

**AFETIVIDADE E ARTE:  
contribuições para o desenvolvimento infantil<sup>1</sup>**

**Alline Angelina Zampola Antonio<sup>2</sup>**

**Prof(a). Alessandra Muzzi de Queiróz Chaves<sup>3</sup>**

**RESUMO:**

O presente trabalho aborda as contribuições das atividades artísticas e da afetividade no desenvolvimento integral da criança na pequena infância (0 a 5 anos). Para tanto, percorre pela estrutura da Educação Infantil no Brasil, pelo trabalho pedagógico nessa etapa do ensino básico e pelos fundamentos teóricos que definem o quanto o cultivo de relações afetivas e o oferecimento de vivências que exploram múltiplas linguagens na arte colaboram para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social das crianças, oferecendo a segurança e o equilíbrio emocional concomitante a um universo de possibilidades de experiências que culminam no aprendizado real, significativo em detrimento de um processo de ensino fragmentado e artificial.

**Palavras-Chave:** Educação Infantil, Desenvolvimento Infantil, Afetividade, Arte.

**ABSTRACT:**

The current paper addresses artistic activities and affection contribution to integral development of children in small childhood (0 to 5 years). For that matter, it goes through the structure of Childhood Education in Brazil, through pedagogic work in this stage of basic teaching and through theoretical foundations that define how much affective relationship and the offering of experiences that explore multiple art languages help children's physical, cognitive, emotional and social development offering security and emotional balance along a universe of experiences possibilities that culminate in meaningful and real learning over fragmented and artificial education.

**Keywords:** Childhood Education, Childhood Development, Affection, Art.

---

<sup>1</sup> Trabalho de conclusão do curso de pós-graduação Lato sensu em Psicopedagogia da Universidade Católica Dom Bosco.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora de Educação Infantil. E-mail: [allinez@gmail.com](mailto:allinez@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora Mestre da Universidade Católica Dom Bosco. Orientadora de Trabalho de Conclusão do Curso de pós-graduação Lato sensu da UCDB. E-mail: [muzzi\\_chaves@hotmail.com](mailto:muzzi_chaves@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO:

Num contexto em que a Educação Infantil é legitimada como a primeira etapa da educação básica e em que a obrigatoriedade do ingresso das crianças atualmente inicia-se aos 4 anos de idade<sup>4</sup>, é imprescindível a reflexão sobre a natureza do trabalho pedagógico direcionado às crianças de 0 a 5 anos de idade, objetivando pensar e promover práticas pedagógicas que contemplem o bem-estar das crianças pequenas nas instituições, assim como, estimular para desenvolver-se integralmente por meio de vivências significativas que envolvem uma diversidade de linguagens nesse processo de apropriação e compreensão do mundo social, intra e interpessoal.

Para que o desenvolvimento infantil ocorra de forma saudável e respeitando a infância como etapa peculiar e rica em ludicidade, imaginação, curiosidade e produção cultural, percorremos pela importância da preocupação em formar vínculos afetivos entre as pessoas no interior da instituição, vínculos afetivos com o meio e, por consequência, com a missão de descobrir, de aprender, de transformar, criar de forma significativa, aliando aspectos emocionais e cognitivos.

Neste trabalho também é abordado o quanto é importante que os profissionais da área estejam afinados com os estudos acerca do desenvolvimento da criança; estejam afinados com o universo infantil e suas peculiaridades; estejam também receptivos a estabelecer relações de respeito e harmonia no cotidiano.

Oliveira e Cruz (2014, p.18), colocam que aprender é aprender com alguém, e esse alguém só assume um papel de ensinante quando está revestido, por seu aprendente, de uma importância especial.

Além da perspectiva da afetividade em prol do desenvolvimento infantil, também investigamos a importância das experiências na construção de conhecimentos, por isso, abordaremos a arte como instrumento de aprendizado por meio de experiências com música, dança, teatro, literatura, desenho, pintura, o que envolve fatores subjetivos sensoriais, emocionais e cognitivos.

