A ARTE COMO LINGUAGEM INVESTIGATIVA: BASES PARA UMA PRÁTICA SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JADE BRAZ RANGON

RESUMO
O estudo analisa como princípios como o protagonismo infantil, a importância do ambiente e a valorização do processo criativo devem orientar o trabalho pedagógico. Além disso, enfatiza a necessidade de um planejamento intencional por parte do educador, que atua não como um transmissor de técnicas, mas como um mediador sensível, observador e provocador de descobertas. Destaca-se a crítica à abordagem instrumental da arte, que a reduz a ferramenta para outros fins, em detrimento de seu valor intrínseco como forma de conhecimento e expressão.
A pesquisa também explora a relação dialógica entre a criança, os materiais e o espaço, entendendo o ateliê ou ambiente preparado como um "terceiro educador". A análise estende-se para a qualidade dos materiais, o tempo dedicado à exploração e a configuração do espaço, compreendidos como agentes ativos no processo.
Conclui-se que uma arte-educação de qualidade é essencial para uma formação integral, respeitando a criança como ser competente, sensível e produtor de cultura. Tal abordagem resulta em experiências estéticas profundas e significativas, sendo fundamental para o desenvolvimento da criticidade, da capacidade simbólica e da abertura à diversidade, formando assim as bases éticas e estéticas para a vida.
PALAVRAS-CHAVE: Arte-Educação; Educação Infantil; Processo Criativo; Protagonismo Infantil; Prática Pedagógica.

ABSTRACT
This study analyzes how principles such as child protagonism, the importance of the environment, and the appreciation of the creative process should guide pedagogical work. Furthermore, it emphasizes the need for intentional planning by the educator, who acts not as a transmitter of techniques, but as a sensitive mediator, observer, and provocateur of discoveries. The research highlights a critique of the instrumental approach to art, which reduces it to a tool for other ends, at the expense of its intrinsic value as a form of knowledge and expression.
The research also explores the dialogical relationship between the child, the materials, and the space, understanding the atelier or prepared environment as a "third educator." The analysis extends to the quality of materials, the time dedicated to exploration, and the configuration of the space, understood as active agents in the process.
It is concluded that a quality art education is essential for a comprehensive formation, respecting the child as a competent, sensitive being and producer of culture. This approach results in profound and meaningful aesthetic experiences, being fundamental for the development of critical thinking, symbolic capacity, and openness to diversity, thereby forming the ethical and aesthetic foundations for life.
KEY-WORDS: Art Education; Early Childhood Education; Creative Process; Child Protagonism; Pedagogical Practice.

1 INTRODUÇÃO

Nas Unidades Educacionais de Educação Infantil, a prática artística frequentemente encontra-se ainda em um território ambíguo, dividida entre a reprodução de modelos estereotipados por vezes a padrões preestabelecidos e uma suposta “livre expressão” que, sem mediação ou ambiente provocador, pode se esvaziar de significado. Este cenário reflete uma herança de visões reducionistas sobre o fazer artístico na infância, ora visto como ferramenta para desenvolver habilidades motoras finas, ora como atividade de entretenimento para preencher o tempo. Este artigo propõe um caminho teórico e prático distinto: a compreensão da arte como processo investigativo sistemático, uma das linguagens primordiais através das quais a criança pesquisa, interpreta e comunica seu entendimento de mundo desde a primeira infância. Trata-se de reconhecê-la como um modo específico de conhecer, tão vital quanto o pensamento lógico-matemático ou linguístico.
Para sustentar esta proposta, busca-se di-

álogo com concepções pedagógicas que colocam a criança no centro do processo de aprendizagem, notadamente as contribuições da Abordagem de Reggio Emilia, da Pedagogia Montessori e dos estudos de Emmi Pikler sobre o movimento autônomo. A reflexão parte da premissa de que a arte, nesta perspectiva, não é um adendo ao currículo, mas uma forma de pensamento e uma via essencial para a construção de conhecimento, subjetividade e identidade. Objetiva-se, portanto, articular conceitos fundamentais para uma prática arte-educativa que honre a potência criativa e cognitiva da infância, contribuindo decisivamente para seu desenvolvimento integral. Para além da fundamentação teórica, o artigo busca esboçar implicações práticas claras para a organização do espaço, a atuação do educador e a avaliação dos processos, visando a uma transformação concreta no cotidiano das unidades educativas.

