

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS  
CURSO DE GRADUAÇÃO DE ARTES VISUAIS - LICENCIATURA

LEANDRO BORGES REICHERT

**A VALORIZAÇÃO DOS PROCESSOS CRIATIVOS INFANTIS ATRAVÉS DAS RELAÇÕES  
ENTRE A ARTE E O BRINCAR**

PORTO ALEGRE  
2019

LEANDRO BORGES REICHERT

**A VALORIZAÇÃO DOS PROCESSOS CRIATIVOS INFANTIS ATRAVÉS DAS RELAÇÕES  
ENTRE A ARTE E O BRINCAR**

Trabalho de conclusão de curso, requisito para obter o título em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Paula Mastroberti

Banca examinadora:  
Aline Nunes da Rosa  
Dorcas Janice Weber

Porto Alegre  
2019

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus familiares, amigos e namorada pelo apoio e saídas. À Paula Mastroberti, por ter me orientado na produção deste trabalho. Ao CID, que abriu as portas para este aprendizado. Às crianças do Nível I, pelos momentos compartilhados.

*“Os pequenos nos convidam a experimentar.  
Eles têm a arte dentro de si.  
Eles criam arte.  
Eles nos dizem algo.  
Algo atraente e sedutor.  
Algo que reconhecemos.  
E que não podemos explicar.  
Tudo é muito maior.  
Para as crianças pequenas existe uma conexão  
direta entre vida e obra.  
Essas são coisas inseparáveis.”*

(Anna Holm, 2007)



## RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar e evidenciar (através de fotos, vídeos e bilhetes) a importância da valorização dos processos criativos infantis de ordem lúdica. Através da Extensão Programa de Apoio Extra-Disciplinar para o Curso de Licenciatura em Artes Visuais (PAED), coordenado pelas professoras Paula Mastroberti e Aline Nunes da Rosa do Instituto de Artes da UFRGS, elaborei um projeto de ensino para atuar na primeira infância. Através dele, realizei 16 propostas com crianças de 2 a 3 anos na Escola Infantil do Centro Integrado de Desenvolvimento (CID), onde atuo como bolsista dessa extensão desde março de 2019. O plano educativo foi fundamentado na Arte Contemporânea e na abordagem de Reggio Emilia, que teve como objetivo potencializar e valorizar o processo criativo lúdico através da exploração das variações e multidimensionalidades do papel. O projeto promoveu novas experiências junto com as crianças, desenvolvendo a criatividade e a autonomia. Através do reconhecimento do brincar como parte constituinte da poética infantil, o projeto abriu espaço para o contato com materiais usuais sob outra perspectiva.

**Palavras-chave:** artes na educação infantil, arte e brincar, processos criativos infantis.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	6
<b>1.POR QUE ABORDAR A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ARTES VISUAIS?</b> .....	08
<b>1.1 Quando a arte é trabalhada com     propriedade</b> .....	11
<b>2.ENFIM NA EDUCAÇÃO INFANTIL!</b> .....	15
<b>2.1 Relações entre a arte e o brincar</b> .....	16
<b>2.2 Relações entre a criança e o artista</b> .....	19
<b>3.QUANDO O PAPEL SAI DA MESA</b> .....	20
<b>3.1 Propostas</b> .....	22
<b>3.2 Registros</b> .....	39
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	40
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	41

## INTRODUÇÃO

O meu interesse pela primeira infância sempre esteve presente durante o curso de Licenciatura em Artes Visuais; porém, como o diploma do curso não habilita lecionar na educação infantil, eu deixava essa vontade de trabalhar com crianças um pouco de lado, ou melhor, guardada.

No ano de 2018, me matriculei na disciplina “Educação em Artes Visuais para a infância”, voltada à educação infantil e, na época, ministrada pela professora Paula Mastroberti. A disciplina faz parte da terceira etapa do currículo e está no grupo 2 de alternativas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Confesso que as aulas superaram minhas expectativas, não somente em relação aos conteúdos, mas comigo mesmo.

Eu sempre soube que gostaria de trabalhar com crianças, mas no decorrer das aulas, o “gostaria” passou a ser “preciso”. Essa mudança de palavra ocorreu pelo prazer que senti em estudar sobre o tema e pela ciência que obtive da importância da arte na vida de uma criança, além de desejar que a mesma seja vivenciada também ao lado de um profissional licenciado na área. Ao final da disciplina, eu já estava certo de que meu TCC teria como tema a educação infantil; a necessidade de abordá-la era grande e já estava ansioso para começar.

Então, no ano de 2019, iniciei esse trabalho de conclusão de curso que tem como tema o processo criativo e a primeira infância. Viso mostrar, através da exploração das variações e multidimensionalidades do papel, a importância da valorização do processo criativo infantil de ordem lúdica. Pretendo relacionar a arte e o brincar sem esperar necessariamente um produto final das crianças de 2 a 3 anos da Escola Infantil do Centro Integrado de Desenvolvimento (CID).

Para iniciar o tema, contarei o que me levou a escrever sobre a educação infantil e logo após falarei sobre como o educador em artes pode contribuir na educação infantil, utilizando de exemplo a abordagem de Reggio Emilia e a Arte Contemporânea. As relações entre a arte e o brincar também serão abordadas, assim como a criança e o artista. Afinal, segundo Rosvita Bernardes e Luciana Ostetto (2016, p. 41), “o processo de iniciação artística na infância é construído pelo lúdico”. Por fim, será apresentado e analisado o projeto “Quando o papel sai da mesa”, sobre o qual farei algumas reflexões. Por meio de propostas

feitas às crianças do Nível I (equivalente ao maternal I), o projeto explora as possibilidades do papel para além da sua utilização como suporte de desenho, colagem ou pintura.

## 1 POR QUE ABORDAR A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ARTES VISUAIS?

Ao constatar que havia apenas uma disciplina voltada à educação infantil no currículo de Licenciatura em Artes Visuais, pude perceber que a infância era pouco abordada no curso e comecei a me sentir incomodado, pois a arte tem muito a contribuir com a vida de uma criança.

Essa única disciplina pode ser justificada pelo fato de que o diploma em Licenciatura em Artes Visuais não habilita lecionar na Educação Infantil. Afinal, o art. 61, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), considera aptos apenas aqueles que possuem diploma de pedagogia ou de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Além disso, não há uma política educacional que obrigue a contratação de um profissional da linguagem das artes para atuação nesta etapa.

Porém, através da organização curricular da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podemos encontrar cinco campos de experiências que definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. No campo “Traços, sons, cores e formas”, fica clara a importância das artes no desenvolvimento das crianças, pois ali diz que através da experiência da convivência com diferentes manifestações (artísticas, culturais e científicas, locais e universais), elas conseguem se expressar por diferentes linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais.

[...] Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

(BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-experiencias>)

É claro que um curso de Licenciatura em Artes Visuais, com duração média de 5 anos, não conseguiria abranger todas as demandas dessa etapa da educação básica. Porém, os formados nessa área são capazes de trabalhar a arte com mais propriedade, atingindo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que a BNCC define.