Frente à oportunidade de os educandos se envolverem inteiramente nos processos de aprendizagem em busca de verdadeiras construções de saberes, elucidada Vincenti (1994, p. 17):

---

<sup>4</sup> Emenda Institucional, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a LDB regulamentando a obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos de idade.

[...] a marca do verdadeiro não é nem o resultado, nem o enunciado do saber, mas o caminho, o método que permitiu que se atingisse a conclusão e que se constituísse o conhecimento como tal [...] para possuir a verdade é preciso produzi-la a partir de si mesmo [...].

## **1. Sobre a Educação Infantil**

No ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394) regulamenta a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, considerando seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social.

Esta etapa da educação não possui o caráter preparatório para o ensino fundamental, não possui currículo definido e carrega conceitos de infância e criança que desenham a natureza do trabalho pedagógico. Começa a estrutura-se uma prática profissional preocupada com a criança pequena e com a infância como período de descoberta dos mundos inter e intrapessoal por meio do lúdico, das brincadeiras envolvendo as múltiplas linguagens.

Essa ideia se evidencia no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, documento do ano de 1998 que trouxe contribuições para refletir tanto sobre o conceito de criança e quanto sobre o trabalho realizado pelas instituições de educação infantil, as quais estão ainda passando por um movimento de reflexão e estruturação a partir de estudos e políticas públicas.

Ao acompanhar as evoluções da educação das crianças pequenas, percebemos que a educação infantil perde, ao longo do tempo, o caráter assistencialista em prol da preocupação com o desenvolvimento da criança em sua integralidade. Assim, as instituições (creches e pré-escolas) tornam-se espaços de realização de trabalho pedagógico fundamentado em pesquisas em torno do desenvolvimento infantil e com objetivos claros, planejamentos, projetos que envolvem diferentes linguagens, sempre levando em consideração também o cuidado e o vínculo afetivo com os pequenos para o estabelecimento de bem-estar e de um ambiente propício à aprendizagem.

No RCNEI (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 13) é posta a importância da qualidade das vivências oferecidas nas instituições e o direito que as crianças possuem em ter experiências prazerosas, sempre considerando:

[...] o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão,

pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Fica claro que o conceito de criança também se modificou com o tempo, ela passou a ser vista não como um adulto em potencial, mas como sujeito protagonista de sua história, capaz de ser transformada e também de transformar o meio onde vive. Segundo o RCNEI (1998, p. 21-22), as crianças nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas é fruto de um intenso trabalho de criação, de significação e ressignificação.

Esse conceito de criança, no qual se baseia o RCNEI, (BRASIL, 1998, vol.1, p. 21-22) é apoiado nas teorias Histórico-Cultural e Epistemologia Genética.

A concepção de construção do conhecimento pelas crianças em situações de interação social foi pesquisada, com diferentes enfoques e abordagens, por vários autores, dentre eles: Jean Piaget, Lev Semionovitch Vigotsky e Henri Wallon. Nas últimas décadas, esses conhecimentos que apresentam tanto convergências como divergências, têm influenciado marcadamente o campo da educação. Sob o nome de construtivismo reúnem-se as idéias que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Desta forma, a infância se apresenta como um período de construção de saberes, de cultivo de curiosidade, de encantamento, de compreensão do mundo, de produção de uma cultura muito peculiar: a cultura infantil. Diante de tamanha complexidade deste universo, os profissionais da educação enfrentam um grande desafio para melhor compreender, lidar e contribuir com o desenvolvimento da criança, como bem disse em entrevista Lydia Ortélio, “nós temos de nos alfabetizar na cultura da infância”<sup>5</sup>.

O trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil envolve, então, o cuidar e o educar no sentido de preservar o bem-estar da criança, assim como sua

---

5 Entrevista concedida à Revista Pátio Educação Infantil, Ano I, n. 3, Dezembro 2003/Março 2004.

aprendizagem, desenvolvimento de capacidades e potencialidades afetivas, corporais, estéticas, lógicas, éticas, socialização, respeito, identidade, enfim, aspectos que contribuem para uma formação verdadeiramente humana. E, quando o trabalho com as crianças pequenas é realizado com a liberdade para o brincar, dançar, pintar, cortar, colar, pular, cantar, ler, encenar, desenhar, tocar, entre outras artes e linguagens, abre-se a possibilidade de encantamento pelo conhecer, de vínculo afetivo e cuidado com meio e com os pares, compromisso e prazer em desvendar a maravilha do mundo por meio de vivências significativas.

De acordo com Álvares (2010, p. 64),

Ao transformar seu olhar sobre o mundo (através da experiência estética), o indivíduo mobiliza seu corpo inteiro, (...) respondendo com todo o seu ser intelectual, sensível, sensual. Ao refletir sobre os significados criados, o sujeito desprende seu olhar sobre si mesmo e vê o ser humano em sua maravilha.

## **2. Desenvolvimento Infantil e o Papel da Educação Infantil**

Entende-se por desenvolvimento humano toda a mudança ou continuidade ao longo de todo o ciclo humano de vida e algumas especificidades em cada fase: infância, juventude, fase adulta e velhice. O processo de desenvolvimento ocorre desde a concepção até a morte.

Existem quatro aspectos básicos e indissociáveis que envolvem o desenvolvimento humano:

- Aspecto físico-motor: maturação, crescimento orgânico;
- Aspecto Intelectual: capacidade de raciocínio;
- Aspecto afetivo-emocional: forma subjetiva do sujeito em lidar com suas experiências;
- Aspecto Social: forma como o sujeito lida, interage com outras pessoas.

Para que profissionais da educação infantil possam trabalhar de forma coerente, sabendo como lidar com a criança pequena é preciso que eles conheçam os aspectos do desenvolvimento da criança, compreendendo as especificidades de cada faixa etária, estando mais aptos à intervir e colaborar com esse processo.

Na perspectiva da Teoria Interacionista, a qual investiga o desenvolvimento humano acreditando que o mesmo está sujeito ao equilíbrio entre os estímulos do meio e as características do indivíduo, o ser humano possui papel ativo no processo de aprendizagem,

de construções do conhecimento, é preciso haver interações entre os fatores orgânicos e ambientais.

Como precursores da Teoria Interacionista estão os teóricos Jean Piaget e Lev Seminovitch Vygotsky.

Jean Piaget (1896 - 1980) assume que a criança é um ser ativo que age de maneira espontânea. Além disso, suas estruturas mentais são divididas em estágios de desenvolvimento: período Sensório-Motor (0 a 2 anos), Pré-Operatório (2 a 7 anos), Operatório Concreto (7 a 11 anos) e Operatório Formal (12 anos em diante), os quais evoluem na medida em que a criança interage com o mundo à sua volta. Para Piaget (1977, p. 242),

Se tomarmos a noção do social nos diferentes sentidos do termo, isto é, englobando tanto as tendências hereditárias que nos levam à vida em comum e à imitação, como as relações “exteriores” dos indivíduos entre eles, não se pode negar que, desde o nascimento, o desenvolvimento intelectual é, simultaneamente, obra da sociedade e do indivíduo.

Vygotsky (1896 - 1934) também acredita na importância da interação indivíduo-meio, acrescentando que é na relação com sujeitos mais experientes que o indivíduo constrói ativamente conhecimentos social e cultural. O plano interno do indivíduo, portanto, não é preexistente, mas sim constituído pelo processo de internalização, fundado nas ações, nas interações sociais e na linguagem. Assim, o ato de aprender significa construção no coletivo. Para Kohl (1992, p. 33),

As postulações de Vygotsky sobre os fatores biológicos e sociais no desenvolvimento psicológico apontam para dois caminhos complementares de investigação: de um lado, o conhecimento do cérebro como substrato material da atividade psicológica e, de outro lado, a cultura como parte essencial da constituição do ser humano, num processo em que o biológico transforma-se no sócio-histórico.

