





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE ARTES VISUAIS

LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

RAQUEL INKE LIMA

EXPLORAÇÕES E OLHARES:

VIVÊNCIAS EM ATELIÊ DE ARTES COM CRIANÇAS DE DOZE A TRINTA MESES

PORTO ALEGRE

2014

RAQUEL INKE LIMA

**EXPLORAÇÕES E OLHARES:
VIVÊNCIAS EM ATELIÊ DE ARTES COM CRIANÇAS DE DOZE A TRINTA MESES**

Trabalho de conclusão de curso, apresentado para obtenção do título de
Licenciado em Artes Visuais, pelo curso de Licenciatura em
Artes Visuais da Univesidade Federal do Rio Grande do Sul.
Porto Alegre, dezembro de 2014

ORIENTADORA

Profª Dra. Laura Castilhos

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Andrea Hofstaetter

Profª Dra. Paula Mastroberti

*Toda criança é uma criança criativa, repleta de potencial,
com o desejo e o direito de tirar sentido da vida dentro do contexto de relacionamentos ricos, em muitos sentidos, e usar
muitas linguagens.*

(GANDINI)

RESUMO

O presente trabalho busca, primeiramente, delinear conceitos do desenvolvimento cognitivo–motor da criança de doze a trinta meses e, a partir desses conceitos, definir o que pode ser o ateliê de artes para essas crianças. A presente pesquisa pretende também propor questões importantes para a especificidade da faixa etária escolhida, e relatar experiências artísticas factíveis realizadas em uma turma de nível 1 de uma Escola de Educação Infantil em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Palavras–Chave: espaço de artes e infância; ateliê de artes para crianças pequenas; espaços de aprendizagem e criação artística.

ABSTRACT

The focus of this study is primarily to outline concepts of the motor and cognitive development of twelve to thirty-month-old children and, from these concepts, define what the art studio can be for these children. This paper also intends to propose important matters to the specificity of the chosen age range, and describe achievable experiences performed in a K1 group at a Preschool in Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Palavras–Chave: childhood art space; art studio for toddlers; art spaces for creation and exploration of the arts..

SUMÁRIO

UM PRIMEIRO OLHAR	6
POR QUE CRIANÇAS TÃO PEQUENAS...?	7
QUEM É ESTA CRIANÇA?	9
ELA PODE FAZER SOZINHA...?	13
ESSE TAL DE ATELIÊ...	16
MATERIAIS	17
ESPAÇOS	21
ATELIÊ FÍSICO	24
EXPERIÊNCIAS: Turma B1B	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
BIBLIOGRAFIA	42

UM PRIMEIRO OLHAR

Tendo cursado Design Gráfico, minha decisão pelo curso de Artes Visuais sempre esteve ligada a uma busca pessoal por um processo criativo desvinculado da necessidade de eficácia ou utilidade comercial - a possibilidade de criar e questionar sem focar constantemente na vendabilidade da obra. Em meu trajeto dentro do Instituto de Artes da UFRGS, mais que o produto final, foi o processo de experimentação e encantamento com possibilidades plásticas que mais me impactou.

Tenho também certa trajetória como educadora e, recentemente, arte-educadora. Sendo a arte intrinsecamente permeadora de todas as instâncias da vida do artista ou apreciador de arte, eu não poderia, de certa forma, desvincular essas vivências uma da outra. Meu processo criativo enquanto artista e educadora visual se entrelaça, em certos momentos, com minha experiência como professora. Tenho descoberto cada vez mais o quão significativos são os processos criativos das crianças com as quais trabalho e o quão ávidos sempre estão por experimentar, tocar, montar e desmontar, criar nas atividades artísticas propostas.

Atualmente, atuo como professora do programa bilíngue e multiplicadora do ateliê de artes da Escola Despertar (escola de educação infantil em Porto Alegre). A escola segue a abordagem Reggio Emilia¹, na qual toda a aprendizagem da criança está vinculada ao conceito do ateliê de artes, não só no que concerne o espaço físico. As crianças exploram, procuram, sentem, criam e se expressam livremente de diversas formas e em diversas linguagens. Deste modo, interessa-me pesquisar quais seriam as possibilidades de exploração plástica para crianças de doze a trinta meses de idade com a proposta do ateliê de artes.

POR QUE CRIANÇAS TÃO PEQUENAS...?

Parto do princípio de que toda criança tem, em si, um grande potencial de criação e expressão nas mais diversas linguagens, tirando dessas interações significados para si e para o mundo ao seu redor. Se acreditarmos que a arte pode – e até deve – permear todas as instâncias de nossas vidas, torna-se necessário pesquisar e trabalhar com a ideia de que pode ser inserida na educação formal de modo intencional desde os primeiros anos de vida da criança.

¹ Após o término da Segunda Guerra, na Itália, o pedagogo e educador da cidade italiana Reggio Emilia, Loris Malaguzzi, foi o criador da ideia, sendo até hoje seu incentivador primordial. Ele constituiu um princípio de ensino em que não existem as disciplinas formais e onde todas as atividades pedagógicas se desenvolvem por meio de projetos que não são antecipadamente planejados pelos professores, mas surgem através das ideias dos próprios alunos, e são desenvolvidos por meio de diferentes linguagens. Malaguzzi defende que as crianças podem compartilhar seus conhecimentos e saberes, sua criatividade e imaginação, por meio de múltiplas linguagens, sem enfatizar nenhuma em específico. Acredita também que a interação entre o adulto e a criança deve ser uma parceria, onde interesses e envolvimento recíprocos devem permanecer e interagir para que um objetivo comum seja alcançado: o saber. As escolas em Reggio Emilia têm na arte a ferramenta para o pensamento. (HAMZE, Amelia)

A faixa etária de minha pesquisa foi escolhida com base em percepções que tive em minha prática enquanto arte-educadora. Apesar de trabalhar com diversas idades (de 1 a 6 anos), tenho notado peculiaridades nestas turmas (doze a trinta meses de idade) que merecem atenção e preparação especiais. Minha decisão de realizar esta pesquisa se justifica nas perguntas e questionamentos emergentes com as quais convivo diariamente no trabalho.

Proponho, em um segundo momento, o ateliê não somente como um espaço físico, mas como um conceito que traz, em si, valores e reflexões acerca de como trabalhar as multiplicidades da arte com crianças pequenas. Esta etapa se justifica ao refletirmos sobre as possibilidades reais de espaços com este fim em escolas de educação infantil em nosso país, bem como uma reflexão sobre a necessidade de delimitação de um espaço que seja “adequado” à pesquisa e ao fazer artístico. A partir deste conceito de ateliê, exploro as possibilidades dessas práticas com crianças de um e dois anos de idade, considerando seu momento no campo do desenvolvimento motor e cognitivo, bem como questões de segurança e adequação de propostas. Uma vez que, na faixa etária à qual me refiro na presente pesquisa, as crianças por vezes não verbalizam suas sensações, gostos e pensamentos, o olhar atento e sensível do educador torna-se fundamental.

QUEM É ESTA CRIANÇA?

