



Figura 2 - Explorando as janelas de celofane. Fotografia: Camila Peres.

A cor como estímulo sensorio motor: cobrindo lacunas na educação em artes visuais para a primeira infância

Paula Mastroberti: Coordenadora do PAED¹ / Licenciatura em Artes Visuais
Acadêmicas Licenciatura em Artes Visuais: Camila Peres, Luana Kurtz Rettamozo

A disciplina Oficina de Artes e Processos Educativos, parte da carga eletiva do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, tem por grande tema

a educação em artes voltada para crianças de 0 a 5 anos. Ela foi pensada para atender estudantes que tivessem por objetivo a criação de "escolinhas"² de arte, nos moldes oferecidos por centros culturais, museus, ou espaços alternativos de caráter privado. Contudo, o Curso de Licenciatura, em cumprimento às diretrizes curriculares,

1. Sigla para o nome completo da Extensão: Projeto de Apoio Extra Disciplinar para o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS.

oferece estágio obrigatório apenas nas séries finais e Ensino Médio, e não obriga os graduandos à prática pedagógica na educação infantil.

Como docente dessa disciplina, procuro conscientizar seus matriculados para a pouca demanda por um profissional especializado em artes nesse setor, mesmo em instituições privadas. Ao estudarmos as Políticas Educacionais e seus Parâmetros e Diretrizes, ainda que a palavra "estética" surja ao lado dos demais conhecimentos a serem desenvolvidos desde os primeiros anos de vida, as Artes - sobretudo as Visuais - não são abordadas em sua especialidade, sendo uma atividade normalmente planejada e executada por pedagogos para promover o desenvolvimento motor e cognitivo, como apêndice de projetos temáticos transversais, musicais ou narrativos ou como ocupação meramente recreativa.

Quando o detalhado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)³ foi sobreposto, a partir de 2006, pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade (PNQEI), o ensino de artes viu-se diluído em meio a um discurso que propunha o desenvolvimento do conhecimento estético amplo e genérico, ao alcance da formação pedagógica polivalente, cujos projetos contemplassem, de alguma forma:

2. O termo "escolinha de arte" deriva de ações modernistas que visavam ao desenvolvimento artístico de crianças, com base no princípio de que a arte deve ser estimulada, por ser linguagem nata ou de livre-expressão infantil. No Brasil, é conhecido o Movimento das Escolinhas de Arte, promovido por Augusto Rodrigues no final de 1940, no Rio de Janeiro. Já antes, algumas iniciativas nesse sentido surgiam em São Paulo, como as atividades desenvolvidas por Anita Malfatti e Mário de Andrade. Por fim, na UFRGS, tivemos a Escolinha de Artes, que funcionou a partir de 1960 a 2010. Mais adiante, porém, a expressão "escolinha", grafada no diminutivo, foi contestada e abolida, embora, segundo Ana Mae Barbosa em entrevista gravada em 2012 para um documentário em vídeo produzido pela UFMG, essa diminuição não tenha intenção de ser pejorativa, mas carinhosa, em relação à criança.

3. Os Referenciais eram compostos de 3 volumes e foram publicados em 1998, sob a gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso e do Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza. O Volume 3, subtítulo Conhecimento de Mundo, de concepção claramente freireana, continha um capítulo exclusivamente dedicado às Artes Visuais, de cerca de 30 páginas, defendendo a importância da modalidade artística plástica para o desenvolvimento do infante.

[...] os princípios estéticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol. 2, 2006, pp. 31.)

Posteriormente aos Parâmetros, adjuntaram-se, em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI), onde lê-se que as experiências estéticas a serem garantidas pelos projetos pedagógicos seriam aquelas que:

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010, pg 25 e 26.)

Note-se que, por mais que estes textos tenham sido simplificados, eles insinuam uma formação especializada, ainda que não obrigatória.

Mesmo cientes dessas limitações, os licenciandos em artes visuais persistem no desejo de se experimentarem como educadores infantis. E, ao juntar-me a eles, alego que não serão poucas as vezes que um professor de artes será convidado a atuar junto às séries iniciais na escola onde trabalha, seja para substituir um professor, seja para o desenvolvimento de algum projeto conjunto. Ou seja, algum preparo mínimo é necessário e procuro fazê-lo cumprir.

