

# UM OLHAR BIOECOLÓGICO COM/PARA AS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## A BIOECOLOGICAL VIEW WITH/FOR THE ARTS IN CHILDHOOD EDUCATION

## UNA MIRADA BIECOLÓGICA CON/PARA LAS ARTES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

### LICENÇA CC BY:

Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.

Kellen Alves Oliveira,

Universidade Federal do Rio Grande - FURG e de Bersch

Ângela Adriane Schmidt,

Universidade Federal do Rio Grande - FURG



**Resumo:** O objetivo deste estudo foi analisar os conceitos e as concepções da teoria Bioecológica articuladas às artes como potência do desenvolvimento humano das crianças da Educação Infantil. Evidenciamos que os processos proximais são as molas propulsoras no desenvolvimento humano, em especial quando nos referimos a contextos educacionais como a escola. As práticas educativas a partir das artes podem motivar as crianças a um mundo de criação, de sensibilidade e de experiências que são capazes de potencializar seu desenvolvimento. O estudo é de cunho bibliográfico e a Abordagem Biecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner é o principal balizador teórico. Estratégias pedagógicas que envolvem as artes com a utilização de uma pluralidade de materiais podem promover a ampliação do imaginário infantil, possibilitar a criança conhecer, ver e (re)significar os contextos nos quais está inserida por meio da interação com as pessoas, os objetos e símbolos presentes nesses contextos.

**Palavras-chave:** Bioecologia. Artes. Educação Infantil. Desenvolvimento Humano

**Abstract:** The aim of this study was to analyze the concepts and conceptions of the Bioecological theory articulated with the arts as a potential for the human development of children in Kindergarten. We showed that proximal processes are the driving forces behind human development, especially when we refer to educational contexts such as school. Educational practices based on the arts can motivate children to a world of creation, sensitivity, experiences that are capable of enhancing their development. The study is bibliographical in nature and Urie Bronfenbrenner's Biological Theory of Human Development is the main theoretical framework. Pedagogical strategies involving the arts with the use of a plurality of materials can promote the expansion of children's imagination, enabling them to know, see and (re)mean the contexts in which they are inserted through interaction with the people, objects and symbols present in these contexts.

**Keywords:** Bioecology. Art. Child education. Human development

**Resumen:** El objetivo de este estudio fue analizar los conceptos y concepciones de la teoría Bioecológica articulada con las artes como potencial para el desarrollo humano de los niños de Educación Infantil. Mostramos que los procesos proximales son los motores del desarrollo humano, especialmente cuando nos referimos a contextos educativos como la escuela. Las prácticas educativas basadas en las artes pueden motivar a los niños a un mundo de creación, sensibilidad, experiencias capaces de potenciar su desarrollo. El estudio es de naturaleza bibliográfica y la Teoría Biológica del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner es el principal marco teórico. Las estrategias pedagógicas que involucran las artes con el uso de una pluralidad de materiales pueden promover la expansión de la imaginación infantil, permitiendo a los niños conocer, ver y (re)significar los contextos en los que están insertos a través de la interacción con las personas, objetos y símbolos presentes en estos contextos.

**Palabras Clave:** Bioecología. Arte. Educación Infantil. Desarrollo Humano



## INTRODUÇÃO

As artes fazem parte da humanidade como uma atividade intrínseca desde sempre, ao longo da existência humana foram realizados vários registros de sua presença, desde os desenhos nas cavernas às maiores e mais imponentes obras arquitetônicas. Segundo John Dewey “A Arte é uma variedade da experiência e não uma entidade em si (...) a experiência é uma questão da interação do produto artístico com o eu” (2010, p. 558). Compreendemos então que o envolvimento das crianças com as linguagens artísticas se dá antes ainda da inserção na escola, no âmbito familiar em que a criança está inserida.

Dessa forma, acreditamos no ensino das artes como uma propulsora para o desenvolvimento humano, principalmente quando nos baseamos na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (TBDH) (2011) e abordamos a Educação Infantil. O autor desenvolveu vários estudos e pesquisas com crianças em instituições de ensino, inclusive na Educação Infantil, contudo não tinha como foco a arte ou as linguagens artísticas, fato que evidencia a relevância deste estudo.

Nesse sentido, trazemos para este artigo as políticas públicas referente à Educação Infantil e às concepções que a regem; os conceitos abordados inicialmente por Urie Bronfenbrenner na Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano (1996); a reformulação de sua teoria, da qual surge o modelo PPCT – processo, pessoa tempo e contexto; por fim, abordamos a arte e suas experiências na Educação Infantil como promotoras desse desenvolvimento a partir dos processos proximais.

