

ONDE MORA A CUCA: maravilhamento artístico na imaginação infantil

WHERE THE CUCA LIVES: artistic wonder in children's imagination

51

Dra. Betania Libanio Dantas de Araujo¹

Catherine Ferreira Gouveia²

Resumo

Este artigo discute a observação participativa na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, investigando as produções artísticas e narrativas resultantes das vivências estéticas infantis. Nesse contexto, o ensino da Arte é considerado em sua relação com os conhecimentos prévios das crianças, que influenciam seus processos de imaginação, criação, sentimento e expressão. A pesquisa ressalta a importância da escuta atenta das crianças para a compreensão de suas vivências estéticas e processos de criação, apresentando um levantamento bibliográfico e reflexões sobre desenho infantil, estética, arte e educação. A escuta atenta das crianças possibilita aos educadores conhecer suas formas de pensar, sentir e interagir com o mundo. A pesquisa, de natureza qualitativa, utiliza a técnica de observação participante com crianças e se ancora em um levantamento bibliográfico sobre desenho infantil, estética, arte e educação, com o objetivo de aprofundar a reflexão sobre o tema.

Palavras-chave: arte das infâncias; escuta; estética; narrativas.

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP (2006), Mestra em Artes Visuais - Instituto de Artes - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp (2001). Licenciada em Educação Artística com especialização em Artes Plásticas - Belas Artes de São Paulo. Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp, Campus Guarulhos, no Departamento de Educação. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes e Educação.

² Estudante de Pedagogia na Universidade Federal de São Paulo.

ABSTRACT

52

This article discusses participatory observation in Early Childhood Education and Elementary School I, investigating artistic and narrative productions resulting from children's aesthetic experiences. In this context, the teaching of Art is considered in its relationship with children's prior knowledge, which influences their processes of imagination, creation, feeling and expression. The research highlights the importance of listening carefully to children in order to understand their aesthetic experiences and creative processes, presenting a bibliographic survey and reflections on children's drawing, aesthetics, art and education. Listening carefully to children allows educators to understand their ways of thinking, feeling and interacting with the world. The research, of a qualitative nature, uses the technique of participatory observation with children and is anchored in a bibliographic survey on children's drawing, aesthetics, art and education, with the objective of deepening the reflection on the theme.

Keywords: childhood art; listening; aesthetics; narratives.

Introdução

Este artigo reflete sobre a importância da educação artística na primeira infância, ressaltando os desafios enfrentados por crianças e educadores e propondo estratégias para promover um ambiente que valorize a individualidade e a experimentação artística. A discussão abrange o desenvolvimento da criação artística infantil no contexto educativo, observando como as crianças se comunicam, produzem, expressam e se relacionam consigo mesmas e com os outros. O estudo também explora como a vivência estética das crianças se manifesta em suas criações, a partir da experiência de ouvir e valorizar histórias únicas do universo infantil, e analisa a influência do processo de criação dessas histórias em suas percepções estéticas.

De abordagem qualitativa, a pesquisa investigou experiências no Ensino Fundamental I e Educação Infantil, com foco no desenho das crianças. Por meio da observação participante e análise de registros escritos (diário de campo) e audiovisuais, buscou-se compreender os significados atribuídos pelas crianças às suas produções e como estas dialogam com o campo da estética. A análise fundamentou-se na triangulação metodológica, tendo como referenciais teóricos as contribuições de Hegel, Malaguzzi, Barbieri e Freire sobre Arte e estética.

O estudo busca responder às seguintes questões: Como as narrativas infantis influenciam a produção artística de crianças, e de que maneira essas produções expressam suas experiências estéticas e relações com o mundo? Quais os significados atribuídos pelas crianças às suas produções artísticas, a partir de suas vivências, e como essas produções se relacionam com o conceito de estética?

Metodologia

Este estudo teve como objetivo entender como crianças de 4 a 8 anos vivem o processo de criação artística, explorando as conexões entre estética, narrativas e suas próprias individualidades. Para isso, usamos uma abordagem qualitativa, com observação participante em um ambiente educativo, analisando as produções artísticas das crianças para descobrir os significados que elas atribuem a cada obra. Na coleta de dados como desenhos, anotações e fotografias, foi possível acompanhar detalhadamente o processo de criação artística das crianças. A ausência de um roteiro rígido permitiu uma imersão profunda no universo infantil, possibilitando uma análise mais significativa de suas expressões. Ao analisar esses dados buscamos compreender as sensações, as construções subjacentes às produções e os significados que as crianças atribuíam às suas obras. Nosso foco foi na espontaneidade e criatividade infantil, considerando o ambiente como um espaço de experimentação e construção de sentidos. Tratamos a espontaneidade como uma resposta nova a uma situação nova.

Ao mediar a relação entre a criança e seu desenho, buscamos compreender a linguagem única presente em cada obra. Como sugere Adorno “as obras são vivas enquanto falam de uma maneira que é recusada aos objetos naturais e aos sujeitos que as produzem.” (ADORNO, 2011, p. 17), para tanto, é fundamental dialogar com a criança, considerando as particularidades de sua criação.

Narrativas e produções na Educação Infantil

A observação de crianças de 7 e 8 anos em aulas de Arte, principal caminho para a comunicação e autoconhecimento, levou a refletir sobre o papel da mediação no processo criativo. Ao propiciar um ambiente que valoriza os desenhos e as narrativas infantis, é possível estabelecer um diálogo significativo e promover o desenvolvimento de suas habilidades expressivas.

Através de suas produções artísticas, as crianças brincam e se comunicam, o que nos leva a refletir sobre a importância de valorizar seus saberes, experiências e produções, dada a sua grande potencialidade para criar, imaginar e sentir. Ao longo do tempo, diferentes abordagens têm sido utilizadas para estimular o diálogo entre a criança e o desenho. Nesse processo, as crianças compartilham histórias e são acompanhadas em cada etapa da criação. No lugar de apenas observar os desenhos, busca-se estabelecer um diálogo, incentivando-as a compartilhar suas narrativas. Essa abordagem mostra-se eficaz, especialmente com crianças que apresentam dificuldades na comunicação verbal, evidenciando o potencial do desenho como meio de expressão. O ato de criar é, afinal, inerente à pesquisa infantil:

Toda criança deseja, mas nem toda criança gosta, necessariamente de desenhar. Alguns provavelmente preferiram outra atividade expressiva, como pintar, cantar, contar histórias, dançar, construir, representar. A estrutura mental e a sensibilidade de cada criança, individualmente, se adaptam a esta ou àquela atividade, que atenda à sua urgência expressiva. Mas o ato criativo estará sempre presente, envolvendo um grande potencial operacional e imaginário. (DERDYK, 2010, p. 48)

As crianças expressam-se através de uma multiplicidade de linguagens, e a mediação pedagógica tem o potencial de aprofundar cada forma expressiva. No entanto, em sala de aula, as demandas curriculares frequentemente interrompem a escuta atenta das experiências artísticas infantis, e, ao retomarem seus trabalhos, os desenhos das crianças já sofreram diversas alterações, resultando em produções estáticas para elas.