Percebe-se que o trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil assume grande responsabilidade em oferecer um meio que cuida e educa, conforta e estimula, assegura e possibilita a descoberta, o encantamento, a construção de saberes, a transformação do meio onde vive com criatividade, verdade e integralidade. O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, DCNEI (2010, Art. 7º e Art. 8º), prevê que a Educação Infantil deve garantir sua função sociopolítica e pedagógica:

[...] oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Portanto, existe, atualmente, uma estrutura teórica acerca do desenvolvimento da criança aliada a uma estrutura de políticas públicas que juntas ancoram um trabalho pedagógico que objetiva o bem estar da criança pequena, garantindo o respeito à diversidade, identidade de cada um, assim como, a democratização do direito à convivência em meio de apropriação cultural e de construção de conhecimento: a educação infantil.

### **3. Contribuições da Afetividade para o desenvolvimento infantil**

Por muito tempo estudou-se separadamente os aspectos cognitivos e afetivos, sugerindo uma fragmentação do funcionamento psicológico e uma valorização do lógico em detrimento do emocional. Porém, surgiu um movimento que reuniu esses aspectos numa tentativa de considerar o psicológico completo.

Não é tarefa simples definir o termo “afetividade”, o qual nos dicionários é posto como a capacidade de estabelecer relações de carinho e cuidado entre seres vivos.

Para melhor entendimento sobre a questão, alguns teóricos do âmbito da psicologia e educação apresentam colaborações, são eles Henri Wallon (1879 a 1962), Jean Piaget (1896-1980) e Lev Semionovitch Vigotsky (1896-1934).

Para Wallon, a afetividade é tida como todo o domínio das emoções, dos sentimentos, das experiências sensíveis e, principalmente, da capacidade de entrar em contato com sensações, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. Ele afirma que a emoção é fundamentalmente social no

sentido que fornece um forte vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência da articulação cognitiva no início da vida. De acordo com Kohl (1992, p.90), Wallon acredita que,

A afetividade, (...), não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade direcionou-se, lentamente, à vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira.

Piaget (1896-1980) reconheceu que a afetividade é o agente motivador da atividade cognitiva. De acordo com Kohl (1992, p. 66), para Piaget, a afetividade e razão são termos complementares: afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações.

Para Vygotsky (1896-1934), o desenvolvimento pessoal seria operado em dois níveis: o do desenvolvimento real ou efetivo referente às conquistas realizadas e o do desenvolvimento potencial ou proximal relacionado às capacidades a serem construídas. Vygotsky é considerado, muitas vezes, cognitivista por ter se preocupado principalmente com os aspectos do funcionamento do pensamento. Entretanto, questionava a forma como a psicologia tradicional tornava dual a dimensão afetiva e cognitiva. Vygotsky considerou que os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas. Kohl (1992, p. 76) destaca que o teórico propõe que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. A compreensão completa do ser humano só é possível quando se compreende sua base afetiva-volutiva.

Compreendendo a indissociação entre a cognição e o afeto, passamos a olhar para o ser humano como um ser integral. Assim, os processos educativos devem considerar não somente o aprendizado, mas também a motivação, o prazer no ato de aprender dentro de relações afetuosas entre educandos-educadores, educandos-educandos e educandos-educadores-construção do conhecimento.

Em Fernández (1991, p. 60) citada por Cruz e Oliveira (2014, p. 22), o processo de aprender supõe a presença de quatro fatores: organismo (individual herdado); corpo (construído através das suas experiências); inteligência (autoconstruída interacionalmente); desejo (energia, pulsão, inconsciente). Todo conhecimento passa pelo corpo, envolve todo o ser.



