



Relatos de experiências e estética no ateliê:

narrativas e o processo de desenvolvimento e
aprendizagem na educação infantil

BIANCA NEVES

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Neves, Bianca.

Relatos de experiências e estética no ateliê: narrativas e o processo de desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil / Bianca Neves. São Paulo, 2021.
300 p. : il.

Dissertação (Mestrado em Arte Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2021.

Orientadora: Rita Bredariolli

1. ATELIÊ. 2. ESTÉTICA. 3. EXPERIÊNCIA. 4. EDUCAÇÃO. 5. INFANTIL. 6. NARRATIVAS. 7. IMAGENS. 8. MINI-HISTÓRIAS. I. Bredariolli, Rita Luciana Bertí. II. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. III. Título.

banca orientadora

ORIENTADORA

Rita Luciana Berti Bredariolli

MEMBRO EXTERNO

Jociele Lampert de Oliveira

MEMBRO INTERNO

Rejane Galvão Coutinho

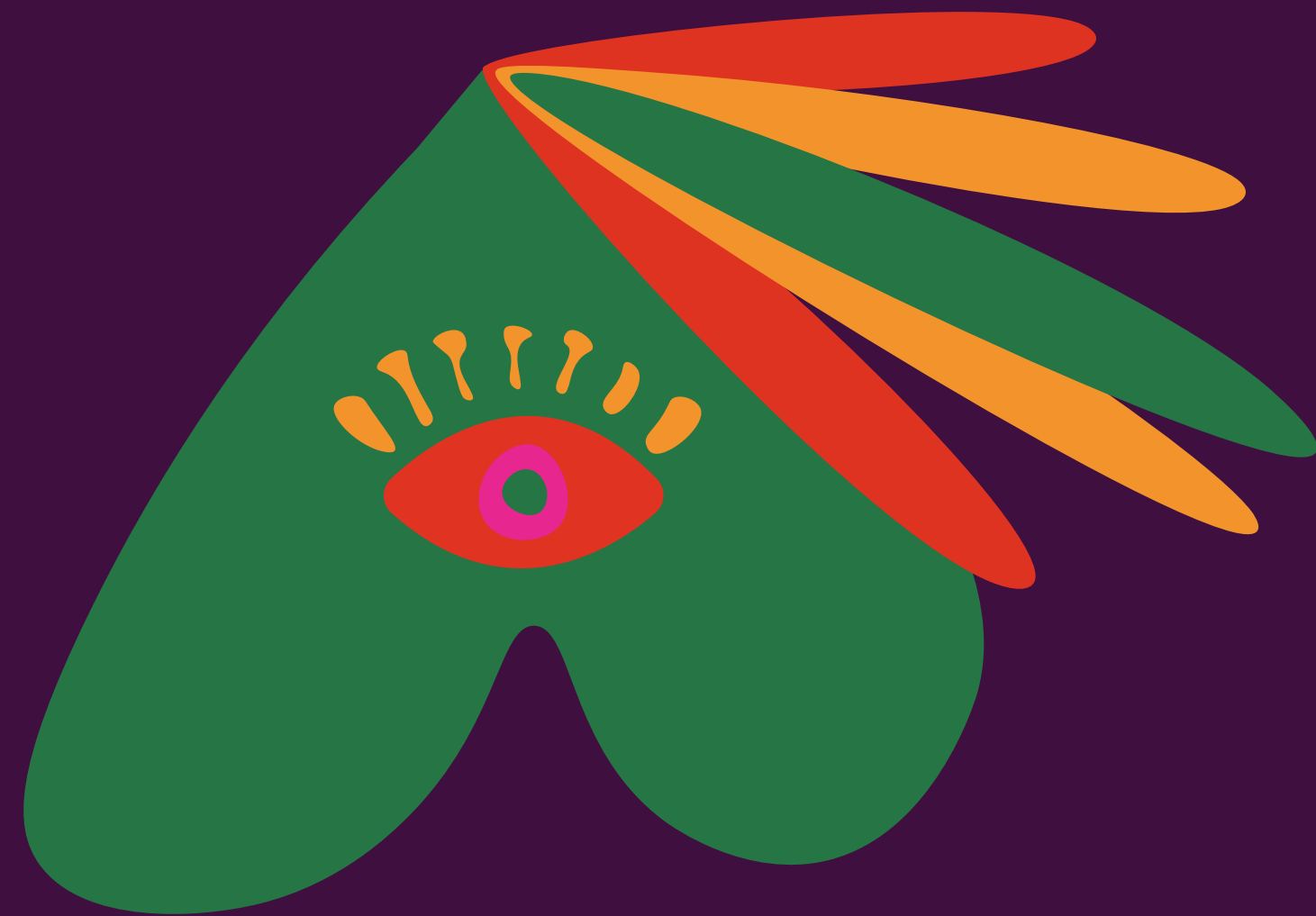
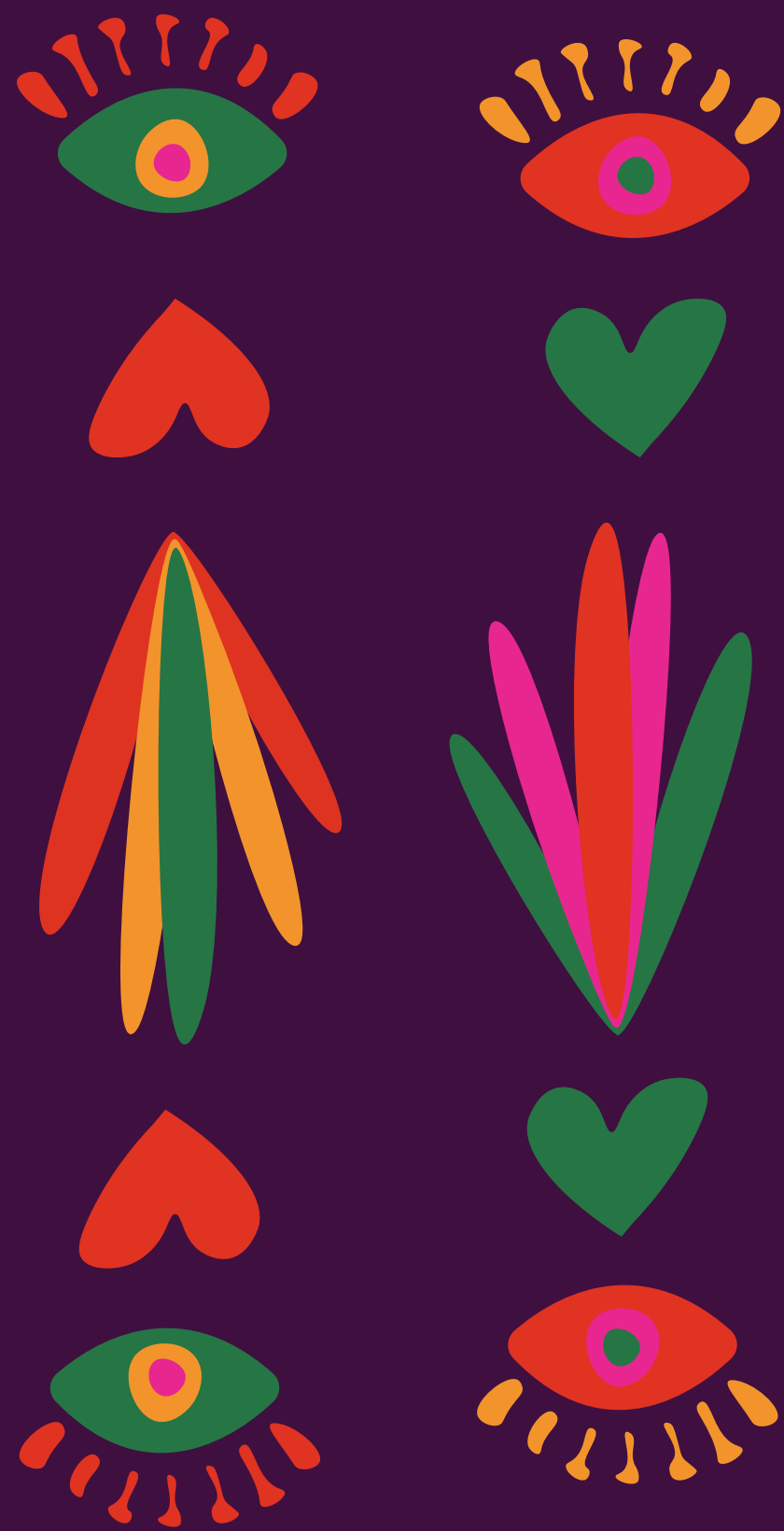
bianca pereira neves

**Relatos de experiências e estética no ateliê:
narrativas e o processo de desenvolvimento e aprendizagem
na educação infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Artes do Instituto de Artes da
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" como
exigência para a obtenção do grau de Mestre em Artes.
Área de Concentração: Arte Educação. Linha de Pesquisa:
processos artísticos, experiências educacionais e mediação
cultural.

Orientadora: Prof^a. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli

SÃO PAULO



Dedico este trabalho a Olívia, minha filha, quem me ensina a enxergar com seu olhar curioso e sincero, e também aos meus pais, Adevaldo e Zenaide que são minha base e maiores incentivadores, as minhas irmãs Carolina e Morgana pela força e coragem e ao Pedro, meu companheiro, pelo amor e apoio em todos os momentos vividos.

agradecimentos

Agradeço à Profª Drª Rita Luciana Berti Bredariolli pela orientação zelosa, gentil e incentivadora. Pela confiança e palavras de encorajamento, pela sensibilidade, carinho e por me despertar vários novos olhares;

À Profª Drª Jocielee à Lampert Profª Drª Rejane Coutinho pelas contribuições importantes e generosas na banca de qualificação, que nortearam com maior clareza o caminhar da pesquisa;

Ao apoio e encorajamento da Escola Navegantes, que possibilitou que esse trabalho fosse realizado;

A parceria e apoio das diretoras Morgana P. Neves e Silene Silva por toda a ajuda e incentivo para a realização da pesquisa; A querida orientadora Thatiane Mendes, pelas palavras amigas e por embarcar em todas as propostas sugeridas no ateliê;

Às queridas professoras da educação Infantil da Escola Navegantes Andreia Lima, Brunna Jordana, Tatiana Alves e Thaís Cristina pela parceria e contribuição nos projetos desenvolvidos no ateliê;

A todas e a todos os que se entregam como atelieristas pela coragem e amor pela arte;

Às atelieristas Raissa Cintra e Rayssa Oliveira por desdobrarem meu olhar através dos encontros do grupo de estudo Ateliê e Cotidiano e por serem tão generosas nas contribuições com a pesquisa;

Aos colegas de universidade que participaram do processo desta pesquisa;

Aos companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação

(GPIHMAE), pelos encontros e discussões;

À Mariana Peixoto pela simpatia e pela revisão atenciosa deste texto;

Ao Luiz Lopes pela importante colaboração com o carinho e hospitalidade em São Paulo;

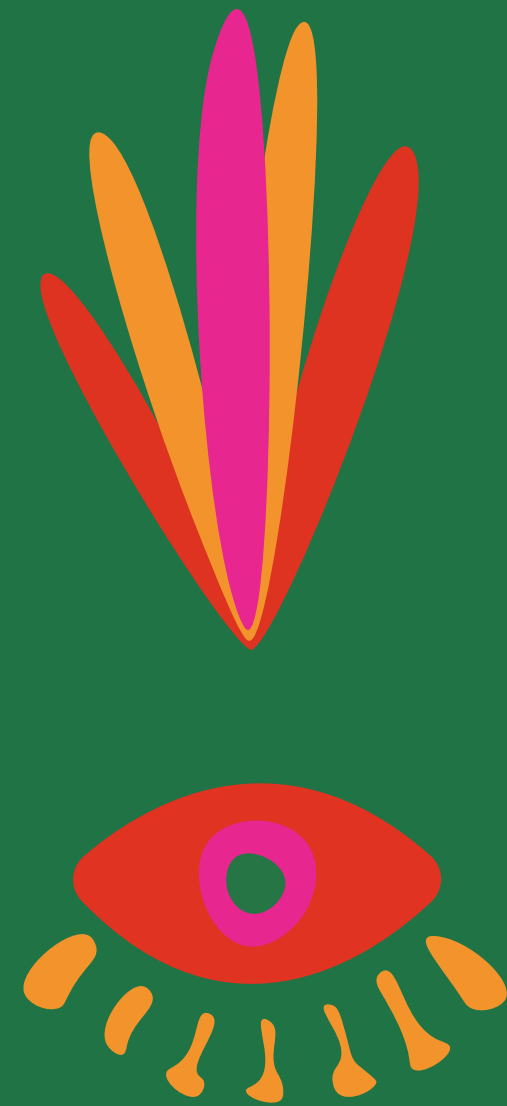
As minhas grandes amigas e amigos Bárbara Nunes, Natália Nunes, Thiago Sgobero e Wilhelm Siefer, pelas conversas necessárias, divertidas e incentivadoras;

Ao Profº Drº Moisés Lemos pelo incentivo e encorajamento a me tornar pesquisadora e pelo acompanhamento fundamental no início da pesquisa;

Às crianças da educação Infantil da Escola Navegantes no ano de 2019 pela parceria, envolvimento, encantamento e importante contribuição para a concretização deste trabalho;

A Olívia, minha filha e todas as crianças com quem caminhei e caminho pela felicidade que proporcionam e pela chance que me dão de transformar o olhar várias e várias vezes.

“Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar
por seus despropósitos!”



manuel de barros

RESUMO

A partir desta dissertação eu busco compartilhar com você leitor, relatos de experiências estéticas de ateliê com crianças de 2 a 5 anos, as quais participei como observadora e mediadora. Inseridos em um contexto de relacionamentos potentes, no qual as crianças conectavam ideias, levantavam hipóteses e criavam significados a partir das suas relações com o meio, os outros e com os materiais. Momentos de simplicidade, em que a estética acompanha o processo de desenvolvimento das crianças e através de um emaranhado de linguagens, sem rigidez, sem fórmulas foi possível explorar um mundo plural, realizar trocas e partilhas a partir de propostas que ensinam e ressignificam. Essa multiplicidade de linguagens permite um mergulho nos sentidos e significados da vida, possibilitando que a criança se entregue ao falar, expor, questionar, errar; através dos materiais, das experiências de ateliê e do pensamento estético. As propostas foram realizadas em uma escola privada do município de Uberlândia-MG, no ano de 2019 e 2020, foram mediadas por mim e de forma generosa as crianças partilharam e contribuíram para que essas propostas fossem um processo de construção do seu conhecimento. Estes momentos de trocas durante as experiências estéticas de ateliê proporcionaram reflexões que permeiam na complexidade do desenvolvimento das crianças da primeira infância.

Estar ateliê, se permitir nessa construção do aprendizado através da estética e os conceitos acerca desta prática apresentam conexões com a experiência das escolas municipais de Reggio Emilia, a modo de que se busca pontuar teoricamente neste trabalho as perspectivas que confirmam os notáveis avanços no

desenvolvimento do processo de educação das crianças nas escolas que utilizam o ateliê, a estética como base para o aprendizado na educação infantil. Portanto, nesta dissertação, há diferentes vertentes (teórica e empírica) que se associam para descrever as conexões relevantes das experiências no ateliê para as crianças. Assim, as vias utilizadas para a realização da pesquisa foram os relatos de experiências, a partir dos momentos partilhados com as crianças; as mini-histórias, que surgiram a partir das falas e fotografias coletadas durante as propostas; a pesquisa participativa, na qual eu estive não só como observadora, mas também como participante de todas as propostas realizadas. Durante a realização da pesquisa foram evidenciadas as falas e projetos das crianças a fim de reforçar a importância de suas contribuições durante as propostas, expondo suas singularidades e seus diferentes modos de se olhar o mundo.

Palavras - chave: ateliê, estética; experiência; educação infantil; narrativas; imagens; mini-histórias.

abstract

From this dissertation I seek to share with you the reader reports of aesthetic studio experiences with children from 2 to 5 years old, which I participated as an observer and mediator. Inserted in a context of powerful relationships, in which children connected ideas, raised hypotheses and created meaning from their relationships with the environment, others and materials. Moments of simplicity, in which aesthetics follows the children's development process and through a tangle of languages, without rigidity, without formulas, it was possible to explore a plural world, carry out exchanges and sharing based on proposals, which teach and give new meaning. This multiplicity of languages allows a immersion in the senses and meanings of life, enabling the child to give in to speak, expose, question, make mistakes; through materials, studio experiences, aesthetic thinking. The proposals were carried out in a private school in the city of Uberlândia-Mg, in 2019 and 2020, they were mediated by me and the children generously shared and contributed to these proposals being a process of building their knowledge. These moments of exchange during the aesthetic experiences of the studio provided reflections that permeate the complexity of the development of early childhood children.

Being a studio, allowing oneself in this construction of learning through aesthetics, and the concepts about this practice have connections with the experience of municipal schools in Reggio Emilia, so that we seek to theoretically point out in this work the perspectives that confirm the remarkable advances in the development of the process of education of children in scho-

ols that use the studio, aesthetics as a basis for learning in early childhood education. Therefore, in this dissertation, there are different strands (theoretical and empirical) that come together to describe the relevant connections of the experiences in the studio for the children. Thus, the ways used to carry out the research were experience reports; from the moments shared with the children, the mini-stories; that emerged from the speeches and photographs collected during the proposals, participatory research; in which I was not only an observer, but also a participant in all the proposals made. During the research, the speeches and projects of the children were highlighted in order to reinforce the importance of their contributions during the proposals, exposing their singularities and their different ways of looking at the world.

Key words: studio, aesthetics; experience; early childhood education; narratives; images; mini-stories.

SUMÁRIO

Introdução 20

Capítulo 1 42

- **Ateliê:** Uma visão poética, com interpretações não convencionais da realidade 46

- A contribuição do ateliê no meu desenvolvimento pessoal e acadêmico 66

Capítulo 2 80

- **Cultura da Infância:** Aprendizado através da pluralidade de linguagens e o pensamento estético 84



Capítulo 3 94

- **Reggio Emilia:** Inspiração a partir de um pensamento pedagógico 100

Capítulo 4 124

- **Um mergulho pelas experiências e estética no ateliê:** A complexibilidade através das invenções das crianças 128

As nossas mini-histórias: 134

- Entre alimentos e cores 142

- Sensações e texturas 148

- Aonde moram os pássaros? 154

Considerações Finais 160

Bibliografia 164

introdução

20



Por alguns instantes a pequena Sofia, se encontra ali, imersa entre cheiros e cores. Os bebês têm um tempo menor de estar, mas quando acontece, se entregam por inteiro.