Segundo Cauquelin, “a arte do passado nos impede de captar a arte de nosso tempo” (2005, p. 18). Portanto, ter um entendimento sobre a Arte Contemporânea, pode ajudar o

educador a compreender e a estimular a arte que é produzida pelas crianças. Assim como diversos trabalhos de artistas contemporâneos, que são compreendidos através do processo, os trabalhos realizados na Educação Infantil exigem um olhar para além do resultado final.

Quando as propostas não são limitadas, podemos encontrar algumas características da Arte Contemporânea nos processos artísticos das crianças: liberdade de criação, utilização de materiais diversos, suportes não convencionais, entre outras. No entanto, por não corresponderem aos valores de uma arte do passado, os processos não são valorizados. Para isso, é necessário um olhar contemporâneo, capaz de estimular e valorizar aquilo que levou ao resultado final.

[...] A execução em si é a parte mais forte do trabalho. A avaliação final dos trabalhos produzidos por crianças é uma invenção dos adultos. O que ocorre durante a experiência estética é mais amplo. A compreensão se dá por meio dos sentidos, ampliando a consciência (HOLM, 2004, p. 84).

O reconhecimento da importância do processo artístico infantil passa pelo conhecimento da própria arte e dos processos artísticos que envolvem e caracterizam a produção contemporânea processual, tais como: o efêmero, a intervenção e a performance.

Apesar do *happening* ter surgido em 1959 e a performance nos finais da década de 1960, ambos continuam sendo utilizados na Arte Contemporânea e suas visões sobre o processo podem auxiliar na criação de propostas de artes mais significativas.

O *happening*, termo criado pelo artista Allan Kaprow, é uma forma de arte que agrega as artes visuais e cênicas. Em suas ações, a participação do público garante a imprevisibilidade.

Como o próprio nome já diz, o que importa é o que está acontecendo, ou seja, o processo. Não há uma obra final para ser contemplada, pois a obra é tudo aquilo que acontece naquele momento. A arte é vista como uma experiência, a qual é capaz de nos tirar da alienação. Visto a sua efemeridade, o que “sobra” são os registros, tais como fotos, vídeos e textos.

Em 1961, Allan Kaprow empilhou diversos pneus no jardim de esculturas da galeria Martha Jackson, em Nova York. O artista convidou os visitantes a andar sobre os pneus e jogá-los à vontade. Geralmente, Kaprow utilizava materiais que faziam parte da vida cotidiana, incluindo pessoas. Para ele, a vida era mais interessante do que a arte.



Fonte: Disponível em: [http://www.allankaprow.com/about\\_reinvention.html](http://www.allankaprow.com/about_reinvention.html)

Kaprow foi colaborador do grupo Fluxus, o qual tentava romper a barreira entre arte e não arte. Os artistas que participavam do grupo, faziam *happenings* e performances, envolvendo as diferentes formas de arte: música, dança, teatro, artes visuais, poesia, vídeo, fotografia, etc.

A performance também é uma arte que acontece em um determinado tempo e lugar. Porém, nela há menos espaço para o imprevisto, as ações ocorrem conforme planejadas pelo artista. Quando a performance é vista através de registros, ela já não possui o mesmo impacto, pois a sua essência é o tempo real do ato.

Segundo a Enciclopédia Itaú Cultural (2018), por volta dos anos 1950, Flávio de Carvalho (1899–1973) foi um pioneiro nas performances no Brasil. Em sua performance ‘‘Experiência N° 3’’, Flávio caminhou com um traje tropical masculino, desenvolvido por ele mesmo, pelas ruas de São Paulo. A performance chocou a sociedade, pois rompia com os padrões de vestimenta e de comportamento da época. Flávio abordou as questões de gênero, o conservadorismo e a moda.

Fotografia 2 - Experiência n.3, 1956.



Fonte: Arquivo CEDAE - IEL, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

Tanto o *happening* quanto a performance são experiências que envolvem principalmente o corpo, assim como a arte na educação infantil. Segundo Anna Holm (2007, p. 12), quando trabalhamos com a primeira infância, a arte não ocorre isoladamente, ela engloba: controle corporal, motricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar, etc.

O que me faz ligar o *happening* à educação infantil é essa forma de lidar com o processo e o imprevisto. As crianças são sujeitos imprevisíveis e é preciso que o professor não fique focado apenas na sua ideia inicial. Quando o inesperado é aceito, as crianças conseguem explorar outras possibilidades daquilo que foi apresentado a elas. Além disso, o professor não vê como um fracasso as crianças terem percorrido outras direções.

Quando penso em propostas artísticas, relaciono o artista com o professor de artes e o público com as crianças. O artista inicia determinada ação e o público participa de diferentes formas, muitas delas o artista não prevê. Porém, ele não torna isso como algo negativo, mas que faz parte da individualidade de cada um, servindo de estudo para essa e ações futuras.

Aceitar os imprevistos e as diferentes formas da criança se relacionar com o que foi proposto, auxilia numa aprendizagem mais ampla e significativa, pois a ação da criança é valorizada. Essa pluralidade de ações e pensamentos tornam as experiências mais ricas, ajudando as crianças a lidarem com as diferenças e a pensarem por outros caminhos.

Quanto ao processo criativo artístico das crianças, relaciono com a performance e o *happening*. Nesses processos, o foco não está na construção de um produto final para apreciação futura, mas na vivência de uma experiência artística. Através de fotos e vídeos, a escola e os responsáveis entram em contato com o que foi vivenciado pela turma.

Por conta desse olhar de professor artista, que acredita no potencial da arte na primeira infância, sinto a necessidade de falar sobre esse tema num trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Artes Visuais. É preciso que os licenciandos saibam da importância da nossa atuação na educação infantil, para que defendam o nosso espaço nela.

### **1.1 Quando a arte é trabalhada com propriedade**

No Brasil, a educação básica é formada por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Infelizmente, é na primeira etapa que a arte é trabalhada de forma mais inadequada, já que a contratação do professor de artes costuma ocorrer somente nas seguintes etapas.



Quando a arte é trabalhada por algumas educadoras infantis, ela é vista, em geral, como atividade decorativa ou passatempo. Essas atividades costumam envolver desenhos prontos para serem coloridos; desenho livre com limitação de materiais; colocar tinta no pé ou na mão da criança para decorar cartões de datas comemorativas; entre outras.

Ao pesquisar “arte educação infantil” no Google imagens, podemos ver exemplos dessa arte decorativa e que também é utilizada a serviço das outras áreas do conhecimento.

Fotografias 3, 4 e 5 - Resultado da pesquisa.



Fonte: Google imagens.

Essas atividades são extremamente dirigidas e não permitem o desenvolvimento da criatividade da criança. O espaço é limitado tanto quanto as cores e materiais a serem utilizados. Elas visam, além de um produto final, recolher dados psicológicos ou competências motoras tais como: pintar dentro do contorno, preencher formas, entre outros.