Nesse contexto, o foco desloca-se do resultado, de modo que o desenho estático não é considerado o mais relevante. Valoriza-se, sobretudo, o processo artístico e a riqueza de detalhes que as crianças narram, e que frequentemente transcendem a representação visual em si. Trata-se, portanto, da expressão de um mundo imaginário próprio, do qual o desenho constitui apenas um fragmento. Queremos dizer que a criança vive o desenho enquanto desenha.

Os desenhos, enquanto produções singulares, sofrem a influência dos pares, na medida em que, ao desenhar, as crianças compartilham histórias e assimilam os detalhes das narrativas de seus próprios interesses, comunicando o que pensam e sentem. Munidas de um olhar curioso e dispendo de tempo para apreciar e perceber os detalhes, as crianças vivenciam as experiências de forma intensa. Ao se aproximar de suas obras, descobre-se um universo de significados e constata-se que os desenhos não são meramente espontâneos, mas refletem um contexto mais amplo.

Ao priorizar o processo criativo, emerge uma nova forma de compreender o mundo, a partir das vivências infantis, reconhecendo a experiência estética presente nos detalhes e na atribuição de significado. Um falso elogio pode obscurecer a expressividade da criança, ao passo que o incentivo à criação estimula o hábito de narrar e a atribuir valor às próprias produções.

Para tanto, torna-se necessário formar educadores que incentivem as crianças a compreender a si mesmas, afastando-se de perspectivas adultocêntricas que as limitam, desvalorizam e padronizam: “Não existe visão verdadeira, e a visão adulta não pode de modo algum representar a medida padrão” (MÈREDIEU, 2006, p. 3). Nesse sentido, é fundamental que aprendamos a observar as crianças em suas diversas

expressões, desde gestos e comportamentos que permeiam o momento, até como criam, narram e se manifestam, pois “A arte se define justamente pela diversidade, por propor algo que é pessoal e único. Quando se aceita esta premissa, temos que descartar toda atividade que tenha como ponto de partida a uniformidade” (ALBANO, 1997, p. 84).

A experiência de desenhar envolve uma imersão tão profunda que corpo e materiais se tornam indissociáveis, proporcionando à criança uma vivência intensificada no momento presente. Ao cantar, narrar e movimentar-se, as crianças alteram o curso de seus desenhos com base em suas observações, configurando o ato de desenhar como uma experiência multifacetada.

Com base nessas reflexões, analisamos a experiência de um estágio de quatro semanas com crianças de 4 e 5 anos na educação infantil. Cada imagem produzida pelas crianças revela um contexto único, e, como aponta Derdyk (2010, p. 55), “o desenho é indecifrável para nós, mas, provavelmente, para a criança, naquele instante, qualquer gesto, qualquer rabisco, além de ser uma conduta sensório-motora, carrega conteúdos e significações simbólicas”. Esse aspecto explica o desconforto manifestado pelas crianças quando suas intenções são interpretadas de forma distinta. Para ilustrar, seguem diálogos da pesquisadora[1] com as crianças durante o processo de criação. As crianças foram identificadas como Criança 1, 2, 3 e 4:

Criança 1 - Esse carro tá parecendo um ... (pensa)

Criança 2 - Uma limousine!

Criança 1 - Isso! É uma limousine.

Criança 2 - O carro é desse tamanho (mostrava o tamanho com as mãos esticadas)

Adulta - Então não é mais um carro de corrida?

Inicialmente, a Criança 1 compartilhou que estava desenhando um carro de corrida. Esse episódio já evidencia a natureza fluida das intenções infantis, que se transformam rapidamente à medida que as crianças se relacionam, constroem e ressignificam suas criações - um processo que lhes parece natural e desprovido de

maiores implicações. O diálogo prosseguiu da seguinte forma:

Criança 1 - Não é mais!

Criança 3 - É uma limousine fingindo ser um carro de corrida!

Criança 1 - Tia, os caras vão vir de avião pra fazer guerra aqui na cidade

Adulta - Sério? E quem falou isso?

Criança 1 - Oh, lá o avião! (um avião passava próximo a escola)

Adulta - Aquele avião está indo para o aeroporto. E vocês sabem o que é o aeroporto? Todos dizem que sim e explicam o que sabem.

Criança 1 - É perto da casa da vovó, eu viajei e peguei um avião lá.

Enquanto, a criança 1 contava do avião, as outras continuavam seus desenhos.

Criança 2 - A gente vai fazer um desenho bem lindo!

Criança 1 - O aeroporto é muito longe!

Criança 2 - Tia, eu fui num aeroporto mó longe.

Criança 1 - E eu fui em um que demorou mil anos.

Criança 4 - Não tem como demorar mil anos, senão você já tivesse morrido!

A cena de algumas meninas aproximando-se para discutir se o mundo boia ou afunda, concluindo que boia e retornando aos seus desenhos, ilustra como uma simples conversa pode aprofundar a exploração infantil e até mesmo desencadear um projeto. Ao desvendar essa história, torna-se evidente o fascinante exercício de imaginação em curso. As crianças participam de uma construção coletiva, acolhendo as sugestões que emergem dos próprios traços e dialogando com os acontecimentos que se desenrolam nos desenhos.

Ao acompanhar o desenrolar dessa história, torna-se evidente o fascinante exercício imaginativo que se manifesta. As crianças participam de uma construção coletiva, acolhendo as sugestões que emergem dos próprios traços e dialogando com os acontecimentos que se desenrolam nos desenhos. A fluidez desse processo se revela na forma como elementos externos são incorporados de maneira espontânea: ao ouvirem o som de um carro na rua, as crianças o integram à produção, e a exclamação 'Não é mais!' de uma delas demonstra como as regras do mundo

imaginário infantil podem ser alteradas para acomodar o inesperado.

Essa dinâmica evidencia a forte relação entre brincadeira e realidade no universo infantil. Como observa Mèredieu (2006, p. 16): “A mentalidade infantil faz os objetos participarem entre si; o signo plástico não escapa a esse processo: para a criança pequena, os diversos signos se equivalem e se fundem uns nos outros, daí a quase impossibilidade de isolá-los”. Portanto, a tentativa do adulto de segmentar a produção infantil em elementos isolados pode ser prejudicial, pois desconsidera a forma como as crianças vivenciam o mundo de maneira integrada e simultânea. Ao isolar elementos que para elas estão intrinsecamente conectados, corre-se o risco de apresentar signos desprovidos de significado.