Criança | Sofia, 9 meses

Professora | Bianca

Texto | Bianca

Imagem | Bianca

Oficina em casa, Uberlândia - MG

21

Açafrão, café, água, batata e alguns potes com uma colher, não precisou de muito para que Sofia começasse a fazer suas explorações. Sentiu, cheirou, pegou, esfregou e até comeu. Acho que ela não gostou muito da parte do comeu, a careta foi instantânea.



Um olhar esticado, como bem dizia Manoel de Barros, olhar esse que observa as transformações dos materiais, que ela manuseia com suas pequenas mãos exploradoras.

Figuras 1, 2 e 3. Fotos tiradas por Bianca Neves, na ocasião de uma proposta realizada na casa da criança em setembro de 2020, durante a pandemia.

Todas as fotografias utilizadas nesta dissertação foram tiradas pela autora, e sua reprodução foi autorizada pelos pais das crianças e pela Escola na qual foram realizadas as experiências.

A minha motivação para a realização desta pesquisa começa em janeiro de 2019, quando iniciei minha jornada como ateliê-rista em uma escola privada na cidade de Uberlândia –MG. Foram durante aqueles singelos momentos, os quais eu e as crianças da educação infantil trocamos saberes, através de materiais, opiniões, perguntas e estética, que partilho aqui com você leitor, pequenas histórias que permeiam por esta dissertação que contam uma parte de um todo. Assim começo a navegar a partir das reverberações de um escritor que me comove com a sua simplicidade de palavras, aquela mesma que encontrei nas experiências no ateliê.

O poeta Manoel de Barros¹, que apesar de não ter o foco voltado para o público infantil, vê na infância² sua fonte de inspiração para suas obras e é nela que ele tira a potência de suas palavras inventadas. Nos livros “Cantigas para um passarinho à toa” (2003) e “Exercícios de ser criança” (2000), o escritor nos mostra o mundo com o contemplar da infância, obras cheias das miudezas de um olhar principiante sobre o mundo. A relevância de se dar tempo para observar aquilo que nos rodeia e conhecer o mundo com a curiosidade das crianças, é algo característico das poesias do autor.

Segundo o escritor, somente a poesia e as crianças fazem um verso “delirar”, por terem a capacidade instintiva de alterar as perspectivas das coisas. Ele até criou um verbo exclusivo para isso: “transver”³. O que nos faz pensar, que o comum pode se transformar em feitos extraordinários, basta você se permitir.

Como nas três imagens acima em que relato a experiência de Sofia, uma bebê de 9 meses que se entrega aos materiais que lhe foram oferecidos, ela se permite explorar sem restrições, se deixando levar pelo cheiro, pelas cores e as texturas dos materiais, fazendo daquele momento algo único.

A criança, o seu tempo, as experiências com o ateliê⁴ e suas transformações poderiam compor o caminho que deu início a

essa dissertação. Mas também me reconheço nas minúcias de Manoel, que busca beleza nas insignificâncias.

A maior parte da vivacidade da poesia de Manoel de Barros se tem pelo fato de que ela leva aqueles que a leem para uma pequenez natural localizada em um lugar cheio de possibilidades, onde a criança transforma coisas do cotidiano em brinquedos. Onde terra não é terra, nem folha é folha, e sim possíveis materiais para esticar o horizonte, como o poeta dizia. Tanto na escrita poética do autor como no mundo imaginário das crianças, o que vemos nunca é aquilo que realmente é. As pedras são tesouros, uma menina pode voar até as nuvens que são feitas da lã de ovelhas e uma formiga pode sonhar em ser leão.

¹ Manoel de Barros, uma das figuras mais importantes da poesia brasileira contemporânea, é considerado um dos poetas mais originais da atualidade. O poeta mato-grossense estreou com o livro Poemas concebidos sem pecado, em 1937, contando hoje com 25 livros publicados e 13 prêmios literários conquistados, dentre eles o Prêmio Jabuti e o Prêmio Academia Brasileira de Letras. Sua obra foi traduzida para o alemão, o espanhol e o francês.

² A Obra de Moyses Kuhlmann Jr., Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998, 209 p. Interessa a todos aqueles que são sensíveis à infância e à educação de crianças pequenas, ampliando as referências em relação ao termo infância.

³ “É preciso transver o mundo!” -A BARROS, Manoel de. As lições de R.Q. In: Livro sobre nada. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 75.

⁴ Ao longo de todo texto optei por manter o termo ateliê, pois ele refere ao estúdio, de criar, experimentar, manipular e produzir através da arte, é um termo de uso corrente na área da educação infantil do Brasil.

O autor brinca com a nossa inventividade através das palavras, assim como nas experiências⁵ com arte que nos permite criar e re-criar quantas vezes a nossa imaginação permitir. Para mim, as obras de Manoel refletem a singularidade das crianças e seu poder transformador no mundo ao seu redor, são elas que fazem o invisível ser visível. Através do modo de pensar, agir e sentir de cada criança, um mundo surge e ressurgue. E as propostas que envolvem a arte têm um papel fundamental em incentivar e motivar as crianças a construírem seu conhecimento, através de um estado de mudanças constantes, pelo olhar, pelas mãos e pelo corpo inteiro. E são nessas várias percepções proporcionadas pelo ateliê às crianças da primeira infância que essa dissertação se relaciona e está comprometida.

Durante os anos de 2019 e 2020 embarquei junto com as crianças de 2 a 5 anos de uma escola que nos forneceu o barco e nos deu a liberdade de construir as velas e seguir em diferentes direções, escola essa que embarcou junto nas ideias e contribuiu no refinamento das propostas. Em alguns momentos o mar estava agitado, parecia que não ia dar certo, mas alguém já viu mar calmo fazer bom marinheiro?

Em dias de céu nublado, com possibilidades de chuvas e até mesmo tempestade, às vezes era preciso repensar algumas propostas que seriam realizadas com as crianças. E foi em um dia de muita chuva que Ana, de 3 anos, me perguntou quem era que havia “abrido” a torneira das nuvens, eu não tinha uma resposta para Ana e então resolvi devolver a questão com outra pergunta, quantas torneiras será que existiam lá nas nuvens para chover tanto, como estava chovendo naquele dia. Ela prontamente chamou um grupo de 4 crianças que estavam sentados em roda, empilhando toquinhos de árvore para olharem as nuvens da janela e tentarem descobrir em qual local das nuvens estavam as benditas das torneiras.

João, de 3 anos e 4 meses, depois de alguns minutos disse que não estava vendo torneira alguma e que elas deveriam estar dentro das nuvens, por isso ninguém as enxergava. Ana então sugeriu uma construção, para que a turma em conjunto criasse uma grande nuvem com torneiras que eles conseguiriam ver. E aos poucos foram aparecendo sugestões de materiais para a construção, caixas de papelão para as nuvens, aquele pano branco que ficava guardado no canto da sala e que “ninguém usava”, poderia ser usado ao redor das caixas para dar aquela sensação de “fofinho”, como Matheus, de 3 anos e 5 meses, sugeriu. Os canos de diversos tamanhos que não foram usados na reforma da escola, poderiam ser as torneiras e as bolinhas de gude, os pingos de chuvas que caíam.

E assim, através dos materiais e do olhar estético, as crianças construíam e ressignificavam objetos com o propósito de produzir algo inédito, cheio de significados. Esse pequeno relato é apenas uma pontinha de tantas histórias que se criaram durante as nossas experiências de ateliê. E através desta pesquisa busco partilhar algumas outras pontas dessas pequenas histórias para que você leitor, de alguma forma se permita sentir e estar com a gente durante os relatos dessas experiências estéticas⁵.

Esses anos como atelierista foram especiais, estava navegando em águas ainda desconhecidas, sentia aquele incômodo na barriga, como se ela estivesse cheia de piabinhas procurando uma direção.

⁵ O termo experiência ao longo do texto reflete em cima da abordagem de Reggio Emilia, que reflete na construção de uma pedagogia para a infância, a qual vê a criança com agente participativo e potente.

⁶ O termo experiências estéticas da pesquisa em questão, reflete nos pensamentos de Dufrene que confirma: “É preciso dar sentido a experiência para que seja estética, um sentido que ressoa no mais profundo do corpo (1981, p.25).

Mas em uma embarcação a certeza de ter marinheiros parceiros e uma âncora funcionando, deixava tudo seguro. E isso que sentia junto com as crianças e a escola, que me proporcionaram tantos aprendizados e crescimento profissional e pessoal.

Estar com crianças da primeira infância⁷ é poder se relacionar com sujeitos ativos e participantes, que se envolvem com o mundo através de uma variedade de linguagens. Na qual seus sentidos, pensamentos e corpo se envolvem de forma natural, como o movimento das folhas em uma grande palmeira ao serem tocadas pela brisa do mar.

Essa mesma singularidade dos movimentos das folhas da palmeira ao se balançarem com delicadeza, como estivessem se apresentando em um espetáculo de dança, é também vista através da imensidão de possibilidades de linguagens, as quais as crianças utilizam nas suas relações com o mundo através das experiências com arte. Momentos esses que pude observar de forma participativa o desenvolvimento das crianças a cada dia que se passava, como um castelo de areia, que vai se formando em cada punhado de areia colocado e mesmo se ele cair, sempre há possibilidade de se recomeçar.

A cada proposta sugerida eu vivenciei com as crianças a multiplicidade de transformações e aprendizados que as experiências de ateliê proporcionaram para nós, tudo acontece no desenrolar do processo, nos distanciando da idealização do produto final e dando importância ao que acontece durante e entre as propostas. As reverberações que surgiam no decorrer das experiências se desdobravam em uma pluralidade de hipóteses e estética⁸.

Por isso, no decorrer da pesquisa procurei entender: a minha relação com a arte, as reverberações das experiências estéticas de ateliê no desenvolvimento das crianças da primeira infância; os valores e visões que compõem suas práticas. Busquei, então, interpretar o enredo que cerca as propostas e as relações

que possuem no desenvolvimento de ensino e aprendizagem das crianças de 2 a 5 anos, buscando concepções e fundamentações teóricas sobre o tema.

Investiguei e conectei aspectos que se comunicam com abordagens educativas, como a abordagem das escolas municipais de Reggio Emilia⁹, cidade localizada ao norte da Itália. Onde o seu idealizador, o educador Loris Malaguzzi viu nas crianças um potencial criativo, com a vontade e o direito de compreender o mundo ao seu redor dentro de suas relações, através de diferentes sentidos e múltiplas linguagens.

Essa pesquisa foi norteada a partir do pensamento inovador de Loris Malaguzzi, que através da ideia de experiências com arte como essência para o aprendizado de crianças da educação infantil, gerou uma revolução nas creches e escolas italianas. Rituais rasteiros, metodologias quadradas, já não mais cabiam como base para a educação das crianças pequenas. Assim, esse valor à estética sugerido por Malaguzzi é essencial para que a criança recupere sua imagem, para que seja vista e compreendida como um ser potente, com um olhar intenso e voraz para com o mundo.

⁷ Conforme terminologias que encontramos em documentos que temos disponível no cenário nacional, a faixa etária para a Educação Infantil se divide em bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, na pesquisa o termo crianças se refere a faixa etária dos 2 aos 5 anos de idade.

⁸ O termo estética na dissertação refere-se aos pensamentos de Alfredo Hoyuelos, que concebe a estética como "o estudos dos processos desenvolvidos no criador e no espectador por meio dos quais a beleza é criada e reconhecida" (Bateson, G. e Bateson, M. C., 1989, p. 2015), definição que se modificou propondo uma ideia de estética como o ser sensível à estrutura que conecta as coisas ou os acontecimentos.

⁹ Reggio Emilia é uma cidade localizada ao norte da Itália e possui atualmente 170 mil habitantes. É a capital da Emília Romana que se constitui de 45 comunas (algo equivalente ao que conhecemos como município).

Nas escolas de Reggio Emilia, vale destacar a presença do ateliê, um espaço que convida à experimentação e criação, que possibilita o contato com diversas técnicas e materiais relacionados às artes, um lugar que complementa a sala de aula, onde há possibilidade de experimentações e pesquisas. Ao interagir com os materiais, as crianças os transformam e esse material transformado possibilita compreender ainda mais os pensamentos e sentimentos delas. (GANDINI, 2012).

Até a estética (um assunto difícil de definir) é um fato que perseguimos com todos os meios. Às vezes com sorte, às vezes com menos. Acredito que uma prova disso (não muito e apenas por obstinação de incluir o ateliê) é o cuidado com ambientes, móveis, objetos, locais de atividade, com a escuta e documentação dos processos e dos produtos das crianças como “golfos de reflexão” e com a liberdade que tentamos preservar: algo que vai muito além da mera função. (HOYUELOS, 2020, p. 76)

Para mim, esse ateliê idealizado por Malaguzzi vai além de apenas um espaço que proporciona experiências polissensoriais, está mais para uma forma de estar, do que um lugar a se ocupar. Relaciono esse estar ateliê com aquele sentimento de sentir o pé descalço na grama, aquela sensação de liberdade, que nos leva a abrir mil e uma portas em nossos pensamentos, e nos permite arriscar sem preocupar com o resultado. Estar ateliê é se deixar levar por entre sensações, descobertas e experiências.

Através do ateliê é possível proporcionar às crianças experiências com potencial investigativo, possibilitando que elas argumentem através do que estão vendo, sentindo e pensando, podendo assim levantar hipóteses e construir novas teorias; junto com o mediador as crianças criam conexões, descobrem novas ideias, se permitem.

A pesquisa tem como inspiração a abordagem italiana, mas não trago esse modelo como uma solução ou algo que deveria ser transplantado para o sistema de ensino. Estamos em um país

diferente, com contextos e problemáticas distintas das vividas pela comunidade de Reggio Emilia. Conforme Dias (1997), é essencial ampliar nosso repertório e conhecer diferentes práticas de Educação Infantil de outros lugares, com mais tradição e modelos mais enraizados.

Com isso, procurei a abordagem reggiana que foi consolidada pela sua excelência no ensino de aprendizagem oferecido para as crianças da educação infantil. Ressalto aqui, que a escolha por essa cidade em especial veio através de indicações de leituras, participações em cursos e seminários realizados por estudiosos italianos dessa abordagem.

Existem outras cidades, inclusive na Itália, de reconhecimento mundial pelos seus estudos, mas a escolha trata-se de um encantamento em relação a cidade de Reggio Emilia e sua história na educação. Devido a pandemia não consegui ter a experiência de conhecer o trabalho pessoalmente, mas espero poder fazê-lo assim que for possível.

Esta pesquisa se baseia e se conecta com os pensamentos reggianos, que muitas vezes traduz o ateliê como um espaço dimensional, um lugar a ser ocupado. Apesar disso, incito você leitor, a olhar o ateliê para além de um ambiente escolar, de uma arquitetura e sim como algo que deve ser sentido, vivido e transformado, o que se transpassa para um estado de espírito, forma de ser, estar e ficar.

Estado que possui um potencial de transformação, capaz de se adaptar a individualidade de cada um, que se personaliza a cada proposta e ideia sugerida, fornecendo elementos para suprir as investigações das crianças e auxiliar no desenvolvimento de suas habilidades. Estado que oferece a possibilidade da construção e desconstrução de ideias e que permite a experimentação através de reflexões, ações e percepções.

Esta dissertação tem como inspiração central as escolas italianas de Reggio e as pequenas histórias contadas a partir das

experiências de ateliê, mas outros autores também contribuíram para os estudos e escritas do trabalho. Como Ana Mae, Anna Marie Holm, John Dewey, Elliot Eisner, Stela Barbieri, Alfredo Hoyuelos, Veia Vecchi, entre outros. Optei por redigir o texto em primeira pessoa do singular, algo que se mostrou ser condizente à estruturação da pesquisa e a minha posição como pesquisadora participante.

Assim, o curso do trabalho se encaminhou ao descobrimento das diversas linguagens que as experiências de ateliê proporcionam às crianças e as reverberações desses momentos na formação educacional da educação infantil. Por isso, no caminhar da pesquisa procurei: os enredos que viabilizaram esse tipo de abordagens na educação, as qualidades, opiniões e contribuições dessas abordagens em diferentes contextos; e principalmente as minhas experiências pessoais que estão conectadas a este estudo.

Senti a necessidade de me aprofundar nessa linha de pesquisa, ligando pensamentos, aspectos e elementos que estão emergidos no processo das experiências de ateliê por meio de ideias e emoções, proporcionando uma interação consciente e plena entre seus participantes. Com isso, através da pesquisa qualitativa vou ao encontro das contribuições que essas experiências proporcionam às crianças da primeira infância; e como pesquisadora participante relato através de pequenas histórias e fotografias, propostas realizadas com crianças de 2 a 5 anos, nas quais tive a chance de observar e acompanhar o processo de evolução durante dois anos.

Essas pequenas histórias por mim relatadas aqui nesta pesquisa, fazem parte da memória e das experiências compartilhadas entre mim e as crianças durante as propostas; me referencio através desses pequenos relatos a partir das mini-histórias de Reggio Emilia, livro que através de breves narrativas visuais mostra histórias contadas por professores e crianças da Reggio Children,

que em partes e de maneira subjetiva, torna visível os processos e os meios de aprendizagem usados pelas crianças. Narrativas que permitem olhar, ler, sentir, revisitar e avaliar, momentos que são parte de um todo no processo de construção de conhecimento.

Assim, me inspiro e trago aqui os pequenos relatos vividos por mim, pelas crianças, professores e escola através das experiências de ateliê. Grande parte dessas pequenas histórias são fração de uma grande viagem, na qual a tripulação formada por professores, gestores, crianças e toda a comunidade escolar navegam juntos, buscando a qualidade no trabalho educacional, diante de todos os desafios e mares nem sempre calmos que encontram durante ao navegar.