Por volta dos meus 4 ou 5 anos, minha professora pediu para que cada criança fizesse um desenho para todos os colegas. Ao final, levei para casa uma pasta com os desenhos recebidos. Por mais que a ideia de ter um desenho dos colegas fosse interessante, fazê-los foi cansativo e chato.

Porém, outro dia, essa professora fez um supermercado com sucatas e eu achei fantástico! Foi incrível poder fazer compras, escolher os meus produtos e colocá-los no carrinho. Posso dizer que as atividades tradicionais não foram as que me marcaram de forma positiva, mas sim as atividades que saíam da rotina escolar.

Embora muitas escolas infantis não sintam a necessidade de ter um profissional capacitado na área de artes, escolas que utilizam a abordagem de Reggio Emilia<sup>1</sup>, comprovam a sua importância. Nessa abordagem, o ateliê e o atelierista<sup>2</sup> são fundamentais na formação das crianças e dos professores.

[...] Estou convencida de que incluir um atelier na escola pode tornar o processo educacional e a experiência de aprendizagem das crianças mais completos e integrados. As linguagens expressivas são tão essenciais quanto as disciplinas acadêmicas e não devem ser consideradas opcionais ou marginais (VECCHI, 2016, p. 304).

O ateliê foi criado para possibilitar a exploração de materiais não convencionais e a expressão das linguagens das crianças. Em busca de uma aprendizagem mais significativa, crianças e professores desenvolvem seus projetos experimentando diferentes técnicas e materiais. A arte não é vista como uma disciplina separada, mas como um meio de se relacionar com o mundo.

O atelierista participa das criações das crianças e coopera com os professores: fornece materiais diversos, garante a circulação de ideias entre eles e os ajuda a enxergar outras possibilidades nos projetos. Vecchi (2011, p. 125) afirma que “a presença do atelierista tornou possíveis muitos dos melhores projetos em todas as nossas escolas.” Além disso, o atelierista observa e documenta os processos criativos e de aprendizagem das crianças.

A documentação serve como fonte de materiais, para ver e refletir sobre as experiências vivenciadas nos projetos. Ela também é vista como uma forma de informar o público sobre o que acontece dentro da escola. Consiste em: descrições escritas, transcrições das palavras das crianças, fotografias e vídeos.

Em 1991, a revista *Newsweek* entrevistou diversos especialistas em educação internacional e elegeu a pré-escola municipal Diana como a melhor do mundo. A escola, que se situa em Reggio Emilia (Itália), garantiu o título através da abordagem que carrega o mesmo nome da cidade. Atualmente, a abordagem continua sendo premiada e servindo de referência para a primeira infância.

---

<sup>1</sup> Abordagem desenvolvida no município de Reggio Emilia (Itália) após a Segunda Guerra Mundial. Nela, as crianças são encorajadas a explorar o ambiente e suas diferentes linguagens.

<sup>2</sup> Profissional especializado dentro da abordagem Reggio Emilia, tendo conhecimento e/ou experiência em artes.

Assim, podemos ver como a valorização da arte, e do profissional com formação na área, possibilita o desenvolvimento das diferentes linguagens das crianças. A arte possui um potencial muito grande na educação infantil, não cabe ser trabalhada de forma isolada, restrita às atividades tradicionais.

## **2 ENFIM NA EDUCAÇÃO INFANTIL!**

No ano de 2019, fui selecionado para receber uma das duas bolsas de extensão que o Programa de Apoio Extra-Disciplinar (PAED) para o Curso de Licenciatura em Artes Visuais recebeu da UFRGS (PROEXT).

O PAED está pelo terceiro ano consecutivo em parceria com o Centro Integrado de Desenvolvimento (CID), que desde o princípio do programa, tem recebido os bolsistas licenciandos para observação e prática pedagógica. A parceria visa a experiência com o ensino de artes na educação infantil, já que, o curso não prevê estágio nessa modalidade.

O CID é uma escola privada de educação infantil, fundada em 1990, e atende desde o berçário até o quinto ano do Ensino Fundamental. A educação infantil se faz presente nos dois turnos da escola. No turno da manhã, a escola atende crianças do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Já no turno da tarde, crianças de zero à cinco anos entre Berçários e Níveis.

A escola utiliza a Pedagogia de Projetos, a qual incentiva uma visão interdisciplinar do conhecimento. Nela, podemos encontrar alguns princípios que também são vistos em Reggio: aprendizado por meio da experiência, desenvolvimento da autonomia dos alunos e criação de projetos voltados para o interesse da criança.

A maneira como a escola enxerga as artes é diferente das demais que observei em Porto Alegre, as quais me disseram não haver aula de arte. No CID, há duas professoras com formação em Artes Visuais, que são responsáveis pelo Nível I e outra pelo Nível II. A escola trabalha fortemente com a inclusão e vê a arte como grande aliada para o desenvolvimento integral de crianças com deficiência.

Numa conversa com Cheila Schröer, diretora da escola, ela contou que como a escola trabalha numa proposta de inclusão, através da arte é possível trabalhar as potencialidades de cada criança. Assim, a arte é trabalhada de acordo com as possibilidades e dificuldades de cada um, respeitando suas características individuais. Cheila também destaca a importância de propostas mais abertas, para que as crianças possam se conhecer e se entender através delas.

A escola defende que a arte seja trabalhada desde a primeira infância, pois o contato com a mesma repercute no processo de escolarização e nas outras áreas da vida. Como a

educação infantil é a base para o desenvolvimento posterior, para a escola, as crianças que tiveram esse contato desde pequenas, chegaram mais preparadas no ensino fundamental.

Como forma de valorizar os trabalhos produzidos pelas crianças nas aulas de artes, a escola organiza uma exposição anualmente. A exposição é aberta à comunidade e tem caráter festivo. Nela, os responsáveis podem acompanhar o que foi trabalhado com as crianças, enquanto elas brincam e interagem com os trabalhos dos outros colegas.

## **2.1 Relações entre a arte e o brincar**

Quando iniciei as minhas observações no CID, pensei que através de propostas levaria arte para as crianças. Na época, ainda estava selecionando minhas referências para o projeto e TCC. Porém, nas observações eu percebi que a arte já estava ali, o que elas precisavam era de alguém que reconhecesse suas poéticas.

Quando não havia atividade dirigida, numa mesma brincadeira as crianças: dançavam, encenavam papéis, movimentavam seus corpos de forma performática, falavam frases que eu jamais formularia, respondiam de forma criativa, davam vida e diferentes significados a objetos inanimados, etc.

Para Santa Santos (2011, p. 90), “brincar para a criança de dois a três anos é um meio de expressão que simboliza suas experiências, o conhecimento de seu pequeno mundo, seus desejos, suas frustrações, seus sonhos e suas fantasias.”

Nessa idade, a criança já é capaz de representar, o que mostra a sua capacidade de recordar os acontecimentos e apresentá-los do seu jeito. Para isso, ela utiliza os seguintes mecanismos: imitação, jogo simbólico, desenho e linguagem. Através da brincadeira simbólica, a criança chega à representação criativa (SANTOS, 2011, p. 90).