Considerando que o desenho é “uma atividade perspectiva, algo que não se completa, mas que nos convida, sugere, evoca” (DERDYK, 2010, p. 41), proporciona um campo aberto de possibilidades, sem respostas fechadas, o que demanda intervenções que apoiem o processo criativo, evitando limitar o universo infantil. Nesse contexto, as crianças se apropriam do desenho como brincadeira, em um processo experimental e experiencial que se origina de seus sentimentos e imaginações. Para ilustrar, descrevemos a seguir uma cena em que uma criança, em silêncio, desenhava com giz na arquibancada, enquanto outras três comentavam sobre sua produção:

Criança 5 - Essa é a casa do Bob Esponja.

A criança 2 aponta para o desenho e fala: É aquele negócio que fica os peixes!

Adulta - O peixe fica dentro da casa do Bob Esponja?

Criança 5 - Sei lá, porque ele não está aparecendo aí.

Criança 6 - Será que não é a casa da Sandy bochechas?

Criança 2 - Você desenhou a Sandy e o Patrick, que é amigo do Bob Esponja, ele é uma rocha.

Adulta - Ele vive embaixo de uma rocha, mas ele é uma estrela do mar.

Então, começaram outro desenho:

Criança 5 - Vou desenhar um peixe visitando a casa do Bob Esponja.

Só tinham um giz, então a Criança 5 desenhava, enquanto os outros davam

SCIAS-Arte/Educação, v.16, n.1, p.51 -79, jan./jun.2025

ideias.

Criança 6 - Faz a casa do Patrick.

Criança 5 - O olho ... (para e pensa um pouco como irá fazer)

Criança 2 - Ele tem o olho desse tamanho (estica as mãos e ri)

Criança 5 - E a porta (cantarola)

Criança 2 - Oxe, oxe é uma casa com olhos.

Criança 6 - E uma boca, que é uma janela.

Adulta - Então se entra pela boca da casa? (todas as crianças riem)

Criança 2 - Então, você tem que fazer o nariz. (ri)

A brincadeira, em uma construção coletiva, transformava as referências do desenho animado “Bob Esponja”. Nesse sentido, Derdyk aponta:

A interpretação verbal que a criança realiza ao ver ou ao fazer o seu desenho muitas vezes se transforma numa outra “estória”. [...] Muitas vezes, a interpretação verbal efetuada pela criança é mais rica e criativa que o próprio desenho, sendo este o suporte da fala, da narração verbal. (DERDYK, 2010, p. 90-91)

O desenho proporciona à criança uma imersão profunda, um momento de conexão com seus sentimentos, de reação ao ambiente e de interação com os colegas. É nesse contexto que surgem narrativas complexas, como na situação a seguir, em que o espaço onde um vampiro se encontra é totalmente pintado de vermelho, motivando-nos a indagar sobre suas ações.

Criança 7 - Ele tá comendo.

Adulta - Tem gente aí?

Criança 7 - Tem 100 gentes aqui, que tá balançando (no que dizia ser um ônibus).

Adulta - Nossa e você conhece algum vampiro?

Criança 7 - Eu não.

Criança 1 - Meu sítio tinha muito vampiro, mas não é de verdade, era aqueles que voa. Adulta - Esse não é o morcego?

Criança 7 - Isso, morcego aqueles que voa.

Adulta - E vampiro existe?

Criança 5 - Não, só existe nos filmes e morcego existe nas cavernas.

60

A narrativa infantil incorpora um personagem sobrenatural, estabelecendo uma conexão com a realidade e, ao mesmo tempo, explorando a distinção entre morcego e vampiro, personagens frequentemente associados nos meios de comunicação. A riqueza de detalhes da produção, percebida nos tons, traços e movimentos da criança, torna-se essencial para a sua compreensão. Acompanhamos essa dinâmica nos últimos dias na escola:

Criança 5 - Você desenhou a escola do bem e a do mal, né, Criança 7?

Criança 3 - Nem existe isso.

Adulta - Será que alguma dessas é a escola do vampiro?

Criança 3 - É mesmo.

Criança 5 - O vampiro estuda ali na escola do mal.

Criança 7 - E a outra é normal, para dançar.

Retomamos o vampiro de outra história, criada pela mesma criança, em que o diálogo orienta a narrativa. Este é um momento em que a escuta se torna essencial, pois a perspectiva do adulto é influenciada por seu capital cultural e o seu papel como mediador.

A criação infantil é constante, e o desenho representa apenas uma faceta dessa experimentação. Ao observar e participar do contexto, percebemos que o corpo todo se envolve no processo criativo, interagindo com espaços e materiais. As crianças exploram detalhes das árvores, coletam galhos e imaginam novas utilizações para eles - experiências que as envolvem de forma única, imersas na estética infantil, que só elas podem vivenciar.

A ritmo acelerado do cotidiano do adulto dificulta a compreensão dessas
SCIAS-Arte/Educação, Belo Horizonte, v.16, n.1, p.51 -79, jan./jun.2025

experiências, distanciando-os da capacidade de perceber a beleza na simplicidade. Em contraste, as crianças, sensíveis ao entorno, exploram o ambiente e se encantam com os detalhes que o cercam. Como aponta Barbieri (2012):

A abertura com que olhamos para aquilo que a criança faz é o que cria o território de pertencimento. Ao desenvolver sua percepção, o professor fica mais sensível às necessidades de cada criança. Escutá-la significa perceber, com o corpo inteiro, o que ela está querendo dizer. Voltando à epígrafe, como a obra de arte pede uma interpretação ativa, as crianças solicitam que o professor interprete suas necessidades. Essas interpretações se transformam em ações que oferecem ferramentas necessárias para que as crianças atuem no mundo, e a arte é uma dessas ferramentas. (BARBIERI, 2012, p. 27-28)

A maneira como as crianças sentem as texturas, apertam e misturam as massinhas, testam os movimentos e as intensidades dos materiais, está intrinsecamente ligada a uma vivência profunda. Ao atentar para a intensidade desses momentos, o educador pode mediar e propor experiências estéticas que se conectem à essencialidade da vivência e à resignificação da espacialidade. E durante dias, o ambiente natural proporcionou ao grupo uma vivência palpável, relacionando a experiência estética da criança com o entorno e transformando o espaço em um local de brincadeiras instigantes.