Em síntese, a partir de um estudo bibliográfico objetivamos analisar os conceitos e as concepções da teoria Bioecológica articuladas às artes como potência do desenvolvimento humano das crianças, em especial, neste estudo, da Educação Infantil. Importa explicar que, ao intitularmos o estudo “Um olhar bioecológico com/para as artes na educação infantil”, enfatizamos que se trata de uma perspectiva sistêmica, na qual compreendemos as artes como uma linguagem incorporada no processo de desenvolvimento das crianças da educação infantil, assim como propomos focar nesta linguagem como proposta de desenvolvimento da primeira etapa da educação básica.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil (EI) brasileira surge no final do século XIX, durante o movimento de industrialização, expandindo-se ainda mais na segunda guerra mundial. Naquele período, com caráter assistencialista, as creches foram fundadas com o objetivo de cuidar das crianças oriundas das populações mais pobres, protegendo-as do abandono e da morte. Tal medida foi consolidada pelos médicos higienistas, priorizando os cuidados de higienização e moralização (KUHLMANN JR, 1999).

O direito ao atendimento em creches e pré-escolas só foi estabelecido em 1988 com a Constituição Federal, que determinou que seria dever do Estado atender crianças de zero a seis anos, porém, somente em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a EI passou a ser reconhecida como parte integrante da Educação Básica. Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) com objetivos, conteúdos e orientações didáticas a serem desenvolvidas e, apesar de prezar pelo desenvolvimento integral da criança, o foco central não partia da criança.



A partir de 2009, com a publicação da Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, a EI passou a ser obrigatória para crianças de 4 e 5 anos. No mês seguinte, a Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), por meio de Resolução CNE/CEB n. 5/2009, como norteadoras do trabalho pedagógico “para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, 2009).

Foi a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil que a criança passou a ser considerada como o centro das ações educativas, sendo percebida como um indivíduo ativo em seu desenvolvimento, a partir de suas interações.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Ainda, a partir das DCNEI (2009), fica instaurada como marco conceitual a necessidade de se manter a prática de “cuidado como indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2009), além de definir como os eixos norteadores desse nível de ensino as Interações e as Brincadeiras.

Em 2017, surge a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), com a proposta de implementar um planejamento curricular para todas as etapas da Educação Básica. Na EI, segue a referência das DCNEI quando aponta o conceito de criança, assim como assegura a importância de se proporcionar uma prática educativa indissociada do cuidado. Mantém a Interação e a Brincadeira como os eixos norteadores desse nível de ensino e como forma de assegurar o desempenho ativo das crianças em um ambiente convidativo e desafiador, implementando seus direitos de aprendizagens. Apresenta também objetivos de aprendizagem específicos para cada faixa etária e agrupados por áreas de conhecimento.

Apesar de ser uma das legislações vigentes para a EI, há tensionamentos com relação à BNCC, questionando desde a construção da sua última versão, na qual

[...] o Ministério da Educação em uma descontinuidade ao que vinha ocorrendo, optou por um processo fechado de formulação da terceira versão, convidando para discussão, prioritariamente especialistas ligados a fundações empresariais. Os professores, os pesquisadores, da área da educação, entidades representativas, as universidades e a Educação Básica não foram mais chamadas à discussão. (MOTA, 2019, p. 2).

Nessa perspectiva, é possível verificar vários equívocos, como, por exemplo, na forma como organiza o currículo, se inspirando no método italiano e desconsiderando o contexto da educação brasileira, bem como as pesquisas realizadas na área da EI limitando a ação docente associada aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (CARVALHO, 2021). Embora não seja o foco deste estudo, é preciso sinalizar que houve, e ainda há, incoerências, limitações e tensionamentos com relação à BNCC.

Trouxemos, de forma geral, alguns aspectos fundamentais e fundantes que regem a prática pedagógica na EI. Entendemos a criança como um sujeito ativo em seu desenvolvimento e evidenciando as interações como um dos eixos para essa prática. Dessa forma, daremos continuidade a nossas reflexões e discussões entrelaçando a EI com a teoria de Urie Bronfenbrenner (1996), a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano.





## TEORIA ECOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma vez que a interação foi apontada como a base da EI, propomos uma aproximação com a TEDH, de Bronfenbrenner (1996), na qual o autor evidencia que o desenvolvimento humano se dá de forma progressiva, a partir das interações com os contextos em que o indivíduo está inserido, existindo uma relação de reciprocidade entre o contexto e o indivíduo. Ou seja, ao mesmo tempo em que a pessoa é influenciada pelo ambiente, também o influencia, desde o contexto mais próximo em que mantém relações imediatas, como no caso da família, determinado pelo autor como **microsistema**, até contextos mais amplos, como as normatizações para o funcionamento da EI, denominados como **Macrossistemas**.

A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em a que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18).

O autor estabelece nomenclaturas diferentes para os contextos nos quais o indivíduo está inserido, sendo eles o **microsistema**, **mesossistema**, **exossistema** e **macrossistemas**. Apesar das nomenclaturas proporcionarem a ideia de que elas se referem ao grau de distanciamento em que a pessoa está de tais contextos, Bronfenbrenner nos deixa claro que todos os contextos constituem o sujeito em desenvolvimento de forma sistêmica.