A partir das experiências com arte e o pensamento estético, pude levantar reflexões a respeito do processo educacional na primeira infância e reverberar questões sobre as relações das crianças com o mundo. Segundo Robert Bogdan e Sari Biklen, no livro "Investigação Qualitativa em Educação": "frequentemente os estudos de caso que recorrem à observação incluem um tratamento histórico do ambiente, o que representa um esforço suplementar de compreensão da situação atual" (BIKLEN; BOGDAN, 1994).

Os autores falam de um esforço que está relacionado a esse tratamento histórico, na pesquisa em questão vê-se como uma oportunidade de entender o contexto das escolas que usam essas experiências e pensamento estético como parte do aprendizado das crianças, em particular as histórias das escolas de Reggio Emilia.

A pesquisa participante, inspirada na antropologia interpretativa e no trabalho de campo etnográfico (SCHIMIDT, 2008, p.3) foi a opção metodológica escolhida no presente estudo, pois estou diretamente envolvida com o enredo, as crianças e experiências. Assim, é relevante o uso da pesquisa participante levando

em consideração o termo “participante”, que é uma indicação à presença do pesquisador observador no campo a ser estudado, constituído pela vida cotidiana dos sujeitos em determinado ambiente, como escola, hospital, comunidade (SCHIMIDT, 2008).

Os desdobramentos da pesquisa permeiam entre mostrar a você leitor, as diferentes sensações e aprendizados através de experiências com a arte e a potência dessa diversidade de linguagens para as crianças da educação infantil. Após a apresentação da qualificação referente a essa pesquisa, entre as generosas observações e pontuações importantes dos membros da banca, surgiu um olhar metodológico ainda não visto por mim se permeando por esta dissertação.

Esse novo olhar se relaciona através de novas abordagens de pesquisa emergentes, que se refere a Pesquisa Baseada em Arte (PBA) e a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA)¹⁰, que, segundo o professor Belidson Dias, referem-se por “metodologias de pesquisa na atualidade reconhecidas e cada vez mais bem aceitas na academia” (DIAS Apud DIAS; IRWIN, 2013, p. 23).

Refletindo que “essas novas formas de expressão acadêmica surgiram da inadequação dos discursos acadêmicos correntes em alcançar as especificidades na pesquisa em artes” (Idem), Dias indica que representam linhas metodológicas pouco conhecidas e que surgem a partir da desaprovação as linhas habituais de pesquisa:

O argumento-chave para essas metodologias é que elas, ao enfatizarem a produção cultural da cultura visual, rompem, complicam, problematizam e incomodam as metodologias normalizadas e hegemônicas que são aquelas que estabelecem, formatam, conduzem, concebem e projetam o conceito de pesquisa acadêmica em artes, educação e

arte/educação. A PBA e a PEBA buscam deslocar intencionalmente modos estabelecidos de se fazer pesquisa e conhecimentos em artes, ao aceitar e ressaltar categorias como incerteza, imaginação, ilusão, introspecção, visualização e dinamismo. (DIAS In DIAS; IRWIN, 2013, p. 23)

Assim, entre estudos, investigações e conexões e após o meu reconhecimento e proximidade com textos que discutem a força entre as relações da pesquisa, experiências artísticas e a arte no contexto escolar, comecei as leituras a partir de textos de Elliot Eisner, considerado o pioneiro dessa abordagem investigativa, que valoriza o uso de interpretações poéticas e aleatoriedades. Portanto, os elementos artísticos que envolvem a pesquisa são entendidos como elementos tão importantes quanto o texto redigido.

Conecto esta pesquisa também a abordagem de Rita Irwin, relacionadas à ao termo denominado A/r/tografia e que integra teoria/pesquisa, ensino/aprendizagem e arte/produção; em 2004 o livro *A/r/tography: Rendering Self Through Arts-based Living Inquiry*, foi publicado por Rita Irwin e Alex de Cosson o qual determinam a A/r/tografia como uma maneira de interpretação investigativa e criativa que favorece tanto a imagem quanto texto.

¹⁰ Conforme nomenclatura presente no livro “Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia”. Belidson Dias e Rita Irwin (org.) Editora UFSM: 2013. Segundo os autores, “é importante notar que, no Brasil, também se utilizam as seguintes terminologias: Investigação Baseada nas Artes (IBA) e a Investigação Educacional Baseada nas Artes (IEBA)” (p. 23).

Com isso, se evidencia a grande importância à materialidade da pesquisa, que, neste caso, será representada pelo conjunto de um livro e um livreto: um permeando teoria com textos, imagens e pequenos relatos das experiências com arte, outro se desdobrando a partir de fotografias, ilustrações e pontuações das crianças, os dois se envolvem por relatos e imagens que se entrelaçam, materializando de forma que possibilita diversos sentimentos a partir de diferentes olhares.

A partir disso, alguns dos instrumentos selecionados para a coleta de dados desta pesquisa foram: a observação participante, que trata da observação e do relato de comportamentos não previamente determinados, cuja finalidade reside na descrição e compreensão de uma situação específica (CONDES, 2012, p.22); e também a utilização de um diário de campo, que caracteriza-se por ser um registro de observações, comentários e reflexões (CONDES apud TRIVIÑOS, 1987).

O estudo também conta com registros fotográficos realizados durante as experiências realizadas com as crianças, capturas feitas com o intuito de transmitir ao leitor a sensibilidade e emoções sentidas em cada proposta. Batista (2003, p. 6) destaca que:

O autor da fotografia, pois, mostra-se por meio de seus registros fotográficos. Produz registros repletos de intenções que podem ser estéticas, políticas ou epistemológicas, que poderão expressar beleza, serem politicamente engajadas ou que tragam conhecimentos. Mas, seja qual for a intenção do fotógrafo, é importante lembrar que ela acontece em toda a densidade cultural que constitui o seu produtor.

A essência da dissertação é apresentar as miudezas e desdobramentos diante das propostas no ateliê, assim como suas reverberações no ensino – aprendizagem das crianças da educação infantil.

Sigo no primeiro capítulo, por protagonizar as relações que envolvem o ateliê, trazendo reflexões sobre as formas que estamos educando para arte, como também para a relação com o mundo. Como ponderava Eisner (1998, p. 16):

[...] as artes e humanidades proporcionaram uma longa tradição de formas de descrever, interpretar, e valorizar o mundo: história, arte, literatura, dança, teatro, poesia e música são algumas das formas mais importantes através das quais os humanos representaram e configuraram as suas experiências. Estas formas nunca foram significativas para a indagação qualitativa por razões que têm a ver com uma concepção limitada e limitante de saber.

Assim, busquei mostrar as conexões estabelecidas pelas crianças e por mim ao nos relacionarmos com o entorno através de experiências de arte. Por isso, ressignificar diferentes visões para a educação é preciso; e na pesquisa eu busco evidenciar que estar ateliê, ter um pensamento estético, possibilita a composição de relações, evidenciam grandeza dos pormenores, nos permite a liberdade da ausência de rigidez, dando voz aos sentimentos e nos deixando levar pelas consequências das escolhas que fazemos, sem ter receios, deixando que as incertezas criam e recriam caminhos.

Minha passagem como professora mediadora, proporcionou muitos momentos especiais com as crianças, nos quais as vi se entregando às propostas de uma forma pura e repleta de sutilezas. Detalhes e olhares não esperados iam surgindo, fazendo com que as investigações se tornassem cada vez mais cheias de suas particularidades, algo encantador de se presenciar. Essa minha história foi o que me motivou a ingressar no mestrado em Arte Educação, para realização desta pesquisa.

Compartilho ainda no primeiro capítulo esse meu íntimo com vocês através da minha história de vida e um olhar para dentro do meu eu, se mostram como oportunidades que se integram na investigação. Segundo Hernández, umas das consequências que permeiam a IBA é “a centralidade narrativa que se outorga à voz e experiência do investigador e dos colaboradores e o resgate que se faz do biográfico como elemento central da reconstrução da experiência vivida” (HERNÁNDEZ apud DIAS; IRWIN, 2013, p. 42).

No capítulo seguinte, reverbero a potência das crianças da primeira infância nas experiências estéticas. A partir de uma diversidade de espaços, materiais que são oferecidos às crianças podemos compreender a forma multissensorial com que elas exploram o mundo. Entender a primeira infância como sujeitos ativos e participantes é fundamental para compreender a forma com que se relacionam com o entorno através de uma diversidade de linguagens.

Assim, para entender a imagem dessas crianças, reflito a partir da ideia de imaturidade da criança proposta por Loriz Malaguzzi, a qual “a imaturidade da criança não é impotência, senão possibilidades e potencialidades de crescer” (MALAGUZZI, 1986 apud HOYUELOS, 2004, p. 75). Relaciono a criança a uma caixinha cheia de códigos a serem desvendados, os quais a imaturidade é necessária para o maravilhamento, o descobrir, para o inesperado que Malaguzzi aborda.

Assim, no terceiro capítulo trouxe a história de Reggio Emilia, contextualizando o surgimento das primeiras escolas, as principais ideias e a filosofia básica de um professor-teórico dedicado e de uma comunidade tão dedicada quanto. Assim, dedico um subcapítulo às relações e reverberações do ateliê nas escolas idealizadas por Loriz Malaguzzi, às inspirações e transformações vindas do protagonismo das crianças, que aprendem através do inesperado e incomum proporcionados pelas experiências com o ateliê.

Trazer o contexto histórico de Reggio Emilia foi necessário para a realização da pesquisa, pois, através dele observei que muitas das referências e ideias de seu idealizador foram influenciadas por outros estudiosos da educação como Piaget, Montessori, Hawkins, pensadores que conversam entre si e estão presentes nos estudos. Segundo Malaguzzi (1999, p. 62), o que pretendiam era:

reconhecer o direito da criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vistas, de modo a jamais termos certezas demasiadas.

No quarto capítulo, “as minhas mini-histórias”, faço referência ao livro “As cem linguagens em nini-histórias”, que se forma a partir de relatos contados por professores e crianças das escolas de Reggio Emilia. Assim, esmiúço todas as pequenezas vividas nas experiências com as crianças, através de escritas, fotografias e falas das crianças. Documentações que fui colhendo durante todo o ano de 2019 e 2020, nos momentos em que estive com as crianças nas propostas com arte e estética.

Esses momentos os quais compartilho com você leitor através de relatos de experiência, aconteceram em uma escola privada na cidade de Uberlândia – MG, a qual nasceu da iniciativa de pessoas que sonham com uma educação de qualidade, que proporciona um ambiente e situações favoráveis à estimulação para o desenvolvimento das crianças. Uma escola que possui 12

anos de trabalho e que tem promovido, por meio de experiências diversificadas, a possibilidade com uma aprendizagem significativa a todos que compõem o processo de desenvolvimento educacional.

Espaço que incentiva o potencial investigativo das crianças, de forma a propiciar a sua construção da aprendizagem. Isso é possível através dos processos de pesquisas com relação a temas significativos para as crianças e no desenrolar das pesquisas, todos têm a chance de compartilhar suas hipóteses, ideias, curiosidades, opiniões que encontram acolhida na escuta atenta dos educadores.

Poder estar na escola como educadora e mediadora me proporcionou momentos de muito aprendizado, enxergo esse espaço escolar que ocupei como um lugar de possibilidades, que me proporcionou reflexões, dúvidas e também alegrias, pois poder estar junto como observadora e participante do processo de desenvolvimento das crianças é além de tudo um privilégio, poder de perto enxergar a evolução a partir de cada experiência estética desenvolvida.

A escola a qual estive como mediadora na cidade de Uberlândia, tem aquele sentimento de colo de mãe que acolhe e protege, mas ao mesmo tempo te dá liberdade para navegar nos mares calmos e também nos não tão calmos assim. Lá, eu e as crianças, podíamos experimentar em qualquer espaço que estivesse livre, mas tínhamos um em especial, que era o nosso ateliê de experimentações, um lugar repleto de materiais e possibilidades.

Meu trabalho com as crianças era desenvolver junto com as professoras regentes propostas que conversassem com o tema o qual as crianças escolhiam para pesquisar, esse tema era elegido a partir de assuntos relevantes que cada criança relatava para seu grupo; e por meio de votação um deles era o escolhido para ser aprofundado durante o ano. E por meio de um trabalho com vários corpos pensantes, eu, as crianças, regentes e coordena-

ção, desenvolvemos experiências estéticas que se relacionavam com a pesquisa do grupo.

Nos anos de 2019 e 2020, os quais escolhi para compartilhar aqui nesta dissertação algumas propostas desenvolvidas com crianças de 2 a 5 anos, compartilho com você leitor, relatos de experiências de dois grupos de 2 anos, um grupo de 3 anos e outro de 4 a 5 anos. Crianças potentes da educação infantil que se permitiram sentir com liberdade as experiências sugeridas.

As documentações colhidas durante esses anos foram compartilhadas com os pais, e as que reverberaram de forma mais significativa para mim complementam essa dissertação. Assim, relato essas experiências através de fotografias e falas das crianças, buscando transformar em palavras e imagens as descobertas e percepções sentidas durante nossos percursos.

Ainda no quarto capítulo, influenciada pelas palavras de Manoel de Barros e outros autores como Tim Ingold e Anna Marie Holm, relato esses momentos através da beleza do simples e do poder que o se permitir têm de encontrar a potência nas sutilezas do cotidiano. Com isso, ao longo do percurso em escrever as experiências com as crianças, tentei reverberar pontuações do primeiro e segundo capítulo, assim como me comprometi a partilhar perspectivas de uma pesquisadora participante, que esteve presente e imersa nos processos vividos com as meninas e meninos da Educação Infantil.

Suponho então que ao realizar esta pesquisa e partilhar aqui com você leitor, momentos, sentimentos, aprendizados e as pequenas histórias que surgiram através de experiências de arte e estética, ofereço a possibilidade de perceber a complexibilidade de um contexto pleno de atenção e relações, que poderá colaborar com os conhecimentos da área da arte/educação por levantar uma abordagem que revela muitas contribuições para o desenvolvimento educacional das crianças da educação infantil, com ideias conectadas em várias áreas do conhecimento.

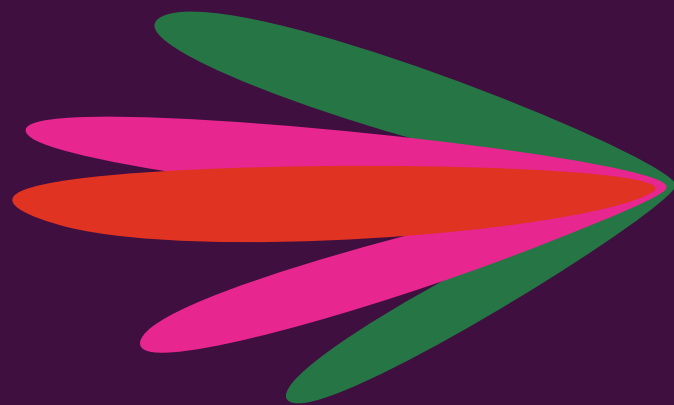
Com isso, esta pesquisa pode ajudar para que entusiastas, professores, estudantes e pesquisadores que buscam uma abordagem menos rígida, sem uma formatação pré-determinada, que preze a liberdade e individualidade das crianças. Que através das experiências de arte e estética possibilitem a fascinante evolução no desenvolvimento das crianças, levando em consideração as suas potencialidades, suas relações e transformações produzidas por sua imaginação. Talvez aqui, você leitor, encontre formas de se conectar através de diferentes linguagens.



capítulo 1

*Ateliê: experiências estéticas;
uma visão poética do cotidiano escolar*

"A expressão reta não sonha.
Não use o traço acostumado.
A força de um artista vem de suas derrotas.
Só a alma atormentada pode trazer para a voz
um formato de pássaro.
Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo."



Manoel de Barros
"as líceas de r.q.", Livro de Nada



Era uma segunda-feira de muito calor, Davi sugeriu brincar na grama. Mas fomos além, levamos corantes, potes, farinha e água. Todos sentados em um grande plástico para proteger da coceira da grama, era hora de misturar.

As crianças misturam água com farinha, farinha com corante, água com corante, eram muitas as possibilidades. E junto com elas os questionamentos e observações de tudo que ia se formando e transformando.



Observando todos aqueles olhares de curiosidade e espanto, quando algo acontecia. Me entreguei, sentei, peguei os materiais e junto com as crianças me maravilhei com as descobertas.

Da narrativa fotográfica acima dou início ao primeiro capítulo desta dissertação, que é fruto de um período em que estive navegando por entre mares de uma escola da Educação Infantil, na condição de professora, observadora, atelierista e, no presente momento, como pesquisadora. Pesquisar experiências estéticas de ateliê, através da documentação de mini – histórias é uma instigação pessoal frente as atuais demandas que permeiam pelas escolas e que levam a reflexão de pesquisadores e estudiosos da área, frente ao desenvolvimento das crianças de 1 a 5 anos.

Especialmente, optar por investigar a experiência estética de crianças da Educação Infantil de ateliê, compreendeu a necessidade de me pautar no âmbito da Arte Educação, justificando que a partir dessa área de conhecimento, indagações surgem, alimentando a importância de um estudo atento a complexidade das experiências estéticas, para que assim, novas questões, perguntas e hipóteses poderão ser levantadas.

Me pautando ainda das imagens acima, convido você leitor a se aventurar em um pequeno exercício de observação, que tal? Começamos assim, olhe objetivamente para cada imagem acima e descreva o que vê, sem grandes teorias, apenas nomeie o que realmente seus olhos alcançam. Após essa descrição breve, interprete os elementos observáveis e a partir dessa interpretação, tente explicar o porquê, das suas indagações a diante essas três imagens. A partir dessa proposta podemos compreender que em uma prática de observação somos facilmente levados a interpretar nossos olhares, antes mesmo de entender o que realmente estamos vendo. Fazendo com que deixamos de lado, muitas das vezes, detalhes como um gesto diferente que a criança realiza ao manipular determinado material, ou uma expressão facial diante a hipóteses levantadas, pequenas minúcias que fazem diferenças que no navegar da construção de aprendizado com crianças da Educação Infantil.

E a partir dessa proposta, talvez tanto eu, quanto você lei-

tor, perceba o valor da observação nas experiências estéticas de ateliê. Estar atento a ação sem si, sem se apegar ao resultado daquela determinada ação e sem se preocupar para o que virá acontecer, permitindo que a entrega seja aos movimentos e falas das crianças, não se pautando em resultados, se reflete em uma prática de sentidos sensíveis ao outro, ao agora. Essas relações de sensibilidade possibilitam reflexões positivas no desenvolvimento do aprendizado das crianças, transformando um simples manuseio de um pedaço de argila em um momento para levantar hipóteses de formas e texturas.

