais¹⁴, e posteriormente, a experiência cultural” (Branco, 2023, p.83).

Bebês e crianças exploram, brincam e fazem arte. O impulso criativo nesse início da vida encontra-se muito imbricado com o próprio brincar e se relaciona com o princípio e a condição de uma “vida que vale a pena ser vivida” distante de uma mera aceitação daquilo que é imposto, daquilo que se é ofertado, daquilo que simplesmente seria causa e efeito de estar no mundo (Winnicott, 2019). Neste ínterim, o encontro do/a bebê com seus cuidadores coloca o desconhecido entre eles e os desafia, como membro de uma dada cultura, a experimentar e produzir sentidos singulares.

O que seria isto- o impulso criativo?

[...] uma coisa em si mesma, como algo necessário para que um artista produza uma obra de arte, mas também está presente quando qualquer pessoa – bebê, criança [...] observa algo deliberadamente, seja fazendo uma sujeirada com as próprias fezes seja prolongando o choro ao apreciar um som musical (Winnicott, 2019, p.114).

Na criação, em todo agir das crianças e bebês, há um conjunto de ações que além da percepção, sensibilidade, imaginação, emoção, envolve fabricar gestos (Branco, 2023) na feitura e recepção do mundo que os/as cercam. Isso provoca a reflexão sobre o fazer e viver a criação a partir do contato com as possibilidades da Linguagem Artística Visual. Neste movimento compreensivo, a educadora dinamarquesa Holm (2017, p.72), ao narrar um episódio vivenciado por um bebê, de apenas 7 meses de idade, contribui com outras reflexões para esta interpretação. Ela descreve:

Dei a Olav um pedaço de papel amarelo. Tentamos usar a tinta de novo, mas ele achava mais interessante amassar o papel. Ele procurava também soltar e mudar o papel de uma mão para outra, com os dedos abertos. E é muito persistente, já que para ele isso é muito excitante. Brincar de amassar, sentir e

¹⁴ “Os fenômenos transicionais representam os primeiros estádios do uso da ilusão, sem os quais não existo, para o ser humano, significado na ideia de uma relação com um objeto que é por outros percebido como externo a esse ser” (Winnicott, 1975, p.26)

experimentar o papel só chega ao fim quando acaba o bloco de papel. É preciso construir no ar antes de construir sobre sua base firme. Um artista cria esculturas, e um bebê cria o quê? (Holm, 2007, p.72).

Os/as artistas visuais criam esculturas, pinturas, desenhos, murais, instalações, também produções que misturam/rompem essas linguagens e muito mais... E as/os bebês/crianças bem pequenas criam o quê? Talvez, muito mais do que a racionalidade adulta possa conceber... Será que nossa sensibilidade e conhecimento tem nos permitido olhar para as criações dos/as bebês enquanto brincam, observam, se divertem, e deixam seus rastros/registros (visíveis ou não) e conhecem os de outras pessoas? Quantos educadores reconheceriam, como Holm, que uma pessoa de apenas 7 meses de idade, assim como Olav, estaria criando algo no ar?

4.1 PRIMEIRO ANO DE VIDA: MERGULHANDO NOS FIOS QUE CONSTITUEM O UNIVERSO DAS VISUALIDADES

Assim como Olav, desde a mais tenra idade, o ser humano se confronta com um mundo em expressão, traduzido, entre outras, por diferentes formas naturais e culturais que diante da incidência, intensidade e ausência da luz (natural ou artificial) convida-o a participar do espetáculo da vida sempre em transformação. Na medida em que se move, o mundo em acontecimento vai se agigantando, instigando cada vez mais a participação das crianças desde os/as bebês, que interpelados por esse mundo, manifestam, conforme as possibilidades de cada período, a capacidade de mobilizar recursos para se relacionar, comunicar e se expressar (Galvão, 1995; Ramos, 2010; Silva, 2021).

Sinesteticamente os/as bebês e as crianças vivem a condição de criadores de seus cotidianos, investigando e explorando ludicamente fenômenos e objetos. Cunha e Borges (2015) e Loponte (2022) indicam que esses modos de apropriação têm similaridade com os processos de criação dos artistas contemporâneos em suas capacidades de atribuir sentidos próprios às coisas que extraem do cotidiano, fazendo explorações e pesquisas genuínas que os/as levam a produzir suas poéticas, rompendo com as fronteiras das linguagens, criando outras, negando-se a linearidade e o determinismo.

Nas tramas desses processos a ampliação progressiva das capacidades perceptivas, poética e estética depende das oportunidades que bebês/crianças têm no âmbito familiar e nas Creches para vivenciarem situações que privilegiam a integração dos aspectos motores,

cognitivos, afetivos e sociais que sustentarão o ciclo de desafios e vivências lúdicas, interativos e significativos. Ao tempo em que o desenvolvimento deles/as é simultaneamente determinado pelos fatores biológicos e hereditários é indeterminado em função da qualidade das interações e relações que vivenciarão em seu contexto socioeconômico e cultural. E assim entram em um conjunto de relações e interações com outras pessoas, exigindo dos seus coetâneos, parceria, cuidado, valorização, acolhimento das conquistas e apoio nos possíveis desafios, permitindo-lhes avançar na tarefa de conhecer a si e o mundo. Aqui cabe convidar Bernard Charlot (2000, p.53), que nos provoca a pensar sobre o nascer que “é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana”.

Nesta compreensão, da singularidade do sujeito à inscrição na história da espécie humana, os adultos também precisam mergulhar no universo da infância para poder enxergar os percursos de criação, de invenção, ou seja de suas poéticas, assim como fez Holm ao observar Olav aos 7 meses, persistindo, se engajando, absorto na feitura que ela denominou de esculturas no ar. A construção de poéticas como estas, sinalizadas por Olav, exige dos adultos o bom senso de respeitar as manifestações autônomas das crianças, desde o seu nascimento, em suas buscas por aprender a olhar, a apreciar, explorar e agir sobre o mundo em seu entorno.

Respeito que se vincula à presença equilibrada do/a adulto/a no cotidiano infantil apoiando as ações dos/as bebês/crianças, organizando os espaços, ofertando materiais e situações que sustentem seus interesses de descobrir o mundo, conhecê-lo e junto com outros parceiros, entrar no fluxo que faz a vida acontecer. São fios de vidas que se cruzam, se relacionam, se emaranham e seguem produzindo suas próprias malhas. A exemplo de Prout (2010) que problematiza as cisões provocadas pelos estudos sobre infância na modernidade, os quais resultaram em binarismos, que entre outros, colocam o universo dos/as adultos/as em oposição ao das crianças. Ao contrário dessa lógica, Borges (2019) sinaliza para a intersecção desses universos sem desconsiderar suas especificidades.

[...] ao mesmo tempo em que vivem e compartilham do mundo dos adultos, têm capacidade suficiente para, com estes elementos, criarem o seu mundo, as suas realidades, ampliando, significando e resignificando todo o processo de socialização que há envolvido nestas relações tão paralelas e complexas que compõem o mundo dos adultos e das crianças. (p.50)

Neste sentido, as crianças se inserem na cultura já existente, mergulham, se apropriam de forma interpretativa (Corsaro, 2011) na medida que se confrontam e são desafiadas, entre outras processos, pelo contato com as linguagens simbólicas passando a conviver com signos próprios do legado cultural, artístico, científico, tecnológico, produzido pela humanidade. Em consonância com essa perspectiva Barbieri (2012, p.37) faz uma provocação ao enfatizar que

“a linguagem é a significação que damos a existência é o caminho que a criança inventa para se colocar. Isso é a constituição da linguagem” e por meio dela “vai criando seu território expressivo e de ação, vivendo sua experiência estética”.

Sobre a constituição de tal território, Barbosa (2009) destaca que nos primeiros anos de vida do ser humano, a linguagem simbólica tem presença como ação, como saber e não como conhecimento sistematizado. Logo, as poéticas dos/as bebês/crianças em suas invenções e descobertas no cotidiano, convidam os/as educadores/as a pensarem sobre a dinâmica, os fluxos e as nuances que compõem o território que se constitui a partir das explorações que elas produzem ao se relacionarem com proposições vinculadas a Linguagem Artística Visual. Richter (2007) diz que a relação do ser humano com as imagens pintadas, desenhadas, construídas e/ou modeladas modifica sua relação com seu próprio corpo, com as coisas e com o mundo. Nessa mesma linha, Iranzo (2004, p.212) aponta que

As imagens visuais que a criança percebe desde o início de sua vida são básicas em seu desenvolvimento global. Os estímulos visuais causam sensações distintas, conforme as características destes quanto à intensidade de luz ou contraste com o entorno, o cromatismo, o tamanho, a forma e a textura.

Essas percepções a serem construídas através das experiências sensoriais podem ser potencializadas quando as crianças, desde muito cedo, se encontram com a Linguagem Artística Visual podendo viver as sensações, as emoções e as aprendizagens que o universo das visualidades oferece. Isso pode propiciar uma imersão das pessoas em processos que os levem a territórios experenciais que estão além daquilo que pode ser traduzido, explicável ou do funcional dos artefatos e das produções culturais em que a “linguagem da arte fala e é lida por sua própria língua” (Martins; Picosque; Guerra, 1988, p.76). Para tanto, é preciso acontecer um encontro entre um interlocutor e uma situação e/ou produção que provoque pensamentos, sensações e/ou ações que mobilizem conexões que gerem tal experiência.

Como assinalado anteriormente, o encontro das crianças nos primeiros anos de suas vidas com a arte, depende do compromisso da sociedade, conforme expresso no artigo 31 da Convenção dos Direitos das Crianças da ONU (1989), “o direito delas ao descanso, ao lazer, à brincadeira e a atividades recreativas adequadas à sua idade, além do direito de participar livremente na vida cultural e artística. Fochi (2018, p.75/76) refletindo sobre isso, afirma que isso “significa tocar e convocar os meninos e meninas a se colocarem em ressonância com o mundo. Este é um acontecimento inevitável, assim como as ondas geradas na superfície pelas pedras lançadas no pântano”.

Tais ressonâncias se fazem presentes nas vidas das crianças, antes de iniciarem suas vidas

em Creche, através das canções de ninar, nos aromas que anunciam a cultura culinária na qual estão inseridas, nos modos das pessoas se vestirem, nas formas como suas casas são organizados por artefatos culturais bi/tridimensionais como móveis, fotografias, pequenas esculturas, quadro nas paredes, acessórios e objetos que enfeitam seus quartos, brinquedos e livros infantis.

Nesse sentido, as diferentes formas de expressão como a música, a arte literária, a vasta cultura visual que cerca a criança em seus primeiros anos ainda não é por ela categorizada, nomeada, separada uma da outra, mas perpassa fortemente nas malhas sobre as quais eles/as tecem suas vidas e por elas também são tecidas. As crianças apreendem, criam e reinventam o mundo por meio da percepção, que influencia continuamente as outras áreas e se caracteriza por ser a “capacidade de captar e organizar as informações sensoriais” através do sentido ou pelos sentidos que se “faz pelo corpo, tratando-se de uma expressão criadora, a partir dos diferentes olhares sobre o mundo” (Nóbrega, 2008, p.142).

Diante disso, tocando o mundo e por ele sendo tocado, as crianças desde os/as bebês, vão produzindo, apreendendo significados, construindo a zona intermediária que fica entre o externo e o interno, aterrissando no limbo daquilo que se encontra no campo da sensibilidade. E quando “o olhar começa a se fixar em objetos e fenômenos estéticos” (López, 2016, p.) adentram no universo das artes visuais, tal como fica evidenciado na experiência vivenciada por Olav descrita por Holm no começo deste capítulo. O menino cria percursos do vai e vem do papel amassado, transferindo-o de uma mão a outra, sob seus dedos abertos. Ações e gestos que produzem variações na textura do papel que vai do liso para pouco rugoso e, por último, totalmente amassado, permitindo a diminuição drástica da forma áspera do papel.

No sétimo mês de vida, Olav se entrega ao fluxo de convites que o mundo o faz, construindo percursos de criação que mostram um modo sensível de explorar, sentir o papel e viver uma experiência artística que é visual e multissensorial. López (2018) lembra que viver a cultura visual é um processo complexo que envolve aprender a olhar sozinho, descobrir que se é olhado e, mais tarde, viver o advento de que é possível olhar as mesmas coisas que outras pessoas, de forma compartilhada. Sobre isso, Richter (2005) se questiona acerca do que a criança vê nos primeiros momentos de vida e, pautada em Merleau Ponty afirma que a primeira visão é o momento em que se abre uma dimensão que, talvez, nunca mais se fechará.

4.1.1 As especificidades da percepção visual nos primeiros anos de vida

A visão aparece como parte do processo de sensibilidade de captar imagens, mas não de efetivá-las, uma vez que nossa percepção não é simples apropriação de imagens como defendem

Richter (2004); López (2018); Iranzo (2004). A apreensão da visão “não se limita a ilustrar um saber abstrato mas favorecer procedimentos cognitivos globais ao promover simultaneamente a abertura à transfiguração e à prefiguração”, como assinala Richter (2004, p.194). Assim, o ato inaugural da criança abrir os olhos promove a iniciação, o aparecimento das sensações de um corpo que passa a se misturar com um mundo, colocando em movimento imagens extraídas desde o momento da gestação e do nascimento. Ainda é Richter que destaca:

A primeira iniciativa após a intensidade da exigência do corpo para o esforço de nascer: o movimento intenso de saída do útero. Para Bachelard (1989, p.9) “é na carne, nos órgãos, que nascem as imagens primordiais. Essas primeiras imagens materiais são dinâmicas, ativas, estão ligadas a vontades simples, espantosamente rudimentares” que fazem começar algo, tomar a iniciativa de ir até as próprias coisas, sair de si para entrar no mundo e nele inscrever pensamentos e ações que promovem a experiência de pertencimento e participação (Richter, 2005, p.184).

Neste ir ao encontro das coisas dá-se o início do embate de cada ser humano com o mundo. Especificamente no que tange a seu encontro com a linguagem plástica, e assim um encantamento com o mundo (Richter, 2005). Na intensidade do viver, ao se lançar na criação, há a invenção de suas próprias imagens, formas, na beleza de poder poeticamente narrar e encenar o mundo. Com esse embate, progressivamente o ser humano entra no mundo da linguagem.

Os/as recém-nascidos/as são capazes de interessar-se pelos objetos e pessoas que são posicionados diante deles e já demonstram ter preferências. Mas é a face humana que mobiliza o interesse deles/as, pois as habilidades visuais nessa fase estão articuladas para promover o apego. Desse modo, logo nas primeiras semanas de vida pós-uterina, ainda com os movimentos oculares não ocorrendo corretamente, eles conseguem dentro de poucas semanas distinguir cores. Embora a visão seja “o sentido que se desenvolve mais lentamente e os neurônios responsáveis pelo padrão visual permanecem imaturos por muitos meses depois do nascimento” (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014, p.115).

Nesses primeiros meses, as crianças estão muito envolvidas com a tarefa de ler as faces das pessoas com as quais elas interagem (Kastrup; Herlanin, 2018; Stern, 1992). O rosto da mãe é o mundo-rosto-universo da criança e a paisagem embelezada pelo afeto que lhe dá segurança. Fenômeno denominado por Daniel Stern (1992) como percepção fisiognomônica¹⁵.

¹⁵ Expressão usada por Stern (1992), a partir Herniz Werner (1948), para se referir à experiência de percepções que são influenciadas pelas modulações afetivas. Disso, tem-se um entendimento que, muito cedo, os(as) bebês se ocupam de “longos períodos estudando rostos, atentos às sutilezas das expressões

Um rosto humano é muito mais atraente para o bebê do que qualquer outra parte do corpo. Esta atratividade é inata e se torna evidente por volta de oito semanas de vida, seguida de outras mudanças no comportamento do bebê como o sorriso responsivo e o acompanhamento visual” (Brazão; Rauter, 2014, p.10).

Este acompanhamento visual e o sorriso responsivo são fundamentais para a interlocução do/a bebê com o mundo externo. A percepção fisiognomônica e a percepção amodal constituem competências que junto com os afetos de vitalidade, distintos dos afetos como raiva e alegria, contribuem, entre outras, para a progressiva distinção das coisas que são e que não são animadas. Há uma disposição do/a bebê para investigar as expressões faciais, sobre as quais eles/as prestam atenção nos contornos, nos detalhes sem fixar em um ponto específico. Em torno do segundo e terceiro mês os olhos começam a encontrar os olhos dos adultos, momento em que se inaugura o advento de estar-com-um-outro. Sobre esse advento Kastrup e Herlanin (2018, p.131) comentam:

Surge então o olhar mútuo: olhar e ser olhado. Esta é a nova conexão atencional, que é cognitiva, na medida em que depende de uma habilidade específica: o bebê cartógrafo já adquiriu controle sobre seu olhar, definindo onde vai pousar sua atenção e a duração da exploração do que é observado.

E assim, em suas malhas de vida o/a bebê vai aprendendo a olhar para o outro e para as coisas do mundo, não mais a partir do olhar escaneador, movido pela necessidade de fazer um reconhecimento global. Com a possibilidade de pousar sua atenção e um tipo de duração maior na exploração do que é observado se abre um leque de oportunidades para ampliação da dimensão do sensível. O que os toca? Quais objetos atraem mais a atenção? O que tais objetos, pessoas, coisas dizem sobre eles? Quais sensações e sentimentos os pousos dos olhos nas coisas/pessoas lhes provocam?

Stern (1992) descreve sobre a curiosidade e encantamento dos bebês observados por ele ao perceber, em torno da sexta semana de vida, uma fresta de sol que bate nas paredes e os padrões de um móvel fixo no quarto. Em pesquisas desenvolvidas por Kálló e Balog (2011) notou-se que a partir dos três meses de vida, enquanto os olhos do/a bebê vagueiam de um lado para outro, ele/a descobre sua própria mão. Para elas, testemunhar esse momento é uma grande emoção. São eventos que mostram como a visão permite um “eu” que olha e vê o mundo e a si mesmo.

faciais” (Kastrup; Herlanin, 2018, p. 132).

A casualidade permite que o/a bebê não só veja sua mão, como também o faz perdê-la de forma repentina. O gesto de olhar a própria mão se repete muitas e muitas vezes, produzindo percepções, atualizações, produção da diferença. Repetição que promove o “engendramento de repertórios gestuais e imagéticos no devir do movimento das diferenciações que vão nos diferenciando” (Richter, 2004, p. 201). Assim, a brincadeira com a mão nasce para o/a bebê e, posteriormente, também descobre o seu punho e a partir disso, novas tramas exploratórias e repetições serão forjadas.

“O ato de olhar, de mirar, miração ou admiração emerge de dentro do corpo, nasce no instante de tomar a iniciativa de tornar-se gesto no mundo” (Richter, 2005, p.185. Esse tornar-se por meio de mãos e olhos brincantes, ao mesmo tempo, uma mão brinquedo é o que compõe a trama, nos processos iniciais para compreender-se ao apreender o mundo. Com isso, os/as bebês tramam, descobrem, narram, criam e encenam seus mundos, também com os movimentos das mãos, dos braços, da cabeça etc. No início esses movimentos ocorrem de forma totalmente desorganizada e aos poucos se complexificam. Disso, se percebe uma progressão continua na união do movimento das mãos e do olhar e a ação de “coordenar os movimentos dos braços, das mãos e dos dedos enquanto os acompanha visualmente (Kálló, 2011, p.20).

Na medida em que esse processo vai sendo coordenado, o mundo externo vai se amplificando e o ato de mirar as habilidades visuais, o aprender a olhar sozinho e de forma conjunta vão se tornando cada vez mais complexos. Com tais possibilidades, o mundo visual, o repertório imagético, as interações com o mundo, entre ele, com as produções artísticas vão se ampliando de forma ainda mais significativa quando começam a se deslocar sozinhas de um lugar para o outro.

4.1.2 Contextos favoráveis ao movimento e a ampliação da percepção visual

Kálló e Balog (2011, p.22) afirmam que em contextos favoráveis “por volta dos 5 meses a maioria das crianças podem ter os brinquedos que deseja, pegando-os deliberadamente”, passando assim, a vivenciar situações em que a apreensão de coisas que se tornam visíveis para elas tornam as experimentações ainda mais ricas. Por isso, na medida em que avançam nos processos motores, as crianças tocam e friccionam objetos; batem no chão e em superfícies distintas; repetem gestos e ações numa sucessão de descobertas de sons, de texturas, de sabores, dos efeitos da luz nos objetos e incidência das cores. Também se inquietam com materiais naturais e artificiais, cujas características permitem fazer marcas e, deixar traços no ambiente e

nos objetos, ainda que só passem a se interessar por tais marcas por volta de um ano e meio de idade (López, 2018). Um trabalho árduo e lúdico de decifração e produção de sentidos e apropriação de significados de seus universos e de suas próprias sensações.

Na manipulação de materiais amplia-se a expressão e os meios de comunicação das emoções, aprendizagens e descobertas. E como afirma Nóbrega (2008, p.142), uma “percepção fundada na experiência do sujeito encarnado, do sujeito que olha, sente e, nessa experiência do corpo fenomenal”, constitui-se processos determinantes para o reconhecimento do espaço como expressivo e simbólico.

O espaço sendo assim notado, ganha significado e passa a ser reconhecido, interferindo na construção das malhas pelas quais os/as bebês constroem suas vidas, seus afetos, suas memórias.

Trabalhos como os de Tubenchlak (2020), documentado no livro “Arte Com Bebês” narram visualmente o interesse, a dedicação e potência das experimentações que os/as bebês em torno de 6 a 8 meses realizam em contextos envolvendo a Linguagem Artística Visual. Como discute Cunha (2022), as demandas das crianças pequenas são exploratórias, devendo ser incentivadas e não controladas. López (2016, p.49) ratifica que “elas começam a desenvolver suas próprias obras, no início provavelmente sem intenção de ‘obra’, explorações mais ligadas ao azar ou à surpresa da transformação dos materiais depois de determinadas ações”.

Essas produções demonstram a capacidade dos/as bebês em se conectar com o mundo, de estarem abertos/as às possibilidades do presente, atentos/as aos movimentos, às intensidades, aos ritmos e às mudanças de temperatura. A atenção nessa fase da vida pode ser considerada focada e ao mesmo tempo aberta, um modo que permite que os mínimos convites que o mundo os faz sejam rapidamente percebidos (Kastrup e Herlanin, 2018).

As especificidades dos processos envolvendo as explorações dos bebês vinculam-se aos processos psicomotores. Ao longo do primeiro ano, os/as bebês passam os primeiros meses na posição supina¹⁶. Depois, quando estão na fase de arrastar e engatinhar, ficam muito próximos do chão com um campo visual muito singular. Quais objetos e detalhes tornam-se visíveis e mobilizam seus pensamentos e imaginação? Posteriormente, esse campo visual é modificado quando a criança conquista a marcha, passa a ficar em pé, começa a andar sem apoio e começa a correr livremente.

¹⁶ Termo utilizado para se referir a posição do ser humano de ficar deitado, com o rosto voltado para cima.

O desenvolvimento postural e motor autônomo permite que a criança pequena conquiste, aos poucos, o controle do seu próprio corpo e de seus movimentos, ampliando a possibilidade de expressar-se como um ser no mundo. A palavra autônomo se refere, nesse contexto, à capacidade desse mover por iniciativa própria, de acordo com sua vontade e competência, sem a ajuda de um adulto (Soares, 2017, p.47).

Assim, olhemos para os bebês em suas correntes, entre forças e fluxos a partir das relações que estabelecem com as coisas e pessoas que fazem parte de suas malhas. Para isso, consideramos a importância do papel do ambiente social (Galvão, 1995) para favorecer a entrada da criança no mundo cultural, das experiências artísticas, da fantasia, da ilusão, onde se oculta o mistério entre o jogo da linguagem e a emergência da metáfora.

Diferentemente do primeiro ano em que o encontro com o universo das visualidades se dá com foco nas explorações, a partir do segundo ano de vida, com ampliação do campo visual que favorecerá explorações e acessos a área, materiais e objetos antes impossíveis em função da condição de estarem em etapas anteriores à conquista da marcha. Tal ampliação poderá impulsionar novas nuances na relação dos/as bebês com seu entorno, seja com pessoas ou com qualquer objeto. Entre o 9º e 14º mês de idade emerge a habilidade relacional triádica caracterizada pela capacidade do/a bebê “coordenar a atenção entre duas pessoas em relação a um objeto ou pessoa de interesse mútuo” manifestada pela percepção de que se pode olhar a mesma coisa que outra pessoa seguindo o olhar na mesma direção do olhar ou ação do outro que se estabiliza aproximadamente aos 18 meses.

Por isso, a partir do segundo ano de vida, ao se defrontar com objetos artísticos ou não, mergulhar em experiências nas quais podem ocorrer a fusão do jogo com a arte (López, 2018; Winnicott, 2019) é possível que as crianças sejam mobilizadas a continuar construindo um cotidiano criativo, engajadas em conhecer, investigar o mundo e, assim, usufruir da capacidade, em desenvolvimento, de compartilhar um comum com outras pessoas, interessadas em preservar as marcas que deixam em suas itinerâncias, que geram sensações, emoções e aprendizagens interessantes acerca da Linguagem Artística Visual.

4.2 SEGUNDO ANO DE VIDA: EXPLORANDO, CONHECENDO E CONSTRUINDO TRAMAS A PARTIR DOS FIOS DA LINGUAGEM ARTÍSTICA VISUAL

O conhecimento da Linguagem Artística Visual nos primeiros anos de vida do ser humano, ocorre por meio da aproximação a esta linguagem, através de sua presença marcante que conjuga cores, luzes e formas. E o contato direto do ser humano com essa linguagem marca-o por provocar a relação com materiais densos e fluidos que podem impregnar poeticamente as mãos, partes ou o corpo todo deixando rastros visíveis (ou não) nas superfícies, nos objetos e diferentes materiais exigindo exploração sensorial.

Para os/as bebês, em torno do segundo ano de vida, se confrontar com o resultado visível dos traços, manchas e rabiscos permite vivências que, no começo, produzem a ilusão de que algo surgiu de algum lugar que não é possível saber de onde. Como destaca Derdyk (2020, p.44) “a criança olha para o lápis e não sabe de onde nasceu a linha: se foi da mão, do lápis ou do fundo do papel”. Do ponto de vista do que se pode acessar das expressões de outros por meio da Linguagem Artística Visual, bebês e crianças bem pequenas tem no campo reduzido o imenso: cenários figurativos ou abstratos que fora da tela ou da imagem gráfica não poderiam ser vistas, nem tocadas e/ou, talvez, sequer conhecidas. Uma linguagem que, por sua composição movente e instigadora, mobiliza o ser humano lhe possibilitando conectar a partir dela, a outra linguagem, como a corporal, a oral e a gestual.

Disso, podemos pensar a partir desse segundo ano de vida, as nuances que testemunham a imensidão das oportunidades criadas nos contextos de Creche quando junto com outros, em situações de atenção conjunta ou não, os/as bebês e as crianças bem pequenos/as se envolvem em contextos investigativos permeados pela Linguagem Artística Visual.

Figura 12 - Contexto com girassóis



Fonte: arquivo da professora Silvana Matos

Ester (1 ano e 8 meses) caminhando entre as flores, vagando atentamente, enquanto coordena o ritmo do seu corpo com a delicadeza solicitada pela obra de arte que está apreciando.

Figura 13 - Contexto com materiais e tintas naturais



Fonte: arquivo da professora Silvana Matos

Entre os tons avermelhados e a beterraba, **testemunhamos** o menino Théo (1 ano e 4 meses) deslizando as mãos vagarosamente sobre a poça de tinta e, aos poucos, ele e a produção plástica se misturando e se transformando em meio as sensações provocadas, simultaneamente, pela experiência tátil e visual. No encontro dele com as possibilidades que a proposta lhe oferece, surgem rajadas de tinta no papel, manchas volumosas e gotas brilhantes que lembram pedras de rubis. No ir e vir das mãos, as manchas vão se dissolvendo e, pouco a pouco, o tom escuro avermelhado vai se diluindo enquanto as gotas brilhantes parecem que vão se movimentar nessa confluência de movimentos da/nas coisas que absorvem a atenção e envolvimento do pequeno Théo.

Figura 14 - Contexto com carvão



Fonte: arquivo da professora Silvana Matos

Testemunhamos Kalleb (1 ano e 1 mês) abrindo caminhos sobre o monte de carvão, o que leva a imaginar como este material com característica sensorial tão distinta, como a força de sua cor negra e sua textura e tamanho tão propícias para a exploração de mãos infantis. A textura porosa e esfarelenta do carvão exige ajustes no ritmo que Kalleb imprime, ao deslizar as mãos sobre o monte e os movimentos que integra todo o corpo, produzindo sensações auditivas que dão conta dos barulhos sutis, captados pela audição, mas ouvido e reconhecido pela capacidade do tato. Mão que vagueiam nos espaços possíveis entre o pó, o grão, os pedaços de carvão que junto com todo o fluxo da experiência integra o pensamento, a imaginação e a percepção vivida por Kalleb na confluência poética, estética e lúdica que pode

ser, quem sabe, captada pelo sorriso leve e sereno “estampado” no corpo do menino.

Figura 15 - Contexto com materiais fluídos



Fonte: arquivo da professora Suzany Mota

Testemunhamos Marcelo diante das Orbeez¹⁷ mergulhando na magia dessas esferas que bailam, brincam na água, convidando o menino a ingressar nos circuitos que seus movimentos produzem. Orbeez que vão e vêm, flutuando, bailando na bacia de alumínio, junto ao reflexo da luz do sol que na bacia chega e provoca o efeito translúcido, capaz de atrair os olhos e raptar as mãos do menino que diante do desafio de usar uma colher para capturá-las não resiste às sensações que a água produz no seu corpo. Um estado provocante de coisas moventes,

¹⁷ Pequenas esferas de gel, material seco que, em contato com a água, aumenta de tamanho. São usadas, normalmente, em decoração, em cultivo de plantas e também para realização de brincadeiras.

experimentações de temperatura, efeito da reação das cores, das substâncias e dos diferentes materiais diante da ação da luz do sol. Marcelo brinca, acompanha o espetáculo dos fenômenos físicos e químicos tão presente nas experiências com a Linguagem Artística Visual.

Figura 16 – Contexto: composição com elementos naturais



Fonte: arquivo da professora Eudna Medeiros

Testemunhamos meninos/as esbanjando senso estético que os levam a combinar flores em pratos coloridos, entrelaçando cor e a delicadeza espalhada pela imensidão do quintal que gesta as poéticas das invenções infantis. Mais sentimentos, percepções e compreensões possíveis, emergindo na beleza da terra do solo de Irecê.

Figura 17: Crianças apreciando máscaras africanas



Fonte: arquivo da professora Eudna Medeiros

Também **testemunhamos** Celena e Isa Celene em frente a uma parede da Creche, observando e contemplando as máscaras africanas produzidas por crianças maiores. Paredes que, ao serem cuidadosamente transformadas em galerias de arte, constituem uma ambição

capaz de favorecer comportamentos e relações potentes com a arte como as manifestadas por Celena e Isa Celene. Elas compartilham impressões, manifestam interesse, preferências, demonstram atitudes e comportamentos estéticas. Assim, as meninas se deixam encharcar pelo ser da obra, que fala por si, mas também provoca interpretações a partir das relações e conexões que cada uma delas pode fazer.

Essas possibilidades do vivido ou não, por cada uma das crianças nas fotos anteriores, mostra o potencial do encontro da arte e da infância para o viver a experiência artística na Creche. O que eles/as fazem? Brincam, “bagunçam”, fazem arte?

4.2.1 As especificidades da arte na primeiríssima infância

Acompanhar os processos de construção, invenção, de movência e produção de sentidos construídos pelas crianças bem pequenas na experiência artística na primeiríssima infância, com o desejo de entender como elas vivem e fazem a arte é complexo e delicado, como o é de um modo geral e não apenas no mundo das crianças de 0 a 3 anos. A definição do que é arte é uma busca que tem atravessado a história. E Jorge Coli (1995, 2012) diz que tal tarefa é desafiadora e tentativas têm sido “divergentes, contraditórias, além de frequentemente se pretenderem exclusivas, propondo-se como solução única” (Coli, 1995, p.7). Sobre isso, Oliveira (apud Souto, 2020, 56 min) debatendo esse conceito a partir dos escritos de Arthur Danto, lembra que, para ele, “tudo pode ser arte, mas que nem tudo é”.

No campo das reflexões sobre o que seja arte na primeiríssima infância Holm (2007) traz algumas considerações instigantes ao dizer que “a arte para os bebês é tudo! É o lugar, é a atmosfera, é a pesquisa, o material, as relações, é o que o bebê sente” (2012, min). Em modulações diferentes, acreditamos que assim também é para as crianças bem pequenas e outros grupos geracionais.

A artista enfatiza que essa visão foi uma novidade para ela, pois aprendeu com os/as bebês novos conceitos e perspectivas de arte. Segundo a autora eles lhe proporcionaram um olhar mais amplo, ajudando-a a deslocar a ideia de arte restrita ao resultado. Holm (2012) comentou que após essa experiência, o que ficou mais acentuado foi a construção do seu entendimento da arte como pesquisa.

Ao estudar sobre arte e a infância, López (2018) aposta na ideia da construção de uma visão hermenêutica que pressupõe um lugar ativo dos sujeitos envolvidos no processo de construção, apreciação e apropriação. A autora afirma que “toda criança que mergulha na arte

é, assim, uma interprete-tradutora-criadora de sentidos mais ou menos explícitos, desde suas emoções e saberes em jogo (López, 2018, p. 63)”

Frente a isso, pode-se dizer que a experiência artística pode ser entendida como o encontro entre aquele/a que se vê e é visto por um “objeto/produção” que provoca um fluxo de movimentos, pensamentos, sentimentos, percepções, experiência que ultrapassa o fazer ordinário e de forma singular e única, a obra e o espectador se conectam por um fio invisível que os toma. Nessa direção, Martins, Picosque e Guerra (1988, p.75) dizem que “quando estamos diante de uma obra de arte a recriamos em nós. A contemplação de uma obra artística nunca é passiva, algo de nós penetra na obra ao mesmo tempo que somos por ela invadidos e despertados para novas sensibilidades”.

Segundo Silva Filho (2018, p.62) a arte está em todo lugar e como Holm (2012) afirmou, não se restringe a manipulações ou apreciações de obras denominadas ou definidas como objeto artístico. Danto (apud Oliveira 2020) ao dizer que tudo pode ser arte mas nem tudo é, está se referindo à complexidade para tal distinção relacionada ao universo dos artistas. Ainda que ele não tenha se referido ao universo do fazer arte nos primeiros anos de vida do ser humano, essa afirmação contribui para pensarmos acerca do que pode ser e não ser arte também na primeiríssima infância.

Considerando os desafios ainda presentes nos contextos educacionais para favorecer práticas que sejam provocadoras de criações potentes, mesmo como produções que mostrem avanços importantes, questiona-se: em quais contextos de Creches há proposições que permitem a liberdade de expressão, favorecendo a expressão autônoma, a oportunidade para emergir o inédito, para o admirar, para o estranhar, para o relacionar, para provocar a experiência?

Pensar uma resposta única para essa questão, é uma tentativa generalista do isso ou aquilo, do tudo ou nada. Sabe-se que por mais que se pense em uma conexão dos processos e das aprendizagens, da vivência e da experiência, esses movimentos são singulares e não há como pensar em causa e efeito. Contudo, há algumas perspectivas que mesmo reconhecendo o potencial desde os bebês de sair do estabelecido, produzindo significados únicos para cada situação, torna a experiência de criação autoral mais difícil. Para refletir sobre isso, me apoio em pensamentos que saltam da minha memória a partir de uma experiência que vivenciei em uma das minhas andanças ao longo do estágio doutoral. Busquei narrar imageticamente, com as fotografias por mim produzidas, com o intuito de simular o cenário que vivi, preenchendo lacunas dos lapsos de uma memória que recria, sendo mais ficção que representação. Assim,

fico a questionar:

Quais pistas as imagens e a narrativa escrita a seguir trazem para pensar sobre uma possível compreensão do que pode caracterizar a experiência artística na Creche acima problematizada?

Figura 18 - Expressão plástica – O inverno.



Fonte: arquivo da autora¹⁸

E assim, recordo que uma turma de mais ou menos 8 bebês, quase criança explorava/brincava livremente na sala de referência deles/as. Perto dali, enquanto uma auxiliar os acompanhava, a educadora responsável pelo grupo, se movimentava para organizar, separar e deslocá-los para um outro espaço e realizar uma proposta de experimentação plástica. No momento de sua realização, a educadora chamava um ou dois bebês de cada vez, conduzia-os para o espaço onde estavam os materiais a serem usados: frascos de tintas em tons azuis variados, bases para as produções feitas com papel metro e papel alumínio, um balde de água, um pano grosso que foi usado para remover os vestígios de tinta das mãos desses/as bebês e das crianças (de 1 a 1 ano e 8 meses de idade) e das mesas usadas durante a proposta. Poucas delas tinham total autonomia para se locomoverem de um lugar para outro. Apoiando-as de forma diferente em seus deslocamentos, a professora a(s) conduzia(m) para que ele(s)/a(s) se sentasse(m) na cadeira. Na sequência colocava o suporte para a pintura na frente de cada um(a), ele/a(s) sentasse(m) na cadeira. Na sequência colocava o suporte para a pintura na frente da um/a, depois clicava no papel mostrando e comentando sobre o barulho produzido pela fricção

¹⁸ Imagens recriadas por mim, a partir das notas de campo e dos lapsos de memória, referentes a uma vivência que acompanhei em uma das Creches, por onde peregrinei ao longo do estágio doutoral.

dos dedos no papel alumínio

Em alguns momentos, a educadora esperava um tempinho induzindo bebês e crianças de sua turma a fazerem a exploração plástica. Depois, usando um pincel, ela mesma espalhava algumas manchas e esperava a criança fazer a exploração tátil. Alguns dos/as bebês e das crianças usavam com mais rapidez toda extensão da base disponibilizada, enquanto outros/as exploravam a tinta na própria mão, alternando com idas e vindas a exploração da tinta nas mãos e no papel. Elas tentavam brincar, sentir a tinta, envolver-se em um percurso autoral. Contudo, na medida em que elas iam deixando manchas de um lado na base de papel, a professora movimentava o papel, de modo que as partes ainda não preenchidas tornassem o alvo das produções/explorações da turma. Depois que a professora fazia alguns desses deslocamentos os/as bebês e as crianças faziam explorações que preenchiam a extensão da base proposta, era parabenizado/a e a pintura era levada para secar em outro espaço. Ali mesmo, no pequeno espaço de tempo a professora voltava, lavava e passava o pano na mão dele/a, secava e o/a conduzia de volta para a sala referência.

Que tipo de encontro eram vivenciados nessa situação? *Seria um processo em que se podia viver “à surpresa da transformação dos materiais depois de determinadas ações”* (López, 2016, p.49) explorar, apreciar, surpreender-se, brincar e inventar, conhecer e afetar e ser afetado? Infelizmente pouquíssimas foram as chances dos/as bebês sentirem o frio da tinta escorrendo pelas suas mãos, a surpresa ao se depararem com as suas próprias produções, com a magia da transformação química do resto de tinta misturada com a água. Mesmo que alguns bebês tentassem conhecer, explorar e viver essa produção de maneira fluída, lúdica e poética uma pode-se pensar na barreira entre o imposto, o esperado, o planejado pela docente dificultava a conexão entre a criança, a tinta em seu estado líquido, movente, impregnante com o papel não permitindo uma comunhão entre a vivência e a criança. Assim, esta relação se amplia quando o/a bebê ou

A criança promove uma comunhão entre ela e o meio, entre ela e o cosmos. A propriedade que a criança estabelece com os seres, com os objetos, com as situações, depende da intensidade afetiva, do tônus energético que ela mantém como qualidade de relação com o mundo. (Derdyk, 2020, p. 46)

Essa qualidade da relação da criança desde os bebês com o universo que os/as cercam pode ser um importante indicador para tentar enxergar a linha tênue entre o que separa e o que pode se constituir como uma experiência artística na primeiríssima infância. Neste contexto, vem à lembrança a provocação de Holm (2007) quando afirma que tudo é arte para uma criança,

e chama atenção para as lógicas que tem sido mais comuns nas proposições pedagógicas envolvendo crianças bem pequenas. E ainda, por sua inspiração, cabe destacar a liberdade como uma das condições para a existência da experiência artística, enfatizando que “se um processo artístico é controlado já não é mais artístico” (Holm, 2004, p. 93).

4.2.2. A importância dos fios construídos a partir das experiências artísticas

Winnicott (2019) trata do ato de criação como uma necessidade humana, cabe pensar o quanto é importante os processos de criação para fazer a vida valer a pena. Este psicanalista se remete aos atos de criação, desde o momento em que o ser humano tem a ilusão de inventar o peito ao conectá-lo com sua mãe. Eis os primórdios da necessidade de criar e pertencer com uma das condições de nossa humanidade.

A partir disso, Winnicott (2019) confluí para o entendimento de que a experimentação como ato de criação é mais importante do que o produto. Desde muito cedo, o ser humano produz significados a partir de suas explorações, levando-o a fazer descobertas, testemunhar as ressonâncias de suas ações que geram marcas e produções singulares. No entanto, muitas vezes, mesmo as crianças muito pequenas, são obrigadas a participar de processos que lhes permitem explorar, criar muito pouco. Tendo em vista essa conjuntura, Winnicott faz considerações interessante sobre a diferença entre fazer como alguém e o ato de criar:

É claro que se a pessoa for muito original e talentosa seu desenho pode valer 20 mil libras; mas, para aqueles que não são Picasso, seria uma imitação escravizante e não criativa desenhar como Picasso. Para desenhar como Picasso, a pessoa tem que ser Picasso – tudo o mais não será criativo. (Winnicott, 1970/1999, p. 37)

Entendendo o potencial pré-simbólico que predomina nos primeiros anos de vida do ser humano, a analogia que Winnicott (2019) faz com uma pessoa que já se expressa, como Picasso, não seria apropriada com bebês e crianças bem pequenas. Todavia, a sensação e a imitação escravizante podem ocorrer em muitas práticas envolvendo os bebês e as crianças nas instituições de Educação Infantil ou no âmbito familiar. Não é incomum a prática de induzir as crianças a preencherem desenhos prontos, algumas vezes até com a determinação das cores a serem usados, atitudes como segurar na mão da criança na tentativa de controlar seus movimentos motores com o intuito delas não ultrapassarem as bordas dos desenhos prontos.

Não se pode dizer que em uma condução assim, o impedimento do potencial criativo

seja tão somente o resultado dos gestos gráficos que a criança produziria. Ao ter seus movimentos controlados elas deixam de criar movimentos corporais, de aprender a controlar o ritmo corporal, manual, conforme o resultado das explorações dos materiais, de achar graça ou se incomodar com o som que faz com um riscante ou de viver uma experiência tão intensa com a situação e os objetos que até o silêncio se manifesta.

Gestos de criação e de apreciação também tem seus limites quando as crianças participam de momentos envolvendo as famosas propostas de pinturas com as mãos e/ou com os pés. Os/as bebês/crianças podem fazer múltiplas e interessantes investigações com materiais plásticos, usando as mãos e/ou os pés deixando a tinta escoar, fazendo sobreposições de carimbos com seus pés/mãos, borrando a imagem produzida, testando o poder de desmanchar etc.