A seguir, trago os conceitos dos contextos e os exemplifico usando como pessoa em desenvolvimento uma criança da EI, foco deste estudo. Como destacamos esta pesquisa é bibliográfica, “uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo” (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 202, p. 661).

O primeiro contexto que podemos identificar é o **microsistema**, considerado o ambiente no qual existe “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicos” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18). A partir da definição, podemos dizer que microsistema é o ambiente onde o indivíduo interage face a face. Dessa forma, quando falamos das crianças da EI, podemos apontar dois microsistemas fundamentais para esse desenvolvimento, a casa e a escola em que a criança está inserida.

O segundo contexto é o **mesossistema**, o qual inclui as “inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21). Ainda nos remetendo a uma criança da EI, a relação entre a casa e a escola se constitui como um mesossistema.

Aqui já é possível percebermos outro conceito trazido pelo autor, as **Transições Ecológicas**: “ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente ou ambos” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 22). Podemos nos remeter à criança que, em casa, é filha, irmã, e na escola passa a integrar um grupo de crianças com faixa etária equivalente, sem a figura do responsável familiar presente, assumindo, assim, outro papel no seu mapa ecológico (figura 1).



Figura 1. Mapa ecológico.



Fonte: Autoria própria (2022).

Na figura 1, simbolizamos o mapa ecológico com base na silhueta de uma criança, cada contexto foi representado por uma cor específica que a constituem e configuram seu desenvolvimento de forma integrada e dissolvida. Percebam que as cores manifestam a reciprocidade e a interdependência presente nos processos proximais que ocorrem nas interações.

Já o terceiro contexto abordado é o **exossistema**, definido como um ambiente “que não envolve a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que o afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21). Com relação à criança, podemos apontar aqui o trabalho dos seus responsáveis, que define, por exemplo, o período em que estarão disponíveis para estar com a criança, o tempo em que terão para lazer, assim como as ações da Secretaria Municipal de Educação (SMED) ao definir rotinas, estratégias, normatizações e diretrizes para o âmbito da escola. Ainda que tudo isso venha a impactar diretamente no desenvolvimento da criança, ela não tem contato com esse contexto. Nessa lógica, podemos ampliar tal configuração para outros serviços públicos que influenciam a vida das crianças, como secretaria da saúde, secretaria da assistência social, etc.

Por fim, o **macrossistema** “se refere a consistências, na forma e conteúdo de sistema de ordem inferior (micro-, meso- e exo-) que existem, ou poderiam existir, no nível de subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências” (BRONFENBRENNER 1996, p. 21). Para exemplificar o macrossistema, aponto as normativas citadas anteriormente, as quais estipulam a obrigatoriedade da El para crianças com





quatro e cinco anos, incluindo também crenças religiosas ou as diretrizes e legislações que regem este nível de ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, Ministério da Educação, 2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

A partir dos conceitos dos contextos apontados até o momento, nos foi possível perceber o quanto os contextos em todas as esferas interferem e constituem o desenvolvimento do indivíduo e, da mesma forma, são influenciados por ele. Para exemplificar a teoria, Bronfenbrenner faz referência às bonecas russas, que, quando encaixadas, aparentam uma única boneca, contudo, é composta por várias outras internas. A menção às bonecas russas ilustra a maneira sistêmica que o sujeito interage com os contextos, deixando suas marcas e sendo marcado. As bonecas, uma dentro da outra, dão a ideia de pertencimento e todas com a mesma face que remetem a ideia do sujeito, que é composto por todos os sistemas nos quais está inserido.

Através de suas pesquisas, Bronfenbrenner entendeu a necessidade de aprimorar sua teoria, compreendendo que não poderia considerar apenas os contextos como fatores determinantes para o desenvolvimento humano. O autor percebeu que dois indivíduos que vivenciam contextos semelhantes podem apresentar desenvolvimentos muito específicos, evidenciando que o contexto não seria o único determinante para este desenvolvimento, e sim, um dos fatores que o influenciam.

Dessa forma, Bronfenbrenner percebeu a fragilidade em sua teoria por não ter levado em consideração outras dimensões, como as características biopsicossociológicas das pessoas em desenvolvimento. Por isso, reorganizou a teoria, propondo um modelo bioecológico (PPCT) que aponta quatro fatores como fundamentais no desenvolvimento humano, sendo eles os processos, a pessoa, o contexto e o tempo. Com essa nova configuração, Bronfenbrenner (2011) intitula a teoria como Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

## O MODELO BIOECOLÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A TBDH vem como forma de complementar a teoria anterior. Segundo Bronfenbrenner, o desenvolvimento humano, na perspectiva Bioecológica, é compreendido como o “fenômeno de continuidade e de mudança de características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos e se estende ao longo da vida através das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 43).