A faixa etária dos doze aos trinta meses abrange diversas descobertas, novas percepções e construções cognitivas, afetivas e motoras. Faz parte desta etapa também a transição da fase sensório-motora (a ser explanada mais adiante) para o início da função representativa e aquisição da linguagem, que se tornam um marco no desenvolvimento infantil. Crianças de doze a trinta meses precisam experimentar e conhecer o meio à sua volta de forma tátil. Entram em contato com o objeto desconhecido, experimentam-no por meio de seus sentidos, usam-no de todas as formas e o definem pelos usos que fazem dele. Necessitam de espaço para movimentar-se e, dessa forma, experimentar novas possibilidades com seus corpos, seja em seus primeiros passos, no segurar de objetos pequenos – e grandes –, nos gestos de desenhar e pintar, no poder alimentar-se sozinho, tocar e interagir com seus pares e com os adultos ao seu redor.

A existência de uma inteligência na etapa de desenvolvimento intitulada sensório-motora é de comum acordo entre especialistas, embora haja diferentes maneiras de defini-la (Piaget, 1995, pg 12). Nesta etapa, não há ainda o uso da linguagem verbal, mas é frequente a aquisição de conhecimento e de sistemas que posteriormente serão essenciais para o pensamento abstrato (aproximadamente aos dez anos de idade). O conhecimento estrutura-se de forma essencialmente prática, através de resultados positivos de experiências recém-vividas, ao invés de estar baseado em verdades e conceitos (o que virá nas fases ulteriores). Devido à não-aquisição da função simbólica e da linguagem até este momento, essas construções estão baseadas em movimentos e percepções, nomeando, portanto, a etapa em questão – sensório-motora.

Entre esses sistemas e organizações adquiridos sensorialmente, estão a consciência da separação do “eu” do “outro” e do mundo ao redor e o conceito da permanência do objeto/pessoa. Para a criança de até aproximadamente doze meses – embora as idades possam variar –, não há um conceito claro de espaço e tempo. Ela tende a ser também essencialmente egocêntrica, não distinguindo outro fora de si e não possuindo a consciência total do espaço onde está inserida e dos seres que o compartilham com ela. O que visualiza e percebe à sua volta é o que Piaget define como quadros móveis e inconsistentes (PIAGET, 1995, pg 19). Para essas crianças, o objeto ou pessoa que sai de seu campo de visão deixou de existir. Pode surgir novamente a qualquer momento, mas não há a conexão do movimento ou do tempo decorrido entre as idas e vindas; por isso há reações de choro, irritação ou desistência ao encararem um desaparecimento. Desta mesma forma, no desenho, enquanto o objeto com o qual a criança desenha está produzindo a linha, ela existe. No entanto, no momento em que ela desconecta o objeto do papel, a linha deixa de existir, o desenho não tem uma continuidade linear. A ênfase das propostas artísticas, nesses casos, é a experiência de produzir a linha. A linha existe enquanto está sendo feita pela criança. A conquista da percepção da permanência do objeto, por volta dos dez aos doze meses de idade, produz noções de organização espaço-temporal. Compreender que o objeto que lhe foi ocultado continua existindo permite à criança buscá-lo, em um primeiro momento, assim como iniciar o pensamento de continuidade, por exemplo, de seus familiares e pares (que se ausentam por certos períodos, mas retornam, proporcionando mais interações e o fortalecimento da afetividade). Assim também ocorre em suas explorações e criações artísticas. A obra que realizou em certo momento pode retornar, dando-lhe a possibilidade de continuá-la e de estabelecer as primeiras relações de autoria.

De certa forma, as questões descritas até o momento referem-se a uma faixa etária anterior à de minha pesquisa; todavia é fundamental saber que, em primeiro lugar, as fases não são tão estáticas e delineadas, e faz-se necessário compreender as aquisições anteriores para aproximarmos-nos das questões e percepções das crianças em questão.

É baseado na descoberta do outro – e de muitos outros – diferentes de si, e na consciência de que estes outros objetos ou pessoas permanecem, mesmo ao ausentarem-se por certos períodos, que se inicia o processo da imitação no segundo ano de vida da criança, o princípio da passagem do período sensório-motor às funções representativas. Primeiramente, a criança passa a fazer imitações simples na presença de seu modelo, assimilando as ações e copiando-as, de acordo com suas habilidades, descobrindo também suas limitações.

A etapa seguinte, segundo Piaget, seria a *Imitação Diferida*, que seria, por exemplo, quando a criança vê seu colega batendo com as mãos na mesa do refeitório (ao explorar os sons) e somente na refeição seguinte, duas horas depois, passa a executar a mesma ação, na ausência do colega, rindo-se. Nesse caso, o ato seria já um princípio de representação, pois o modelo não só não está mais naquele espaço como não está mais executando a ação inicial. A partir desses primeiros momentos, a criança passa a ensaiar jogos de ficção quando, por exemplo, finge dormir fechando os olhos e deitando a cabeça, sem estar de fato dormindo, ou quando imita um cachorrinho latindo, engatinhando e brincando de morder uma bolinha de borracha da sala. Já se classifica como *jogo simbólico*, uma imitação acompanhada de objetos – sons, situações – simbólicos. Neste momento, há a ruptura com a fase sensório-motora, da qual não faz parte a ficção, o jogo imaginativo (PIAGET, 1995, pg 48). Simultaneamente ao jogo simbólico, há a representação no desenho. A criança passa a estar consciente de que as linhas que utiliza representam algo no momento em que as realiza. É frequente que não possa – por não lembrar-se – relatar suas intenções em momentos posteriores, mas no momento da criação, ela relata até mesmo narrativas enquanto desenha. Surgem a imagem mental e a evocação verbal. O verbalizar do latido do cachorro, descrito acima, ilustra um início desta linguagem verbalizada, com a qual a criança passa a representar situações não concomitantes.

Baseado em minha experiência docente, afirmo que essas organizações e etapas não são algo estático. Como afirmado

acima, as fases citadas são de fato maleáveis e mutáveis de acordo com cada criança. Ainda assim, as características mencionadas podem certamente ser observadas na faixa etária desta pesquisa. De forma geral, as crianças transitam nestas etapas e descobertas até que elas se tornem uma organização ou um sistema interiorizado, e as crianças passem então a novas aprendizagens.

Os contatos com diferentes objetos, meios físicos e sociais, e até mesmo questões culturais e subjetivas, são essenciais. A criança que convive em ambientes que não a provoquem e que não promovam a interação entre o sujeito e o objeto, pode ter dificuldades em sua aprendizagem. Da mesma forma, interações com adultos que não a estimulem adequadamente, condicionando-a ou colocando sobre ela suas expectativas, podem provocar uma defasagem nessas primeiras experiências de aprendizagem.

ELA PODE FAZER SOZINHA...?

Defendo o conceito de autonomia nesta faixa etária. Dizer que estas crianças de doze a trinta meses são autônomas é também afirmar que são sujeitos de ação, e não somente reação ao meio onde estão inseridas. Esta ação implica decisões, pensamentos, atitudes e, finalmente, transformação de ambos o sujeito e o meio, durante e após as interações. Quando uma criança de doze a trinta meses está diante da mesa sobre a qual faz suas refeições, por exemplo, já demonstra decisões quanto ao que deseja ingerir ou não. Quando está em sala de aula e tem diante de si diversos brinquedos e atividades, demonstra autonomia ao optar por aquela que talvez não seja a escolha de brinquedo do grande grupo, mas a sua escolha para o momento. Na ausência da linguagem verbalizada, as formas alternativas de comunicação das quais a criança se utiliza demonstram também sua autonomia no expressar-se, no comunicar-se com o meio ao seu redor. As observações atentas e sensíveis do educador em atividades que promovam esta autonomia de forma adequada resultam em informações ricas a respeito das estratégias e aprendizagens individuais de cada criança. Pretendo, na presente pesquisa, aprofundar o conceito de autonomia criativa ou autonomia do criador enquanto artista. Crianças na faixa etária de doze a trinta meses já possuem ideias e perguntas a serem respondidas nos processos de suas explorações e criações artísticas. São capazes de escolher com quais materiais, quais cores, quais texturas. desejam trabalhar.