Figura 19 - Experiências plásticas de crianças bem pequenas com as mãos



Fonte:

arquivo de pesquisa da autora¹⁹

Ao contrário do exposto no parágrafo anterior, as explorações plásticas também podem ser um momento de bloqueio da experiência artística. Infelizmente, a tradição que muitas vezes orienta os/as adultos/as tomam como referência a estética da obra de arte clássica, simetricamente perfeita, na qual as mãos/pés a serem carimbadas devem deixar as linhas de expressão das mãos, o formato dos dedos e seu contorno “perfeito”, desconsiderando o percurso de conhecimento e desenvolvimento poético, estético, intelectual e motor que pode ter sua potência drasticamente reduzida. Destarte, as mãos/pés das crianças e/ou bebês confiscados nesses momentos, tornam-se apenas carimbos que são segurados pelos adultos para pressionar primeiro na tinta e depois no papel, seguido do processo de higienização, como se a tinta na mão, as sensações que ela provoca e os vestígios na roupa ou no corpo não tivessem importância

¹⁹ Imagens capturadas em ambientes virtuais: 1 . <https://elements.envato.com/pt-br/adult-holds-child-hands-with-blue-and-red-paint-on-E49V4NX> 2. <https://escuelajauja.com/beneficios-aporta-a-ninos-pintar-con-dedos>

para fomentar os processos criativos e perceptivos, por meio dos quais as crianças podem se surpreender com manchas, respingos, borrões que surgem durante as explorações.

Figura 20 – Adulto fazendo da mão da criança um carimbo.



Fonte: <https://elements.envato.com/pt-br/adult-holds-child-hands-with-blue-and-red-paint-on-E49V4NX>

Ao contrário de percursos que inibem a autoria, a liberdade de criação e invenção, Holm (2007, p. 14) considera que “[...] as crianças estão ocupadas, usando suas mãos. Os materiais que são sentidos, tocados e manuseados não criam, necessariamente, uma “obra de arte” visível, mas “algo” próprio, que está além disso.” Esse além pode acontecer em diversas propostas de contextos capazes de mobilizar as crianças, desde os/as bebês, as brincadeiras e as explorações com a Linguagem Artística Visual. Todavia, em seu poder de olhar e ser olhado, sentir e ser sentido, ao ingressar nos jogos lúdicos podem ser levadas a criações que estão além da “obra de arte” e muitas vezes passam despercebidas por alguns adultos.

Nesses casos, perceber o movimento do além, pode ser um privilégio daqueles que estão abertos a escutar as crianças bem pequenas. No sentido de Malaguzzi (1999) uma escuta que significa a sensibilidade para se conectar, perceber, acolher o movimento do outro. E o

movimento das crianças nas explorações das expressões visuais convida os adultos a olhar, seguir, observar o que, como e o tempo que elas olham as coisas e exploram os materiais (Holm, 2007).

Observar manifestações expressivas, ações, gestos, provocando outros, é valorizar o tempo de observar o que as crianças fazem, do que se ocupar com aquilo que se acredita precisar fazer para elas. Com isso, voltamos à história da turma que vivenciava explorações plásticas com as tintas azuis. Como se percebeu, a ação da educadora foi desenvolvida a partir da abordagem pautada na pedagogia transmissiva (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013) cujo foco é transmitir, conduzir as crianças no processo de realização de atividades propostas pelos adultos numa perspectiva adultocentrada.

Apesar da força simbólica e física que a presença do adulto exerce – frequentemente orientando e induzindo muitas das ações de crianças e bebês (Tardos; Szanto-Feder, 2011) é possível observar que os sujeitos na primeiríssima infância demonstram capacidade de escapar às normas estabelecidas, agindo a partir de seus próprios interesses, desejos e curiosidades. Esses movimentos singulares revelam a potência de as crianças criarem outras trajetórias nos percursos cotidianos de experiência.

É oportuno retomar o episódio “Expressão plástica – O inverno” anteriormente descrito, para refletirmos sobre o que pode ou não ser entendido como uma experiência artística na primeiríssima infância. A atitude de Marley²⁰, uma criança de apenas 1 ano e 7 meses que “participava” da proposta de experimentação plástica, mostra como o ser humano pode se envolver de forma autônoma, criativa e sensível com os materiais, atribuindo significados próprios para suas explorações, a reinventar o propósito da atividade e, assim, produzir sentidos únicos para sua vivência estética.

Entre um rápido intervalo em que a professora foi guardar a pintura feita por Marley (1 ano e 7 meses), ao esperar o retorno dela, ele vive “clandestinamente” uma experiência com a Linguagem Artística Visual. No momento em que esperava a professora para levá-lo de volta para a sala de referência, Marley encontra-se diante do pano manchado de tinta usado naquela vivência para remover os vestígios de tinta. Era perceptível a fascinação que o tecido rugoso, grosso, encharcado de tinta exercia sobre ele. No início Marley dava toques leves e rápidos no pano e depois seguiu amassando o tecido com as mãos. O intuito inicial, como acontece com

²⁰Marley é um nome fictício dado ao personagem criado para compor a presente narrativa. Aqui, localizo um marco temporal de uma experiência mais recente vivida no estágio doutoral, mas ela é muito similar a tantas outras vivências ao longo de minha carreira. Por isso, não é possível saber até que ponto essa narrativa decorre de uma experiência que salta da memória, por entre palavras que se esforçam para recriar o vivido, preenchendo as lacunas dos lapsos de uma memória que se reinventa, sendo, como mencionado, mais ficção do que representação.

as ações nessa fase, provavelmente era a experiência lúdica que a exploração do tecido estava lhe provocando. No entanto, depois de algumas amassadas parece que Marley percebeu que a ação de amassar e soltar o tecido gerava formas diferentes, as quais se desfaziam rapidamente. Eis que então, o ritmo da ação de amassar, o tempo de olhar, seguido de gestos faciais ia se alterando e alternando as explorações do menino que mostrava seu fascínio, talvez por conta da efemeridade das “formas” produzidas ou pelas características sensoriais do tecido que ia permitindo-lhe viver sensações tátteis e experienciais lúdica-poética-estéticas além de fazer uma “obra” visível aos olhos dos adultos.

É natural que, no dia a dia — seja no âmbito familiar ou no institucional —, crianças bem pequenas produzam poéticas que ocorram à revelia dos adultos. As ressonâncias para cada um/a que faz suas rotas de fugas ou tem o privilégio de ter oportunidade para escolher e agir autonomamente pode ser semelhante ao que é possível fabular a partir das manifestações expressivas de Marley. Fabulações que apenas dão indícios da importância dos/as adultos/as observarem gestos e as ações das crianças para compreender um dos modos de apropriação, criação e a capacidade deles vinculada à dimensão estética. Abaixo, uma sequência de fotos produzidas a partir da narrativa envolvendo o menino e o pano, que também podem trazer pistas dos fios que conectaram Marley e o tecido. As fotografias são um convite para que os adultos, assim como Marley, exercitem o olhar poético sobre o mundo.

O que estas imagens nos provocam a pensar?

Figura 21 – A exploração do tecido feita por Marley



Fonte: Arquivo pessoal da autora²¹

As imagens e as ações de Marley nos remetem ao questionamento feito por Barbieri

²¹ Imagens recriadas por mim, a partir das notas de campo e dos lapsos de memória, referentes a uma vivência que acompanhei em uma das Creches, por onde peregrinei ao longo do estágio.

(2012) no seu livro intitulado “Onde está a arte na infância”. No livro, a autora fez um percurso mostrando as tantas possibilidades da arte acontecer, no encontro das crianças desde os bebês com o espaço, com os materiais, com as linhas, com seu próprio corpo. Essa compreensão é ratificada por Marley ao nos fazer imaginar que a experiência artística pode acontecer no encontro de uma criança e/ou um/a bebê com um pano rugoso, áspido, encharcado de tinta, que para muitos adultos é simplesmente um pano de chão desprezível.

Quantas ideias, pensamentos e imaginação as formas engraçadas, estranhas e/ou aprazíveis que aparecem nas fotografias podem provocar? Uma casa? Um sapo? Uma montanha? Nada disso para um/ bebê que só quer, muitas vezes, experimentar, amassar e se surpreender com a plasticidade que as coisas podem oferecer? afinal “Arte é infância. Arte significa não saber que o mundo já é, e fazer um. Não destruir nada que se encontra, mas simplesmente não achar nada pronto. Nada mais que possibilidades. Nada mais que desejos.” (Rilke, 2007 *apud* Barbieri, 2012, p.17).

5

TECITURAS DA APRECIACÃO DA ARTE NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA



5 TECITURAS DA APRECIAÇÃO DA ARTE NA PRIMEIRISSIMA INFÂNCIA

Eram olhos vagabundos, brincalhões, que olhavam as coisas para brincar com elas. As coisas vistas são gostosas, para ser brincadas. E é por isso que os nenezinhos têm esse estranho costume de botar na boca tudo o que vêem, dizendo que tudo é gostoso, tudo é para ser comido, tudo é para ser colocado dentro do corpo. O que os olhos desejam, realmente, é comer o que vêem. [...] Rubem Alves (1999, p.1).

Figura 22 - Crianças observando flores azaleias projetas



Fonte: arquivo da professora Eudna Medeiros

Quais as especificidades, os modos de observação e apreciação às crianças bem pequenas, como Théo Lucca (1 ano e 6 meses), Celena (1 ano e 2 meses) e Noah (2 anos) indicam? O

que essas imagens nos levam a fabular?

Nem escuro, nem totalmente claro. Uma imagem de flores projetada em um espaço escurecido parece ser um convite perfeito para Théo Lucca (1 ano e 6 meses), Celena (1 ano e 2 meses) e Noah (2 anos) mergulharem no universo instigante que as experimentações imersivas podem promover. A imagem que foi projetada pelo adulto, não é a mesma imagem que reflete na parede. O projetor conjuga luz, flores em tonalidades, tamanhos e formas diferentes. Em meio aos movimentos, as posturas, as paradas, a captação de informação que cada bebê faz da imagem externa, possivelmente, vai se transformando em potentes imagens mentais para cada uma delas. Guiados/as, principalmente, pelos estímulos visuais e táteis, se rendem ao ímpeto de olhar, tocar, “cheirar”, sentir as flores bem de pertinho. Nesses movimentos os bebês e suas sombras passam a compor a imagem. Experimentação, observação, apreciação e expressão? O que cada criança observa? Do fundo, Théo Lucca contempla a constituição da metamorfose da imagem que, pela posição, se torna visível para ele, resultando da conjugação da imagem das flores projetadas, as sombras e os próprios corpos de seus companheiros. Théo Lucca, Celena e Noah, três corpos pensantes entregues ao poder das mãos que tudo vêm, mobilizados pelas sensações que fazem o corpo inteiro vibrar com o jogo provocante da luz artificial, seduzindo-os enquanto vivenciam a experiência da profusão das cores, luzes e formas. Um momento que impulsiona corpos e mundos se fundindo e se alterando! O maiúsculo no minúsculo, a potência onírica e dimiurga do mundo condensado nas imagens, torna possível que os/as bebês tenham um jardim de flores na “palma das mãos” permitindo que eles/as se aproximem dos pequenos detalhes de cada flor, das linhas, das curvas que imprimem a singularidade delas. Dessa forma, os/as bebês vivem a grandeza do imenso no pequeno, aguçam seus olhares, sintonizam percepções estéticas, emoção e cognição.

A observação e contemplação de objetos é uma ação realizada pelo ser humano em torno dos 5 e 6 meses de idade. Vale retomar os estudos de Tardos e Szanto-Feder (2011, p.40) quando afirmam que “há crianças que, em 25 minutos de observação, passam nessa atividade uma média de 8,5 minutos, mais de 15 segundos de cada vez sem interrupção”. Nesta compreensão, a observação possibilita a mobilização de capacidades como associar, pensar e imaginar (Lopez, 2018), posto que, através da observação, criam-se imagens mentais, reconhecimento de objetos e apreensão de informações que o ser humano pode mobilizar em outras circunstâncias.

Diferente do simples olhar, a observação exige paradas, o deter-se de forma intencional, decorrendo do processo de aprender a olhar que se desenvolve em função dos processos de

interação, do encontro do olhar com outros olhares, dos momentos de partilha da ação de olhar juntos com outras pessoas os mesmos objetos e/ou fenômenos. Isso pode ser concretizado desde o simples gesto do adulto em apontar para um animal, para uma foto no porta-retratos ou para a Lua que desponta no céu e, mais adiante, surgem as manifestações das próprias crianças através desse gesto que coordena a ação de olhar conjuntamente. Exercícios de olhar compartilhado constituem “a base da construção de significados, da capacidade de observação, do desafio de aprender a “olhar” como ato voluntário e de valoração” (López, 2018, p.37).

Ainda sobre a dimensão do ato de observar, da ação de contemplar o mundo com todo o corpo, cabem outras camadas para a produção de sentidos a partir da palavra observação: os termos observadores entretidos e observadores passivos para se referir ao modo como as crianças vivenciam as experiências que os colocam nessas condições; quando o observar é uma experiência, e implica em envolvimento essencial para muitas habilidades visuais (Gonzalez-Mena; Eyer 2014

Para tanto, é preciso cuidado para que os estímulos não sejam em excesso, com materiais adequados, ambientes seguros, estética aprazível, espaços sensíveis, poéticos e que favoreçam a produção de significados compartilháveis e compartilhados com pares mais experientes. Isso concorre na produção dos significados da arte que circula em nossa sociedade, pois como se sabe, um objeto pode não ser e se tornar artístico em um processo de produção e apropriação de diferentes sentidos.

Portanto, das crianças desde as muito pequenas, que são portadores da novidade, ao adentrarem no campo das tradições já estabelecidas é possível reconhecer a potência, acompanhar os momentos de atualizações e criações que nem sempre quer dizer inovação, mas pode ser criação, recriação dos pensamentos, dos processos, das ideias e dos significados que circulam em uma dada comunidade. Mesmo antes de se comunicarem oralmente, entendemos que através da linguagem do olhar, das experiências de observação que são capazes de realizar é possível acompanhá-los, seguir e compartilhar seus olhares.

5.1 FIOS QUE TECEM A PRÁTICA DO APRENDER A OLHAR COM O OUTRO E O APRECIAR

Ainda que as linguagens, tais como os olhares e expressões faciais dos bebês e crianças muito pequenas, sejam diferentes do sistema de códigos que constituem a linguagem oral dominada pelo/a adulto/a é imprescindível estabelecer diálogos produtivos acerca dos mundos

que veem e sentem: é uma diferença que tem potência. E assim, constituir uma relação que envolve três sujeitos-objetos; o primeiro o/a bebê/criança bem pequena; na sequência, os cenários, os brinquedos, os artefatos, as mobílias, as obras de artes; e por fim, os adultos que, parafraseando Reyes (2012), juntos, estes sujeitos-objetos formam um triângulo amoroso, que os ligam, através das narrativas, dos comentários, cruciais para potencializar a entrada das crianças no mundo das linguagens, incluindo a Linguagem Artística Visual.

Através desse triângulo, podem ser desencadeadas conversas com as crianças sobre o que se vê, o que se faz, os sentidos atribuídos pelos adultos àquelas coisas. Essas trocas e compartilhamentos são indispensáveis em qualquer “fase” da vida, incluindo os primeiros anos. Nessa mesma direção López (2018), assim como Tardos e Szanto-Feder (2011) discutem a importância do/a adulto/a comentar, narrar, compartilhar poeticamente com os/as pequeninos/a e as impressões sobre os elementos que compõem o(s) cenário(s) que veem.

Compartilhamentos que se estabelecem colocando em evidência a capacidade do adulto de considerar o momento e o contexto para conversar com um/a bebê ou uma criança bem pequena sobre uma foto, um quadro, uma escultura, um brinquedo, uma roupa, uma embalagem de um pacote de fraldas, entre outras. Ao lado de bebês e crianças bem pequenas, os adultos podem desenvolver posturas que promovam diálogos através dos quais a capacidade que eles têm de usar a linguagem oral se misturem ao terreno fértil que se constitui através do vínculo que estabelece com as crianças, e assim, a linguagem oral dominada pelos adultos favorece que diferentes linguagens possam confluir nessas situações.

As experiências de conversar sobre as coisas com bebês e crianças, não significa “dar aulas”, explicar, informar, descrever, nem tão pouco se colocar no lugar de guia de seus olhares. Ao contrário disso, alternar os momentos que eles/as podem ter de forma natural ao conversar com as crianças, que ainda são de algum modo, estrangeiros/as em nossa cultura, podemos em momentos propícios acolhê-las amorosamente, compartilhando informações, resenhas, novidades, curiosidades, segredos para que, na intimidade entre nós e o mundo no qual ela ingressou recentemente possa ser cada vez mais familiar.

Quando somado ao ato da criança observar, se tem em jogo a sensibilidade da criança, provocando seu engajamento com alguma coisa, com um objeto, com um artefato artístico cultural e/ou com um fenômeno natural resultando na manifestação de preferências e/ou a mobilização de sentimentos como graça, espanto, medo, assombro, etc... Têm-se a ação de apreciar, entendida como “um fato subjetivo, e também um rasgo sensível nos corpos das coisas do mundo” (López, 2018, p.66). A manifestação da sensibilidade estética desde a mais tenra

idade é surpreendente, como tem identificado Trevarthen (2005).

Não podemos mensurar “o rasgo nos corpos do mundo” em função da apreciação constituída no momento de comunhão entre o sujeito e a coisa apreciada. Contudo, gestos, comportamentos e ações podem ser perceptíveis nas manifestações expressivas das crianças que diferem de outras apreensões de informações acerca dos objetos que investigam, das sensações e dos sentidos construídos por meio das relações que estabelecem. Entende-se que uma apreciação de uma obra artística realizada por crianças maiores ou pessoas de outros grupos geracionais se distingue, radicalmente, da apreciação realizada por aquelas que tem até 3 anos de idade, uma vez que estão em jogo a mobilização de recursos racionais e metafóricos bem diferentes para cada um desses grupos geracionais.

Diante disso, as situações que têm como propósito favorecer a apreciação na Creche, embora possa ocorrer nos contextos em que também se pretende mobilizar os processos expressivos, devem considerar a dimensão multissensorial e a curiosidade que constituem uma das especificidades dos/as bebês e crianças bem pequenas. Com isso, a apreciação ao invés de um corpo inerte, olhando fixamente para uma única direção durante um tempo considerável ou focado em um campo instaurado pelo conjunto dos elementos de uma obra, poderá ocorrer em meio ao ímpeto de uma exploração, que independente da obra artística, move a interação multissensorial, com variações de paradas rápidas com atenção focada. Sobre esse processo da criança se ater aos objetos Tardos e Szanto-Feder (2011, p.45) destacam:

[...] sua atenção e seu interesse se organizam no ritmo exato de sua maturidade, no nível que corresponde ao estágio de seu crescimento. A criança pode deter-se ao seu gosto em um objeto ou em um fato. Está atenta aos gestos, às mãos, aos seus pés, olha a natureza e os objetos: observa as folhas em movimento, os pássaros que brincam, as migalhas de pão na praça ou no quintal;

Nesse processo de apreciação, as crianças e os/as bebês precisam tocar, pegar, apertar, sentir com as mãos, como um modo de “enxergar” as coisas que os olhos e os demais órgãos dos sentidos, também “veem e sentem”. As mãos e a boca como forma de produzir conhecimento, nos primeiros anos de vida, indicam o quanto seria rico se os adultos soubessem decifrar a linguagem das mãos/boca para acessar o que estes órgãos observam, apreendem. Possivelmente, seriam descrições densas, narrativas detalhadas e contos cheios de suspense e mistérios. Gandhy Piorski (2016) afirma que o tato é a base de toda sensorialidade, a mãe de todos os sentidos, é quem permite por meio da pele a comunicação entre o corpo e o mundo, estabelecendo a simbiose do humano com todos os demais elementos da vida.

Nesse sentido, as mãos “em sua inteligência exploratória” tem a “capacidade de repercutir na criança novos ramos de percepção e mergulho na essencialidade das coisas” (Piorski, 2006, p.104) incluindo os processos de observação e de apreciação evidenciados pela sensibilidade explícita, de forma sutil ou mais intensa, através das escolhas realizadas, das expressões faciais manifestadas, dos gestos desenvolvidos.

Frente a isso, podemos reconhecer uma apreciação estética manifestada por uma criança, ainda muito pequena, quando ao passear em uma praça pública ou em um jardim, abraça uma escultura de um coelho; pelos estados lúdicos produzidos em experiência com a literatura infantil com a qual interage de forma intensa com as ilustrações de um ou mais personagens; pelas manifestações das expressões faciais que demonstram alegria, assombro ou quando demonstra alegria quando ouve uma canção de ninar.

Nas supracitadas ocasiões, tem-se comportamentos que diferem do comportamento corriqueiro estabelecido pelas crianças e os/as bebês, que estabelecem com os objetos com os quais se deparam, uma vez que demonstram capacidade de escolhas e preferências, que demonstram uma apreciação estética (López, 2018). Tais habilidades apontam o caráter da percepção nos momentos que ocorrem uma apreciação, pois é um tipo que difere dos atos de percepção corriqueiros, ou seja, da percepção que interessa em captar as informações que resultam na apreensão da função e/ou utilidade das coisas.

Portanto, as ações desenvolvidas para/com os/as bebês e as crianças bem pequenas não podem se restringir a uma perspectiva experimentalista que permite que nas Creches as crianças (entre primeiro e terceiro ano) estejam fazendo sempre algo a partir de materiais que resultem em um produto visível e que, por vezes, limita as possibilidades de desenvolvimento das operações como observar e apreciar não apenas as suas produções, mas também as produções artísticas de outras pessoas. Assim como a expressão, a observação e a apreciação, fazem parte do “caminho de apropriação e experimentação [...] que dão origem à experiência” (López, 2018, p.64).

Possivelmente a ideia de propiciar situações que favoreçam a expressão na Creche, não cause muita estranheza em função das pesquisas que vêm apontando o potencial do ser humano para se comunicar, se expressar desde que nasce. No entanto, pensar como propõe as DCNEI (2009) e a BNCC (2018) nos/as bebês e nas crianças bem pequenas observando, apreciando, se envolvendo com artefatos simbólicos e artísticos, sobre os quais eles/as demonstram interesse, sensibilidade e a capacidade de viver uma experiência estética pode não ser comum nas instituições educativas.

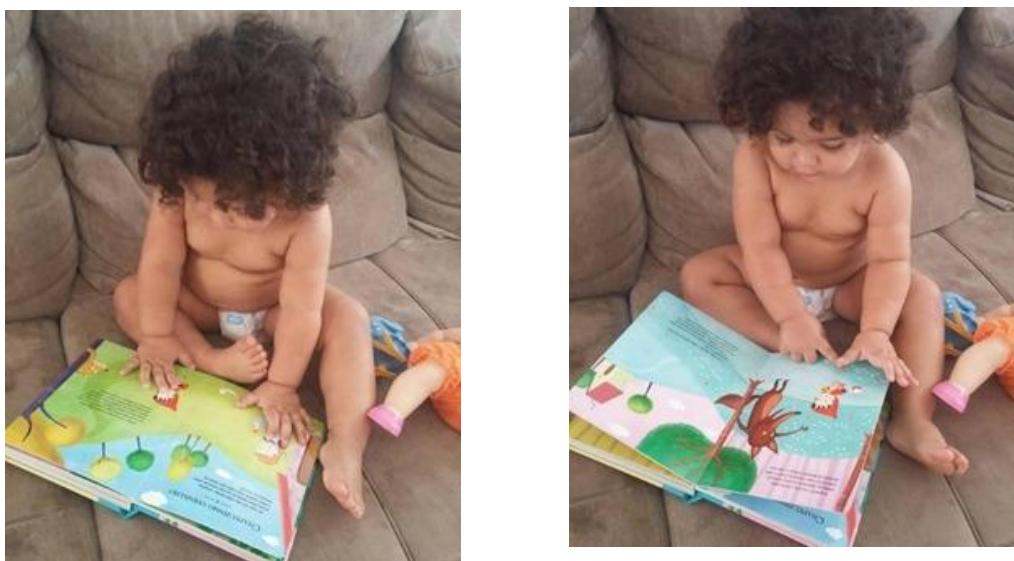
Entende-se que a aproximação dos/as bebês e as crianças bem pequenas aos processos educativos de aprender a olhar e ver, podem ser feitos na Creche na perspectiva da arte imersiva, cuidadosamente pensada, respeitando as especificidades deles/as. Considerando que os caminhos que eles/as trilham na conquista de tais aprendizagens não se assemelham com aqueles empreendidos pelos adultos no sentido de realizar leitura de obra de arte considerando os aspectos formais, contextuais, históricos de uma produção artística.

Ao contrário disso, as crianças, ao serem inseridas em experiências que as levam a imergir no território da arte, estão abertas ao fluxo, ao plano de forças que as move. Outros aspectos diferentes daqueles que movem os adultos entram em jogo como impacto visual e sensorial que a obra provoca, os elementos que integram com as obras expostas. Assim, no movimento das compreensões sobre as experiências e aprendizagens das crianças bem pequenas, os estudos de Richter (2005, p.22) nos provocam a pensar que “as crianças podem aprender aquilo que não compreendem ainda através da experiência poética que as faz admirar-se ou estranhar o inesperado que advém de uma perplexidade, de um conflito ou de uma tensão diante do desconhecido”.

5.1.1 Os fios que indiciam os processos específicos do aprender a observar e a apreciar

O que fazem as crianças a seguir? Que especificidades seus modos de observação e apreciação indicam?

Figura 23 - Maria Luiza “lendo” o livro infantil Chapeuzinho Vermelho





Fonte: arquivo pessoal da mãe de Maria Luiza

Diferentemente de Théo Lucca (1 ano e 6 meses), Celena (1 ano e 2 meses) e Noah (2 anos) que aparecem na imagem no início desse capítulo, Maria Luiza (12 meses de idade), na imagem acima, folheia um livro infantil e degusta os detalhes nas cenas ilustradas em cada página, que saltam aos seus olhos e inundam sua percepção. Seu corpo captura, sente, vibra e traduz a sensibilidade que pode ser vista na narrativa visual. As imagens dizem tantas coisas e confluem para possíveis e diferentes fabulações. A seguir, um exercício de escuta dos gestos, das manifestações expressivas de um corpo que expressa a Maria Luiza diante da produção artística que compõe a narrativa do livro.

Era uma tarde ensolarada, um certo silêncio, na maciez do sofá de sua casa, na companhia da chapeuzinho vermelho de um mundo dentro de um livro. Maria Luiza olha, tateia com os pés, movimenta e ajusta seu corpo enquanto se relaciona de forma sensorial com o mundo-livro. O que será que tanto a surpreende nesse mundo de papel? O “movimento” entre os patos no lago, os códigos escritos, a coruja assustada, a joaninha na galha da árvore que pode cair? Não é possível saber. Mas é possível observar um corpo sentindo enquanto se expressa e expressando enquanto sente. A relação dessa menina com o mundo-livro não foi suspensa, nem interrompida, ocorreu sem nenhum tipo de corte e não foi determinada a priori. Maria Luiza se surpreende com alguma coisa, seu semblante dá a ver sua emoção e evoca o efeito de modo que fica explícita sua emoção e o evidente fato de que ela foi tomada pela experiência.

Com o mesmo livro em mãos e na mesma cena, possivelmente outra criança não irá se expressar da mesma maneira que ela, do mesmo jeito, com a mesma intensidade com que seu corpo expõe. É uma relação constituída em situação. Algo de muito especial a apreende, acontece e captura de seu corpo-alma, de modo que seu envolvimento com as narrativas visuais presentes no livro pode evocar no primeiro plano uma percepção de uma fruição espontânea. Além disso, tais manifestações podem sinalizar apreensão de gestos e modos de se relacionar com o percebido, através de uma atenção compartilhada com outras pessoas. Esse é um processo construído na relação com os pares mais experientes, o que lhe possibilita desenvolver habilidades de ver o que outros também veem. É possível que, de forma diferente, outras crianças sejam sensíveis a este mundo-livro. Muitas delas podem passar por ele, folheá-lo, degustá-lo, segurá-lo, olhar seus detalhes ou o todo, com intermediação de um adulto ou não; porém pode não ocorrer o espanto vivido por Maria Luiza, em função daquilo que é subjetivo na construção da dimensão estética de cada um de nós. Ainda poderá ser que outras crianças, diante de outros livros, vivam um outro tipo de experiência estética, e Maria Luiza, não.

O que diferencia tais possibilidades? Estaria nas narrativas visuais a condição para que tal relação se constitua? Todo ser humano nasce com a faculdade de sentir, de julgar e perceber, ou seja, de conhecer o mundo através da sua sensibilidade. Mas, a forma como cada um sente e o momento em que sente são singulares e provisórios, além de ter relação com as experiências pessoais, culturais e sociais, as quais permitem ir além do que os sentidos apreendem. Um dia após a experiência que Maria Luiza demonstra ter vivido, pode ser que não tenhamos mais nenhum vestígio desse comportamento ou, ainda, que outras experiências perceptivas, sensíveis e extraordinários aconteçam com ela e com o mundo que a cerca. Assim, as experiências singulares vão se desenvolvendo dentro do arcabouço da dimensão estética que Maria Luiza vai ampliando ao estar em contato com o mundo percebido. Nessa direção, seus sentidos, sensibilidade, percepção e sentimentos vão se tornando refinados e aguçados. Maria Luiza, assim como muitas outras crianças que interagem no/com o mundo, tecem suas malhas nas relações com os humanos e não humanos que as rodeiam, aprendendo a serem empáticas, implicadas e comprometidas com a feitura de um mundo em constante transformação.

Não seria esse exercício de percepção, a partir das ações e gestos presentes na fotografia de Maria Luiza, uma sinalização da composição de fios que se ramificam em teias e se manifestam em malhas, na expressão máxima de sentidos e compreensões?

Olhando, pensando sobre as expressões de Maria Luiza, capturam-se formas de apreciação, de percepção, de viver a arte muito específicos das crianças em seus primeiros anos

de vida. As imagens dão conta da riqueza de um período da vida que se move pelos múltiplos sentidos, por um corpo que pensa, que sente e expressa emoções e sensações de forma intensa.

Na narrativa visual a seguir, um outro contexto traz a integração das crianças de uma Creche com um ambiente lúdico, estruturado a partir da articulação de elementos que restaram na organização de um contexto provocador de sentidos, das interações e da apreciação coletiva. Podemos nos indagar o que crianças bem pequenas veem juntas ou como interagem individual e coletivamente com a instalação artística²².

Figura 24 – Participação da turma na Instalação Artística: movimentos de nossa arte.



Fonte: arquivo da professora Eudna Medeiros

Quantas questões essa imagem pode provocar a pensar?

Alguns de tantos outros questões que poderiam ser fabuladas...

Em uma tarde de sol, Julia (1 ano e 11 meses), Lorenzo (1 ano e 11 meses), Marcella (2 anos e 2 meses), Natan (2 anos e 3 meses) Eric (2 anos e 1 mês) são atraídos pela instalação artística que se encontra no hall da Creche. Lorenzo e Eric trocam olhares, sorriem um para o outro comunicando o estado de estesia que os atravessa. Se confrontam com um cubo de madeira com vários filtros dos sonhos pendurados esbanjando a beleza dos materiais que

²² Linguagem da arte que se realiza em espaços diversos como os espaços culturais, os museus e/ou ao ar livre. Para Silva (2021, p. 49) “uma instalação se constitui, se organiza e se apresenta em um espaço e não se separa dele. Nesse espaço, objetos são construídos e reconstruídos, organizados e reorganizados através de arranjos inusitados, relações críticas e instauração de metáforas fazendo convergir referentes culturais e criando lugares simbólicos”.

carregam as marcas das experimentações e brincadeiras plásticas/gráficas que eles/as viveram há alguns dias. Os olhos dos/as bebês tateiam o ambiente e escaneiam suas criações. As mãos querem ver de perto a madeira que sustenta o cubo, as vagens que brincam ao vento e assim, sentir e experimentar as sensações que as texturas dos diferentes materiais podem oferecer. O que possivelmente foi uma experiência motora prazerosa, agora oferece possibilidades para o prazer visual que são pílulas que nutrem o ciclo da imaginação e da memória desses meninos/as. Traços fortes com giz de cera nos círculos de madeira, rajadas de tinta nas buchas vegetais, linhas tracejadas nas vagens, folhagens que abrigam fotos que narram a construção dos percursos, exigindo produções de sentidos a partir do deslocamento da função dos materiais no seu contexto usual. Uma bucha de banho na festa das cores? Um cordão brincante que balança no ar? Uma foto que conecta momentos anteriores com o presente? Mundos se movimentam nessa instalação trazendo a impetuosidade das linhas, das variedades das formas, das texturas e a imponência das cores que se encontram com o olhar dos/as bebês flertando com seus mundos internos. E assim, esse encontro promove interconexões entre os/as bebês e a instalação proposta pela professora, permitindo que surjam indícios da profusão que envolve afeto, percepção, cognição, próprias da experiência artística. Um território linguageiro, em que se produz o viver estético ampliando os processos de imaginação, pensamento e memória. Nesse encontro, o ato de observar e explorar enquanto aprecia, e o ato de apreciar enquanto explora, se evidenciam.

As três situações anteriores, envolvendo as crianças e a apreciação das flores projetadas, a interação de Maria Luiza com o livro e a participação delas na experiência de interação na instalação artística demonstram crianças bem pequenas exercendo seus direitos de interagirativamente com o mundo que os cerca. Porém, nem sempre isso acontece, dado que, infelizmente, algumas propostas pedagógicas desconsideram a capacidade deles/as participarem, viverem esteticamente tais experiências (Rocha, 1999, p.62) do valor cultural e educacional que se atribui aos processos de observação e apreciação na primeiríssima infância.

Soma-se a isso as concepções pedagógicas com foco na disciplinarização dos corpos infantis (Carvalho, 2005) impondo a elas a exigência do silêncio de seus corpos, de viverem um cotidiano em que o trabalho das mãos é confinado a executar os comandos no tempo, na perspectiva e na forma que os adultos já sabem, conhecem e aceitam. Ao contrário dessa perspectiva, uma abordagem ancorada nas pedagogias participativas traduz a compreensão que se tem das mãos, como um órgão do conhecer potencializando a capacidade criativa, inventiva e pensante que as mãos integradas com todo restante do corpo são capazes de fazer.

Dito isso, ao contrário do comportamento desejado até o final do século XIX envolvendo o “espectador e a contemplação da arte” concebemos, em consonância com tudo o que tecemos até aqui, o lugar dos bebês e das crianças bem pequenas como observadores e apreciadores ativos. É verdade que ainda hoje, em função de haver obras e proposições de arte que, em detrimento do material usado pelo artista, do valor simbólico e de sua frágil estrutura, a exploração tátil é inapropriada. Com isso, pontualmente, considerando o nível de atenção e interesse dos/as bebês e as crianças bem pequenas, elas podem ser desafiadas a não tocar, entretanto, para que possam conhecer e vivenciar plenamente e inventivamente uma experiência artística faz-se necessário organizar e viabilizar situações que as/os concebam em suas especificidades.

Compreendemos que a educação do olhar deve inserir, progressivamente, no cotidiano das crianças muito pequenas, vivências que lhes permitam realizar exercícios que exijam determinadas posturas tais como demonstrar progressivamente cuidado nos processos de aproximação às propostas artísticas, espaços e/ou objetos, pegando, segurando, tocando com a maior delicadeza possível e, até mesmo, o não tocar diretamente. E com isso, experimentar, dentro de um possível, o exercício de ajustar o ritmo do corpo às ações que exigem explorações apenas visuais.

Assim, apreciar alternando os procedimentos, sem que seja necessariamente uma aprendizagem acumulativa e/ou imposta pelo poder do adulto de controlar os corpos das crianças, mais adiante, na pré-escola por exemplo, é possível que suas possibilidades motoras, cognitivas e psicossociais lhes permitam vivenciar situações nas quais precisem autorregular-se diante das exigências de participar, pontualmente, sem a ação direta das mãos.

Dessa forma, vivenciar uma educação do olhar que tem como objetivo promover o diálogo, a reflexão, a construção de saberes que sustentem relações com as obras de artes lhes possibilite valorizar, respeitar e apreciar a produção artística, pautada na compreensão do dever de preservar o patrimônio artístico-cultural de uma comunidade, e de seu país, reconhecendo progressivamente a fragilidade de determinadas obras, lançando mão do cuidado necessário nas experiências artísticas que participar.

Cabe retomar a epígrafe que abre este capítulo, fazendo menção aos olhos vagabundos de criança mencionados por Rubem Alves (2014), no texto “O Olhar Adulto”, para fazer uma menção a potência dos olhos que nascem brincalhões, que veem pelo puro prazer de ver. E nesse sentido, é importante destacar a responsabilidade das Creches de favorecer experiências que possam ampliar, cada vez mais, as oportunidades para sustentar os olhos vagabundos -

olhos que vageiam desprendidos de qualquer imposição, oferecendo oportunidades em que a prática do ver se torne cada vez mais sofisticada.



6

AS NUANCES DOS FIOS QUE
COMPÕEM AS RELAÇÕES
DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS
E A BIDIMENSIONALIDADE

6 AS NUANCES DOS FIOS QUE COMPÕEM AS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS E A BIDIMENSIONALIDADE

É pau, é pedra, é o fim do caminho
 É um resto de toco, é um pouco sozinho
 É um caco de vidro, é a vida, é o Sol
 É a noite, é a morte, é o laço, é o anzol
 [...]
 É o vento ventando, é o fim da ladeira
 É a viga, é o vão, festa da cumeeira
 É a chuva chovendo, é conversa ribeira
 Das águas de março, é o fim da canseira
 É o pé, é o chão, é a marcha estradeira
 Passarinho na mão, pedra de atiradeira
 É uma ave no céu, é uma ave no chão
 É um regato, é uma fonte, é um pedaço de pão
 É o projeto da casa, é o corpo na cama
 É o carro enguiçado, é a lama, é a lama
 É um passo, é uma ponte, é um sapo, é uma rã
 É um resto de mato, na luz da manhã
 [...]

Tom Jobim (1974)

A sucessão de imagens que Tom Jobim (1974) traz na canção Águas de Março conecta coisas que parecem estar desconectadas, no entanto, revelam o fluxo de forças que movem os fios que compõem as malhas que tecem os seres humanos e que são por eles tecidas em seus cotidianos. Essa sucessão de imagens feita por Jobim é fruto de uma sensibilidade que o permite encadear e colocar em relação os fenômenos, os objetos, os animais humanos e os não humanos.

O compositor Tom Jobim demonstra sua atitude estética diante do seu encontro com o universo descrito na música. Tal atitude não é incomum na vida das crianças em seus primeiros anos de vida, pois elas são ávidas, entusiasmadas, atentas aos pequenos movimentos do mundo. Como bem assinala Alison Gopnik, no documentário o Começo da Vida (apud Renner; Moreira, 2016) “costuma-se dizer que as crianças pequenas não prestam atenção, mas na verdade é que elas nunca param de prestar atenção. Acontece que elas são supersensíveis a todos os padrões de informações”.

As crianças bem pequenas, de um modo geral, ao se encontrarem com as imagens no mundo a partir da potência que têm em prestar atenção em tudo, supõe-se que elas se envolvem

com mais facilidade com as pequenas coisas que emergem em seus cotidianos. E assim, fazendo alusão às descrições feitas por Tom Jobim, tendem a brincar com o vento ventando, rir do fim da ladeira, fazer festa na/com a chuva.

Com isso admiram, se espantam ou correm do sapo, da rã e se alegram com um resto de mato na luz da manhã, deixando nítida a beleza do encontro da junção dos animais (humanos ou não) com as coisas, ou das coisas com as próprias coisas que se dirigem para o mesmo ponto e se deparam uns diante dos outros, isto é, de viver o encontro.

No ato de encontrar-se com o mundo, seguindo a confluência proposta na canção Águas de Março, onde as coisas podem ser não apenas uma, mas tantas outras coisas, onde se coloca o pé no chão, com tantas possibilidades para inventar, no qual passarinhos estão no céu, na mão ou na imaginação, tem-se o mundo-Creche, no qual os encontros com a natureza, com os animais e todo leque de imagens bi/tridimensionais podem ser potencializados.

A partir dos referidos encontros, as crianças passam a experimentar, explorar e acessar também as produções/processos artísticos variados e apropriados através de ações pedagógicas que viabilizem tais encontros. Uma das tantas formas de provocar esses encontros é propor Contextos investigativos que se caracterizam por serem “ambientes criados com a intenção da ativação multissensorial e de dar caminho ao que move” (Barbieri, 2021, p.28) cada criança.

Para tanto, é fundamental considerar os interesses, as necessidades e as possibilidades das crianças na Creche e inserir na proposta dos contextos materiais manejáveis, apropriados, versáteis e seguros, cuidadosamente selecionados, preparados e organizados para convidá-las “a experimentar, investigar, imitar, obter resultados, estabelecer relações e se emocionar com suas descobertas” (Dudovik; Cippitelli, 2020, p.57).

As imagens bi/tridimensionais podem desafiar as crianças a realizarem diferentes operações, evocando estratégias e habilidades importantes nas relações que estabelecem a partir desses contextos. E com isso mobilizar seus múltiplos sentidos, experimentar sensações e sentimentos que ampliam a memória, a imaginação e a percepção.

Tais processos requerem não apenas a proposição dos contextos, como requerem a participação ativa dos adultos, observando as manifestações e gestos das crianças bem pequenas, se elas demonstram curiosidade e se interagem com os materiais presentes em um dado contexto investigativo. Com isso, o educador poderá fazer os ajustes necessários em prol da participação autônoma das crianças. Logo, é fundamental refletir sobre as maneiras como eles/as realizam as relações com os materiais propostos, entre eles, as imagens bidimensionais, sobre os momentos e como se dá a organização do tempo para tais vivências.

Com o intuito de disparar tal reflexão, começemos por imaginar como a primeira

pinacoteca das crianças, desde os bebês, se constitui. Ou seja, o conjunto ou o acervo de obras de arte que elas podem conhecer e ter contato frequente. Nas Creches e pré-escolas é comum a circulação de livros de literatura infantil. Algumas vezes são acervos bem cuidados, com materiais adequados e apropriados para diferentes idades. Há também, em algumas instituições, obras de artistas dispostos em algumas paredes, espaços com fotografias e, geralmente, muitas imagens produzidas tanto pelos professores como pelas crianças em diferentes lugares.

Contudo, pode-se dizer, que o contato direto das crianças bem pequenas com produções de artistas, de forma mais frequente, ocorre por meio das ilustrações presentes nos livros de literatura infantil. Assim, estas ilustrações formam o primeiro conjunto de obras que constitui a primeira pinacoteca deles/as (López, 2018) com a inserção de ilustrações de diferentes artistas que circulam no cotidiano da Creche de diferentes formas e momentos, como veremos ao longo deste capítulo.

A seguir, algumas referências de ilustrações – produções artísticas – para trazer visualmente provocações que contribuam para a reflexão acerca da importância dessas referências na vida do ser humano, em seus primeiros anos de vida. Entretanto, a organização da exposição é apenas alusiva a uma espécie de “pinacoteca”, pois a construção que as crianças fazem de suas primeiras referências de imagens, de obras que marcam seus imaginários, ocorre por meio das relações afetivas que estabelecem, progressivamente, com os livros e outras imagens que, necessariamente, não estão expostas em um lugar fixo para as crianças estabelecerem essas relações.

Edgar Galvão (apud Lima, 2016), criador da Fada do Dente Banguela; Ana Paula Azevedo (apud Nuñez, 2019), criadora das personagens da Banda das Meninas; André Neves (2010), o criador de Obax; e Juan Chavetta (2017), criador da Manu e a Cuca, são exemplos de artistas que produzem ilustrações de obras literárias infantis importantes para a construção das pinacotecas dos seres humanos nos primeiros anos de vida.