Por isso resolvi, com o intuito de oportunizar alguma prática, criar a Extensão Projeto de Apoio Extra-Disciplinar (PAED), uma ação que, entre outros objetivos, procura complementar a formação dos licenciandos que cursaram a disciplina. O relato que se segue, produzido a seis mãos - por mim e duas componentes da equipe, Camila Peres e Luana Kurtz Rettamozo - trata justamente

de algumas oficinas planejadas e executadas para essa extensão na Creche Francesca Zacaro Faraco (mais conhecida como Creche UFRGS), nas quais trabalhamos propostas relacionadas ao reconhecimento da cor como um valor estético, poético, cultural e comunicativo. A partir daqui, junto as palavras das alunas às minhas. Espero, através deste trabalho, comprovar que a Educação Infantil, juntamente com as demais instâncias educativas, não pode prescindir do professor especializado em Artes Visuais. Sobretudo porque a infância, por ser um estágio de pouco ou nenhum domínio da escrita e da leitura, necessita de uma apropriação orientada e específica das linguagens artísticas, não apenas visando a aprimorar sua sensibilidade estética, mas também para aprender a exercer um olhar mais crítico, competente para leitura e expressão de seus sentimentos e pensamentos, antes mesmo de poder verbalizá-los.

Um relato colorido

a) Preparativos teóricos e planejamentos metodológicos

Numa primeira etapa, realizamos uma reunião com a Direção da Creche para compreender sua proposta pedagógica e iniciar as observações. Ao mesmo tempo, estudamos os Referenciais e Parâmetros Curriculares para a Educação Infantil (disponíveis no Portal do Professor do MEC). Trabalhamos também com o documento de implementação do *Pro-infância*, organizado por Maria Luiza Rodrigues Flores e por Simone Santos de Albuquerque. Entre os autores especializados no ensino de artes para a primeira infância, também investigamos as publicações de Susana Rangel Vieira da Cunha (2012), Aldo Fortunati (2014) e Anna Marie Hölm (2007). Para abordagem mais específica do tema “cor”, selecionado para atravessar nossas ações, utilizamos vários autores de apoio, entre eles Luciano Guimarães e Israel Pedrosa, além de receber uma formação interina em teoria da cor pela Coordenadora da Extensão, a Profa. Paula Mastroberti.

Todos os registros foram inspirados nas técnicas de documentação da Pedagogia Reggio Emilia⁴, pois acreditamos no potencial das falas e respostas das crianças por via da arte para o entendimento e aprimoramento das propostas de ensino. Buscamos reter o máximo possível, através de gravações de áudio, fotos e vídeos, escrevendo mais tarde relatórios que contam das nossas experiências e sensações ao interagir com as crianças através das oficinas, sempre mantendo o cuidado do sigilo e da preservação de informações sobre as crianças.

Em nosso projeto para a educação infantil, procuramos dar ênfase aos fenômenos da cor como luz, matéria e expressão. Tivemos a oportunidade de aplicar duas oficinas. Trabalhamos com 4 turmas de diferentes níveis, o Berçário (0 a 12 meses), uma turma denominada Maternalzinho (12 meses à 3 anos) e dois Maternais (3 a 4 anos), buscando uma experiência mais completa nas diferentes faixas etárias e verificar como cada uma delas se relacionaria com as modalidades das Artes Visuais. O tema “cor” foi desenvolvido em várias atividades diferentes, adaptadas para cada idade infantil. Durante as oficinas, focamos também na observação e no registro das reações corporais dos bebês e, nas turmas mais avançadas, nas falas das crianças, para podermos melhor entender suas respostas à percepção e usos cromáticos como linguagem de expressão e de experimentação a partir do comportamento sensório-motor. Assim, ponderamos se cada atividade foi adequada e se criou interesse na turma. As atividades envolvendo o tema “cor” foram estruturadas para estimular a atenção e o movimento a partir de jogos, visando a promover o

4. Reggio Emilia é conhecida como uma cidade preocupada com a educação da primeira infância. Lá, o pedagogo Loris Malaguzzi desenvolveu a metodologia, ao observar as creches comunitárias formadas no pós-guerra. O método Reggio Emilia, como ficou conhecido, baseia-se no papel primordial da comunidade e dos pais na educação. A abordagem valoriza a representação simbólica – artes, pintura, música – como ferramentas principais no aprendizado infantil. O sistema de documentação proposto pela Reggio Emilia é parte importante do processo metodológico, e procura tornar visível o trabalho do educador e aprendizagem infantil, buscando conferir sentido às práticas educativas.