Aprofundando o olhar na teoria bioecológica, mantemos a compreensão da importância dos contextos no desenvolvimento humano, porém ampliaremos nosso olhar para outras dimensões compreendendo o processo, a pessoa e o tempo.

O **processo** passou a ser percebido como um dos fatores que influenciam significativamente no desenvolvimento, uma vez que acontece por todo o ciclo de vida do indivíduo.

[...] o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos proximais de interação recíproca, progressivamente mais complexa entre um organismo humano biopsicológico em atividade e as pessoas, os objetos e símbolos existentes no seu ambiente externo imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer em uma base estável em longos períodos de tempo. Esses padrões duradouros de interação no contexto imediato são denominados processos proximais (BRONFENBRENNER, 2011, p. 46).



Quando o autor nos coloca os processos proximais como o “carro-chefe” do desenvolvimento, ele ainda nos evidencia que essas interações devem acontecer de forma recíproca, ou seja, os indivíduos que estão envolvidos no processo estabelecem uma relação de reciprocidade, mantendo o equilíbrio de poder e uma relação afetiva, o que o autor denomina como díade. Outra característica dos processos proximais é que as interações devem aumentar a complexidade de suas propostas, assim como manter uma regularidade por tempo considerável.

Pensando na escola como um microsistema promotor de desenvolvimento e a partir do que entendemos como processos proximais, podemos apontar o período de um ano letivo como um longo período de tempo, assim como a regularidade em que a criança frequenta a escola, e pontuamos as relações entre os estudantes e os educadores como uma díade. O autor esclarece que “uma díade é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades umas das outras ou delas participam” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 46). Bronfenbrenner classifica a díade em três formas diferentes, sendo as díades observacionais, as díades de atividade conjunta e as díades primárias.

Nessa perspectiva, podemos especificar que a díade observacional “ocorre quando um membro está prestando uma cuidadosa e continuada atenção à atividade do outro, que, por sua vez, pelo menos reconhece o interesse sendo demonstrado” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 46). No contexto escolar, a díade observacional acontece quando, por exemplo, a criança observa atentamente uma ação do educador, como a organização do espaço ou a contação de uma história, e ele, por sua vez, percebe a atenção e mantém a atividade apenas demonstrando notar a atenção da criança.

Na díade de atividade conjunta, “os dois participantes se percebem como fazendo alguma coisa juntos” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 47). Usando as mesmas situações anteriormente descritas, o educador e a criança estão organizando o ambiente juntos, não necessariamente os mesmos objetos. No entanto, a ação seria a mesma: enquanto o adulto arruma a mobília, a criança organiza os materiais menores; na contação de histórias, o educador conta a história e a criança nomeia as imagens. Nos exemplos citados, podemos observar uma relação de reciprocidade, de parceria e equilíbrio de poder.

A díade primária, de maior intensidade, continua a existir fenomenologicamente para os envolvidos, mesmo que não estejam juntos. Ou seja, ambos aparecem nos pensamentos um do outro, afetam seus sentimentos e emoções e seguem influenciando o comportamento, tanto de um como de outro, embora estejam separados (BRONFENBRENNER, 1996). Exemplificando com base nas situações apontadas anteriormente, isso ocorre quando a criança está em casa e lembra da ação do espaço realizada junto a seu educador ou quando se apropria de um livro para fazer a contação de uma história, reproduzindo uma ação desenvolvida junto com o professor na escola.

No modelo bioecológico, o autor enfatiza a importância de se considerar tanto as características biológicas e psicológicas da **pessoa** quanto as que foram se constituindo através das interações nos contextos em que está inserida.

No contexto da EI, temos um microsistema escolar no qual cada indivíduo traz consigo (além de suas características biopsicológicas) as bagagens e concepções que foram constituindo junto às interações nos diversos outros microsistemas nos quais também está inserido. Segundo Le Breton (2016),





O ser humano vive de sensorialidades diferentes segundo seu lugar de existência, sua educação, sua história de vida. Sua pertença cultural e social marca sua relação sensível com o mundo. Toda cultura implica uma certa confusão dos sentidos, uma maneira matizada de sentir o mundo pelo estilo pessoal de cada indivíduo (p. 39).

Corroboramos com o autor quando ele evidencia que as percepções do indivíduo são únicas, decorrentes das interações com os contextos em que ele está inserido. Ademais, salientamos ainda os fatores biopsicológicos e a forma como este indivíduo percebe o mundo através de suas relações, interações e sensorialidades, imprimindo, de forma singular, o que lhe marca e criando experiências únicas.

O **contexto**, já abordado anteriormente, se refere aos contextos nos quais a pessoa está inserida, recebendo as nomenclaturas de microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

É nos microssistemas que acontecem as interações imediatas, face a face, contexto em que ocorrem os processos proximais de fato. O autor ainda nos traz que, quanto mais mudanças de ambientes os indivíduos tiverem ao longo de suas vidas, maior será a quantidade de experiências vivenciadas, potencializando de forma significativa o desenvolvimento. Portanto, o número de transições ecológicas que o indivíduo faz é proporcional ao seu repertório de experiências. Para Piske, Garcia e Yunes, “Quanto mais referências as crianças constituírem, mais rico o desenvolvimento será para elas, desde os primeiros anos de vida” (2021, p. 50).