Figura 25 - Ilustrações de livros literários infantis



Fonte: Montagem da autora²³

Em algumas instituições de Educação Infantil, obras ilustradas próximas ou muito distintas dessas, circulam em vários momentos no cotidiano e ao longo do ano letivo dos/as bebês e das crianças. São imagens com o poder de criar emoções, sentimentos, conhecimentos, mobilizar ações e gestos, influenciando a visão de mundo que construímos a partir delas (Cunha, 2015).

Uma galeria assim, nos convoca a acolher em nosso imaginário a imagem de uma Cuca fofa, que olha para Manu com empatia. Uma fada sem formas simétricas, com expressão de quem do mundo acha graça. Uma família africana acolhedora, afetiva, afirmando através da estética pessoal a cultura de sua comunidade. Uma banda musical com uma ilustração que esbanja a beleza da diversidade étnico-racial. Essa é uma suposição de um possível conjunto

²³ 1- LIMA, Lulu. *A Fada do Dente Banguela*. São Paulo: Mil Caramiolas, 2016, p.26. 2- NUÑEZ, Emilia. *A Banda das Meninas*. Salvador: Tibi Livros Infantis Fantásticos, 2019, p.29. 3 - NEVES, André. *Obax*. São Paulo: Brinque-Book, 2014. 33 p.7. CHAVETA, Juan de. *Manu e a cuca*. Editorial Saber e Ler Editora Ltda. 2017.

de referências artísticas e o exercício do que elas provocam em nós, diante de muitas outras descrições e sentimentos possíveis para outras pessoas.

Entre as referências artísticas que tem o livro, literário ou não, como suporte, estão as referências que apreendemos nos arquivos fotográficos cedidos pelas professoras das Creches nas cidades de Lapão, de Irecê e outras referências que emergiram em nossa memória a partir da lembrança de momentos vividos ao longo da nossa pesquisa. Dessa forma, a seguir, trazemos três dessas fotografias com pistas iniciais acerca dos encontros vividos por bebês e crianças com as imagens bidimensionais, nessas referidas Creches. Ao longo do capítulo outras imagens serão expostas com o intuito de discutir **como as imagens aparecem**, como se dá a relação das crianças com elas e discussões sobre o tempo para tais relações.

6.1 AS IMAGENS BIDIMENSIONAIS NO COTIDIANO DA CRECHE

Figura 26.1 - Adriele Maitê observando livro do Pequeno Príncipe

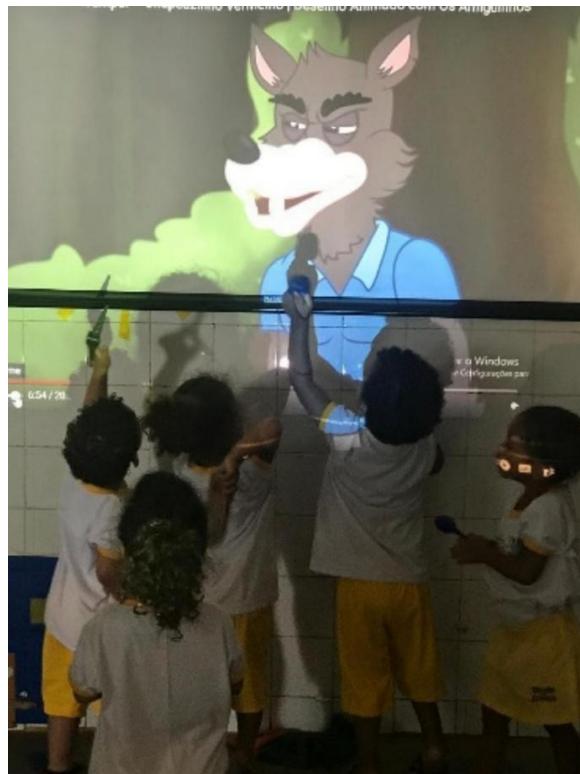


Fonte: arquivo da professora Eudna Medeiros

O encontro de Adriele Maitê (1 ano e 3 meses) com a bidimensionalidade acontece no

pátio da Creche, quando se observa, por meio da fotografia, que, ao se movimentar, ela apreende diversos artefatos culturais. Em uma das suas mãos, visualiza-se uma boneca e, na outra, o livro do Pequeno Príncipe, uma “pessoa” para quem Maitê direciona todo seu olhar. Naturalmente, dentre os materiais disponíveis, outras crianças apreenderam demais artefatos culturais. O livro, como um desses artefatos, surge como possibilidade para alimentar as **relações²⁴** que as crianças, assim como Maitê, podem estabelecer a partir das explorações em seus cotidianos. Essa relação, manifestada por essa menina, parece semelhante à descrição das relações feitas por Tom Jobim, na canção Águas de Março, de modo a estarem desconectadas da trama que leva Maitê a se vincular aos demais artefatos. Será que está?

Figura 27 - Brincando de alimentar o lobo



Fonte: arquivo da professora Suzany Mota

Na sala referência, com a professora Suzany Mota, **a relação com a imagem bidimensional** emerge nas proposições brincantes que desafiam a imaginação e o pensamento

²⁴ Usei o destaque em negrito como um recurso para favorecer o acompanhamento que o(a) leitor(a) é convidado(a) a fazer acerca da argumentação em torno da questão: como ocorre a relação da criança bem pequena com a imagem bidimensional na Creche?

das crianças. Um Lobo projetado na parede, que não se move, que usa roupa de gente esperando ser alimentado docilmente por esses pequenos. Um lobo, que é uma entre tantas outras produções presentes nas diferentes ilustrações, nos mais variados livros que [povoam](#) o imaginário das crianças a partir das versões de uma história clássica como a Chapeuzinho Vermelho. As colheres nas mãos das crianças, todas juntas eufóricas para encher a barriga do Lobo, estão cheias de comidas imaginárias e, apesar da manipulação que elas fazem dessas colheres virando-as para baixo, suspendendo até a boca do lobo, a comida não caí, pois a interação delas com a imagem vai além do mundo “real”.

Tanto a imagem vista por Adrielle Maitê, como a do Lobo, vista pela turma de crianças da professora Suzany Mota são ilustrações feitas por artistas, que junto a outras imagens (bi/tridimensional) circulam na Creche, tais como aquelas, produzidas pelas próprias crianças da mesma e/ou de idades diferentes. Imagens como essas, tanto aparecem “prontas” a partir da circulação de obras literárias, catálogos de arte, das imagens que aparecem em contextos investigativos propostos pelos/as educadores/as, como são apreendidas pelas próprias crianças e/ou bebês durante seus processos de exploração do mundo que os/as cerca.

Imagens também surgem por meio das próprias explorações das crianças, provocando outras maneiras de se estabelecer relações.

Figura 28 - Brincadeiras e explorações com tintas em diferentes suportes.



Fonte: arquivo da professora Silvana Matos

No *studium* da foto em foco, observa-se Nicolas (2 anos e 1 mês) vivenciando uma relação fluída com a imagem bidimensional que emergiu de suas próprias experimentações. No referido contexto, percebe-se uma estética presente na organização dos materiais que, provavelmente, foi importante para que Nicolas (2 anos e 1 mês) escolhesse parar diante de uma bandeja de isopor, com tinta vermelha, em cima do papel branco e um pincel que o convidou às interações e às brincadeiras (Brasil, 2009), e não em um outro. O menino tinha outras opções de escolha! Poderia usar outra tinta, explorar outro suporte, consequentemente produzir outras posturas corporais; a liberdade de escolha é fundamental para as relações que são estabelecidas a partir das interações com o ambiente e os sujeitos envolvidos.

Na constituição do contexto com materiais que viabilizam a emergência das linguagens expressivas (Vanti; Plaszewski, 2021), a educadora Silvana dispôs de diferentes materiais, dentre eles, tintas na bandeja de isopor, pincéis, diferentes suportes, como a cartela de ovos, caixa de pizza penduradas nas paredes e papel metro branco, estirado no chão. As escolhas de Nicolas produzem a emergência de traços, entre uma pincelada e outra, de linhas contínuas e descontínuas que parecem vaguear e confluir para que, diante de seus olhos, vivenciasse a magia de ver uma imagem aparecer diante de si. Uma relação estabelecida por meio de uma vivência que instiga o desenvolvimento de

[...] modos de pensar mas também se torna um ser que sente de uma determinada maneira. O desenvolvimento da sensibilidade, o fato de reagir de uma certa maneira frente aos outros e às experiências vividas, o gosto por determinadas manifestações culturais em vez de outras..., não são resultados que devem ser desprezados, quando pensamos no tempo e nas experiências que a criança vive ao longo da educação infantil. (Bujes, 1998, p.16)

Considerando as três fotografias anteriores em que aparece Maitê segurando o livro, as crianças alimentando o lobo e Nicolas produzindo uma imagem, pode-se dizer que os suportes das imagens importam, os lugares que as imagens estão dispostas importam, as formas como elas circulam no cotidiano da Creche, também importam no fluxo que promovem os encontros, e, consequentemente a construção dos processos das relações das crianças com o mundo da bidimensionalidade.

6.1.1 A cultura do ateliê e as possibilidades de propiciar o encontro com a bidimensionalidade

Entende-se que as relações com as imagens bidimensionais são construídas na Creche, quando proposições pedagógicas sinalizam a compreensão dos(as) educadores(as) quanto à importância atribuída. Isso pode ficar explícito com a busca pela cultura do ateliê²⁵, ou seja, pela busca de promover uma cultura institucional, em que se tenha, nesse lugar-tempo, um fomento permanente à pesquisa, à experimentação, aos processos de criação. Um lugar/tempo em que emergem e se valorizam as múltiplas linguagens, especialmente, as linguagens expressivas, sem que se tenha um dia, um horário e um lugar específico para isso (Hoyuelos, 2020), que evoque a ideia de “um laboratório para muitos tipos de transformações e expressões visuais” (Gandini, 2019, p. 6).

Tal cultura tanto pode se manifestar em “um espaço físico que acolhe as explorações e o brincar, provoca investigações e nutre o senso estético” (Chanan, 2021, p. 1) quanto pode se manifestar na vida cotidiana das Creches/Pré-escolas em que as mãos laboriosas são interpeladas, a curiosidade é instigada, a expressão corporal é desejada, a imaginação é reconhecida como uma linguagem (Richter, 2007) que viabiliza a imersão dos(as) bebês/crianças em ricos processos, como também os(as) aproximam de diferentes produções artísticas em que eles(as) possam conhecer uma gama de estilos gráficos e plásticos de diferentes artistas visuais (Vecchi, 2017; Barbieri, 2021).

Nessa direção, é importante que as proposições pedagógicas na Creche tomem as nuances da arte atual como uma importante direção na construção da cultura do ateliê. Cauquelin (2005, p. 127) afirma que, atualmente, o “domínio da arte seria muito mais uma mistura de diversos elementos; os valores da arte moderna e os da arte que nós chamamos de contemporânea, sem estarem em conflito aberto, estão lado a lado, trocam suas fórmulas, constituindo então dispositivos complexos, instáveis, maleáveis, sempre em transformação”. Essas noções podem permitir a construção de proposições pedagógicas mais abertas para inserir materiais diversos, fomentar a hibridização de linguagens, apostar na capacidade de os(as) bebês/crianças serem coprodutores(as) e receptores(as) ativos(as) de produções poéticas feitas por diferentes artistas e/ou por eles(as) próprios(as) (Cunha; Borges, 2015).

Outrossim, a partir de tal cultura se concebe toda a Creche como um grande ateliê que

pode catalisar experiências, impulsionar laboratórios de invenção, propiciar experimentações, criações e muitas aprendizagens. Favorecendo dessa forma, que os/as bebês, as crianças e os adultos entrem com frequência em “Estado de Ateliê”, ou seja, “um estado de atenção móvel na integração do corpo no espaço e de ação viva, de ser atravessado pelos acontecimentos, um certo modo de ser atingido pelo mundo, tingido pelo mundo” (Barbieri, 2018, p. 253).

6.1.2 Os Contextos investigativos na Creche e as possibilidades de propiciar o encontro com a bidimensionalidade

Na perspectiva da cultura do ateliê, enfatiza-se a possibilidade “de sensibilizar o bom gosto e o sentido estético, sendo capaz de criar nova relações interpretativas entre os acontecimentos educativos” (Hoyuelos, 2020, p. 143); com isso, os educadores são convocados a construir novas rotas de atuação, de pensar sobre maneiras de organizar e construir proposições pedagógicas, pautadas na compreensão de que “planejar é fazer um esboço mais amplo sobre a gestão do tempo, sobre a organização dos espaços, sobre a oferta de materiais e sobre os arranjos dos grupos” (Fochi, 2015, p. 1).

Destarte, os(as) profissionais que atuam na Educação Infantil são convidados(as) a fomentar a nutrição estética, fazer a curadoria dos materiais e considerar a importância da atitude e do senso estético nas proposições dos Contextos Investigativos. Santos (2017, p. 37) pondera que a atitude e o senso estético devem ser encarados

[...] como uma sensibilidade, uma atenção a conexões [...]. Por conseguinte, o senso estético se apresenta nas ações como um modo empático e intenso que coloca em relação as coisas e ideias, contemplando uma atitude investigativa que experimenta o pensamento e a realidade a partir de ângulos inusitados.

Dessa forma, a atitude e o senso estético assumem importância para a organização e proposição de Contextos Investigativos que se ancoram nas abordagens das pedagogias participativas (Formosinho-Formosinho, 2011), as quais se opõem às propostas centradas na transmissão de conhecimento e buscam a valorização do protagonismo dos diferentes sujeitos no processo. Tais contextos, pela sua natureza aberta à produção de sentidos, às ações e às experimentações, podem se revelar como uma das formas que respeita e acolhe as crianças, desde bebês, em sua cognição incorporada, ou seja, um corpo que é ação/pensamento. A ideia de contexto perpassa na literatura brasileira a partir de algumas formulações, Dudovik; Cippitelli (2020, p.57) assinalam:

Contextos com propostas estruturadas, mas que não determinam como devem fazê-lo, mas, sim, que permitam às crianças realizar ações autônomas que favoreçam a exploração e a descoberta, que acolham os interesses e os processos das crianças e que permita a elas realizarem seus próprios projetos[...]

Essa definição encontra-se ampliada nas palavras Barbieri (2021, p.26) ao mencionar que os

Contextos de investigação e invenção são ambientes onde a vida acontece. Lugares em movimento, em ebullição, com temporalidades diversas. São os espaços onde as proposições que fazemos convidam as pessoas para a investigação. Às vezes, eles são a própria natureza do lugar em que estamos: uma investigação na floresta ou em uma praça podem trazer todos os ingredientes necessários. Nossa intencionalidade, o modo de estarmos presentes, os acontecimentos do lugar em relação com as crianças podem fazer com que o contexto de investigação se transforme.

Nessa direção, através das explorações as crianças bem pequenas que emergem na relação delas com os Contextos Investigativos, têm a oportunidade de lidar com uma diversidade de linhas, de texturas, de formas, de volumes que lhes oportunizam conhecer elementos, os quais são importantes para “aprendizagem que parte de um olhar ativo, analítico, sensível e poético sobre o mundo visível e invisível” (Cunha, 2002, p.9)

A perspectiva pedagógica que coaduna com um currículo valendo-se da estratégia de propor Contextos Investigativos, se ancora em uma concepção de docência na Creche, que entende que um dos principais desafios do/a docente é planejar a organização e a estruturação dos tempos/espaços como provocadores do engajamento dos/as bebês/crianças. Tal provocação, configura-se como um convite que mobiliza e sustenta os atos delas de construirão repertórios linguageiros, os quais não se fazem por acumulação de informações, mas por transfiguração através da qual se aprende “a dinamizar corpo, imagem e palavra” (Richter, 2007, 4).

É no embate desse corpo com o mundo interno e externo, um corpo pensante, conectando-se com as possibilidades de acesso, das explorações, de trocas e aprendizagens a partir dos Contextos Investigativos, que os repertórios serão construídos pelos/as bebês e crianças, pois “as experiências pré-verbais forjam repertórios: o corpo sempre é reservatório linguageiro que se atualiza pela reciprocidade entre as diferentes linguagens que o corpo permite” (Richter, 2007, p.4).

Dessa forma, compreendendo os interesses, as necessidades e as capacidades dos bebês

e das crianças bem pequenas, faz-se necessário que as práticas pedagógicas em Creche viabilizem processos nos quais elas possam se expressar e se comunicar por meio das linguagens que já dominam e que se encontrem com tantas outras linguagens. Vanti e Plaszewski (2021) trazem uma lista de exemplos com narrativas visuais de diferentes tipos de Contextos Investigativos que ilustram como eles podem potencializar e nutrir o olhar curioso das crianças desde a tenra idade.

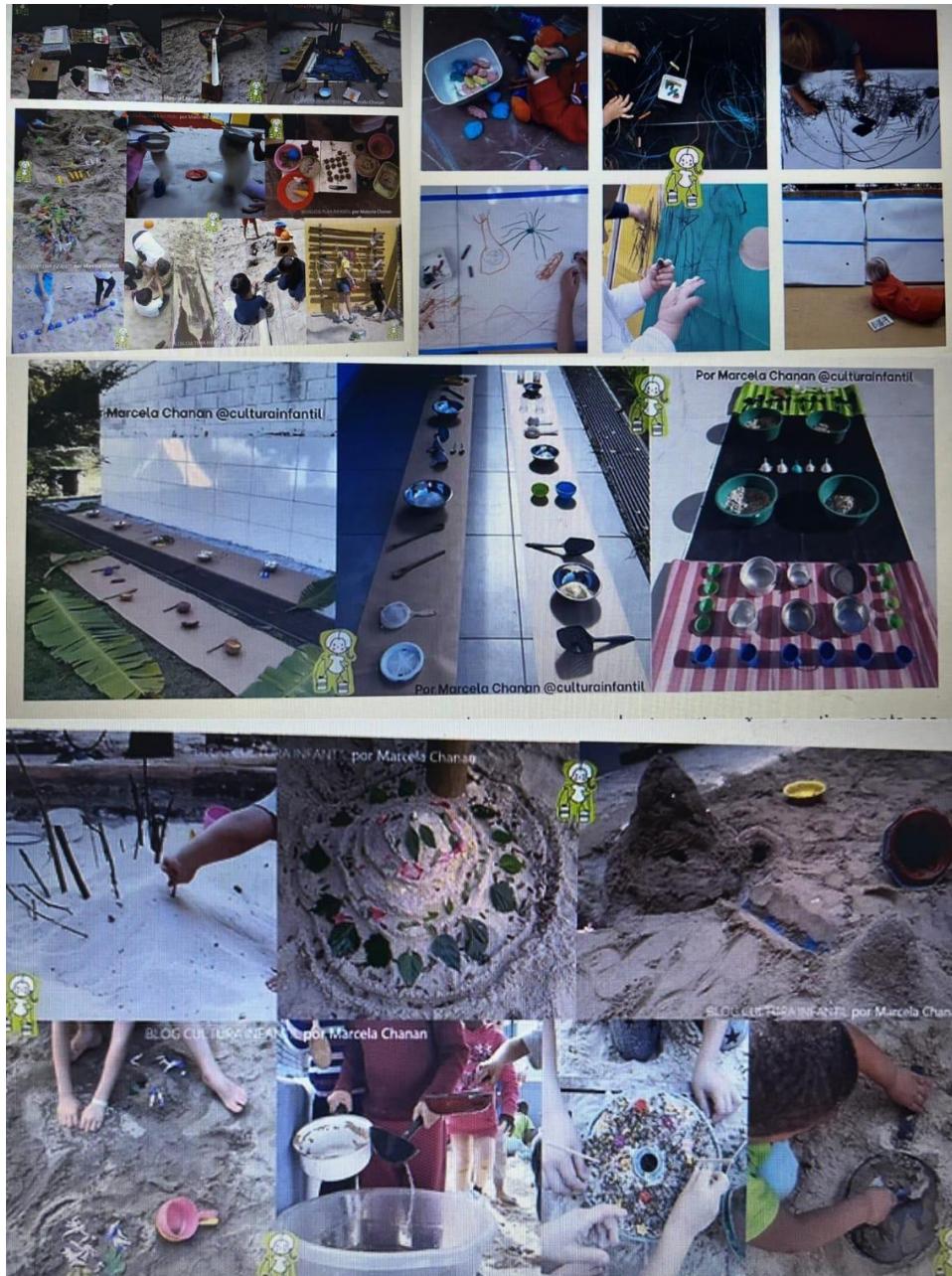
As autoras definem 8 (oito) tipos de contextos 1. Contextos Investigativos para convidar à exploração das linguagens expressivas; 2. Contextos Investigativos para convidar à exploração de aprendizagens mais específicas em literacy e numeracy; 3. Contextos Investigativos para convidar à exploração de elementos e substâncias usando a bancada e utensílios de cozinha e a Bandeja de Experimentação; 4. Contextos Investigativos para convidar à exploração da imaginação com o Minimundo; 5. Contextos Investigativos para convidar à exploração do jogo heurístico e da construção com materiais manipulativos (Loose Parts); 6. Contextos Investigativos para convidar à exploração da natureza, dos ciclos da vida, das plantas e dos animais; 7. Contextos Investigativos para convidar à exploração dos fenômenos físicos; 8. Contextos Investigativos para convidar à exploração multicultural;

A dinâmica dos Contextos Investigativos pode ser um bom fomento para que as crianças bem pequenas possam, conforme explícito nos contextos supracitados, maravilhar-se com a beleza do mundo social, animal, físico, com as misturas de substâncias, as transformações da matéria e o encantamento do universo simbólico. Por isso, são convites potentes para realizarem explorações e apreciações estéticas, plasmar manchas, rabiscos, formas, imagens gráficas, fotográficas, imagens em 3 D e imagens artísticas, vivenciando situações que confrontem seus próprios limites, traga desafios, oportunidade para estranhar, afetar e ser afetado.

Nos Contextos Investigativos com foco na literatura, na multiculturalidade e nas linguagens expressivas mencionadas por Vanti e Plaszewski (2021) há maiores possibilidades dos docentes inserirem produções artísticas visuais tanto quanto tridimensionais. Obras de artistas locais e globais, atuais e do passado; ilustrações de livros, fotografias e imagens gráficas; e, os desenhos e as colagens feitas pelas próprias crianças; quanto às obras tridimensionais, podem ser inseridas réplicas de esculturas históricas, obras de artesãos locais feitas de madeira, bronze e ou argila.

A seguir algumas exemplificações da riqueza em termos cromáticos, estéticos, de texturas, de formas e materialidades que os contextos investigativos oferecem.

Figura 29 – Exemplos de Contextos Investigativos



Fonte: Montagem da autora²⁶

Ao colocar os processos de ver/observar e apreciar das crianças bem pequenas, como uma questão a ser considerada, proporcionada e cuidada no planejamento dos Contextos Investigativos, é importante ter como balizador a compreensão de que a Linguagem Artística Visual para ser desenvolvida, plenamente, assim como as outras, requer não apenas situações que provoquem as crianças nos processos de criação, exploração de materiais e

²⁶ Exemplos de contextos investigativos propostos pela educadora, produtora de conteúdo pedagógico e autora do blog cultura infantil, Marcela Chanan. Disponíveis em <https://www.blogculturainfantil.com.br/post/o-tanque-de-areia-e-o-direito-de-brincar> e <https://www.blogculturainfantil.com.br/post/contextos-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-reflex%C3%B5es-e-possibilida>

experimentações lúdicas, como pressupõe, ampliar progressivamente as referências artísticas e estéticas sobre as quais elas têm acesso.

Dessa forma, trata-se de proporcionar vivências com a Linguagem Artística Visual diferentes daquelas com o foco no desenvolvimento das “habilidades motoras e destrezas para a escrita” (Cunha; Borges, 2015, p.89) ou daquelas que abandonam as crianças às atividades expressivas que as tornam reféns de si mesmas, obrigadas a participar de situações repetitivas anos após anos. Entende-se que tais habilidades, assim como o desenvolvimento da expressão faz parte dessa jornada e devem ser observadas, apoiadas e cuidadas.

Contudo, por si só, esvaziam as experiências denominadas de arte do seu papel de ampliar as possibilidades dos/as bebês e crianças bem pequenas conhecerem a si e o mundo, pensar e nele intervir lançando mão da riqueza e do poder da linguagem não verbal de viabilizar a expressão de ideias, de sentimentos e/ou pensamentos que só podem ser concretizados por meio das imagens, sejam elas as abstratas, as figurativas ou as tridimensionais.

Além do mais, “[...] a experiência expressiva não depende de uma busca desenfreada a fazer mais e mais. Tão importante quanto fazer, é ver, apreciar, fruir” (São Paulo, 2014, p.162). Com isso, o desafio dos/as profissionais de Creche é encontrar caminhos, construir oportunidades para que o contato com obras e artefatos, ligados ao patrimônio artístico ocorra de modo a favorecer a perspectiva multissensorial e experiencial que aos/as bebês/crianças em idade de Creches exigem.

No entanto, algumas vezes, as instituições educativas, ao reconhecerem que os/as bebês e crianças bem pequenas se relacionam com o mundo de forma intensamente sensorial e motora, podem ser impulsionadoras de um descuido com as produções imagéticas que circulam no cotidiano das Creches, da importância dos conteúdos, das referências estéticas e artísticas na formação delas. Isso pode ocorrer por não se considerar que elas têm capacidades estéticas, podem resultar em proposições inadequadas ou na inserção de imagens na vida cotidiana sem o cuidado que as ações pedagógicas direcionadas às crianças nos seus primeiros anos de vida requer.

6.2 O EXCESSO DE IMAGENS NA VIDA DOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Reflexões e compreensões do papel das imagens nas propostas pedagógicas tornam-se ainda maior em função de estarmos em uma sociedade imagética. (Buoro, 2002, Barbosa, 2018, Cunha, 2005). Há imagens por todos os lados. Imagens que comunicam, que chocam, que

embelezam, que nos caracterizam, que eternizam momentos; que revelam diferentes pensamentos, ideias e múltiplas visões de mundo; e, que expressam sentimentos e posições.

Entre as imagens que são escolhidas pelas pessoas em seus âmbitos pessoais ou institucionais, boa parte da cultura visual, com temas infantis advém das ilustrações presentes na literatura, filmes e desenhos destinados às crianças, as quais, na maioria das vezes são definidas pelo poder comercial das grandes corporações. Tais imagens são reproduzidas em grandes escalas, nos diferentes contextos sociais e econômicos passando a circular no cotidiano das crianças, por meio das estampas nos utensílios (copos, pratos, talheres, escovas de dentes, mochilas), nas paredes de seus quartos, nas roupas, nas embalagens dos alimentos que consomem, nos materiais impressos como livros, entre outros.

As referidas imagens, além de contribuir para construção de valores, atitudes e comportamentos (Cunha, 2005; 2019;) constituirão os principais insumos para a construção das referências estéticas e artísticas que progressivamente vão permitir a apropriação e produção da Linguagem Artística Visual. Dessa maneira, parte considerável dos cidadãos de pouca idade tem, desde a primeiríssima infância, suas referências artísticas e estéticas relacionadas às imagens pictóricas, delimitadas principalmente pelas corporações comerciais que tem como principal alvo, a formação de consumidores. Segundo Cunha (2015, p.2):

As imagens disponibilizadas cotidianamente, através dos meios de comunicação e das corporações de entretenimento, acabam se tornando as principais referências para que as crianças elaborem seus imaginários e construam suas imagens, tendo em vista que outros repertórios visuais, como os das artes visuais e de outras produções culturais, não participam frequentemente de suas vidas.

O conjunto das imagens que advém das malhas comerciais que atingem as crianças em seus primeiros anos de vida, adentram em seus cotidianos sem pedir licença. Em paralelo a isso, entende-se que o contato com as coisas do mundo, com os objetos, com as pessoas, com espaços ao ar livre, o contato com a vida vegetal e animal devem ser a principal fonte para nutrir a visão e demais sentidos, fundamentais nesses primeiros anos de vida do ser humano (Gonzalez-Mena; Eyer 2014; Buoro;1996).

Pois, é movimentando, sentindo, conhecendo o mundo e a si mesmo que a integração motora-cognitiva-afetiva e sensorial pode ser viabilizada e impactar positivamente no desenvolvimento global das crianças. Segundo Gonzalez-Mena; Eyer (2014) essa integração ocorre naturalmente quando os ambientes são planejados esteticamente e o brincar livre acontece.

As imagens bidimensionais e tridimensionais como integrantes desses ambientes, trazem oportunidades de interação e aprendizagens, contudo é urgente refletir sobre os modos como elas são inseridas no cotidiano das crianças desde os bebês. É fato que muitos/as deles/as têm rotinas diárias de longa exposição às telas (Penina, 2017; Malacame, 2021). Realidade que tem impulsionado pesquisas e discussões acerca dos prejuízos dessa exposição para o desenvolvimento neuropsicomotor, para a capacidade de exploração do mundo físico e, consequentemente para a ampliação da capacidade de percepção, interação e relação com o mundo e as demais pessoas.

Se consideramos que conhecer o mundo envolve apreensão das formas, das qualidades das coisas e dos seres humanos e não humanos; entender o funcionamento dos fenômenos físicos, sociais e biológicos, requer aprender a lidar com o tempo de suas transformações e das ações das pessoas que nos cercam. Exigindo dos seres humanos, adaptação e integração aos fluxos do mundo. Estes processos, que são drasticamente alterados com a exposição excessiva das crianças às telas. Tudo está a um clique dos dedos, para um grupo de pessoas que estão no início da construção das redes neurais, do desenvolvimento dos sentidos, das conquistas motoras e afetivas. Sobre isso, Sibemberg (*apud* Hoshino, 2020, p.6) destaca:

A vida requer uma perspectiva de futuro, uma construção que se dá em três tempos: o da visão ou do impacto sensorial. O de ler a percepção, entendendo o que viu e fornecendo sentido. E o de conclusão, escolhendo o que fazer com a experiência.

Escolher o que fazer, como fazer, repetir muitas vezes a mesma coisa e ter tempo para essas elaborações é indispensável para o desenvolvimento da inteligência prática predominante até os 2 anos de idade e a realização de comportamentos sensório-motores cada vez mais diversificados, com presença de imitação, gestos circulares, entre outros, que desencadeiam o surgimento da função simbólica no ser humano (Assis, 1994).

É a favor da potencialização da inteligência prática, da oportunidade de ampliar capacidades de comunicação, expressão, percepção, memória, linguagem de forma diversificada que se observa a manifestação de especialistas na defesa de tempo zero de tela, principalmente nos dois primeiros anos de vida fora do útero. A sociedade, principalmente os cuidadores, deve ter a responsabilidade de viabilizar rotinas que não paralisem as crianças, não reduzam as oportunidades de experimentar o mundo através de todos os sentidos, evitando que tenham momentos excessivos como observadores passivos.

A recomendação em relação ao tempo zero de tela para as crianças nos dois primeiros

anos, não é consensual. A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) recomenda tempo zero até essa idade; a Academia Americana de Pediatria defende que não se tenha nenhum contato até os 18 meses; a ONU faz essa recomendação até o final do primeiro ano de vida; e o neurocientista Francês Desmurget (*apud* Malacarne, 2021) acredita que o ideal é que o contato com as telas seja adiado até os 6 anos de idade. Ele afirma que “quanto mais nova a criança tiver acesso às telas, maior risco ela corre de usá-las excessivamente, pois o cérebro é muito imaturo nessa idade.” (p.1) Nessa mesma direção, Sibemberg (*apud* Hoshino, 2020) afirma que o grupo mais atingido com os efeitos negativos do excesso das telas é o grupo de crianças de zero a três anos. Para ele faz-se necessário ficar atento aos possíveis prejuízos desse excesso para “o desenvolvimento neuromotor da criança, a aprendizagem e a própria constituição psíquica de si” (p.1).

Conforme perspectiva exposta por Penina (2017) os grupos de pesquisadores e cientistas (Educação, Psicologia e Direito) de universidades como Harvard, Oxford, Cambridge e Columbia problematizam a ausência de debates que discutam os benefícios que são favorecidas pelos eletrônicos. afirmam que existe um “pânico moral” e um alarmismo acerca dos efeitos negativos da presença das telas na vida das crianças. Em carta lançada recentemente, chamam a atenção para o perigo de focar esse debate apenas no tempo em que as crianças ficam expostas à tela. Lembram que além disso, é fundamental debater sobre a qualidade das produções que circulam nos aparelhos e mídias que as crianças acessam. Segundo eles, não há estudos suficientes para demonstrar “os efeitos do uso limitado para o desenvolvimento do cérebro e para a saúde das crianças” (Malacarne, 2021, p.1).

Dadas as ressalvas acerca dos consensos e dissensos do tempo e do acesso aos conteúdos veiculados pelas novas tecnologias, é importante pontuar que qualquer tipo de excesso pode trazer danos ao desenvolvimento global das crianças. Equilibrar tempo/conteúdo/materiais ofertando experiências diversificadas é de responsabilidade dos adultos que participam ativamente da produção das diferentes infâncias. Assim, faz-se necessário, atentar para as formas, intenções, as referências estéticas e artísticas das imagens presentes no cotidiano das crianças, para que tenham tempo de explorá-las, condições adequadas para ampliar percepção e repertório visual.

Nesse interim, coloca-se, a responsabilidade dos educadores de Creche com a compreensão e comprometimento no processo de seleção, oferta e propostas instigantes e lúdicas envolvendo as imagens, enquanto parte do processo de viver, explorar e conhecer os códigos, estrutura e organização da Linguagem Artística Visual. (Buoro, 1996, p.48) destaca o fato de estamos constantemente sob uma chuva de imagem ocorrendo uma “dissolução quase

imediata diante dos nossos olhos, o que nos impossibilita de construir seus significados.”

Segundo Hoshino (2020, p.6) os autores do Dicionário Oxford, na edição de 2015, inseriram a palavra visualizar como um novo verbo. Essa inserção se deu pela necessidade de ter um termo para se referir ao fenômeno que estamos vivendo com tal chuva de imagem. Visualizar, seria então o termo para se referir aqueles “golpes de visão sobre imagens ou mensagens textuais, sem poder elaborar adequadamente aquilo que se viu” (Hoshino, 2020, p.5).

Queremos ir na contramão desse fenômeno, defendendo as múltiplas maneiras de se viver as diferentes infâncias como tempo de descobertas, aprendizagens significativas, entendendo que as imagens assim como as demais coisas que estão no mundo, contribuem com o manancial que dar suporte a base de nosso imaginário. O desafio posto está em termos como ponto de partida os tempos lentos dos/as bebês e das crianças bem pequenas sem confundir com a ideia de ser devagar. Por isso, densos sem ser sobrecarregados. Cabendo aos educadores de infância persistir atentos para captar os tipos de relações, sensações, percepções e emoções que as crianças (0 a 3 anos) estabelecem com as imagens.

6.3 AS NUANCES DA RELAÇÃO DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS COM AS IMAGENS BIDIMENSIONAIS

Um mundo de imagem com imagens, mundos que provocam a construção de outros mundos. Um mundo, tal como destacado no começo deste capítulo, que oferece às crianças bem pequenas referências artísticas visuais potentes para elas construírem suas primeiras pinacotecas, a partir de diferentes imagens, principalmente com o aporte das ilustrações dos livros de literatura infantil. Nesse caminhar, há maneiras brincantes, interativas, exploratórias de elas se relacionarem com as referidas imagens que precisam ser respeitadas, cuidadas e incentivadas, tendo em vista a importância de progredirem nessa relação de forma saudável, prazerosa, instigante, significativa e ampliadora do patrimônio imaginário – e, consequentemente, da imaginação (López, 2018).

Sem desconsiderar, contudo, os excessos provocados por uma sociedade imagética (Buoro, 2002), que, muitas vezes, retira dos(as) bebês/crianças, por falta da compreensão dos(as) adultos(as) que os(as) cercam, o direito de elas(es) terem uma infância potente, livre do excesso de telas, de estarem em um mundo no qual as imagens sejam mais um dos artefatos culturais, não uma imposição que imobiliza, desestimula e impossibilita vivências fundamentais para o desenvolvimento integral na primeiríssima infância.

Frente a isso, as imagens são concebidas como um desses artefatos que circulam na vida dos(as) pequeninos(as), com poder de influenciar na construção e visão de mundo desde a mais tenra idade; por isso, defende-se que as imagens ofertadas não se restrinjam às imagens impostas pelas grandes corporações e que, a partir de bons contextos, as crianças tenham a oportunidade de viver encontros e construir boas relações com o universo da cultura visual (Hoyuelos, 2020). Encontros esses em um período muito particular da vida, em que a inteligência sensória-motora predomina. Quais nuances isso provoca? Um retorno à imagem de Adrielle Maitê para fomentar essas reflexões:

Figura 26.2 - Adrielle Maitê observando livro do Pequeno Príncipe



Fonte: arquivo da professora Eudna Medeiros

Maitê fita a imagem de um príncipe. Na outra mão, uma boneca, que também é uma imagem, porém tridimensional. As primeiras experiências dos seres humanos com os signos e seus referentes lhes possibilitam adentrar em um universo instigante, com constantes situações em que os signos aparecem como desafios a serem desvendados, exigindo uma progressiva diferenciação entre o “objeto” (referente) do “representado” (signo) (Santaella, 2002).

Dante disso, o universo da Creche oferece cenários e circunstâncias que interpelam as

crianças bem pequenas a produzirem sentidos a partir de aproximações que favoreçam as distinções necessárias. Nesse tempo-lugar, elas têm oportunidades significativas para se relacionarem, pois conhecem e produzem significados na interação com esses signos. Em contato constante, por exemplo, com o ícone que, geralmente, encontra-se na porta do banheiro; com o número que aparece no bolo de aniversário indicando a idade de um/a aniversariante; com uma obra de arte composta por frutas e/ou verduras exposta na cozinha.

Nos dois primeiros anos de vida, em que a predominância da inteligência sensória-motora antecede a emergência da capacidade do ser humano de simbolizar, é curioso pensar sobre a presença dos signos e dos referentes como elementos sobre os quais as crianças ainda não fazem distinção. Tudo está no mundo, interpelando-as a produzirem significações partilhadas pelos seus antecedentes, ao mesmo tempo que produzem sentidos singulares com as interações e experiências que vivem.

Assim podemos pensar, um girassol no jarro e um quadro com um lindo girassol na parede. Uma mãe e uma foto dela no porta-retrato do quarto. Um urso de pelúcia e a ilustração do urso em uma das páginas de um livro infantil. Para as crianças maiores e para os adultos, estabelecer a diferença entre os signos e os referentes é uma simples e óbvia operação. Contudo, para as crianças em seus dois primeiros anos, que se encontram diante das nuances da inteligência sensório-motora, dependentes da presença física dos objetos, a noção da imagem como “uma representação de qualquer outra coisa” (Areal, 2012, p. 67) vai ocorrendo na emergência do processo de simbolização, com a substituição “das referências pessoais por signos socialmente definidos [...] Nesse sentido, a representação estabelece elos entre o homem e as coisas e gera possibilidades de pensá-las em sua ausência e substitui-las por algo que as possa significar” (Ramos, 2006, p.36).

Diante dessa condição, as imagens assim como os demais objetos físicos e as pessoas que cercam as crianças serão por elas exploradas “através de sistemas de percepções sensoriais e interações motoras, estimuladas pelo mundo externo” (Martins; Picosque; Guerra, 1998, p.101). A imagem não assume o caráter de signo, já que isso só pode ser considerado como tal, se o signo estiver no lugar de representação para quem o recepciona (Santaella, 2014).

Portanto, para as crianças que se encontram no vasto e rico processo pré-simbólico um desenho ou uma pintura de um girassol é “índice” com o qual ela se relaciona, atribui sentido em função das relações possíveis no contexto que está inserido, mas apenas com o tempo será reconhecido como uma flor e posteriormente a imagem do girassol ser entendida como uma produção feita por alguém. Por isso, é tão interessante observar uma criança interagindo com um livro em que apreça uma fruta que ela gosta, a qual, literalmente, pode querer saboreá-la,

lambendo a imagem. Ou ainda, a depender da relação que tenha com o cachorro, ao ver a ilustração dele em um livro pode fazer gestos de carinho ou demonstrar sentir medo.

Em um dos textos da italiana Rinaldi (2016, p. 241) ela traz uma narrativa visual que ilustra bem o tipo de relação que a criança que ainda não diferencia representação do seu referente. Uma cena que mostra o interesse da criança por um catálogo de relógios, vivendo um momento de atenção conjunta, em que adulto e criança engajados, “dialogando” um com o outro amplificam as possibilidades do olhar.

Figura 30 - Uma bebê e uma adulta olhando um catálogo com imagens de relógios



Fonte: RINALDI, Carlina. A Pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia, 2016, p.241/242.

É importante e interessante pensar sobre essa condição tão potente em que a presença das imagens, no mundo dos/as bebês e crianças, enquanto produto cultural, presente nos livros, nos quadros, nos catálogos, nas embalagens que circulam em seus cotidianos trazem a possibilidade deles lidarem com um mundo essencialmente simbólico, mesmo que elas ainda não sejam “produtora de signos, de forma consciente [...] já é leitora de índices e imitadora de símbolos” (Martins; Picosque; Guerra, 1998, p.101) através dos quais, investigando, observando, analisando passa a se deter aos detalhes, a variações e diferenças entre objetos que pode provocar novos pensamentos e inquietações.

É possível que a criança da foto tenha percebido o relógio no pulso da adulta, ao se defrontar com uma série deles na imagem. Ou tenha se interessado pela página com tantos relógios por ter percebido antes o relógio no braço da sua cuidadora. Seja como for, o relógio

do pulso traz possibilidades de tocar, conhecer a textura, sentido sensações que passando apenas o dedo na imagem do relógio não sentiria. O contrário também é possível, o interesse e o tempo que passa olhando, observando o catálogo é muito interessante.

Mergulhando numa cultura entre os artefatos culturais e naturais, tendo o direito de explorar seu entorno de forma segura e autônoma, as malhas tecidas pelos/as bebês/ crianças nas quais se constituem, vão ficando cada vez mais densas, servindo de suporte para que avancem no processo de diferenciação do significante e significação do mundo a sua volta, incluindo a diferenciação específica entre uma imagem e o seu referente. Sobre a construção do processo de significação Assis (1994, p.99) destaca:

Embora não exista representação, há, contudo, desde o início do período sensório-motor, a constituição e utilização de significações. Isto porque toda atividade assimilativa sensório-motora permite à criança atribuir significações. Em outras palavras, ao aplicar seus esquemas aos objetos para assimilá-los, a criança atribui-lhes significações, como se os definisse pelo uso. A existência de significações implica, consequentemente, a existência de significantes e significados. Todavia, os significantes são perceptivos e não diferenciados dos significados.

Tal capacidade de perceber e atribuir sentidos ocorre através de um rico caminho de descobertas, de interações, experimentações que favorecem a construção de esquemas que implicarão no processo de diferenciação dos significantes (pessoa, coisa, comportamento, situação) e os significados (sentido tal como o real). Esse processo envolve, em torno do segundo ano de vida, a emergência da realização de comportamentos de imitação na presença dos objetos, a imitação diferida (na ausência dos objetos), o desenvolvimento progressivo dos jogos simbólicos “que supõem a evocação representativa de um objeto ausente por meio de significantes diferenciados. Essas condutas que aparecem mais ou menos simultaneamente são: a imitação, o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental e a linguagem” (Assis, 1994, p.99).