Então, comecei a repensar sobre o meu papel de educador em artes e de que forma acrescentaria no desenvolvimento das crianças. De acordo com Ostetto (2011, p. 13), o educador em artes é a “pessoa-chave para mediar os caminhos da criança no mundo simbólico da cultura, da arte. E nesse caminhar, na experiência compartilhada, ele vai aprendendo a reparar em seu ser poético.”

Quando o educador repara as poéticas que surgem nas brincadeiras, ele valoriza o ser poético de cada criança. Deste modo, através do brincar, é possível trabalhar a arte a favor de

suas diferentes linguagens. Ao propor propostas que sejam voltadas para o processo e não para o produto final, o educador vivencia o que mais de artístico as crianças tem a oferecer.

[...] Essa experiência conjunta, natural e espontânea, se torna o trabalho final, o real produto do processo artístico. Desenvolver a arte como um encontro no qual surjam novos ritmos e em que se dê espaço para o sentimento e a admiração de todos. (HOLM, 2007, p. 90)

Assim, o processo torna-se o próprio trabalho e o registro, assim como na abordagem de Reggio Emilia, pode servir como fonte de estudo e documentação.

Durante as minhas primeiras propostas, por mais que eu reconhecesse as poéticas e as diferentes linguagens que surgiam durante as brincadeiras, eu tentava definir se aquele momento estava sendo uma experiência artística ou uma brincadeira.

[...] Mas as crianças não pensam que isso seja uma experiência artística. Pensam que é uma brincadeira. Eu não sei se é brincadeira, se é trabalho, se é pesquisa, ou se é arte. Essa é a grande questão. E é isso que eu acho tão fantástico: eu nunca terei a resposta! E é por isso que estou aqui.

(HOLM, 2015. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/novo-livro-de-anna-marie-holm-fala-sobre-a-relacao-com-a-natureza-em-atividades-de-arte-educacao/>)

Quando percebi que essa dúvida não era apenas minha, fiquei mais calmo. A forma positiva que Holm aborda essa questão, me ajudou a perceber que não preciso definir tudo aquilo que está acontecendo. Se a arte pode ser vivenciada de diferentes formas e esses momentos surgiram a partir de uma proposta artística, nomeá-los não me parece mais importante. A arte é ‘um todo que envolve formas, linguagem, brincadeiras, corpo, experimentos, materiais, os lugares, as sensações, até mesmo a convivência’ (Ana Maria Mello, 2010, p.111).

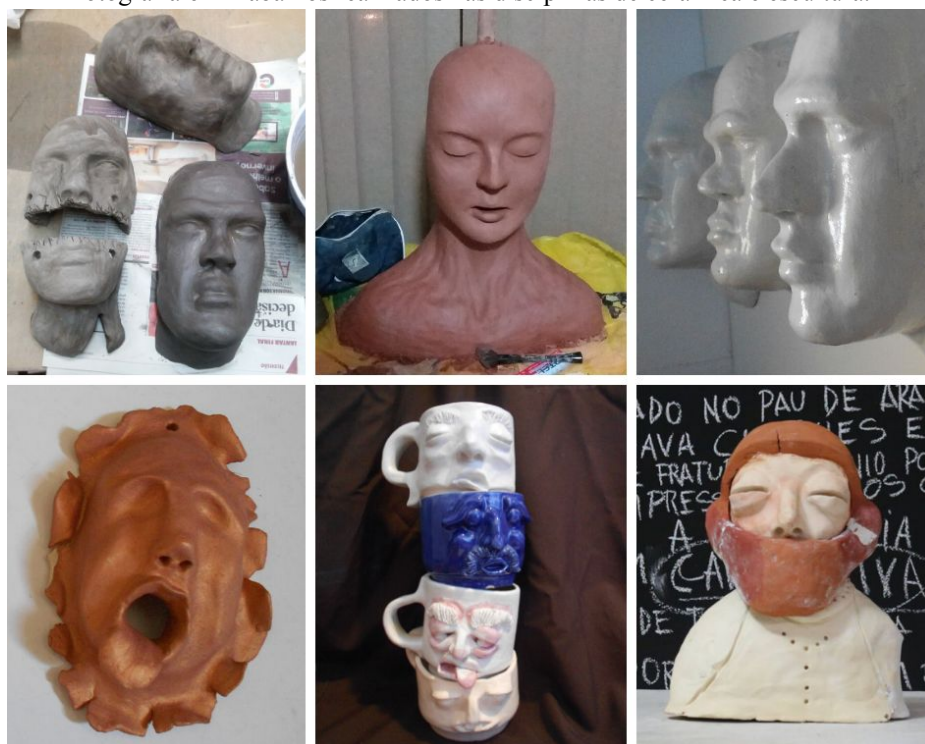
Como artista, posso dizer que a arte é para mim o que o brincar é para a criança. Através do brincar, a criança expressa seus sentimentos; explora e se relaciona com o mundo; reproduz sua própria vida e lida com os problemas; etc. O que na infância eu via como brincadeira, atualmente faz parte do meu trabalho como artista.

Quando criança, adorava deitar no chão e brincar com massinha de modelar. Não lembro exatamente de que forma brincava, mas lembro de criar pessoas. Ao entrar na faculdade de Artes Visuais, a paixão pela modelagem veio a tona no primeiro dia da disciplina de cerâmica.

Ao pegar a argila na aula, a primeira peça que tentei fazer foi um rosto. Provavelmente a forma que eu modelei foi a mesma quando criança, pois o fiz bidimensional. Inclusive, a professora comentou que, geralmente, os calouros realizavam trabalhos bidimensionais, pois era assim que faziam nas escolas.

Durante o semestre, aprendi algumas técnicas de cerâmica e consegui fazer peças tridimensionais. A partir de então, fazer cerâmica passou a ser ainda mais prazeroso.

Fotografia 6 - Trabalhos realizados nas disciplinas de cerâmica e escultura.



Fonte: Arquivos do pesquisador.

Atualmente, faço vasos de argila, cera de abelha, gesso e cimento. O interesse por rostos continua, porém mais caricatos.

Fotografia 7 - Vasos feitos em casa.



Fonte: Arquivos do pesquisador.

## 2.2 Relações entre a criança e o artista

A reflexão acima, me levou a pensar também na relação entre a criança e o artista. Para Camila Borges e Susana da Cunha (2015, p. 85), em um determinado período da infância, as pessoas param de elaborar enunciados poéticos. Elas dizem que aqueles que persistem, que nos provocam com suas produções, são denominados de artistas. “Artistas e crianças percebem o mundo e dão sentido a ele através de formas singulares. Utilizam seus sentidos de modo mais aguçado do que a maioria dos adultos que deixaram para trás essa capacidade” (CUNHA; BORGES, 2015, p. 85).

Então, comecei a lembrar dos momentos em que eu fazia as minhas artes na infância e se em algum momento eu interrompi esse processo. Cheguei a conclusão de que enquanto estava em casa, nunca abandonei. Porém, conforme os anos passavam na escola, maior era o distanciamento com a arte.