No entanto, para que essa autonomia possa ser exercida e a criança se torne autônoma em suas aprendizagens – em oposição ao educador protagonista, que ensina e conduz –, algumas condições se fazem necessárias. A afetividade entre

a criança e seus pares é de cunho essencial, mas especialmente aquela entre a criança e seu educador. Quando a criança sabe que pode recorrer ao educador quando necessário, porque este a encoraja e não a rejeitará, independente de seu resultado, ela pode criar e explorar livremente. Da mesma forma, quando há liberdade de criação, experimentação e movimento (em oposição a um direcionamento taxativo), a criança entende que pode iniciar suas hipóteses, ideias e criações. As vestimentas e a adequação de materiais também influenciam no processo de crianças de doze a trinta meses. As condições citadas estão ainda sujeitas ao tempo que será dado à criança. Enquanto crianças mais velhas podem verbalizar acerca de seu processo, declarando-o incompleto ou expressando seu desejo de continuar a proposta, crianças desta faixa etária não o farão; ou o farão com reações emotivas e corporais, com choros e movimentos agressivos. Reações como essas demonstram, mais uma vez, o quanto a criança está consciente de seu processo criativo e consegue declarar sua criação pronta ou não.

As crianças com as quais trabalho iniciaram o ano letivo na fase de dar seus primeiros passos com autonomia – sem apoio – e, conquistando essa etapa, percorrer maiores distâncias em menos tempo. Também estavam no princípio de sua autonomia no alimentar-se, necessitando de maior auxílio das educadoras no início do ano. As atividades de artes foram inicialmente pensadas de modo a formar vínculos entre as crianças e mim, remetendo ao conceito essencial da afetividade entre criança e educador. Realizei propostas de exploração com músicas e brinquedos, e procurei aproximar-me das crianças em momentos distintos de sua rotina, verbalizando suas ações e criando relações de afetividade. Busquei também mostrar-lhes espaços distintos na escola, observando seus interesses e primeiras tentativas de interação com o meio. A busca das crianças por autonomia é constante. Querem descobrir, querem ser as protagonistas de sua aprendizagem. Da mesma forma, querem ser autônomas em suas criações. Apesar de mesclarem questões de imitação e representações baseadas também nas imagens que seus educadores produzem e em seu momento no desenvolvimento, como previa-

mente mencionado, as crianças não somente possuem um potencial criativo, mas sentem prazer em produzir livremente, buscam oportunidades de escolher os materiais com os quais querem produzir e demonstram fortemente se aprovam ou desaprovam as opções que lhes foram oferecidas.

Por vezes, não permitem que seus pares interfiram em seu trabalho. Preferem trabalhar sozinhos, ainda que estejam em meio a uma exploração muito mais sensorial do que realmente representativa. Em outras ocasiões, demonstram querer interferências dos colegas, chamando-os com gestos e interferindo também nas obras uns dos outros. A grande maioria das atividades artísticas ofertadas às crianças é em pequenos grupos, de forma a promover a socialização e as trocas, enquanto permite ao educador um cuidado e uma observação mais aprofundados. Ainda assim, como escola, permitimos à criança optar por fazer parte do pequeno grupo ou trabalhar sozinha.

Acreditamos que, embora esta socialização em grupo seja realmente importante, ela não deve ser imposta à criança. Isso acontece em grande parte da rotina da escola. Nas rodinhas iniciais, por exemplo, é comum observar crianças que optam por não participar do momento com seu grupo. É possível ainda observar crianças que optam por visitar a sala e a rodinha de outra turma que não a sua. A autonomia é mais uma vez encorajada, com comunicações constantes dos educadores de ambas as turmas. Em situações como as refeições, esse nível de autonomia não é permitido por questões de saúde, embora a criança possa optar por comer com a turma de seus irmãos ou amigos.

Este princípio, aplicado ao trabalho de artes e do ateliê de artes, significa “propor com sensibilidade”. As propostas existem e são ofertadas às crianças. Contudo, estas são não somente permitidas, mas encorajadas a ir além da atividade proposta

por seu educador. Observamos que as crianças de todas as idades de nossa escola – incluindo as de doze a trinta meses – nos surpreendem com suas soluções e ideias a partir de materiais e processos que não havíamos imaginado.

ESSE TAL DE ATELIÊ...

Quando se fala sobre o termo “Ateliê de Artes”, surge no imaginário da população não pertencente ao “meio artístico” um ambiente muito colorido, por vezes muito sujo, um santuário no qual o artista-gênio cria suas obras primas; ou um local de ensino, onde entusiastas e futuros artesãos aprendem a pintar e decorar.

Seria então o *Ateliê* um espaço demarcado onde a arte acontece – seja ele dentro ou fora da academia? Um local de aprendizagem para curiosos e futuros artesãos? É possível. Mas não somente isso. O *Ateliê* do qual falo – e que está embasado na filosofia Reggio Emilia – é muito mais do que um espaço físico. Anna Marie Holm, artista que trabalha com arte para bebês, comenta que “uma oficina (*de artes*)

² é aquilo que se faz dela. (...) Uma oficina pode funcionar em qualquer lugar. A oficina é o lugar em que você está.” (HOLM, 2007, pg.11). Gostaria de defender um conceito de *Ateliê* que está vinculado a posturas e reflexões sobre a prática da arte com crianças pequenas. Essa prática inclui a promoção de experiências construídas juntamente com as crianças, questionando com elas o que veem, sentem e pensam; o levantamento de hipóteses, ideias e significados que conectem as experiências de ambos, adultos e crianças, com a escola e, numa esfera maior, com a comunidade na qual está incluída.

MATERIAIS

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil defende, em seu terceiro volume – Conhecimento de Mundo –, a ampliação do conhecimento de mundo de crianças de zero a três anos de idade, através da manipulação de “diferentes objetos e materiais gráficos e plásticos sobre as mais diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação”. Muito mais que os conhecidos lápis de cor e giz de cera nas superfícies de folhas em tamanho A4, muito além de cartolinas, EVA, isopor e guache, há uma enorme quantidade de materiais disponíveis que possibilitam diversas interpretações de uso.

Pensar em ampliar o conceito de materiais é oportunizar à criança a pesquisa, a criação de hipóteses e experimentações, com os mais diferentes resultados. Para crianças nessa faixa etária, quaisquer materiais, quer sejam considerados artísticos por nós, adultos, quer não, são possibilidades de “criar arte”. Segundo Anna Marie Holm, somos nós, enquanto educadores, que temos uma maior limitação quanto ao que pode ser considerado “material”. Para os pequenos, tudo é arte. Suas roupas, seus brinquedos, um plástico que envolve um pão ou a bolsa de sua mãe, tudo são possibilidades e tudo pode – e deve –

2 Adendo meu à fala de HOLM.

ser explorado (HOLMS, 2014, em entrevista)³. Tudo pode ser fonte de pesquisa, exploração e criação. Se compreendermos que a arte permeia tudo ao redor das crianças, tudo tem o potencial de tornar-se arte, caso lhes seja oferecida a oportunidade.