As transições ecológicas consistem em mudanças de ambientes, de papéis ou de ambos. Referindo-nos novamente ao contexto da EI, as crianças, em seu ambiente familiar, assumem o papel de filhos ou irmãos que seguem uma organização específica daquele contexto. Quando estão no microssistema escolar, tal papel é modificado para o de estudante, colega, havendo outra configuração e expectativa social, se comparado ao espaço familiar.

Retomando o pensamento do Bronfenbrenner (2011), quando ele afirma que o desenvolvimento ocorre ao longo de toda a vida do ser humano, podemos elucidar esse mesmo movimento das transições ecológicas também com os educadores, que na escola assumem o papel de professores; em casa, de pais, de filhos, esposas, etc.

Abordaremos, por último, a dimensão do **tempo**, porém esse perpassa por todo o processo (que já foi apontado anteriormente de forma sistêmica) inter-relacionado e interdependente. Bronfenbrenner atribui ao cronossistema as mudanças que ocorrem no ambiente ao longo do tempo e as suas influências no desenvolvimento da pessoa. O cronossistema é dividido em microtempo, mesotempo e macrotempo.

O microtempo compreende o período em que a interação está ocorrendo. No contexto escolar, por exemplo, é o momento em que a criança está realizando um desenho, uma pintura ou outra atividade.

O mesotempo compreende as interações que acontecem com periodicidade, como, por exemplo, o período letivo – durante aquele período de tempo, a criança periodicamente frequentará a escola.

Por fim, o macrotempo se refere às mudanças sociais que atravessam as gerações e afetam os indivíduos ao longo do ciclo da vida. Dessa forma, podemos compreender que a trajetória escolar da educadora e suas interações enquanto estudante constituem a forma como ela interage com seus alunos.



Trouxemos uma explanação sobre a TBDH elucidando a importância de pensarmos o desenvolvimento infantil dentro das dimensões do modelo PPCT, evidenciando que, assim como as bonecas russas (as quais, quando fechadas, apresentam apenas uma face e, quando abertas, possuem vários outros segmentos), a criança com quem interagimos na escola é constituída de várias interações, nos contextos em que está inserida e percebe as interações a partir de suas características biopsicossociais.

## A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA COMO PROCESSO PROXIMAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir das considerações abordadas na TBDH, compreendemos as artes como potencializadoras do desenvolvimento infantil, sobretudo considerando os processos proximais. As linguagens artísticas estão presentes desde os primeiros anos de vida nas formas de manifestação, expressão e comunicação das crianças ao cantar, dançar, desenhar, manipular e observar objetos, partes do corpo, etc. Bronfenbrenner e Evans (2000) esclarecem que o conceito de processo proximal se refere às formas de interação da pessoa com o ambiente, que devem ocorrer regularmente, representando a forma, a força, o conteúdo e a direção dos resultados no desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, os autores supracitados atribuem a condição *sine qua non* para que o desenvolvimento ocorra.

A criança se utiliza naturalmente<sup>35</sup> da arte e, quando intensificamos/encorajamos essa linguagem no contexto escolar, potencializamos seu desenvolvimento. No entanto, abordamos uma compreensão de arte desvinculada dos modelos tecnicistas e/ou reprodutivos, que enaltecem a reprodução de modelos específicos, vislumbrando a perfeição ou a aplicação correta de técnicas, assim como o modelo expressionista, no qual a arte é compreendida como uma forma de expressão individual que não deve ser ensinada ou sofrer a interferência do educador.

Quando trazemos a potencialidade da arte na EI, vislumbramos um espaço desafiador que rompe com o belo, com o certo ou errado, com um resultado estático. Pensamos a arte como uma linguagem que promove experiências individuais, com as quais cada indivíduo, junto às suas compreensões, aos seus contextos e suas características biopsicossociais, compreende, vivencia, sente e se expressa de forma artística.

Contudo, o professor ou educador tem um papel primordial nessa conjectura, pois a promoção de estimulação, exploração, manipulação, imaginação e experiências plurais com as crianças são cruciais para que ocorra o envolvimento nas propostas. Os processos proximais necessitam de reciprocidade quando tratamos de relações interpessoais. Dessa forma, se a criança se mantiver “ligada” no curso de um tempo, desenvolvendo atividades gradativamente mais complexas, numa relação recíproca, seja com seus pares ou com os adultos, teremos a efetivação de processos proximais que alavancam o desenvolvimento dos envolvidos (DINIZ; KOLLER, 2010).