Segundo o artista Olafur Eliasson (apud HOLM, 2007, p. 13), para desenvolver e aperfeiçoar a linguagem artística, é preciso que haja um interlocutor qualificado. Ele afirma que quando a sociedade não se importa com a arte, o artista automaticamente passa a se esforçar menos, pois a linguagem fica isolada, não tendo com quem interagir.

Talvez, se a minha família não tivesse me estimulado durante a minha infância e adolescência, eu não teria desenvolvido a minha linguagem artística. Afinal, a escola foi diminuindo o estímulo até que eu chegasse ao ponto de escrever, desenhar, pintar, etc, apenas em casa.

Isso mostra como é importante manter as aulas de artes desde a educação infantil até o final do ensino médio. A ausência do professor de artes compromete as diferentes linguagens dos alunos, essa relação não deve ser cortada.



### 3 QUANDO O PAPEL SAI DA MESA

Partindo de um dos princípios da abordagem de Reggio Emilia, em que a criança é um sujeito ativo e que deve ser escutada, através das minhas observações do Nível I, pude perceber um grande interesse das crianças por caixas. Elas atribuem diferentes significados a elas, como por exemplo: fogão, casinha e esconderijo. Observei também que o papel é bastante utilizado pelas crianças, servindo como suporte para pintura ou desenho.

Pensando nessas questões, escolhi trabalhar com o papel, mas de uma forma que se aproximasse mais da relação lúdica criativa que as crianças tinham com as caixas. O objetivo desse projeto é potencializar e valorizar o processo criativo lúdico através da exploração das variações e multidimensionalidades do papel.

O projeto também pretende: desenvolver as potencialidades de forma criativa e autônoma; reconhecer a poética infantil que surge nos processos; abrir espaço para o contato, a exploração e a invenção; investigar o modo de pensar da criança, como concebe o espaço e como se relaciona com os materiais e colegas no processo de criação lúdica; desenvolver a linguagem artística e encorajar o pensamento investigativo e questionador.

As propostas visam auxiliar as crianças a descobrir e a reconhecer diferentes formas de lidar com um mesmo material, o qual, na maioria das vezes, já faz parte do cotidiano. O papel, que até então estava a serviço de outro material (lápis de cor, caneta hidrográfica, tinta, etc.), será “tirado da mesa” a fim de estimular o processo criativo e lúdico das crianças.

Nesses processos, as crianças não serão incentivadas a produzir algo concreto, mas sim a experimentar as possibilidades do papel. Através deles, elas poderão entrar em contato com materiais usuais sob outra perspectiva, desenvolvendo a criatividade e a autonomia.

A escolha do papel também foi feita pelo fato de ser um material barato, que geralmente tem a disposição nos espaços escolares e que pode ser reutilizado. Além disso, ele não exige um uso específico e através de alguns artistas podemos ver as infinitas possibilidades deste material.

A artista Angela Glajcar, por exemplo, trabalha com o papel há mais de dez anos. Ela realiza trabalhos tridimensionais a partir de um material bidimensional. A série intitulada Terforation já passou por diversos lugares, como igrejas, bancos e galerias. Em suas obras suspensas, as folhas formam camadas e, ainda que imóveis, possuem ritmo e leveza.

Fotografia 8 - Angela Glajcar, Terforation 2011-037, 2015. 140 × 100 × 180 cm.



Fonte: Disponível em: [https://www.heitschgalerie.de/en/artists/angela\\_glajcar](https://www.heitschgalerie.de/en/artists/angela_glajcar)

Já os artistas Wade Kavanaugh e Stephen B. Nguyen, que trabalham juntos desde 2005, realizam esculturas de papel em grande escala, utilizando uma estrutura de madeira. As instalações geralmente se assemelham a florestas e árvores.

Fotografias 9 e 10 - Wade Kavanaugh e Stephen B. Nguyen, The Experience of Green, 2009.



Fonte: Striped canary. Disponível em: <https://stripedcanary.com/section/205805-The-Experience-of-Green.html>

Apesar do trabalho a seguir não utilizar o papel, as instalações de Christo e Jeanne-Claude me chamam a atenção pela efemeridade e o uso de materiais do cotidiano. Em 1995, os artistas cobriram o edifício do Parlamento Alemão com tecido e cola. O embrulho foi temporário e revelou as formas do edifício.

Fotografia 11- Christo e Jeanne-Claude. Wrapped Reichstag, Berlin, 1971-95.



Fonte: Disponível em: <https://christojeanneclaude.net/projects/wrapped-reichstag>

Pesquisar sobre artistas que trabalham o processo e/ou o papel de maneira não convencional me deixou bastante empolgado e um pouco frustrado. Durante o meu projeto, uma das possibilidades apresentadas para as crianças foi o papel como embrulho. A minha vontade era de fazer grandes intervenções com elas, como as dos artistas acima. Infelizmente, em maior quantidade, o preço do papel se torna inviável para um bolsista. Então, tive que adaptar as minhas ideias ao meu orçamento.

### 3.1 Propostas

A princípio, o projeto seria composto por 10 propostas, mas como as crianças foram bem receptivas, decidi fazer mais algumas. Ao todo, foram feitas 16 proposições para as crianças de 2 a 3 anos do Nível I. Elas aconteciam nas quartas-feiras, sempre após o lanche. Enquanto a professora Isabella servia a comida para as crianças, eu organizava os materiais na sala da turma ou no parque infantil.

Durante o projeto, foram apresentados diferentes tipos de papéis, variando texturas, cores, tamanhos e formatos. Além de trabalhar com papéis que já eram utilizados nas aulas de artes, os que possuíam fins mais específicos (papel higiênico, papel toalha e papel alumínio) também foram trabalhados.

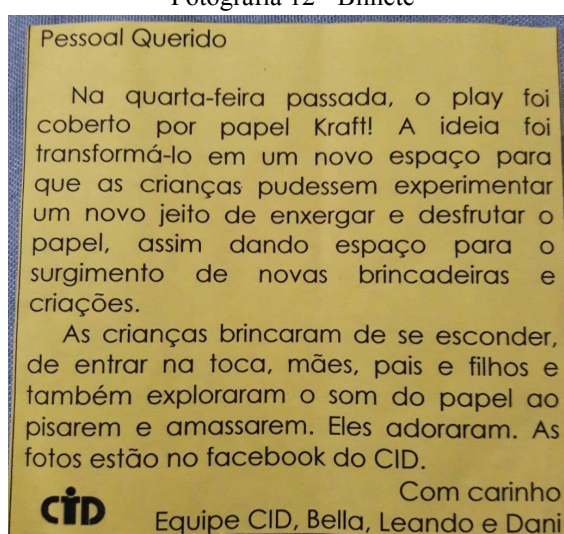
A fim de mostrar as diferentes possibilidades do papel, ele era apresentado de uma maneira diferente da proposta anterior, o que instigou a curiosidade das crianças. Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) de 2016, quando as crianças são expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas, o seu universo pessoal de significados é ampliado.