Em uma ocasião, uma criança anunciou: “Vem ver o buraco da Cuca!”. Acompanhamos até o local, onde as crianças mostravam um buraco na tampa do bueiro, coberta de areia, enquanto jogavam gravetos, folhas e procuravam minhocas para a Cuca. Ao contarem suas ideias sobre a personagem, percebemos a potencialidade da imaginação, com o grupo imerso na narrativa e detalhando coletivamente a história da Cuca.

Em outro momento, desenharam no papel kraft, utilizando carvão e giz de lousa, materiais que experimentavam pela primeira vez. Surpresas, as crianças testaram as possibilidades, a força e a mistura do carvão e do giz, observando qual sobressaía e como se quebravam.

Uma experiência encantadora ocorreu quando uma criança expandiu o desenho para o chão, contornando o próprio corpo. O desenho se relacionava diretamente com

ela, demonstrando que a criatividade não se limita ao papel, mas abrange o universo que está sendo criado. Consequentemente, percebemos a criação artística das crianças como uma extensão delas, em que se entregam à imaginação para recriar, brincar e aprender a partir do contato com a concretude e o faz de conta.

Em outra ocasião, as crianças ressignificaram a função de placas de concreto, originalmente utilizadas como passagem. Para elas, as placas representavam uma limitação, e, por isso, decidiram colocar água nas aberturas, juntamente com terra. Esse movimento criativo permitiu que cada uma "cozinhasse" em seu próprio espaço de criação, preparando "sanduíches" e "tacos" com folhas, enquanto mexiam a "comida" com galhos.

Em um dia quente, as crianças encheram garrafas e tiveram a ideia de jogar a água para se molharem, criando poças nas quais pulavam e sentiam a água. Nesse contexto, Valério e Silva (2021, p. 44) observam que “a água encanta e parece mágica, pois, ao mexer, ela balança, dança, pula e espirra, e, quando tentam pegá-la, ela escorre, foge e some”.

As crianças se envolviam na experiência, divertindo-se e brincando em conjunto, transformando o contexto de acordo com suas necessidades. Esses momentos servem como fonte de inspiração para projetos, permitindo a exploração da criatividade e sensibilidade das crianças. Um aspecto importante em todas as experiências foi a continuidade do tempo; as ações se estenderam por horas em vivências criativas. Esses momentos, registrados em fotos, refletem uma experiência sensível e coletiva, marcada por uma construção significativa e pela transformação do ambiente em que estavam inseridas, evidenciando crianças presentes e imersas.

Ao gerar intencionalmente uma experiência entre crianças, é essencial que os educadores considerem o espaço como um elemento fundamental na construção do conhecimento infantil, incentivando-as a se comunicar por meio de vivências artísticas. Ao se sentirem pertencentes, as crianças exploram suas ideias de forma mais livre.

Figuras 1 e 2 - Novos usos dos blocos de concreto no chão



Fonte: Acervo das autoras

Figuras 3 e 4 - Expansão do desenho, além da folha



Fonte: Acervo das autoras

Figuras 5 e 6 - Brincando com as poças vindas das garrafas



Fonte: Acervo das autoras

Diálogo em processo

É frequente que o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental I negligencie as particularidades e os interesses do grupo. Por isso, é fundamental repensar essa abordagem, buscando práticas mais significativas e que explorem temas sob diferentes perspectivas. Isso deve ocorrer por meio de um diálogo constante e da observação atenta das falas e ações das crianças, permitindo a criação de propostas intencionais

que se configurem como experiências potenciais.

No entanto, os desvios que ocorrem no processo de escolarização, especialmente durante a alfabetização, frequentemente relegam os desenhos a um segundo plano. Essa desvalorização pode levar à perda de confiança das crianças em sua capacidade de se expressar e criar por meio dessa linguagem, comprometendo uma de suas formas mais legítimas de comunicação:

As crianças estavam usando a simbolização não apenas para representar o que já sabiam, mas também para refletirem e questionarem o que dizem que sabem. Elas, em essência, representam seu conhecimento a fim de melhorarem sua coerência. O desenho, nesse sentido, é feito com o intuito de aprender, em vez de comunicar, o que é conhecido. (FORMAN; LEE; WRISLEY; LANGLEY, 1999, p. 239)

Dessa forma, as crianças desenvolvem a capacidade de compreender a dinâmica das relações e do mundo, estabelecendo conexões com outras pessoas. Para me envolver nesse processo, interagi com pequenos grupos ou individualmente, acompanhando de perto suas decisões, construções e diálogos na exploração de novas ideias, uma vez que o acompanhamento de grandes grupos se mostrava mais complexo.

O período de observação e diálogo foi extremamente enriquecedor, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das individualidades. Essa abordagem configura-se como “uma maneira de reconhecer e incentivar crianças que se comunicam menos em suas diferentes trajetórias de aprendizagem” (HAWKINS, 1999, p. 16). Para ilustrar esse aspecto, apresentamos a seguir alguns momentos que nos permitirão refletir sobre o trabalho realizado em sala de aula.

Três conversas

No início, o Menino 1 realizava movimentos repetitivos com o pincel, demonstrando um semblante triste ao ser proposto a fazer desenho livre novamente. Seu interesse por futebol o levava a criar desenhos de símbolos de times e jogadores em seu caderno, prática que havia sido restringida pela professora. Sem alternativas

para ampliar seu repertório e distante do tipo de desenho em que se sentia confiante, ele passou a expressar sua insegurança com frases como 'Não sei desenhar'. Diante desse cenário, intervir e oferecer suporte durante as aulas era uma boa escolha. No início, ele estava inseguro e insatisfeito com seus desenhos. O grande volume de alunos e suas múltiplas necessidades dificultava um acompanhamento próximo e individualizado de seu desenvolvimento.

Portanto para incentivar a criança, e fazê-la voltar a ter interesse pela arte de desenhar, o professor pode levar imagens que façam sentido aos olhos da criança para que ela se inspire ou então atrelar o desenho às experiências que façam parte do ambiente dela e que sejam de seu interesse, possibilitando assim com que a criança aos poucos volte a se identificar com o que desenha (ARAUJO, 2017, p. 84).

É comum que as crianças percam a confiança em si mesmas e tenham suas expressões silenciadas, e os adultos frequentemente não sabem como oferecer ajuda (ALBANO, 1997, p. 51). Como resultado, elas desistem de desenhar e de contar histórias. O desenho, no entanto, é essencial para o desenvolvimento humano, e temas de interesse da criança podem ser utilizados como apoio para expandir suas experiências. As mediações, tanto individuais quanto em grupo, incentivam a participação coletiva e abordam diferentes saberes, promovendo um exercício importante para a convivência em sociedade.