2 A CRIANÇA PROTAGONISTA: A AUTORIA NO PROCESSO CRIATIVO

A superação do modelo de reprodução passa necessariamente por reconhecer a criança como autora de sua produção. Isso implica um deslocamento epistemológico do foco do produto final (um desenho "bonito" ou conforme um modelo) para o processo de criação — os gestos, as escolhas, as hipóteses testadas e os significados construídos a cada interação com os materiais. O produto, então, é a materialização de um percurso intelectual e sensível, um registro de um pensamento em ação. Esta visão se opõe diretamente às práticas de "colorir dentro das linhas" ou de oferecer moldes prontos para recortar, atividades que, embora possam treinar habilidades motoras específicas, silenciam a voz estética e o raciocínio autoral da criança.

Nesse sentido, é crucial o princípio do protagonismo infantil, no qual a criança é vista como "rica, forte e potente", portadora de "cem linguagens" (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Essas linguagens – que incluem o desenho, a modelagem, a dança, o jogo simbólico, entre outras – são ferramentas que ela utiliza para questionar, representar e negociar seus entendimentos sobre a realidade. O papel do educador, então, não é o de dirigir ou corrigir, mas o de ouvir, observar e documentar as estratégias investigativas das crianças. Como afirma Malaguzzi (1999, p. 79):"o professor deve ser capaz de captar o fio do discurso das crianças e trançá-lo novamente, de forma a fortalecê-lo, sem tomá-lo em suas próprias mãos". A intervenção do adulto consiste em oferecer desafios que ampliem a pesquisa, propondo novas questões ("O que acontece se misturarmos essa tinta com cola?"), materiais inusitados (espelhos, luzes e sombras, sucata com potencial expressivo) ou referências artísticas diversificadas que complexifica a exploração, sempre partindo das ideias e interesses emergentes do grupo.

Praticamente, isso se traduz em oferecer tempo prolongado para as investigações, permitindo que um projeto sobre, por exemplo, "os buracos no parque", evolua do desenho observacional para a criação de esculturas com barro, fotografias, dramatizações e debates. A autoria se manifesta quando a criança decide que linha seguir, qual material testar para representar a textura da terra e como conectar suas descobertas às dos colegas. O educador, ao valorizar cada tentativa e erro como parte do aprendizado, legitima a criança como produtora de cultura e conhecimento.

2.1 A Mediação Estética e o Diálogo com a Produção Artística Contemporânea

Para além da mediação do processo, é fundamental que o educador assuma o papel de mediador estético, apresentando às crianças um repertório visual rico e diversificado. Isso não significa impor grandes mestres como modelos a copiar, mas abrir janelas para a produção artística contemporânea, indígena, popular e de outras culturas. A apreciação de obras de arte, desde que contextualizadas de modo significativo (como observar as texturas em uma obra de Iberê Camargo ao investigar materiais, ou as cores de Beatriz Milhazes ao explorar contrastes), amplia o imaginário visual da criança e lhe oferece novos vocabulários e possibilidades compositivas. Barbosa (2018) defende que a leitura da imagem deve ser uma atividade constante, desenvolvendo o senso crítico e a capacidade de interpretação desde a infância. O diálogo com a arte deixa de ser algo distante

e sagrado para se tornar fonte de inspiração e questionamento, mais uma ferramenta na construção do pensamento visual.