Segundo Malaguzzi, a ação de observar não é aquela de apenas tomar nota das ações, mas de escutar as crianças, é a de estar de corpo atento para o que fazem, como fazem e por que fazem. E como ressalta o autor, “[...] que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (MALAGUZZI, 1999, p. 61).

Faz-se necessário aqui, a reflexão a partir das experiências estéticas, saindo do pressuposto de que a estética se permeia pelo conhecimento sensível, aponto então a contribuição de Herman sobre experiência estética: “A experiência estética, enquanto um modo de conhecer pela sensibilidade, em que se refugiam a pluralidade e a diferença, passa a se constituir uma via de acesso para a vida ética” (HERMANN, 2002, p. 11).

Em razão de ser uma forma de conhecer por meio da sensibilidade, a experiência estética se entrelaça com o sentir. Está envolvida à ação diante de algo novo, ao sentimento que algo partilhado traz e que muda o estado anterior à sua chegada. A experiência estética se relaciona a uma reação sensível diante a uma proposta, assim, voltando as três imagens iniciais as quais também faço parte como observadora participante, compartilho com você leitor um pequeno relato do momento inicial no qual as crianças chegaram ao espaço da proposta.

Era um grupo de 5 crianças, na escola sempre trabalhamos

com grupos pequenos, o que possibilita que o professor, mediador, se entregue a escuta sensível e observações atentas aos comportamentos das crianças. Em um dia de sol, por volta das 16:10H, depois do segundo lanche, acompanhadas pela monitora Laís¹¹, observo as crianças chegarem ao nosso local da proposta. Em um grande tapete de plástico, dispus em cima dele algumas vasilhas vazias, algumas com água, outras com tinta e por fim enchi pequenos potes com farinha.

Estávamos no mês de junho de 2019, então as crianças já se sentiam seguras e a vontade comigo e com a forma de disposição dos materiais, pois eu já tinha realizado em outros momentos propostas com disposição de materiais parecidas com a daquele dia. As crianças já chegaram se sentando e tirando os sapatos, eu e a Laís colocamos os aventais nas crianças que aceitam bem o apetrecho, nas outras tiramos os uniformes para se sentirem mais à vontade para o manuseio dos materiais.

Aos poucos as crianças foram se envolvendo por meio das misturas de materiais, pegavam um pouco de água ali, um tanto de farinha acolá e misturavam com a cor da tinta que tinham escolhido, cada criança tinha sua própria sistematização de escolha dos materiais e mistura dos mesmos. Mas naquele momento inicial de descoberta da proposta, um comportamento comum entre as crianças foi o cuidado que tinham ao manusear os materiais, algumas utilizavam colheres, outras as próprias mãos, mas sempre com movimentos leves e gentis. Como se materiais e pessoa fossem um só.

É através de uma experiência que acontece a troca do estado de inercia do corpo e da alma, resultando em um conhecimento sensível. Devido a isso, nem toda experiência estética poderá ser relacionada às artes, mas provocará um jeito de sentir permeado por ações como a observação da construção do conhecimento e a escuta sensível.

Duarte Jr. (2012, p. 363), ressalta a relevância de uma edu-

cação sensível e destaca que “nosso encontro corporal, sensível com o mundo, é também estético”. Tomando em consideração a fala do educando, que diz:

Mais do que nunca, é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores, etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona. Ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano.
(DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 29).

É necessário dar espaço a experimentação e descoberta de materiais, a experiências que permitam o sentir e não apenas a rigidez das técnicas e de maneiras de como fazer. É preciso se abrir para as possibilidades das relações com o mundo e as crianças, para com nossas relações com a arte, com o que está a nossa volta.

¹¹ O termo monitora utilizado nesta dissertação, refere – se a pessoa que auxilia nos cuidados das crianças da Educação Infantil na escola em que realizei as propostas. Todas as monitoras da escola, são universitárias do curso de Pedagogia, que possuem o papel de cuidar, auxiliar e agregar na construção de conhecimento das crianças, juntamente com a professora regente.

Indo ao encontro as reflexões que contemplem estética e ética, decência e boniteza, indico as ponderações de Ostetto que ressalta que ensinar através do ateliê :

essencial para o enriquecimento de experiências, promovendo encontros com diferentes linguagens, alimentando a imaginação para que as crianças possam aventurar-se a ir além do habitual, à procura da própria voz, da sua poesia. (2011, p. 5).

Aqui nas instigações dessa dissertação, permeia a reflexão: De qual forma posso oferecer experiências enriquecedoras para que as crianças se permitam a aprender através de diferentes linguagens?

A partir dessa indagação, sigo a reflexão de que através do ateliê é possível pensar experiências que busquem promover a sensibilidade, a criatividade, um contato sensível com o mundo para as crianças da Educação Infantil.

Por isso, vejo a necessidade de agora tentar compreender que o território da arte; um ambiente a ser habitado, muitas vezes tem o papel de estimular, e assim, propor novas formas de explorar e inventar, cultivando linguagens poéticas e pensamentos não convencionais do cotidiano, compreende-se a arte como fonte de questionamento e investigação nas escolas, principalmente quando se trata do desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, pois é preciso que as enxergamos como os protagonistas das suas relações e histórias.

De acordo com Benjamin (1987a, 1987b) e Vigotski (1972, 2009), as crianças são vistas como agentes de cultura, compos-

tas levando em conta sua classe social, etnia, gênero e diferenças físicas, psicológicas e culturais. As crianças da educação infantil se relacionam, brincam, aprendem, reinventam e se transformam diante do percurso histórico que constitui à vida, elas se conectam com aquilo com que se relacionam de forma complexa, através de suas múltiplas linguagens, dão significação ao mundo, criando histórias e contextos.

A partir de suas interações e experiências, elas aprendem e reaprendem, investigam e compartilham; com um espírito de curiosidade natural, buscam, querem saber e conhecer sua realidade; e através do brincar elas desdobram o mundo. A nós, pessoas adultas, prevalece o papel da escuta, do observar e mediação do contexto. Quando o adulto se permite (se) conhecer e (se) familiarizar com as propostas, os materiais, ele permite a ser parte da complexidade do mundo das crianças.

Foi a partir desse fazer parte, em que me vi entregue e envolvida junto com as crianças em experiências estéticas do ateliê, momentos que me possibilitaram o desenvolvimento da escuta, diante as observações e hipóteses das crianças. O adulto tende a escutar apenas aquilo que ele se interessa e que acha pertinente, mas se nos permitimos a ouvir de corpo e alma as falas das crianças, perceberemos o quão complexo é essa relação e o quanto podemos entender o outro através de sua fala.

A colaboração da escuta permeia por diferentes dimensões, e principalmente nas relações de desenvolvimento de aprendizado, que possuem papel fundamental para a construção pedagógica das crianças. E como escutamos uma criança? Através do cuidado com ela, com o seu desenvolvimento e com a sua história. E esse cuidado, caminha com uma escuta sensível, que leva em consideração os aspectos afetivos e emocionais das relações com as crianças. Barbieri (2007, apud NUNES, 2009, p. 27) define a escuta sensível como:

A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e mitos (“ou a existencialidade interna”, na minha linguagem).

As relações entre o eu e o outro são fundamentais para os processos de aprendizado das crianças. Experiências que os mobiliza a fluir com mais inteireza e potencialidade, é necessário que o adulto se misture nos processos, abrindo novas possibilidades as crianças, que desde pequenas possuem um encantamento natural nas suas descobertas. Na Educação Infantil a escuta sensível procura a entender o enredamento do universo da criança, nutrindo empatia pela sua história e por toda sua construção. Ainda Nunes (2009, p. 30), ressalta que:

A escuta sensível é, acima de tudo, uma presença mediativa, considerada no sentido mais simples de consciência do estar, do aqui, do agora, percebidos

do menor gesto, na menor atividade da vida cotidiana. Ela reconhece o outro na sua totalidade de indivíduo complexo, dotado de liberdade e de pensamento criador.

Com isso, através das experiências estéticas de ateliê entendendo a necessidade de também aprender através da escuta, em momentos em que o professor, mediador, aprende pela simplicidade de escutar, compreendendo a criança, seus sentimentos e preferências, fazendo com que se tornem protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Para Malaguzzi (2016, p. 83):

Todas as pessoas – quero dizer estudiosos, pesquisadores, e professores, que em qualquer lugar se propuseram a estudar as crianças seriamente – terminaram por descobrir não tanto os limites e a deficiência das crianças, mas em vez disso, suas qualidades e capacidades surpreendentes e extraordinárias aliadas a uma necessidade inexaurível, por expressão e realização.

Nesta pesquisa que navega por meio as experiências partilhadas entre as crianças, mediadores, materiais e espaços, resalto a arte como parte necessária para a construção desses momentos de aprendizado e desenvolvimento. A arte nos possibilita múltiplas linguagens que permeiam por todo o percurso educativo, potencializando as diversas formas de comunicação que as crianças são capazes de reproduzir e usar para se relacionar e investigar o mundo ao seu redor.

Assim, Malaguzzi, em seu poema que também deu nome ao seu livro, “As Cem Linguagens da Criança”, reflete a valia de se observar as múltiplas linguagens da criança no entrecho da

pedagogia infantil. As cem linguagens, pensadas por Malaguzzi, conferem um pensamento que enaltece as potencialidades da criança e suas capacidades, uma vez que não categoriza as linguagens em dimensões ou áreas, nem sequer delimita as capacidades da criança de fazer e reproduzir aptidões.

Para o escritor, a criança será constantemente capaz de encontrar novas formas de julgar, de se demonstrar e de fazer. “A criança possui cem linguagens (e em seguida cem, cem, cem)”¹². Nesse intuito, todas as linguagens são valorizadas, todos os potenciais inovadores e comunicativos são explorados e ganham créditos na construção de conceitos, pensamentos, sentimentos e no desenvolvimento do conhecimento. A linguagem torna-se uma maneira de compor o entendimento em relação a Educação Infantil, usando a arte como conexão entre as outras linguagens.

Em Reggio Emilia há um destaque na arte, enquanto maneira de relação com o mundo e desenvolvimento do aprendizado das crianças, usada de forma lúdica e como uma forma da criança se expressar e dar significados para o que está ao seu redor. Essa abordagem, que enaltece as linguagens da criança, requer delas maior comunicação, participação e entrega entre si e o meio e, então, um olhar, que defende a ideia da criança enquanto protagonista do percurso educativo.

O protagonismo na infância em Reggio é assistido com seriedade, recebe ajuda e parceria das famílias de modo a não subestimar as potencialidades da criança, que é vista como um ser capaz de formular ideias, provocar hipóteses e fazer justificativas para seus próprios questionamentos; que é incentivada a realizar descobertas e investigações; que possui suas próprias perspectivas e gosta de apresentá-las; que também possui competências; que estabelece relações de interação com o mundo e que tem grande potencial criativo capaz de realizar grandes feitos.

As crianças compreendem o mundo como uma viagem contínua, a qual nos apresenta algo novo a todo tempo, e esse

novo é sempre recebido de maneira ousada e admirável por elas. Seguindo essa reflexão em concordância ao pensamento de Rinaldi:

os sentidos que as crianças produzem, as teorias que elas desenvolvem na tentativa de encontrar respostas são da máxima importância, pois revelam, de maneira vigorosa, como as crianças percebem, questionam e interpretam a realidade e seus relacionamentos com ela. (2012, p. 205)

Assim, enaltecer as expressões da criança dá sentido ao seu processo de aprendizado e estimula a escuta entre criança e adulto, criança e o mundo, criança e suas próprias ideias. A arte nos permite ter um aprendizado através das conexões e do relacionamento com o outro e com o meio, uma vez que as propostas são pensadas para grupos com poucas crianças, priorizando pela eficiência da escuta e interação, possibilitando uma fácil articulação e mediação de conflitos.

Dessa forma, a comunicação e as investigações acontecem por meio de questionamentos que uns fazem aos outros, do levantamento das hipóteses, das opiniões e da escuta refinada, as quais as crianças são encorajadas a divergir, solucionar e investigar. Essa importância de colocar a criança no centro, com todas as suas potencialidades faz com que elas se sintam convidadas a investigação e também a participar das descobertas e resultados.

¹² Esse trecho do poema foi transcrito do livro “As Cem Linguagens da Criança”, de EDWARDS; GANDINI e FORMAN (1999), o poema não possui data de publicação.

Perante disso, a escuta e o contato o que está ao redor é uma junção fortalecida pela interação e conexão entre as crianças, educadores e comunidade. A arte nos permite imaginar e compartilhar nossas ideias através de diferentes linguagens, olhar para os desafios e conseguir resolver retirando camada por camada. Durante os processos de aprendizado com a arte as crianças e os educadores se envolvem entre si e com as experiências, realizando trocas cognitivas e afetivas.

Durante os relatos pelas minis histórias é possível perceber a diferentes linguagens utilizadas pelas crianças diante das propostas e materiais oferecidos. Laura ao colocar nas mãos pequenas casquinhas retiradas de um galho que estava pousado sobre a mesa, diz: “__Esses pedacinhos aqui, vão ser as penas do rabo do meu passarinho!” Através de um material, foi possível construir outro, a partir da multiplicidade de linguagens que o ateliê nos permite.

Nas escolas de Reggio Emilia, o ateliê começou a fazer parte ativamente de sua estrutura a partir de 1972. Então cabe ressaltar que o ateliê é:

[...] espaço generosamente amplo para acomodar grupos de crianças e possibilitar diferentes experiências, [...] é equipado com instrumentos: mesas; recipientes para materiais; computador; impressora; máquinas fotográficas digitais, cavaletes para pintura; suporte para o trabalho com argila; forno para cerâmica; gravador; microscópio [...] além dos tradicionais, tintas para pintura e para desenho de diversos tipos, consistências e tonalidades; argila preta, branca, vermelha; óxidos de diversas cores; tintas para cerâmica; arames de diversas espessuras; chapas metálicas; material reciclado; e muitos

outros materiais. Há, também, instrumentos e materiais que permitem às crianças a realização de muitas experiências, em que os pensamentos tomam formas diversas (visuais, musicais, dançantes e verbais) (VECCHI, 2017, p.26).

Gandini (2012), em uma entrevista com Loris Malaguzzi, publicada na revista educacional *Bambini* em 1988, resalta mais alguns aspectos do ateliê:

[...] tinha de ser um lugar para pesquisar motivações e teorias de criança a partir das suas garatujas, um lugar para explorar variações em instrumentos, técnicas e materiais que usamos para trabalhar (GANDINI, 2012, p.22).

Mas é preciso enxergar o ateliê para além de um espaço de encontro da criança com a arte, se faz necessário compreender o ateliê como um sentimento que promove descobertas, sensibiliza as sensações e a curiosidade pela experimentação. Nesse contexto, o esse termo que refere-se para além de um espaço de desenvolvimento da arte deve:

[...] ser adequado às atividades expressivas das crianças. Ele não pode ser restritivo, com normas estabelecidas pelo adulto, privando-as do uso de

materiais que causem sujeira ou bagunça. Os materiais devem estar organizados e acessíveis ao uso (CUNHA, 2012, p.55).

Ateliê está para além de um espaço no qual as crianças se relacionam e criam, é uma composição do tornar visível ações, sentidos e sentimentos vividos individualmente e coletivamente. Fazer aparecer as hipóteses, escolhas, erros e acertos. Compartilhar para dar fundamento, para se fazer refletir. Seguindo esse pensamento e indo em direção as reflexões de Barbieri:

A arte não está reclusa no ateliê. Fazer arte ou estar em estado de arte/ateliê tem a ver com uma certa maneira de se relacionar com o mundo e o modo em que estamos atentos a ele. O momento de invenção é um momento de presença e de atenção dedicada. (BARBIERI, 2018, p.253)

A diversidade e a exposição dos materiais impulsionam o desejo pela criação, já que é segundo Loriz Malaguzzi, o ateliê é um onde as diferentes linguagens das crianças podem ser exploradas por elas e estudadas por nós em uma atmosfera favorável e tranquila” (MALAGUZZI, 1999, p.85).

Assim, o cuidado com a ambientação do espaço é construído à medida que se estabelece uma relação com a criança e a singularidade de seus olhares, respeitando suas particularidades e individualidades. A organização e a ambientação de um espa-

ço, como um ateliê, pode ser uma ferramenta para possibilitar o desenvolvimento e a construção do conhecimento, viabilizando experiências para as crianças e professores.

Essa atenção a organização do espaço e materiais foi desenvolvida durante as experiências estéticas as quais partilhei com as crianças, pensar na disposição dos materiais, ambientação das propostas refletiu em um interesse maior das crianças por aqueles momentos de descobertas. E segundo Gandini, Hill, Cadwell, Schwall (2012,p.18):

[...] refletimos sobre as práticas que são alimentadas e desenvolvidas em um ateliê, que nascem a partir de posturas e disposições que podem ocorrer em uma escola com ou sem espaço físico que seja chamado de ateliê”

Assim, cabe ressaltar que o ateliê é o impulso e o encorajamento para as práticas pedagógicas que edificam a infância, caminhando junto ao currículo, ao planejamento, à organização do espaço e à construção de projetos que prezam a especificidade da proposta pedagógica de Reggio Emilia.

Para o pedagogo italiano Loriz Malaguzzi o ateliê também se constitui em um lugar que é minuciosamente projetado e elaborado para propor às crianças experiências com e no mundo. O lugar é construído com a comunicação das crianças, responsáveis por colher e escolher materiais diversificados e existentes no meio em que atuam. Com isso o pedagogo italiano concebeu a ideia do ateliê com a intenção de fazer uma revolução na educação e experiência em escolas para crianças pequenas.

Nas escolas de Reggio Emilia para a primeira infância, o local se modifica de acordo com as características e experiências das crianças, sujeitos protagonistas de suas próprias aprendizagens. As paredes e chãos revelam a inventividade dos educadores que preparam minuciosamente parte que servirá de influência para que as crianças deem continuidade as propostas.