No final do ano, o Menino 1 criou um desenho fascinante de uma árvore, acompanhado de uma narrativa cativante e rica em detalhes. Ele se divertia ao descrever os frutos e pratos inusitados que a árvore apresentava, como bolo e banana. A história se expandia à medida que as crianças interagiam, e ele demonstrava um desejo incomum de compartilhar sua criação com mais pessoas. A escuta atenta dos detalhes e do processo criativo é fundamental para reconhecer o valor das histórias e obras produzidas, promovendo um exercício criativo significativo. Naquele instante, compreendemos a relevância dessas ações e como elas transformam experiências artísticas, alterando a forma de perceber o mundo e estimulando a busca por soluções.

Dessa forma, é possível conceber intervenções com crianças que se sentem incapazes de desenhar, atribuindo um novo significado ao fazer em suas vidas. No SCIAS-Arte/Educação, Belo Horizonte, v.16, n.1, p.51 -79, jan./jun.2025

entanto, Katz (1999, p. 46) aponta a resistência de alguns professores em dialogar e a necessidade de compartilhar comentários positivos durante o processo de criação das crianças, enfatizando uma relação baseada no desempenho delas.

Muitas vezes, não contam com uma formação que valorize a criatividade, o que os torna inseguros sobre como agir. Esse processo deve iniciar com a escuta, considerando as oportunidades de construir conjuntamente caminhos a serem trilhados por meio da linguagem artística. Quando reconhecemos as crianças como indivíduos que pensam em vivências diversas, podemos dialogar, aprender juntos e ressignificar a nossa trajetória como educadores.

Elogios podem ser entendidos como "palavras vazias", como analisa Lowenfeld em "A criança e sua arte", mesmo quando feitos com boa intenção, por serem repetitivos e percebidos pelas crianças como falta de interesse. A narrativa, a imaginação, a criação e a observação, como formas de se entender no mundo, permeiam relações, sentimentos e emoções. Assim, por meio das Artes Visuais, é possível reinventar o que se conhece. Para isso, é essencial que a criança se sinta parte do contexto:

Há espaços que fazem com que nos sintamos valorizados e à vontade, onde podemos criar soluções múltiplas para nossas ideias; onde a possibilidade da concretização de um projeto tenha as adequações necessárias para a materialização de uma ideia. Muitas vezes, erramos ao experimentar, não satisfazemos nossas expectativas, e a receptividade por parte das pessoas que estão à nossa volta nos encoraja na pulsão de continuar e tentar outra vez. Um ambiente com essa qualidade traz uma sustentação de forças para a potência de nossa criação. (BARBIERI, 2012, p. 52)

À medida que crescem, as crianças sentem a necessidade de que seus desenhos se aproximem mais da realidade, e esse momento é crucial para a compreensão de seu próprio traço. Nesse sentido, é essencial tratar o desenho como documento e incentivar a experimentação, sem comparações entre os alunos, valorizando a singularidade de cada um e utilizando os registros como avaliações processuais.

A segunda situação observada envolveu o Menino 2, que pintava seu desenho

SCIAS-Arte/Educação, Belo Horizonte, v.16, n.1, p.51 -79, jan./jun.2025

de rosa em uma mesa com outros seis meninos. Essa escolha desencadeou uma reação inesperada, pois, enquanto ele desenhava e conversava, um colega expressou surpresa e indignação, questionando a cor e associando-a ao gênero feminino: “Por que está pintando de rosa? É cor de menina!”. Todos olharam espantados para o desenho, para o qual a cor até então era irrelevante. O Menino 2 respondeu, sem jeito: “Estou pintando de rosa porque é minha mãe e ela é uma menina”. Essa dinâmica de grupo evidencia a possibilidade de promover discussões e o conflito de ideias, o que pode ser utilizado para abordar questões de gênero e cor de forma mais abrangente, em um trabalho de intervenção a partir das falas das crianças, de maneira crítica. Para isso, o educador precisa se aprofundar no tema e conduzir a conversa para momentos de aprendizagem.

A afirmação de que “rosa é cor de menina” revela como as normas de gênero são construídas e naturalizadas nos contextos familiar e escolar, limitando as possibilidades de expressão e criatividade e moldando percepções e comportamentos. É importante lembrar que, até os anos 60, a cor rosa era amplamente utilizada por homens, mas empresas de brinquedos e roupas, por exemplo, passaram a direcionar produtos específicos para meninos e meninas, utilizando cores como estratégia de marketing. Com o tempo, essas associações se tornaram cada vez mais arraigadas na cultura.

Para desconstruir essa associação, uma atividade interessante seria propor que todas as crianças desenhassem utilizando apenas a cor rosa em um desenho monocromático. Além disso, o professor pode ampliar o olhar das crianças ao apresentar imagens de paisagens rosa, como o pôr do sol, em que a cor resulta da reflexão da luz de todos os comprimentos de onda e é atenuada para um tom rosado pela poluição. A exibição de pinturas e fotografias também contribui para ampliar o conhecimento sobre a cor, enfatizando seu papel para além das atribuições de gênero. Essa problematização e discussão são fundamentais para ampliar conceitos e ressignificar o uso das cores em geral.

A terceira situação observada diz respeito às intervenções no desenho das SCIAS-Arte/Educação, Belo Horizonte, v.16, n.1, p.51 -79, jan./jun.2025

crianças. Uma criança que não sabia como desenhar um cachorro solicitou auxílio à educadora, que desenhou o animal com caneta no centro da produção da criança, a partir de sua própria perspectiva. A criança, ao ver o resultado, trocou de página e recomeçou seu desenho, pois não reconhecia mais sua criação. Essa atitude do adulto reproduz uma forma de desenhar que pode ser assimilada pelas crianças, levando-as a perder seu próprio modo de construir o grafismo a partir de suas vivências. A percepção do adulto se sobrepõe à da criança, e o desenho passa a refletir visões de mundo distintas. No entanto, a intervenção pedagógica deve respeitar o espaço de criação da criança e buscar expandir seu repertório por meio da apresentação de outras imagens com traços distintos, esculturas, brinquedos e outras manifestações visuais.

Portanto, as intervenções devem se concentrar em explorar diferentes formas de representação, apresentando trabalhos de diversos artistas e propondo exercícios que estimulem as potencialidades das crianças. Para isso, é essencial compreender os desenhos infantis em suas sutilezas, singularidades e perspectivas do mundo.