desenvolvimento da percepção visual e do estágio sensório-motor das crianças. Através de brincadeiras com tinta, luzes e papel coloridos, associados ao movimento e gestualidade, propomos reflexões sobre as cores como linguagem e como cultura de forma que as possibilitem construir conhecimentos para além da mera recreação pedagógica, incluindo o conhecimento visual. Obedecemos, assim, aos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, cujos princípios consideramos ainda válidos, o qual se lê:

As crianças podem manusear diferentes materiais, perceber marcas, gestos e texturas, explorar o espaço físico e construir objetos variados. Essas atividades devem ser bem dimensionadas e delimitadas no tempo, pois o interesse das crianças dessa faixa etária é de curta duração e o prazer da atividade advém exatamente da ação exploratória. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 97)

Também tivemos em Susana Rangel Vieira da Cunha uma referência importante para nosso planejamento:

O planejamento poderá ser desenvolvido através de projetos (nunca atividades isoladas) que deverão ser pensados através de um conjunto de atividades interligadas e sequenciais. É importante que o educador organize seu trabalho como uma novela, onde a história vai se desenvolvendo gradativamente, com os mesmos personagens, às vezes com tramas paralelas que se cruzam, gerando outras alternativas para o enredo. (RANGEL, 2012, pg. 33)

Buscamos planejar atividades cujo foco fosse o gesto e a criança em relação com o material e suas propriedades. Também tivemos em mente o tempo limitado e o recente contato com as crianças. Sabíamos que as atividades não poderiam ultrapassar, tendo em vista a faixa etária e a rotina da Creche, mais de vinte minutos. Para que essas atividades tão pontuais tivessem sentido, uma narrativa subjacente interligava-as.

Trabalhamos com as cores de forma livre, por via de efeitos ópticos e abstratos, buscando a



Figura 1 - Os bebês explorando celofanes. Fotografia de Camila Peres.

consciência perceptiva dos seus fenômenos e para nos distanciarmos das atividades usuais dirigidas à primeira infância, como o simples colorir irrefletido, preenchendo desenhos contornados à linha, com cores previamente demarcadas ou sugeridas. Incentivamos gestos amplos através do uso de grandes suportes, assim como escolhemos materiais variados, buscando libertar as crianças para que explorassem os materiais, não apenas com a mente, mas também com o corpo, procurando preencher a lacuna apontada por Sandra Richter:

Apesar da cor não ser um assunto trivial, seu papel na educação é sempre minimizado e omitido como meio orientador de sensações, da memória, do espaço, permitindo sínteses interpretativas. (RICHTER. In: CUNHA, 2012, p. 73.)

b) Lidando com as cores desde o berçário

Na primeira atividade, nosso foco foi a diferença entre a cor-luz e a cor-pigmento. Utilizamos papel celofane e tinta, representando, respectivamente, essas duas manifestações da cor. Ao entrar em contato com esses dois materiais em uma mesma atividade, as crianças fariam relações de comparação com as diferentes formas de criação de cores e misturas.

Em um dos berçários, criamos janelas e lunetas de papelão e, juntamente com folhas de papel celofane, os entregamos aos bebês para que eles

explorassem o material e suas propriedades, manipulando e olhando através desses objetos. Logo que entramos na sala, uma das meninas, curiosa, engatinhou até onde estávamos, pegando uma janela. Sem nenhuma instrução, olhou através. Dos quatro bebês que estavam na turma naquele dia, foi ela quem mais mostrou interesse na atividade das cores, verificando como as janelas de celofane modificavam o ambiente, explorando a textura e os sons do material, brincando e olhando através das transparências. Os outros bebês utilizaram as janelas e os papéis soltos de outras formas.

Outra menina preferiu interagir com seu corpo, levando as janelas à boca e manipulando os papéis, apertando e puxando com suas mãos, fazendo barulhos e sentindo as texturas que se formavam; quando a incentivamos a olhar através deles, ela correspondeu por pouco tempo. No geral, as lunetas não foram utilizadas para o propósito com que foram criadas, mas como objetos táteis, explorados com mãos e boca. Aqui, as cores foram o principal incentivo para essas operações. O único menino da turma apropriou-se das lunetas como se fossem luvas, divertindo-se com isso um bom tempo.