Penso ser importante frisar que materiais, quaisquer que sejam, são estáticos. Podem ser movidos ou tocados de forma a produzir certo movimento, mas são essencialmente estáticos. É a interação da criança com o material

que produz uma experiência significativa. É a observação e a absorção de toda a carga visual das imagens à sua volta, somada à exploração de texturas, cores e outros aspectos diversos dos materiais e, em última análise, o encontro da criança com o material – sob o olhar atento do adulto – que leva a novos conceitos, possibilidades de respostas (ou mais perguntas), descobertas e novas aprendizagens.



Montagem de painel com giz, areia, folhas secas e cascas de árvore. AGOSTO 2014! 2014

3 Entrevista realizada via Skype com a artista Anna Marie Holm, no dia 21.04.2014.

Experiência 1: “Vamos ver o que tem dentro da caixa?” (14.04.2014, 09:30 – 10:15) - uma caixa com massa “parafuso” tingida com anilina comestível nas cores rosa e verde, respectivamente de cada lado da caixa. Observo:

“Entro na sala com a caixa em mãos. Já estou ciente, por conversas com as educadoras da turma e por conviver com o grupo, do interesse das crianças por texturas. Tendo já experimentado texturas de grama, areia, diferentes papéis, e madeiras, planejei esta atividade com massa parafuso colorida. Os olhos das crianças já demonstram que querem explorar. Antes de colocar a caixa no chão, peço que façam uma roda para que todos possam explorar juntos. Uma das primeiras reações de um dos meninos foi dizer ‘papá?’ (comida), enquanto hesitava em manipular o material. Aos poucos, percebendo que não estava sendo impedido, ele e seus colegas começaram a interagir com a massa, apertando, sentindo a textura, criando formas. Também ingeriram parte da massa. Após algum tempo, passaram a alinhar as ‘peças’, criando mais formas e desenhos. Fizaram também montes e criaram ‘diálogos’ com o novo material, utilizando-o como personagens



Início da exploração da massa. ABRIL 2014

de suas histórias, verbalizando com sua própria linguagem. Em seguida, as crianças iniciam as relações do material com o meio e com os brinquedos ao seu redor. Permito por certo tempo, mas por questões de higiene (mistura da massa que está sendo ingerida com os brinquedos da sala), interrompo essas interações e volto a atenção das crianças para a caixa de massa. Por fim, algumas crianças recolocam a massa na caixa e se interessam por brinquedos da sala. Outras observam seus colegas e, deixando a massa onde está, passam também a interagir com os brinquedos. A experiência termina.”

Ao permitir a ressignificação de objetos do cotidiano da criança, ela poderá passar a vê-los de outra forma, descobrir outras possibilidades e, como lhe é natural, criar plasticamente. Devem ser levadas em consideração, ao mesmo tempo, questões de segurança quanto ao manuseio de materiais, visto que há grandes chances de ingestão. Ao ingerir, a criança também está explorando. Na experiência descrita acima, permiti que a massa fosse ingerida, por não conter nenhum elemento nocivo. Cabe ao educador, portanto, apresentar formas seguras de apresentar a proposta, remetendo novamente à necessidade de reflexões e preparo prévio. Materiais não são apenas objetos com os quais se interage plasticamente; envolvem também observação. Sendo assim, material é também o que está disponível visualmente nas salas de aula e em outros ambientes da instituição.

ESPAÇOS

Ao falar sobre o *Brincar* e sua grande importância nos primeiros anos de vida, Marina Marcondes Machado comenta que é importante fornecer um meio ambiente caloroso, aconchegante e receptivo (MACHADO, 2010, p26). Assim como a rotina da Educação Infantil como um todo propõe, as práticas artísticas são também atividades lúdicas. A afirmação de MACHADO se adequa, portanto, ao conceito de espaço de ateliê de artes a que esta pesquisa se refere. O que foi exposto anteriormente quanto à afetividade como fator importante para a autonomia de criação das crianças aplica-se igualmente ao espaço. Quando a criança sente-se segura e acolhida pelo ambiente no qual está e com as pessoas que a cercam, pode partir para a exploração e para a criação livremente.

Por vezes, no entanto, a grande gama imagética oferecida às crianças, que propõe o papel de acolhedora e receptiva, pode ser também indutora e limitadora. Muitos dos conceitos do aconchego para crianças pequenas envolvem cores em tons pastel, imagens “fofinhas” e personagens de desenhos animados.

Como afirma Luciana Esmeralda Ostetto, é o educador que tem o papel de promover ambientes visualmente enriquecedores. Que informações trazem as imagens que estão dispostas nas paredes das salas e corredores das instituições de ensino de educação infantil? Provocam perguntas ou induzem o pensamento?

“Um dos papéis do professor é abrir canais para o olhar e a escuta sensíveis, disponibilizando repertórios (imagéticos, musicais, literários, cênicos,), não apenas para a realização de uma atividade, mas, inclusive, cuidando do visual das salas e dos demais espaços da instituição.” (OSTETTO, 2011)

Para crianças na primeira infância, a arte não está separada do resto de sua rotina. Repensar o uso de materiais envolve também, portanto, refletir sobre imagens dispostas nas salas de aula, cartazes de boas-vindas no início do ano letivo, placas, e até mesmo o material literário aos quais as crianças têm acesso em espaços educativos. Segundo a professora e artista Susana Rangel, todos esses são textos visuais (RANGEL, 2005) impregnados de significados, com a capacidade de ampliar ou limitar o repertório visual das crianças.

É também nos espaços educativos (embora não só) que podemos, como educadores, abastecer as crianças com elementos produzidos em diversos contextos e épocas e feitos com as mais diversas linguagens. Como qualquer outra linguagem, o espaço é um elemento que constitui pensamentos e visões de mundo, tornando-se, portanto, ação pedagógica. Um espaço e suas imagens podem indicar às crianças do que gostar, sobre o que falar, com o que criar relações. Cada imagem porta um discurso, nenhum ambiente é neutro. Ao expormos as crianças na escola às mesmas imagens e espaços com que têm contato fora do espaço escolar, passamos a inconscientemente formatar sua apreciação sobre o mundo. Em outros ambientes, a criança está exposta majoritariamente a elementos comerciais, e programas e personagens que direcionam e condicionam o pensamento. Desta forma, muito de suas produções artísticas serão reproduções deste repertório imagético limitado.

Se tivermos como objetivo a descoberta da criança de si mesma e do mundo ao seu redor, é essencial que repensemos o

uso de materiais e espaços, sejam eles plásticos, visuais ou de pesquisa. Embora essa seja a proposta, o que acontece com frequência é o uso repetitivo dos mesmos materiais escolares básicos em espaços tradicionais, com imagens indutivas e com imposição dos objetivos ou expectativas do educador. Luciana Esmeralda Ostetto afirma que “este tipo de prática (indutora e limitante), teoricamente mais segura, mais tranquila, leva rapidamente à impossibilidade de criação” (OSTETTO, 2007) por parte das crianças.