Fazer um desenho de observação não é reproduzir o que está sendo observado, mas tornar visível o que os olhos de cada criança selecionaram como importante no observado. Dessa forma, cada desenho é uma expressão pessoal. O exercício de desenho de observação possibilita que cada criança mostre como vê os elementos e as relações entre eles, como interpreta singularmente o que é observado. (BARBIERI, 2012, p. 101)

A intervenção constante dos adultos, como a imposição de contornos perfeitos nos desenhos, muitas vezes reflete um desejo de agradar e impressionar outros adultos, bem como de atender às suas expectativas. Essas percepções, moldadas pela estética adulta, influenciam a forma como a criança se relaciona com a arte, podendo gerar insegurança em relação às suas capacidades e desmotivação para criar. Para compreender a estética infantil, é fundamental observar e escutar as crianças enquanto interagem com o mundo ao seu redor, reunindo materiais que possam enriquecer o acervo para novas descobertas artísticas.

A quarta situação observada ilustra um momento de desenho espontâneo,

guiado pela imaginação e pela narrativa, em que uma criança virou o caderno de cabeça para baixo. Como o verso não estava sendo utilizado, cada folha se transformou em uma cena de história em quadrinhos. Esse gesto genial ressignificou as páginas em branco, que assumiram formas que transcendiam os limites do caderno. Rodari (2006, p. 89-90) analisa que a criação de quadrinhos "comporta: a idealização de uma história, seu 'tratamento', sua estrutura e organização em vinhetas, a invenção dos diálogos, [...]. Coisas que as crianças, sendo inteligentes, muitas vezes divertem-se fazendo sozinhas".

A estética infantil está intrinsecamente ligada às suas vivências e à sua visão de mundo. No entanto, devido às suas próprias experiências, muitos adultos se sentem incapazes de produzir arte, deixam de escutar as crianças e não compreendem suas representações e narrativas. Madalena Freire propõe a observação como forma de superar essa dificuldade:

Ferramenta básica do trabalho do educador, a observação é um ato de leitura, uma tomada de consciência de si, dos outros, da realidade. É através da observação que o educador detecta, lê, o que vê, no espontâneo ou não, no seu dia junto aos educandos. Também é através dela que ele pode detectar o que não sabe, o que não vê. Pois só vemos o que sabemos. (...) Toda observação (com seu registro) é material para reflexão, estudo do educador. Estudo na busca do entendimento dos significados que estão encobertos para serem lidos em uma realidade. (FREIRE apud BARBIERI, 2012, p. 78)

Ressalta-se a rica experiência que educadores e crianças compartilham, em uma interação diária e intensa, promovendo uma construção colaborativa fundamentada na escuta, o que resulta em um trabalho significativo e participativo. Através da utilização de diversos materiais e da exploração de múltiplas perspectivas, as crianças aprendem, brincam e criam.

Estética

Analisamos, neste artigo, a estética como a percepção sensível da realidade que permeia as experiências infantis. Ecoando o pensamento de Benjamin, que nos convida a resgatar a conexão com nossos sentidos, obscurecida pelas demandas da

vida moderna - 'a arte exige uma tarefa muito mais difícil: desfazer a alienação do sensório corporal, restaurar a força instintiva dos sentidos corporais humanos em prol da autopreservação da humanidade' (Buck-Morss, 2012, p. 156) -, defendemos que a Arte, especialmente na infância, pode fortalecer essa capacidade inata de percepção sensível.

A estética, originária do grego *aisthesis* (percepção), constitui-se como uma experiência pessoal e subjetiva, intrinsecamente ligada às nossas vivências e memórias. É através dos sentidos que nos relacionamos com o mundo, e cada encontro com um objeto ou situação gera uma resposta única, matizada por nossas emoções e sensações. Essa percepção, portanto, configura-se como um processo dinâmico e individual, que transcende a mera racionalidade.

A beleza artística se apresenta ao sentido, à sensação [*Empfindung*], à intuição e à imaginação, possui um âmbito distinto daquele do pensamento e exige, assim, que sua atividade e seus produtos sejam apreendidos por um outro órgão, não pelo pensamento científico. Além disso, é exatamente a liberdade da produção e das configurações que fruimos na beleza artística. (HEGEL, 2001, p. 30)

Hegel e Benjamin, embora de contextos históricos distintos, convergem ao compreender a estética como uma experiência sensível e transformadora. Ambos reconhecem a importância da percepção individual e da produção artística como formas de expressão e conexão com o mundo. Para ambos, a obra de arte serve como veículo para a exteriorização de sentimentos e ideias, estabelecendo um diálogo entre artista e espectador que transcende a mera apreciação do gosto.

A experiência estética é, portanto, uma jornada que se inicia com o despertar de sentimentos e se desenvolve em um processo de interpretação pessoal. A forma como cada indivíduo vivencia um fenômeno estético é singular, influenciada por suas memórias, emoções e conhecimentos prévios. No âmbito educacional, Freire ressalta a importância desses conhecimentos individuais para a construção de um processo educativo significativo e conjunto, que requer a presença integral do sujeito.

O contato com a obra de arte e o envolvimento na produção artística transformam a pessoa e estabelecem uma relação de integralidade com ela. Os objetos SCIAS-Arte/Educação, Belo Horizonte, v.16, n.1, p.51 -79, jan./jun.2025

ganham significado à medida que nos aproximamos e interagimos com eles, pois sua relevância está intrinsecamente ligada aos significados que lhes atribuímos, em um processo constante de construção e transformação:

Quanto mais me aproximo criticamente do objeto de minha observação, mais consigo perceber que esse objeto não é, porque ele está se tornando. Então, começo a notar cada vez mais, na minha observação, que o objeto não é algo em si mesmo, mas está dialeticamente se relacionando com outros que constituem uma totalidade. (FREIRE, 2014, p. 55)

Entendemos a comunicação como um processo de construção coletiva de significados. É na relação com outros que damos sentido ao mundo e a nós mesmos. As relações sociais se estabelecem e se transformam continuamente nesse processo de negociação de significados:

Valida ou invalida as relações sociais das pessoas envolvidas nessa comunicação. Isto é, comunicar não é mero verbalismo, não é mero pingue pongue de palavras e gestos. A comunicação afirma ou contesta as relações entre as pessoas que se comunicam, o objeto em torno do qual se relacionam, e a sociedade na qual estão. (FREIRE, 2014, p. 65)

Somos seres de uma complexidade intrínseca, constituídos por uma multiplicidade de identidades e experiências. Nossas ações são o produto de uma rede complexa de relações, na qual cada um de nós influencia e é influenciado:

Cada ação que realizamos está conectada à memória de tudo que sentimos e fizemos: todas as experiências de uma área de nossa vida tocam as outras, como a respiração, circulam, sempre em movimento. Não há como separar. Somos, além de professores, mães, pais, avós, filhos, profissionais de outras áreas. E é esse todo que atua em sala. (BARBIERI, 2012, p. 20)

No diálogo, educandos e educadores, são expostos ao mesmo objeto de estudo. Nesse processo, aprendem e constroem juntos, conectando seus repertórios e explorando novos aspectos do objeto de forma dinâmica. Além disso, a mediação do educador enriquece as situações, transformando-as em experiências significativas que qualificam o contato e direcionam os educandos a uma compreensão mais ampla das obras.