O AMBIENTE COMO PROPOSITOR ESTÉTICO E INVESTIGATIVO

O espaço físico é um agente educativo de primeira ordem. Um ambiente pensado intencionalmente convida à exploração, à descoberta e à interação, enquanto um ambiente desprovido de intencionalidade pode inibir a curiosidade e limitar as possibilidades expressivas. Inspirando-se no conceito do "ambiente preparado" montessoriano, que valoriza a ordem, a estética, a autonomia no acesso aos materiais e a correspondência com as necessidades de desenvolvimento (MONTESSORI, 1998), o ateliê ou o espaço de artes deve ser organizado como um laboratório de possibilidades. A organização e a beleza não são meramente decorativas; comunicam respeito pelo trabalho que ali será realizado e pelas pessoas que o frequentam. Materiais de qualidade e de natureza diversa — como tintas de cores puras (não apenas as seis cores básicas), papéis de diferentes texturas e gramaturas, argila, elementos naturais (folhas, sementes, galhos), tecidos, fios, luzes e materiais recicláveis limpos e seguros — devem ser dispostos de forma bela, acessível e clara. Prateleiras baixas, potes transparentes e etiquetas visuais permitem à criança localizar, escolher e combinar livremente, descobrindo por si mesma as propriedades de cada elemento (a transparência do papel vegetal, a absorção do papel pardo, a maleabilidade da argila úmida versus a seca). Este ambiente age como "terceiro educador" (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), desafiando as crianças a formularem perguntas ("Por que a tinta escorre mais neste papel?") e a testarem teorias.

Este espaço precisa ser flexível, mutável, e refletir as investigações em curso. Ele deve exibir obras inacabadas, projetos em andamento, maquetes e, principalmente, a documentação pedagógica das hipóteses levantadas pelo grupo. A parede vira um "diário de bordo" coletivo, criando uma memória viva do processo que valoriza o percurso mais do que o ponto de chegada. Cantos temáticos podem surgir temporariamente: um "canto das sombras" com lanternas e tecidos brancos, ou um "canto dos sons" com objetos que produzem diferentes usados para composições gráfico-sonoras.

O MOVIMENTO, O GESTO E A DESCOBERTA CORPÓREA

A expressão artística na primeira infância é fundamentalmente corporal e sinestésica, constituindo uma forma primordial de relação com o mundo. Antes de dominar ferramentas convencionais, a criança utiliza seu próprio corpo como o primeiro e mais significativo instrumento de investigação e comunicação. Ela pinta com as mãos, os pés e o tronco; explora texturas e volumes levando materiais à boca, tocando e sentindo com a pele inteira; dança para expressar emoções e narrativas não verbais; e modela espaços com seu movimento. Esta corporeidade integral não é um estágio preliminar a ser superado, mas uma dimensão permanente e rica da cognição infantil, na qual pensar, sentir e agir se fundem em uma única experiência.

Nesse contexto, a valorização do movimento livre e da atividade autônoma, conforme os estudos fundamentais de Emmi Pikler (2018), torna-se um pilar ético e pedagógico. Pikler demonstrou que bebês e crianças pequenas, quando imersos em um ambiente de segurança afetiva e física previsível, são agentes competentes e autorregulados de seu próprio desenvolvimento motor. Longe de necessitarem de estímulos direcionados ou exercícios de treinamento, elas são capazes de descobrir o mundo e as potencialidades de seu corpo por seus próprios meios, evoluindo de forma harmoniosa e carregada de intencionalidade. Transpor esta premissa para o campo artístico implica em uma confiança radical na criança: confiar em sua capacidade intrínseca de dosar a força ao amassar a argila, descobrindo as fronteiras entre a deformação e o rompimento; de modular o ritmo e a pressão de seus gestos no desenho, criando linhas tênues ou traços vigorosos; e de coordenar seu equilíbrio e postura para pintar em um cavalete, negociando constantemente com a gravidade e o espaço. A arte, nesta visão, é uma das linguagens privilegiadas dessa "competência motora autônoma".