Por conta de serem crianças pequenas, as propostas duravam cerca de 20 a 30 minutos. Nessa faixa etária, as crianças ganham e perdem o interesse pelas atividades muito rápido. Então, tinha que estar atento ao tempo delas para poder encerrar o que havia proposto. Quando percebia que os materiais já não estavam mais sendo utilizados em suas brincadeiras, eu os recolhia.

Pude observar que até mesmo os pequenos acontecimentos interferiam na interação das crianças com a proposta. Quando a criança não dormia, ficava com menos disposição, sem vontade de brincar. Fatores externos, como uma briga com os responsáveis antes de chegar à escola ou até mesmo uma fralda cheia eram capazes de interferir na participação da criança.

Como forma de manter os responsáveis informados, nas quintas-feiras era colado um bilhete nas agendas, informando sobre a minha proposição e como as crianças se relacionaram com ela. Visto que na maioria das vezes não havia a produção de um produto final, os bilhetes serviam de registro e auxiliavam a mostrar a sua importância.

Fotografia 12 - Bilhete



Fonte: Arquivos do pesquisador.





A primeira proposta foi uma intervenção no parque infantil. Ele foi coberto com papel kraft, transformando-o em um novo espaço para que as crianças pudessem experimentar um novo jeito de enxergar e desfrutar o papel. A modificação do espaço através do papel proporcionou novas aventuras e brincadeiras.



**BARUUUM!!**

As crianças exploraram o som do papel e encontraram trovões pelo caminho.



Fotografias 13,14 e 15 - Intervenção.  
Fonte: Arquivos do pesquisador.

Elas caminharam por túneis, tocas e outros lugares que só elas sabem.



Fotografias 16, 17 e 18 - Intervenção. Fonte: Arquivos do pesquisador.

Depois, o papel foi levado para a sala e as brincadeiras continuaram por mais um tempo.

Numa outra proposta, foi pendurado um varal com diferentes tipos de papéis (cartolina, crepom, seda, camurça, gessado...). As crianças decidiram o que fazer com eles e como.

Fotografia 19 - Papel na sala.

Fonte: Arquivos do pesquisador.

Elas penduravam e tiravam os papéis do varal, usaram eles para esconder brinquedos, rasgar, amassar, cortar, fazer pipa...



Fotografias 20 e 21 - Varal das possibilidades..  
Fonte: Arquivos do pesquisador.





Teve quem preferiu voar,



criar roupas



Fotografias 22, 23, 24 e 25 - Varal das possibilidades.

Fonte: Arquivos do pesquisador.

ou simplesmente tapar a sua filhinha.

O papel kraft foi o mais utilizado nas proposições. Ele foi o que mais proporcionou brincadeiras de esconde-esconde, lobo mau, chapeuzinho vermelho, pais e filhos...

Fotografia 26 - Instalação. Fonte: Arquivos do pesquisador.

Neste dia, perguntei para as crianças se elas gostariam de colar papel na parede. Entusiasmadas, disseram sim! Logo depois, iniciamos a nossa instalação. Perguntei onde elas iriam colar e uma delas respondeu: “lá no alto!” Então, tive que colar o primeiro pedaço por elas. Depois dos seus pulos de alegria, incentivei os lugares mais baixos para elas colarem sozinhas.



Ah, quando as crianças entraram na sala, foram correndo para a mesa que estavam os papéis. Deixei elas brincarem um pouco e depois expliquei a proposta.



Conforme elas iam colando, as brincadeiras surgiam. Através dessas propostas, as crianças incorporaram elementos que fazem parte da cultura visual delas em suas brincadeiras. Durante a



instalação, uma delas dizia repetidamente: “show da Luna, show da Luna!!” Quando cheguei em casa, pesquisei e descobri que ela estava falando de um desenho animado brasileiro.

Observando o balanço do papel.

“As coisas que não levam a nada  
têm grande importância”  
(Manoel de Barros, 1990)



Fotografias 27, 28, 29, 30 e 31 - Instalação.

Fonte: Arquivos do pesquisador.





Fotografias 32, 33 e 34 - Instalação. Fonte: Arquivos do pesquisador.



Primeiramente, os corpos das crianças foram cobertos com jornal. Depois, foram convidadas a dançar com certas limitações de movimentos.

Fotografias 35 e 36 - Corpos cobertos por jornal.

Fonte: Arquivos do pesquisador.

Pensei que a parte da dança seria mais longa e divertida, porém o interesse logo passou.

Elas preferiram se esconder embaixo do papel, cobrir os corpos dos colegas e fazer bastante bagunça com os jornais!





A bagunça foi logo garantida!



Costumo participar das propostas. Ao meu ver, é mais fácil contribuir com as brincadeiras estando dentro delas. Assim, posso instigar, oferecer outros materiais e mostrar outras possibilidades.



Fotografias 37, 38, 39, 40 e 41 - Depois da dança. Fonte: Arquivos do pesquisador.

Em algumas propostas, o papel foi utilizado como revestimento. Como as crianças pequenas são muito curiosas, esse tipo de proposta costumava agradar. Abrir os pacotes pode até parecer uma tarefa fácil, mas para elas, exigia um certo tempo e esforço.



Nesta, peguei alguns brinquedos que tinha em casa e separei alguns papéis coloridos. Na sala, eles foram embrulhados e pendurados com barbante. Para ficar mais divertido, alguns foram escondidos pela sala.

Como elas não sabiam quais brinquedos estavam dentro dos papéis, elas ficaram bastante curiosas e agitadas. Assim que conseguiam abrir um pacote, já iam correndo para o próximo.

Antes de planejar essa proposta, estava em dúvida em relação ao que aconteceria com o papel caso eu colocasse brinquedos a disposição. Será que elas continuariam utilizando o papel? De que forma?



Fotografias 42, 43, 44 e 45 - Embrulhos.

Fonte: Arquivos do pesquisador.





Após encontrarem todos os brinquedos, elas começaram a brincar com eles. Enquanto algumas crianças brincavam com barbies, carrinhos e bonecos, outras brincavam com os papéis!

Por mais que as crianças tivessem novos brinquedos para brincar, o papel continuou sendo utilizado por elas. Para os carrinhos, ele foi túnel e estrada. Para as barbies, coberta.

Para esta dupla, tentar pegar o papel que estava pendurado no barbante foi bem divertido!



Alguns minutos foram dedicados a picotar jornal e depois jogar para o alto os pedacinhos.



Fotografias 46, 47, 48, 49 e 50 - Outros usos.