Assim sendo, é necessário observar e organizar o ambiente escolar da EI, de acordo com as experiências que desejamos promover às nossas crianças. Espaços decorados com personagens e/

35 Entendemos como um processo natural o envolvimento da criança com a arte quando consideramos sua forma de manifestação, expressão e comunicação ao cantar, dançar, desenhar, manipular e observar objetos, partes do corpo, etc.



ou desenhos estereotipados já configuram o que é aceito, bonito ou interessante para o contexto, construindo um repertório do que é bem aceito. Desse modo, são enaltecidas figuras pelas quais as crianças podem ter apreço, porém não valorizam as possibilidades infantis ou as diversas formas de expressão existentes.

Como nos trazem Blanco e Cidrás (2019), os estereótipos são uma forma de opressão por negarem e penalizarem os que não seguem a norma. Dessa maneira, corroboramos com Cunha (2021) ao abordar o processo de aprendizagem e o papel do professor quando nos diz que o "(...) nosso ofício é: criar situações pedagógicas que desafiem, ampliem, reafirmam e valorizem os saberes infantis em qualquer campo do conhecimento, inclusive no campo da *Arte*" (2021, p. 30, grifo da autora).

Quando propomos a arte como potencializadora da EI, nos referimos a ela como um espaço de criação, investigação, interação e experimentação, percebendo as artes como uma forma de vivenciar(-se), experimentar(-se) e expressar(-se) o(n) mundo. Corroborando com essa ideia, apoiamo-nos no conceito de Modelo Produtivo, apresentado por Blanco e Cidrás (2019):

[...] céntrase na experiencia dos nenos e nenas, de tal forma que o proceso é o eixe principal da aprendizaxe. Falamos de proceso cando experimentamos con materiais, observamos, probamos, documentamos a experiencia, buscamos a información doutros autores que afrontaron antes a cuestión na que estamos centrados, expomos hipóteses, etc. (BLANCO e CIDRÁS, 2019, p. 38)

Abordando o conceito de experiência, dialogamos ainda com Jorge Larrosa, quando sugere que "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (LARROSA, 2020, p. 18). Assim, o autor aborda a experiência como algo individual que acontece, que modifica, que age no sujeito.

O termo **experiência** também está presente no modelo ecológico de Bronfenbrenner (2011):

O termo é usado para indicar que as características cientificamente relevantes de qualquer contexto para o desenvolvimento humano incluem não apenas suas condições objetivas, mas também a maneira na qual essas são experienciadas subjetivamente pelas pessoas que vivem nesse ambiente. [...] a experiência pertence à esfera subjetiva dos sentimentos [...] (BRONFENBRENNER, 2011, p. 44).

Pereira (2011) propõe a reflexão da experiência no campo das artes quando aponta que a arte contemporânea "proporciona a compreensão da experiência com a obra de arte como uma experiência singular e subjetiva que pode bem ser individual ou coletiva, mas que definitivamente vai na direção da singularidade" (2011, p. 113).

Apesar de tratarmos de autores diferentes, os conceitos sobre experiência se entrelaçam ao apontarem que esse processo ocorre no íntimo de cada pessoa e de forma diferente para cada uma. É nessa perspectiva que trazemos o termo experiência, uma vivência que marca, que modifica, que age na pessoa, no seu desenvolvimento.

Sendo assim, enquanto educadores,

[...] precisamos criar situações que permitam às crianças o contato com a arte além das reproduções prontas e das formas já preconcebidas. Nossas proposições são o reflexo das composições pedagógicas que nos acompanham. Precisamos criar



situações para que essas práticas aconteçam por meio de experiências vividas pelas crianças e pautadas em tudo que acreditamos (DIEFENTHÄLER, 2021, p. 135).

Compreendemos, então, a experiência como um processo singular, que acontece no indivíduo a partir de suas interações em seus contextos e suas características pessoais ao longo do tempo. Segundo a TBDH, ainda podemos apontar os professores, formando uma díade que proporciona situações que ampliam o repertório infantil, que convidam e instigam as crianças ao desejo de conhecer, além dos personagens infantis impostos pela mídia e pelas tecnologias, o desejo de sentir os odores, as cores, os sabores e os toques que a natureza pode nos proporcionar.

Aumentar o repertório infantil é possibilitar vivências para além das mesas, cadeiras e folhas de papel. É despertar o indivíduo para o seu sentir, para que permita se “ouvir” e valorizar o que está vivenciado, “assumindo uma atitude estética” (PEREIRA, 2011, p. 114) de abertura do indivíduo para com o mundo, potencializando os processos proximais. Os quais “se traduzem pelo estabelecimento de uma relação recíproca considerada (...) a propulsora do desenvolvimento” (DINIZ; KOLLER, 2010, p. 71).