Portanto, é essencial que a prática pedagógica planeje e ofereça experiências que não

apenas permitem, mas que potencializem e honrem essa integração total do corpo. Isso exige um rompimento com suportes e formatos restritivos. Trabalhar com grandes dimensões — como rolos de papel kraft estendidos no chão ou fixados em paredes amplas — libera a kinestesia, permitindo gestos amplos que envolvem o ombro, o torso e o quadril, em contraposição aos movimentos restritos da pinça. Proporcionar vivências profundas com matérias-primas elementares — massas não tóxicas de farinha e água, areia molhada, lama, água colorida, espuma — engaja as mãos, os braços e muitas vezes o corpo todo em um diálogo tátil e propriocetivo, onde a criança experiencia noções físicas como densidade, viscosidade e transformação de estados. Da mesma forma, é vital criar espaços e tempos dedicados à expressão corporal pura, como cantos para danças livres, dramatizações inspiradas por narrativas ou músicas, e performances espontâneas que traduzem ideias e afetos em movimento.

Essas práticas evidenciam como as conquistas motoras e as conquistas estéticas são faces da mesma moeda. O gesto amplo e fluido que cobre um grande papel não é apenas um exercício de motricidade global; é a materialização de um impulso expressivo, de uma "ideia em ação". O controle tônico refinado necessário para pressionar um pincel com precisão ou para rasgar um papel ao longo de uma linha imaginária está a serviço de uma intenção comunicativa específica. A sofisticada coordenação olho-mão exigida para colar um pequeno fragmento exatamente no local desejado é, simultaneamente, uma habilidade motora fina e uma decisão compositiva. O processo artístico se revela, assim, como um campo fértil para o desenvolvimento neuromotor, mas sempre de forma integrada e significativa, jamais como uma repetição mecânica e descontextualizada.

O papel do educador nesta esfera é o de um arquiteto de ambientes seguros e um observador respeitoso. Cabe a ele garantir as condições físicas para a exploração livre — com proteções no chão, roupas adequadas que permitam a sujeira, e materiais atóxicos e de qualidade. Sua intervenção principal, porém, é a não interferência no núcleo da experimentação. Ele observa atentamente para compreender a lógica interna de cada gesto, documenta os processos para refletir sobre eles e, quando necessário, oferece questões em vez de soluções ("O que acontece se você tentar com as duas mãos ao mesmo tempo?"). Ele respeita profundamente o ritmo individual de cada criança, entendendo que o tempo da descoberta sensorial não pode ser acelerado ou padronizado. Acima de tudo, ele legitima o "direito à sujeira" e à exploração sensorial caótica como componentes não apenas permitidos, mas indispensáveis do processo criativo, reconhecendo que é no contato direto, não mediado e por vezes "desordenado" com a matéria que se constroem as bases mais sólidas para a sensibilidade, a expressão autêntica e a inteligência corporal.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: TORNAR O PENSAMENTO VISÍVEL

Um dos pilares centrais para sustentar uma arte-educação concebida como investigação é a prática sistemática da documentação pedagógica. Muito além de uma parede decorada com produtos finais, a documentação é o registro reflexivo e contínuo do processo de pensar, criar e aprender. Ela envolve a coleta de múltiplos vestígios: fotografias que capturam expressões faciais, gestos decisivos e interações; transcrições literais das falas, diálogos e hipóteses verbais das crianças; anotações de campo do educador; vídeos curtos; e a coleção das próprias produções das crianças em suas várias etapas (primeiros esboços, versões intermediárias, obras “finalizadas”).

Esta prática, inspirada e refinada pela experiência de Reggio Emilia, cumpre funções vitais. Primeiro, para o educador, é uma ferramenta de pesquisa e autoformação. Ao revisitar os registros, o educador pode refletir sobre a qualidade de suas intervenções, decifrar as teorias implícitas das crianças, identificar os fios condutores de suas investigações e, assim, replanejar o ambiente e as propostas de forma responsiva. Segundo, para as crianças, a documentação devolve a imagem de seu próprio pensamento, valorizando seus esforços, suas descobertas

e seu percurso. Ao verem suas palavras escritas, suas ações fotografadas e seu processo sequenciado, as crianças se reconhecem como aprendizes competentes, são estimuladas à autoavaliação e muitas vezes encontram nesse espelho motivação para retomar, aprofundar ou redirecionar um projeto. Por fim, para a comunidade (famílias e outros professores), a documentação torna a aprendizagem visível, democrática e compartilhada. Ela narra a história do grupo, explica a pedagogia da instituição e convida todos a entrarem no diálogo educativo, transformando a arte-educação em um bem coletivo e compreensível.