Para o Maternalzinho, realizamos a oficina em duas partes. Iniciamos as atividades com uma apresentação das tintas, conversando com as crianças sobre as cores primárias, criando hipóteses sobre o que ocorreria se as misturássemos. Depois de obtermos as cores secundárias, as separamos em potes e as entregamos, junto com as primárias, um para cada criança. Tendo à mão o seu pote, cada criança iniciou a segunda parte da atividade: uma pintura sob folhas brancas distribuídas individualmente.

A pintura foi iniciada com os pincéis ou as mãos, conforme elas se sentissem mais confortáveis, e logo depois, sob nossa ordem, os papéis circularam, de modo que a próxima criança prosseguisse a pintura com a cor que lhe coube. Assim, as crianças poderiam perceber as misturas

resultantes dos diferentes matizes aplicados e misturados, uns sobre os outros. Além disso, a tarefa teve por objetivo estimular também o espírito de colaboração, a partir da produção compartilhada, cujo resultado seria de autoria coletiva. Após eles ficarem satisfeitos com a pintura, entregamos o mesmo material de celofane colorido que utilizamos com os bebês, para que observassem, através dele, as pinturas. Assim, poderem experimentar os efeitos e modificações que os filtros cromáticos de luz exerceriam sobre as cores de suas pinturas.

As educadoras mostraram-se receptivas ao nosso projeto, e nos avisaram que, embora as crianças estivessem acostumadas a trabalhar com tintas, não faziam uso de pincel. Porém, vimos que os manipularam com naturalidade. Também nos chamou a atenção a autonomia como se organizaram em relação ao trabalho, determinando a hora da troca de tintas. Da mesma forma, foram eles que determinaram quais as cores gostariam de receber ou compartilhar. Em nenhum momento eles se atrapalharam ou reclamaram sobre esses intercâmbios.

Nossa medida foi a alegria com que as crianças reagiram aos instrumentos de celofane oferecidos. Elas começaram a olhar para todo lado através deles: seus desenhos, sala, colegas e professoras. Alguns utilizaram as janelas para misturar a tinta ainda fresca das suas pinturas; outros as cutucavam e dobravam para ver o que acontecia com o celofane e ouvir o barulho que ele produzia a partir desses gestos.

Essa atividade foi aplicada também nos maternais com uma didática levemente alterada, produzindo uma narrativa diferente. Uma das turmas, talvez devido ao número excessivo (16 crianças), comportou-se de modo mais disperso e ansioso, dificultando a execução. A receptividade à proposta foi menor e observamos alguns conflitos quanto ao uso dos materiais.

Já na segunda turma do maternal pudemos notar

uma grande diferença. Dessa vez, contamos com a colaboração da educadora. Entre outras coisas, ela nos ajudou a montar uma área para a mistura de tintas e outra para a pintura, usando duas mesas diferentes. Essa turma, composta de apenas oito crianças, mostrou muita curiosidade e algum conhecimento sobre as cores e seus nomes e buscando adivinhar quais os matizes resultantes das diferentes misturas. Ao passarmos para a pintura, combinamos que elas iriam trocar de tinta com o colega do lado a cada bater de palmas. Embora respeitassem a combinação, as crianças também discordaram quanto ao uso de uma cor que não fosse a escolhida por eles e, da mesma forma, estabeleceram critérios próprios para isso. Também, ao invés de se mover ao redor da folha como fez a outra turma, cada criança ficou em um espaço que determinou ser o seu. Esses princípios de individualidade, comuns para a faixa etária, eram mais evidentes à medida em que suas pinturas iam se encontrando com a realizada pelo colega; eles se retraíam diante da troca de pinturas e tivemos que incentivá-las ao intercâmbio.

Nessa idade, o caráter representativo das cores na nossa cultura também se faz mais presente: ao se pintarem com as tintas que sobraram, diziam que haviam se tornado super-heróis. Notamos que, embora não soubessem o nome de todas as cores, todos as relacionavam de alguma forma com esses personagens, por exemplo: o azul ao Capitão e a Garota América, o amarelo a Mulher Maravilha, o verde ao Hulk. Lembramos que, antes da atividade iniciar, eles estavam brincando com fantasias dessas personagens. Era clara a preferência das meninas pelas tonalidades de vermelho e dos meninos pelos matizes do azul. Não observamos nenhuma preferência pelo amarelo, a não ser no maternalzinho, provavelmente pelas características da faixa etária dessa turma, ainda despreocupada com a identidade sexual.