Ao abordar a importância da consideração do aspecto afetivo, desconstruímos a necessidade de comportamentos engessados, padronizados, afinal, o âmbito emocional é subjetivo e tal individualidade precisa ser levada em consideração no processo educativo. Essa mudança de paradigma na prática pedagógica pode ser capaz de diluir situações indisciplinadas, baixa autoestima, desarmonias emocionais, introspecção em prol da motivação pelo aprendizado de qualidade e de relações interpessoais de respeito e diversidade.

Para Saltini (2008, p.16),

As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores.

As creches e pré-escolas, então, precisam atender as necessidades afetivas das crianças pequenas, as quais estão numa fase de constituição de sua identidade e, por isso, solicitam maiores cuidados, sensação de acolhimento e segurança para bem se desenvolverem. É nesse contexto também que a criança terá modelos de relações humanas de qualidade na formação de seus valores e sociabilidade. O professor, assim como os membros da família, é um sujeito referência para a criança.

Novamente surge a ideia de que o desenvolvimento integral do ser não está na simples transmissão de conhecimentos, mas está nas relações/interações sociais que consideram as subjetividades.

#### **4. Contribuições da Arte para o desenvolvimento infantil**

*Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo!  
Só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de  
chegada.  
Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e  
passa;  
mas vai dar na outra banda é num ponto mais embaixo,  
bem diverso do que em primeiro se pensou (...)  
o real não está na saída nem na chegada:  
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia...”*  
(João Guimarães Rosa, 1986: 26-52)

Ao ler Guimarães Rosa facilmente podemos refletir sobre a importância da travessia, do que é vivido no decorrer do processo educativo. A qualidade dessas experiências de travessia certamente determina a qualidade da formação dos educandos, no caso do presente trabalho, da formação das crianças.

Para a garantia de um aprendizado real, a arte surge como elemento essencial e capaz de envolver a globalidade do ser, além de apresentar grande motivação para apreender a realidade com todos os sentidos. Duarte Jr (2001) apud Ferreira (2011, p.11) aponta para a necessidade de uma formação humana que compreenda a percepção do mundo através da sensibilidade, aliada ao pensamento racional. Este ideal supera um modelo de ensino que apenas transmite saberes em prol de uma travessia que possibilita que as pessoas se conheçam melhor e se relacionem de forma consciente e autônoma com seus pares e com o meio ambiente.

Para Barbosa (1986) apud Antonio (2007, p.20) a arte desperta a atenção de cada um para o seu modo particular de sentir, sobre o qual se elaboram todos os processos racionais. Complementar a esta afirmação está a ideia defendida por Porcher (1982) apud Antonio (2007, p. 20), que diz que o homem deve encarar o mundo como uma paisagem que conta com diversos estímulos, não só como uma série de utensílios. Dessa forma, a arte pode estimular um melhor domínio corporal e intelectual, um melhor equilíbrio psicológico, uma maior capacidade de expressão e comunicação, o que dinamizaria a interação e enriqueceria as relações entre pessoas.

Cada pessoa carrega consigo diferentes e diversas emoções, sensações e sentimentos que, por vezes, são incomunicáveis, mas podem ser conhecidos e expressos por meio da expressão artística. Ou seja, o ser lógico divide o lugar com o ser sensível, diante disso, Duarte Júnior (1981, p. 124) coloca:

É necessário que a expressão e a comunicação sejam integralmente garantidas aos seus membros, sob pena de a vida perder seu sentido e coerência. A arte (...) adquire função essencial, por exprimir e construir aquilo que está fora dos limites da razão discursiva.