Nesse fluxo, a qualidade e as oportunidades que as crianças têm de interagir, de experimentar, de compartilhar vivências e informações sobre o mundo que as rodeia dará condição para constituição do seu imaginário, fruto do embate do seu corpo com o mundo diante das diferentes sensações, percepções e emoções que vivencia, incluindo as relações que estabelece com as imagens.

Para tanto, faz-se necessário lembrar, tendo em vista a amplitude da Linguagem Artística Visual amplamente definida em outros capítulos desta tese, que neste tópico tratamos estritamente a imagem visual aquela que é “representada, feita pelo ser humano, esta que existe desde as cavernas, foi mudando seus suportes, materiais e meio de produção – desenho, pintura,

gravura, fotografia – até atingir seu estado atual de animações computacionais em 3D” (Santaella, 2012, p.14). Embora dentro dessa categoria, tenhamos muitos outros tipos de imagens tais como a perceptiva, a mental, a onírica (Santaella, 2012; Areal, 2012) estas últimas não são foco deste trabalho.

Sabe-se que as imagens mentais são correlacionadas com a memória e a imaginação as quais, “são feitas de imagens, imagens que são produzidas a partir da percepção visual ou através de outros sentidos” (Areal, 2012, p.6) desenvolvidas pelo ser humano na integração do mundo interno e externo. Contudo, ao discutir sobre a construção dos repertórios visuais e das habilidades de olhar e ver, ao se tratar das imagens visuais - produzidas pelo homem, abrangendo a pictórica, a gráfica, a desenhada e a fotografada – coloca-se no centro o papel da Creche acerca do acervo que é oferecido às crianças e aos/as bebês e questiona-se sobre as ressonâncias e a contribuição dessas imagens para a formação cultural-artística-estética dos/as bebês e das crianças bem pequenas.

Fora de uma perspectiva escolarizante, a Creche é concebida como o tempo/espaço do encontro dos/as bebês e das crianças com as diferentes expressões e produções artísticas em todos os seus espaços, permitindo-lhes a aventura lúdica e poética de descobrir o mundo e as diferentes formas de expressão utilizadas pelos homens. Diante disso, pergunta-se onde e como as imagens aparecem na Creche? Como as crianças se relacionam com elas? Qual tempo elas têm para explorá-las, admirá-las, observá-las? As crianças têm liberdade para acessar autonomamente as imagens que as interessam? Elas contam com outros parceiros para vivenciar momentos de atenção conjunta²⁷?

²⁷ Kastrup e Herlanin (2018, 128) afirmam a partir Citton (2014) que a “atenção conjunta ocorre em situação de co-presença, tendo como características a reciprocidade, o esforço de sintonia afetiva e as práticas de improvisação. A atenção conjunta requer a co-presença, ou seja, a atenção do outro afeta a orientação de minha própria atenção e vice-versa”.

6.3.1 Indícios dos lugares onde aparecem²⁸ as imagens

Figura 31 – crianças explorando/brincando com flores projetadas



Fonte: arquivo da professora Eudna Medeiros

Como se vê na foto acima, as imagens aparecem nas brincadeiras do grupo 2, da Creche Municipal Alice, na Cidade de Irecê. Por lá, ilustrações de um livro do repertório da turma, com as quais eles já têm intimidade foram projetadas trazendo a possibilidade da exploração dos detalhes das flores, da imensidão da linda borboleta, da profusão de cores, da luz e da sombra que provoca aproximações e distanciamento dos corpos, das mãos que tocam a imagem sem que dela seja possível pegar, sentir a dimensão e a textura real das azaleias, dos cravos e dos jasmins.

²⁸ Usei o destaque em negrito como um recurso para favorecer o acompanhamento que o leitor é convidado a fazer a partir da seguinte questão: “onde as imagens aparecem na Creche?”, considerando as articulações que fiz com as fotografias para explicitar os diferentes lugares-tempos em que as crianças bem pequenas se encontram com as imagens no cotidiano das Creches que habitam.

Aparecem nos momentos de brincadeiras na área externa

Figura 32 – Crianças se relacionando com o livro “Meu Jardim” de Marcos Bagno



Fonte: arquivo da professora Eudna Medeiros

Como se vê, **as imagens bidimensionais também aparecem entre uma brincadeira e outra na área externa**, conforme explicitado na figura 32 Adriele Maitê (1 ano e 9 meses) e Arthur Florentino (2 anos e 2 meses), provavelmente, estavam vivendo as ressonâncias provocadas pelos poemas que estavam conhecendo, a partir do livro “Meu Jardim”. Na situação explícita na figura, as crianças demonstram ter se envolvido com uma aranha, em uma teia, entre folhas verdes presentes na ilustração do livro. Há “trocas de ideias” sobre o que é visível para as duas crianças. As mãos e os olhos tateiam a imagem, levam os músculos contorcidos das mãozinhas de Adriele Maitê a expressarem o que, provavelmente, o corpo inteiro sente. As crianças compartilham uma com a outra o que da imagem as tocam, os detalhes que chamam atenção; isso ocorre, explicitamente, quando se olha o apontamento feito por Arthur com os dedos seguindo o caminho da aranha.

Figura 33 – Indícios de compartilhamentos de afetos e interesses



Fonte: arquivo da professora Eudna Medeiros

Adriele Maitê e Arthur Florentino, ao terem se deparado com uma imagem do livro “Meu Jardim”, compartilharam afetos e interesses; ao olharem juntos a figura da teia de uma aranha, vivem uma situação de Atenção Conjunta. Kastrup e Herlanin (2018, p. 135) proferem que essa atenção é, “antes de tudo, um modo de conhecer e estar junto com outra pessoa, que é indissociavelmente cognitivo e afetivo. Tal modo de conhecer passa por um longo processo de aprendizagem. O aprendizado não é espontâneo nem garantido, mas requer esforço e engajamento”.

Imagens bidimensionais também aparecem no corredor da Creche....

Figura 34 - Crianças explorando exposição de desenhos de figuras humanas



Fonte: arquivo da professora Eudna Medeiros

Enquanto a turma se deslocava de um espaço físico para outro, Arthur Forentino (1 ano e 10 meses), Noah (1 ano e 8 meses) e Adriele Maitê (1 ano e 5 meses) se depararam com uma parede/galeria com uma exposição de desenhos feitos por crianças maiores (entre 4 e 5 anos de

idade)²⁹. As três crianças seguiam o fluxo da turma, pararam espontaneamente diante das imagens, em seus ritmos diferentes, percorreram o corredor, olhando cuidadosamente o que se tornava visível para elas. Como se vê na figura 33, tanto os gestos e as expressões de Arthur Forentino quanto as de Noah emergiram em função da relação que estabeleceram com os desenhos expostos na parede. Noah segura um dos desenhos com as mãos, fita os olhos na imagem, cuja composição tem um homem e uma mulher de mãos dadas. Nessa situação, uma estética poética muito singular é vivida por essas crianças.

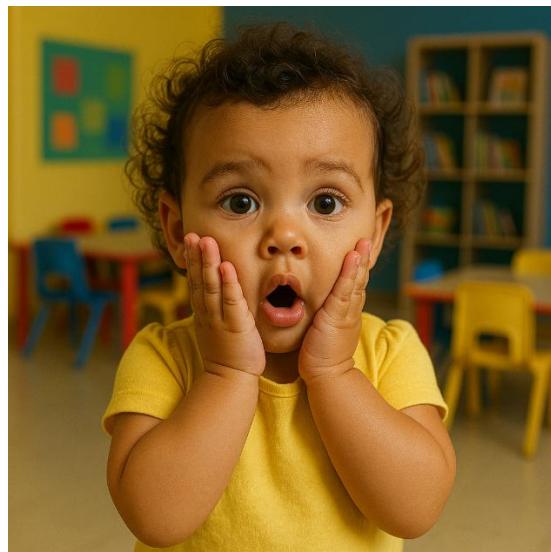
Figura 35 –Noah olhando o desenho feito por uma criança de 5 anos



Fonte: arquivo da professora Eudna Medeiros

Aparecem nos livros infantis usados pela professora no momento de leitura compartilhada

Figura 36 - Criança manifestando expressão de susto



Fonte: Arquivo pessoal da autora³⁰

²⁹ Essa é uma instituição que atende grupo de Creche e Pré-escola, sendo, portanto, uma Escola de Educação Infantil.

³⁰ Imagem gerada por inteligência artificial, pelo profissional de Design Gráfico Alexandre Prates. A produção se deu a partir de informações detalhadas que forneci com base nas notas de campo e nos registros visuais que produzi

Como se vê na figura em foco, as imagens bidimensionais aparecem no contexto da Creche nos momentos em que os livros literários são usados como recursos pelos adultos para realização de uma leitura compartilhada. No dia da captura da foto original (que gerou a figura 36), observei a professora da turma de posse do livro infantil “O Lobo Medroso” e as crianças se organizando com a ajuda de uma outra educadora para o momento da leitura. Em seguida, com uma delicadeza admirável, a professora que manuseava a obra, dirigiu-se até as crianças e começou a fazer uma leitura performática. Lia a história, fazendo modulações na voz, alterando o ritmo da leitura e investindo na entonação das palavras. Entre a verbalização do escrito, fazia pausas que criavam um suspense que ocorria de forma alternada; entre a oralização do escrito, alternava momentos de suspense e as pausas que fazia para mostrar as ilustrações para o grupo de crianças. Naquela circunstância, deparei-me, em especial, com a participação intensa de Catarina³¹ (2 anos e 4 meses) em meio à experiência literária. Segui olhando, especificamente para ela, acompanhando as manifestações expressivas faciais produzidas cada vez mais que as ilustrações eram compartilhadas pela educadora. Olhos vidrados de Catarina, a expressão facial de susto e suas mãozinhas pressionando suas bochechas anunciam a intensidade da experiência vivida pela criança.

em uma experiência que vivi em uma das Creches por onde peregrinei ao longo do doutorado.

³¹ Nome fictício

Na Creche Alice, as imagens também aparecem no momento da leitura do livro.

Figura 37 – Crianças acompanhando a leitura de um livro álbum



Fonte: arquivo da professora Eudna Medeiros

Nesse momento, como se observa na figura 35, os corpos dos(as) bebês se ajustaram, conforme se mobilizavam pela vontade irresistível de ficar perto dos bichos que apareciam e desapareciam em cada página do livro que foi manuseado pela professora, passando as páginas, enquanto ela ia narrando a história. Os(as) bebês estavam apreciando a história escrita por Laise Rodrigues e Toni Rodrigues, que também a ilustrou. Uma produção realista, em que bichos aparecem realizando ações que convocam o “intérprete-leitor” a entrar no jogo lúdico.

Figura 38 - Ilustrações do Livro tem Bicho que gosta de...



Fonte: RODRIGUES, Toni; RODRIGUES, Laíse. Tem bicho que gosta. São Paulo: Editora Bamboozinho, 2020

6.4 RESSONÂNCIAS PROVOCADAS PELO/NO ENCONTRO DAS CRIANÇAS COM AS IMAGENS BIDIMENSIONAIS

Como explicitado no tópico anterior, a relação das crianças bem pequenas com as imagens bidimensionais pode ultrapassar o olhar incidental, fugaz, volátil. Como se vê, na imagem ao lado, Maria Luiza (1 ano e 2 meses) de posse de seu livro, toma-o pelas mãos e através de seus dedinhos habilidosos, demonstra tomar o conteúdo visual da referida página como alvo de sua sensibilidade estética, olhando cuidadosamente os pequenos detalhes.

Ao escolher esse livro, a pequena Maria Luiza age ativamente sobre as ilustrações, deslizando as mãos que tocam os personagens, investigando e olhando as pequenas formas dos flocos presentes na imagem que são apontadas pelos seus dedos. Buoro (1996, p.43) comenta sobre as relações que se estabelecem entre sujeito e obra de arte, afirmindo que elas “podem efetivamente gerar experiências estéticas, leituras visuais, apreciações” as quais, Maria Luiza mostra que não são passivas, restritas à experiência do ver como ação restrita à percepção visual. O livro captura Maria Luiza e ela o detém através de seu corpo sensível, capaz de construir uma intimidade traduzida pelas expressões corporais.

Figura 36 – Zoom na imagem de Maria Luiza “lendo”



Fonte: arquivo pessoal da mãe de Maria Luiza

Nota-se a capacidade perceptiva que Maria Luiza tem para o que se manifesta no mundo. Por meio do que é visível em seu entorno, ela adentra no majestoso mundo da visualidade, ou seja, vai ampliando “a capacidade de ativação e elaboração de imagens mentais oriundas de estímulos visuais do mundo externo”. Conforme destaca Caminha (2014, p.80) “o visível não é o objeto inteiramente estendido e absolutamente visível, já que ele é um fenômeno que se mostra, quer dizer, que ele se torna dinamicamente visível a um corpo que percebe”.

O processo de percepção envolve o reconhecimento dos elementos da composição, os conhecimentos prévios acerca do que se apreende, os sentimentos e os rastros deixados pelas experiências com os objetos, os seres e/ou os fenômenos envolvidos na apreensão.

Dessa forma, ao interagirativamente com a imagem, Maria Luiza obtém, se apropria, produz sentido e constrói significados importantes para habilidades do pensamento que estão em desenvolvimento, tais como a memória, o reconhecimento dos objetos e seres que compõem seu universo cultural e experimenta as nuances em torno da linguagem visual. Além disso, experimenta as ressonâncias da captura do mundo que vem se sentir em nós, provocando silêncios externos mediante surgimento de barulhos internos (Martins; Picosque; Guerra, 1998) ou, no dizer de Richter (2004) do indizível, que pode ser escutado mas não decodificado.

Para López (2013, p.35) “toda criança que se submerge na arte é um intérprete-tradutor de sentidos mais ou menos explícitos, mais ou menos “inventados” (de forma legítima) onde suas emoções e saberes estão em jogo”. O que são os flocos de neve para a pequena Maria Luiza que, mesmo sem saber sensorialmente e convencionalmente o que são, direciona sua atenção para eles ao olhar as narrativas visuais? Para ela, qual é a diferença do animal humano e não humano? Como ela foi apresentada a essa narrativa visual?

Vivenciando e participando ativamente de situações que envolvem o contato com obras gráficas e plásticas, incluindo as ilustrações, as crianças e os/as bebês têm a oportunidade de conhecer intuitivamente produções simbólicas, gestos, procedimentos, atitudes e valores sociais atribuídas pelos seus pares. Imersos nessas experiências, passam a imitar gestos e posturas carregados de sentimentos que vão tecendo conhecimentos sensíveis e inteligíveis. Sem isso, é

Figura 37.1 - de Maria Luiza “lendo”

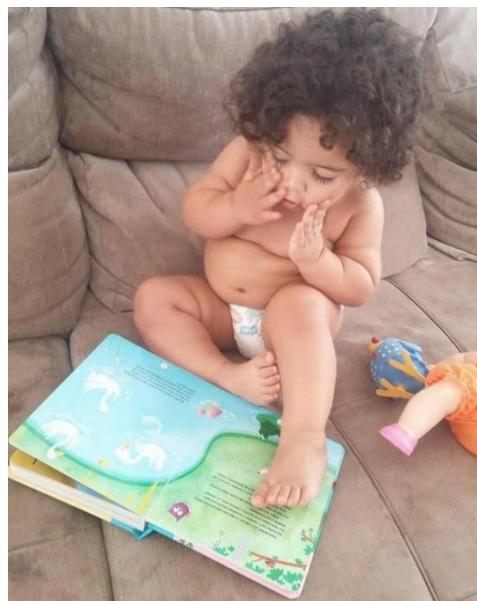


Fonte: arquivo pessoal da mãe de Maria Luiza

possível que um livro ou outros portadores de imagens, sejam simplesmente ignorados sendo objeto de outras ações como amassar e/ou rasgar, que embora sejam distintas das manifestadas nas cenas protagonizadas por Maria Luiza, não deixam de ser relevantes.

E com isso, nos processos de interpretação em que se dá o jogo do intérprete-produtor, no qual a criança se apropria e inventa sentidos, em que a arte e a brincadeira se fundem, o jogo lúdico também está presente nas expressões corpóreas de Maria Luiza, na tensão e comunhão com o mundo, com aquilo que a captura, que a olha, por ela é olhado e explorado, mantendo assim, uma conexão geradora de sensações e emoções.

Figura 41 - de Maria Luiza “lendo”



Fonte: arquivo pessoal da mãe de Maria Luiza

Para Richter (2007, p.5)

É a experiência sensível do corpo e o movimento afetivo das mãos que tocam a materialidade do mundo para daí extrair um *e-movere* – a admiração, a interrogação, a investigação – que abole molduras estabelecidas por conhecimentos prévios. Um corpo estesiado, um corpo em movimento, um corpo linguageiro.

E assim, podemos observar um corpo estesiado ao invés de anestesiado, o que infelizmente tem sido comum diante da avalanche de imagens que estão inseridas na sociedade atual. Conforme aponta Irazzo (2004, p.212) em função da percepção que as crianças, desde os bebês, têm das características da obra, tais como “a intensidade de luz ou contraste com o entorno, o cromatismo, o tamanho, a forma e a textura” elas podem vivenciar sensações

diversas, como sentimentos de prazer e desprazer. Disso, podem decorrer estados de fascinação, encantamento e/ou repulsão, os quais, podem ser mais recorrentes quando o contexto permite que bebês como Maria Luiza exerçam sua autonomia e se movam pela própria curiosidade delas.

Na trama das malhas que dão insumos para construção da dimensão estética, forja-se o processo de empatia que conecta o ser humano com umas cosias e não com outras (Vea Vechi, 2017) como vai ficando nítido nas ações de Maria Luiza, a qual, desde muito cedo é capaz de manifestar interesses e fazer escolhas. Carvalho e Santos (2017, p.46) lembram que

As preferências estéticas por cores, formas e sons parecem estar especialmente conectadas com as ações e as emoções daqueles que o cercam. As relações afetivas e emoções mostram-se, portanto, intensamente associadas ao senso estético, à dimensão sensível dos bebês.

Essas conexões podem ser percebidas nas atitudes de Heitor³² (1 anos e 3 meses) ao interagir com a imagem de uma galinha (figura 38) que se encontra fixada na parede da sala referência de sua turma junto a figuras de outros animais que foram selecionados pela educadora de seu grupo, em função de ter observado o interesse dos/das bebês por alguns animais que são personagens das canções que fazem parte do repertório musical apreciado e explorado por eles/as.

³² Nome fictício

Figura 42 – Heitor se relacionando com a imagem de uma galinha



Fonte: Arquivo pessoal da autora³³

³³ Imagem gerada por inteligência artificial, pelo profissional de Design Gráfico Alexandre Prates. A produção se deu, a partir de informações detalhadas que forneci com base em uma experiência que vivi em uma das Creches por onde peregrinei ao longo do doutorado.

Uma imagem escolhida e definida pela relação de afeto e pelos signos que circulam no cotidiano da Creche a partir das músicas que provocam alegria de movimentar o corpo, imitar sons, gestos, interagir e se divertir. Um conjunto de signos (índice, ícone e símbolos) que não permitem que os/as bebês escapem das ressonâncias desses, ainda que eles/as não sejam produtores/as e leitores/as intencionais de tais signos. Nessa caminhada, os/as bebês como Heitor, vão mergulhando em processos que inscrevem em seus corpos, afetos, sensações e saberes que se constituirão os insumos que instauram a memória e a imaginação. Segundo Iavelberg (2013, p. 82):

[...] o corpo tem memória de nossas ações. Esse saber inscrito no corpo é precoce e, para Piaget, é a inteligência prática que opera no plano do êxito, do saber fazer, oriundo da memória das sensações e dos movimentos do corpo no espaço em interações com pessoas e objetos.

Piorski (2006, p.55) também discute sobre a intimidade que os corpos das crianças brincantes, interativos, vasculhadores estabelecem com o mundo. Para ele isso se caracteriza no “desejo de se intimar com a vida. Esse desejo embrenha a criança nas coisas existentes. É um intimar para conhecer, pertencer, fazer parte, estar junto daquilo que a constitui como pessoa”. Esse intimar profundo, denso, que conecta memórias, sensações que Heitor vive ao brincar com a música que fala de uma galinha, torna-se a ponte para um ir à imagem, numa dialética de quem tem gravado o som, a graça e os gestos apreendidos nas brincadeiras de cantar/dançar. Mover-se até uma imagem que olha e é olhada por esse ser desejante, que se mobiliza e é mobilizado, no enfretamento da força da gravidade para se manter de pé, de forma equilibrada, uma vez que nesta conquista ainda alterna a posição entre o engatinhar e dar seus primeiros passos.

Assim, olhar e ver a galinha fixada na altura do seu corpo é uma situação nova, para quem, até bem pouco tempo, tinha um outro alcance em seu campo de visão. Por isso, a altura da posição da imagem foi fundamental para que o pequeno Heitor, interessado em observá-la, se mobilizasse para ficar em pé, de frente com a imagem que o convoca. Segundo Buoro (1996, p. 47) é isso que “deveria caracterizar toda imagem, como forma e como significado, como força de impor-se à atenção, como riqueza de significados possíveis.”

Força que conduz o encontro de um menininho com a imagem de uma galinha. Com olhos e mãos coordenadas, Heitor rastreia a figura que se propõe a olhar. Uma “galinha” que está diante dele, que não vai correr, que não vai bicá-lo, estará ali, presa, parada, estática diante das explorações táteis sobre a imagem que observa cuidadosamente. Contudo, há sensações e

situações que sem o contato físico com a galinha ele não experimentará e vice-versa. Primeiro a imagem, depois o seu referente?

Para pensar sobre tal questão, importante considerar que a imagem é apenas um dos “artefatos culturais” presentes na sociedade e nas instituições educativas. Nossa mundo torna-se maior, mais amplo, alcançamos territórios virtuais que só são possíveis em função da capacidade do homem de gerar imagens. Quantas pessoas nunca viram fisicamente um ornitórrinco, o mar, uma girafa, a estátua do Cristo Redentor, um boto cor de rosa, a Torre Eiffel, a Catedral de Notre Dame? Quantos mundos imaginários não foram viabilizados em função do conhecimento que construímos sobre tantas coisas e lugares a partir das imagens? Elas viabilizam esse conhecer que é tão legítimo quanto aquele que é construído a partir do contato com o mundo físico.

Porém, quando se trata de educação em Creche, faz-se necessário pensar na riqueza da experiência física com as materialidades, com os animais, com os elementos da natureza. Isso coloca em evidência a necessidade de o(a) professor(a) acompanhar as proposições e os currículos praticados (Santos, 2017) nas instituições em que atuam e analisar o quanto os(as) bebês/crianças têm oportunidade em seus cotidianos de se relacionarem com as plantas, com os animais, com pedras, de pisar no chão, de se envolver com o barro, brincar com a água, testar a resistência do vento etc.

Como assinala Piorski (2016), de construir uma intimidade com os elementos da natureza e ampliar as experiências com o mundo físico, natural e social, sem desprezar a importância das crianças, desde os bebês, conviverem com boas imagens bidimensionais. E, assim, poder “ver” com os olhos e com as mãos a imagem de uma galinha e ter o contato com esse animal – são situações que abrem campos de experimentações distintas e complementares.

Essa necessidade de tocar, de explorar, de estabelecer contato direto com “as coisas” para produzir conhecimento sobre e com o mundo é maior nos primeiros anos de vida do ser humano, tendo em vista a predominância da inteligência sensório-motora e a integração sensorial que abrange o estar no/com o mundo. Dessa forma, é fulcral que as vivências em Creche se constituam como oportunidades que viabilizam essas maneiras de ser, viver e se relacionar. Por conseguinte, torna-se imprescindível que os(as) professores(as) que atuam na instituição refletem sobre suas referências estéticas, poéticas, artísticas e teóricas que orientam seu trabalho de curadoria dos materiais, das materialidades, incluindo os artefatos portadores de imagens bidimensionais.

Essas questões se articulam como as problematizações feitas por Cunha (2005) sobre o poder da Pedagogia Visual na formação de hábitos, valores e atitudes na vida do ser humano. A

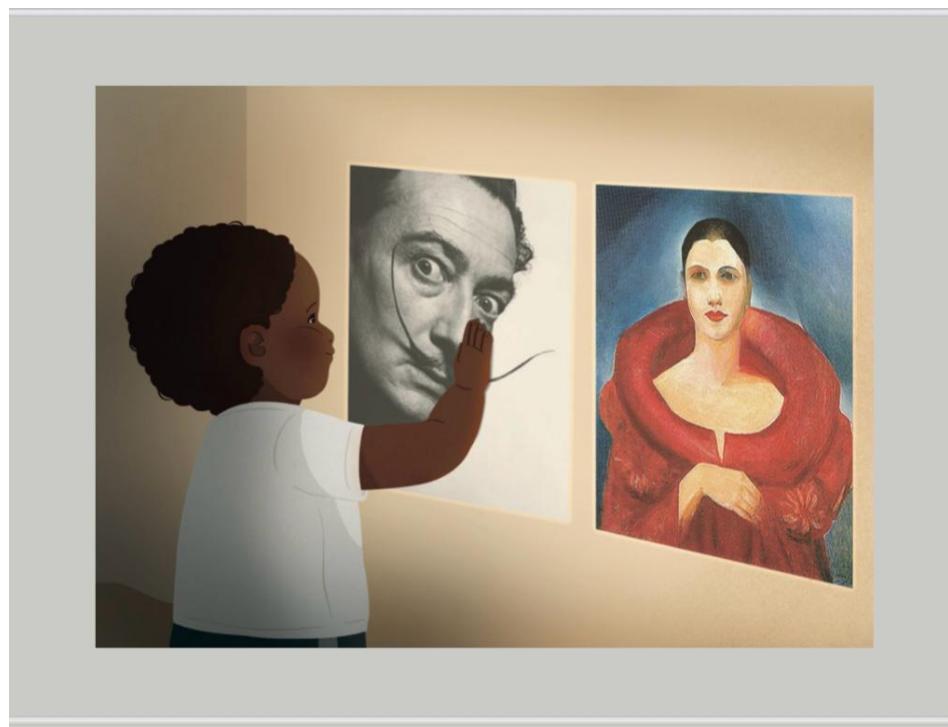
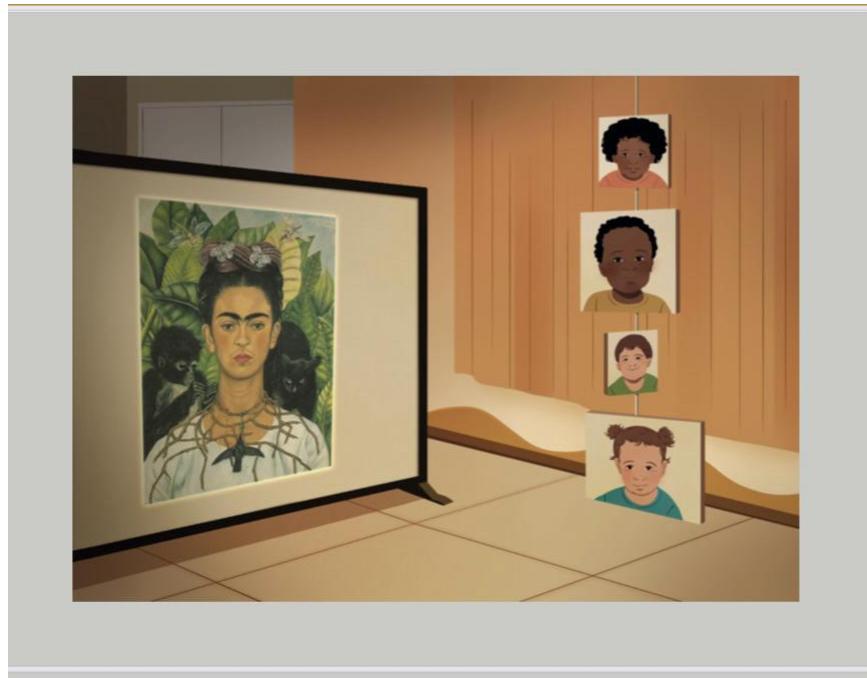
partir de sua pesquisa, resume os tipos de imagens mais comuns em instituições de Educação Infantil em dois grupos. O primeiro, denominou de imagens-totem – que são aquelas proporcionalmente grandes, fixadas em lugar de destaque, que assumem o lugar de símbolo e que geralmente estão ligadas às imagens presentes na literatura com alta circulação midiática (turma da Mônica, princesas da Disney). O segundo grupo, Cunha chamou de imagens designatórias - também derivadas das referidas histórias, usadas para identificar as produções imagéticas e os nomes das crianças.

Destarte, a presença de imagem na Creche a partir dos preceitos acima mencionados, inclina para modos limitantes, estereotipados e distantes de uma proposta comprometida com o direito dos/as bebês e das crianças bem pequenas de conviver com artefatos culturais e artísticos que sustentem o ímpeto delas de explorar lúdica e sensorialmente o mundo e a si mesmo, aguçando a capacidade que temos de acolher e produzir processos poéticos desde o início da vida.

As imagens gráficas, as reproduções de obras plásticas, realistas ou não, dão às crianças e aos/as bebês de Creche oportunidades para apreciar, estabelecer relações, conhecer coisas novas, vivenciar experiências envolvendo a fruição cromática, ampliando seu universo simbólico, artístico e cultural. É muito importante, que essa oferta seja variada, pois corre-se o risco de ser na Creche o espaço educativo que se tem o menor contato com reproduções e ou obras artísticas, em função do simplismo que muitas vezes atribuímos ao universo daqueles que muitas vezes, são vistos com os que não tem capacidade de pensar, de simbolizar e que não sabem nada.

Concebê-los como cidadãos de direito é crucial para que tenhamos como meta a construção de propostas lúdicas, interativas, multissensoriais que viabilizem o encontro dos/as bebês e crianças com a arte. Pois, estas são disparadoras “de reflexões, percepções estéticas e respostas emotivas. [...] o contato com as produções estéticas e simbólicas artísticas, os artefatos [...] oferecem recursos para uma compreensão gradativa de si e da comunidade, seus valores compartilhados e as contradições” (Carvalho; Santos, 2019, p.17).

É o tipo de contato que pode ser visto nas imagens abaixo. Depois de ter participado, junto com colegas da Creche, de uma série de exposições com fotos das próprias crianças, das famílias delas, de pessoas da comunidade, Marcelo se vê diante de autorretratos de artistas de diferentes épocas. Variados efeitos plásticos, técnicas, abordagens, perspectivas e concepção artísticas que nada interessam as crianças de maneira formal. No entanto, neste formato permitem-lhes o contato delas com narrativas plásticas com expressões poéticos, estéticos, singulares de diferentes artistas com seus diferentes estilos.



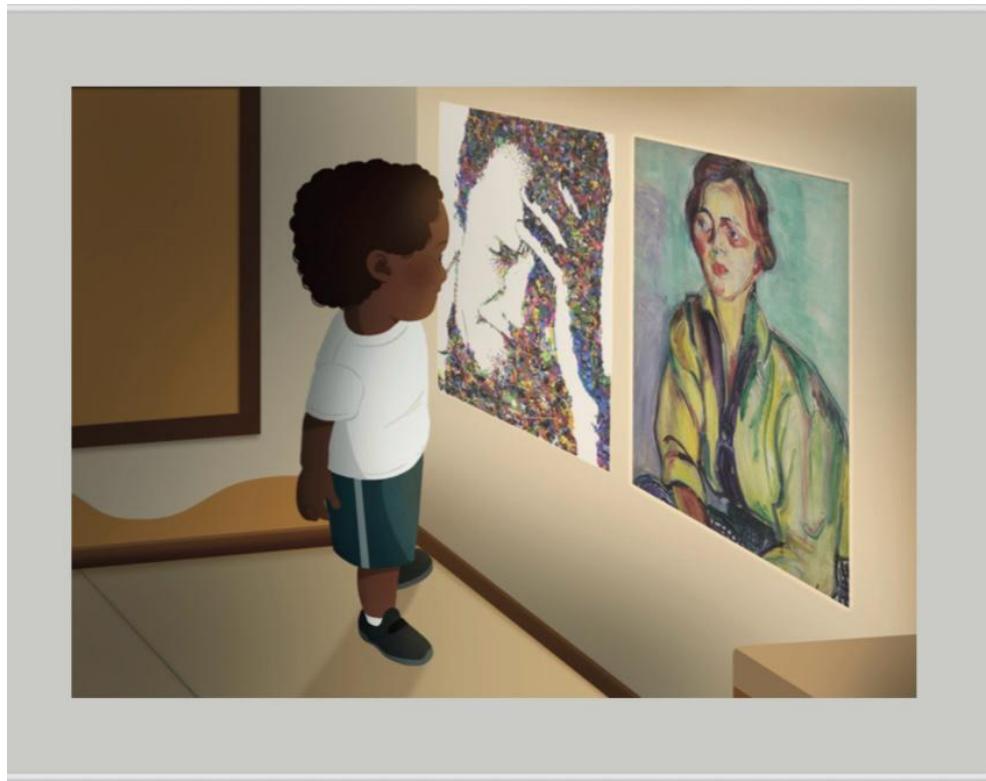
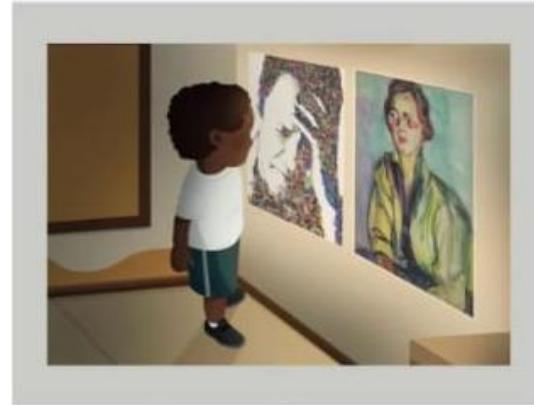


Figura 43 - Contexto retrato e autorretrato



Fonte: Arquivo pessoal da autora³⁴

³⁴ Ilustração de Iná Gouveia a partir de informações detalhadas que forneci com base em uma experiência que vivi em uma das Creches por onde peregrinei ao longo do doutorado

Longe de uma preocupação com a leitura de imagem e/ou obra de arte comum em outros segmentos, a proposta observada situa as crianças em uma modalidade específica, ou seja, vive-se o contato com produções artísticas (Iavelberg, 2013) que são inseridas em propostas organizadas para funcionarem como um convite sedutor, concebendo-as como sujeitos com autonomia para fazer ou não aproximações, observar, apreciar, tocar, estabelecer relações mais diretas com os códigos da Linguagem Artística Visual. Uma “educação do olhar do pequeno leitor de imagem lhe fornecerá bagagem para socializar, participar do universo da arte e fazer sua própria arte com referências na produção artística social e histórica” (Iavelberg, 2013, p.77).

Seria esse exemplo que traz o pequeno Marcelo em contato com obras artísticas uma boa referência para seleção de obras a serem ofertadas para as crianças em Creche? Talvez seja enquanto princípio do como o/a bebê/criança bem pequena, em toda sua inteireza, potencialidade, modos específicos de estar e se apropriar do mundo, em seu estado de corpo movente, pensante, com a capacidade de se atentar ao que se encontra em seu mundo a partir de uma atenção difusa. Apenas uma entre tantas outras possibilidades! Faz-se necessário, considerar o que as instituições educativas querem para suas crianças e bebês, o contexto social-econômico do qual eles/as fazem parte, os saberes e os interesses que manifestam através das diferentes linguagens para construir propostas que guiem a seleção de obras como estas, semelhantes e/ou diferentes.

Para López “depende dos adultos a oferta daquilo que se vai “observar- escutar” quando falamos de objetos artísticos para crianças tão pequenas [...] depende das crianças como apreciar e expressar-se” (2013, p. 37). Esta oferta pode ocorrer na Creche desde o contato com obras que são usadas pela instituição como elementos de decoração àquelas que aparecem nas proposições pedagógicas nos diferentes campos de experiências. Iavelberg (2013, p.88) corrobora com essa noção quando aponta que “o ambiente escolar é um espaço de educação visual. As imagens que colocamos nas escolas ficarão na memória dos alunos ao longo de suas vidas. Os trabalhos das crianças e as imagens da arte podem enriquecer o repertório visual.”

Isso envolve pensar na seleção de obras com estilos distintos, envolvendo as figurativas e não figurativas. Sabemos que a percepção das crianças nos primeiríssimos anos de vida é amodal (Stern, 1992), ou seja, ainda não modalizada pela linguagem, por isso, tem uma abrangência que vai além da forma convencional. Pois tais crianças ainda não têm referências e preferências rígidas, com estilos definidos e/ou uma visão modalizada a partir de uma dada linguagem.

Nessa perspectiva, imaginemos o quanto uma criança bem pequena pode ganhar em sua percepção quando as informações que capta do mundo ainda não ficam em caixas rigidamente

separadas. O quanto é rico para elas, ter contato com diferentes obras desde as figurativas às abstratas, numa perspectiva multisensorial, desde que a escolha delas e forma como são ofertadas não seja asséptica. Uma vez que, a diversidade de expressão plástica e gráfica amplificam as possibilidades das crianças construírem uma percepção e progressiva apropriação das linguagens, provavelmente, mais aberta à diversidade e acolhimento da diferença.

Assim, a construção da percepção do mundo não se guiará a partir de uma concepção de beleza clássica e eurocentrada, ao lidar desde a primeiríssima infância com referências mais diversificadas. Ultrapassa-se, dessa maneira, as propostas pedagógicas que ao trazer reproduções de obras para as instituições, sejam elas para ornamentação ou nas ações pedagógicas específicas, não se pautam apenas nas produções com formas harmônicas, com tons claros que induz uma visão do “bem” e do “bom” atrelada às formas simétricas, estáveis e com pouca ou nenhuma oportunidade de lidar com narrativas, que possam provocar por exemplo, repulsa, gastura, nojo, entre outras. Iavelberg (2013, 87/88) considera que

Devem ser descartadas imagens cujo conteúdo esteja além da possibilidade de compreensão e assimilação física e mental das crianças da Educação Infantil. Cada conteúdo tem seu tempo para ser assimilado, sem violentar o mundo psíquico dos alunos. Não se trata de censura, mas de adequação e ética no cuidado com as necessidades da infância. Muitas vezes na história da arte encontramos cenas de violência, destruição ou sexo que poderão ser apresentadas posteriormente, quando a maturidade permitir interações mais produtivas. Trata-se de fazer escolhas responsáveis e sensatas.

Nas instituições de Educação Infantil, espera-se que as escolhas, assim como as propostas de ambientes, materiais e contextos sejam oportunidades para as crianças interagirem, brincarem e explorarem o mundo e mobilizar diferentes linguagens. López (2016) traz indicações do quanto as crianças bem pequenas tornam isso uma realidade. A autora discorre sobre os gestos e atitudes de crianças muito pequenas diante de imagens como as ilustrações comentando que uma criança pode rosnar ao ver a figura de um lobo, dar pequenos gritos quando se depara com um cachorro na narrativa visual e/ou pode fazer carinho em um urso de um dos personagens de uma história que está acompanhando. “Assim é como os bebês leem. Nesses gestos mínimos, arte e jogos são fusionados e permitem o ingresso na cultura” (López, 2016, p.39).

Por isso, os livros infantis ocupam um lugar privilegiado na educação desse olhar e inserção dos/as bebês e crianças na cultura. Ao observar o comportamento e as interações com estes materiais, nos damos conta o quanto elas indicam pistas interessantes das relações

estéticas que as crianças manifestam nas experiências com a cultura artística visual. Os livros infantis são recursos privilegiados e constituem, como já mencionado anteriormente neste trabalho, a primeira pinacoteca do ser humano.

A este respeito López (2018) debate sobre a capacidade da criança bem pequena de observar, apreciar e expressar. Para ela, estas são operações diferentes, mas que não ocorrem necessariamente separadas e destaca a importância de acompanhar as ações das crianças para “descobrir seus modos de apropriação e criação, a capacidade que elas têm de se (co)mover com um fato estético determinado” (López, 2018, p.71). Frente a isso questionamos o que, diante das explorações na Creche, as crianças olham? Quais personagens, cenários, elementos das cenas narradas visualmente são mais apreciados pelas diferentes crianças? Será que prestamos atenção a esses aspectos? O que fazemos ao perceber que depois de algumas experiências as crianças bem pequenas recorrem, apreciam, exploram de forma recorrente determinadas ilustrações? Poderia ser essa uma pista para escolheremos outras produções artísticas relacionadas com estes interesses?

A Creche pode vir a se constituir como espaço de imersão, onde as crianças, desde os/as bebês, vivem a “aventura prazerosa e lúdica da descoberta das materialidades, das linguagens visuais, nas quais as crianças criam e se expressam artisticamente, não podemos esquecer de colocar na bagagem itens que possibilitem, instiguem e dem suporte a esta aventura” (Florianópolis, 2012, p.26). Sobre isso, o documento municipal curricular de Florianópolis - SC detalha quais materiais podem ser usados para organizar a oferta de contextos a partir dos quais que as crianças e os/as bebês podem explorar e viver essa aventura.

- Livros e coleções de história da arte;
- Livros de artes visuais (desenho, pintura, escultura, cinema, fotografia, vídeo etc.) em língua materna e estrangeira, possibilitando que as crianças entrem em contato com uma ampla gama de culturas, artistas e obras;
- Catálogos de exposições, livros de arte infantil, cartões postais de cidades, castelos, animais, praias, cidades, paisagens etc;
- Livros sobre museu, livros sobre museus voltados ao público infantil;
- Livros de literatura infantil nacional e estrangeira, contemplando de forma ética a diversidade étnica, cultural, social e artística;
- Álbuns de fotografias antigas e contemporâneas, álbuns de imagens diversas;

Tais ampliações são importantes, porém o cuidado pedagógico com as imagens no cotidiano das crianças, desde os bebês, convida a refletir sobre a importância delas na experiência com as imagens enquanto expressões artísticas visuais que lhes são oportunizadas. Isso é, prestar atenção na constituição dos encontros que ocorrem entre as crianças e as imagens na Creche para poder entender se os atravessamentos provocam experiências brincantes e

poéticas capazes de “desenvolver um olhar e um pensamento diferentes, mais ricos e estimulantes” (Infantino; Zuccoli, 2016, p.185).

Tomamos aqui o que a Richter (2005) problematiza acerca da linguagem plástica, como referência para pensar a presença e a oferta das imagens na Creche, como parte do trabalho pedagógico com a Linguagem Artística Visual. A autora diz ter aprendido com as crianças que

[...] o insubstituível da experiência na linguagem plástica não é tanto sua dimensão artística e nem sua dimensão Estética, mas a antiga e esquecida dimensão poética que advém do encantamento de um corpo de uma alegria fascinada - diante das primeiras admirações com a plasticidade do mundo que convocam o corpo infantil a "mexer-se e lançar-se ludicamente para encená-lo porque pode ficcionar o extraído dessa experiência de comunhão com o mundo, através de seus jogos e brincadeiras, como modo de aprender a decifrá-lo e interpretá-lo.(Richter, 2005, p.25)

Um processo de deciframento que não significa a tradução dos códigos que compõe a linguagem. Isso não é esperado para as crianças dos primeiros meses de vida aos 3 anos de idade. Não é o momento da decodificação, sistematização de qualquer que seja a linguagem. Nos primeiros anos, a relação com as coisas do mundo se dá de forma pantanosa, é a aproximação dos primeiros fios-existências que aos poucos ganham espessuras, puxam outros fios e assim emerge os primeiros entrelaçamentos que comporão suas malhas de vida e de formação. Com elas corpo-mente se misturam, numa espécie de aproximação das crianças com a linguagem que vai ocorrendo a partir de diferentes camadas e intensidades. Nesse sentido, entendemos que as imagens fomentam a ampliação da dimensão artística e estética, mas sem a dimensão poética seu poder de engendrar descobertas, aproximações, investigações que mobilizam a imaginação e a criação, não faz sentido.