São através dessas constituições de Reggio que a escola a qual mediei as experiências estéticas também se inspira, mesmo estando em outro país, com uma realidade diferente de cultura e educação. A preocupação com a organização de um espaço que convida e possibilita a multiplicidade de escolhas e sensações às crianças é visível e permeia por todos os espaços da escola.

Para Vechi (1999) o ateliê das escolas de Reggio Emilia, possui um resultado fundamental na experiência das crianças, sendo um lugar provocador e enriquecedor no momento em que rememoramos algumas ideias didáticas. Na fala dessa autora, o papel da atelierista¹³ necessita de várias competências, “inclusive a personalidade para reflexionar criticamente” (1999, p. 132).

Para autora em questão, os materiais usados nas propostas, são essenciais nas experiências realizadas com a estética na pedagogia infantil, ao contrário dos livros, cheio de palavras, os materiais são como esboços contornos e oferecem aberturas e caminhos para que as crianças produzam seus próprios aprendizados.

De acordo com Gandini (2012), o ateliê possui duas utilidades: primeiro oferece um local no qual as crianças tornam-se mestres de todos os tipos de técnicas (pinturas, desenhos e outras linguagens simbólicas) e durante as propostas através da sensibilidade das mediadoras, compreendem como as crianças inventam e reinventam o conhecimento através de uma liberdade expressiva, utilizando seus múltiplos sentidos.

O ateliê navega por entre os espaços da escola e até mesmo fora dela, ou seja, não é um lugar sozinho com promessas

artísticas pontuais de aprendizado e experiência, ao contrário, o ateliê é algo próximo de um grande laboratório e, como todos os mais espaços, é considerado um lugar de estudo, descoberta e fabricação de conhecimento.

O ateliê vai além de ser um lugar projetado para permitir que às crianças tenham experiências entre si e com o mundo, é um estado de espírito, no qual as pessoas imersas se permitem a expor seus olhares das mais variadas formas. Um estado construído através das relações entre as crianças e adultos.

Em Reggio, Loris Malaguzzi propôs a ideia do ateliê com a intenção de fazer mudanças na educação das crianças da primeira infância. Nas escolas reggianas da Educação Infantil, o local se modifica de acordo com as propostas e experiências das crianças, sujeitos protagonistas de suas próprias aprendizagens.

As paredes e chãos revelam a imaginação dos educadores que preparam detalhadamente os materiais que servirá de inspiração para que as crianças comecem a desenvolver suas investigações. Para Vechi (1999) o ateliê das escolas de Reggio Emilia, possui um resultado fundamental na experiência das crianças, chegando a ser um lugar provocador e perturbador no momento em que rememoramos algumas ideias didáticas.

Escrever sobre ateliê, é refletir sobre três pilares: o corpo, tempo e o espaço; nos quais o tempo é valorizar, se importar com o que está acontecendo ali, naquele momento. Durante as propostas de invenção e criação, se vê preciso considerar a duração do processo para conseguir um olhar inteiro do que se passa. O tempo, permite o desdobramento, um observar mais minucioso e nos permite abrir outras camadas ainda não exploradas. Saber conduzir o tempo é um grande desafio para o professor-pesquisador dentro do contexto do ateliê.

¹³ Usei o termo genérico no gênero feminino em função da maioria das pessoas que compõe o grupo de atelieristas ser formado por mulheres.

O corpo necessita de força para erguer as propostas de investigação. Quando observamos as crianças se movimentando ao brincarem, conseguimos enxergar a sua plenitude a um estado de corpo que está entregue, que se diverte e se encanta diante das possibilidades.

Para completar os três pilares, temos o espaço que possibilita compartilhar, instigando cotidianamente a nos entregar diante dos desdobramentos das conexões com o corpo e com o que estão ao nosso redor. Ele nos pega no colo, permeando e nos permitindo a criar e recriar, na sua efemeridade revela as mais diversas linguagens. Essa tríade que conecta de forma profunda e real, fazem com que a experiência se torne um momento de aprendizado para todos os envolvidos.

As relações entre corpo, tempo, espaço, materiais e linguagens que encontramos no ateliê proporcionam as crianças enredos investigativos, como se fosse um grande laboratório no qual elas podem se sentir livres para ir além, mergulhando em cada experiência que são convidadas a participar. Experiências convidativas, que evocam, provocam e convocam os pequenos a se entregarem através de todo o corpo, aprendendo através do fazer, imersos a um estado de presença plena, no qual permite com que as crianças investiguem, levantem hipóteses e cheguem as respostas.

Quando as crianças se conectam através das experiências com o ateliê, elas transformam suas ideias em movimentos e seus movimentos em ideias, dois conceitos profundamente ligados. Para o adulto mediador dessas experiências, é preciso se abrir, se permitir para ouvir as crianças, que em sua diversidade desconstrói olhares, no qual um erro é o princípio de um acerto.

Durante as experiências estéticas, as crianças precisam se sentir seguras para o inesperado, por isso pensar no ateliê como um apanhado de possibilidades é permitir que surgem histórias fantásticas a partir das propostas apresentadas às crianças. São

durante esses momentos que novas relações e sensações surgem, e a partir da imprevisibilidade, as coisas parecem ter sentido.

Nas experiências diretas com as crianças é preciso que esse adulto busque profundamente aquilo que o encanta, que o faz sair do comum, do banal, do automático, pois o que vibra dentro de nós reverbera nas experiências com as crianças. É necessário experimentar junto constantemente, prestando atenção ao seu redor e as minúcias que vão se formando. Para Eisner:

As artes ensinam os alunos a agir e julgar na ausência de regras, a confiar sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas. Adquirir justamente estas relações requer aquilo a que Nelson Goodman chama bem de ajuste. (EISNER,2008,p.10)¹⁴

Quando se trata de estar na arte/ateliê em um contexto escolar com crianças da primeira infância é importante ressaltar a beleza da aprendizagem através da diversidade de olhares e da criança como ser potente, que mostra o que quer saber e aprender. É necessário nos abrir para o inesperado, ver a criança como uma contadora de história, capaz de criar e recriar conexões com o meio e o mundo. É preciso se permitir estar no ateliê.

¹⁴ EISNER, Elliot W. " O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação" Currículo sem Fronteiras, v.8, n2, pp.5-17, Jul/Dez 2008.

A contribuição do ateliê no meu desenvolvimento pessoal e acadêmico

66



A proposta foi na cozinha, antes de tudo conhecemos e investigamos cada elemento que formaria a nossa pizza. Gentilmente, as crianças movimentavam as mãos sobre a farinha e sentiam sua textura entre os dedos.

Aos poucos surgiram mais elementos, as crianças iam misturando-os. Até que uma massa uniforme foi surgindo. Isso é igual massinha Bia, só que não cor observou Maria.



Figuras 11 ,12 e 13. Fotos tirada por Bianca Neves, na ocasião de uma proposta realizada com crianças de 4 anos em uma escola da rede privada no município de Uberlândia-Mg, em janeiro de 2020

67



No percurso da proposta, várias hipóteses foram surgindo. Mas presenciar a alegria das crianças ao verem a pizza pronta, foi de brilhar os olhos.

Crianças | Maria, 2 anos;
Vivian, 2 anos e 3 meses;
Vitor, 3 anos
Professora | Bianca
Texto | Bianca
Imagem | Bianca
Dia de Pizza, Uberlândia – MG

O ser humano está intrínseco as suas linguagens de comunicação com o mundo. Ele possui habilidade de relatar histórias reais, ficcionais e pessoais, possibilitando uma viagem entre espaço e tempo, o real e irreal, abrindo uma multiplicidade de universos paralelos. Através das histórias, se cria a chance de comunicar com o outro, com o meio, com o mundo, (re)desenvolvendo impasses pessoais e dando força a autonomia, autoria. Conta uma história, nem sempre é contar o que realmente aconteceu de fato, mas como aquele fato se desenvolveu internamente pelo narrador. Em uma história podemos conhecer mais sobre quem a conta, do que sobre a história em si.

Tradicionalmente, as histórias são narradas de forma oral ou escrita, Hutto (2012) reflete que as narrativas artísticas abrem a oportunidade para obter insights pessoais. Quando usamos as narrativas como ferramenta de pesquisa, nos aproximamos das nossas emoções e aumentamos a nossa capacidade de refletir sobre elas.

Seguindo essa reflexão, permeio por entre palavras a minha narrativa, que conta caminhos os quais percorri e encontros que me levaram a essa pesquisa que você leitor, se aventurou a navegar junto a companhia das experiências estéticas de ateliê. Para Benjamin (1994) a narrativa é como se fosse uma “forma artesanal de comunicação” (p. 205), o que transmite uma interação, mas sem a necessidade de discorrer a realidade como uma documentação fiel, entendendo que a narrativa é um reflexo do seu narrador, sujeito esse que faz com que cada narração seja única, pois narrativas e narrador são mutantes, e estão em transição a cada palavra narrada.

Pineau (1999 apud Silva & Mendes, 2009) identifica quatro grupos relacionadas à (auto)biografia:

A biografia, que se manifesta como a escrita da vida do outro; a (auto)biografia, que remete à escrita da própria vida; os relatos orais, que seria considerar o que se escreve sobre a vida do outro, como uma espécie de “intriga”; e as histórias de vida, que envolve um conhecimento de si na interrelação indivíduo/coletivo (SILVA& MENDES 2009, p. 8).

É a partir desses pensamentos que permeia a narrativa e a (auto)biografia, que partilho nesta dissertação a minha passagem como professora mediadora. Compartilhei muitos momentos especiais com as crianças, os quais sentimos e nos entregamos às propostas de uma forma pura e repleta de sutilezas. Em que detalhes e olhares não esperados iam surgindo, fazendo com que as investigações se tornassem cada vez mais cheias de suas particularidades, momentos de aprendizado para todos os envolvidos. São essas minhas experiências estéticas com as crianças a minha motivação para tentar o ingresso no mestrado em Arte Educação.

Compartilho aqui as minhas indagações, percepções e relações que me levaram a pesquisa de experiências estéticas através do ateliê. Segundo Hernández, umas das consequências que permeiam a IBA¹⁵ é “a centralidade narrativa que se outorga à voz e experiência do investigador e dos colaboradores e o resgate que se faz do biográfico como elemento central da reconstrução da experiência vivida” (HERNÁNDEZ In DIAS; IRWIN,2013, p. 42).

¹⁵ Nesta dissertação a sigla IBA - Investigação Baseada em Arte é um gênero emergente e em processo de expansão de pesquisa e investigação nas Artes, Ciências Sociais e Ciências Humanas, como já escrevi anteriormente (DIAS, 2013).

Reconhecendo a importância da narração biográfica e autobiográfica no processo de pesquisa, decidi determinar minhas implicações pessoais para problemas no caminho e bifurcações de escrita. Memórias pessoais, memórias de infância, reflexões sobre minha educação, nesse sentido, poderiam ser unidos a resultados filosóficos e científicos. De acordo com Hernández, no entanto, “não se trata de falar de mim” mas “a partir de mim” (HERNÁNDEZ In DIAS; IRWIN, 2013, p.51), pensando que enxerga o processo para autobiográfico como uma forma de desdobramentos de concepções e novas relações e não como a popularização que finalizaria outras formas de narrativas.

Com isso, coloco-me a caminhar explorando algumas reflexões íntimas, tateando entre ideias e experiências. São durante esses instantes que eu me permito, que eu me entrego, sentindo o mundo de maneira vibrante e mutável. E respaldo esse caminhar no pensamento de Barbieri (2018), que identifica esses instantes a: um estado de ateliê, de rebuliço, de escavação, de construção, um movimento certo, inteiro.

Essa forma de envolvimento desajustado, repleto de incertezas permeia nas experiências de arte desenvolvidas com as crianças. São como um dente de leão que ao encontrar uma pequena brisa se desfaz dançante, uma pétala conseqüente a outra, com movimentos e tempos diferentes, ou como aquela brincadeira em que várias pessoas inventam uma história, na qual a cada momento se muda, se reinventa e se cria um enredo. Se permitir estar ateliê é se entregar ao inesperado, transver rumos é um caminhar por experiências e descobertas que te entrelaçam dentro de si.

O conjunto de imagens e palavras aqui escritas são um estímulo e uma ferramenta que se encontram para a construção de um estado, uma forma de estar, de ser; ateliê. Imagens e narrativas que permeiam através das memórias, história e experiências refletem neste estado de espírito que caminha junto à arte. O ateliê se transmuta para além do ambiente escolar, possibilitando

formas diversas de se ver o que está ao nosso redor, transformando olhares e possibilitando práticas mais profundas. Portanto, é preciso partir de dentro nós esse o estado ateliê, o qual história, cultura, experiências pessoais, hábitos, se entrelaçam e movimentam-se em busca de descobertas no fazer, no caminhar.

A capacidade imaginativa revela-se nas diversas formas de estar e compreender. Levando esse pensando em consideração, meu olhar para o estado ateliê se revela a partir das minhas experiências com as crianças, momentos em que me entreguei e deixei levar através das propostas.

São durante esses instantes que se abre dezenas de possibilidades, onde somos capazes de inventar e reinventar, de criar hipóteses e enxergar naquilo que muitas vezes nem aparece. Onde cria-se conexões, pesquisas e aprendizados com a arte através de momentos de diversão, investigação e entre as relações das crianças com elas e com os que estão a sua volta.

Esse estado ateliê muitas vezes surge a partir de locais transformadores, pensado de modo que se mostre um ambiente transformável, que estimula e acolhe, no qual cada pessoa faz parte de um todo, mas ao mesmo tempo é capaz de ter momentos individuais que possibilitam um olhar ao seu próprio tempo, a sua individualidade. Locais, os quais a escuta é chave principal do processo, abrindo espaço para a socialização e leveza dos acontecimentos.

Quando as crianças se encontram nesses ambientes, por entre suas singularidades começam a perceber a beleza das coisas insignificantes, cada uma com seu modo de pensar, sentir e agir, criam estradas nos processos de investigações, e a partir da interação com os materiais, criam hipóteses, conexões, marcas, suposições que vão se desdobrando em produções e diálogos. Quando estamos ateliê, estamos intencionados a buscar, a criar e a se movimentar, com o objetivo de transformar, ressignificar, reinventar.

Dar voz as perguntas é o que permeia o estado ateliê, surgindo assim, durante as experiências, diversos olhares a serem compartilhados. A sensibilização erradia por todo o corpo durante esse estado de profundidade e encantamento, em constantes transformações, mergulhado em movimentos e pensamento, onde diversas linguagens se entrelaçam com o propósito de se deixar navegar. Através da pesquisa e experimentação, as crianças se encontram em um processo de aprendizado individual e

Assim, sigo aqui compartilhando com você leitor, experiências pessoais, de autoconhecimento, as quais me permitiram estar ateliê, nas quais eu narro minhas trajetórias pedagógicas, relatando os caminhos os quais escolhi, referências as quais segui para a construção dessa dissertação. O aprendizado da experiência está com o manuseio dos materiais, nas relações e conexões entre objetos e crianças, na descoberta do inexplorado. O mergulho pelos devaneios são o verdadeiro estado de ateliê. Nele, criamos horizontes.

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapos-saram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmos pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzido. É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo. (DELEUZE, 1992, p.218)

Toda pesquisa começa indo para uma direção, nesta em questão busco imergir de corpo inteiro ao meu campo de investigação, tentando compreender nos mínimos detalhes tudo aquilo que o envolve, como um mistério que o detetive desvende. Mas vai além de uma simples solução de um caso, é uma entrega mais profunda, na qual emoções, desilusões e desesperos participam durante todo o enredo dos estudos.

Assim como em um mistério que não é desvendado sozinho, em uma dissertação o olhar da pesquisadora é influenciado pelo seu entorno, no qual pessoas, acontecimentos e até mesmo o alinhamento dos planetas são fontes de informações que refletem no seu campo de investigação. A partir das minhas indagações e inquietações, acontecem sucessivos desdobramentos nas informações até formarem um corpo que permite a compreensão da questão investigada, como afirma Monteiro (1998): “reconhecer-se, tomar consciência de seus próprios pressupostos, de seus preconceitos, enfim de tudo aquilo que poderia marcar, de uma maneira ou de outra, as suas interpretações, é vital na empreitada da pesquisa qualitativa.” (p.14).

Com isso, concordando com Flick (2009), que diz que uma pesquisa deve estar amparada na sua origem, relato aqui momentos da minha história de vida que contribuíram para a percepção e invenção dos caminhos percorridos durante esse estudo. Para aquelas crianças que lhe são permitidas a infância, as brincadeiras e os brinquedos são fundamentais para a formação social e psicológica. Portanto, segundo Vigostki (2008), a criança é movida por meio da atividade do brincar, que é um fator determinante no seu desenvolvimento.

Reverberando os pensamentos de Vigostki, para Soares, através das brincadeiras, às crianças exploram ao seu redor, promovendo o seu desenvolvimento intelectual e físico (SOARES, 20004, p.17). Recordo-me que quando criança, o sentimento de estar livre para imaginar, inventar, reinventar, criar a realidade que

me fosse desejada foi importante para a minha formação como pessoa. Como Manoel de Barros dizia:

Mas não será fácil ser criança. Há ilimitadas coisas para suspeitar e muitas para adivinhar. As cores trocam de nuances, as nuvens se movem sempre, os sons trocam de tons, o dia se faz noite, as estrelas dormem com a luz do sol, as chuvas caem do nada, a curiosidade pela língua dos animais, o trajeto incontrolável do tempo e o vazio vão até o muito longe. (MANOEL DE BARROS, 2003).

Sempre fui uma criança acanhada, retraída, que se dava melhor entre seus brinquedos de chão, esses que foram minhas grandes companhias durante a infância. Constantemente estava a inventar algum, seja com coisinhas que ninguém se importava, as quais sempre encontrava jogadas pelo quintal ou por meio de histórias imaginárias que se emaranhavam pela minha cabeça. Lembro-me da vez, que peguei uma caixa de lápis de cor daqueles pequenos, que vinham seis cores, a caixa não era minha e sim da minha irmã mais velha, aponte até quase o fim todos os lápis da caixa.

E aquelas raspinhas que se formavam ao apontar o lápis na verdade eram famílias, cada cor era uma família diferente, com mães, pais, animais exóticos de estimação, lembro-me que foram horas inventando personagens e histórias para as lasquinhas. Recordo-me desse momento, pelo fato que durante já algum tempo imersa naquele mundo das lasquinhas, vai que chega a minha irmã, com um olhar de descontentamento e com a voz alterada ao perceber o que tinha acontecido ali (não estou falando das histórias e personagens mirabolantes, mas sim do sumiço repentino

de sua caixa de lápis de cor).