ATELIÊ FÍSICO

Ainda que, como escola, acreditemos firmemente no conceito do trabalho do ateliê como prática artística e não somente como um espaço físico, temos um espaço reservado especialmente para o ateliê na Escola Despertar. Nele, temos organizações e separações claras de materiais. Não contradigo com isso o que foi explanado acima, mas defendo também que é somente com a organização que se pode desorganizar – ou explorar –, o que se torna novamente uma organização. De fato, para que se possa ofertar às crianças um ambiente acolhedor e encorajador, que lhes desperte a curiosidade e ao mesmo tem-



Ateliê Despertar, primeiro dia. 2012

po permita-lhes segurança, é preciso haver uma organização material relativamente rígida.

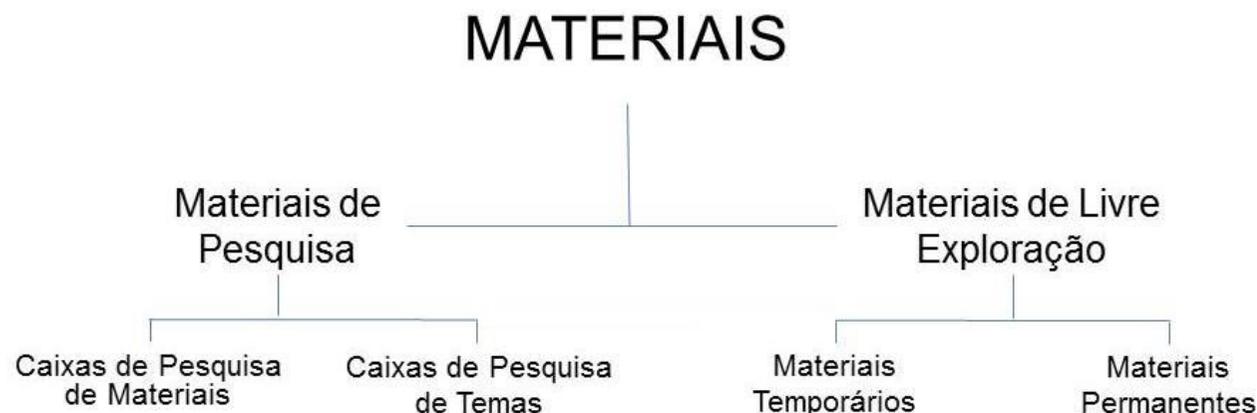
Neste espaço, procuramos organizar todos os materiais de forma a proporcionar a educadores e crianças um fácil acesso e interação. Buscamos ainda apresentar justificativas para cada um dos materiais que se encontra neste espaço. “Se não for possível justificar a presença do material aqui, ele não pertence a este espaço, pelo menos no momento”, afirmou Patrícia⁴, uma das atelieristas

da escola. Estou de acordo. Certamente acreditamos que, assim como a criatividade de nossas crianças não é estática, também materiais que hoje não nos parecem ser relevantes passam a ser essenciais diante da demanda de uma criança ou turma, ou de uma atividade específica.



⁴ Patrícia Smith, graduada em Publicidade, atua como atelierista coordenadora na Escola Despertar. Fala extraída de uma conversa em outubro de 2014.

O processo de montagem do ateliê como um todo também não é estático. Nestas primeiras fotos, é possível observar que as portas dos armários estão fechadas. Após algumas discussões e reflexões quanto à acessibilidade dos materiais para as crianças que frequentam o ateliê, optamos por abrir as portas. Transformamos os armários em estantes abertas, que revelam todas as cores, texturas e a diversidade de materiais que possuímos. Trabalhamos com grupos de materiais:



Optamos por essa forma de organização, visando facilitar o uso de materiais pelos educadores com seus grupos e, além disso, valorizar diferentes facetas dos materiais que a escola possui. Os materiais de pesquisa são organizados no que chamamos de “caixas de pesquisa”. São caixas similares aos ambientes que montamos para atividades (conceito a ser explanado adiante), mas que podem, por seu suporte de fácil movimentação, ser levadas aos diversos ambientes da escola. As caixas de pesquisa de materiais são caixas que contém materiais de técnicas um pouco mais complexas, como por exemplo, o gesso. Uma caixa de materiais com gesso teria um pouco do próprio gesso, utensílios necessários para se utilizar o material, e algo como um cartão explicativo, que contém instruções de manuseio e o que chamamos de perguntas provocadoras. É algo que se assemelha a um material educativo de uma exposição de artes. As caixas de pesquisa de

temas, por outro lado, contém diversos materiais relacionados a uma temática específica. Temos uma caixa do “tempo”, que contém diversos tipos de relógios e ampulhetas, e também imagens fotográficas e pinturas de dias ensolarados e tempestades. Esta segunda categoria de caixas está sempre sujeita a modificações que partam de educadores e crianças.

O ateliê contém ainda os materiais de livre exploração, que são os materiais expostos por cores e texturas nas prateleiras do espaço. O conceito de materiais permanentes e temporários surgiu a partir de conversas com educadoras da escola. Em certas ocasiões, recebemos doações de materiais especiais de empresas e de pais de alunos da escola. Esse material é utilizado com a constante reflexão sobre a justificativa para seu uso. E então ele termina. São, por vezes, materiais de difícil acesso ou de alto custo, de forma que realmente são materiais que teremos temporariamente na escola. Contudo, há uma lista extensa de materiais considerados permanentes. Esses materiais são considerados essenciais, e estão sempre à disposição de alunos e educadores.

Além de reflexões constantes e profundas quanto ao uso e à presença dos materiais no ateliê, temos conceitos claros também quanto ao espaço e o número de crianças por proposta. Embora o ateliê tenha capacidade para receber cerca de trinta crianças, nossas propostas são pensadas para grupos pequenos, que variam em número de acordo com o nível das crianças. Das crianças na faixa etária de minha pesquisa, formamos grupos de três a quatro crianças no máximo, buscando, desta forma, um olhar atento do educador e uma melhor prática pedagógica com as crianças. Também por esta razão, temos refletido sobre a organização das mesas e cadeiras, dos cavaletes de pintura e de cada mobília que se encontra nesse espaço.

Procuramos também trabalhar com a montagem de ambientes ou espaços. Esse conceito define-se por uma organização de materiais, móveis e outros elementos do ambiente (como cortinas, bandôs, tapetes) de acordo com o projeto de cada turma. Como afirmado acima de diversas formas, as crianças não estão limitadas somente ao uso dos materiais do ambiente preparado, mas podem explorar todo o ateliê à vontade (respeitando-se as identificações e medidas de segurança). Ainda assim, acreditando em um preparo prévio do educador e do atelierista, buscamos propor ambientes que proporcionem pesquisa, exploração, criação fazendo conexões com as questões discutidas em sala de aula e em outros momentos da rotina das crianças.

EXPERIÊNCIAS: Turma B1B

No início do segundo semestre de 2014, recebi uma proposta - criar, em conjunto com uma educadora de nível 1 (faixa etária de minha pesquisa) da escola na qual trabalho ⁵, um projeto voltado para a interação das crianças com meios gráficos e artísticos, como viés principal do projeto geral da turma até o fim do ano. A turma era composta por doze crianças no início do semestre, e terminará o ano com quinze crianças. As idades variam entre quinze e trinta meses. Na sala, há uma professora e duas educadoras assistentes, e a turma frequenta a escola no período da manhã, das oito às treze horas.