Dessa forma, a estética se reformula tanto no plano vivencial quanto no conceitual. Nesse contexto, a forma como as percepções se manifesta e se transforma, inicia um processo de identificação. Um olhar atento às sutilezas desse processo permite compreender o percurso que as crianças estão trilhando e oferecer suporte para que reflitam sobre ele. Todo o processo estético, com suas nuances, está intrinsecamente ligado a experiências inconscientes que adquirem novos significados ao longo do tempo, um fenômeno bastante evidente nas vivências estéticas no âmbito da educação.

Esse percurso apresenta desafios, especialmente quando se busca uma educação ativa que emerge do processo estético. Os indivíduos são então convidados a sair de sua zona de conforto e a reconsiderar suas perspectivas de maneira mais criativa, conforme discute Ira em "Medo e Ousadia". Para além disso, é essencial que os educandos explorem diferentes formas de expressão, o que contribui para a externalização de sua identidade e se configura como um exercício relevante para sua formação.

Observa-se que as sutilezas do processo estético estão intrinsecamente relacionadas a experiências inconscientes, as quais adquirem novos significados ao longo do tempo, um fenômeno especialmente relevante nas experiências estéticas no âmbito da educação:

Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá "vida" ao objeto, chama-o para a "vida", e até mesmo lhe confere uma nova "vida". Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos. (FREIRE, 2014, p. 76)

Terezinha Rios (2001, p. 97) defende uma educação que contemple a 'presença da sensibilidade - e da beleza - como elemento constituinte do saber e do fazer docente', enquanto Ostrower (1986) analisa a importância da sensibilidade no processo de aprendizagem, como organizadora das sensações e promotora de uma apreensão mais profunda da realidade.

No entanto, ao terem suas singularidades e vivências negadas, as crianças

sofrem os efeitos do adultocentrismo: “A criança perde a confiança no seu desenho porque perdeu a confiança na sua palavra” (ALBANO, 1997, p. 72). Essa afirmação intrigante nos leva a refletir sobre o quanto:

73

(...) o adultocentrismo marca as produções teóricas e as instituições. Reconhecer na infância sua especificidade - sua capacidade de imaginar, fantasiar e criar - exige que muitas medidas sejam tomadas. Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido da história, requer que se conheça as crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam (KRAMER, 1999 apud BARBIERI, 2012, p. 28).

Para superar essa perspectiva, é fundamental compreender a criança como contribuinte de cultura, que atribui significado ao mundo. Nesse processo, a escola se configura como um espaço potente para o compartilhamento e a aprendizagem mútua.

Nesse espaço, a relação entre educandos e educador é marcada pela subjetividade e pela estética. O educador, com sua formação, história e individualidade, influencia a prática pedagógica, e a experiência estética se torna um caminho para a construção da consciência sobre si, o outro e o mundo.

Essa experiência estética deve ser entendida como um processo contínuo, onde os erros são acolhidos de forma criativa. Isso implica valorizar discussões, experiências, a exploração do ambiente e o autoconhecimento, proporcionando vivências que criam conexões genuínas entre os aprendizes e os conteúdos.

Sob essa ótica, Katz (1999, p. 38) postula que o trabalho por projetos visa "auxiliar as crianças pequenas a destilarem um significado mais profundo e integral dos acontecimentos e fenômenos que permeiam seu universo imediato e das vivências que capturam seu interesse". Desse modo, as crianças assumem o papel central no aprendizado, dispondo de tempo e espaço para estabelecerem laços com suas próprias criações, em respeito aos seus tempos e concepções individuais.

Nas escolas de Reggio Emilia, o ato de "desempacotar" ou desfamiliarizar objetos e acontecimentos corriqueiros pode despertar um interesse e significado profundos nas crianças (KATZ, 1999, p. 41). Essa exploração conjunta e aprofundada

de objetos nutrem a curiosidade e abrem caminho para possibilidades criativas. Nesse sentido, o grupo se revela fundamental para o diálogo entre educandos e educadores, tornando explícitas as diversas maneiras de pensar e de se posicionar no mundo. Esse processo, que fortalece a identidade, se nutre de observações e aprendizados em situações concretas, configurando uma educação ativa. Para tanto, torna-se essencial escutar a criança – suas ideias, observações, vivências e as múltiplas formas de comunicação através de suas linguagens, como os desenhos. Como bem elucida Katz:

As representações impressionantes que as crianças criam podem servir como base para hipóteses, discussões e argumentos, levando a observações adicionais e a representações novas. Usando esta abordagem, podemos ver como a mente das crianças pode ser engajada de maneiras variadas na busca de um entendimento mais profundo do mundo familiar à sua volta. (KATZ, 1999, p. 43)

As representações são essenciais para as crianças, assim como as exposições que promovem o diálogo, pois permitem que "olhem o que fizeram, vejam a produção umas das outras. Os trabalhos se tornam criadores de perspectivas porque as crianças podem olhar para as produções, discutir, conversar e aprender com isso" (BARBIERI, 2012, p. 57). A exploração do material é essencial e a criança transforma suas experiências. Ao sentir-se pertencente, intervém em seu ritmo de forma que sintam confiança no percurso. No processo educativo podemos desenvolver um senso de apreciação estética partindo do contato com o objeto e intervenção espacial mais saudável e inspiradora. O espaço agradável é aquele que multiplica ideias:

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espalhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele. (MALAGUZZI apud GANDINI, 1999, p. 157)

Esse espaço é fundamental para uma experiência estética que integre o conhecimento subjetivo e objetivo, e a ordem e a estética da sala contribuem para enriquecer as relações. A disponibilização acessível e organizada dos materiais evita

SCIAS-Arte/Educação, v.16, n.1, p.51 -79, jan./jun.2025

a hiperestimulação e favorece a organização mental no processo criativo, com foco nos interesses das crianças. Considerando que elas compreendem o mundo através do corpo, da curiosidade e dos sentidos, o contato com a arte auxilia na exploração do ambiente, na formulação de hipóteses e no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos. Dessa maneira:

A arte e a estética são vistas como uma parte central da maneira como as crianças percebem e representam seu mundo. A arte não é vista como uma parte separada do currículo, mas ao invés disso é vista como uma parte integral da aprendizagem cognitiva/simbólica plena da criança em desenvolvimento. O trabalho das crianças não é casualmente criado, mas é o resultado de uma exploração guiada de temas e eventos relevantes para a vida das crianças e da comunidade mais ampla (GANDINI apud LEE KEENAN et al, 1999, p. 254)

Podemos explorar uma linguagem, nomeadamente as narrativas infantis, essas que explicitam a interação. Dessa forma, trabalham com o imaginário, o que é essencial para o desenvolvimento “já que o pensamento criativo seria a arma mais eficaz de transformação do mundo e portanto de ameaça a uma ordem social conhecida, estabelecida e vantajosa para eles” (RODARI, 2006, p. 8) .