6.5 TEMPO PARA OLHAR E SE RELACIONAR COM AS IMAGENS...

Tempo que dura, tempo que passa rápido, tempo nem sempre suficiente para apreciar uma imagem. Quanto tempo as crianças e os/as bebês têm para olhar as coisas, senti-las com as mãos, com a boca, com a pele? É preciso considerar a importância de se ter tempo suficiente para que elas criem intimidade com a imagem e demais objetos.

A construção de uma relação que não seja superficial com as coisas, que abrem caminhos para as crianças, desde os primeiros meses de idade, desenvolverem atitudes e procedimentos que os permitam construir saberes sensíveis e inteligíveis com o mundo da arte, requer conhecer produções, materiais, ter tempo e as condições necessárias explorá-los.

Conforme Buoro (1996) o tempo de estar e se relacionar com a arte é distinto da ordem que impera no cotidiano, em que há uma massificação das rotinas, do ser e da linguagem. Especialmente sobre as imagens, este autor problematiza acerca dos desafios que temos vivido na sociedade contemporânea, para lermos imagens, diante da superabundância em sua veiculação que tem gerado contato superficial e volátil. Diz ser possível através de suas pesquisas, “reafirmar sem titubeio que as crianças têm sido as maiores vítimas desse “dilúvio das imagens pré-fabricadas”, gerador do modelo de olhar rápido e dispersivo que nos vem sendo imposto” (Buoro, 1996, p.51)

Em contrapartida, nos lembra que as crianças, “em sua ação solta e espontânea de descoberta do mundo, conseguem, ao olhar uma imagem, estabelecer relações visuais significativas com ela, negando-se à tirania do ritmo da vida cotidiana” (Buoro, 1996, p.36). Uma relação que pode ser percebida na beleza da foto abaixo, mostrando a conexão de Ruan (1ano e 8 meses) e seu livro como se fossem um corpo só. É o que Hoyuelos (2020) chama de deslumbramento, o qual, se caracteriza pela sutileza do olhar, da mímica nas expressões faciais capazes de transmitirem um estado de emoção sutil. É uma procura “dos significados importantes das coisas que vemos, sentimos ou reconhecemos” (Hoyuelos, 2020, p.126).

Figura 44 -Miguel deitado no canto da sala referência fazendo leitura



Fonte: arquivo da professora Eudna Medeiros

Nessa imagem, se traduz aprendizagens de um corpo que sorri discretamente, olha de

forma fascinante e atenta as imagens que narram um gato tomando banho. Uma posição que dificilmente se consegue pela orientação diretiva de um professor pedindo que elas vejam o livro, nem tão pouco seria possível, se não houvesse a possibilidade da autonomia das crianças, desde os/as bebês escolher o que quer “ler, como quer ler”, tomando posse de “um tempo” que é seu para que possa estar inteiramente entregue a essa vivência.

Sobre essa condição, notamos que um tempo a ser vivido assim, não se aprende quando os livros são objetos apenas da prática do professor, que usa em um momento e rapidamente guarda para que ele não seja rasgado ou para conservá-lo intacto por mais tempo.

Outra maneira de pensar o tempo para olhar e ver as imagens, são observadas na imagem abaixo. Outros gestos que fazem vibrar o tato, o ouvido, os olhos (Priovsky, 2016) são observados nas ações do menino Bernardo (1 ano e 10 meses), que junto com a sua professora põe se a olhar a Nafisa, personagem da história Obax (Neves, 2014), que saiu do livro e agora em tamanho ampliado, o permite perscrutar os detalhes de cada parte desse elefante mágico. Tem-se, nessas ações, uma concepção da importância e da densidade dos encontros das crianças com a poética da linguagem visual.

Figura 45 – Observação e exploração de imagens alusivas as ilustrações do livro Obax.



Fonte: arquivo da professora Eudna Medeiros

López (2018, p.35) sinaliza que:

Mediante a observação se produzem os primeiros reconhecimentos do objeto, de suas qualidades, e se classifica dentro do repertório conhecido ou não.

Observar permite criar imagens mentais e armazenar na percepção informações que permitirão deduzir em outras circunstâncias propriedades das coisas, sentimentos, etc.

Reconhecemos os sentimentos que aparecem nos sinais expressivos presentes nos corpos das crianças nas fotografias que compõem este capítulo. As manifestações expressivas apontam como elas se envolvem com as imagens bidimensionais. No *studium* de cada foto, percebe-se que o possível tempo que se tem, para usufruir das imagens quando as crianças as encontram, pode fazer diferença na qualidade da relação estabelecida com tais imagens. Por isso é tão fundamental ter liberdade para ir até um livro, seja na sala referência, seja em outros espaços da Creche. Ou, ainda, de poder parar, tocar, demorar, ir devagar, como fez Noah, ao transitar de um espaço para outro, mesmo quando, provavelmente, eles estivessem se deslocando em função da previsão e organização do tempo e do uso coletivo de alguns espaços, como a cantina, parque, área externa etc. Por esse motivo, conforme enuncia Caetano Veloso (1979): tempo, tempo, tempo... é preciso que os(as) adultos(as) façam um acordo contigo, a fim de permitir que os tempos das crianças de olhar, parar, explorar não sejam atropelados.

Figura 47 – Tempos para se relacionar com a imagem bidimensional



Fonte: arquivo da professora Eudna Medeiros

Do tempo para se relacionar com a imagem, tem-se, ainda, o destaque para a experiência relatada anteriormente acerca da *performance* da professora lendo a história do “Lobo Medroso”. A *performance* da professora e o tempo que ela disponibiliza para a observação das imagens criam uma dinâmica em que o tempo seja propício para que as crianças se integrem à sedução das imagens que as encontram – e por elas são também olhadas. Muitas vezes, com respaldo em concepções de leitura em que o(a) adulto(a) prioriza oralizar o escrito, nem sempre se tem o cuidado de usar o recurso da imagem, de maneira que as crianças possam ter tempo para ir além de um simples contato visual, contato este que pouco contribui para deixar rastros

na memória, dificultando a constituição de “momentos de experiência estética e leitura visual” (Buoro, 1996).



7

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA CRECHE

7 EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA CRECHE

[...] A experiência com o corpo, sem ênfase nem reduções desnecessárias e injustas, é a experiência da criança inteira.
Hoyuelos (2020)

Figura 48 - Fazendo arte com os girassóis



Fonte: arquivo da professora Silvana Paiva

Um momento, um menino, um lugar, um ambiente, materiais entrelaçados, uma composição feita cuidadosamente por uma adulta. O que imagens como essas podem nos dizer sobre experimentações poéticas e estéticas de crianças bem pequenas em Creches?

Assim como outros seres humanos, Asafe (2 anos) desde que iniciou sua jornada na cultura humana, entrou em um conjunto de interações e relações que, na constituição de sua malha-vida-formação, tem lhe permitido penetrar na condição humana (Charlot, 2000). Entre

outras capacidades, a de sentir o mundo, percebê-lo e por ele ser provocado afetivamente, cognitivamente e emocionalmente pelos sentidos que “é definitivamente uma primeira linguagem: uma origem comum” (Galeffi, 2007, p.98) que se amplia e ganha matizes importantes no processo de sua ampliação e sofisticação que confluem para maneiras de estar, conviver, relacionar, se expressar no/com o mundo.

Para refletir sobre esse processo, coloca-se em destaque palavras e expressões como Estética. Educação estética. Dimensão estética. Experiência estética. Atitude estética. Âmbito estético. Princípio estético. Estas circulam nos debates educacionais, no campo da pedagogia da infância e algumas delas seguidas de significados estão presentes nos documentos legais e oficiais que normatizam e orientam a Educação Infantil brasileira. Expressões que convocam reflexões, acerca da estética na educação das crianças, desde os bebês. Para Vecchi (2017) estética é uma dimensão importante em nossas vidas e também nas escolas e para a aprendizagem. Mas que dimensão é essa e como ela se encontra presente no cotidiano de uma Creche? Como se desenvolve e em quais condições? Qual a importância dela na primeiríssima infância? Como se manifesta em nosso cotidiano? Qual sua importância para os processos de aprendizagem?

Para construir respostas e reflexões em torno de tais questões, é importante destacar que nem sempre a estética é tomada como uma dimensão importante a ser considerada nos currículos praticados (Santos, 2017) em Creche, como ferramenta poderosa para a construção do conhecimento e os processos de aprendizagem (Copper, 2016, Vecchi, 2017, Galeffi, 2007). Essa ausência, infelizmente, pode fragilizar o papel das instituições escolares na formação do ser humano.

Em *Tempo Rei*, o compositor Gilberto Gil (1984), descreve os processos de acolher o sensível, de se relacionar com o mundo e se colocar em relação com as coisas, seguido da observação de que as velhas formas do viver estão transcorrendo. Isso aponta para o fato de que o desenvolvimento da dimensão estética do ser humano está em curso, ainda que as instituições e seus educadores não as reconheçam, não as tomem como “conteúdo/forma” explícitas do seu trabalho. O processo de desenvolvimento de cada criança como pessoa e as relações “com os outros e o mundo em sua abrangência e infinitude”, em que “o importante é o como são desfiadas e afiadas as cordas do tempo e da transformação inevitável” Galeffi (2007, p.104) requer atenção e compromisso com a legislação educacional que define a estética como um dos princípios da Educação Infantil.

Vea Vecchi (2017), Galeffi (2007) Duarte Jr (2000) pontuam e tratam com preocupação a pouca atenção que é dada à dimensão estética nas instituições educativas. Segundo a primeira

autora, na maioria das vezes, os educadores enxergam a estética como supérflua, talvez prazerosa, mas não como indispensável. Mas o que é estética?

7.1 ESTÉTICA: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

A definição da palavra estética não é uma tarefa simples. Ao mencionar a importância acerca do aprofundamento deste conceito Vecchi (2017, p. 27) afirma que “no âmbito educativo, mereceria uma profunda reflexão, e estou certa de que a sua presença consciente nas escolas e na educação faria elevar tanto a qualidade das relações com o contexto quanto a dos processos de aprendizagem”.

No dia a dia, entre os significados mais comuns da palavra estética, encontra-se aquele relacionado à ideia de belo, que nos coloca facilmente frente a expressões que remetem a ideias como odontologia estética, estética facial, fisioterapia estética, ou ainda como se ela fosse sinônimo do próprio conceito conforme comentam Soares (1999) e Lucca (2013).

Seja como for, há entre alguns pesquisadores, como Vázquez (1999), Hermann (2005), Loponte (2017) o consenso de que o campo da estética tenha passado por importantes e diferentes atualizações, contudo, o sensível sempre ocupou lugar privilegiado. Nesse sentido, Hermann (2005, p. 25) assinala que “a estética se associa, desde seu surgimento, com a totalidade da vida sensível, de como o mundo atinge nossas sensações”.

Com raiz semântica na palavra grega *Aisthesis*, estética quer dizer sensível. Em busca de enumerar as várias palavras que estão ligadas a esse significado Faria, Souza e Brandão (2019, p.4) definem *Aisthesis* como “sensações, percepção empírica, afeto, sensibilidade, [...], emoção e imaginação”. Tal palavra foi usada pela primeira vez em 1750 por Baumgarten, em seu livro chamado *Aesthetica* no qual “defendia a tese de que são objeto da arte as representações confusas, mas claras, isto é, sensíveis, mas ‘perfeitas’ enquanto são objeto do conhecimento racional as representações distintas (os conceitos)” (Abbagnano, 2007, p.367).

Essa compreensão evidencia que apesar da inclinação de Baumgarten para o debate acerca do mundo sensível, ele não escapou do espírito de seu tempo, considerando o sensível como um modo de conhecimento inferior, já que tais representações, não sendo da ordem da racionalidade, eram confusas, não organizadas. Ainda assim, Baumgarten colocou a sensibilidade no centro das discussões em um período em que as crenças corpo/mente, emoção/razão estavam na ordem do dia. Sua intenção foi a de tratar a *aisthesis* como doutrina do conhecimento sensível (Faria, Souza e Brandão, 2019). Nesse período, os problemas da

estética vinculavam-se exclusivamente com o universo das artes.

Contudo, é importante notar que, embora o belo, as artes e a sensibilidade tenham sido reconhecidas por Baumgarten, no século XVIII, como problemas específicos da estética, esta já era alvo de reflexões e debates filosóficos há mais de 25 séculos. Sobre isso, Vázquez (1999, p.35) destaca que “desde o alvorecer da filosofia na Grécia antiga até nossos dias, rara é a doutrina filosófica que não dedique certo espaço aos problemas do estético”.

Enquanto campo de estudo, a primeira configuração desse ramo é a Estética como filosofia do belo, que inclui teorizações desde Platão, com a preocupação não em definir o que é belo, e sim, o que é o belo; passando pela estética cristã e medieval cuja ideia de beleza envolvia a ideia de medida, forma, ordem e proporção; ao renascimento, período em que se iniciou o deslocamento do princípio do belo, já que, até então, a beleza era concebida como um atributo dos objetos. Dessa forma, uma coisa era bela ou não, por si mesma, até a modernidade, quando se dá um deslocamento acerca dessa visão “objetiva” do belo para uma visão mais “subjetiva”, qual seja, a coisa passa a ser vista como uma capacidade do sujeito (Vázquez, 1999; Lacoste, 1986). Para Vázquez (1999) foram mais de 22 séculos de atravessamento dessas duas posições (objetivismo e subjetivismo) fortemente vinculadas ao pensamento estético, até se chegar a uma possível superação dessa dicotomia concebendo-a como uma relação peculiar entre o sujeito e o objeto.

Isso nos faz pensar sobre como olhamos para as produções e formas de expressão das crianças e das famílias atendidas na Creche. O que nesse processo, consideramos beleza? Qual concepção de beleza orienta nossos olhares para o ambiente, as situações e as relações? Em que medida, ainda carregamos a ideia de que as coisas são belas em si mesmas, pautada numa perspectiva da estética tradicional valorizando a ideia de medida, forma, ordem e proporção simétrica?

Como se percebe, o âmbito da Estética como Filosofia do Belo tem como primazia os objetos ou as relações com eles. Isto é, seu foco de interesse ora ocorre pela crença da beleza inerente às coisas, ora pela beleza que resulta da contemplação do indivíduo. A centralidade do belo nessa filosofia resultou na dificuldade de abranger outros atributos que não se encontram nas coisas ditas como belas, mas que, nem por isso, deixam de ser estéticas (Vásquez, 1999; Lacoste, 1986). Onde ficam o feio, o trágico, o cômico, o grotesco, o monstruoso, o gracioso e o sublime?

[...] se é válido afirmar que todo belo é estético, nem todo estético é belo. [...] o belo não pode constituir o conceito central da definição da Estética, já que

esta ficaria limitada ao excluir de seu objeto de estudo o estético não-belo; ou insuficiente ao considerar o belo em uma única forma histórica, determinada, de arte: o clássico e o classista. (Vásquez, 1999, p. 39).

A partir desse leque, o campo de estudo da estética se configura não mais como filosofia do belo e sim, como Filosofia da arte. É principalmente a partir do renascimento, que o papel privilegiado do estético é atribuído à arte, momento em que a arte deixa de ser vista como uma obra divina e passa a ser compreendida como uma construção humana. Nesse sentido, questões importantes como a distinção entre a arte e o artesanato começam a acontecer e a autoria, o lugar do artista, passa a ser importante. É no século XVIII, que a Estética como filosofia autônoma surge com Baumgarten.

A estética em Baumgarten pode ser considerada como o primeiro movimento em prol das discussões de uma questão filosófica em torno da tentativa de compreensão dos fenômenos do sublime ou do belo, tratando a estética como uma ciência da percepção sensível, separando-a da lógica e da ética. Baumgarten estava interessado na natureza da experiência estética e na apreciação da beleza na arte. Embora, em princípio tida por menor, a discussão continuou em Kant e se estabeleceu como campo de estudo influente na obra "Crítica da Faculdade de Juízo Estética" (KANT, 1995). Kant explorou as questões da estética, examinando os princípios que norteiam a apreciação da beleza e do gosto. Ele desenvolveu a ideia de juízos estéticos e destacou a importância do "prazer desinteressado" na experiência estética.

A produção artística do período kantiano é parte do Iluminismo que viu o surgimento do Neoclassicismo como um movimento artístico proeminente. Os artistas neoclássicos, inspirados pela cultura greco-romana e pelos ideais da razão e da ordem, buscaram criar obras de arte que refletissem esses princípios. Pintores como Jacques-Louis David e escultores como Antonio Canova são exemplos do Neoclassicismo e a busca por enfatizar a clareza, a simetria e a representação idealizada da forma humana. Portanto, esse período artístico refletiu os debates filosóficos e estéticos que estavam ocorrendo na época e por séculos sustentou grande parte do pensamento estético na produção artística. Somente no final do século XIX, os movimentos de Vanguarda colocaram luzes outras sobre o tema da estética, atualizando os ideais de beleza platônicos centrados na imitação da natureza, da produção humana útil aristotélica ou da beleza kantiana como qualidade objetiva das coisas (Danto, 2006).

Recorremos mais uma vez a Vázquez (1999) para verificar o quanto a estética como Filosofia da arte teve grande importância para a referida mudança no status da arte, a qual, até então ocupava um lugar inferior.

Para Platão a beleza artística estava abaixo da beleza suprema, ideal. As obras

dos pintores e escultores eram para ele imitações (das coisas reais que, por sua vez, eram cópias das ideias). Para Santo Agostinho existe uma arte suprema: o divino, da qual é obra e natureza; o homem só atua com as formas cujo modelo toma Deus (Vásquez, 1999, p.42).

Entretanto, apesar desse destaque, Vázquez também vai considerar limitada a definição de estética como Filosofia da Arte. Para ele, a arte, embora seja importante para a estética, constitui-se apenas em um dos seus campos de interesse, mas não exclusivo. “A importância que a arte alcança na relação estética do homem com o mundo é um fenômeno histórico: surge e se desenvolve no Ocidente a partir dos tempos modernos”. (Vázquez, 1999, p.42)

Tal compreensão resulta na construção do campo autônomo tanto da Estética como da Ciência da Arte, não sem polêmica ou contestações (Costa, 2018). A partir daí, abre-se uma relativa ou absoluta diferenciação do estético e do artístico (Vásquez, 1999; Danto, 2006; Costa, 2018).

Frente a tais questões, entende-se que é possível desconstruir a ideia de estética restrita a um sinônimo de belo, ou, apenas como inerente à arte. Para a presente discussão cabe refletir sobre a dimensão estética na formação dos bebês e das crianças bem pequenas, no cotidiano das miudezas na Creche (Martins, 2016); nas proposições que são construídas junto às famílias; nos diversos momentos em que as crianças se inserem ou são inseridas nas práticas de atenção de cuidado corporais; nas refeições, organização de ambientes e contextos que as provoquem a atuar, relacionar, experimentar e elaborar o mundo. Desses meandros, tomando a dimensão estética de forma mais ampla é possível olhar para o viver, constituído no lugar-tempo Creche refletindo sobre o papel dessas instituições no desenvolvimento dessa dimensão.

7.1.1 A percepção e suas nuances na educação estética

A percepção influencia continuamente as outras áreas e se caracteriza por ser a “capacidade de captar e organizar as informações sensoriais” (Gonzalez-Mena. Eyer, 2014, p.114). Envolve compartilhamento e histórias, decodificação de símbolos e códigos que vão surgindo nas experiências culturais e pessoais na medida que o ser humano mergulha e vive experiências sociais (Rinaldi, 2013, p. 125). Essa apreensão não se resume a mera decodificação, como acreditavam os empiristas, nem tão pouco um processo de representação como defendiam os intelectualistas (Vázquez, 1999; Nóbrega, 2008; Merleau-ponty, 2018; Rosa, 2017). Compreensões como essas ainda estão presentes nos contextos educacionais levando as instituições e os educadores a desconsiderarem, parcial ou totalmente, o papel do corpo e do movimento na percepção. Corpo que na concepção fenomenológica da percepção,

trata-se “de uma expressão criadora a partir dos diferentes olhares sobre o mundo” (Nóbrega, 2008, p.142), meio de experimentações, ponto de partida para a construção do conhecimento sensível, principalmente nos primeiros anos de vida.

As especificidades da percepção dos/as bebês/crianças bem pequenas foram estudadas por Daniel Stern (1992) a partir da inquietação de como o ser humano apreende o mundo ao seu redor e como conectava as experiências que ele denominou de percepção amodal. Uma percepção “que registra elementos além do racionalmente comunicável” (López, 2018, p.27).

A percepção amodal é a caracterização da estrutura de base que herdamos da nossa espécie, a percepção primária, entendida como a capacidade de tomar

a informação recebida em uma modalidade sensorial e de alguma maneira traduzi-la para uma outra modalidade sensorial. [...] A informação provavelmente não é experienciada como pertencendo a qualquer modo sensorial particular. Mais provavelmente, ela transcende o modo ou canal e existe em alguma forma desconhecida supramodal. Não é, então, uma simples questão de uma tradução direta entre as modalidades. Ao contrário, envolve uma codificação em uma representação amodal ainda misteriosa, que então pode ser reconhecida em qualquer um dos modos sensoriais. (Stern, 1992, p.45)

As compreensões produzidas por Daniel Stern (1992) caminharam para destacar a integração das diferentes modalidades sensoriais na apreensão de um objeto, período em que o ser humano ao construir uma percepção, não modaliza a partir da experiência, identificando as informações em uma determinada linguagem. Por isso que é não modal ou amodal. “A percepção amodal é, desse ponto de vista, uma grande riqueza desses primeiros anos, porque exige a possibilidade de uma multiplicidade de registros em funcionamento, interrelacionados” (López, 2018, p.26) que posteriormente, embora conviva com a percepção modal, é soterrada em favor da necessidade de organizar a experiência e diferenciar as diferentes linguagens.

É preciso entender que na percepção amodal, a apreensão de informações não se faz a partir de uma modalidade sensorial isolada, pois inclui o “registro de todos os sentidos e sem representações definidas” (Lopez,). Por isso, ao invés de práticas que exigem experimentações envolvendo um sentido, espera-se a valorização das explorações com os diferentes sentidos de forma integrada. Um período da vida em que os sentidos estão em alerta, capazes de uma supersensibilidade no processamento e captação das informações do ambiente. Isso desloca o jargão social comum de que as crianças bem pequenas “não prestam atenção em nada” para se pensar que na verdade essa supersensibilidade lhes permite prestar a atenção a “tudo” (Alison Gopnik, 2006), um outro modo de modelar a atenção, aquela que é concentrada (“longos” segundos), a atenção difusa/flutuante (capaz de prestar a atenção em uma coisa, mas ligada em

outro).

Nesse tipo de percepção, os sentidos processam as informações de forma cross-modal (Stern, 1992), ou seja, um sentido capta, integra e elabora as informações advindas de outros sentidos. Lopez (2018) considera que a percepção amodal é uma riqueza desses primeiros anos, sendo as experiências no campo das artes aquelas que vão propiciar de forma mais fluida essa integração. Diferentemente, do que geralmente ocorre na vida do ser humano, depois da primeira infância, a visão não tem espaço para prevalecer nos processos de apreensão.

Dito isso, questiona-se o lugar que tem sido atribuído ao corpo e ao movimento nas práticas pedagógicas em Creche. A vivência experiencial, o movimento, conceber a boca e as mãos como órgãos da aprendizagem, destituir a centralidade que se atribui à mente levando o adulto muitas vezes a concentrar nele o papel daquele que diz o que se vai fazer, como vai fazer, o tempo que será necessário é fundamental. Desconstruir uma visão e uma supervalorização de um trabalho focado na mente, na escuta e na visão” requer ainda uma revisão do que se entende e a forma como se concebe o desenvolvimento cognitivo, priorizando processos em detrimento daquele que integre ao motor e afetivo. Kastrup e Herlanin (2018, p.130) se opondo a essa concepção, tratam da ideia de uma cognição incorporada, contribuindo para um possível deslocamento das ideias mentalistas, afirmado que “A cognição não está dentro da cabeça. O conhecimento não é representação, mas ação, e todo o corpo é cognitivo. Cada célula do nosso corpo é um sistema cognitivo minimal”.

Essa compreensão coloca em evidência a importância de continuarmos a defender uma outra imagem de Creche, outras maneiras de organização dos tempos e dos espaços, outro valor para o papel do ambiente na formação dos(as) pequenos(as). Fazer uma educação pensada para e com os(as) bebês e crianças bem pequenas, em que não basta ter cadeiras “apropriadas” para o tamanho deles(as), sendo, muitas vezes, uma forma mais delicada de podar e imobilizar seus movimentos, de fazê-los(as) responderem aos comandos dados pelo(a) adulto(a) para a execução das “tarefas”. Ao invés disso, promover práticas por meio das quais eles(as) possam gozar do direito ao movimento, à livre motricidade, à autonomia, às explorações, às interações, assumindo um coprotagonismo nos currículos produzidos por/com eles(as). Para tanto, é imprescindível que o(a) professor(a), ao desenvolver o ato de observar, escute as crianças desde os(as) bebês, dando atenção aos rastros e pistas que eles(as) deixam, a partir de explorações multissensoriais, sobre seus interesses, necessidades e potencialidades.

O papel da multissensorialidade na percepção da criança pequena, também é um destaque na pedagogia montessoriana, que considerou que os sentidos são os órgãos do processo de apreensão do mundo exterior, “necessários ao entendimento, como a mão é o órgão de

apreensão das coisas materiais necessárias ao corpo” (Montessori, 1957, apud Angotti, 2007, p.105). Nesse sentido, concebe-se o/a bebê/criança como um corpo que não é mero acessório. Rosa (2018), pautada na fenomenologia de Merleau-Ponty (2018) destaca:

Precisamos nos ater à forma como a criança percebe as coisas à sua volta, ou seja, a sua experiência perceptiva é anterior à sua apreensão intelectual, sendo marcada pela ingenuidade e destituída de uma finalidade de racionalização; dito de outra forma, a criança da experiência corporal se relaciona perceptivamente com o objeto antes mesmo de elaborar um julgamento sobre ele (Rosa, 2018, p.101).

Um corpo produtor de conhecimento, capaz de sentir o mundo, de perceber os outros corpos que também são porosos, abertos aos acontecimentos, construindo significados a partir do vivido. Merleau-Ponty contribui para repensar nosso modo de enxergar as produções e manifestações infantis pautado na compreensão que percepção, enquanto processo de apreensão do mundo, não se faz na imobilidade, ao contrário disso, na imobilidade a percepção é confusa, uma vez que se tem a ausência da intencionalidade do movimento.

A percepção é assim, uma unidade dinâmica constituída pelo sensório-motor, no imbricamento de cada pessoa com o mundo. Enquanto percebe o mundo, o corpo encarnado não faz um decalque do mundo, um raio x do que tateia, do que olha, do que cheira, do que degusta. É um processo de elaboração objetiva e subjetiva do mundo e de si. Constitui-se como interpretação singular da realidade, vivida-sentida, interpretação provisória e inacabada. Cada vez que apreendemos os dados sensoriais, lembranças, valores, informações, afetos são acionados de modo que nunca percebemos uma coisa da mesma forma que outra pessoa. Para Vázquez (1999, p.136)

Perceber é, pois um processo complexo no qual não só se percebe sensivelmente, como também, por sua vez, se recorda, se imagina, se sente e também se pensa. Embora a percepção – como relação sensorial, direta e imediata requer forçosamente a intervenção dos sentidos para captar um objeto concreto, sensível, singular, ela dá mais do que oferecem os dados sensíveis. [...] contém mais do que os nossos sentidos captam.

Os aspectos sociais e culturais são fundamentais no desenvolvimento dessa capacidade, já que mesmo sendo um ato individual é social. Vázquez (1999), Nóbrega (2008), Vecchi (1997) destacam o papel que o social cumpre na construção dos hábitos, esquemas e ou/estruturas perceptivas que o ser humano desenvolve, pois este marcador contribui fortemente no processo de organização dos “dados que os seus sentidos lhes proporcionam” (Vázquez, 1999, p.138).

Frente a isso, nos interessa, quando pensamos na educação estética em Creche, aprofundar nos processos de construção dos esquemas perceptivos do ser humano desde o começo da vida. Ainda segundo Vázquez (1999, p.138) “os hábitos, estruturas ou esquemas perceptivos com os quais, numa determinada sociedade, se organizam os dados sensíveis tendem a converter-se em normas ou regras rotineiras que enfraquecem a capacidade de enriquecer os dados sensíveis com novos significados”

Dessa forma, levantamos as seguintes questões: quais padrões de organização, de beleza, de sensibilidade, de cuidado, de atenção as crianças vivem nos ambientes de Creche? Quais experiências nutrem as dimensões estéticas dos bebês e das crianças bem pequenas que favorecem o aguçar da percepção nos espaços físicos das Creches? Quantas experiências envolvendo passeios/viagens/vivências para conhecer monumentos, praças, ambientes instigantes, paisagem exóticas, estúdios, casarões, diferentes lugares que contrastam a arquitetura atual e antiga, visitas a museus, por exemplo, os adultos participam e não levam ou não oportunizam, principalmente, os/as bebês e as crianças bem pequenos sob a justificativa de que não vão lembrar quando crescerem? A partir disso, quais estruturas perceptivas constroem ou deixam de construir? Rinaldi (2013, p.127) ao debater o ambiente como linguagem, questiona se nas práticas educativas nas instituições

É dada a atenção especial à organização de espaços (nínhos, espaços mais reservados), às superfícies (os materiais usados em piso, paredes, teto) aos aspectos de percepção (sons, odores e toque, assim como iluminação e cores) e aos moveis e materiais que sirvam melhor à necessidade de segurança e ao desejo de autonomia expressado pelas crianças dessa idade.

É interessante que os adultos se atentem para a qualidade, as oportunidades de variação, de ampliação, de diversificação das experiências perceptivas já que estas não são meras adequações dos dados da realidade, e sim, criação. Isso coloca o cuidado com as ambientes, a curadoria, a manutenção, entre outros procedimentos, como questões necessárias nas instituições de educação. Sobre a construção do conhecimento perceptivo, Nóbrega (2008, p.144) questiona: “[...] o que garante a relação entre o que vejo e o significado, entre o dado e o evocado? Essa relação é arbitrária, depende das intenções do momento, de dados culturais, de experiências anteriores e de movimento” além disso, faz-se necessário que se tenha também o cuidado com elementos, estruturas e perspectivas que permanecem o suficiente para não ocorrer a automatização da percepção.

Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p.114) lembram da importância das experiências e das ambientes que se repetem no contexto de Creche para permitir que as crianças bem pequenas

estabeleçam “relações significativas com as pessoas e os objetos do mundo ao seu redor”. Os órgãos dos sentidos, nessa fase da vida, ainda estão no início do desenvolvimento, cujo processo de apropriação das informações do mundo sensível requer tempo para se constituir. Para essas autoras, conforme “os bebês se tornam conscientes de suas experiências sensoriais, eles passam a conseguir diferenciar as pessoas ao seu redor e se apegar. Eles aprendem a mexer o corpo de maneiras específicas, a fim de acomodar novas informações sensoriais.” (2014, p. 114).

Vázquez (1999) ao discutir sobre a função seletiva que a percepção realiza, mostra que muitas vezes ocorre a redução dos dados sensíveis em função da automatização. Cita Sklovsky (Apud Vázquez, 1999, p.143) que faz a seguinte observação sobre esse fenômeno: “quem vive no litoral acostuma-se tanto com o murmúrio das ondas que nem se quer as ouve”. Daí a importância do cuidadoso jogo para conciliar duas demandas, a permanência de objetos, ambiências, proposições, ao mesmo tempo requer uma cuidadosa observação para ir inserindo e/ou retirando elementos que promovam a variação, manter certos elementos em determinadas posições, deixar as ambiências por algum tempo é fundamental para que os/as bebê/crianças possam criar intimidade com o mundo que as cerca.

Dewey (2010) alerta sobre a receptividade das informações que apreendemos do mundo sensível. Afirma que a receptividade não é passiva, que ocorre a partir de atos reativos; se assim o fosse não teríamos percepção, ao invés disso, apenas reconhecimento. Vázquez (1999) aponta três tipos distintos de percepção. A primeira teórico-cognoscitiva, a segunda a prática e a terceira, a prática-utilitarista. A primeira se caracteriza por ser um ato em prol de conhecer algo, por exemplo; conhecer uma bola (o que é), na segunda o foco é a função da bola, já a terceira, além de reconhecer, faz a utilização da mesma.

O enfraquecimento da capacidade de enriquecer os significados que se constroem a partir dos dados sensíveis concretiza-se “na vida cotidiana tende a repetir-se em esquemas invariáveis e, portanto, a automatizar-se. A automatização, o objeto na percepção comum ficam reduzidos a seus aspectos mínimos e seus significados mais pobres.” (Vázquez, 1999, p.140). É contra esse enfraquecimento, reconhecendo o direito dos bebês e das crianças viverem ricos processos nas Creches, que entendemos a importância, como defendem Goldschimied e Jackson (2006), de cuidarmos das Creches, tal como fazemos com as nossas casas. Ou seja, buscando sempre trazer um toque especial, elementos que contem as nossas histórias, que anunciem nossas preferências e nossos modos de conectar as coisas.

7.1.2 A instituição Creche e o encontro dos/as bebês e das crianças com-sentindo o mundo

As Creches constituem-se como “[...] locais culturais de apoio, expansão e criação da aprendizagem” (Copper, 2016, p.294). Um território comum de bebês, crianças bem pequenas e adultos, no qual se concretiza um cotidiano de vida coletiva em que vários e diferentes fios são tramados “pela ação do eu com o outro e do outro [...]. Enquanto nesse contínuo, juntos colhem e acolhem aprendizagens e descobertas sobre si, sobre os outros e sobre o mundo” (Fochi, 2015, p.35). Nelas se configuram espaços-tempos diferentes. Cada Creche, em cada contexto, com suas especificidades, dinâmicas, culturas locais e modos de conceber o viver, constituindo-se assim, como uma das instituições sociais em que se criam arcabouços importantes para desenvolvimento de práticas sociais e culturais que articulam valores éticos, políticos e estéticos onde distintos itinerários se constituem.

Diante disso, a Creche pode ser, junto à família e à sociedade, o tempo das primeiras aprendizagens, de bons mergulhos na cultura, de experimentações marcantes (Richter, 2004) que gerem vivências significativas e boas descobertas. Tempo de encontro, além daquilo que é comum no âmbito das famílias, com outros sons, com outras palavras, com outras cores, outros sabores, outras texturas, outras imagens, outras formas de expressão e de comunicação humana de pessoas que estão dando seus “primeiros passos”.

A discussão sobre estética na Creche implica pensar nessa instituição e tudo que a constitui e a institui em sua condição contextual. Imagens das Creches, nas quais, as professoras Suzana, Silvana e Eudna atuam dão pistas para pensar a “estética” nessa perspectiva.

Figura 49 - Estéticas instituídas e instituístes no cotidiano de uma Creche



Fonte: arquivo da professora Eudna Medeiros e Professora Silvana Matos

Terra, areia, flores... rituais da vida como comer, beber, dormir... paredes, portas, adultos.... materiais naturais, artesanais e industriais... elementos da cultura local e global, do tempo presente e do passado... no pátio, na sala referência, no quintal, na cozinha ... Esses elementos suscitam imagens de Creches que contribuem para um determinado tipo de invenção e produção de infâncias (Dornellas, 2005) institucionalizada, que podem ser (ou não) lúdicas, desafiadoras, inclusiva e acolhedora das potencialidades dos/as bebês e das crianças.

Dessa forma, ao serem integrados no tempo-espacó Creche, bebês/crianças passam a com-viver com estruturas, formas de organização, dinâmicas instituintes e institucionalizadas. As experimentações, relações e interações que emergem com esse com-vivio, os interpelam e

interferem nos processos de desenvolvimento de suas subjetividades e nos processos de aprendizagem. Tudo produz fluxos “emoções, sensações, sentimentos, volições, afetos, juízos, entendimentos, idéias etc., tudo isto quer dizer o mesmo: há ser-no-mundo-com – somos o que percebemos ser, sempre em relação!” (Galeffi, 2007, p.107). Nesses fluxos em que desejos se movem, são produzidos ou esmaecidos, fomenta-se a curiosidade, a percepção, a memória individual e coletiva em *continuuns* ciclos, nos quais faz-se necessário considerar com o que convivem os/bebês/crianças nas Creches. Em *Tempo Rei*, Gilberto Gil se remete às suas relações com o mundo que o cerca, o que o impacta, o que o interpela.

Não me iludo
Tudo permanecerá do jeito que tem sido
Transcorrendo, transformando
Tempo e espaço navegando todos os sentidos
Pães de Açúcar, Corcovados
Fustigados pela chuva e pelo eterno vento
Água mole, pedra dura
Tanto bate que não restará nem pensamento
Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
Transformai as velhas formas do viver
Ensinaí-me, ó, pai, o que eu ainda não sei
Mãe Senhora do Perpétuo, socorreí
Pensamento
Mesmo o fundamento singular do ser humano
De um momento para o outro
Poderá não mais fundar nem gregos, nem baianos
Mães zelosas, pais corujas
Vejam como as águas de repente, ficam sujas
Não se iludam, não me iludo
Tudo agora mesmo pode estar por um segundo

Dado às variações de possibilidades, assim como Gilberto Gil (1984), Asafe e as demais crianças bem pequenas se colocam em relação com as coisas/seres que as rodeiam no lugar-tempo Creche. Seus corpos vão construindo uma compreensão, uma percepção estética da instituição, desenvolvendo sentimentos e uma dada sensibilidade à esse espaço ao experimentam determinadas formas de se relacionarem com as pessoas (adultos e pares) e com o seu entorno. Por esses processos, entende-se existir uma dimensão estética que não se resume à organização e ao cuidado com os espaços. “Uma estética, em definitivo, enraizada na própria atuação prática da vida, nas próprias decisões da experiência, com uma tensão vital que faz que a própria experiência seja autêntica, reveladora, comunicante, veraz, crítica e transcendente” (Hoyuelos, 2020, p.).

Uma estética que pode ser nutrida nesse processo da relação com as coisas, que ocorre pelos encontros promovidos pela Creche com as cores, texturas, temperaturas, um laboratório em que transformações acontecem, experimentações e atitudes autônomas são incentivadas,

acolhidas. Em que se tem/organiza ambiências que criem fluxos tais como sugere Galeffi (2007), ou seja, fluxos em que se emergem vontades, desejos, emoções, sentimentos, sensações, juízos, ideias e conhecimento.

7.2 O PRINCÍPIO ESTÉTICO NA EDUCAÇÃO EM CRECHES

As palavras sensível, repertório, arte, expressão, sensibilidade, estesia, experiência formam uma nuvem de palavras a partir de diferentes referências que tratam da educação estética. Ora algumas delas configuram, juntas, conceitos mais amplos, ora confluem para sustentar a argumentação de ideias mais específicas, por meio das quais autores como Duarte Jr (2000) e Galeffi (2007) reivindicam uma perspectiva voltada para a educação do sensível para além das experiências envolvendo as linguagens da arte.

Em tons distintos, Galeffi (2007) e Duarte Jr (2000) tangenciam para uma compreensão da educação estética como o processo educativo que fomenta o desenvolvimento da sensibilidade, da atenção ao sensível e aos sentimentos. Um tipo de educação comprometida em olhar para o ser humano como um todo integrado, um corpo que sente e, sentindo, apreende o mundo (Norbrega, 2008) através de um processo complexo. Como argumenta um desses autores,

Educação estética não é apenas aprender a ouvir uma música, a cantar uma cantiga, a observar uma pintura, a dançar, a fazer teatro, a ler literatura. Tudo bem, tudo isto cabe [...]; entretanto, o estético é aquilo que cada um é em sua superfície existencial (Galeffi, 2007, p.103).

Com isso, para uma educação estética que tenha as linguagens da arte como caminhos privilegiados, mas não limitada a elas, faz-se necessário conceber o estético em suas variadas dimensões, compreendendo que sua ocorrência pode se dar a partir das manifestações do artesanal ou artístico, técnico ou industrial, estético natural ou artificial ou ainda no cotidiano a partir de uma relação que vai muito além do simples utilitarismo. Vásquez (1999, p. 38) considera que o campo do estético inclui

[...]tudo o que é objeto da relação, do comportamento ou da experiência de caráter estético, quer se trate de uma paisagem natural, uma flor, um colibri ou um objeto produzido por um homem sem finalidade estética (uma jarra de cristal, uma lâmpada, uma mesa ou um automóvel).

Nesse mesmo sentido, Hermann (2014, p. 124) acrescenta:

[...] a estética] pode ocorrer também em situações cotidianas, assistindo a um jogo, vendo uma tapeçaria, diante de cenas da natureza, ouvindo música, lendo uma poesia, etc. A estética se relaciona com a nossa capacidade de aprender a realidade pelos canais da sensibilidade.

Nessa direção, faz-se necessário refletir sobre quais abordagens pedagógicas favorece uma relação dos infantes em Creche, que os permitam pausas, tempo para viver as aproximações com as coisas do mundo que as cutucam e as provocam, exigindo delas um estreitamento do olhar, da profundidade do toque das mãos, da degustação das coisas com a boca, do aprofundamento da capacidade do olfato, de sentir o mundo com toda riqueza que ele consegue apreender. Uma abordagem, por isso mesmo, que prima pela criatividade, pela imaginação, pela liberdade, pela autonomia, pelo direito de escolher, pelo respeito e pelo acolhimento ao potencial de cada bebê e cada criança a partir das oportunidades de aprendizagens, explorações e brincadeiras que os fazem continuar olhando a grandeza dos pequenos detalhes.

Uma educação pensada como prática que fomenta a percepção dos estímulos mais corriqueiros do dia a dia. Um modo de se contrapor aos preceitos da vida na atualidade, da massificação de marcas, franquias, adereços, brinquedos, as estéticas dos lugares, incluindo as escolas, criando assim, rotinas de consumo, modos de ser e viver, produzindo atmosferas que usurpam o direito dos seres humanos de conviver com a diferença e/ou com o que é comum de forma singular. Em contraposição a essa lógica, espera-se que as escolas de infância(s) sejam lugares das expressões mais genuínas, dos/as adultos/as e dos bebês/crianças permitindo suas produções, expressões singulares, construídas em um processo de profusões que se articulam com aspectos da cultura geral, mas principalmente, comprometidas com modos de apropriação, de vida, da estética de suas comunidades.

Dessa forma, como Asafe, as crianças podem fortalecer a capacidade de acionar o fio que leva a conectar as coisas, perceber, sentir e/ou intuir. Ver além de olhar, escutar além de ouvir, sentir além de reconhecer as coisas se tornando coisas e o mundo se tornando mundo. Uma perspectiva de educação que não só é importante, como é indispensável, pois por meio dela nutre-se a empatia, as relações intensas com as coisas (Vecchi, 2017; Hoyuelos, 2020), promove níveis de sensibilidade e percepção aguçadas, o aprender a ser múltiplo e diverso, o ir ao encontro de si e do(s) outro(s) na construção e constituição de mundos imaginários e reais. Para Galeffi (2007, p.108)

O aprendizado estético é pertinente à conjuntura das emoções e dos afetos, da atentividade e da disposição amorosa para a relação como o mundo-outro. Educar esteticamente, assim, é propiciar o aprendizado do ser, do ver, do

conhecer, do viver junto e do fazer próprio e apropriador, a partir do sentimento de pertença e de harmonização de todo o sentido-ser [...].