O projeto visa justamente a interação das crianças – e educadoras – com o ambiente e as propostas do ateliê. Dentre diversos outros, o objetivo principal foi estabelecido pela educadora da turma da seguinte forma: “Descobrir as alternativas de aprendizagem proporcionadas pelo ambiente e trabalho do ateliê e atelierista visando os aspectos de desenvolvimentos próprios de crianças no Nível 1 da Educação Infantil na Escola Despertar.” (MEURER)⁶

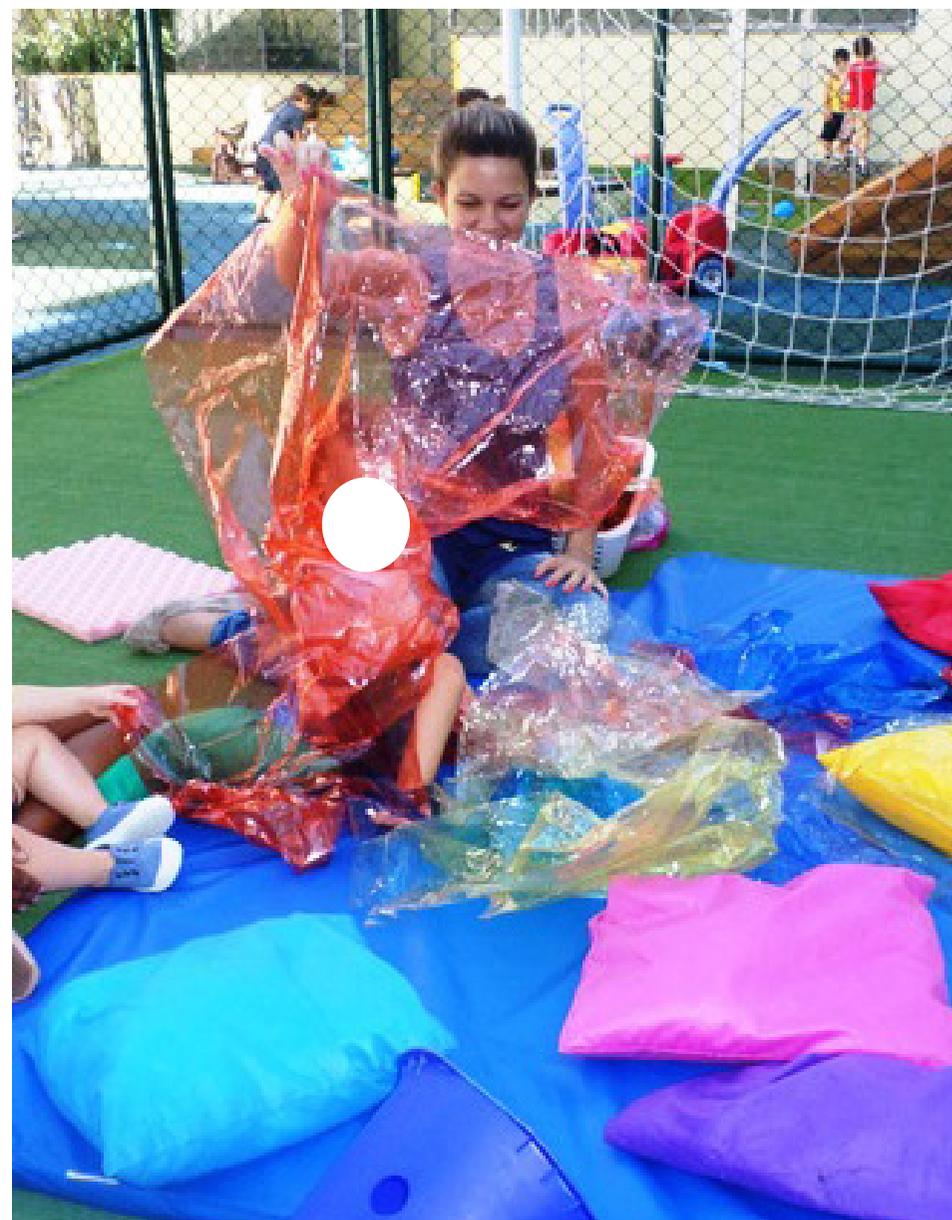
Descrevo a seguir algumas das experiências de exploração de materiais que promovi com as crianças de um e dois anos com as quais trabalho, incluindo a turma em questão com experiências do primeiro e do segundo semestres.

5 Escola Despertar, escola de educação infantil localizada em Porto Alegre.

6 Fernanda Meurer, professora da turma B1B da Escola Despertar em 2014.

Experiência 2: “*Que cores o mundo pode ter?*” (12.03.2014, 09:30 – 10:15) – papel celofane de diversas cores, em um ambiente com almofadas coloridas ao ar livre. Observo:

“As crianças saem de sua sala eufóricas com o fato de estarem ao ar livre. Observam todo o pátio, e o ambiente dentro da quadra de futebol logo chama sua atenção pelas cores. Assim que entram, apressam-se em retirar o papel celofane da cesta onde está, pois o barulho que já sabem que o material faz, devido a experiências anteriores, os interessa. Pegam os papéis e os movimentam, amassam, interagem com eles. Alguns ainda observam com certa distância, mostrando preferência pelas almofadas, com as quais já estão mais familiarizados. Passo então a levantar os papéis, deixando que percebam que as cores de tudo ao seu redor muda devido à cor do celofane. A primeira reação é de susto, no que abaixo os papéis com calma, e deixo que eles mes-



Explorações com celofane. MARÇO 2014

mos façam uma nova tentativa quando estiverem à vontade. Isso logo ocorre, e a maior parte da turma se aproxima e passa a caminhar ou engatinhar segurando o celofane, percebendo a mudança de cor dos colegas e de todo o pátio. Experimentam ainda enrolar-se no celofane, divertindo-se com o som e a descoberta das cores. Neste momento, certa intervenção é necessária, devido aos possíveis riscos. Alguns experimentam a mistura de dois papéis, criando uma nova cor. Após algum tempo em movimentação com os papéis, colocam ainda na cabeça de seus pares, o que provoca algumas desaprovações. Começam, ao fim, a pedir água, devido à movimentação intensa. É hora de entrar. A experiência termina.”

Neste segundo relato, é possível notar claramente sinais de escolhas e preferências. Em princípio, as crianças optam por explorar ou não o material. Decidem, ao participar da atividade, quais cores mais lhes agradam e quais são as possibilidades de interação com o papel celofane. Ao lidarem com as opções de movimento, cor, textura e tamanho do material, as crianças demonstram também ter autonomia em sua exploração.