Um breve resumo trazido por Pereira (2011) nos mostra transformações significativas da arte ao longo do tempo:

Na antiguidade, o campo da arte circundava as noções de imitação e beleza, passando pela sua utilização como elemento decorativo. No auge da modernidade clássica, a arte aproximou-se da sublimação, do sublime. Na contemporaneidade, aderida antes ao conceito do que ao seu conteúdo expressivo estrito, a ideia de arte se ampliou e ultrapassou os limites da inteligibilidade (PEREIRA, 2011, p. 112).

Percebemos a criança como um sujeito ativo, que interage e compõe o ambiente em que está inserida. Sendo assim, pensamos nas artes como processo proximal a partir da perspectiva apontada pela TBDH, através de atividades que acontecem com regularidade de tempo, interação significativa e complexidade progressiva. Exemplificamos com experiências nas quais as crianças tenham liberdade de criar, de se apropriar de objetos e materiais não estruturados<sup>36</sup> que as desafiem a criar, pensar e imaginar, que as desacomodem. O exercício de desvincular o objeto do seu objetivo inicial, tão naturalmente realizado por bebês e crianças bem pequenas, vai perdendo o espaço, à medida que as crianças vão crescendo e “aprendendo” a forma correta e padronizada de utilizar e manipular determinados objetos.

Nesse sentido, retomamos o conceito de “atitude estética” (PEREIRA, 2011), na qual o indivíduo está aberto para o mundo, para perceber o que lhe é proposto, possibilitando a criação e a invenção.

A atitude estética é uma atitude *desinteressada*, é uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou acontecimento “em si”, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento (PEREIRA, 2011, p. 114).

Corroborando com a ideia de Pereira (2011), compreendemos que os processos proximais vivenciados na EI acerca das artes devem contribuir para a atitude estética, para a “abertura que a pessoa tem ante o mundo” (PEREIRA, 2011, p. 114).

36 BERSCH e PISKE (2022) evidenciam a diferença na utilização dos termos objetos e materiais não estruturados. Ao nos referimos a itens já elaborados – como colheres, balões e tecidos –, estamos nos referindo a objetos não estruturados; quando tratamos de itens encontrados na natureza ou sucatas, estamos nos referindo a materiais não estruturados.



Dessa forma, entrelaçamos, mais uma vez, a TBDH, quando apontamos que as características biopsicossociais influenciam de forma significativa na pessoa. A atitude estética propõe a abertura para a experiência que cada pessoa sentirá de forma única e a ressignificará de acordo com suas vivências, expressando-se também de forma única.

Os campos de experiências apontados na BNCC nos remetem à pertinência de proporcionarmos diferentes situações para as vivências infantis. No campo de experiências – traços, sons, cores e formas, propõe-se à criança:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia, etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras (BRASIL, 2017, p. 37).

Quando ressaltamos os processos proximais como potencializadores do desenvolvimento infantil, não estamos desvalorizando ou excluindo o resultado. Entretanto, estamos pensando em propostas para que as crianças se sintam cativadas, motivadas e desafiadas; situações em que as crianças se sintam capazes de interpretar, criar e produzir, livres de estruturas e modelos estereotipados, partindo de suas concepções, como nos aponta John Dewey no excerto a seguir:

Ao manipularmos, tocamos e sentimos; ao olharmos, vemos; ao escutarmos, ouvimos. A mão se move com a agulha usada para gravar ou com o pincel. O olho acompanha e relata a consequência daquilo que é feito. Graças a essa ligação íntima, o fazer posterior é cumulativo, e não uma questão de capricho e nem de rotina (DEWEY, 2010, p. 130).

Dessa forma, organizar o espaço, possibilitar o manuseio de tintas com texturas, contextos, suportes, posicionamentos e formas de registros diferentes – feitos com as mãos, pés, carimbos, em papéis, paredes, espelhos, muros, em pé, sentados de forma individual ou em grupo – são possibilidades nas quais a criança testa e elabora a melhor forma de interagir com os materiais, organizando seus conhecimentos através da interação com seus pares e com os educadores, criando hipóteses e estando predisposta para o novo, o diferente, o curioso.

O fato de termos produzido uma interpretação a partir de uma experiência é a evidência de que “cada um que experimente o que experimentamos poderá produzir *outra* interpretação” (PEREIRA, 2011, p. 121). Portanto, segundo o autor, as experiências proporcionadas a um grupo de estudantes se constituirão de forma única a cada sujeito pertencente a tal grupo, estabelecendo diferentes reações e significados provenientes dos processos, das características biopsicossociais, dos contextos e dos tempos em que cada indivíduo está se desenvolvendo.

Por fim, quando nos referimos às artes como processos proximais na EI, acenamos para práticas que demandam o interesse e o engajamento das crianças, propostas que são desenvolvidas com regularidade e por períodos de tempo estendidos, que possibilitam a investigação e a exploração dos materiais, objetos e símbolos presentes no ambiente. Assim como o aumento progressivo da complexidade das propostas, estimulando a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento e, ainda, a reciprocidade nas relações interpessoais.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do artigo, propomos observar a EI e as artes através das lentes de uma teoria sistêmica que considera a criança em sua totalidade. A TBDH propõe o modelo PPCT, no qual são ponderados os aspectos da criança em desenvolvimento, dos contextos em que ela está inserida e os processos interativos que influenciam no seu desenvolvimento por determinados períodos de tempo.