É esse aprender estético na Creche que convoca a pensar sobre as possibilidades dos bebês, das crianças pequenas e dos adultos, a partir das relações por eles/as estabelecidas, do sentir, do conhecer, do viver junto e do fazer próprio e apropriador que advém da integração e construção do sentido da vida e do mundo cultural-social e ambiental (Galeffi, 2007) em um período da vida delas em que a atentividade e a disposição para a exploração é constante. Duarte Jr (2000, p.29) assinala

[...] a educação do sensível [...] deve atuar num nível anterior ao da simbolização estética. Mais do que nunca, é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores, etc.[...] Ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano. O que se consegue de inúmeras maneiras, incluído aí o contato com obras de arte. Não nos esqueçamos, portanto, da arte culinária, dos perfumes e cheiros, das paisagens e noites estreladas, das frutas colhidas e saboreadas “no pé”, das caminhadas por trilhas e bosques, enfim disso tudo de que a vida moderna nos vem afastando.

Concordamos com o supracitado autor, a educação do sensível não prescinde da arte, embora essa se constitua como via privilegiada (Duarte Jr, 2000; Dewey, 2010). Neste sentido, espera-se que a educação na Creche além de incluir os processos que envolvem a atenção aos modos de conhecer, de se inscrever, de compartilhar, de lidar com as sensações, com as diferenças, com as experimentações que geram gostos, atenção aos detalhes, a ampliação dos sentidos e da sensibilidade, envolva também, experiências potentes com as linguagens da arte, entre elas, a artística visual. Uma educação que vai na direção da definição proposta por Ostetto e Melo (2019, p.497) como aquela que “passa pela ampliação de repertórios artísticos, potencialização e refinamento das linguagens expressivas na infância”

Ou seja, uma educação “da valorização da sensibilidade, da criatividade e da ludicidade da criança, assim como da diversidade de manifestações artísticas e culturais” como proposto pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil DCNEI (Brasil, 2009) como um dos princípios que atrelado aos demais (ético e político) deve orientar os currículos nas instituições de pré-escolas e Creches. Nessa esteira, cenas que mostram o poder das crianças bem pequenas, construírem movimentos e gestos poéticos a partir da exploração de um pedaço de tecido; do acompanhamento do voo de uma abelha; da sensibilidade aguçada ao observar o balanço das folhas do enorme girassol; ou ainda, de olhar de forma extraordinária, para coisas que aparentemente são banais como os utensílios da cozinha, que em conjunto com outros, oferecem mais do que materiais para refeição, oferece valores, beleza e cuidado com os “encontros

nossos” de cada dia.

Uma formação estética em que se constrói “[...] um repertório individual, um conjunto de valores, conceitos, ideias, sentimentos, emoções que vão tecendo uma rede de significações para si” (Martins; Picosque; Guerra, 1998, p. 21); rede que envolve uma trama complexa entre as características biológicas, aparato/memória genética, a qualidade e a variedade de situações vivenciadas por cada ser humano. Tais qualidades se manifestam na presença do cômico, do feio, do belo, do sublime, do monstruoso e/ou do trágico (Vásquez, 1999) que podem deflagrar emoções, atitudes, escolhas que corroboram para o refinamento da sensibilidade, da percepção e da expressão.

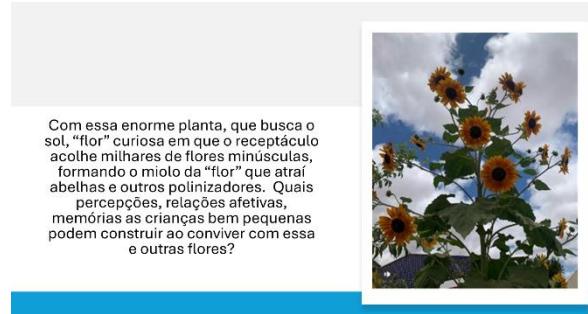
Imagens dos espaços, dos ambientes, de contextos, de materiais e das materialidades, presentes no *Studium* das fotografias das Creche Enir Dourado e na Escola Alice Cardoso, apontam alguns aspectos para refletor sobre isso. Com o quê, quais contatos e ambientes os/as bebês/crianças se encontram nos cotidianos dessas instituições?

Figura 50 - Exploração de buchas vegetais



Fonte: arquivo da professora Eudna Medeiros

Figura 51 - Girassóis no quintal da Escola de Educação Infantil Escola Alice Cardoso



Fonte: arquivo da professora Eudna Medeiros

Figura 52- Encontro da menina com um contexto de experimentações gráficas



Fonte: arquivo da professora Suzana Moto

Figura 53 - Explorações de elementos naturais no quintal da Escola de Educação Infantil Escola Alice Cardoso



Fonte: arquivo da professora Eudna Medeiros

Figura 54 - Explorações plásticas na área externa



Com o chão cascudo de um lado e liso do outro. Com o papel branco no chão, com os suportes fixados na parede para experimentações plásticas. Com convites, oportunidades de escolhas, decisões e expressões?

Fonte: arquivo da professora Silvana Matos

Figura 56 – Brincando com a lama



Com a bacia, a lama, às mãos, a argila com toda sua densidade e qualidade de impregnação. Turbulências internas, possíveis

Fonte: arquivo da professora Silvana Matos

Muitas maneiras de sentir/conhecer as coisas do mundo, de se estabelecer relações, construir percepções, de se produzir o humano. Vê-se em possibilidades como essas uma perspectiva que pode confluir para uma educação estética comprometida com a promoção de processos, vivências, oportunidades para que o brincar seja presença constante, em seu poder de desafiar a razão e a imaginação, o sensível e o inteligível impulsionando conexões. Nesse caminhar ao longo da vida a estética vai se configurando como “ferramenta poderosa” (Copper, 2016, p.296) que orienta e conecta a aprendizagem humana em sua existência. Processos que contribuem para que cada pessoa se singularize, particularizando modos de agir no coletivo, de tal modo que sua sensibilidade única, seja nutrida, provocada e ampliada.

Uma educação estética nessa perspectiva, torna-se também, ela mesma, mais sensível. Convoca os educadores a pensar nos espaços, nos detalhes, nas composições, nas cores, nas escolhas dos móveis e dos objetos que ambientam a instituição. Contudo, a promoção da formação estética requer, principalmente dos educadores/as das Creches, que pensem nas suas próprias estéticas de lidar com a vida, com as crianças, com as famílias, com o conhecimento. O educar-cuidar tem uma profundidade quando imputamos à Creche um espaço tempo em que a dimensão estética seja indispensável junto com a ética. Se, para afirmar a função sócio-pedagógica e política desta instituição, muitas vezes se alertou que as práticas educativas não se restringem aos “processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso e higiene” (Ramos, 2013, p.64), sem considerá-los certamente, um projeto de educação em que a dimensão estética apoiem outras formas de sociabilidades, não se faz possível.

7.2.1 A dimensão estética

Para o filósofo Dante Galeffi (2007) a dimensão estética deve ser o eixo estruturante da educação básica. Esta dimensão tangencia uma zona que conecta, estreita, provoca um olhar que ultrapassa a realidade. Uma zona de vizinhança entre a razão e imaginação, a cognição e expressão que são tensionados permitindo a construção de significados particulares, estimulando relações e criação de conexões (Vecchi, 2017).

Por meio dessa dimensão, cria-se a relação entre o sujeito e um dado objeto por meio da sensibilidade e da percepção. Hoyuelos (2020, p.29) pensando a estética a partir de Gadamer, afirma que essa dimensão anula a distância entre uma obra e o seu intérprete, provocando “uma tensão criadora que trata de reter o efêmero e o fugitivo em uma nova permanência significativa”. Ou seja, a produção de um “acoplamento” entre sujeito e objeto que só é possível

no encontro, gerando assim, sentimento de empatia, a capacidade de se ater aos detalhes, encontrar o diferente no que é comum ou no que é inusitado. A foto abaixo convoca pensar sobre essa condição relacional da dimensão estética.

Figura 57- Aurora, o pincel, a garatuja e o espelho



Fonte: arquivo da professora Suzany Mendes

Aurora (2 anos e 9 meses) se olha? Desenha? Olha o espelho? Olha o resultado de sua ação sobre o espelho? O olho, as mãos, o corpo, o contexto e os materiais que o compõe em uma foto que traz um fragmento do vivido por ela na Creche Lioness, em Irecê-BA. Uma cena que nos remete à capacidade do ser humano de entrar em ressonância com as coisas através dos afetos e afecções, do desenvolvimento de uma dimensão que se inicia com a “educação de si mesmo e de suas relações com os outros e o mundo em sua abrangência e infinitude” (Galeffi, 2007, p.104).

Infelizmente, quando não se considera a dimensão estética nos planejamentos e proposições curriculares, perde-se a oportunidade de refletir sobre como esse conhecimento tem sido alimentado (Galeffi, 2007; Hoyuelos, 2020; Vecchi, 2017), criando uma lacuna nas proposições curriculares que definem, no âmbito das intenções, o objetivo da formação integral dos/as bebês e crianças da Educação Infantil.

A imagem da menina Aurora, traz elementos para refletirmos sobre a importância de outras posturas educativas que venham apoiar e nutrir a dimensão estética na Educação Infantil. Fabbri (apud Hoyuelos, 2020) assinala que antes de um conhecer estético há uma estética do conhecer, uma estética de base complementar a racionalidade, que desbanca toda prepotência

do inteligível, impulsionando as pessoas a melhorarem os conceitos interpretativos e seus mapas cognitivos, sem temer o confronto com a diferença, em entrelaçamentos em que a sedução estética se conecta com a sedução cognitiva. Estaria Aurora seduzida? Hoyuelos (2020), Vecchi (2017) e Barbosa (2009) mencionam sobre a estética como um filtro que leva o ser humano a interpretar o mundo, a provocar a construção de mapas afetivos e cognitivos que surgem no embate dos nossos corpos com nós mesmos, com as linguagens, com as outras pessoas e com o mundo. Sobre essas questões a ampliação da figura 57 pode contribuir para essa reflexão.

Figura 58 - Recorte ampliado da figura anterior



Fonte: arquivo da professora Suzany Mendes da Mota

Nessa mirada para a fotografia, um olhar aligeirado poderia levar o/a adulto/a a se ater à observação que Aurora faz da sua própria imagem e à produção de uma garatuja. Assim, rapidamente reconhecer que a proposta que mobilizou a exploração, a brincadeira e a participação dela relaciona-se ao objetivo do contexto proposto ter propiciado a ampliação da coordenação motora, a compreensão do esquema corporal, a noção espacial, bem como o fomento ao desenvolvimento do desenho e da linguagem escrita. Esses objetivos geralmente minimizam ou sobreponham-se aos objetivos vinculados aos processos que contribuem para o autoconhecimento, a criatividade, a expressividade, o desenvolvimento de repertórios lúdicos e poéticos. Nem sempre, entende-se a “urdidura que a experimentação de materiais e experiências” (Silva, Nascimento, Rosa, 2024) tem para a formação da criança no curso do desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e para um contato sensível com o mundo (Da Silva, Zamperetti, 2019, p.27).

Neste sentido, os olhos de Aurora chamam a atenção no *studium* (Barthes, 1984) presente nesta fotografia. A cena convida a pensar fora-dentro dos aspectos geralmente valorizados pela sociedade e por algumas escolas como mencionado no parágrafo anterior. Muito se pensa, ao observar crianças desenhando, no processo que desafia a integração entre as mãos, os olhos e o cérebro (Derdyk) as vezes de uma forma que desconsidera a experiência da criança inteira. Vea Vecchi (2020) entende o olho “não como um órgão isolado, mas como um amplificador, pelas coisas mencionadas anteriormente, das mãos, do nariz, do cérebro, das linguagens da fala, da escrita, do corpo”. Um corpo afetado, um estar no mundo com, em processo de profusão em que a invenção de si e o desejo de entender o mundo adubam os percursos de aprendizagem de forma integrada. Diante disso, pode-se fazer outras interpretações para os aspectos visíveis na fotografia. O que há nessa foto?

Um espelho. Um pincel. Uma menina?

Espelho-menina-pincel-desenho!

Um índice do “acoplamento” que acontece entre Aurora o espelho, sua própria imagem e o pincel. Um acoplamento que pode ter se constituído no processo de mobilização “sentindo seus sentidos”, produzindo sentidos, construindo uma poética-estética de estar, ser-sendo no mundo de maneira singular (Galeffi, 2007, Hoyuelos, 2020). Então, vê-se na fotografia olhos que olham seus próprios olhos, aparentando uma certa delicadeza, onde a permanência da linha no espelho pode estar investida “de magia e esta estimula sensorialmente a vontade de prolongar o prazer, o que significa uma intensa atividade interna, incalculável, para nós, adultos” (Derdyk, 2020, p45).

A imagem da menina Aurora (2 anos e 9 meses) indica a potência do encontro das

crianças com elas mesmas no ato de desenhar (Derdyk, 2020), um indicador da pausa-ação de um corpo sentindo, que dá a entender uma inteireza, um lançar-se no jogo lúdico que a confronta com as possibilidades oferecida pelos materiais, o reflexo dela no espelho e os afetos que vai produzindo ao garatujar sob sua própria imagem.

Nas palavras de Galeffi (2007) seus corpos vão com-sentido (Galeffi, 2007) sendo-com-mundo, produzindo sentidos que os levam a construir percepções, gostos, atitudes e maneiras de se relacionar com as pessoas e o mundo de forma única e particular. Notando assim, cada bebê/criança como um complexo fio de vida, que junto a outros fios (humanos e não humanos) tecem suas malhas-formação-vida a partir de intensos processos nos quais, os seres humanos se fazem em uma integração entre o sensível e o inteligível.

Faria, Souza e Brandão (2019, p.4) entendem que a “Estética está vinculada ao mundo fenomênico percebido pelo corpo orgânico, ou seja, refere ao mundo percebido pelos sentidos, pelas sensações, sensibilidades, pela percepção empírica; ou ainda, pelo conhecimento sensível, sensorial”. E é nessa perspectiva que se faz necessário o olhar para os bebês e os adultos que, inteiros, integrados e em movimentos, provocam abertura, questionam, estranham padronizações, apostam na diferença, gestando formas outras de existências e de relação com o mundo. Prado (2016), estudando as manifestações estéticas de bebês em uma Creche, menciona:

Observei que bebês e professoras estavam construindo um coletivo educativo que negava e desafiava a simplificação das capacidades, a imobilidade, a cópia, a imitação de materiais disponíveis, a contenção dos corpos, gestos e movimentos de ambos, contrariando os estudos que propõem movimentos e gestos apropriados para lidar com as crianças bem pequenas. (p.76).

Nessa dimensão fenomênica dos corpos que, através das sensações, da sensibilidade e da percepção, constroem formas singulares, inventivas e criativas, não imaginamos parâmetro mais adequado para situar a educação dos bebês e das crianças bem pequenas. Eles/as que são corpos encarnados, que em sua completude no sentir e no agir são pura emoção. De uma intimidade tático-tátil (Piorski, 2016) que apreende informações do mundo sensível através do apalpar, do toque, da linguagem pele-pele (Bufalo, 1997), na interação direta com outros humanos e não humanos³⁵. Isso tem a ver com a construção e constituição da dimensão estética?

Para Vázquez (1999) a estética se refere a uma relação ou comportamento que

³⁵ Tomamos o conceito do não humano proposto na Teoria Ator-Rede, ou Actor-Network Theory (ANT), por Bruno Latour (2012) que usa esse termo para se referir a tudo aquilo que não for humano, como os discursos, as plantas, os fenômenos físicos, os fenômenos ambientais, todos os animais que não seja humano.

desenvolvemos, a partir de nossa sensibilidade, com determinados objetos e/ou situações de forma singular, a estética pode se manifestar desde nosso comportamento frente a um exuberante monumento, em uma obra de arte que nos comove, impacta e/ou nos choca, até alguns comportamentos que ocorrem em nosso cotidiano. Estes podem se caracterizar, por exemplo, através da surpresa em ouvir uma determinada música; da emoção diante de um simples bilhete que recebemos de uma pessoa querida; do encantamento ou do arrepio ao se defrontar com uma flor, com uma pedra, ou ao contemplar uma ilustração de um livro; a nossa capacidade de repudiar gestos, discursos, atitudes que ferem a dignidade ou desrespeitam as múltiplas formas de vida.

Um determinado tipo de comportamento, apropriação ou contemplação singular pode ocorrer em certos momentos através da relação com determinadas situações ou objetos. Por isso mesmo, “só existem em sua unidade de dependência mútuas. Nela, e durante ela, um sujeito e um objeto determinados se comportam esteticamente” (Vásquez, 1999, p. 107). Seus modos de manifestação estão diretamente relacionados ao contexto histórico social e cultural. Não olhamos hoje para uma pintura rupestre, para um Templo Maia, para uma catedral gótica, um palácio renascentista, para uma máscara africana, um crucifixo antigo, como os nossos antepassados. O modo como nos comportamos e nos relacionamos com tais objetos, contextos ou situações se deve a uma relação construída e constituída a partir de uma perspectiva da sensibilidade no contexto atual (Vásquez, 1999).

7.2.2 Experiência estética na Creche

A Creche pode se caracterizar como um rico âmbito estético, no qual o cuidado com o ambiente, as composições, os gestos, as atitudes se concretizem como partilha das referências estéticas daqueles que pensam, propõem e organizam os ambientes junto aos infantes. Tais referências contribuem para a (des)construção e a ampliação das referências e da dimensão estética dos/as bebês/crianças em um amplo percurso de intensas relações com o mundo e, de forma privilegiada, nas proposições de contextos envolvendo a linguagem da arte.

Nesse tempo-lugar um “coligar-se ao sentido implicado que sempre quer mais, sempre ama aquilo que acresce, sempre procura pelo envio sábio e pela realização de si mesmo, no ultrapassamento de si mesmo” (Galeffi, 2007) pode ser alimentado pelo prazer do viver, por se viver uma vida que vale a pena (Winnicott, 2019), por se ter a oportunidade de agir autonomamente, construindo percursos em que a beleza é um direito um “incremento sensível

das relações internas entre as partes ou a estrutura que há nas coisas” (Hoyuelos, 2020, p.36).

Para Dewey (2020), quando se vive algo que pode ser “nomeado”, “aquele experiência”, tem-se a estética como parte e não como algo para além dela. Larrosa destaca que uma experiência não é aquilo que se passa, mas o que passa em cada pessoa de forma única e singular. Da Silva e Zamperetti (2019, p.26) fazem um exercício de descrever esse processo dizendo:

[...] a experiência estética se relaciona com a capacidade de sentir. Está relacionada à reação a algo novo, à sensação que algo dado traz, e que modifica o estado anterior à sua chegada. A experiência estética corresponde a uma reação sensível frente a uma experiência, que pode estar ou não vinculada às artes. É uma experiência que altera o estado de estagnação do corpo e do espírito, proporcionando um conhecimento sensível.

Como destacam as autoras, a experiência vinculada com essa capacidade de sentir, estabelecer uma conexão com os fenômenos que nos seduz, provoca alteração, expande o modo como o corpo conhece, se apropria e produz sentido. Observar a alteração não é nem preciso, nem fácil, dado que é algo subjetivo daquilo que se passa com cada pessoa, com cada bebê/criança. Contudo, é possível, como explicitado anteriormente, nas fabulações em torno do *Studium* presente nas fotografias, em que Asafe e Aurora são levados a agir, explorar e experimentar perceber indícios de uma provável construção do conhecimento sensível a partir de uma experiência estética. Esses indícios trazem pistas que podem sugerir que ambos viveram um momento de pausa, em que a sedução estética se faz presente e que houve uma experiência. Hoyuelos baseado em Alberto Munari comenta que essa sedução “é uma rede extremamente densa de interconexões, que formam um retículo ou hipertexto pelo qual navegam nossas decisões de caráter cognitivo, moral e estético” (Hoyuelos, 2020, p.185)

Esse hipertexto que provoca a navegação pelas decisões acima explicitadas, implica no desenvolvimento de gestos, posturas, silêncios, inteireza que tanto Aurora quanto Asafe dão a perceber que vivenciaram através de seus corpos integrados, em conexão com os objetos e com os acontecimentos. No contexto que Asafe e Aurora estavam imersos, os materiais que compõem a ambiência há pistas de uma perspectiva pedagógica, na qual não se tem a primazia do passo-a-passo, as instruções, prescrições para o que e o como fazer. Tanto Asafe (2 anos), quanto Aurora (2 anos) estão imersos entre materiais e proposições que indicam o quanto a urdidura em torno dessa trama para a construção de relações poética-estética é indispensável. Retornemos a foto de Asafe e vejamos essa urdidura nas relações poéticas e estéticas que ele possibilita pensar:



Figura 59 - Fazendo arte com os girassóis

Fonte: Arquivo da professora Silvana Paiva

Girassóis, cubas de coco seco utilizadas como recipientes para diferentes tintas na cor amarela. Algumas mais densas, outras mais espessas, dispostas juntas com as flores no extenso e amplo papel branco. Em meio à esses materiais, o corpo do menino Asafe (2 anos) se exprime. Seus olhos atentos seguem sua mão direita que mergulha a flor na tinta enquanto a outra mão, segura delicadamente uma das cubas. Nessas ações, o pincel natural absorve tinta em volumes variados que ao ser colocado em velocidade lenta, brusca e/ou moderada faz surgir diferentes pingos, respingos e manchas que deixam a composição do contexto “fazendo arte com os girassóis” ainda mais poética. Asafe procura

posicionar seu corpo, entre os acontecimentos que suas ações produzem. A conexão dele com o mundo “externo” pode ser observada pela posição e expressão dos pés de Asafe. Um pé, rente com o chão, dedos flexionados para baixo dão a perceber o quanto a pele faz um trabalho formidável na apreensão e constituição do mundo por meio da tatividade. Essas expressões, junto com outros gestos corporais, não escondem que nessa vivência, há um menino inteiro, sem dicotomias desnecessárias e reducionistas. Vê-se portanto, que os materiais e as materialidades presentes no contexto proposto foram selecionados e combinados cuidadosamente, pela professora Silvana Matos. Uma ambiciosa preparada para seduzir e convidar, sutilmente, Asafe e às demais crianças ao encontro com esse universo. Contextos assim podem provocar explorações, observações, pesquisa, encantamento e garantir a “beleza” como um direito na Creche. Um encontro é sempre uma promessa que se funda em expectativas, fluxos, ações e relações que o torna sempre algo que não pode ser previsto, apenas, prospectivado. Em contextos como estes, não há uma prescrição do que e do como às crianças devem fazer. O ambiente-convite considera suas potencialidades, a importância das experimentações e aproximações “de propostas provocadoras para enriquecer a experiência” permitindo que elas entrarem em contato com as linguagens da arte (Dubovik e Cappitelli, 2020, p.57). Proposições que se articulam com uma ideia de que melhor se guarda aquilo que não se guarda no armário, nos variais da sala, na mochila, nem na pasta para entregar as famílias ao final de um ciclo, ainda que tudo isso, possa acontecer. A conexão com os gestos, a postura e a entrega de Asafe, nesse encontro, nos remete as palavras do poeta Cicero Antônio (1996)

quando diz que “Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la [...] é vigiá-la, [...] fazer vigília por ela, [...] velar por ela, [...] estar acordado por ela, [...] estar por ela ou ser por ela”. O pequeno Asafe vela, vigia, admira, se atenta ao contexto “fazendo arte com os girassóis” e assim, a perplexidade que vive neste contato com as coisas, pode ser alimentada pelas provocações que esse e outros contextos, materiais e as materialidades o fazem. Pois “as crianças são impactadas pelas experiências, se encantam ou estranham os acontecimentos e seus mistérios” (Barbieri, 2021, p.18). Nessa tecitura, sem roteiro a ser cumprido, Asafe age, toma decisões, se movimenta. Com isso, permite que os adultos que o acompanham observem a densidade e delicadeza do encontro das crianças com os materiais. Nesse estar, misturar-se e conectar-se com as coisas emergem afetos, emoções e sensações favorecendo pausas, suspensões, incômodos e/ou prazeres nas crianças que celebram a riqueza da percepção, sensibilidade estética e a curiosidade infantil (Barbieri, 2021).

Como se vê, as relações que dão a entender que foram estabelecidas por Asafe na fotografia em questão, apontam que as relações requerem, além da proposição de ambientes, considerar o tempo destinado para as crianças se inserirem nesses contextos, para estabelecerem contato com os materiais, fazerem explorações, criar uma certa intimidade com as materialidades agindo de forma autônoma. Na obra, “Onde está a arte”, Barbieri (2012) questiona sobre o lugar que as crianças, nas instituições de Educação Infantil, têm para a exploração livre e para o deleite. Tempo, liberdade, materiais cuidadosamente selecionados e dispostos são elementos fundamentais para que se chegue a uma conexão que leve as crianças envolvidas a uma espécie de consumação. Ou seja, um estado de coisas/posturas, experiências impregnantes que para Dewey (2010) são essenciais para as experiências estéticas.

Para o referido teórico, o ser humano vive continuamente experiências, dada sua condição de estar em contato com o mundo, interagindo e se relacionando. Contudo nem sempre essa experiência é completa, se torna singular a ponto ao invés de haver mera execução, ocorrer a consumação. “A experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo e meio, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação” (Dewey, 2010, p.88).

Nesse sentido, na experiência estética não há dispersão, corte, interrupção, as emoções que inicialmente são difusas, desorganizadas, separadas vão seguindo na direção da unificação, os sentidos e os significados vão progressivamente se tornando o que Dewey denomina de qualidade estética. “Quando aparece o estético, ele contrasta tão nitidamente que é impossível combinar suas qualidades especiais com as características da imagem, e o estético recebe um lugar e um status externos” (Dewey, 2010, p.117).

Perceber e fomentar experimentações na Creche com o intuito de propiciar que os/as bebês/crianças vivenciem experiências estéticas, requer dos/as adultos com as quais elas convivem a capacidade de escutá-las. Não é sobre propor atividade com comandos, nos quais elas precisam realizar a tarefa que o mestre mandou, chegar a um determinado produto almejado pelo professor. Ao invés disso entende-se que a experiência estética requer a promoção de “experiências poéticas que desafiam sentidos e produzam imagens” com as crianças, “pois a experiência é simultaneamente dela, com outros, as coisas e o mundo” (Silva, Nascimento, Rosa, 2004, p.367), ou seja, proposições que acolham as poéticas infantis, valorizem e incentivem o movimento de seus corpos, acolhendo os sons que esses movimentos produzem e os maneiras como exprimem com seus corpos, o que vivenciam.

Da Silva e Zamperetti (2019, p.24) assinalam:

pensar ações e estratégias que busquem promover experiências estéticas, através da configuração de tempos e espaços pensados para o fim de despertar a pausa em olhares apressados, a escuta sensível de vários sons, o movimentar dos corpos para exprimir o que vivenciam

Pausas, tempo, espaço, configurações, liberdade para cria-ações, para provocar olhares, sentires, repensando a lógica do tempo cronológico que ainda se impõe sobre o tempo da duração, dos ciclos, dos ritmos das crianças/bebês, pois as lógicas/estruturas/concepções institucionais presentes em muitas instituições dificultam outros modos de articulação do tempo *Crónos* diferente do tempo *Aion*, o da duração, da intensidade, dos diferentes tempos-ritmos vividos por cada um/a.

A vida coletiva exige marcações temporais ainda que sejam flexíveis; a vida coletiva em comunidade requer respeito aos indivíduos, seus ritmos, necessidades e interesses ao tempo que requer um aprender constante do ajustar-se ao tempo do/s outro/s sem violentar as crianças/bebês em suas subjetividades. Sobre o desafio de lidar com esses tempos, no estágio doutoral acompanhei um momento do trabalho de uma atelierista, em uma dada instituição e pude testemunhar a sensibilidade de uma educadora e habilidade que ela tinha de escutar os infantes, seus interesses manifestados, o respeito aos ritmos das crianças e o seu desafio/possibilidade para (não)interromper o jogo lúdico vivido pelas crianças, que é sempre um risco, porém pode não ser drástico e/ou grosseiro.

Nesse dia...

Era o final de uma intensa manhã, no espaço de um ateliê em uma Creche, no qual, um grupo de crianças (de 3 a 3 anos e 6 meses) viviam experimentações plásticas. Depois de mais

ou menos, 30 a 40 minutos, algumas já não estavam mais tão envolvidas e, pouco a pouco, não demonstravam mais interesse em continuar as explorações e suas produções. Isso foi ocorrendo progressivamente com quase todo o grupo. Atentas ao movimento do grupo, as professoras que mantinham uma participação discreta naquele contexto, na medida que percebiam as manifestações das crianças iam convidando-as a se dirigirem para um outro espaço com o intuito de permitir que elas lavassem as mãos, trocassem as roupas (se necessário) e fossem almoçar. Uma microtransição (Fochi, 2023) que se deu com tranquilidade. Enquanto isso, três delas, mantinham-se totalmente embriagadas com as experimentações que estavam realizando. Lúcia, João e Marcelo estavam totalmente entregues à magia da mistura das cores, ao efeito das arranhaduras que suas unhas produziam sobre suas próprias “pinturas”. Era visível os risos discretos no rosto delas, a euforia que sentiam ao se surpreender com o barulhinho e as sensações que a fricção das unhas arranhando o papel metro produziam. Parte do espaço foi coberto com materiais que se relacionavam à construção da cidade imaginária proposta pela atelierista. Na proposição, havia possibilidades das/os bebês/crianças explorarem os elementos dispostos na direção vertical e ou horizontal. Assim, elas podiam se movimentar, pegar tintas da sua preferência, escolher diferentes posições para fazer suas explorações (sentadas, em pé e/ou abaixadas). Esses movimentos e expressões colocavam os adultos em conexão com as ações das crianças, observando suas mãos deslizarem sobre o painel, enquanto eles se olhavam, riam e continuavam a colocar tintas, continuavam a produzir novas composições de cores, palavras, comentários que os integravam naquela deliciosa experimentação. Entre seus agires um lindo painel artístico foi se constituindo. Momento de descobertas, criações e de festa. Depois de algum tempo que as três crianças permaneciam ali, com um tom de voz bem tranquilo, a professora se aproximou e expressou: “Lúcia, Marcelo e João, sinto muito, mas temos que ir.” Esse sinto muito e a expressão facial da professora, parecia traduzir o dilema/desafio em ter que lidar com o tempo *crónos* importante para organizar um coletivo em uma dada instituição, do tempo *Aion*, o tempo-ritmo das diferentes crianças. Ali ficava visível o confronto entre não interromper bruscamente o jogo lúdico daquelas crianças e coordenar uma micro transição. Como respeitar as necessidades, ritmos, desejos, interesses individuais das crianças e lidar com as marcas/tempo que “estruturam” a vida do coletivo, de modo que o viver em comunidade, não seja nem inibidor, exaustivo, para cada criança/bebê, nem tão pouco, seja disfuncional para o coletivo. As atitudes da profissional davam indícios da sensibilidade de Joana para mexer com as peças desse jogo. Entender e ouvir os apelos das crianças, permitir que usufruam ao máximo daquele momento de inteireza, adiando a interrupção do jogo lúdico-estético-poético diante de um possível limite para realizar essas micro transição. Entre esses

movimentos, depois de algum tempo, a professora se dirigiu para as três crianças e perguntou: quem vai primeiro? Elas se apontavam, cada uma tentando ficar mais um pouquinho. As crianças riam disfarçadamente sem conseguir conter a alegria de estarem ali, enquanto ouviam o apelo da professora, tentavam entre uma ação e outra, aproveitar os segundinhos explorando os materiais. Parada diante daquela cena, da qual as crianças faziam parte, junto conosco (a atelierista, eu e uma estagiária) ficamos alguns segundos observando, em silêncio, contemplando a participação/envolvimento/entrega daquelas crianças e suas produções. Passado algum tempinho, em que as crianças não conseguiam decidir/negociar quem iria primeiro, Joana se dirige mais uma vez às três crianças e diz “tudo bem! Vamos fazer assim, eu vou e volto daqui a 5 min. Então, depois disso, não poderemos mais permanecer aqui”!

Essa cena, diz do tempo lento que as crianças precisam para poder viver a infância, para poder descobrir e produzir conhecimento numa lógica estética-poética. A capacidade de Joana não interromper abruptamente o jogo lúdico das crianças deixam evidente uma prática em que a estética aparece como princípio articulado ao com a construção de formas sensíveis de estar no/com o mundo com afeto, respeito, responsabilidade ética e política.

Com isso, entende-se que o ato de educar a primeiríssima infância, propor contextos que possam contribuir com a dimensão e a experiência estética pode ser concebida pela beleza da capacidade do/a educador/a manifestar gestos e ações que permitam crianças, desde a tenra idade, crescer acreditando nelas próprias, sentindo confiança no ambiente e nas pessoas (Hoyuelos; 2020, DEveris e Zan, 1996), nutrindo sua coragem de lançar-se ao desconhecido, a curiosidade pelo mundo físico, humano, vegetal, cultural. Infelizmente, a confiança, a frequência da experiência estética e poética que em parte advém desse poder de se entregar, para muitas pessoas é bloqueado desse a primeiríssima infância. Em consequência disso, pode-se distanciar de formas de expressão-vida que afirme uma vida que valha a pena (Winnicott, 2019). O ato de criação e invenção, são combustíveis para o crescimento intelectual e sensível de cada uma delas. Para Dewey (2010, p.93) as experiências podem ser limitadas ou potencializadas pela “percepção das relações entre o estar sujeito e o fazer. Pode haver interferência pelo excesso do fazer ou pelo excesso da receptividade daquilo a que se é submetido”.

“A atitude estética provoca uma forma diversa de olhar que adjetiva e matiza os acontecimentos vitais” (Hoyuelos, 2020, p.28). Como se acredita, desde a construção do projeto das escolas de Reggio Emilia, na Itália, a estética é concebida como algo fundamental na vida da espécie humana e assim, nas escolas e para as múltiplas formas de aprendizagens. É o fio que conecta o ser humano de forma singular com o mundo. Pensando assim:

Estética porque mobiliza criação. Estética porque pode sensibilizar apropriações da realidade polifacetada, interpretando-a em suas diferentes formas de apreensão sínica. Estética porque supera o estético alcançando pensares e fazeres a patamares onde se bricolam inovações (Zanella et al., 2007, p. 13).

É esse mobilizar experimentações brincantes, de descobertas, criações, com a liberdade de expressão que se acredita, além das diversas possibilidades das crianças vivenciarem experiências estéticas no cotidiano das instituições. Nisso destaca-se a Linguagem Artística Visual, uma das linguagens da arte, a qual acredita-se ter um grande potencial para fomentá-las

[...] a arte pode desempenhar um importante papel integrador na Educação Infantil, pois, em meio aos processos artísticos e estéticos, várias linguagens e dimensões da criança pequena podem ser mobilizadas: corpo, movimento, olhar, escuta, musicalidades, afetividade, cognição etc. No encontro com a arte, o professor da Educação Infantil também pode se tornar mais sensível às transgressões e às poetizações das crianças (Ostetto; Silva, 2018, p.277).

Sobre quais movimentações, agires e experiências Nicolas (2 anos), Levi Aquilas (2 anos), Rafael (2 anos) e Paula (3 anos), na fotografia abaixo, nos provocam a pensar?

Figura 60- Experimentações plásticas na Creche Municipal Enir -Lapão- BA



Fonte: Arquivo da professora Silvana Paiva

Sobre peraltices, brincadeiras, explorações e expressões. Sobre momentos que indiciam crianças bem pequenas inteiras, “sem ênfase nem reduções desnecessárias e injustas” (Hoyuelos, 2020, p.157) em um ambiente em que elas possam se movimentar, ficar em pé, sentadas, agachadas e, se quisessem, por que não, até deitadas? O encontro delas com o contexto proposto pela professora Silvana, trouxe desafios sensoriais, cognitivos, afetivos, relacionais. Nesse lugar-tempo é possível que elas tenham sido seduzidas esteticamente, convidadas a fazer escolhas, a agir e fazer descobertas. Viveram um, entre tanto outros momentos, de ampliação do processo no qual construímos empatia que nos conectam com as coisas, as pessoas, o lugar e os acontecimentos produzidos pelas pessoas desde os/as bebês, com elas e com os fluxos presentes na corrente de um mundo em acontecimento. Talvez tenham vivido sensações, apreendido percepções e sentido o prazer de realizar experimentações plásticas de diferentes maneiras, em momentos e com intensidades diferentes para cada um deles/as. Vê-se que elas

transitaram no espaço sem restrições expressivas, comunicativa e corporal. É possível, que entre outros sentimentos, elas tenham vivido prazeres tais como o lúdico, o cinestésico-motor, o tátil, o visual, o rítmico e o cognoscitivo (Hoyuelos, 2020). São muitas as aprendizagens que contextos como estes propiciam, entre outros, o conhecimento sensível que permite nutrir a percepção delas, não apenas pela informação, mas pelas possibilidades de sentir e perceber o mundo de forma pessoal.

É sobre esse conhecimento e/ou essa dimensão na formação das crianças, desde os primeiros dias de vida, que recorremos a estas e outras fotografias. Para isso, considera-se as possibilidades de movimento, de relações e interações que a partir do direito delas de participar, brincar, conhecer, explorar e expressar (Brasil, 2018) a construção deste conhecimento pode acontecer nas instituições de educação infantil, especificamente na Creche.

Afinal de contas, é importante que adultos, bebês/crianças, possam guardar como o poeta Cicero alerta, guardar a experiência, aquilo que não se guarda em um cofre e em outro lugar, pois

[...] melhor se guarda o vôo de um pássaro
Do que um pássaro sem vôos.
Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,
por isso se declara e declama um poema:
Para guardá-lo:
Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:
Guarde o que quer que guarda um poema:
Por isso o lance do poema:
Por guardar-se o que se quer guardar.

Guardar, velar, vigiar na Creche a educação, a dimensão, a experiência estética, apostando no poder da Linguagem Artística Visual presente intensamente nas instituições educativas. Logo, faz-se um zoom nos documentos legais para refletir sobre a presença dessa linguagem nos documentos legais e oficiais que ordenam a educação infantil brasileira, buscando ampliar compreensões sobre a arte para bebês/crianças bem pequenas de Creche, como elas apreciam e vivenciam experimentações envolvendo essa linguagem e suas contribuições para a ampliação da estética, essa importante dimensão na vida e para aprendizagem humana nos primeiros anos de vida.

7.2.3 A Creche como âmbito estético

Uma estética que nos cativa cognitivamente que nos leva a interpretar o mundo com base nesse flerte. Uma sedução que [...] não pertence apenas o mundo da racionalidade.

(Houyelos, 2020)

Figura 61 – Contextos, espaços físicos e materiais que compõe o âmbito de uma Creche



Fonte: arquivo da professora Silvana Matos

Quais referências estéticas bebês e crianças bem pequenas capturaram/constroem a partir da convivência com ambientes visuais que vivem e compartilham em Creches?

A estrutura e a organização de uma Creche colocam em diálogo a arquitetura, os móveis, os elementos que são usados nas ações pedagógicas, a gestão do espaço e das paredes de uma instituição. Juntos, esses aspectos têm o poder de comunicar valores culturais, artísticos, concepções de Creche além de provocar níveis de interações distintos das crianças, bebês e adultos nessa instituição. O ambiente considerando pela DCNEI (Brasil, 2009) como o terceiro educador, constitui-se dessa forma como uma linguagem com forte poder simbólico, propiciando um tipo de vivência, ao público que atende, capaz vivenciar sensações visuais, olfativas, tátteis, gustativas e/ou auditivas que a depender do valor educacional é valorizada pela equipe pedagógica e/ou esmaecida.

Nesse sentido, na perspectiva provocada por Loris Malaguzzi (apud Hoyuelos, 2020) a Creche é um âmbito estético, ou seja, um conjunto sistêmico lugar-temporal que deve ser aprazível, habitável e de comunicação, implicando em “uma urdidura estrutural e organizativa entre diversos elementos que ambientalizam o ser humano, o acolhem em uma rede de relações que representam um campo de possibilidades criativas de expressão e de comunicações múltiplas” (Hoyuelos, 2020, p.40). Uma tecitura em que fios estruturais e organizacionais prezam pela necessidade das crianças, desde os bebês, estarem no mundo que antes de tudo delicado, movente, e, ao mesmo tempo, cheio de profusões emergentes que provocam os sentidos, a cognição, a atenção, as emoções, isto é, a percepção.

E assim, o fazer pedagógico nas Creches deve desafiar os múltiplos sentidos, criar ambientes que promovam o inusitado. Construir e promover percursos pedagógicos em que a investigação seja um princípio orientador da busca pela participação ativa dos/as bebês, das crianças bem pequenas, de seus parceiros (adultos) em prol de processos que primem pela criação ao invés de execução, em que as ambientes provoquem e promovam boas experiências estéticas. Um viver sentindo, explorando, criando, imaginando, transformando o real e ampliando a capacidade de inventar. Vecchi (2017) ao falar da presença marcante da dimensão estética, nas escolas de Reggio, lembra que o direito à beleza, a busca pelo prazer, o cultivo da expressão e da criatividade é um reconhecimento do modo singular de como a espécie humana se move no mundo, como dele se apropria e faz dessa busca o caminho para superar desafios e dificuldades.

O entendimento da educação estética como uma dimensão fundante na construção de

espaços-tempo tal como nos provoca Malaguzzi (apud Houyelos, 2020) com vistas a combater as rotinas entediantes que destroem a educação, instituir rupturas sistemáticas, a seriedade do lúdico, a beleza do insólito e com isso, aprender e valorizar a atenção para a organização do ambiente, do mobiliário, do acabamento das instituições que estruturam esse lugar-tempo e propiciam modos de ver, explorar, aumentar a sensibilidade e a experiência estética que a Creche pode oferecer.

Uma perspectiva que nos leva a refletir acerca dos desafios que temos para superar aquilo que Cunha (2005, 2009) vem chamando de Pedagogia Visual. A autora trata do poder que os textos imagéticos exercem na forma como aprendemos a ver a nós mesmos e o mundo que nos cerca. Nesse sentido, podemos nos questionar: em que medida as imagens que moldam nossa percepção nas escolas, nos colocam diante de contextos que representam as singularidades das nossas escolas, da nossa fauna, do nosso artesanato, da arte local em diálogo com as mais diferentes expressões culturais que constituem o patrimônio cultural da humanidade? As estruturas e ou sistemas perceptivos provenientes das ambientes e das vivências, convergem para a construção de diferentes modos do belo se manifestar ou na valorização de um tipo específico de beleza?

Infelizmente, tal como constatou Cunha (2005) em sua tese de doutorado, as escolas de educação infantil têm compartilhado modos de organização, produtos, materiais, arranjos nas paredes, imagens, principalmente aquelas que são altamente sustentadas pela indústria (Maurício de Souza, Disney, etc) que contribuem para uma universalização estética que em muito se distancia da diversificação das experiências que a Creche pode favorecer. A “estética” das instituições de educação infantil tem condicionantes que geram semelhança na forma-expressão da instituição que independe muitas vezes, das diferenças culturais, sociais, arquitetônicas que as constituem (Cunha, 2005, 2009). Segundo a autora,

Estas visualidades dominantes negam outras formas de ser, confinando as crianças a estes “modelos”. Ao narrar o mundo a partir de determinado ponto de vista, presume-se que existam outros saberes que estão sendo desconsiderados, diminuídos ou desprezados e isso é enfrentamento de forças, implicando disputa de poder em torno do que seja válido para determinados grupos sociais. Estes repertórios visuais acabam formando o “gosto”, aquilo que deve ser preservado, repassado e cultivado pelos diferentes grupos (Cunha, 2009, p.34).