Tendo em vista o propósito da educação infantil em trabalhar para o pleno desenvolvimento da criança, zelando pela sua integridade física, moral, cognitiva e emocional, é preciso desenhar um trabalho pedagógico que estimula a curiosidade, dança,

expressão, desenhos, pinturas, brincadeiras, enfim, promovendo uma comunhão entre sentir, pensar, querer, aprender. Para Piaget apud Salvador (1988, p. 73),

A educação artística deve ser, antes de tudo, a educação da espontaneidade estética e da capacidade de criação que a criança pequena já manifesta. Ela não pode, menos ainda que qualquer outra forma de educação, contentar-se com a transmissão e a aceitação passiva de um ideal completamente elaborado: a beleza, como a verdade, não vale senão quando recriada pela pessoa que a conquista.

É por meio de vivências significativas e diversificadas que as crianças percorrem por conhecimentos dos mundos natural, social e afetivo, conhecimentos lógico-matemático, linguagem oral e escrita. Por isso, o cotidiano precisa ser movido pela arte, pelo brincar, imaginar, fazer... A creche e a pré-escola, certamente, deve ser o quintal da infância e isso marcará a memória afetiva de todos os envolvidos: “A paisagem onde a gente brincou pela primeira vez não sai mais da gente.” (Candido Portinari)<sup>6</sup>

O desenvolvimento da criança é resultado da interação do seu corpo com o meio onde vive, com as pessoas que convive e com as relações afetivas que se constrói. Desde muito pequena, a criança explora e compreende o mundo com o corpo e todos os seus sentidos. No corpo, portanto, não estão apenas as aquisições motoras, ele é origem de aquisições cognitivas e afetivas conquistadas por meio de ações. O universo da arte transcende para o universo da própria vida.

## **5. Relatos de Profissionais da Educação da Infância sob a perspectiva da afetividade**

Por meio das experiências do cotidiano somado aos estudos acerca da infância e suas demandas, muitos profissionais da área constroem uma história de comprometimento com o desenvolvimento e bem estar das crianças, superando dificuldades e cultivando o encantamento por meio do carinho e da criatividade nos espaços de educação infantil.

Este tópico reúne relatos de profissionais da educação infantil que revelam práticas baseadas na arte e no afeto que atribuem qualidade no trabalho com os pequenos. As identidades dos professores foram preservadas, salva a Professora Anna Marie que é uma pessoa pública.

---

<sup>6</sup> Candido Potinari (1903 - 1962): notório pintor brasileiro cujas lembranças das brincadeiras da infância no interior de São Paulo as levaram a produzir obras e reflexão sobre brincadeiras do universo infantil.

## 5.1. Primeiro Relato

Busquei pelo relato da artista e também educadora dinamarquesa Anna Marie Holm<sup>7</sup> acerca do seu trabalho com a primeira infância, nele estão privilegiados tanto os aspectos da arte quanto do afeto. Assim exprime a autora Holm (2007, p.12):

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar, ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, co-participando e não controlando.

E ainda acrescenta Holm (2004, p.84):

As crianças deveriam aprender a pesquisar, a ter confiança em si mesmas e a ter coragem de se pôr a trabalhar em coisas novas. (...) Aprendendo que uma tarefa pode ter várias soluções, adquirimos força e coragem. As crianças adquirem isso na oficina de arte. Eu lhes apresento um desafio, que nunca tem uma resposta definida.

## 5.2. Segundo Relato

Relato concedido pela pedagoga, professora de educação infantil M.L.L., atuante na rede pública em contexto de agrupamento escolar:

Um momento intrigante e desafiador é aquele da primeira aproximação, primeiros contatos com as crianças.

Como não se sabe o que esperar, e isso motiva, sempre tento entregar algo que movimente os sentimentos; os meus e os delas.

Depois de me mostrar fisicamente aberta e receptiva alimento os sentimentos com uma imagem, uma brincadeira cantada, uma “trovinha” ou algo assim.

Foi assim que, em um desses momentos, aproveitando-me do voo de um beija flor, mandei um “o que é que é?” Em forma de poesia de Elias José:

“É o beija-flor  
que beija a flor  
ou é a flor  
que beija o beija-flor? Mistério de amor!”