A AVALIAÇÃO: FOCADA NO PROCESSO E NA ESCUTA

Em uma perspectiva processual, a avaliação perde seu caráter classificatório e se transforma em um instrumento de compreensão e acompanhamento do desenvolvimento. Avaliar deixa de ser julgar o produto final ("o desenho está bom ou ruim") para se tornar a arte de escutar atentamente as crianças e interpretar seus processos. A documentação pedagógica é a matéria-prima principal dessa avaliação formativa. O foco recai sobre indicadores como: o engajamento da criança na investigação; a diversidade e a intencionalidade no uso dos materiais; a capacidade de formular hipóteses e testá-las; a persistência diante de desafios; a qualidade da interação e da colaboração com os pares; e a evolução de suas representações gráficas, plásticas ou corporais ao longo do tempo.

O portfólio individual ou de grupo, composto por uma seleção criteriosa de registros que contam a história de uma investigação, torna-se o principal relatório de avaliação. Nele, o educador não atribui notas, mas narra o percurso, destacando conquistas, desafios superados e novas perguntas que surgiram. Este tipo de avaliação respeita a singularidade de cada criança, honra seu ritmo e fornece um feedback rico e significativo, que realmente orienta o próximo passo do trabalho pedagógico e comunica às famílias a profundidade das aprendizagens em curso.

3 CONCLUSÃO/ CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma prática arte-educativa significativa, investigativa e respeitosa na Educação Infantil exige uma ruptura consciente e corajosa com paradigmas tradicionais, muitas vezes ainda arraigados na formação de professores e na cultura escolar. É necessário abraçar integralmente a concepção da arte como linguagem investigativa, um modo de pensamento complexo é indispensável, onde a criança é a protagonista autônoma de sua jornada criativa. Esta jornada é sustentada por um ambiente cuidadosamente preparado, que atua como um provocador silencioso, e por um educador que abandona a figura do instrutor para assumir os papéis de pesquisador, observador atento, documentarista e provocador sensível.

Os princípios extraídos de referenciais pedagógicos consistentes — o respeito irrestrito à autonomia, a confiança inabalável na competência infantil, a potência educativa do ambiente e a centralidade absoluta do processo sobre o produto — oferecem um alicerce sólido para essa transformação necessária. Implementar essa visão de forma consequente significa garantir que as experiências com as linguagens artísticas não sejam momentos marginais de passatempo ou adestramento, mas oportunidades profundas, cotidianas e estruturantes de construção de conhecimento, de identidade, de subjetividade e de diálogo crítico e sensível com o mundo. É, em última instância, reconhecer, valorizar e cultivar ativamente as "cem linguagens" da criança, assegurando-lhe, na prática, o direito a uma educação estética plena, sensível e verdadeiramente formadora de seres humanos integrais, criativos e capazes de ler e transformar a realidade que os cerca.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: Informação e documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro, 2018.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2018.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. Arte como Experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 1999.
FERRARO, Mirela. A Arte na Educação Infantil: práticas e reflexões. São Paulo: Panda Educação, 2019.
HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 1999. p. 59-104.
MONTESSORI, Maria. A descoberta da criança. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.
OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Educação Infantil: saberes e práticas da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008.
OSTETTO, Luciana Esmeralda. Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.
PIKLER, Emmi. Movimento em Desenvolvimento: a atividade autônoma do bebê. São Paulo: Omnisciência, 2018.
READ, Herbert. A Educação pela Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
VIGOTSKI, Lev S. Imaginação e Criação na Infância. São Paulo: Ática, 2009.
ZABALZA, Miguel A. Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.