A perpetuação de visualidades dominantes, se conecta com o que Cunha denominou de espécie de “matriz geradora” que leva a produzir formas de expressão das instituições de educação infantil padronizadas, sejam das salas de referência com imagens que seguem uma

lógica de “ornamentação da escola”, ao invés de pensá-la como espaço onde pode ocorrer o registro das narrativas das aprendizagens e experiências das crianças. Isto, com a exposição das produções que dizem de seus processos de descobertas, potencialidades de expressão, seguem em muitos lugares com imagens em que predominam produções feitas pelos adultos, geralmente com o uso exclusivo do EVA (Etilvinilacetato) que é um material não ecológico.

Cunha (2009) diz que muitas imagens dos espaços institucionais, retirando as crianças, pode muitas vezes se remeter a Creches e ou pré-escolas em qualquer outro lugar do nosso país. Como ficam as estéticas produzidas culturalmente nas diferentes regiões? Como essa escola expressa os interesses, as produções, os traços culturais dos diferentes grupos de bebês e de crianças? Nessa direção, fica difícil compreender como as diferentes infâncias e as múltiplas formas dos grupos infantis de existirem e se constituírem são acolhidos/as.

Portanto, no campo da educação formal, o desenvolvimento da dimensão estética se instaura com a chegada de cada bebê/criança bem pequena na instituição. Os elementos que comunicam o que é aquela instituição, a forma como se organiza a recepção, os ambientes de aprendizagem, “a maneira como os adultos se relacionam com as crianças, com os outros adultos e o ambiente, como organizam e realizam as ações cotidianas” (Barbosa, 2009, p. 75). Além disso, as experiências que favorecerão uma aproximação progressiva das crianças aos bens culturais, artísticos, ambientais e científicos que ao longo da permanência deles/as na instituição os atravessarão de forma singular.

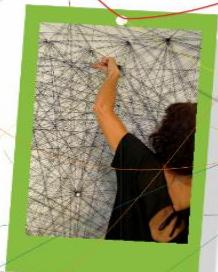
Nesse movimento, estão construindo suas primeiras referências estéticas e nosso dever é oferecer o que de mais belo podemos propor, pois a beleza promove bem-estar e tem repercussões sociais e psicológicas (Vecchi, 2017). Porém, como Gonzalez-Mena e Eyer (2014) ponderam, “o belo é uma meta quase sempre ausente na projeção e organização de ambientes para os bebês e crianças pequenas”. Infantino e Zuccoli (2016) lembram da importância da “qualidade artística que caracteriza os contextos e espaços materiais e simbólicos” (p.186) para uma oferta coerente de oportunidades de conhecimento das linguagens artísticas nas Creches. As autoras defendem a graça, a harmonia e a perspectiva aprazível que as instituições precisam se atentar. Nessa mesma direção Ceppi e Zini (2013, p.25) destacam:

As crianças nascem com uma capacidade genética enorme que lhes permite explorar, discernir e interpretar a realidade através de seus sentidos. Pesquisas neurobiológicas têm demonstrado claramente o coprotagonismo dos sentidos na construção do conhecimento e na memória individual e coletiva. [...] Um ambiente não estimulante tende a diminuir e a aturdir nossas percepções. [...] as escolas devem ser capazes de contribuir para fomentar as percepções sensoriais a fim de desenvolvê-las e refiná-las.

Frente a essa perspectiva, podemos pensar, o quanto tem sido ou não importante, nas proposições pedagógicas com as crianças de até 3 anos de idade, vivenciar momentos que oportunizem conhecer o entorno da Creche, observar a arquitetura do bairro, conhecer monumentos/estátuas existentes, ter contato com ambientes que tenham diversidade de vidas, valorizar a apreciação de coisas que muitas vezes desprezamos nas manifestações infantis, tais como a surpresa demonstrada por elas ao achar uma pedra, um inseto morto ou até mesmo um buraco. Infelizmente sabe-se que boa parte dos prédios onde funcionam as Creches ainda são improvisados, que é real “a ausência ou a insuficiência de materiais naturais e manufaturados” (Santos, 2017, p. 286).

Considerando as especificidades da educação de bebês e crianças é importante problematizar a forma como a educação estética tem se concretizado nas Creches, uma vez que antes as interrupções, desequilíbrios e as contingências impostas pela vida, viver experiências cotidianas que também as façam sustentar ou construir o desejo de conhecer o mundo, a si e aos outros. Uma educação que alimente o encantamento, a admiração, a imaginação através de suas próprias investigações, invenções e descobertas. Aquela que as mobilize na busca da(s) beleza(s) que alivia(m), que traz(em) sossego, inquietação, indignação, plenitude, alegria e “sabedoria” para lidar com as adversidades presentes em nosso cotidiano.

8 FECHANDO PONTOS DA MALHA



8. FECHANDO PONTOS A PESQUISA-MALHA

[...]

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Caetano Veloso (1979)

A tese, esta produção que pulsa, e por fim caminha para algumas considerações possíveis, de um dado momento e movimento de interrogar, interpretar e compreender acontecimentos pavimentados no tempo da pesquisa; é a descrição densa deste meu percurso peculiar e particular de aprendizagens. Foi um tempo de tecer. Um tempo de tecer o amanhã com outros fios (Melo Neto, 1966), de depurar o significado e sentidos outros para a expressão “tornar-se cúmplice da infância” (Richter, 2007) a partir da capacidade da pessoa adulta para escutar os corpos infantis, arriscar-se na aventura de decifrar os signos produzidos pelos gestos e expressões (Rinaldi, 2016) das crianças em suas poetizações (Ostetto; Silva, 2018, Houyelos, 2020). Tempo de entrar na brincadeira, de fabricar imagens outras que deslocam o pensamento apoiada na construção de conceitos como percepção amodal (Kastrup; Herlanin, 2018; Stern, 1992), imaginário (López, 2018), criatividade (Houyelos, 2020; Vechi, 2017) e linguagem (Houyelos, 2020; Vechi, 2017; Barbosa, 2009).

Um tempo intenso, cansativo, mas um tempo do experimentar acontecimentos que conquistaram o status “daquela experiência” (Dewey, 2010), provocando a sensação da duração que ultrapassa o tempo relógio. Corroborando com a noção de que fazer uma tese é mover-se pela utopia de juntar-se a outros/as pesquisadores/as, buscando amplificar os ecos, os discursos e aprender mais sobre os princípios da Pedagogia da Infância. Esse campo de estudo que se ocupa em produzir referenciais teórico-prático, está pautado nas especificidades, no respeito aos interesses e maneiras próprias de estar no/com o mundo dos/as bebês e das crianças.

Utopia? como diz Santos Junior (2022) serve para nos movimentar, caminhar, persistir. Verbos frequentes ao longo da caminhada, promovendo encontros com todos os fios-existências que me atravessaram, ampliando minha percepção da imagem da Creche como tempo-lugar em que os/as bebês e crianças tenham a oportunidade de aguçar seus sentidos, sustentar seus interesses, viver a curiosidade que os mobiliza. Acredito que esta é uma instituição que pode se configurar em instituições-lugares que apostam na capacidade dos seres

humanos produzirem múltiplas respostas para uma mesma questão; que ao invés de inibir as perguntas, propõe situações que as ampliam; ao invés de silenciar e controlar os corpos, oportuniza a descoberta; ao invés de comandos para serem executados, promove contextos, oportunizando a autoatividade, as interações e as brincadeiras.

Minhas esperanças tramadas no meu tempo de experiências alimentam essa utopia, complexa, pois os meus vinte anos de atuação as colocam, por vezes, em suspensão. Neste tempo, estive dialogando com profissionais e instituições de educação infantil, na condição de docente do curso de pedagogia, atuando na formação inicial e continuada de professores, pois constantemente ainda sou impactada pelos visíveis entraves que dificultam a construção de uma educação infantil desvinculada de uma pedagogia para a submissão³⁶ e/ou adultocentrada.

Destarte, este trabalho de mergulhar, observar, conhecer registros fotográficos, focar a atenção em experiências em que as crianças bem pequenas se encontravam com o universo da Linguagem Artística Visual permitiu compreender que as maneiras próprias delas aprenderem, multissensorialmente, já é uma realidade em algumas instituições. Embora a presente pesquisa não tenha informações para afirmar se essas vivências são pontuais ou cotidianas, o fato é que as profissionais encontram estratégias para promover vivências possíveis em instituições públicas em que as crianças têm liberdade para criar, autonomia para agir, situações que lhes oferecem poder de escolha e proposições relevantes para ampliação dos seus recursos expressivos. Sinesteticamente produzem conhecimento, vivem experiências que nutrem a dimensão estética, se encontram com produções visuais de outras crianças e de artistas da atualidade e de outras épocas. As ilustrações de livros infantis se destacam nas proposições que favorecem o contato das crianças com o patrimônio artístico cultural.

Pode-se dizer que a construção da primeira pinacoteca destas crianças vem ocorrendo de forma interativa e significativa. A percepção visual tem importante espaço nessas experimentações, levando a acreditar que se encontra em construção o patrimônio imagético, o refinamento das linguagens expressivas, a ampliação da capacidade de recepcionar produções artísticas e culturais. Esses momentos criam oportunidades para o aprender a olhar sozinho/a e de forma compartilhada (López, 2018; Ostetto; Melo, 2019). Um “olhar” que não se resume ao trabalho do olho, mas daquilo que foi mencionado anteriormente pela alta capacidade das mãos que escaneiam, sentem, conhecem, com a formidável capacidade que o tato tem de apreender

³⁶Moysés Kuhlmann Jr (1998; 200) contesta a ideia de que no Brasil teve, por muito tempo, uma educação assistencialista em Creches, desvinculada de uma proposta educativa nestas instituições direcionadas a bebês/crianças de camadas mais desfavorecidas. Para o autor, sempre houve um projeto de perpetuação das desigualdades pautada em uma perspectiva de disciplinarização, controle dos corpos e apaziguamento das relações sociais, ou seja, uma pedagogia da submissão.

o mundo (Vecchi, 2017; Priosky, 2006).

As expressões das crianças, ao participarem de contextos em Creche, envolvendo a Linguagem Artística Visual, mostram o poder dessa linguagem de provocá-las, mobilizando-as. É notório o engajamento delas com as proposições, com os materiais dispostos que as levam a desenvolver explorações, brincadeiras, descobertas e o encontro com outras linguagens como a corporal, a gestual, além de uma vastidão de texturas, formas, cores e volumes. Um universo estimulador de interações, relações e expressividades que ao integrar a malha complexa, híbrida, que constitui suas infâncias reais e concretas, insere elementos que as enriquecem e tornam ainda maiores as possibilidades de serem inventivas e lúdicas (Prout, 2010, James; Prout, 1997).

Nesta configuração, os encontros das crianças bem pequenas com o universo da Linguagem Artística Visual, promovem experiências artísticas que dão a entender que aguçam seus sentidos, os interpelam a fazer escolhas, a expressar seus desejos, seus saberes, suas compreensões e seus interesses. São situações que exigem que elas desenvolvam atitudes autônomas, ampliem suas referências estéticas com as expressões visuais, produzidas por outras crianças e/ou artistas de diferentes tempos. Essas imersões permitem amplificar a percepção, desafiar a memória, provocar a curiosidade e estimular a imaginação.

Os referenciais que sustentaram este estudo dão conta de que a dimensão estética se desenvolve na relação do ser humano consigo, com as outras pessoas e com o mundo que as cercam. Ao longo da vida, o ser humano aguça a forma como desenvolve o gosto, a relação e o comportamento diante da/com as coisas; maneiras de conhecer e agir frente às possibilidades das escolhas, dos materiais, das materialidades, às produções artísticas, aos lugares, as comidas, os cheiros, com os outros, maneiras de organizar seu cotidiano, etc. Estes saberes que integram racionalidade e sensibilidade podem ocorrer de forma grotesca, ríspida, descuidada, sem mobilizar o desejo pela beleza, pelos detalhes nas coisas, nos gestos e nos comportamentos.

Para uma construção em que se espera ampliar os processos de sofisticação, além de outras situações, entende-se que a convivência, a experiência e o conhecimento gradual da Linguagem Artística Visual e do patrimônio vinculado a ela, tem grandes contribuições. Entretanto esse aprimoramento não se faz, nem exclusivamente, nem de forma isolada, uma vez que a educação estética pressupõe os saberes construídos no cotidiano, nas relações entre adultos, bebês e crianças, entre crianças e bebês entre si e crianças e bebês com o ambiente.

É importante que uma proposta curricular para Creche tenha sinalizadores de como o princípio estético poderá assumir um “espaço” na vida cotidiana, de modo que esta instituição seja um âmbito estético (Houyelos, 2020) que as pessoas adultas assim a compreendam. Pois,

suas visualidades, arquiteturas, formas de organização tem o poder de interferir na visão de mundo dos que nela habitam, na construção de referências de beleza que conduz atitudes, relações e experimentações, criando fluxos em que se amplia a ação pedagógica para gestar os espaços, suas configurações, as referências e o cuidado estético que se tem (ou não) com o espaço físico, proposição do ambiente e de contextos pedagógicos. Como advoga Malaguzzi (*apud* Houyelos, 2020) é preciso pensar em uma rica normalidade, na perspectiva da beleza do insólito, nas rupturas sistemáticas que abalem as repetições que tornam a vida cotidiana enfadonha, permitindo a segurança, referência necessária nos primeiros anos para se criar uma relação afetiva com este tempo lugar, com cuidado o suficiente para que entre as miudezas do dia-a-dia, o inédito tão presente na vida dos seres humanos nos primeiros anos de vida, possa acontecer.

Ou seja, a Creche como uma instituição que convida às interações, como um grande ateliê, em que se preza pelas experimentações imersivas, catalisadoras de processos em que se testemunham as transformações, invenções, criações expressivas e muitas aprendizagens (Gandini, 2025, Vecchi, 1999). Um “estado da arte/estado de ateliê é um estado de percepção, de movência no mundo, um estado laboratorial; é o que nos traz vitalidade. É a potência de sermos afetados, de perceber nuances” (Barbieri, 2021, p.18)). Um tempo-lugar onde as crianças bem pequenas são livres para agir, mas não são abandonadas à sua própria sorte, pois estão livres em contextos bem cuidados esteticamente, com variadas oportunidades, com parceiros cúmplices de suas invenções, comprometidos em apoiar, expandir e provocar novas aprendizagens (Richter, 2005; Cunha, 2009).

Os achados desta pesquisa permitem afirmar que, nas situações pedagógicas capturadas pelas lentes das professoras que cederam seus arquivos, as crianças bem pequenas brincam com tintas, com cores, com formas, com materiais, com as composições de uma instalação artística, através das quais criam marcas, rabiscos, manchas e os conectam com materiais, fenômenos e/ou objetos estéticos que os levam a viver momentos de espanto e maravilhamento. São vivências indescritíveis observadas pela alteração dos corpos (Dewey, 2010; Silva; Zamperetti, 2019).

Promover o encontro das crianças com a arte (Holm, 2007; Infantino; Zuccoli, 2016) não é investir a cada dia em uma proposta diferente, com a oferta de novos materiais e materialidades. Considerando as especificidades das crianças bem pequenas, entende-se que elas precisam construir intimidade com estes materiais, demandando conceber “o tempo mais lento, sem ser devagar”. Desta forma espera-se que elas tenham tempo para explorar as materialidades, descobrir suas funcionalidades, atribuir sentidos e significados, aproximando

dos significados convencionais. Isso implica adiar a emergência do ensino, dos planos sempre determinantes, dos objetivos muitas vezes deslocados das possibilidades.

Uma perspectiva de educação estética marcada pelo cuidado com a maneira como os adultos acolhem as crianças, se dirigem a elas, estabelecendo relações horizontalizadas, desafiando modos adultocentrados, que esbanjam grosserias, antipatias, hostilidades, rispidez para com elas, seus modos e produções, imprimindo com isso, um cuidado estético nas diferentes ações pedagógicas.

Uma educação que priorize a escuta dos gestos, acolha as lógicas e os interesses das crianças, permitindo aos/as adultos/as driblar o tempo relógio, flexibilizando, seguindo ao invés dos planos, as ações e produções das crianças a fim de contribuir de forma delicada, cuidadosa, empática para que estas construções se façam numa perspectiva da beleza que podem atravessar as relações humanas (Vecchi, 2017; Hermann, 2005; Houyelos, 2020).

Uma educação envolvendo a Linguagem Artística Visual com oportunidades para aproximações e conhecimentos de produções bi/tridimensionais. Que elas, as crianças bem pequenas, tenham, como identificado na pesquisa, vivências com as imagens bidimensionais que não se resumem ao passar de olhos quando o/a adulto/a mostra ou permite. Em situações, como vistas em que as crianças brincam/exploram com a imagem da joaninha, da galinha, de um elefante, autonomamente, agindo sobre elas, deixando emergir emoções, sentimentos, capacidades perceptivas, do pensamento e da memória, fundamentais na construção do pensamento simbólico. Com esses momentos, elas se lançam ao mundo miniaturizado, amplificando ações que só são possíveis a partir bidimensionalidade, sabendo-se que tais vivências não devem nem podem substituir as oportunidades delas conviverem com outros artefatos, com elementos artesanais e naturais

. Com “o mundo” na palma das mãos, a emoção causada pelo medo da galinha, uma possível gastura com a rapidez da joaninha é atenuada pela possibilidade de fitá-la, segui-la, tocá-la acariciando e desenvolvendo outras emoções, em momentos individuais e coletivos em que se colocam em andamento; em processos que exigem exercitar o olhar sozinho e o olhar compartilhado.

Nas vivências com materiais que permitem experiências artísticas efêmeras como fez o menino Olav criando esculturas no ar (Holm, 2007), ou como fez Marley ao manipular o tecido encharcado de tinta, ou como Théo ao produzir gotas brilhantes, percebe-se que em diversas situações, essas crianças vivenciam momentos em que a magia de ver aparecer, desaparecer, acompanhar as transformações das cores, do efeito da luz de um projetor podem lhes possibilitar espanto, maravilhamento e/ou repulsa.

As explorações feitas pelas crianças, nas fotografias que analisamos, dos materiais flutuantes tais como as bolinhas de gel coloridas (orbeez) e as estruturas presentes na composição das instalações, identificam-se ações das crianças que foram impulsionadas pelo movimento de seus corpos tentando acompanhar os processos, a movência que nitidamente encantam seus olhares, convocando suas mãos e, portanto, seus pensamentos e percepção. Tem-se, nessas situações, importantes indícios da capacidade delas de colocar em curso, a atenção focada, atenção compartilhada em alternância com a potência da atenção difusa (Kastrup e Herlanin, 2018).

As formas bi/tridimensionais que convocam as interações e as explorações, tem um papel indispensável para fomentar a inteligência sensória-motora das crianças bem pequenas. Mover-se ao encontro delas, amplia o mundo perceptivo, provocando uma apreensão estética que as inserem no universo das artes visuais. No embate do corpo, com estes materiais, contagia-se aprendizagens, trazendo estimulações criativas que são compreendidas por Infantino e Zuccoli (2016) como as primeiras experiências artísticas do ser humano. Das ações ocasionais, as crianças passam a fazer marcas intencionais, experimentar ações, gestos e itinerários que disparam poéticas-estéticas infantis peculiares, construídas a partir de um corpo que se movimenta, se expressa e se põe por inteiro nas experimentações que a Linguagem Artística Visual provoca e que tem o poder de conectar. Embora essa linguagem tenha a captura de imagens como seu principal alvo, mobiliza processos que exigem a participação da multissensorialidade.

Linguagem Artística Visual porque provoca. Linguagem Artística Visual porque desafia. Linguagem Artística Visual porque encanta. Linguagem Artística Visual porque mobiliza o corpo-mente, as mãos, os olhos, a pele, a boca, ressoando na produção de sons, de palavras, gestos, novos olhares, conexão, encontro com outros e consigo mesmo. Enquanto linguagem da arte, a Linguagem Artística Visual faz prevalecer sua própria língua (Martins; Picosque; Guerra, 1988) principiando territórios expressivos que podem favorecer o acontecer das experiências estéticas, criando possibilidades para que na Creche, as crianças bem pequenas possam viver o prazer legítimo da com-vivência com o mundo, sendo propício, inventivo e, quem sabe, seja um dos tempos mais lindos.

Na composição desses destinos, e dos meus destinos – tempo, tempo, tempo, encontrei um acordo possível na contemplação e descrição dessa vivência, nos “tempos” tão lindos quanto os que vivi nesta caminhada. Tempos de atravessamentos produzidos pelos movimentos formativos, pelos encontros, pelas imersões, pelas aprendizagens e pelas muitas descobertas envolvendo a educação dos/as bebês e crianças bem pequenas. Tempos, saberes, processos que

me enredaram mobilizando, ainda mais, minha paixão pelo universo da primeiríssima infância. Diante disso, as ressonâncias dos entrelaçamentos dos fios e da produção dos "nós" que fizeram emergir pistas, indícios, configurando achados importantes para os processos de fabulação dessa tese-malha que, por ora, me levam a fechar pontos, entendendo que outros "nós" principiam, abrindo possibilidades outras para ampliação e construção de outras malhas. Essa compreensão me remete ao conto "A Infinita Fiandeira", do escritor africano Mia Couto (2007), no qual ele nos conta que aquela fiandeira fazia suas teias pelo prazer poético-estético, sem a pretensão de cumprir os desígnios utilitaristas que determina sua espécie. Nesse sentido, me sinto uma infinita fiandeira, haja vista que também experimentei na construção desta pesquisa-malha processos para além do cumprimento dos pré-requisitos acadêmicos ou até mesmo profissionais, e atribui ao ordinário um caráter extraordinário, não pelo que posso apresentar como produto da "tese", mas sobretudo pelo que fica, pelo que guardo, pelo que me atravessa, e provoca. Enfim, são essas tecituras de mim que, espero, reverberem por aí, tramando malhas-vidas, outras malhas-textos, outras malhas.



REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <https://marcosfabionuva.com/wp-content/uploads/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf> Acesso em: 07 jun. 2025.
- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmmX6VCvsqsWHFGfJg/?lang=pt> Acesso em: 13 abr. 2020.
- AIDAR, Laura. Arte Bizantina. **Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/arte-bizantina/> Acesso em: 7 jun. 2025.
- AIDAR, Laura. Instalação artística: obras e artistas. **Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/installacao-artistica-obras-e-artistas> Acesso em: 13 jun. 2025.
- ALBUQUERQUE, Moema H. K. de.; ROCHA, Eloísa A. C.; BUSS-SIMÃO, Márcia. Formação docente para educação infantil nos currículos de pedagogia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte (MG), v.34, março, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698183858> . Acesso em: 13 abr. 2020.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. O olhar em construção. **Educ Soc**. 1997 Jul;18(58):204–7. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000100011> . Acesso em: 18 jan. 2024.
- ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a galinha d'Angola**. Ilustrações de Valéria Saraiva. Disponível em: https://www.colegioequipejf.com.br/site/uploads/arquivos_conteudo_aluno/4916/160549603053kUpTiz.pdf . Acesso em: 07 jun. 2025.
- ALMEIDA, Lucila da Silva. EVA veio para substituir o ultrapassado papel crepom? Disponível em: [E.V.A.: o pai do papel crepom? - Tempo de Creche](https://www.colegioequipejf.com.br/site/uploads/arquivos_conteudo_aluno/4916/160549603053kUpTiz.pdf) . Acesso em: 11 nov.2020.
- ALMEIDA, Verônica Domingues; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; ZORDAN, Paola. (orgs.). **Criações e métodos na pesquisa em educação**. Porto Alegre: UFRGS/Nota Azul, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220380/001125061.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 07 abr. 2024.
- ALVES, Rubem. **O olhar adulto (A festa de Maria)**. São Paulo: Campinas, 1999, pág. 12-14. Disponível em: <https://terrabrasilisdidaticos.com.br/wp-content/uploads/2020/06/texto3aula2mod3.pdf?srsltid=AfmBOopUblWH0dhFrYwo9SNDAPJirX-Kn22sNKq4H2lEmAAxm4J5BwVj> . Acesso: 13 jun. 2025.
- AMORIM, Kátia de Souza. **Linguagem, comunicação e significação em bebês**. Tese (Livre-docênciа) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo, 2012. disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/59/tde-03052019-103233/publico/KATIADESOUZAAMORIM.pdf> . Acesso em: 07 jun. 2025.

ASSIS, Orly Zucatto Mantovani. O jogo simbólico na teoria de Piaget. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 99–108, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644338>. Acesso em: 20 jan. 2025.

AZEVEDO, Leonardo Francisco de. Desvendando relações: redes, atores e malhas. **Temáticas, Campinas**, 28, (55): 343-365, fev./jun. 2020.

BARBIERI, Stela, **Territórios da invenção: ateliê em movimento**. 1. ed. - São Paulo: Jujuba, 2021.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, Maria Carmem. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas, Atuais Belo Horizonte, 2010. Disponível em: [asespecificidadesdaacaopedagogica \(3\).pdf](http://asespecificidadesdaacaopedagogica (3).pdf). Acesso em: 13 jun de 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**. Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. **Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?** Inter-Ação, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v41i1.36055> Acesso em: out. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro** / Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart de Faria (organizadoras). – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 276 p.

BARREIRO, Alex; CAVALCANTE, Nélia Aparecida da Silva; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Pesquisas e pedagogias: educação para as diferenças**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **fractal Revista de Psicologia**, 25(2), 373-390. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200010> Acesso em: 18 de jun. de 2025.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara: Nota sobre a fotografia**. Trad.: Júlio Castaño Guimarães, Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 9º edição, 1984.

BEAUREPAIRE, Guilherme. **Resenha Câmara Clara**. Bons livros para ler, 2024. Disponível em: <https://www.bonslivrosparaler.com.br/livros/resenhas/a-camara-clara/5479> . Acesso em: 13 de jun. 2025.

BECCHI, Egle et al. **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Tradução de Maria de Loudes Tambaschia Menon. Revisão técnica de Elisandra Godoi e Suely Amaral

Mello. Campinas: Autores Associados, 2012.

BENJAMIN, W. **A tarefa do tradutor de Walter Benjamin: quatro traduções para o português.** (Org. Lucia Castello Branco). Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008. Recuperado em 03 de janeiro de 2011.

BONET, Octavio. **Itinerações e malhas para pensar os Itinerários de cuidado. A propósito de Tim Ingold.** Sociologia e antropologia. Rio de Janeiro, v.04, outubro de 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/DY5QngrQbd3ZgsQTD6Sjgvs/?lang=pt>. Acesso em: abr/2023.

BORGES, Camila Bettim. Sensações, misturas e plasticidade: quando as crianças experimentam e descobrem a arte contemporânea. **REVISTA APOTHEKE ISSN 2447-1267 v.5, n.3, ano 5, 2019.**

BOUGRINE, Jasmine; BUGGENHOUT Marijke Van. **Metodologias Visuais na Investigação com Crianças.** Disponível em: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.43>. Acesso em: 18 jun. 2025.

BRANCO, Isabel Castello. **Vida e experiência cultural na psicanálise de Winnicott.** Percurso 71 - Marcas do Tempo. 2023. Disponível em: <https://percurso.openjournalolutions.com.br/index.php/ojs/article/view/1445>. Acesso em: julh/2024.

BRANZI, Andrea. Educação e espaço relacional. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org.) **Crianças, espaços, relações:** como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, MEC, SEB, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica.** Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2006a). **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1(1). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2006b). Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1(1).

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** documento introdutório. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação Infantil.** Brasília,

DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: jun/ 2025.

BRAZÃO, José Carlos Chaves ; RAUTER, Cristina Mair Barro (2014). **Sintonia afetiva e intersubjetividade na obra de Daniel Stern**. *Ayvu: Revista de Psicología*, 1(1), 3-21. Disponível em: https://www.academia.edu/78036720/Sintonia_afetiva_e_intersubjetividade_na obra_de_Daniel_Stern. Acesso em: 13 jun. 2025.

BUFALO, J. P. **A linguagem pele-pele e sua importância na Educação Infantil**. In: Creche: lugar de criança, lugar de infância. Dissertação de mestrado, FE-UNICAMP, Campinas, SP, 1997, p. 69-81.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola infantil: P'ra que te quero?** In: Educação infantil: pra que te quero? organizado por Carmem Maria Craidy e Gládis Elise P. da Silva Kaercher. - Porto Alegre : Universidade Federal do Sul, 1998.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil**. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 83-93, set./dez. 2017.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal; GONÇALVES, Fernanda. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, p. 96-111, 2015. disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681335812912>. Acesso em: 06 jun. 2025.

BUTZKEI, Ítalo; OTANII, Daves. Instalações artísticas: observar, criar e transformar. **Revista Digital do LAV** – Santa Maria – vol. 14, n. 3, p. 48 – 66 – set./dez. 2021.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **O pós-humano é agora: uma apresentação**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (58.2): 478-495, mai./ago. 2019.

CABANELLAS, I.; ESLAVA, C., (2001, b) La dimensión comunicativa en la Educación, Aula de Innovación educativa, 98 (2001).

CABRAL, Viviane Vieira. **O corpo dos bebês na constituição da especificidade da docência na educação infantil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. A cegueira da visão segundo Merleau-Ponty. **Revista Estudos Filosóficos** nº 13/2014 - São João del-Rei-M. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art5%20rev13.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.

CANCIAN, Viviane A.; GALLINA, Simone F. S.; WESCHENFELDER, Noeli. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências (Livro 2)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016.

CARDOSO, Thiago Mota. Por uma antropologia imersa na vida. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**. n. 21, Jan/2016. Disponível em: [Por uma antropologia imersa na vida | Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais](#). Acesso em: nov/2021.

CARTER, C.Sue; AHNERT, Lieselotte et al. **Attachment and Bonding: a new synthesis**. Cambridge: Dalhem Workshop Report 92, 2005. P. 55-84.

CARVALHO, R. S. de (Org.) **Arte contemporânea e educação infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2022.

CARVALHO, Cristina; SANTOS, Maria Emilia Tagliari. **Bebês, Museus e Mediação: da dimensão estética às relações**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e 89405, 2019.

CARVALHO, Kezia Costa de O. R. **As múltiplas linguagens e o processo de formação do professor de educação infantil**. 2018 136f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo: 2018.

CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. **O surgimento da estética: algumas considerações sobre seu primeiro entrincheiramento dinâmico**. Paidéia, Belo Horizonte, ano 7, n.9, p. 71-83, jun./dez. 2010.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: Uma Introdução**, Martins Fontes: Selo Martins, 1º edição, 2005.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; ESTEVES Cristiano José da Silva, PIRES, Mariana Calisto de Assis, VASCONCELOS, Daniela Dias, FREITAS, Mónica de Melo, MACEDO, Antonio Sávio de. **A teoria ator-rede como referencial teórico metodológico em pesquisas em saúde e enfermagem**. Texto Contexto Enferm, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-07072017000910017>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org.) **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CÉSAR, Chico, **Deus me proteja**, alb. 8, YouTube, 25 de mai. 2015. 04min54s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E79ZV7rLeeA>. Acesso em: 13 jun. 2025.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAVETA, Juan de. **Manu e a cuca**. Editorial Saber e Ler Editora Ltda. 2017.

CÍCERO, Antônio, Guardar Vida, Record, Rio de Janeiro, 1996. Disponível em:

<http://www.ecofuturo.org.br/guardar-vida/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

CICHOWICZA, Ana Paula Casagrande; KNABBEN, Rafael de Medeiros. Ensaio Bibliográfico Coisas, Fluxos e Malhas: Notas sobre a ecologia material de Tim Ingold. **Revista Anthropológicas**, Ano 22, 29(1):136-147, 2018.

COHN, Clarice. **Antropologia da infância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

COOPER, Margie, **A beleza é uma forma de conhecimento?** In: GANDINI, Lella. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença) **Pro-Posições** | v. 26, n. 1 (76) | p. 105-122 | jan./abr. 2015.

CORSARO, William A. **Faz de Conta: aprendizagem e infância viva**. Revista Pátio – Educação Infantil, Porto Alegre, ano 9, n. 27, p. 12-15, abr./jan. 2011.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre. Aramed, 2011.

COSTA, Rachel. **Arthur Danto e a experiência estética**. Kriterion Revista de Filosofia, Belo Horizonte, nº 139, abr./2018, p. 255-269.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

COUTINHO. Francisco Ângelo. GOULART. Maria Inês Mafra. PEREIRA. Alexandre Fagundes. **Aprendendo a ser afetado: contribuições para a Educação em Ciências na Educação Infantil**. Educação em Revista, Belo Horizonte/MG, vol. 33, abril 2017. ISSN 1982-6621. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-4698155748>. Acesso em: 08 dez. 2020.

CUNHA, S. R. V. da. **Materiais da/de Arte para as crianças. Olhar de Professor, /S. l.**, v. 24, p. 1–25, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v24.17695.037. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17695>. Acesso em: 27 mar. 2025.

CUNHA, VIEIRA da. Susana R. Transformações nos saberes sobre arte e seu ensino. **Imaginar - Revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual**, Lisboa - Portugal, v. 38, p. 04-10, 2002.

CUNHA, S. R. V. **Uma arte do nosso tempo das crianças de hoje**. CUNHA, S. R. V.;

CUNHA, Susana Rangel Vieira da, **As imagens na Educação Infantil: Uma abordagem a partir da Cultura Visual**. v. 11 n. 19 (2009): ZERO A SEIS (JAN./JUN. 2009) Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2009n19p26>. Acesso em: 06 jun. 2025.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Cenários da educação infantil. Educação e Realidade**, Vol.30, 2005.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Como vai a arte na educação infantil?** Revista de Educação Presente. CEAP, Salvador: v. 56, p. 4-12, 2007 e no livro Tópicos Educacionais, Editora da UFRGS, Porto Alegre: 2012.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Educação e Cultura Visual: Uma trama entre imagens e infância.** Tese (Doutorado), Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação?** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.31, n.01, 2015.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; BORGES, Camila Bettim. **A arte é para as crianças ou é das crianças? problematizando as questões da arte na educação infantil.** 2015, Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/126962> . Acesso em: 07 jun. 2025.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; BORGES, Camila Bettim. **A arte é para as crianças ou é das crianças? Problematizando as questões da arte na educação infantil** In: Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas [recurso eletrônico] / org. Maria Luiza Rodrigues Flores, Simone Santos de Albuquerque. – Dados Eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

DALMASO, Aline Copetti; RIGUE, Fernanda Monteiro. **A criança e um mundo todo vivo: composições de escrita para pensar a educação.** Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste, 8 (16): 261-276, janeiro a abril de 2021.

DANAGA, Amanda Cristina. **Eles pensam que a escola é o lugar onde se educa as crianças. Diálogos sobre o aprender na experiência cotidiana.** Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, LAPESAM/GISREA/UFAM/CNPq/EDUA, 2018.

DANTAS, Marcello. 2012. Antony Gormley: **Corpos presentes - Still Being.** São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil em São Paulo.

DANTO, Arthur. **Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história.** São Paulo: Odysseus, 2006.

DE ANDRADE, E. N. F.; SANTANA, K. P. Experiência estética e expressividade na creche. **Revista Cocar, [S. l.], v. 14, n. 29, p. 153–172, 2020.** Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3353> . Acesso em: fev/2022.

DELEUZE, Gilles, 1925 -1995 D39m Mil platôs - **capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4 / Gilles Deleuze, Felix Guattari; tradução de Suely Rolin. - São Paulo: Ed. 54, 1997 176 p. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta.** São Paulo: Iluminuras, 2010.

DELEUZE, Gilles. **A imanência: uma vida...** Publicado originalmente em Philosophie, n. 47, 1995. p. 3-7. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/257419> . Acesso em: 15 nov. 2021

DELEUZE, Gilles. **O que as crianças dizem.** In: DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica.* Tradução de Peter Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997. p. 73-79.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês**

e crianças bem pequenas. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 147-167, jan./abr. 2013.

DELGADO, Ana Cristina Coll; CASTELLI, Carolina Machado. **Pesquisas com bebês e crianças pequenas: problematizações teórico-metodológicas.** Educação em Foco, Belo Horizonte, 2020.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005 351 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 jun. 2025.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** 3. ed. São Paulo: Panda Educação, 2020.

DESMURGET, Michel. **Zero tempo de tela para crianças com menos de 6 anos,** [entrevista concedida a] MALACARNE, Juliana, Crescer, 2021. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Educacao-Comportamento/noticia/2021/09/zero-tempo-de-tela-para-criancas-com-menos-de-6-anos-defende-neurocientista-frances-autor-de-fabrica-de-cretinos-digitais.html>. Acesso em: 13 jun. 2025.

DEWEY, John. Experiência e Educação. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1976. trad. Vera Ribeiro; introd.: Abraham Kaplan) SÃO PAULO: MARTINS, 2010, 646 p

DIECHTIAREFF, B. et al. **Pobreza na infância e na adolescência.** [S. l]: Unicef, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf . Acesso em: 20 jun. 2020.

DOLTO, Françoise. **Tudo é linguagem.** Tradução: Luciano Machado. 2 ed. São Paulo, 2018.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam da criança na rua à criança cyber /** Leni Vieira Dornelles. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 2000. 233 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/197855>. Acesso em: 22 mar. 2017.

DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **A linha como linguagem: repertório do visível.** Trad.: Bruna Heringer de Souza Villar. - 1^a ed.

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança:** A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1999. p. 59-104.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. Educação Infantil pós-LDB: Rumos e desafios. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 67- 100.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil pós-LDB:**

Rumos e desafios. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p.51-65.

FARIA, Gabriel Pereira; SOUZA, Jordan Antonio de Souza; BRANDÃO, Ludmila de Lima. Aisthesis e a Fruição Estética. **RELACult - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade**, 5(5). 2019. Disponível em <https://periodicos.claec.org>. Acesso em: abril/2022.

FARINHA, Maria, **COMEÇO DA VIDA**. Direção; Estela Renner. Produção Maria Farinha Vídeos: Brasil, 2016.

FERREIRA, Anna Rachel. **Bebês são capazes de aprender muito**. Revista Nova Escola, Ano 29, n 273, jun/jul 2014. p. 34-39.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem a fronteira de gênero**. 2010. 216 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Leitura Crítica, Campinas, 2015.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues, ALBUQUERQUE, Simone Santos de, **Implementação Proinfância**, Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2015, Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/ebook_implementacao_proinfancia_rio_grande_do_sul_perspectivas_politicas_pedag.pdf. Acesso em: 06 jun. 2025.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. **Linguagem Visual**. 2012. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_12_2012_10.11.05.3588ab670ee893be1c3f67e9ae2fee16.pdf. Acesso em: jun/2021.

FOCHI, Paulo Sérgio. Aula Aberta - Pedagogia Unisinos | A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil. **YouTube**, 15 de abr. de 2020. 02h12min02s. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=uB8CQPr8jf8>. Acesso em: set/2023.

FOCHI, Paulo Sérgio. Teatro desde bebês: contributos para pensar o teatro, a arte e a educação. Móin-Móin - **Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas, Florianópolis**, v. 2, n. 18, p. 065–081, 2018.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBEKI. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2019.tde-25072019-131945>. Acesso em: 29 mar. 2025.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?**: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FONSECA, Tania Mara Galli; COSTA, Luis Artur; MOEHLECKE, Vilene; NEVES, José Mário. O delírio como método: a poética desmedida das singularidades. **Estudos e Pesquisas em Psicologia, /S. I./**, v. 10, n. 1, p. 169–189, 2010. DOI: 10.12957/epp.2010.9025. Disponível

em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/9025>. Acesso em: 14 fev. 2025.

FONTANARI, Rodrigo. Culto da imagem e imagem de culto – simetria e dissimetria entre a noção de aura e de punctum. **Discursos fotográficos**, Londrina, v.13, n.22, p.190-212, jan./jul. 2017 Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/26003>. Acesso em: 18 jun. 2025.

GABRIEL, Marília Reginato. **Contribuições de um programa de acompanhamento baseado na abordagem pikleriana para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Porto Alegre, RS, Brasil: 2016.

GALEFFI, D. **Po(éticas) da formação:** estética e ética na transformação humana emergente. Divertimento poético-polilógico. In: PIMENTEL, A. ET AL. Po(éticas) da formação. Salvador: EDUFBA, 2012, p.61-147.

GALEFFI, Dante Augusto. **Educação Estética como atitude sensível transdisciplinar:** o aprender a ser o que se é propriamente. Em Aberto, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br>. Acesso em: jun/2016.

GALLI, Fonseca, Tania Mara; COSTA, Luis Artur; MOEHLER, Vilene; NEVES, José Mário, **O delírio como método:** a poética desmedida das singularidades. Estudos e Pesquisas em Psicologia, vol. 10, núm. 1, janeiro-abril, 2010, pp. 169-189.

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

GANDINI, Lella. **História, ideias e princípios básicos:** uma entrevista com Loris 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, 2015. v. 1. 295 p.

GATTI, Bernardete A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos: Revista Científica**, São Paulo, v. 1, n 1, p.63-79, 1999.

GEERTZ, G. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, G. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LCT, 1989.

GIL, Gilberto, Tempo Rei. **YouTube** 6min16s, 22 de abr. de 2010, Disponivel em: <https://www.youtube.com/watch?v=7s0yAJA8AnA>. Acesso em: 16 jun. 2025.

GLAESER, Edward L., and Joshua D. Gottlieb. 2009. **The Wealth of Cities: Agglomeration Economies and Spatial Equilibrium in the United States**. *Journal of Economic Literature* 47 (4): 983–1028. disponível: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jel.47.4.983>. Acesso: 16 jun. 2025.

GOLDSCHMIED, Elinor. JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos:** atendimento em creche. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O Cuidado com Bebês e Crianças Pequenas na Creche:** Um Currículo de Educação e Cuidados Baseado em Relações

Qualificadas. 9^a. Ed. – Porto Alegre: AMGH, 2014.

GORMLEY, Antony. **Corpos presentes**. Curadoria de Marcelo Maia Dantas; Tradução: Renato Rezende. SP: Mag. Mais Rede Cultural, 2012.

GOTTLIEB, A. **Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus educadores)**. Psicologia USP, São Paulo, v. 20, n. 3, jul./set., 2009.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. 2008. 222 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto- A filosofia?**: identidade e diferença. Tradução Ernildo Stein. 2^a ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2009b.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução Márcia de Sá Cavalcanti Schuback; posfácio de Emanuel Carneiro Leão. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. (Coleção Filosofia, 193). Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/colecaofilosofia/eticaeestetica.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

HOLM, Anna Marie. **Baby-art: os primeiros passos com a arte**. São Paulo: MAM, 2007.

HOLM, Anna Marie. Energia criativa natural. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 83–95, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643844>. Acesso em: 12 mar. 2024.

HOSHINO, Camilla. **Como as telas interferem no desenvolvimento da criança?** Portal Lunetas, 2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/como-as-telas-interferem-no-desenvolvimento-da-crianca/>. Acessado em mar/2024.

HOYUELOS, A. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**: tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2020.

IAVELBERG, Rosa de. **O desenho cultivado da criança**: prática e formação de educadores. 2 ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

INFANTINO Agnese; ZUCCOLI, Franca. **A arte e as crianças: caminhos a explorar, linguagens a experimentar e um mundo todo à espera de ser descoberto**. 2016, Disponível em: <https://boa.unimib.it/handle/10281/131939> . Acessado em: 07 jun. 2025.