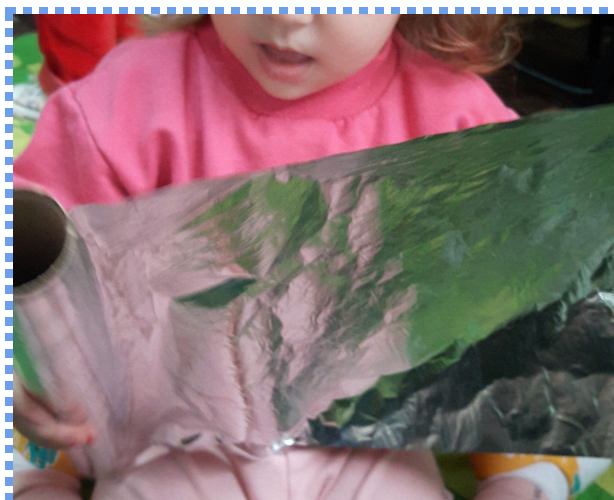
Fonte: Arquivos do pesquisador.



Desta vez, utilizei os brinquedos da sala para que as crianças adivinhassem o que havia por dentro do papel alumínio. Através do tato e da observação das formas, elas adivinharam a maioria dos brinquedos.



Depois, as crianças pegaram o rolo com papel alumínio e começaram a cobrir outros brinquedos, amassar, fazer bolinha, etc. Além da maleabilidade, o papel alumínio despertou o interesse pela cor, brilho, reflexo e som.



Fotografias 51, 52, 53, 54, 55 e 56 - Alumínio.

Fonte: Arquivos do pesquisador.





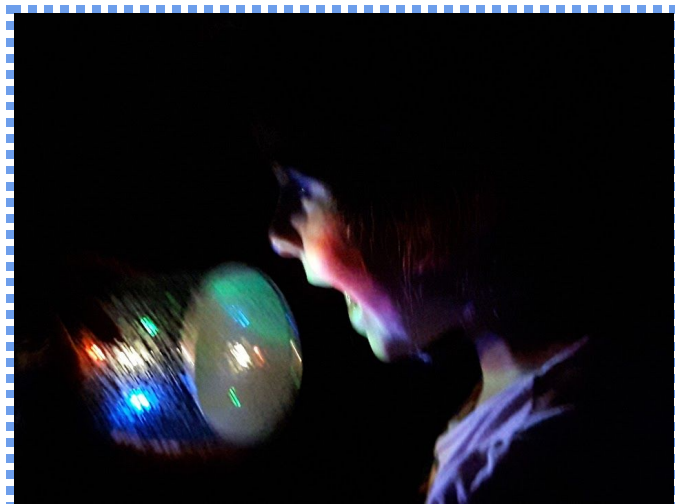
Nesta tarde, as crianças foram surpreendidas por uma cabana de papel dentro da sala. O escuro e a luz colorida deram um ar misterioso para suas brincadeiras.



Elas observaram, reconheceram e nomearam as cores que apareceram nas cartolinas.



Em seguida, o objeto com luz virou um megafone e o som do papel, água!



Fotografias 57, 58, 59, 60 e 61 - Cores.

Fonte: Arquivos do pesquisador.

Ao voltarem do lanche, as crianças foram convidadas a explorar a sala. Para isso, cada uma recebeu um binóculo feito de papel. Obs.: Levei alguns a mais, pois sabia que eles iriam querer usar mais de um ao mesmo tempo.

Os exploradores, assim como uma criança denominou, entraram em alguns túneis que encontraram pelo caminho e gostaram de observar as variações das cores através do papel celofane.



Fotografias 62, 63, 64, 65 e 66 - Cores II.

Fonte: Arquivos do pesquisador.





Brincar de faz de conta é a brincadeira preferida do Nível I. Então, o rolo de papel kraft se transformou em cabanas para novas aventuras.

Assim que as crianças entraram na toca, apareceu o lobo mau! Ele era muito malvado, foi assustando um por um.

As histórias mudavam rapidamente, em seguida a cabana se transformava numa casa com mães, pais e filhos. Inclusive, uma delas teve o seu teto pisoteado.



Ou seria balanço?



Já outra, virou rede.

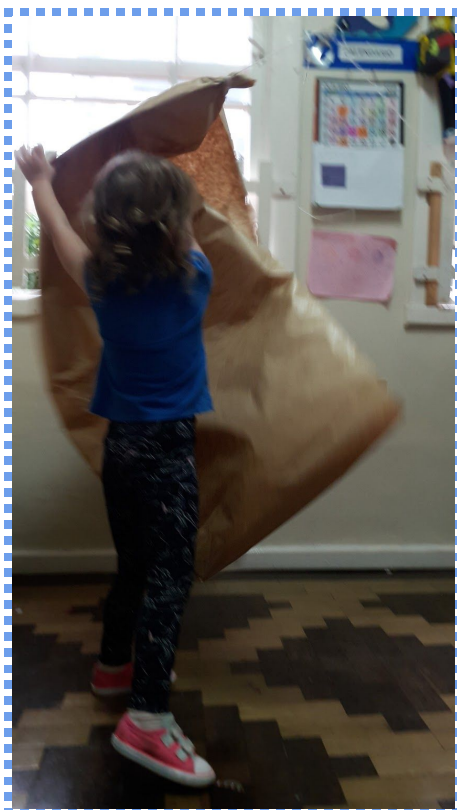


Fotografias 67, 68, 69 e 70 - Cabanas.

Fonte: Arquivos do pesquisador.



Talvez seja algo para balançar pra lá e pra cá



ou uma cabana individual.



Ou apenas um papel que precisa de abraços.

Fotografias 71 e 72 - Cabanas II.

Fonte: Arquivos do pesquisador.



Durante o projeto, as crianças criaram diversas roupas e fantasias para seus faz de conta.

Fotografias 73 e 74 - Vestimentas.

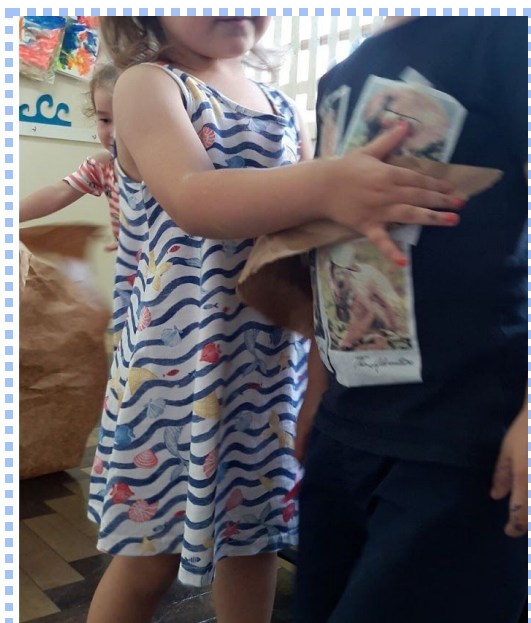
Fonte: Arquivos do pesquisador.



Além de ser ótimo para criar cenários, o papel kraft funciona muito bem na criação de vestido, armadura, cabelo, pulseira, capa...



As crianças também fizeram roupas para os colegas. “Tô fazendo um vestido pa ti”, disse uma delas.



Fotografias 75, 76, 77 e 78 - Vestimentas II.

Fonte: Arquivos do pesquisador.