Após lavarem-se, entregamos as janelas e as lunetas, para que olhassem através delas para a pintura. Mais uma vez, também para essas crianças, o grande prazer foi descobrir as



Figura 3 - Nossos heróis e heroínas explorando a cor como luz no Maternal. Frame de vídeo produzido por Camila Peres.

alterações cromáticas produzidas na sala e seus elementos ao enxergá-los através deles: davam gritos de alegria, colocando o celofane contra objetos para ver o que acontecia. Ao término, eles resistiram em devolver os materiais.

Repercussões

Ainda realizamos mais oficinas sobre o tema “cor” no Berçário e nos dois Maternais, antes de o projeto ser interrompido em virtude das mobilizações políticas ocorridas no final do semestre de 2016. Mas no curto período em que atuamos através dessa extensão (ao todo, cerca de seis meses), conseguimos recolher resultados suficientes e que apontam, sem dúvida, para a necessidade da sua continuação. As crianças tiveram, através do trabalho realizado, a oportunidade de manipular materiais de uma maneira diferente do que estão acostumadas. Através dessas explorações da cor, da luz e do movimento, que, segundo os referenciais para a Educação Infantil, são de competência da criação artística, as crianças efetivamente ampliaram, através do uso estético e poético das cores, seus conhecimentos do mundo e dos fenômenos da vida e da cultura.

Agradecemos o acolhimento que nossas propostas tiveram por parte das crianças e suas educadoras; sobretudo, agradecemos a adesão e o apoio da Direção da Creche, Ana Francisca Schneider Grings e Isabel Cristiane Nepomuceno Carvalho. Ao apontar para uma maior valorização da arte infantil, esperamos contribuir com a visão do educador pedagogo, que muitas vezes não reflete sobre a importância dessa produção ou a desconsidera como um aprendizado em si.

Assim, deduzimos que as políticas atuais voltadas para a educação infantil, ao subestimar a importância do ensino especializado de Artes Visuais na primeira infância, nega às crianças a chance de desenvolver e aprimorar, através dos valores estéticos, uma percepção mais sensível e crítica do mundo, de modo a compreender e expressar através da arte, impressões, visões, opiniões e sentimentos.

Também aprendemos, através da experiência da extensão, sobre a necessária adaptação enquanto educadores quando temos em vista o infantil, de modo que as atividades façam sentido também para nós. Ao verificar como cada criança desenvolveu estratégias para solucionar os problemas trazidos por cada atividade programada, tivemos, da mesma forma, que desenvolver uma sensibilidade inédita para compreendê-las e nos comunicar com elas, de modo a incentivá-las em suas iniciativas, aceitando também aquelas que eventualmente não se interessaram ou reagiram de forma inesperada às nossas propostas, apresentando resultados não menos valiosos. Ao observar e respeitar o ritmo e as maneiras com que cada criança realizou suas operações, nos alegamos com elas e aprendemos em sua companhia, apreciando cada mínima conquista. ◀

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portalprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=23>. Data de acesso: janeiro de 2017.

FLORES, Maria Luíza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). **Implementação do Pró-Infância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: Edipucrs, 2015.

FORTUNATI, Aldo. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível**. Pisa (IT): ETS, 2014.

GUIMARÃES, Luciano. **A Cor como informação: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores**. 3. ed. São Paulo, SP: Annablume, 2004.

HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL. Video-documentário produzido pela UFMG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KyjPjAM784o>. Data de acesso: janeiro de 2017.

HÖLM, Anna Marie. **Baby-art: os primeiros passos com a arte**. São Paulo: MAM, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol 1-2**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portalprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=23>. Data de acesso: janeiro de 2017.

PEDROSA, Israel. **Da cor a cor inexistente**. Rio de Janeiro: Léo Christiano, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do Professor**. Disponível em: <http://portalprofessor.mec.gov.br/index.html>. Último acesso: 12 de outubro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, vol. 1-3**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portalprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=23>. Data de acesso: janeiro de 2017.