A teoria sistêmica de Bronfenbrenner nos permite compreender, por exemplo, a diversidade que encontramos em um grupo de crianças que participam do mesmo contexto escolar, das mesmas experimentações propostas pelo educador, manifestando-se de forma diferente. Cada criança interage em microsistemas diversificados quando não está na escola, possui características biopsicossociais diferentes, se envolve, vivencia e interage com as propostas, de forma única e em tempos específicos.

Abordamos as artes não com a ideia de reduzir seu conceito ou sua concepção, mas com a proposta de ampliar, aprofundar esta ideia, visando a que “Trabalhar com arte na educação infantil ajuda cada criança a descobrir como é seu mundo de invenções, abrir a porta para novos conhecimentos, e assim aprender a imaginar e fazer” (BARBIERI, 2017, p. 18). Nessa perspectiva, como a autora nos coloca, as práticas educativas a partir das artes podem motivar as crianças a um mundo de criação, de sensibilidade, de experiências capazes de potencializar seu desenvolvimento.

Portanto, é papel do professor pensar como estamos permitindo a criação, a expressão e a comunicação artística das nossas crianças, uma vez que nas concepções das DCNEIs, está definido que as propostas pedagógicas devem respeitar três princípios, os éticos, os políticos e os estéticos, evidenciando como estético o princípio “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p. 16).

Neste estudo, foi possível compreender que os processos proximais são as molas propulsoras no desenvolvimento humano, em especial quando nos referimos a contextos educacionais como a escola. Faz-se necessário pensar estratégias pedagógicas potentes que envolvem as artes, que oportunizam a investigação sobre as possibilidades dos materiais. É preciso um reconhecimento da própria arte como um registro, uma marca que permite o desenvolvimento do imaginário infantil, sendo uma possibilidade de oportunizar a criança conhecer, ver e representar os contextos nos quais está inserida com suas percepções através da interação neles realizadas.

## Referências

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2017.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte, Educação e Cultura**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BERSCH, Ângela Adriane Schmidt; PISKE, Eliane Lima. Objetos e materiais não estruturados e a potência do brinquedo no brincar e no desenvolvimento das crianças. *In*: GARCIA, Narjara Mendes (Org.). **Educação das infâncias em diferentes contextos ecológicos: estudos e experiências do Grupo Ecoinfâncias**. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2022.

BLANCO, Vicente; CIDRÁS, Salvador. **Educar a través da arte: cara a unha escola imaxinada**. Pontevedra: Kalandraka, 2019.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BROFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie; EVANS, Gary W. Developmental science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social development*, v. 9, n. 1, p. 115-125, 2000. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2091427/mod\\_resource/content/1/Nature-Nurture%20Reconceptualized%20in%20Developmental%20Perspective%20A%20Bioecological%20Model.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2091427/mod_resource/content/1/Nature-Nurture%20Reconceptualized%20in%20Developmental%20Perspective%20A%20Bioecological%20Model.pdf)

CARVALHO, Rodrigo S. de; BERNARDO, Gertrudes A. V.; LOPES, Amanda de O. Educação infantil pós-BNCC e a produção do neossujeito docente em documentos curriculares municipais. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 33, p. 33-57, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12639>. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n33p33-57. Acesso em: 17 jul. 2022.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa da. **Arte contemporânea e educação infantil: Crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017.

DIEFENTHÄLER, Daniela Linck. A arte contemporânea como provocação para desconstrução dos estereótipos visuais infantis. In: CUNHA, Suzana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa da. **Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2021.

DINIZ, Eva; KOLLER, Silvia H. O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 65-76, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/rGkKHtMrZ4rRqJS8MT6WcHs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2022.

LARROSA, Jorge. **Tremores**. São Paulo: Autêntica, 2020.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Petrópoles: Editora Vozes, 2016.

KUHLMANN JR., Moysés, **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MOTA, Maria Renata. A BNCC e a educação infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem. In: 39ª Reunião nacional da ANPED, 2019, Niterói/RJ. Anais [...]. [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/2019/10/07/a-bncc-e-a-educacao-infantil-algumas-provocacoes-e-um-ponto-de-ancoragem/>.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**, 18, p. 111-123, 2011. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2566>. Acesso em: 12 dez. 2022.

PISKE, Eliane. L.; GARCIA, Narjara. M.; YUNES, Maria. A. M. Educação Ambiental das Infâncias na perspectiva sistêmica. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], v. 26, n. 56, p. 41-70, 2021. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1330>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SOUSA, Angélica S.; OLIVEIRA, Guilherme S.; ALVES, Laís H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 19 abr. 2023.

contrapontos