Como num *happening*, as crianças garantiram a imprevisibilidade das propostas. Ainda que elas fossem abertas, ao planejá-las, eu imaginava como as crianças iriam interagir. Por conta dessa expectativa, fui surpreendido quando as propostas tomavam outros rumos. Às vezes, o que eu achava que elas iriam gostar, era o que elas menos gostavam e vice-versa.

A faixa etária das crianças do Nível I é marcada pelo faz de conta. Nessa idade, elas passam a representar papéis e dar diferentes significados aos objetos. Através desse faz de conta, aprendi mais sobre os seus gostos e suas concepções de mundo.

Quando as crianças representavam algum familiar, demonstravam o papel dele em suas vidas. Ao darem comida, banho e botar para dormir, lidavam com a relação de afeto e cuidado. Às vezes, esse cuidado tinha um tom de reprovação: “não pode fazer isso!”

Os personagens de contos infantis também entravam nas brincadeiras, sendo o lobo mau e a chapeuzinho vermelho os mais interpretados. Com menos frequência, surgia personagens de desenhos animados, como a Luna do *Show da Luna*.

Através do projeto, as crianças vivenciaram novas experiências e exploraram as infinitas possibilidades do papel. Com isso, desenvolveram a autoconfiança, a criatividade e suas diferentes linguagens. O papel permitiu criar roupas e cenários que contribuíram na incorporação dos personagens. De forma autônoma, as crianças puderam vivenciar diferentes situações no faz de conta.

Cabe ressaltar que embora o papel não tenha sido utilizado como suporte, em nenhum momento as crianças me pediram lápis de cor ou caneta hidrográfica. Ao escrever o projeto, pensei que algumas delas pudessem sentir falta ou vontade de desenhar, porém, isso não ocorreu. Inclusive, as crianças faziam ligações com as outras propostas, pois repetiam ações de propostas anteriores, como por exemplo colar o papel na parede.

Além disso, obtive retorno de alguns responsáveis das crianças. Ao acompanhar o Nível I num passeio ao parquinho, duas mães me falaram que os filhos delas me adoram e que vivem falando de mim em casa. Elas também destacaram a importância da arte para o desenvolvimento das crianças. Durante o meu tempo no CID, também escutei outras falas parecidas. É nessas horas que a gente se enche de orgulho do que faz!

A fim de compartilhar e valorizar esses processos das crianças, irei elaborar um material didático com as fotografias e os planos das propostas citadas anteriormente. O material também pretende auxiliar aqueles que desejam trabalhar com a arte na primeira infância.

## 3.2 Registros

Ao abrir mão da produção de um trabalho final, pude focar nos processos criativos de ordem lúdica das crianças. Esses processos foram acompanhados e, na medida do possível, registrados através de fotos e vídeos.

Agora, as experiências vivenciadas já não estão mais no presente e os registros tentam representá-las através de fotos e vídeos. Apesar da imagem não conseguir mostrar exatamente o que foi experienciado, ela mostra partes do processo, partes que evidenciam aquilo que desejo mostrar. É uma forma de legitimar e dar voz aos processos das crianças, os quais não aparecem num trabalho finalizado.

Esses registros serviram como fonte de estudo da minha prática na educação infantil, onde posteriormente eu pude refletir sobre as propostas. A fim de relatar a participação das crianças, fotos e vídeos foram enviados à direção da escola semanalmente.

Por saber do interesse dos responsáveis em receber trabalhos finais das crianças, os processos serão apresentados, através de fotografias, como produto final. Para isso, criei uma pasta no Google Drive para compartilhar as fotos que tirei ao longo do projeto. O link da pasta será escrito na agenda das crianças, apenas quem possuir o link conseguirá abri-la.

Por fim, registrar esses momentos também foi um modo de reconhecer esses processos como fonte de aprendizagem. Precisamos observar e compreender os processos, ao invés de exigir trabalhos para avaliar a partir deles.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento dessa pesquisa sobre a arte na educação infantil, possibilitou uma análise da necessidade de valorizar os processos criativos infantis de ordem lúdica ao invés de esperar um resultado final.

Utilizando alguns exemplos como a abordagem de Reggio Emilia e a Arte Contemporânea, consegui demonstrar a importância do professor licenciado em artes e dos processos lúdicos criativos no desenvolvimento infantil.

Assim como as propostas estavam voltadas aos processos, algumas das minhas considerações foram feitas durante a escrita desse trabalho, ao invés de serem realizadas apenas aqui.

Além disso, através do projeto “Quando o papel sai da mesa”, as crianças do Nível I exploraram as inúmeras possibilidades do papel, desenvolvendo suas diferentes linguagens com criatividade e autonomia. Os registros dos processos serviram para documentar, valorizar e compartilhar esses momentos tão necessários.

Esse trabalho e a minha experiência no CID contribuíram fortemente na minha formação como professor. Desejo continuar os meus estudos na área e seguir trabalhando com as crianças.



## REFERÊNCIAS

ALLAN KAPROW. **ALLAN KAPROW ON REINVENTIONS** . Disponível em: [http://www.allankaprow.com/about\\_reinvention.html](http://www.allankaprow.com/about_reinvention.html). Acesso em: 21 nov. 2019.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-experiencias>. Acesso em: 2 set. 2019.

CAUQUELIN, Anna; **Arte Contemporânea: Uma Introdução**. 1. ed. São Paulo: Martins, 2005.

CHRISTO AND JEANNE-CLAUDE. **wrapped reichstag**. Disponível em: <https://christojeanneclaude.net/projects/wrapped-reichstag>. Acesso em: 21 nov. 2019.

EDWARDS, C. et al. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Flávio de Carvalho**. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9016/flavio-de-carvalho>. Acesso em: 21 nov. 2019.

GANDINI, L. et al. **O papel do ateliê na educação infantil: A inspiração de Reggio Emilia**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOVERNO DO BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 2 set. 2019.

HEITSCH GALERIE. **Angela Glajcar Heitsch Gallery**. Disponível em: [https://www.heitschgalerie.de/en/artists/angela\\_glajcar](https://www.heitschgalerie.de/en/artists/angela_glajcar). Acesso em: 21 nov. 2019.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 43. jan./abr./2004. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2228/43-dossie-holmam.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

HOLM, Anna Marie; **baby-art**: os primeiros passos com a arte. 1. ed. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

MELLO, A. M. et al. **O dia a dia das creches e pré escolas**: crônicas brasileiras. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

NEWSWEEK. **The best schools in the world**. Disponível em: <https://www.newsweek.com/best-schools-world-200968>. Acesso em: 17 set. 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; BERNARDES, Rosvita Kolb. ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISA, EXPERIMENTAÇÃO E AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIOS. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 40-52, maio/ago./2016.

SANTOS, S. M. P. D; **Brinquedo e Infância**: um guia para pais e educadores em creche. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

STRIPED CANARY. **The Experience of Green**. Disponível em: <https://stripedcanary.com/section/205805-The-Experience-of-Green.html>. Acesso em: 21 nov. 2019.