E sinceramente, naquele momento minha cabeça só pensava em no que aconteceria com todas as minhas famílias. Será que iria para o lixo? Ou ela as arrancaria de mim sem explicações? Para a minha surpresa, minha irmã com toda a sua maturidade apenas disse que a caixa era minha e que não a queria mais. Lembro-me da felicidade que se instalou no meu corpo, ao receber a notícia que eu ia poder ficar com todas as lasquinhas para mim, as guardei dentro da minha caixinha de joias, junto com outras coisinhas que sempre me interessavam.

Recordo-me desse momento com uma riqueza de detalhes, não pelo medo que fiquei com a reação da minha irmã, mas pela forma com a qual me entreguei a brincadeira de inventar, que serviu como um incentivo a minha imaginação, levando-me a sentir orgulho das minhas inventividades e sendo protagonista do meu mundo imaginário, e que segundo Friedmann (2017), a palavra protagonista deriva do grego *protagonistés* (protos significa principal ou primeiro e agonistes significa lutador ou competidor), sendo muito usada no teatro e cinema pois remete aquela pessoa que possui o papel principal em um acontecimento.

Na minha infância fui protagonista muitas outras vezes, como nas brincadeiras de criar lugares e personagens, e com o desenho que sempre fazia parte das minhas criações. Em casa tinha um grande quintal todo cimentado e lembro-me de que pela manhã, antes de ir para a escola, eu ficava procurando pequenos pedacinhos de tijolo ou telha no chão e não sei como, mas sempre eles apareciam por ali, como se fosse mágica. Eu os usava para desenhar meus projetos mirabolantes no piso de cimento, quando percebia já era hora do banho, almoço e escola.

Um lugar que me faz lembrar muitas memórias é a escola, menina tímida, de voz baixinha e que sempre teve muita dificuldade em expressar na fala os seus pensamentos, me sentia melhor e segura desenhando ou escrevendo, as vezes parecia

estar em outro mundo, olha lá ela de novo, na sala de aula com o corpo presente e com os pensamentos divagando em lugares muito mais interessantes do que aquele quadro verde.

Uma vez, a professora estava explicando alguma coisa que se relacionava com os números, não me lembro muito bem, mas recorde que durante essa explicação, não estava muito entusiasmada em querer saber o que estava sendo dito. Com um lápis preto na mão, que gentilmente estava apoiando minha cabeça, com um olhar fixo ao quadro e a mente flutuando em outra dimensão, lembro da professora me chamar pelo nome e perguntar se eu estava tentando contato com pessoas de outros planetas, na hora não respondi, mas errada ela não estava, era quase isso.

Nos dias atuais, em que eu, uma mediadora de experiências estéticas de ateliê, pesquisadora e me arrisco também ser inventora, ao me transportar para as brincadeiras e momentos que vivi quando criança, inevitavelmente cito Maturama e Varela:

Sonhamos com múltiplas infâncias, tantas que nos perdemos nelas, e suas múltiplas formas de ver. As lembranças de nossa infância e as das crianças que observamos se entrelaçam em um jogo que dificilmente tem limites em nossa pretensão de "conhecer". (MATURAMA; VARELA, 2020, p.43)

A intenção de descrever alguns momentos da minha infância é fazer com que você leitor, busque em suas memórias essas brincadeiras de faz de conta e experiências que lhe permitiam sonhar e criar seus próprios mundos.

Segundo Maturama e Varela, a busca pelos tempos infantis nos leva a adentrar em seus ritmos que nos revelam mundos já esquecidos. Pelos olhares, ou pelo deleite dos pequenos dedos

que apreendem a realidade, que desenham no ar, o ritmo faz viver aquelas coisas cotidianas que, para alguns, já perdeu o seu encantamento.

Mãos capazes de transgredir, transformar, encantar-se com o fluir, viver o encontro consciente com sua ação ou o resultado dela como uma realidade observável com sua própria dinâmica; criando um ritmo entre ação e compreensão, entre jogo e criação. Todas essas são as vias de acesso à experiência estética e ao espetáculo das aberturas da mente.

Nos dias de hoje, me vejo adulta trabalhando com e para as crianças, olhando para trás entendo o quanto aqueles momentos de brincadeiras contribuíram de forma significativa para a minha formação pessoal e profissional, proporcionando em mim uma sensibilidade em relação a cada criança com a qual compartilhei e compartilho experiências estéticas de ateliê.

Foi através das minhas brincadeiras quando criança que meu gosto pela criação e pela arte se afluaram. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental¹⁶ tive uma figura muito importante na minha vida, que foi quem me incentivou a desenvolver meu lado criativo.

Tenho uma família que sempre me apoiou e acolheu em todas minhas escolhas, meu pai uma figura que para muitos é uma pessoa de feição mal-humorada e que remetia ao medo, isso por conta do trabalho dele, não era comum ver um delegado que parecesse ser alguém tranquilo e sereno, era sempre um grande amigo em casa, quando tinha tempo, sempre estava ali para ajudar e ouvir as três filhas.

Sim, somos três, sou a do meio, a que dizem ser a mais problemática e diferente, já acreditei nisso. Hoje não mais, somos três irmãs, cada uma com crenças e opiniões diferentes, mas com

¹⁶ Do 1º ao 5º ano constitui-se os anos iniciais do ensino fundamental. A criança tem o seu processo de alfabetização iniciado, tendo acesso a atividades lúdicas que proporcionem o seu desenvolvimento motor, cognitivo e social.

a base firme em sempre ter a família em primeiro lugar. E minha mãe, ela é para mim uma pessoa ímpar, aquela mulher que te inspira, te dá força, foi quem criou três filhas e três irmãos ao mesmo tempo, cuidou da casa, do marido, da fazenda e ainda terminou os estudos e esse ano ela se forma na Universidade Federal de Uberlândia, em zootecnia; é meu exemplo de mulher.

Não tive na minha família ninguém que trabalhasse com arte, mas tive na escola minha grande incentivadora, a Léa, minha professora de artes do Ensino Fundamental. Me levou em cursos, inclusive participei de concursos de arte; e devo a ela as minhas inquietudes de enxergar a arte como parte importante no desenvolvimento educacional das crianças na Educação Infantil.

Durante este caminhar do meu amadurecimento que minhas dúvidas e inquietudes do papel da arte nas escolas ficavam cada vez mais explícitos, a vontade de compreender e entender o lugar da arte na educação, ganhou sua força total quando comecei meu primeiro ano como atelierista. Foi assim, que a busca por respostas se tornou uma necessidade.

Foi a partir dessa busca por respostas que me vi diante dos pensamentos de Barbosa e Souza (2009, p. 25) “se a arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo”.

Portanto, a arte representa um papel fundamental para a educação, por ser uma forma de expressão, uma comunicação do pensamento; sugerindo novas formas de explorar e elaborar, oferecendo olhares não convencionais do mundo ao nosso redor.

Com meu amadurecimento, chega o momento da vida no qual as escolhas vão começar a refletir com um peso maior no seu amanhã, decidir qual faculdade cursar foi para mim um desses momentos. Não sabia muito bem o que escolher, mas queria criar, existia um curso que me permitiria inventar coisas? Passei em arquitetura, mas um ano depois veio uma surpresa. Na época não soube lidar bem com a notícia de ser mãe aos 18 anos, então

larguei a arquitetura e me dediquei a aprender a ser mãe. Papel que ainda me encontro diariamente, mas hoje de uma forma mais serena e madura, na qual a escuta é a base desse aprendizado.

Quanto mais a pequena Olívia crescia, mais segurança em ir buscar as respostas das minhas inquietações eu tinha. Presentei outro vestibular, passei, me formei em Design, trabalhei muito tempo criando móveis e projetos de interiores, mas sentia que faltava alguma coisa. Comecei a estudar a arte na educação; através de cursos, palestras e bibliografias fui conhecendo aos poucos algumas abordagens e o desejo de buscar foi crescendo ainda mais.

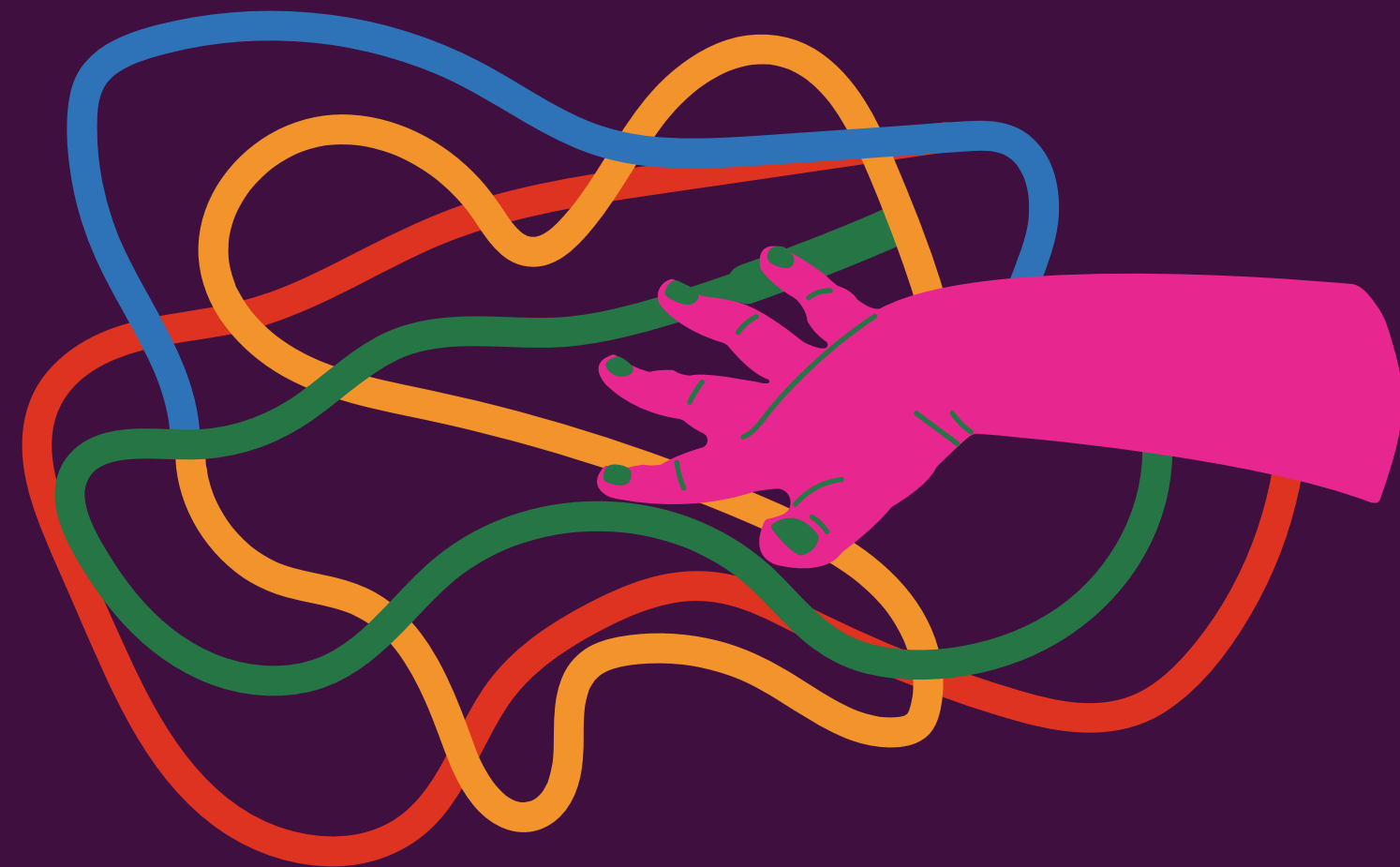
Em paralelo a essas buscas, desenvolvia um projeto com brinquedos de madeira, criava e fabricava pequenas peças de montar, empilhar e criar histórias, em um passo de cada vez as ideias iam se consolidando, até que fui convidada a participar como mediadora das experiências com arte em uma escola da minha cidade. Já tinha lido algumas bibliografias, abordagens, mas nunca tinha dado aulas na vida, por isso uma sensação de insegurança foi me consumindo, mas acabei aceitando. Fui recebida de braços abertos por pessoas que me acolheram gentilmente.

Estar dentro de uma escola foi um momento especial da minha trajetória, lugar que me proporcionou muito aprendizado, onde compartilhei muitas experiências e pude doar um pouco de mim. Estar diariamente com as crianças, como aquela que contribui para que elas constantemente interpretem e reinterpretem sua linguagem visual, através de produções e confrontação de ideias, nas quais a escuta e autonomia é sempre uma prioridade.

Vou seguindo nesse caminhar de aprendizado, imersa no campo de pesquisa, percebendo o quanto é complexo o investigar a experiência de arte e estética como algo que é parte significativa do processo de educação para crianças da Educação Infantil. Assim, fez-se necessário tentar compreender a complexidade dessas experiências estéticas de ateliê e suas reverberações.

capítulo 2

Cultura da Infância:
*Aprendizado através da pluralidade de
linguagens e o pensamento estético*





A mesa do ateliê estava repleta de materiais, papéis, esponjas, diferentes tipos de pincéis e potes de todos os tamanhos. Cecília questionou a falta de algo mais “tintoso”. E respondi dizendo que naquele momento as tintas tinham resolvido se esconder.

As crianças antes mesmo de ouvirem minha sugestão, saíram a procura daquele material “tintoso” que Cecília tinha sentido falta. Encontraram potes de água, um pozinho branco (que no caso seria amido de milho) e bisnagas com líquidos coloridos.



Intrigadas, as crianças começaram a abrir, manusear e explorar aqueles materiais e em um piscar de olhos, tínhamos mesas e papéis repletos de cor e misturas.

Uma questão motivadora para meu encontro com a cultura da infância, mais especificamente o significado relevante que enxergo nessa relação, foi o entendimento da importância da conexão entre diversas formas de reflexões que consideram a complexidade do envolvimento entre a infância e a educação. Considero pertinente o aprendizado interdisciplinar que proporciona a amplitude e conexões entre diferentes abordagens teóricas, para o desenvolvimento e investigação da criança como sujeito potente.

Portanto, permeia por esta dissertação a relevância de refletir e investigar os saberes a respeito das crianças e da infância, para que a partir dessas investigações possamos considerar e informar sobre a formação dos profissionais e os costumes na educação infantil¹⁷, entendendo as crianças como seres multisensoriais. Elucido aqui também a imagem da criança como um ser de múltiplas linguagens. A “criança é feita de cem”, a partir desta metáfora, Loris Malaguzzi evidencia que a criança se relaciona com o mundo de diferentes maneiras, fazendo com que a ideia de que ela somente se comunica a partir do momento em que começa a falar seja vista como um pensamento obsoleto.

A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos, cem pensamentos,
 cem modos de pensar, de jogar e de falar.
 Cem, sempre cem modos de escutar
 as maravilhas de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir.
 Cem mundos para inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens
 (e depois, cem, cem, cem),
 mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe
 a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos,
 de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,
 De compreender sem alegrias,
 de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e,
 de cem, roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho,
 a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,
 O céu e a terra, a razão e o sonho,
 são coisas que não estão juntas.
 Dizem-lhe: que as cem não existem.
 A criança diz: ao contrário, as cem existem.
 (MALAGUZZI, 1999).

É necessário também compreender e identificar a cultura da infância no Brasil, pois na Itália, especificamente na cidade de Reggio Emilia, a arte está intrínseca à infância, é algo que está emaranhado nas pessoas de lá, nas escolas, na comunidade. Reggio respira arte, assim a produção artística é algo cultural para as crianças, onde a vida e a arte se entrelaçam, pois as conexões entre o cotidiano, as relações, a cidade e as pessoas tornam tudo parte de um todo.

Aqui no Brasil compreendo como cultura da infância toda a nossa musicalidade, brincadeiras e festas folclóricas que se criam país afora, são histórias contadas através da invenção, da imaginação e da pluralidade de linguagens que encontramos nesse Brasil de tantas águas.

¹⁷ A educação infantil no Brasil é direito da criança a partir do nascimento, de acordo com a Constituição de 1988. É opção das famílias e dever do Estado. A competência prioritária de sua oferta e gestão é dos Municípios, que devem implementá-la em instituições próprias: creches e pré-escolas, com apoio e colaboração da União.

É preciso aprofundar e revisitar nossas memórias quando tratamos das nossas relações durante as nossas infâncias, lá encontramos uma riqueza de linguagens a serem exploradas e partilhadas com o mundo.

Assim, diante dessa pluralidade que insiro essa pesquisa a uma reflexão com crianças da primeira infância e seu desenvolvimento a partir de experiências estéticas, que através de diferentes linguagens se comunicam, relacionam, denunciam e aprendem. A chance de estar com crianças da primeira infância, me faz reconhecer essas diferentes formas que as crianças possuem de se conectar com o mundo.

É fundamental tentar compreender o papel da criança no mundo hoje, já se foram os dias em que se enxergava a criança como um ser humano, que ao nascer era carente de identidade e experiências, entendida como algo vazio a ser moldado pelo meio. Discordando disso, entendemos, que ao nascer, as crianças trazem consigo suas emoções e sentimentos intrauterinos. Habitando o mundo ele passa a ter tocado (LARROSSA, 2014)¹⁸ por diferentes relações cotidianas propiciadas por aqueles fadados a inserir essas crianças em experiências sociais e culturais.

A criança é relacional. Malaguzzi vai dizer que, desde o nascimento, as crianças interagem com o mundo. Mesmo quando ainda está no útero, ela chuta, responde ao carinho da mãe; quando nasce, seus gestos e olhares conectam com o adulto, convidam o outro. Diante disso, o pedagogo italiano sempre apoiou grupos de crianças em pequenos números, o ambiente escolar com números reduzidos de crianças, “uma escola amável, um lugar em que todos se conheçam pelo próprio nome” (MALAGUZZI, 1975 apud HOYUELOS 2004, p. 214).