Um mistério e de amor, colocou o foco na nossa comunicação e todos os dias tentávamos resolver esse mistério. Recitávamos, respondíamos as

---

<sup>7</sup> Anna Marie Holm, artista e educadora dinamarquesa. Autora de estudos e publicações sobre arte para crianças da primeira infância, dentre elas o “Baby Art” e “Fazer e Pensar Arte”, publicados no Brasil pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

nossas questões expressando das mais variadas formas; nos nossos desenhos, músicas, conversas...

A prática cotidiana desse afeto nos ajudou muito na construção positiva das nossas relações e ao mesmo tempo fortaleceu a construção do autoconceito positivo, na medida em que procurávamos responder ao mistério, realizávamos atividades que desvendavam cada um pra si mesmo.

### **5.3. Terceiro Relato**

Concedido pela pedagoga e professora de educação infantil A.A, atuante na rede pública em contexto de agrupamento escolar:

Reconheço os desafios e as dificuldades que encontro no caminho como professora de crianças pequenas. Mas, sobretudo, vejo a maravilha que é conviver com o frescor da infância e com a forma que eles lidam com a vida, com o mundo...

Penso que o essencial do trabalho está nas relações que estabelecemos dentro do espaço da escola, nos bons valores que ajudamos a semear e nas emoções que compartilhamos e que são capazes de eternizarem saberes nas memórias da cognição e também do coração.

Certo dia uma criança aproximou-se de mim no momento em que eu olhava os cadernos de recados, o restante da turma estava brincando... Mas, ela queria conversar e dei atenção:

“Tia, eu já acordo com tantas coisas na minha cabeça... Não paro de pensar!”

Então, pedi que ela falasse sobre seus pensamentos e, surpreendentemente, ela me diz:

“Não sei falar pensamentos, só sei desenhar pensamentos!”

Ofereci a ela uma folha e ela pediu que fosse então a maior (papel A3) e muitas canetinhas coloridas.

Foi tão bonito o processo: enquanto a menina desenhava também falava sobre seus medos, suas afeições, apegos, desejos... Desenho, emoção e palavras se misturavam na tomada de consciência “eu” daquela criança que se expressava sem medo, sem repressão pela arte e pela escuta amorosa!

### **6. Considerações Finais:**

No decorrer do presente estudo visualiza-se a atual evidência que a criança e a fase da infância passam a despertar no meio social e, principalmente, no âmbito da educação. A educação infantil passa a se reestruturar para garantir a legitimidade do direito a um processo educativo que respeita a criança como ser ativo, singular e inteiro. Surge a preocupação com o acolhimento dos educandos e com a qualidade das vivências oferecidas

nas instituições em prol do bem estar emocional e do desenvolvimento holístico dessas crianças.

No presente trabalho fica evidente a importância da prática pedagógica se pautar na formação de relações afetivas no seu cotidiano, assim como, a importância das experiências no âmbito da arte como oportunidade do conhecimento ser construído através da sensibilização.

Afetividade e Arte são vistos, então, como fatores que permitem a evidência e a lapidação do subjetivo na aprendizagem. Assim, cada criança participa como protagonista de sua própria história. Segundo Cavalari (2005, p. 13): “Se a nível subatômico não podemos mais separar nem um objeto do outro, ou um ser de outro, por que ainda há insistência em separar num único indivíduo o que é físico do que é mental, emocional ou espiritual?”

É válido ressaltar que para que os profissionais da área da educação possam oferecer vivências sensíveis aos seus educandos é preciso que eles também passem por processos de formação estética, experimentem subjetivamente as múltiplas linguagens da arte e sejam da mesma forma transformados através de uma atuação no mundo pelos sentidos. Pensando assim, Strazzacappa (2011, p.77) coloca sobre a experiência de professores com a dança,

Os professores, ao sentirem no corpo estas descobertas, podem compreender melhor o que se passa nos corpos de seus alunos, crianças ou adolescentes. Ao experimentarem o prazer do movimento e os benefícios que estes trazem, tanto para o físico quanto para o mental, podem ver com outros olhos estas atividades na escola. E o mais importante, ao invés de simplesmente “memorizarem” passos coreográficos, estes professores terminaram a oficina com um instrumental muito maior para realizarem suas próprias criações.