INFANTINO, A., & ZUCCOLI, F. (2016). **A arte e as crianças: caminhos a explorar, linguagens a experimentar e um mundo todo à espera de ser descoberto**. Em V. A. Cancian, S. F. da S. Gallina, & N. V. Weschenfelder. Pedagogia das infâncias e docências na educação Infantil (pp. 179-190). Ministério da Educação. Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2310>. Acesso em: 17 jun. 2025.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação.** Tradução Vitor Emanuel Santos Lima, Leonardo Rangel dos Reis. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

INGOLD, Tim. Estar vivo: **Ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição.** Tradução de Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

INGOLD, Tim. **Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 70% da população nunca foi a museu ou centro cultural; IBGE, 2014. Disponível em: <https://portalantigo.ipea.gov.br/>. Acesso em: mai/2023.

JAMES, A., PROUT, A. (Eds.) (1997). **Constructing and Reconstructing Childhood:** Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. 2nd edition. Basin gstoke: Falmer Press, 260 páginas. ISBN: 0-7507-0596-5.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 17, 2002. Disponível em: <www.fpce.up.pt/cie/revistaesc/pagina17.htm>. Acesso em: 30 mar. 2021.

JOBIM, Tom; REGINA, Elis. Águas de março. **YouTube**, 3min30s, 21 de fev. 2010, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E1tOV7y94DY>. Acesso em: 16 de jun. 2025.

JUNIOR, Moysés Kuhlmann, **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

KÁLLÓ, E. BALOG, G. **As origens do brincar livre.** São Paulo: Editora Omisciência, 2017.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

KASTRUP, Virginia; HERLANIN, Caio. **A atenção conjunta e o bebê cartógrafo: a cognição no plano dos afetos.** Ayvu, Rev. Psicol., v. 05, n. 01, p. 117-139, 2018. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/330995457_A_atencao_conjunta_e_o_bebe_cartografo_a_cognicao_no_plano_dos_afeto. Acesso em: jan/2021.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p.107-115.

KOHAN, Omar, & Fernandes, Rosana Aparecida. (2020). **Tempos da infância:** entre um poeta, um filósofo, um educador. Educação E Pesquisa, 46, 1-16. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046236273>. Acesso em: 07 jun. 2025.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de**

Educação Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Educação Infantil e Currículo**. Debates em Educação, Maceió, Alagoas 2014.

LACOSTE, Jean. **A filosofia da arte**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o Social**: uma introdução à Teoria do Ator-Rede. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador/Bauru: Edufba/Edusc, 2012, 399p.

LAW, J. *Notas sobre a teoria ator-rede*: ordenamento, estratégia e heterogeneidade. 1992. Disponível em: <http://www.lancs.ac.uk/fss/sociology/papers/law-notes-onant>. Acesso em: 12 set. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Antonio Balbino Marçal (org). **Ensaios sobre fenomenologia**: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty – Ilhéus, BA: Editus, 2014. p.126.

LIMA, Lulu. **A Fada do Dente Banguela**. São Paulo: Mil Caramiolas, 2016.

LÓPEZ, Maria Emilia. **Arte y Juego en Los Niños Pequeños, Metáforas del vivir**, 2007, Disponivel em: <https://conafecto.conafe.gob.mx/los-expertos-opinan/primera-infancia/pdf/arte-juego-ninos-pequenos.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.

LÓPEZ, María Emilia. **Um mundo aberto**: cultura e primeira infância. São Paulo: Instituto Emilia, 2018.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. LOPONTE Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acessado em: jan./2022.

LUCCA, Lisie De. **Arte na Escola**: A experiência estética como um dos caminhos para promoção da vocação humana para “ser mais”. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**; prefácio Remi Hess. - Salvador: EDUFBA, 2009.

MACKAY, Susan Harris. **A criatividade no centro da aprendizagem**. In.: O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia / Organizadores, Lella Gandini ... [et al.]; tradução: Roberto Cataldo Costa; revisão técnica: Clarice de Campos Bourscheid. - 2. ed. - Porto Alegre, penso, 2009, CVIII, 206 p.; 25cm.

MAFRA, Clara; BONETII, Octavio Otávio; Velho; PRADO, Rosane. A antropologia como participante de uma grande conversa para moldar o mundo. **Sociologia & antropologia**, Rio

de Janeiro, v.04.02: 303–326, outubro, 2014.

MALAGUZZI, Loris, História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança:** A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1999. p. 59-104.

MALVEZZI CD, NASCIMENTO JL. A Teoria Ator-Rede e o estudo da intersetorialidade nas políticas públicas. **Interface** (Botucatu). 2020; 24: e190341

MARCHI, Rodrissa Machado. **Rabiscar e aprender a narrar desenhandando na creche.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2015, 123 fls. Itabuna, BA: UESC, 2015.

MARINO, Eduardo; PLUCIENNIK, Gabriela Aratangy (Org.). **Primeiríssima infância da gestação aos três anos:** percepções e práticas da sociedade brasileira sobre a fase inicial da vida. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2013.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, jul./dez.2010. p.08-28. Martins Fontes, 1987/2018.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte: língua do mundo.** São Paulo: FTD, 1998.

MAY, T. **Pesquisa social:** questões, métodos e processos. Porto Alegre, Artemed: 2001.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas.** Tradução Constança Marcondes. César. Campinas: Papirus, 1990.

MIGUEL, M. (2015). Guerrilha e resistência em Cévennes. A cartografia de Fernand Deligny e a busca por novas semióticas deleuze-guattarianas. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência**, 8 (1), p. 57-71.

MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira. O problema da superlotação e suas implicações nas aprendizagens das crianças na Educação Infantil no município de Porto de Moz – PA. Tocantinópolis/Brasil v. 8, **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**, 2023.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, jan.-jun. 2014. p. 98-106.

MOZÈRE, Liane. Como acender ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo? In: **Pró-Posições**, Campinas, v. 24, n. 3 (72), p. 31-44, set.-dez. 2013.

MUNDURUKU, Daniel_. Olhar Indígena - Daniel Munduruku fala sobre Educação Indígena. **YouTube**, 12min10s, 05 de jun. de 2010, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EUMx7klGn7w>. Acesso em: 18 jun. 2025.

NALINI, Denise; MANZANO, Cinthia; AMERICANO, Mariana. **Conexões:** a poética das crianças de 0 a 3 anos e a arte contemporânea / Denise Nalini... [et al.]. – São Paulo (SP): Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores, 2015.

NEAR, Via. **Lydia Hortélio e a brincadeira musicada.** Instituto Tear. Disponível em <https://institutotear.org.br/lydia-hortelio-e-a-brincadeira-musicada/>. Acesso em: set/2022.

NETO, João Cabral de Melo. **Tecendo a Manhã**, volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p.345. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/11508/tecendo-a-manca>. Acesso em: 16 jun. 2025.

NEVES, André. **Obax**. São Paulo: Brinque-Book, 2014.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, 2008. p.141-148.

NUÑEZ, Emilia. **A Banda das Meninas**. Salvador: Tibi Livros Infantis Fantásticos, 2019.

RENNER, Estela; MOREIRA, João. **O Começo da Vida**. 2016. Maria Farinha Filmes. Disponível em: Google Play Filmes. Acesso em: mai/2025.

OLIVEIRA, Julia Yoko Tachikawa de. **Trajetórias e caminhos: uma cartografia dos bebês**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2016.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação**. Pro-Posições, Campinas, SP, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000300010>. Acesso em: 9 out. 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo**. São Paulo, Cortez, 2008,

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança**. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson. 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, João; FORMOSINHO, Julia. **A Perspectiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação**, IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, João; FORMOSINHO, Julia (Orgs). **O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação**. Porto/Pt. Porto Editora, 2011. p. 11-45. organizadora; tradução de Suely Amaral Mello; [tradução Suely Amaral Mello].

OSTETTO, L. E.; MELO, M. I. Na escola, na cidade, no museu: fazer e pensar artes visuais na educação infantil. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 6, n. 3, 2019. DOI: 10.22456/2357-9854.92372. Disponível em: <https://seer.ufrrgs.br/index.php/gearte/article/view/92372> . Acesso em: 6 abr. 2024.

OSTETTO, L. E.; SILVA, G. D. de B. Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas,

necessidades e desejos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 41, p. 260-287, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20180077>. Acesso em: 18 jun. 2025.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis**. In: **Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores / Universidade Estadual Paulista**. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PARE, Selma Gonçalves; ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de Andrade. **Experiências de Paul Klee: contribuições para a educação**. 2019. Disponível em: <https://cecpa.ufms.br>, Acesso em: fev/2022.

PASAVENTO, Giulia. **Lobo Medroso**. [S.l.]: Editora: Via Lúdica.

PENINA, Mayara. **Telas e crianças: conheça os mitos e riscos desta exposição:Tablet, celular, computador**. Lunetas, 2017. Disponível: <https://lunetas.com.br/telas-e-criancas-conheca-os-mitos-e-riscos-desta-exposicao>. Acesso em: 13 jun. 2025.

PENZANI, Renata. **Pedagogia da Escuta**, Portal Lunetas, 2017, Disponível em: <https://lunetas.com.br/pedagogia-da-escuta/>. Acesso em: 14 jun. de 2025.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. **Campos de Experiências e a BNCC: um olhar crítico**. Zero-a-seis, Maceió, UFAL, v. 22, n. 41, p. 73-89, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7529482>. Acesso em: 17 jan. 2023.

PEREIRA, Luiz Miguel. **Teatro para bebês, estreias de olhares**. 2014. 148 f. (Dissertação) Mestrado em Educação - Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro: 2014.

PINAZZA, Mônica Appenzato; FOCHI, Paulo Sérgio. **Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

PIORSKI, Gandhy. **Primeira Infância: O imaginário da criança**. MOVA, 2000. Disponível em: <https://youtu.be/4yxwNKCpoJ0> Acessado em out/2022.

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

PONTES, Loani; Cristina Buzo. **Bebês e redes: cartografias que tornam visíveis trajetos e redes de bebês em uma creche a partir de um diálogo com Latour e Deligny**. Campinas, SP:2020. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas, SP, Faculdade de Educação, 2020.

PRADO, Patrícia Dias. **Cultura infantis e experiências estéticas: entre corpos grandes e bem pequenos** In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). *Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês*. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 69-81.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/86463c9grYmgkkL6NNV4wdx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso

em: mar/2021.

RAMALHO DE CASTRO, R. C. **O pensamento criativo de Paul Klee Per Musi.** Belo Horizonte, n.21, 2010.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico.** 2010. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2010.

RASSE, Miriam. **Mover-se livremente desde os primeiros anos.** Tradução livre: Carmen Orofino. S.d.

RAZUK, Rachel Martins Arenari. **Linguagem e Creche:** entre espaços, tempos e relações. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2018.

RENNER, Estela; MOREIRA, João. **O Começo da Vida.** 2016. Maria Farinha Filmes. Disponível em: Google Play Filmes. Acesso em: mai. 2025.

REAL, Leonor. **O que é uma imagem?** Cadernos PAR. N.º 5. 2012, p. 59-80.

REIS, Mauricio Muniz dos. **As concepções de infância e de educação nas políticas educativas para as crianças de 0 a 3 anos no Brasil e em Portugal.** Tese (doutorado) Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga (Portugal), 2021. revisão da tradução Jaqueline Moll]. - 2.ed. - Araraquara, SP Junqueira&Marin, 2011.

RIBEIRO, BRUNA, **A escuta como matéria-prima das Pedagogias Participativas a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta / BRUNA RIBEIRO;** orientadora Sandra Maria Zábia Lian Sousa. São Paulo, 2021.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância.** 2005. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. **A marca da infância: quando o fazer é fingir.** In: **Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos.** 29^a reunião da ANPED, 2006.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Experiência Poética e linguagem plástica na infância richter Sandra.** 2007. Disponível em https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss12_05.pdf. Acesso em: jun/2023.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na Creche.** Revista Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010 85 Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117116990007.pdf>. Acessado em: 06 jun. 2025.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, Carla. O ambiente da Infância. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org.) **Crianças,**

espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

RINALDI, Carlina. **A pedagogia da escuta:** a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. IN: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org). **As cem linguagens da criança – a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2016.

ROBERTO, prc's Paulo, **Caminhos do coração-Gonzaguinha**, 12 de agosto de 2014, 03min51s, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KO7v3rmzl5E>. Acesso em: 13 jun. 2025.

ROCHA, E. A. C. **A Pedagogia e a Educação Infantil.** Revista Brasileira de Educação, n. 16, jan-abr, p.27-34, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>. Acesso em: 20 jan. 2019.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/171285>. Acesso em: 07 jun. 2025.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 27–34, jan. 2001.

RODRIGUES, Toni; RODRIGUES, Laíse. **Tem bicho que gosta.** São Paulo: Editora Bamboozinho, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Sísifo e a educação infantil brasileira.** Pro-positões vol. 14, nº 1 2003.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Compreensão e Autonomia no Currículo. In: ALMEIDA, José Rubens M.; MAGALHÃES, Lívia Diana R.; BERTONI, Luci Mara. (orgs). **As Redes Científicas e o desenvolvimento da Pesquisa:** perspectivas multidisciplinares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 113-124.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Narrar-me:** composições em itinerâncias formativas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

SALGADO, Marta Morgade; MÜLLER, Fernanda. A participação das crianças nos estudos da infância e as possibilidades da etnografia sensorial. **Revista Currículos sem Fronteiras**, p.107-126, 2015. In: Revista Currículos sem Fronteiras, p. 31-49, 2015.

SALLA, Fernanda. Henri Wallon e o conceito de sincretismo Entenda de que maneira o pesquisador francês mostrou que as crianças pensam, mesclando realidade e imaginação.

REVISTA NOVA ESCOLA: 2011. **Revista Nova Escola.** Disponível em <https://novaescola.org.br/>. Acesso em: mai/2023.

SANTAELLA, Lucia. **A natureza metamórfica da fotografia.** Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [S. l.], v. 70, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/51894> . Acesso em: 14 fev. 2025.

SANTAELLA, Lucia. **Imagens são óbvias ou astuciosas?** Líbero – São Paulo – v. 17, n. 33 A, p. 13-18, jan./jun. de 2014. Disponível em: <https://seer.casperlibero.edu.br/index.php/libero/article/view/155>. Acesso em: 14 fev. 2025.

SANTIAGO, Alexandre; LOPONTE, Luciana Gruppelli; MEDEIROS, Clarissa Nunes de. **As instalações de javier abad e ángeles ruiz de velasco:** lugar de símbolo, metáfora e relação com a infância e a arte contemporânea. 2022. Disponível em <https://www.ufrgs.br/arteversa/as-instalacoes-de-javier-abad-e-angelez-ruiz-de-velasco-lugar-de-simbolo-metaphora-e-relacao-com-a-infancia-e-a-arte-contemporanea>. Acesso em: 13 de jun. 2025.

SANTINI, Jacyara Batista; VASCONCELLOS, Sônia Tramujas. **Educação infantil, ensino de arte e educação estética:** espaços-lugares de experiências e aprendizados. Anais do IX Fórum de Pesquisa em Arte. Curitiba: ArtEmbap, 2013.

SANTOS, Maria Emilia Tagliari. **Bebês no Museu de Arte:** Processos, Relações e Descobertas. 2017, 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia universidade católica do rio de janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.gepemci.com.br/wp-content/uploads/2018/04/Beb%C3%A3s-no-Museu-de-Arte-Disserta%C3%A7%C3%A3o-Maria-Em%C3%A3lia.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2025.

SANTOS, Maria Emilia Tagliari; CARVALHO, Cristina. **Bebês, Museus e Mediação: da dimensão estética às relações,** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 4, 2019. Disponivel em: <https://doi.org/10.1590/2175-623689405>. Acesso em: 07 jun. 2025.

SANTOS, Marlene Oliveira de. **Nós estamos falando. E vocês, estão escutando? Currículos Praticados com bebês:** professoras com a palavra. Tese (doutorado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2017. Disponivel em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24562>. Acesso em: 07 jun. 2025.

SÃO PAULO, Centro cultural. **Conversas poéticas entre arte e bebês - programação especial com Holm, Anna Marie.** 30 de nov. de 2020, 08min6s. Disponivel em: <https://www.youtube.com/watch?v=LUUsBSXH5hk>. Acesso em: 13 de jun. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância.** Cadernos de Educação: 2003. Disponível: <https://periodicos.ufpel.edu.br>. Acesso em: 07 jun. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A reinvenção do ofício de criança e de aluno. Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011** Disponivel em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819/1825>. Acesso em: 07 jun. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais, **Revista O Social em Questão. Revista da PUC-Rio de Janeiro**, XX, nº21, 2009. p. 15-30. Disponivel em: <https://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v10n21a02.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “**As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**”, in M.J. Sarmento, e A. B. Cerisara, (Coord.), Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto. Asa: 2004. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79714>. Acesso em: 07 jun. 2025.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. **Revista Leitura: Teoria e Prática**. V.30, n 58, 2012. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/>. Acessado em: mai/2023.

SILVA, Andréia Haudt da; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Experiências estéticas na educação infantil – práticas pedagógicas desenhadas pela arte. **Revista Artes de Educar**. 2019 Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/>. Acessado em: ago/2020.

SILVA, Andréia Haudt da; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Experiências estéticas na educação infantil – práticas pedagógicas desenhadas pela arte. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 5, N.3- pág. 525-550 set-dez de 2019.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira. **Atos de criação: as origens culturais da brincadeira dos bebês**. Belo Horizonte, 2021. Tese (doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/35500>. Acesso em: 07 jun. 2025.

SIMONDON, Gilbert. A gênese do indivíduo. In: PELBART, P. P.; COSTA, R. (Org.) **Cadernos de subjetividade: o reencantamento do concreto**. Tradução de Ivana Medeiros. São Paulo: Hucitec, 2003. p. 97-117.

SIMONINI, Eduardo. Linhas, **tramas cartografias e dobras**: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. In: GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago (Orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência**: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019, p. 73-92.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 112, março/2001. p-7-31,

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 25-38.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia**: educação até 3 anos. São Paulo: Omnisciência, 2017.

SOUTO, Caio. **O que é a arte em Arthur Danto**. Live com Rachel Cecília de Oliveira. YouTube, 14 de out. de 2020. 01h27min15s. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=khMNnkXnimk>. Acessado em: mai/2021.

STERN, Daniel N. **O mundo interpessoal do bebê**: uma visão a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. Disponível em:<https://pt.scribd.com/document/632786303/Daniel-Stern-O-mundo-interpessoal-do-bebe>. Acesso em: 13 jun. 2025.

TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini. O Programa da Descrição Densa. In: **Os nervos e os ossos do ofício:** uma análise etnológica da aula de Anatomia [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2014, pp. 53-66.

TARDOS, Anna; SZANTO-FEDER, Agnès, **O que é a autonomia na primeira infância?** in: **Educar os três primeiros anos a experiência de Lóczy** / Judit Falk, 2011.

TEBET, Gabriela G. de C. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_fad2671f6e78bc725bdc1108580b1779. Acesso em: 07 jun. 2025.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. **Afinal, o que querem os bebês?** Debates em Educação, Maceió, Vol. 13, Nº. 33, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12671>. Acesso em: 07 jun. 2025.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. **Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção.** © ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.20 n.4 p. 924-946 out./dez. 2018. Disponível em: <https://edubase.sbu.unicamp.br/items/7b78af57-1693-4e3b-a8af-8eb0eca9c79c/full>. Acesso em: 07 jun. 2025.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. **O bebê interroga a sociologia da infância.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4254>. Acesso em: 07 jun. 2025.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; BARROS, Karolina; COSTA, Julia. **Entre errâncias e afe(c)tos: o desafio de cartografar bebês.** 2019 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/376464097_ENTRE_ERRANCIAS_E_AFECTOS_O_DESAFIO_DE_CARTOGRAFAR_BEBES. Acesso em: 18 jun. 2025.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; **Territórios de infância e o lugar dos bebês.** Educ. Foco, Juiz de Fora, v.23, n.3, p.1007-1030 set. / dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20114>. Acesso em: 07 jun. 2025.

TEBET, Gabriela. Os Bebês e a Infância como Geração – Diálogos com Mannheim e com questões suscitadas pela Sociologia da Infância. In: Gabriela Tebet (Organizadora) **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 631p. Disponível em: https://ebookspedroejoaoeditores.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/03/ebook_bebc3aasgabriela.pdf. Acesso em: 07 jun. 2025.

TINTI, Simone. **Exposição de arte feita para crianças – VÍDEO.** Disponível em <http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI84661-17326,00.html>. Acessado em: mar/2021.

TOMÁS, C.,TREVISAM, G., Leote de Carvalho, M., J. Fernandes, N. (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas globais.** Key concepts on Sociology of Childhood. Global perspectives. Braga (Portugal): UMinho Editora, 2021. Disponível em: <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/book/36>. Acesso em: 07 jun. 2025.

TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TORELLY, Gabriel; ZORDAN, Paola. A pesquisa como fabular de arquivos. In: ALMEIDA, Verônica Domingues; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; ZORDAN, Paola. (orgs.). **Criações e métodos na pesquisa em educação.** Porto Alegre: UFRGS/Nota Azul, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220379>. Acesso em: 07 jun. 2025.

TREVARTHEN, Colwyn. What Young Children Give to their Learning, Making Education Work to Sustain a Community and its Culture. **European Early Childhood Education Research Journal**, United Kingdom, v. 19, n. 2, p. 173-193, 2011.

TUBENCHLAK, Diana **Arte com bebês**/Diana Tubenchlak. – 1. ed. – São Paulo: Panda Books, 2020. Disponível em: [https://books.google.com.br/books/about/Arte_com_beb%C3%A3.html?id=vmDyDwAAQBAJ&redir_esc___](https://books.google.com.br/books/about/Arte_com_beb%C3%A3.html?id=vmDyDwAAQBAJ&redir_esc___.). Acesso em: 07 jun. 2025.

VANTI, Elisa Dos Santos; PLASZEWSKI, Helenara. **Contextos investigativos na educação infantil:** provocando as potências das crianças e das educadoras no retorno. E-book VII CONEDU 2021 - Vol 02... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82116>. Acesso em: 12 jun. 2025.

VÁZQUEZ, A. S. **Um convite à estética.** Trad.: Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, 336 p.

VECCHI, Vea. **A estética da aprendizagem.** In: HOYUELOS, A. A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi: tradução Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2020.

VECCHI, Vea. **Arte e Criatividade em Reggio Emilia:** explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância: tradução Thais Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2017.

VECCHI, Vea. O papel do Atelierista. In: VECCHI, Vea. **Que tipo de espaço para viver bem na escola.** In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org.) **Crianças, espaços, relações:** como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

VELOSO, Caetano, Força Estranha. **YouTube**, 3min54s, 31 de mai de 2012, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFL-bgRITyk>. Acesso em: 16 jun. 2025.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: expressão popular, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch, 1896-1934. **Psicologia da arte** /L. S. Vigotski; tradução Paulo Bezerra. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WINNICOTT, Donald, **O brincar e a realidade**, São Paulo: Ubu Editora, 2019. 256 p.

WUNDER, Alik. Infância yudjá e a educação em um mundo vivo: pensamentos em torno do filme Waapa. Disponível em: [10.29388/978-65-86678-02-4-0-f.73-92](https://doi.org/10.29388/978-65-86678-02-4-0-f.73-92). Acesso em: 06 jun. 2025.

ZACHARIAS, Pamela; Zeppini Paola Sanfelice. **Sobre aprender e fabular em educação**. Linha Mestra, N.35, P.278-285, mai. 2018.

ZANELLA, Andréa Vieira; CABRAL, Marcelo Grimm; MAHEIRIE, Kátia, et al. **Educação estética e constituição do sujeito**: reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

ZERO, project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Trad. Thais Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – RESPONSÁVEIS LEGAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(para pais ou representantes legais)

Nome das pesquisadoras: Joelma Gomes de Oliveira Bispo (Pesquisadora responsável) – Universidade Federal da Bahia – UFBA, Maria Roseli Gomes Brito de Sá (Orientadora) - Universidade Federal da Bahia – FACED/UFBA e Gabriela Guarnieri de Campos Tebet (Coorientadora) - UNICAMP

Este documento é um TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO que tem o propósito de documentar a sua concordância em autorizar a participação do(a) participante sob sua responsabilidade legal na pesquisa, sem nenhum tipo de pressão e com todas as informações importantes sobre a sua participação. Visa informar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora responsável. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

O (A) Sr(a) [nome completo], nascido/a na data de, no município de, está sendo convidado a autorizar o uso da fotografia de [nome completo], nascido(a) na data de, no município de, de quem é representante legal, na pesquisa intitulada Linguagem Artística Visual na Creche: contributos para ampliação das dimensões lúdica, estética e poética de bebês e crianças bem pequenas realizada pelas pesquisadoras mencionadas acima.

Proposta de pesquisa:

Essa pesquisa visa investigar as contribuições que a Linguagem Artística Visual nos três primeiros anos de vida, pode oferecer para a ampliação das dimensões lúdica, estética e poética na infância. Tem a seguinte questão orientadora: que contribuições a Linguagem Artística Visual nos três primeiros anos de vida, pode oferecer para a ampliação das dimensões lúdica, estética e poética na infância? E como objetivo geral compreender as contribuições dessa

linguagem, nesse período da vida e para as referidas dimensões. Um dos objetivos específicos, que conduz o trabalho de campo é dar visibilidade às manifestações expressivas das crianças bem pequenas que emergem de suas experiências com essa linguagem. O estudo será realizado em articulação com os debates sobre linguagens, artes para bebês, capacidades expressivas, perceptivas, estéticas articulando referências de diferentes áreas, tais como: a Antropologia e a Sociologia da Infância; da Psicologia cultural; da Filosofia e das Artes Visuais.

Procedimentos:

Para o desenvolvimento da pesquisa utiliza-se procedimentos relacionados as metodologias visuais que permitem as pesquisadoras, através de indícios, gestos, expressões presentes nas fotografias captar pistas valiosas para investigação. Com isso, a produção de dados ocorrerá a partir do acesso das pesquisadoras ao arquivo fotográfico do/a professor/a do(a) bebê ou criança que o/a Sr/a. é responsável. O primeiro acesso a esse arquivo será feito pela pesquisadora responsável e estará restrito ao dispositivo (computador / celular) de armazenamento da professora, através do qual, as investigadoras fará prévia seleção das fotos que portarem imagem das crianças (1 a 2 anos) em experiências que elas estejam se relacionando com as diferentes modalidades da Linguagem Artística Visual. Além desse conteúdo, haverá o cuidado para não selecionar fotos que tenham pose ou posturas das crianças que coloquem a integridade moral delas em risco. A pesquisadora somente solicitará à professora a transferência das fotos para seu hd externo, após diálogo, assentimento e consentimento (por escrito) das famílias. Depois disso, serão feitas análises, interpretações e possíveis articulação das fotografias com os conceitos, ideias e argumentações que vão compor o texto da tese de doutoramento.

Justificativa e objetivos:

O desenvolvimento e o domínio da Linguagem Artística Visual, articulada a outras linguagens, é fundamental para a formação global das crianças. As imagens presentes nos universos que as crianças circulam, nos três primeiros anos de vida, constituem-se como referências para a construção do repertório imagético e também como a base para o desenvolvimento global delas. No cotidiano das creches tais processos podem ser potencializado, frente as possibilidades que as crianças, desde bebês, podem vivenciar a partir das experimentações, das interações e das brincadeiras envolvendo o universo da Linguagem Artística Visual. Contudo, essas instituições podem ter dificuldades de oferecer tais experiências e acarretar na ausência de boas oportunidades para a ampliação do desenvolvimento das capacidades expressivas, comunicativas, estéticas e perceptivas que as experimentações gráficas, plásticas, modelagem, participação em exposições podem lhes favorecer. Assim essa pesquisa, com o objetivo geral de compreender as contribuições da Linguagem Artística Visual na Creche para o desenvolvimento da dimensão na infância, tem os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Explicitar o papel da Linguagem Artística Visual nos três primeiros anos de vida, para o desenvolvimento da dimensão lúdica, estética e poética na infância.

- ✓ Destacar a importância de práticas pedagógicas com a Linguagem Artística Visual na Creche para fomentar contextos e situações que conectam as múltiplas linguagens.
- ✓ Dar visibilidade às manifestações expressivas dos/as bebês e crianças bem pequenas que emergem de suas experiências com a linguagem artística visual.

Garantias éticas aos participantes da pesquisa

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Ao aceitar os termos propostos, você concordará que as pesquisadoras utilizem as fotos que foram mostradas para você da criança que é responsável e que tenha sido fotografada pela professora dele/a no contexto da creche que ele/a vive suas experiências educativas institucionais. Essas fotos vão formar um banco de imagens que será armazenado e mantido arquivos físicos de uso pessoal da pesquisadora responsável e estarão sob a sua guarda, por um período de cinco anos após término da pesquisa, cujos os resultados serão divulgados em formato de tese de doutorado (trabalho conclusão do curso), em outras publicações e apresentações em eventos acadêmicos sem a identificação dos participantes. Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que deverá ser rubricado em todas as páginas, bem como, assinado pela pesquisadora responsável.

Ressalta-se ainda que Sr/a **não** deve participar deste estudo se não for responsável (familiar ou docente) de um bebê com menos de 2 anos de idade.

Desconfortos e riscos:

Há riscos previsíveis nesta pesquisa, tais como o incômodo de ser abordado pela pesquisadora e surpreendido por uma foto do seu/sua filho/a que tenha sido registrada pela professora dele/a e que não traga uma perspectiva que o/a agrade. As pesquisadoras serão extremamente cuidadosas na seleção e tratamento das fotos seguindo os preceitos éticos que envolvem a realização da pesquisa para evitar que a mesma gere qualquer tipo de desconforto para os envolvidos tais como preservação da identidade da criança e dos responsáveis, sem identificação dos nomes e procurando fotos que as crianças apareçam frontalmente; descarte de fotos com poses que podem comprometer a integridade das crianças; Todavia, caso a abordagem da pesquisadora implique qualquer desconforto, você poderá interromper a realização do contato e até a sua participação, sem precisar apresentar qualquer justificativa e sem prejuízo algum.

Benefícios:

Não há benefício direto para as crianças e suas famílias nesta pesquisa. As/os famílias, que permitirem o uso das fotografias de seus/suas filhos/as, terão como benefício indireto a possibilidade de contribuir com o avanço acadêmico sobre o tema da pesquisa.

Acompanhamento e assistência:

Durante o encontro com a pesquisadora para diálogo, conhecimento das fotos que a pesquisadora

selecionou previamente, haverá todo apoio e assistência que o/a familiar necessitar. Ao término do encontro a pesquisadora continuará à disposição da instituição onde a pesquisa for realizada para a realização de devolutivas e eventuais atendimentos necessários, procedimento que também será adotado em caso de interrupção da pesquisa.

Sigilo e privacidade:

O sigilo entre pesquisador e participante é sempre a premissa, podendo o participante ser identificado caso ele/a ou seu responsável legal expresse esse desejo de maneira afirmativa e registrada no processo de consentimento, de livre e espontânea.

Na divulgação dos resultados desse estudo, os nomes dos/das participantes e da instituição não serão citados exceto haja solicitação explícita para isso. Do mesmo modo, os registros visuais só serão utilizados caso haja consentimento expresso de autorização para uso de imagem. O material visual acessado no âmbito desse projeto será armazenado em formato digital pela pesquisadora responsável pelo projeto. Em todos os casos, os materiais da pesquisa serão armazenados por um período de 5 anos após esse período, aquele material que não tiver sido utilizado nos relatórios e publicações decorrentes da pesquisa serão descartados.

Ressarcimento e Indenização:

A equipe de pesquisa garante que você não terá qualquer custo. Qualquer custo que você tiver para participar da pesquisa, previsto ou não, não importando a natureza do custo, será ressarcida pela equipe de pesquisa.

Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento os participantes poderão entrar em contato com os pesquisadores para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa, através dos contatos abaixo. Você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, doutoranda, Joelma Gomes de Oliveira Bispo, Av. Bahia, 169, Bairro Alves de Souza ou na UNEB Campus VIII na travessa da Avenida Bahia, CEP 48.608- email:

joelma.bispog@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Educação da Faculdade de Educação da UFBA, a qualquer momento, que fica na Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n – Canela – Salvador-Bahia, CEP 40110-100, e-mail: cepfaced@ufba.br.

Havendo a necessidade de intermediação da comunicação em Libras você pode solicitar e a pesquisadora providenciará um(a) intérprete.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito que seja usada fotografias do/a meu/minha filho/a na pesquisa: _____

Nome do(a) Responsável Legal: _____

Parentesco: _____ Data: _____.

(Assinatura da/o RESPONSÁVEL LEGAL)

Nome do(a) Bebê/criança bem pequena: _____

Creche: _____ Município: _____

Sexo: Feminino Masculino Não identificado

Cor/Raça: Amarelo/Asiático Branco Pardo

Preto Vermelho/Indígena Não sei

Anonimato, autorização do uso de imagem:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e desconfortos que esta possa acarretar, aceito participar e:

() AUTORIZO o uso da imagem **(sem filtro) que não permitirem a identificação** do/a meu/minha filho/a acima identificado para fins de dar publicidade/ilustrar na divulgação dos resultados da pesquisa.

() AUTORIZO o uso da imagem **(sem filtro) incluindo aquelas que permitirem a identificação** do/a meu/minha filho/a acima identificado para fins de dar publicidade/ilustrar na divulgação dos resultados da pesquisa.

() NÃO AUTORIZO o uso da imagem do/a meu/minha filho/a acima identificado na divulgação dos resultados da pesquisa

() Informo que abro mão da premissa do anonimato e que desejo ter a identidade do/a meu/minha filho/a participante divulgadas na pesquisa do seguinte modo:

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

E comprometo-me a compartilhar com as/os participantes os resultados da pesquisa caso desejem. Para isso, as/os mesmas/os devem manter seu contato atualizado.

Data: ____ / ____ / ____.
(Assinatura do pesquisador)

Contatos da/os participante para que possam receber informações sobre os resultados da pesquisa:

Número do telefone/ Whatsapp: _____

E-mail: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

—

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – PROFESSORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU



Convidamos o (a) Sr. (a) _____ para participar como voluntário (a) da pesquisa Linguagem Artística Visual na Creche: contributos para ampliação das dimensões lúdica, estética e poética de bebês e crianças bem pequenas que está sob a responsabilidade da pesquisadora Joelma Gomes de Oliveira Bispo, da Universidade Federal da Bahia – FACED/UFBA Av. Reitor Miguel Calmon, s/n - Canela, Salvador - BA, 40110-100, Telefone: (74) 999716505 e está sob a orientação de: Maria Roseli Gomes Brito de Sá e coorientação da Gabriela Guarnieri de Campos Tebet . Ao ler este documento, caso haja alguma dúvida, pergunte à pesquisadora para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre tudo que está respondendo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite em fazer parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é das pesquisadoras responsáveis pela pesquisa. Em caso de recusa o (a) Sr.

(a) não será penalizado (a) de forma alguma. Também garantimos que o (a) Senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Trata-se de uma pesquisa de doutoramento, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia. Tem como objetivo compreender as contribuições da Linguagem Artística Visual na Creche para ampliação da dimensão estética na infância. A pesquisa de campo será desenvolvida em uma creche pública do município de Lapão - Bahia e em duas do município de Irecê – Bahia, que serão selecionadas mediante a indicação das respectivas Secretarias Municipais de Educação, de professores/as, considerando os seguintes critérios: professoras que trabalham com crianças entre 1 – 2 anos de idade a partir de uma abordagem que se aproxima das pedagogias participativas; tenham por norma da escola, autorização das famílias para fazer fotografias e usar imagens das crianças e tenham em seus acervos fotos de experiências pedagógicas, com a Linguagem Artística Visual, desenvolvidas com as crianças. A produção de dados ocorrerá a partir do acesso a arquivos fotográficos dos/as professores/as participantes da pesquisa e posterior seleção de fotos que trazem experiências dos bebês/crianças bem pequenas se relacionando com diferentes modalidades da Linguagem Artística Visual. Vale salientar que, cuidaremos de excluir todas as fotos que tenham poses ou posturas das crianças que possam colocar a integridade moral delas em risco. Estas etapas serão desenvolvidas única e exclusivamente junto às professoras, através

do acesso aos dados, nos computadores da escola (ou delas), uma vez que a pesquisadora só solicitará às professoras a transferência das fotos selecionadas para o hd externo após diálogo, assentimento e consentimento (por escrito) dos responsáveis. A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os participantes têm plena autonomia para desistir da participação na pesquisa, a qualquer tempo e para não responder quaisquer perguntas que de algum modo possa lhe constranger, causar-lhe desconforto ou que possa expô-lo de forma indevida, se assim considerar e, para não se submeter a qualquer procedimento da pesquisa que considere invasivo ou lhe cause desconforto. Os possíveis riscos gerados durante a participação poderão estar relacionados ao desconforto em razão da presença da pesquisadora em seu ambiente de trabalho e ao disponibilizar acesso a seus arquivos fotográficos, na fase da seleção das fotos. Contudo, havendo o surgimento de qualquer desconforto ou incômodo durante qualquer etapa deste estudo, o(a) participante poderá suspender a atividade, sem prejuízo algum e solicitar apoio da pesquisadora que acompanhará as atividades da pesquisa, a fim de mitigar a ocorrência de riscos. A pesquisa trará benefícios ao campo da pedagogia da infância com produções acadêmicas que darão ênfase aos processos e experiências vividas pelas crianças, suas formas específicas de participar e de se relacionar com o universo das Linguagens Artísticas Visuais. Nesse sentido, o resultado da pesquisa poderá se somar às pesquisas brasileiras que têm caminhado para a produção de conhecimento que trazem referências para o pensar e fazer educação de crianças de 0 a 3 anos, considerando as especificidades e o compromisso de se alinhar com as pedagogias participativas. Os dados coletados, ou seja, as fotografias das crianças que serão usadas na pesquisa, ficarão armazenados no hd externo, sob a responsabilidade da pesquisadora, pelo período de no mínimo 5 anos e todas as informações prestadas pelo participante serão mantidas sob sigilo, divulgando-as apenas para os fins da pesquisa, sem haver possibilidade de identificação individual, exceto quando consentida essa identificação pelo participante. O(a) senhor(a) não pagará nada para participar desta pesquisa e não receberá nenhuma remuneração. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pela pesquisadora (ressarcimento de transporte e alimentação). Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFBA/FACED no endereço: Av. Reitor Miguel Calmon, s/n - Canela, Salvador - BA, 40110-100, cepfaced@ufba.br; ou poderá consultar a Comissão nacional de Ética em Pesquisa, Telefone (61)3315-5878, conept.cep@saud.gov.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo, assinado, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com as pesquisadoras responsáveis, concordo em participar da pesquisa como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Local e data: _____

Assinatura do participante

Anonimato e autorização do uso de imagem:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e desconfortos que esta possa acarretar, aceito participar e:

- () AUTORIZO o uso da minha imagem acima identificado na divulgação dos resultados da pesquisa.
- () NÃO AUTORIZO o uso da minha imagem acima identificado na divulgação dos resultados da pesquisa.
- () Não abro mão da premissa do anonimato
- () Informo que abro mão da premissa do anonimato e que desejo ter a minha identidade divulgada na pesquisa do seguinte modo:
-
-

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

NOME:

ASSINATURA:

NOME:

ASSINATURA:



Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

ATA N° 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 29/08/2025 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO nº. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, da candidata JOELMA GOMES DE OLIVEIRA BISPO, de matrícula 2020106136, intitulada EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS E ESTÉTICAS NA CRECHE: TECENDO MALHAS COM OS FIOS DA LINGUAGEM ARTÍSTICA VISUAL. Às 16:00 do citado dia, Faculdade de Educação, foi aberta a sessão pela presidente da banca examinadora Profª. Drª. MARIA ROSELI GOMES BRITO DE SÁ, que apresentou os outros membros titulares da banca: Profª. Drª. MARLENE OLIVEIRA DOS SANTOS, examinadora interna e as/os examinadoras/es externas/os: Profª. Drª. SANDRA SUSANA PIRES DA SILVA PALHARES, Profª. Drª. EDINEIRAM MARINHO MACIEL, Profª. Drª. GABRIELA GUARNIERI DE CAMPOS TEBET - COORIENTADORA e Prof. Dr. RODRIGO SABALLA DE CARVALHO. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pela presidente, que passou a palavra à examinada para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do seguinte parecer: O texto é relevante do ponto de vista político, pedagógico, ético e estético. Ressalta-se a autoria e a criação de um desenho teórico metodológico inovador. A banca sugere a publicação do trabalho em forma de livro e artigos, bem como a socialização em ações de formação. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pela candidata, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pela presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Dra. SANDRA SUSANA PIRES DA SILVA PALHARES
UMINHO, Pt Examinadora Externa à Instituição

Assinado por: Sandra Susana Pires da Silva Palhares
Num. de identificação: 10281164
Data: 2025.09.03 20:59:53 +0300

Dra. EDINEIRAM MARINHO MACIEL- UNEB
Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
EDINEIRAM MARINHO MACIEL
Data: 08/09/2025 10:27:30-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Dra. GABRIELA GUARNIERI DE CAMPOS TEBET
UNICAMP Examinadora Externa à Instituição - COORIENTADORA

Documento assinado digitalmente
 GABRIELA GUARNIERI DE CAMPOS TEBET
Data: 03/09/2025 13:48:17-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Dr. RODRIGO SABALLA DE CARVALHO, UFRGS
Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente
 RODRIGO SABALLA DE CARVALHO
Data: 03/09/2025 10:58:12-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Dra. MARLENE OLIVEIRA DOS SANTOS, UFBA
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
 MARLENE OLIVEIRA DOS SANTOS
Data: 03/09/2025 12:09:01-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Dra. MARIA ROSELI GOMES BRITO DE SA, UFBA
Presidente

Documento assinado digitalmente
 MARIA ROSELI GOMES BRITO DE SA
Data: 02/09/2025 22:13:37-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

JOELMA GOMES DE OLIVEIRA BISPO
Doutoranda

Documento assinado digitalmente
 JOELMA GOMES DE OLIVEIRA BISPO
Data: 04/09/2025 20:30:14-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>



Universidade Federal da Bahia
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 1

Autor(a): JOELMA GOMES DE OLIVEIRA BISPO

Título: EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS E ESTÉTICAS NA CRECHE: TECENDO MALHAS COM OS FIOS DA LINGUAGEM ARTÍSTICA VISUAL

Banca examinadora:

Prof(a). SANDRA SUSANA PIRES DA SILVA PALHARES	Examinadora Externa à Instituição
Prof(a). EDINEIRAM MARINHO MACIEL	Examinad Documento assinado digitalmente Instituição EDINEIRAM MARINHO MACIEL Data: 03/09/2025 13:15:48-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Prof(a). GABRIELA GUARNIERI DE CAMPOS TEBET - COORIENTADORA	Examinac Instituição
Prof(a). RODRIGO SABALLA DE CARVALHO	Examinador Externo à Instituição
Prof(a). MARLENE OLIVEIRA DOS SANTOS	Examinadora Interna
Prof(a). MARIA ROSELI GOMES BRITO DE SA	Presidente

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. [] INTRODUÇÃO
 2. [] REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA
 3. [] METODOLOGIA
 4. [] RESULTADOS OBTIDOS
 5. [] CONCLUSÕES
- COMENTÁRIOS GERAIS:

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.

Prof(a). MARIA ROSELI GOMES BRITO DE SA
Orientador(a)