Quando a criança é tida como indivíduo protagonista que participa ativamente nas suas relações com o mundo, enxergamos a sua infinitude de pensamentos, que por meio de seus pensamentos, trazem outro estado para as coisas e as pessoas com

as quais se relacionam. As imagens, barulhos, sensações do tato e olfato, os gostos e movimentos fazem parte de corpo, sensível e aberto às experimentações.

Corpo esse que se entrelaça entre conexões e linguagens, que faz parte da vida de forma serena e natural. Durante as experiências vividas com as crianças nos anos de 2019 e 2020, foi possível observar suas produções e participações através das propostas artísticas, as crianças tocaram e foram tocadas por meio de suas invenções aos olhos simples, mas se olhar por uma segunda vez entendemos aquelas invenções como algo subjetivo, que soma, que entra em contato e segue em direção a construção de seu conhecimento.

Seguindo esse percurso, percebemos que apenas a expressão verbal – usar as palavras para a comunicação – é insuficiente diante a pluralidade de linguagens as quais as crianças utilizam. Diversas formas de se relacionarem com o mundo permeiam por todos os sentidos, assim, por todo o corpo, potente de possibilidades. Uma proposta visual ou um espetáculo musical, são sentidos com o corpo todo; uma experiência possibilita sentir o cheiro, o som, e faz com que queiramos pegar, apertar, sentir. É uma forma polissensorial de se relacionar com o mundo.

Quando olhamos para nossas próprias perspectivas a respeito da arte durante a nossa infância, lembramos de diversos momentos em que estivemos em contato com as mais diferentes formas de manifestações artísticas. Cada um de nós inseridos em diferentes contextos, recorda de uma infinitude de experiências que envolvam a produção artística, as quais não estavam inseridas apenas no ambiente escolar, mas também em situações familiares e no nosso próprio cotidiano.

¹⁸ Jorge Larrossa é um professor espanhol e leciona filosofia da educação na Universidade de Barcelona. Ele aproxima a palavra “experiência” do campo pedagógico, considerando 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” (LARROSSA, 2014, p.18)

Rememorar esses momentos é um exercício de aprofundamento na nossa formação como pessoas, professores, pesquisadores. Essas lembranças de se autoconhecer, de visitar memórias, é sobretudo uma autoformação. Assim, como disse Marie-Cristine Josso (2004,p.58)¹⁹, “ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um”.

Segundo ela, pesquisar a partir das nossas próprias histórias é “uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim, como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação. (JOSSO,2004, p.419)

Revivo aqui nesta pesquisa memórias, que adquiri por meio das experiências estéticas realizadas com as crianças, as quais me possibilitaram tomar consciência das minhas próprias concepções e formulações de conceitos diante a complexidade desses momentos vividos. Entendo que durante esse navegar, me encontrei diante de diferentes correntes marítimas, e embarcada com a minha tribulação navegamos juntos e nos permitimos sentir essas infinitude de possibilidades.

A escuta durante esse navegar é uma das velas que não pode faltar, ter uma escuta atenta e sensível possibilita um navegar em aprendizados e investigações. Malaguzzi chama atenção a essencialidade de “escutarmos” as crianças, mas não partindo do que idealizamos e queremos para ela, e sim, com uma escuta atenta ao que aflora dela mesma, em outras palavras: “que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (1999, p. 61).

O sistema de relacionamento em nossas escolas é real e simbólico simultaneamente. Nesse sistema, cada pessoa tem um relacionamento formal – em seu papel – com as outras. Os papéis de adultos e crianças são complementares: fazem perguntas uns aos outros, ouvem e respondem (MALAGUZZI,

1999, p. 79).

A partir das ideias indicadas pelo pedagogo italiano – imaturidade, capacidade de ação, relacional e de muitas linguagens – começamos aqui a olhar para uma imagem de criança potente, que é e que está em conexão com o mundo.

Não entendo esses aspectos citados como pressupostos do que é ser criança, mas a partir de leituras e investigações, vejo um leque de reflexões que me encaminham em direção a entender a criança como ser multissensorial, e não uma caixa fechada, determinada pelos adultos. O determinismo para Malaguzzi era algo desdenhável, ainda mais quando se falava na criança, ser plural que se transforma e modifica a todo instante, “não podemos definir a criança de uma vez por todas. A criança é sempre um sujeito desconhecido e em contínua troca” (MALAGUZZI,1985).

As relações que se criaram durante as experiências estéticas com as crianças, suscitou-me novas reflexões, que significaram a uma investigação mais densa a respeito das relações das crianças pequenas com o mundo. Ao observar e me envolver efetivamente nas propostas desenvolvidas, percebi o que o vínculo que tínhamos crescia a cada dia. Senti assim, a permissão delas de me integrar ao grupo, de me deixarem entrar naquele mundo cheio de maravilhamento, fantasias, dúvidas e dramas. Um momento muitas vezes invisível para a maioria dos adultos, e por estas mesmas particularidades, tão visível para mim.

Bruner (1995, p. 24) em seu livro “El habla del niño” reflete que “o desejo de usar a cultura como uma forma necessária de manejo é o que força o homem a dominar a linguagem”, esta é uma informação relevante para entendermos a ideia de criança pequena no papel de ser, de estar.

¹⁹ A suíça Marie-Christine Josso é socióloga e antropóloga da Universidade de Genebra. Dedicou-se ao longo de sua carreira aos processos de pesquisa e formação a partir das histórias de vidas.

Nesta dissertação, busco me relacionar com as crianças a partir de variadas formas, me deixando levar pelas suas diversas linguagens.

Durante os momentos com as crianças, um simples tatear nos pedacinhos de papel dispostos na mesa de madeira se torna um gesto com infinitas possibilidades. Assim, de acordo com Gandini, as crianças possuem “muitos recursos e potenciais extraordinários, que nunca deixam de nos impressionar. Elas têm capacidade autônoma para construir seus próprios pensamentos, perguntas e tentativas de respostas” (GANDINI, 2019, p.5). Com as reflexões da autora, podemos acrescentar ainda que “as cem linguagens das crianças não são apenas uma metáfora para dar crédito às crianças e aos adultos pelos cem, pelos mil potenciais criativos e comunicativos, as cem linguagens representam uma forma para a construção de pensamentos e para a consolidação do entendimento.” (GANDINI, 2019, p.14)

As variadas linguagens das crianças são a afirmação da dignidade e da importância das diferentes formas de se aprender, não apenas ler, escrever e contar, que se tornaram cada vez mais obviamente necessárias para construção do conhecimento (RINALDI, 2020, p.312). Portanto, incentivar a criatividade e a imaginação por meio de experiências e estética possibilitamos às crianças a oportunidade de se aproximar a diversas culturas, tanto quanto experiências com descobertas de materiais.

Ressalto aqui minhas reflexões referente às experiências, que dialogam com os pensamentos de Dewey, que em sua obra *Experiência e educação* (1938), o autor reflete através da conexão orgânica entre a experiência e a educação. Entendemos que não se vive arte na sua produção ou na sua apreciação; se faz necessário as personalidades, as experiências do dia-a-dia reflexivas e estéticas para a construção da relação entre arte e educação. É preciso que as crianças vivam as experiências para poderem assim ter entendimento de si, de suas inquietudes, ações e da arte.

As experiências, para se formatarem como educativas, precisam, segundo Dewey (1971, p.17), se caracterizar como contínuas.

Observa-se essa continuidade das experiências nas imagens as quais as crianças sem pretensão alguma, realiza as misturas com água e corante, se aventurando nas descobertas das cores que se formam e das texturas “enrugadas”, como disse Laura de 3 anos, que iam surgindo no papel, à medida que as crianças começavam a pintar. Estar em uma experiência estética de ateliê, é permitir que essa continuidade exponha as potências da consciência que nela já estão presentes.

Essas potências se afloram através da percepção estética, que permite uma reflexão aberta e de inteireza diante as experiências. A experiência estética nos conecta com nosso interior, assim como Dufrenne reflete “a experiência estética se situa na origem, naquele ponto em que o homem, confundido inteiramente com as coisas, experimenta sua familiaridade com o mundo” (Dufrenne, 1981, p.31).

A experiência estética permite que se crie, se construa, se transforme, e tudo isso se constitui durante as observações das propostas realizadas com as crianças, relato aqui brevemente um desses momentos, o qual as crianças transformaram folhas e gravetos colhidos durante um passeio pelo quintal da escola, em objetos variados, cada um com sua utilidade e especialidade. Foi durante essa construção que as falas e relações das crianças com o mundo se constituíam. Dewey afirma que, ao tratar as emoções como parte que caracteriza a unidade em uma experiência, observamos o seu caráter estético, e entendemos como tudo aquilo que se “move, muda” (1989, p.48).

Entre as reflexões que permearam a experiência estética apresentadas neste capítulo, ressalto aqui a complexidade do pensamento deweyano em dialogar que viver, que ser humano, é se deixar conduzir pela vontade de experimentar e descobrir o mundo. E à arte, segundo Dewey, está repleta dessas possibilida-

des que essas descobertas e experiências sejam vividas em sua plenitude, fazendo com que o ser humano cresça consciente e supere os obstáculos do mundo.

Assim, no próximo capítulo, busco me aprofundar no lugar o qual me trouxe tantas reflexões e questionamentos acerca das experiências estéticas de ateliê, lugar esse de inspiração que foi o meu pontapé inicial para a busca de respostas e entendimento da complexidade das relações entre criança, adultos e arte. Lugar esse que se localiza na Itália, lugar esse de nome Reggio Emilia.

capítulo 3

Reggio Emilia:
*Inspiração a partir de um
pensamento pedagógico*



Era um daqueles dias em que ficar na sombra já não adiantava, por conta do calor desproporcional. As crianças deram a ideia de fazer algo refrescante. Então, a Pietra de 4 anos sugeriu brincar de jogar bexigas com água. Recomendei uma pequena modificação na sugestão da Pietra, a de colocar cor nessa água.



Figuras 17 e 18. Fotos tirada por Bianca Neves, na ocasião de uma proposta realizada com crianças de 4 anos em uma escola da rede privada no município de Uberlândia-MG, em agosto de 2019.



As crianças se entusiasmaram com a proposta e se divertiram ao realizar diversas pinturas com a água colorida, observando as misturas e formatos que surgiam ao serem estouradas as bexigas.

Crianças | Pietra, 4 anos, Maria 4 anos e Enzo 4 anos e 5 meses.

Professora | Bianca

Texto | Bianca

Imagem | Bianca

Refresco com bexigas, Uberlândia - MG

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho,
pelo qual se pôs a caminhar.”

paule freire

De acordo com Benjamin (1987a, 1987b) e Vygotsky (1972, 2009), as crianças são vistas como agentes de cultura compostas, levando em conta sua classe social, etnia, gênero e diferenças físicas, psicológicas e culturais. Os pequenos se relacionam, brincam, aprendem, reinventam, imaginam e se transformam diante do percurso histórico que constitui à vida, elas se conectam com aquilo com que se relacionam de forma complexa, através de suas múltiplas linguagens, dão significação ao mundo, criando histórias e contextos.

A partir de suas interações e experiências, elas aprendem e reaprendem, investigam e compartilham; com um espírito de curiosidade natural, buscam, querem saber e conhecer sua realidade; e através do brincar elas desdobram o mundo. A nós, pessoas adultas, prevalece o papel da escuta, do observar e mediação do contexto. As relações entre o eu e o outro são fundamentais para os processos de aprendizado das crianças. Experiências que os mobiliza a fluir com mais inteireza e potencialidade, é necessário que o adulto se misture nos processos, abrindo novas possibilidades às crianças, que desde pequenas possuem um encantamento natural nas suas descobertas.

No Brasil se articulou um processo histórico entre duas dimensões: social, política e administrativas – a qual vem defendendo ao longo de um século através de lutas em diversos patamares da sociedade e movimentos sociais – e outra técnico-científica, constituída por pesquisas nas ciências humanas, que promovem a crianças de maneira potente, e a infância como uma etapa de extrema importância no percurso de desenvolvimento humano, resultado da escolha brasileira para o recebimento educacional a toda faixa etária da Educação Infantil e a inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental.

A conversa entre estas duas dimensões - político-administrativa e técnico-científica - produziu a ideia de educação infantil, com dois segmentos etários (0-3 e 4-5), mas, em tese, sem frag-

mentação do processo educacional (CORSINO, NUNES, 2009).

A Lei nº. 11.274/2006 propõe o Ensino Fundamental com duração de 9 anos, com idade de início aos 6 anos, crianças que completam 6 anos até o começo do ano letivo não estão mais na Educação Infantil. A proposta foi diminuir rupturas na qualidade da oferta e no percurso educacional da primeira infância, proporcionando seguimento pedagógico em relação ao desenvolvimento educacional das crianças, no entender de Didonet (2007). A admissão da educação infantil no processo educacional das crianças reverbera nas etapas subsequentes, fazendo-nos repensar práticas e adequar posições a partir das novas conexões estabelecidas.

Analisar e problematizar as práticas na Educação Infantil, na pesquisa em questão, favoreceu a reflexão sobre as abordagens adotadas na formação das crianças da primeira infância. E as dificuldades dos sistemas de ensino para responder às exigências em relação à aprendizagem na Educação Infantil.

O ateliê vai além de ser um lugar projetado para permitir que às crianças tenham experiências entre si e com o mundo, é um estado de espírito, no qual as pessoas imersas se permitem a expor seus olhares das mais variadas formas. Um estado construído através das relações entre as crianças e adultos. Em Reggio, Loris Malaguzzi propôs a ideia do ateliê com a intenção de fazer mudanças na educação das crianças da primeira infância. Nas escolas reggianas para Educação Infantil, o local se modifica de acordo com as propostas e experiências das crianças, sujeitos protagonistas de suas próprias aprendizagens.

As paredes e chãos revelam a imaginação dos educadores que preparam detalhadamente os materiais que servirá de inspiração para que as crianças comecem a desenvolver suas investigações. Para Vecchi (1999) o ateliê das escolas de Reggio Emilia, possui um resultado fundamental na experiência das crianças, chegando a ser um lugar provocador e perturbador no momento

em que lembramos algumas ideias didáticas.

Ele dialoga com o externo e permite que as crianças interpretem e relacionem saberes, como afirma Gandini (2012, p. 119) “[...] a fala é precisamente essa: preservar o nível de qualidade, enquanto se preserva o contato entre as teorias maiores e a existência cotidiana”.

Escrever sobre ateliê, é refletir sobre três pilares: o corpo, tempo e o espaço; nos quais o tempo é valorizar, se importar com o que está acontecendo ali, naquele momento. Durante as propostas de invenção e criação, se vê preciso considerar a duração do processo para conseguir um olhar inteiro do que se passa. O tempo, permite o desdobramento, um observar mais minucioso e nos permite abrir outras camadas ainda não exploradas. Saber conduzir o tempo é um grande desafio para o professor-pesquisador dentro do contexto do ateliê.

O corpo necessita de força para erguer as propostas de investigação. Quando observamos as crianças se movimentando ao brincarem, conseguimos enxergar a sua plenitude a um estado de corpo que está entregue, que se diverte e se encanta diante das possibilidades. Para completar os três pilares temos o espaço que possibilita compartilhar e instiga cotidianamente a nos entregar diante dos desdobramentos das conexões com o corpo e com o que estão ao nosso redor. Ele nos pega no colo, permeando e nos permitindo a criar e recriar; na sua efemeridade revela as mais diversas linguagens. Essa tríade que conecta de forma profunda e real, fazem com que a experiência se torne um momento de aprendizado para todos os envolvidos.

Oliveira (1997, p.42) afirma que para Vygotsky a linguagem é um “sistema simbólico básico de todos os grupos humanos”. Podemos descrevê-la similarmente como um modo de transmissão de ideias, potências e expressão das emoções. Por meio da linguagem surge a comunicação entre as pessoas. Na arte, a linguagem se torna “linguagens” e toma formas distintas e inova-

doras, carregada de emoções, comunicações e sentimentos. Na linguagem artística, as crianças possuem a liberdade de se expressarem a partir de sons, ritmos, formas, cores, traçados, movimentos e tantas outras olhares que este campo nos revela.

A arte nos possibilita múltiplas linguagens que permeiam por todo o percurso educativo, potencializando as diversas formas de comunicação que as crianças são capazes de reproduzir e usar para se relacionar e investigar o mundo ao seu redor. Assim, Malaguzzi, em seu poema que também deu nome ao seu livro, “As Cem Linguagens da Criança”, reflete a valia de se observar as múltiplas linguagens da criança no trecho da pedagogia infantil. As cem linguagens, pensadas por Malaguzzi, conferem um pensamento que enaltece as potencialidades da criança e suas capacidades, uma vez que não categoriza as linguagens em dimensões ou áreas, nem sequer delimita as capacidades da criança de fazer e reproduzir aptidões.

Para o escritor, a criança será constantemente capaz de encontrar novas formas de julgar, de se demonstrar e de fazer. “A criança possui cem linguagens (e em seguida cem, cem, cem)”*. Nesse intuito, todas as linguagens são valorizadas, todos os potenciais inovadores e comunicativos são explorados e ganham créditos na construção de conceitos, pensamentos, sentimentos e no desenvolvimento do conhecimento. A linguagem torna-se uma maneira de compor o entendimento em relação a Educação Infantil, usando a arte como conexão entre as outras linguagens.

Em Reggio Emilia há um destaque na arte, enquanto maneira de relação com o mundo e desenvolvimento do aprendizado das crianças, usada de forma lúdica e como uma forma da criança se expressar e dar significados para o que está ao seu redor.

²⁰ Transcrito no livro “As Cem Linguagens da Criança”, de EDWARDS; GANDINI e FORMAN (1999), o poema não possui data de publicação.

Essa abordagem, que enaltece as linguagens da criança, requer delas maior comunicação, participação e entrega entre si e o meio, e então, um olhar que defende a ideia da criança enquanto protagonista do percurso educativo; outro ponto valorizado em Reggio Emilia.

O protagonismo na infância em Reggio, é assistido com seriedade, recebe ajuda e parceria das famílias de modo a não subestimar as potencialidades da criança, que é vista como um ser capaz de formular ideias, provocar hipóteses e fazer justificativas para seus próprios questionamentos; que é incentivada a realizar descobertas e investigações; que possui suas próprias perspectivas e gosta de apresentá-las; que também possui competências; que estabelece relações, interage com o mundo e tem grande potencial criativo capaz de realizar grandes feitos.