Podemos explorar uma linguagem que se destaca: as narrativas infantis, que explicitam a interação e estimulam o imaginário, elemento essencial para o desenvolvimento. Como afirma Rodari (2006, p. 8), “o pensamento criativo seria a arma mais eficaz de transformação do mundo e, portanto, de ameaça a uma ordem social conhecida, estabelecida e vantajosa para eles”.

Essa criatividade se manifesta em questionamentos e inconformismo diante do mundo, na busca por respostas e na formulação de hipóteses ao observar um objeto ou situação. Trata-se de um movimento dinâmico de repensar novos cenários. No ambiente escolar, as crianças começam a exercitar essa capacidade por meio do faz de conta, da produção de textos, desenhos e de múltiplas linguagens. Como sujeitos em formação e em constante transformação, elas desenvolvem a criatividade por meio de intervenções que potencializam suas habilidades criativas e seus modos de ser.

O trabalho com a criatividade abrange diversas formas de expressão infantil, como a brincadeira, o desenho, a discussão e a narração. Rodari argumenta que, 'com SCIAS-Arte/Educação, Belo Horizonte, v.16, n.1, p.51 -79, jan./jun.2025

as histórias e os procedimentos fantásticos para produzi-las, estamos ajudando as crianças a entrar na realidade mais pela janela que pela porta. É mais divertido e, portanto, mais útil'. (RODARI, 2006, p. 31).

Considerações finais

A pesquisa nos permitiu observar as crianças com maior sensibilidade, atentando-nos ao processo não linear do conhecimento, a um movimento constante que estrutura suas vivências, permeado pelo encantamento e pela criação de hipóteses a partir de sua grandiosa curiosidade, revelando uma perspectiva única sobre si mesmas em seus desenhos.

Retomamos o conceito de estética para refletir criticamente sobre como as vivências são produzidas, como potencializar as falas das crianças enquanto são expostos ao sensível em sua plenitude. A Arte, ao nos cercar e se configurar como linguagem necessária, desempenha um papel fundamental na criação de conexões cognitivas e emocionais complexas. Através do sentir, do imaginar e do criar, a Arte nos permite expressar e apreciar experiências estéticas, estimulando o questionamento, a geração de ideias e a realização de projetos, e incentivando a curiosidade que leva as crianças a valorizar e buscar uma vida permeada pela Arte.

Os ambientes influenciam as vivências estéticas, e sua organização deve ser pensada no contexto educacional como um todo, considerando as relações com outras escolas e crianças. A formação de qualidade dos educadores é essencial, mas nem sempre priorizada, sendo fundamental aprofundar a discussão sobre o contato das crianças com a Arte para mediar essas experiências e desenvolver suas habilidades artísticas.

Ao longo deste artigo, pudemos observar a riqueza e a complexidade do mundo infantil, onde o conhecimento se constrói de forma constante e singular. As crianças, ao se depararem com o mundo, revelam uma curiosidade e a estética emerge como uma linguagem fundamental para a expressão de suas vivências e a construção de sua identidade.

Ao resgatar o conceito histórico de estética, buscamos compreender como as experiências são produzidas e valorizadas no contexto educacional. Nesse sentido, é fundamental que os educadores estejam atentos às falas e às produções artísticas das crianças, reconhecendo-as como fontes ricas de conhecimento e incentivando a sua expressão.

A organização do espaço educativo desempenha experiências estéticas significativas. Ao proporcionar estímulos visuais, sonoros e táteis, é possível despertar a curiosidade criativa das crianças. A pesquisa realizada evidenciou a importância da Arte como linguagem fundamental para a criança, permitindo-lhe expressar suas emoções, ideias e percepções de forma singular. Ao explorar o universo infantil, constatamos que a estética não se limita à produção artística, mas permeia todas as suas experiências.

Ademais, ao analisar as produções das crianças, notamos que elas revelam uma visão de mundo particular e original, da qual podemos aprender. A valorização dessas produções como documentos revela o processo de construção do conhecimento infantil. Ao estimular a expressão artística, os educadores contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da autonomia das crianças.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **Teoria Estética**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho: A educação do educador**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

ARAUJO, Betania Libanio Dantas de (coord.). **Artes Visuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Cadernos de Residência Pedagógica. São Paulo: Alameda, 2017.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

BUCK-MORSS, Susan. Estética e anestética: uma reconsideração de A obra de arte de Walter Benjamin. In: BENJAMIN, Walter; SCHÖTTKER, Detlev; BUCK-MORSS, Susan; HANSEN, Miriam (Org.). **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 4. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Zouk, 2010.

FORMAN, George; LEE, Moonja; WRISLEY, Linda; LANGLEY, Joan. A cidade na neve - Aplicação da abordagem multissimbólica em Massachusetts. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Org.) **As cem linguagens da criança**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. cap. 13, p. 235 - 251.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Org.) **As cem linguagens da criança**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 145 - 158

GARDNER, H. Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Org.) **As cem linguagens da criança**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 9-12.

HAWKINS, David. Comentários - A história de Malaguzzi, outras histórias. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Org.) **As cem linguagens da criança**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 13 - 16.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Cursos de estética I**. São Paulo: Edusp, 2001. v. 1.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Org.) **As cem linguagens da criança**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. cap. 2, p. 37 - 55.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. Tradução: Álvaro Lorencini, Sandra M. Nitrini. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Tradução: Antonio Negrini. Direção da coleção de Fanny Abramovich. 10. ed. São Paulo: Summus, 2006.

VALERIO, Viviane Graciele de Araujo; SILVA, Maria Regina Paulo da. **Desemparedando a Infância: As crianças e o quintal brincante da creche**. 1. ed. São Paulo: Amélie Editorial, 2021.