Experiência 3: “*Que cor tem a água da caixa?*”
(02.04.2014, 09:30 – 10:15) - uma caixa sem tampa com água e tiras de papel crepom, ao que observo:

“Eles iniciam o encontro com o material de forma rápida e intensa. Assim que visualizam a caixa com água, se levantam e, com gritos de animação, caminham e engatinham com velocidade até ela. Param diante dela e observam as tiras de papel crepom, colocadas por cima da caixa, de forma que ainda estão secas. A princípio, tentam colocar as mãos na água sem tocar muito no papel, ou tirando-o da frente. Sua paixão é pela água. Por acidente, um dos meninos acaba derrubando um pedaço da tira de papel crepom na água, sem prestar muita atenção ao fato. No entanto, assim que a tinta começa a sair do papel e se misturar com a água, as crianças param, observando perplexas as novas nuances da água, a tinta alaranjada se espalhando por toda a



caixa. Ficam eufóricos! Passam a mergulhar as mãos no novo líquido, mexendo as mãos e produzindo respingos e muitas gargalhadas. Outro menino experimenta afundar outra tira de papel crepom – esta de cor roxa – na água. Novamente a cor da água muda. Desta vez não há hesitação, as crianças continuam a interagir com as cores, misturando-as com seus movimentos. Uma das crianças levanta sua mão, mostrando-me que há um pedaço de papel crepom grudado, e que não consegue tirá-lo. Com calma, retiro o papel, mostrando a cor que ficou em sua mão. A nova proposta parece interessante! Ela passa a pegar mais pedaços e ‘colar’ em seus braços e pernas, ao que alguns de seus colegas começam a fazer o mesmo. Outros terminam por sentar-se dentro da caixa, molhando a si e aos colegas. Após algum tempo, ofereço ao grupo uma folha grande de papel sulfite. Eles, muito coloridos com a primeira experiência, colocam as mãos no papel e percebem que ainda há algo da tinta do crepom, e iniciam uma nova etapa: ‘colar’ os papéis crepom de seus braços e pernas no papel sulfite. Alguns pedaços já não produzem mais cor, causando certa frustração. Outros ainda colorem muito o sulfite, provocando mais gargalhadas e gritinhos de animação. Neste momento, algumas crianças já estão cansadas e molhadas; é hora de levar algumas delas para a sala e trocar-lhes as roupas. Aos poucos, todas as crianças vão se movendo para a sala. A experiência termina”.

De fato, a experiência havia terminado naquele momento. No dia seguinte, levei a eles o papel sulfite com as manchas de cores que haviam feito. Apesar da experiência em si ter um valor significativamente maior que o produto final nesta idade, ao observar seu trabalho, as crianças o tocam e produzem sons de alegria, como que relembrando o acontecido, demonstrando também reconhecer sua autoria no trabalho. Em experiências mais atuais, com alguns meses de diferença, essa autoria já está mais demarcada. As crianças frequentemente não permitem a interferência de seus colegas; demonstram preferir trabalhar sozinhos.

No entanto, o que defendo aqui não é um simples ofertar de tudo sem que haja limite algum, um mero “deixar fazer”. É necessário que haja uma reflexão profunda do educador sobre seus alunos, suas questões, seus interesses e perguntas. A promoção de experiências e encontros com diferentes materiais e linguagens, de forma a provocar interações, explorações e suas próprias respostas – ou não –, depende em grande parte desse preparo do educador. Depende também de sua observação atenta durante as explorações. Nas experiências citadas acima, por exemplo, eu estava ciente de que a turma estava interessada em cores. Testavam constantemente as cores de sua sala, o voal em tiras pendurado do teto e que toca o chão, seus brinquedos, o giz de cera, as tintas e até mesmo a comida na hora das refeições. Tinha conhecimento também da preferência da turma por interações com água. Os interesses e perguntas das turmas surgem de uma observação sensível de suas interações com seus pares e professores, e do registro constante dessas observações. Somente assim o educador poderá propor atividades significativas para seus alunos, com materiais que provoquem explorações e experiências artísticas.

Experiência 4: “*Quanta luz ali dentro!*” (14.04.2014, 09:30 – 10:15) –Exploração de cores e transparências com caixa de luz e papel celofane, além de formas de papel, formando uma espécie de estêncil.

“Iniciamos a experiência montando o ambiente com as crianças. Elas participam de todo o processo. Primeiro, realizamos a montagem da mesa de luz com a colocação das luzes de emergência; e então apagamos das luzes da sala, enfatizando, desta forma, a luz que sai da mesa. Apesar de terem participado (e auxiliado) em todos os passos, a surpresa ao ver a luz através da tampa da caixa deixa todos

eufóricos. Observam, e não conseguem se conter. Correm em direção à caixa e a tocam, tentam olhar para dentro da caixa, exploram com suas mãos cada parte iluminada. Alguns tentam ainda abrir a caixa, mas, por motivos de segurança, não permito. Passo a entregar algumas formas de cartolina recortada, formando um estêncil com o bloqueio da luz. Após alguns minutos, passei a oferecer papel celofane. A exploração com o celofane começou apenas com o manuseio do material, que as crianças já conheciam de experiências anteriores. As crianças o manuseiam com entusiasmo, colocando o papel perto de seus olhos e observando as cores ao seu redor. Rapidamente, passam a colocá-lo sobre a mesa de luz, percebendo as mudanças. Junto com as crianças, abro a tampa e deixo que coloquem os celofanes dentro da caixa, fechando a tampa com cuidado. Neste momento, as crianças percebem a mudança das tonalidades da luz emitida pela caixa. Exploram, tateiam e observam, atentas, as cores de cada parte da tampa. Algumas crianças enunciam, de seu jeito, as



Exploração com caixa de luz, recortes e celofane. 14.10. 2014

cores. É quando passo a abrir a tampa novamente e misturo os celofanes, formando novas cores. Novamente, a reação das crianças é de surpresa, e enunciam as novas cores, com alegria. Tendo observado minha mistura das cores, as crianças iniciam suas próprias explorações, colocando os celofanes que estão em suas mãos em cima da tampa da caixa. Colocam e tiram. Misturam. Caminham ao redor da mesa, testam mais cores e mais formas de produzir cor. A experiência termina quando, cansadas, as crianças deixam o material para movimentar-se pela sala buscando outras atividades. O círculo ao redor da mesa se desfaz. A experiência termina”.

Experiência 5: “*E dos galhos, pedras e folhas?*” (13.08.2014 e 14.08.2014, 09:30 – 10:15) –Exploração de elementos da natureza; colagem e desenho de painel com os elementos, cola e giz de cera.

“Esta experiência foi feita em duas etapas. No primeiro dia, entro na sala com uma cesta. A turma já se aproxima, ansiosa por descobrir o que trago. Peço que formem uma roda e coloco a cesta no chão. A princípio, algumas crianças olham com olhares de desconfiança. Já haviam visto elementos da natureza em outros ambientes. Outras, curiosas, aproximam-se rapidamente e iniciam as explorações. Logo, todos os materiais estão fora da cesta. O cuidado que tomo junto com as educadoras é grande, pois alguns dos elementos são relativamente pequenos, e nenhum deles deve ser ingerido. As crianças tocam, sentem a textura, testam. Quebram uma folha seca e tentam montá-la, sem sucesso. Após a afirmação

da educadora de que não havia problema em quebrar a folha, o garoto se põe e procurar outros elementos. Então, se inicia a organização. As crianças fazem fileiras e montagens, e testam a capacidade dos materiais de riscar. Descobrem o carvão. Suas mãos exploram grandes partes do chão, produzindo linhas por onde passam. Passam a desenhar em suas mãos e braços, nos brinquedos, nas pedras e folhas naturais. Divertem-se criando montes de pedrinhas e fazendo-as rolar. Criam formas com as pedras, preenchem o espaço colorindo com o carvão. A intenção deste primeiro encontro era exatamente o conhecer e experimentar do material. A experiência termina quando outras etapas da rotina iniciam.