Fica claro que para consolidar uma prática na educação infantil que considere cada indivíduo envolvido, suas características, particularidades, desejos e necessidades, é preciso recorrer às teorias que ancoram e legitimam as escolhas, os objetivos, os planejamentos e as atitudes pedagógicas. Assim como, é essencial que os profissionais estejam num processo de também deixar-se sensibilizar diante da linguagem artística, assumam a responsabilidade de ofertar um repertório vivencial e cultural de múltiplas linguagens às crianças e, sobretudo, sejam capazes de deixá-las seguras afetivamente para explorar, conhecer com todos os sentidos e de formas diversas! Os professores claramente assumem um importante papel de mediar a relação da criança com o mundo e, por isso, são parceiros nessa missão. Para Ostetto (2011, p.12)

O professor precisa alimentar sua expressão e conectar-se com ela, precisa reconquistar o seu poder imaginativo, se pretende e deseja garantir a criação, a expressão das crianças. A educação do educador é essencial e, no que diz respeito à arte, passa necessariamente pelo reencontro do espaço lúdico dentro de si, pela redescoberta das suas linguagens (perdidas, esquecidas, onde estão?), do seu modo de dizer e expressar o mundo.

Os relatos profissionais apresentados também evidenciam o quanto arte e afeto determinam uma convivência de respeito, cuidado e despreocupado com o controle demasiado por parte do professor, é essencial que haja espaço e oportunidade para que cada sujeito presente no contexto de educação infantil conheça a si, seus pares e o meio que o cerca.

Quando educadores e educandos estiverem imersos num universo afetivo e preenchido por experiências sensíveis, o processo de apreender e aprender o mundo se dará com inteireza e verdade e, talvez isso caminhará para a formação de um ser humano reflexivo, criativo, consciente e ético

---

## **REFERÊNCIAS:**

ALMEIDA, Célia M. De Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

ÁLVARES, Sonia Carbonell. Educação estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e no aprender. São Paulo – SP, Cortez: 2010.

ANTONIO, Alline. Desvendando a importância da arte. Monografia do Curso de Pedagogia. UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. Historia da Arte-Educacao (Org.). Sp, Ed. Max Limonad, 1986. São Paulo: Max Limonade, 1986.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998, Vol.1.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parâmetros Básicos de infra- estrutura para instituições de educação infantil. Brasília: MEC,SEB,2006.

CASSIRER, Ernest. Antropologia Filosófica. 2ª. Edição. Tradução de Vicente Félix de Queiroz. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1977.

CAVALLARI, Thais Adriana. Consciência corporal na escola. Campinas, SP: 2005. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação Física/ UNICAMP.

DUARTE JR., JF. O que é beleza. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. Pro-Posições. Campinas, SP, v. 15, n. 1 (43), jan./abr. 2004.

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

LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. 1992. Piaget, Vygotsky, Wallon – teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil e Arte: sentido de práticas possíveis. Unesp, 2011. Disponível em Acervo Digital: [www.acervodigital.unesp.br/bitstream](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream)

PORCHER, Louis. (org.) Educação Artística: Luxo ou Necessidade? Tradução Yan Michalski. São Paulo, ed. Summus, 1982.

SALTINI, Cláudio J. P. Afetividade & inteligência. Rio de Janeiro: Walk, 2008.

SALVADOR, A. 1999. Conhecer a criança através do desenho. Porto: Porto editora.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Cadernos Cedes, ano XXI, no 53, abril/2001.

VINCENT, Luc. Educação e Liberdade – Kant e Fichte. Trad. De Élcio Fernandes. São Paulo, SP: Ed. Unesp, 1994.