No dia seguinte, um dia se sol, levamos a turma ao pátio. Lá, mostro-lhes os mesmos elementos naturais e uma folha de papel grande, com carvão e giz de cera. Já cientes das propriedades do carvão, as crianças desenham e colorem, intercalando o novo material com o conhecido giz. É



Exploração com elementos naturais. 13.08. 2014

então que ofereço, juntamente com os elementos naturais, cola. Eufóricas, as crianças pedem cola com gestos e iniciam suas colagens com folhas e pequenos gravetos. Fazem tentativas também com o carvão, sem sucesso. Continuam sua colagem, quando um dos meninos chega perto de mim e me mostra areia (encontrada por ele no pátio), dizendo: 'aieia pódi?' (areia pode?). Entusiasmada com a iniciativa dele, permito. O novo elemento começa a fazer parte da colagem sem problemas. É quando as crianças começam o processo de descolar os elementos já no painel para recolocá-los em outros lugares do



Montagem de painel com giz, areia, folhas secas e cascas de árvore. AGOSTO 2014 PERTAR 2014

painel, decidimos terminar a experiência. As crianças, de forma natural, deixam sua criação e seguem para a próxima atividade da rotina. No dia seguinte, a obra é mostrada às crianças, na sala. Algumas delas apontam para o pátio pela janela, mostrando que estão lembradas de tê-la feito. Outras passam a explorar as texturas da areia e das folhas com as mãos.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar algo que seja uma paixão, e não apenas um interesse, é sempre prazeroso. Minha pesquisa foi baseada em experiências que já vivia e com pessoas pelas quais tenho muito carinho. Ainda assim, houve momentos delicados durante o ano e a elaboração deste trabalho. Nem todos os educadores da escola na qual trabalho – e na qual fiz as experiências práticas, estavam de acordo com a importância de um trabalho em artes com essa profundidade, nessa faixa etária. Acreditavam que uma exploração livre seria suficiente. Outro aspecto desafiador foi a escassez de uma bibliografia que discorresse sobre o assunto específico de minha pesquisa. Contudo, através de leituras, buscas, entrevistas, observações e registros diversos das experiências – em imagens, vídeos e textos – eu pude comprovar a importância do estudo e as possibilidades de um aprofundamento ainda maior nesta área, futuramente.

Quanto às experiências práticas descritas no trabalho, posso afirmar com convicção que não há uma única forma de trabalhar artes visuais com crianças de doze a trinta meses. Cada ambiente, cada criança e cada educador tornará a experiência única. Quis relatar, de forma sucinta, experiências que elaborei e vivi com meus alunos. Em minha experiência, os resultados foram positivos em termos plásticos e empíricos, na medida em que as crianças experimentavam e criavam novas conexões e conhecimentos sobre materiais, técnicas, texturas e cores.

Os conceitos de autonomia criativa, segurança e adequação das propostas são essenciais em propostas artísticas com

essas crianças. Saber que a criança é capaz de explorar e criar, mas que necessita de materiais adequados a seu momento no desenvolvimento sensório-motor, é um importante passo. Esse equilíbrio nem sempre é fácil. Durante o ano passei por situações em que pendii para um lado ou para outro, ora priorizando a autonomia total da criança, ora prezando por sua segurança em detrimento de uma autonomia real. São aprendizagens para todo professor de artes visuais que opta por trabalhar com crianças pequenas.

Da mesma forma, após leituras e especialmente experiências que tive com as crianças, posso afirmar que o espaço no qual se dará a atividade é igualmente importante, assim como o tempo de que o grupo de crianças dispõe para fazer suas descobertas. Estas últimas são questões delicadas no cenário da educação infantil brasileira. Como já afirmei em alguns momentos nesta pesquisa, a rotina na educação infantil por vezes é tão regrada que não permite um uso livre do tempo para explorações artísticas, e os espaços escolares são igualmente limitantes.

É precisamente sobre espaços que pretendo continuar minha pesquisa. Estou certa de que refletir sobre os espaços que se dispõe hoje no ambiente escolar para a prática artística (e em termos gerais de educação) é questão de grande relevância tanto para um trabalho com crianças de doze a trinta meses quanto em todos os níveis de ensino da educação básica.

REFERÊNCIAS

Livros

- BRUEL, Annie; BERZI, Andrée; BONZOM Chantal. *Jogos motores na escola maternal*. Do original francês *JeuxMoteurs em Petit Section*. 1 ed. São Paulo: Manole, 1987. 80p.
- COX, Maureen. *Desenho da Criança*. Do original inglês *Children's Drawings*. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 270p.
- DERDYK, Edith. *Formas de Pensar o Desenho*. 2ed. São Paulo: Scipione, 1994. 239p.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia approach – advanced reflections*. 2 ed. Connecticut: 1997. 448p.
- FALK, Judit. *Mirar alNiño: La Escala de Desarrollo Instituto Pickler*. Versão castelhana por CHOKLER, Myrtha; MIJELSHON, Rut. 1 ed. Argentina: Ariana, 1997. 83p.
- GANDINI, Lella. *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de ReggioEmilia*. 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2012. 224p.
- HOLM, Anna Marie. *Baby-Art: os primeiros passos com a arte*. 1 ed. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007. 94p.
- INHELDER, Bärbel; PIAGET, Jean. *A Psicologia da Criança*. Do original francês *La psychologie de l'enfant*. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1995. 135p.
- MACHADO, Marina Marcondes. *O brinquedo-sucata e a criança*. 7 ed. São Paulo: Loyola, 2010. 111p.
- PIKLER, Emmi. *Unfolding of infants' natural gross motor development/* da publicação *Terminology of the Basic Body*

Postures and Movements. Compilado pela equipe do Instituto Pikler. Los Angeles, CA: RIE, 2006.

- RANGEL VIEIRA da CUNHA, Susana. *As Artes no Universo Infantil*. 1ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. 272p.

Teses e artigos

- CANTERAS, Gislaine T. *Ensino da Arte na Educação Infantil e Possíveis Conflitos dentre Teoria e Prática*. 2009. 78p. Dissertação – Mestrado, Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, São Paulo.
- CHOKLER, Myrtha. *El Concepto de Autonomia: em el desarrollo infantil temprano, coherencia entre teoria y practica*. 2012. 7p. Artigo – Programa de Formación de Formadores em Educación Temprana de los Niños y Niñas menores de Tres Años, Lima, Perú.
- OSTETTO, Luciana E. *Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis*. 2011. Artigo – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- SANTOS, Adriana M. *Artes Visuais na Educação Infantil*. 2011. 9p. Artigo – Graduação em Pedagogia, Uberlândia, MG.
- VELAZQUEZ, Patrícia F. Moreno. *Performances dos bebês: corpo, objeto, descoberta e conhecimento*. 2010. 62p. Monografia – Especialização em Pedagogia da Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Websites

- HAMZE, Amelia. *A Arte de Registrar Ideias*. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/arte-ideias.htm>. Acesso em: 14.09.2014
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Conhecimento de Mundo/ vo-*

lume 3. Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.— Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358. Acesso em: 18.08.2014.