Indo em direção ao protagonismo na infância que as escolas de Reggio defendem, as experiências estéticas de ateliê as quais partilhei com as crianças refletem um recorte desse protagonismo que a escola, onde aconteceu as propostas, também se apropria. Escola essa que enxerga a criança como fonte para o aprendizado, assim, de acordo com Rinaldi, podemos entender que:

Os sentidos que as crianças produzem, as teorias que elas desenvolvem na tentativa de encontrar respostas são da máxima importância, pois revelam, de maneira vigorosa, como as crianças percebem, questionam e interpretam a realidade e seus relacionamentos com ela. (2012, p. 205)

Assim, enaltecer as expressões da criança da sentindo ao seu processo de aprendizado e estimula a escuta entre criança e homem, criança e o mundo, criança e suas próprias ideias. A arte nos permite ter um aprendizado através das conexões e do relacionamento com o outro, com o meio, uma vez que as propostas são pensadas para grupos com poucas crianças, priorizando pela eficiência da escuta e interação, possibilitando uma fácil articulação e mediação de conflitos.

Dessa forma, a comunicação e as investigações acontecem por meio de questionamentos que uns fazem aos outros, do levantamento das hipóteses, das opiniões e da escuta refinada, as quais as crianças são encorajadas a divergir, solucionar e investigar. Essa importância de colocar a criança no centro, com todas as suas potencialidades faz com que elas se sintam convidadas à investigação e a participar das descobertas e resultados.

Perante disso, a escuta e o contato o que está ao redor é uma junção fortalecida pela interação e conexão entre as crianças, educadores e comunidade. A arte nos permite imaginar e compartilhar nossas ideias através de diferentes linguagens, olhar para os desafios e conseguir resolver retirando camada por camada. Durante os processos de aprendizado com a arte, as crianças e os educadores se envolvem entre si e também com as experiências, realizando trocas cognitivas e afetivas.

Reggio Emilia é um município situado ao Norte da Itália numa região denominada Emilia Romagna e tem quase 170.000 de habitantes. Nos dias de hoje, conta com um conjunto de 33 escolas municipais que atendem crianças de 0 a 5 anos e funcionam em horário integral. Sua equipe pedagógica cumpre uma trajetória de trabalho cumprindo 36h semanais, sendo 30h passadas com as crianças, 4¹/₂ horas para reuniões, planejamento e treinamento em serviço e 1¹/₂ horas para as avaliações.

Conhecida e admirada por ser uma comunidade educativa excepcional por reproduzir costumes que entrelaçam escola

e famílias, sua asserção de pedagogia pauta-se na procura do progresso de todas as potencialidades da criança, inclusive os elementos intelectuais, emocionais, sociais e morais, ligadas especialmente à arte. O sistema de ensino empregado pelas escolas de Reggio se baseia em incentivar às crianças a realizarem descobertas por meio de estudos da vida cotidiana e de suas potencialidades, que através de múltiplas linguagens ampliam os seus olhares, aguçando a criatividade.

A história da pedagogia em toda a Itália perpassou por um enredo de lutas políticas e sociais entre Igreja e Estado que afetaram de maneira significativa o começo e a evolução da pedagogia infantil no país. Por volta de 1820, nas regiões nordeste e central, surgiram as instituições de solidariedade com metas assistencialistas. Nessa mesma época emergiram similarmente algumas instituições para crianças pequenas, e de certa maneira acabaram originando os dois programas essenciais de pedagogia infantil pública do país: o centro para a primeira infância, atendendo bebês de 4 meses aos 3 anos e as escolas primárias, 3 aos 6 anos de idade.

O primeiro modelo, a princípio consistia em pequenas creches, muitas das vezes instaladas nas próprias fábricas e indústrias no qual as mães trabalhavam e outras eram mantidas por benfeitores particulares. Em alguns pequenos estados individuais, que dividiam a península italiana na época, similarmente surgiram instituições parecidas, ofertadas pela rede pública.

Com o passar dos anos e a união do Estado italiano, essas instituições seguiram se desenvolvendo com várias dificuldades, portanto com muita perseverança. Algumas conseguiram incentivo financeiro público municipal e tinham como propósito abandonar a ideia da caridade e proporcionar um atendimento às crianças e as famílias, instruindo e informando a prevenção de doenças e mortes infantis. Já as pré-escolas – tiveram sua origem em 1831, e nessa época ainda que já houvesse a preocupação

com o desenvolvimento educacional das crianças, as brincadeiras, experiências com arte e a ludicidade não eram valorizadas, ao contrário, várias vezes no lugar das brincadeiras, as crianças eram submetidas a atividades manuais e afazeres domésticos.

Após esse ideário, as escolas primárias sofreram algumas mudanças pedagógicas com a influência de Froebel, pedagogo alemão que fundou o Jardim de Infância em 1837, e de Maria Montessori, educadora italiana que criou os princípios Montessori, o seu propósito era trabalhar a estimulação sensorial e cognitiva da criança, durante o período de 1904-1913. Nessa mesma época, foi criada uma lei municipal que inaugurou um instituto acadêmico para a formação dos professores de crianças pequenas, no qual inicia a manifestar-se uma nova filosofia e princípios de pedagogia para a primeira infância e a primeira Casa das Crianças, fundada por Montessori.

No setor público, no entanto, o Ministério da Pedagogia não acompanhava o desenvolvimento da pedagogia pré-primária, o qual era vigorosamente supervisionado pela Igreja Católica. Depois de 1922, foram afastados os princípios de Montessori e implantado o método estatal de pedagogia para a primeira infância, de Agazzi*. Nesse mesmo ano as instituições infantis passaram a adotar o modelo médico sanitário e quase não havia discussões a respeito do desenvolvimento mental e racional dos bebês.

Em 1925 foi aprovada a princípio nacional de “Proteção e Assistência à infância”, “beneficiando a Disposição Nacional para a Maternidade e Infância. Esta disposição, ONMI como foi chamada, expandiu-se e organizou centros infantis sob Ministério do Interior ” (GANDINI, 1999, p.31), que funcionavam por meio do modelo médico sanitário, seguindo os princípios da política de aumento populacional.

21 Método Agazzi: criado pelas irmãs Rosa e Carolina Agazzi, por volta de 1894, baseado nos estudos de Froebel.

Depois de longos anos sob um governo opressivo, com o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, enquanto o governo estatal passava por uma reorganização e a Igreja Católica já não detinha mais influência para inferir, algumas comunidades se organizaram e começaram a desenvolver instituições escolares coordenadas por pais, que foram a fonte de influência e conexão de Loris Malaguzzi para o município de Reggio Emilia.

Ele foi um excelente pedagogo que se dedicou na construção de uma educação adequada e de qualidade para crianças pequenas, alimentado pelas convicções de Bruno Ciari, criou a abordagem reggiana. Nasceu em 23 de Fevereiro de 1920 em Correggio, distrito da província de Reggio Emilia e morreu aos 73 anos em 30 de Janeiro de 1994. Foi aquele que cresceu em Reggio; e de acordo com as palavras de Senna:

Desde os três anos até a sua morte, Malaguzzi vive em Reggio Emilia, onde se torna responsável direto por mostrar ao mundo a importância da educação voltada para a construção do desenvolvimento humano, a partir das relações entre todos os envolvidos no processo educacional. (SENNA, 2010, p. 67)

Malaguzzi deu início a sua trajetória com a educação na semana posterior ao fim da Segunda Guerra Mundial, no momento em que soube que em uma pequena vila próximo a de Reggio Emilia, conhecida por Villa Cella, algumas famílias e demais moradores estavam arrecadando dinheiro por meio da venda de alguns poucos tanques, cavalos e caminhões largados pela guerra; os fundos arrecadados eram para construir um espaço de aprendizado que seria dirigido pela comunidade.

Fascinado pela ideia, Malaguzzi depressa se conduziu ao local a fim de saber quem eram aquelas pessoas e qual o projeto por elas realizado. Lá se deparou com a prática de um sonho, uma escola conduzida pelas famílias em meio a tantos obstáculos políticos e religiosos da época. A escola de Villa Cella foi construída em um terreno dado por um pequeno fazendeiro da região. Os materiais para sua construção foram retirados dos estardalhaços de casas bombardeadas e sua execução apenas foi possível com o entrega e trabalho duro dos moradores, que se dedicaram totalmente a este propósito.

De acordo com Senna (2010, p.68) “os primeiros materiais e 16 móveis escolares foram comprados por meio da venda de ovos (cada criança leva um ovo por dia) e de massas que as mulheres preparam”. Foi um momento que marcou a história da pedagogia na região. Depois de alguns meses, outras comunidades se inspiraram por meio da iniciativa de Villa Cella e novas escolas foram surgindo, todas elas criadas e administradas pela comunidade. Perante disso, novas cenas surgem para a pedagogia infantil, fundamentada na reconstrução política, cultural e social.

Pais e educadores formam categorias de debates para reverter as mudanças necessárias e os novos paradigmas educacionais que emergiam com as pesquisas e abordagens de Célestin Freinet, pedagogo francês que propunha uma pedagogia na qual a criança está ao centro, pautada no trabalho e na partilha; e John Dewey, pensador norte-americano, que defendia a democracia e a liberdade de senso e atuação como via para a construção emocional e racional das crianças. Essas novas mudanças foram iniciadas por Bruno Ciari, um pedagogo que se tornou o mestre do Movimento de Pedagogia Cooperativa (MCE – grupo de debates idealizado por professores elementares) e foi o pioneiro das inovações didáticas no país.

Ele acreditava na pedagogia a partir da primeira infância para o desenvolvimento da sociedade, e acabou inspirando vá-

rios educadores na luta pela pedagogia que desse valor as potencialidades das crianças em todas as áreas: afetiva, comunitária, comunicativa e racional, aberta à comunicação das famílias. Ciari propunha que os educadores:

Desenvolvessem relacionamentos com as famílias e encorajassem comitês participativos de professores, pais e cidadãos. Argumentava que deveria haver dois, ao invés de um professor em sala de aula, e que os professores e a equipe deveriam trabalhar em conjunto, sem hierarquia. Ele acreditava que as crianças deveriam ser agrupadas por idade, durante uma parte do dia, mas mesclar-se livremente durante outra parte, e desejava limitar o número de crianças por sala de aula a 20. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.33).

Dessa forma, seus debates e suas promessas contribuíram para a construção da pedagogia da Itália. Loris Malaguzzi, que participou de vários desses debates, conheceu e se tornou colega de Ciari, e acabou se tornando um grande admirador de seu trabalho sofrendo várias influências de suas ideias essenciais. Em meio a tantos avanços no setor da pedagogia do país, conquistados durante do tempo, a região que mais se destacou foi a da Emilia Romagna – Reggio Emilia, que teve como diferencial a entrega e desenvolvimento na pedagogia para crianças de 3 a 6 anos, mesmo enquanto atendia ao grupo de 0 a 3 anos.

Aprofundando um pouco mais na abordagem de Reggio Emilia, é possível verificar que as conquistas em relação à educa-

ção da primeira infância foram alcançadas por meio do esforço da comunidade e das contribuições de Malaguzzi, percussor de uma abordagem inovadora, que desencadeou significativos avanços no sistema de pedagogia de Reggio.

No ano de 1940 foram abertas, na cidade, as primeiras escolas administradas por civis, depois de alguns anos mais oito escolas de pedagogia infantil são abertas. Porém, todas elas passaram por tempos desafiadores, encontrando obstáculos na parte financeira para conseguirem se manter em funcionamento. Em um certo momento, as famílias chegam a exigir ajuda ao governo, porém se recusavam a contribuir com qualquer tipo de ajuda, por se tratarem de escolas não católicas.

Em torno 1952, Malaguzzi deu uma pausa como formador e iniciou um curso de Psicologia em Roma. Quando finalizou seus estudos e retornou a Reggio Emilia, abriu um centro de saúde intelectual para crianças com dificuldades de aprendizado, no qual se dedicava pela parte da manhã. No horário da tarde e da noite ele se ocupava dos centros educacionais dirigidos pelas famílias.

Na década de 60, começaram fortes discussões sobre a educação infantil, discutindo a natureza assistencialista das escolas existentes e se este deveria seguir sendo o papel principal no percurso e progresso do trabalho com as crianças, uma vez que, a Igreja Católica monopolizava a pedagogia pré-escolar, focando em ajudar as crianças carentes e serviços de custódia, anulando os problemas sociais e culturais que começavam a modificar no país.

Com tantos problemas e dificuldades, algumas escolas dirigidas pelas famílias acabaram não conseguindo se manter, porém algumas delas resistiram, e devagar foram crescendo e criando força. Movimentos e grupos feministas foram surgindo com o intuito de luta pelos direitos sociais, como a voz de mulheres e crianças na vida social e no trabalho. Dentre eles, o CIF – Centro Ítalo Feminil, estabelecido por grupo de mulheres católicas, que

recorreu ao sistema político de Reggio Emilia e conseguiram ajuda para erguer escolas infantis municipais.

Em 1963 inaugurou a primeira escola municipal para crianças, Malaguzzi relatou em depoimento à Gandini (1999), que no começo as famílias apresentavam um certo receio de matricular seus filhos, por se tratar de uma escola da diligência do poder público. Essa primeira escola funcionava em um local bem pequeno todo de madeira e certa noite pegou fogo e tiveram que reerguê-lo do zero. Foi construído um novo lugar com tijolos e concreto, e com ele novas propostas foram pensadas e discutidas. Os professores das escolas operadas pelas famílias, depois de concluírem cursos de formação específicos para a Educação Infantil, chegaram para trabalhar no local.

As crianças eram convidadas diariamente a descobrirem o mundo que estava além das paredes da escola, explorar o entorno e ocupar lugares como praças e parques de Reggio. Ao perceberem as reverberações positivas que aquelas experiências proporcionavam, as famílias começaram a se sentirem mais seguras em relação ao trabalho desenvolvido pela escola. A base do pensamento educativo que permeava por toda a escola era o aprendizado compartilhado com as crianças, através de propostas do cotidiano que muitas vezes tinha a participação dos pais junto à comunidade.

No ano de 1967, a maioria das escolas administradas pelas famílias foram municipalizadas. Encontros envolvendo pais, representantes da comunidade e professores foram formados. “Os encontros elegeram o presidente e a escola teve como propósito proporcionar serviço comunitário e educativo.” (SENNÁ, 2010, p. 68). Malaguzzi foi um formador que sempre buscava conhecimentos e novas visões diante de suas pesquisas em relação ao aprendizado das crianças. Esteve presente em muitos cursos de formação, dentre eles um sobre a abordagem montessoriana e sucessivamente, em 1965, esteve presente na Academia para

Crianças Pequenas de Piaget, em Genebra.

Entusiasmado com o que viu, levou novas experiências para Reggio, baseadas em algumas ideias piagetianas, como “[...] a valia da recomendação à criança; a atenção para os itens concretos e para os materiais; a atenção às relações que as crianças estabelecem com o exercitar; a valia do comportar-se tangível e a atenção com o local.” (PLANILLO apud SENNA, 2010, p. 73).

Malaguzzi estava sempre em busca de maneiras que proporcionariam uma pedagogia de qualidade, no qual as crianças se sentissem potentes e pudessem reproduzir todas as suas linguagens. Esteve à frente de diversos seminários envolvendo a psicologia, a psiquiatria, a biologia, a neurologia e especificidades da pedagogia, a fim de oferecer entendimento e formação aos professores leigos, que acabavam de iniciar os estudos na pedagogia, uma vez que, até então, ser professor era uma tarefa apenas realizada por freiras.

Em 1970, em Reggio Emilia já se inaugurava os primeiros centros municipais para a primeira infância, um passo à frente do restante do mundo. Tanto o lugar quanto a maneira de estar com as crianças pequenas que chegavam aos centros foram minuciosamente estudados e planejados. Muitos estudos, pesquisas e ambientes específicos para as crianças foram considerados e colocados em prática, as reverberações foram muito positivas.

Em 1976, os centros educacionais municipais entraram em embate com o governo católico, que se sentiu intimidado pela acelerada expansão. Grande influência das escolas regidas pelas famílias na comunidade fez campanha em oposição ao modelo de pedagogia empregado por elas, afirmando que o mesmo corrompia as crianças e seu “modelo de política reprovável” prejudicava as escolas religiosas e particulares. No esforço de resolver este conflito, Malaguzzi planejou debates e reuniões entre o clérigo local e educadores dentro das escolas municipais. Após meses encontros e extensas discussões, as considerações e ideias de

ambos os lados foram entrando em acordo e se tornando compatíveis.

Ao fim de todas as reuniões e conversas, Malaguzzi foi chamado a integrar das reuniões do Centro de Treino Nacional, que acabou firmando vínculos com seu grupo de educadores e recebeu, de uma importante editora da região o convite de inscrever 2 periódicos: *Zerosei* (De Zero a seis anos) e *Bambini* (Crianças), tendo como público alvo professores de crianças pequenas. Assim a partir disso, a abordagem de Reggio Emilia, idealizada por Malaguzzi foi se tornando cada vez mais conhecida e tida como referência.

Na década de 80 a exposição “No momento em que o Atenção Salta Sobre o Parede” foi inaugurada, avançou fronteiras e chegou a ser apresentada em outros países. Ela foi um dos vários sucessos da abordagem que se tornou “referência” em todo o mundo. Quando Malaguzzi é questionado a respeito das inspirações e influências que teve para compor a abordagem malaguzziana, em depoimento a Gandini, respondeu que vários nomes fizeram parte desse percurso, alguns como Henri Wallon, Lev Vygotsky, Célestin Freinet, Jean Piaget são algumas de suas referências, e que diversos elementos foram essenciais para se alcançar ao estado esperado. Nas palavras do pedagogo:

Nossa preparação foi difícil. Buscamos leituras; viajamos para capturar ideias e sugestões das poucas, mas preciosas experiências inovadoras de outras cidades; organizamos seminários com amigos e com figuras vigorosas e inovadoras do cenário educacional nacional; tentamos experimentos; iniciamos intercâmbios com colegas suíços e franceses. [...] Assim foi que avançamos, e gradualmente as coisas começaram a formar um padrão coerente. (MALAGUZZI apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 69).

Vale realçar que todas essas conquistas e avanços ocorreram em tempos complicados, de ordem fascista – governo soberano e opressivo ao lado da possessão da Igreja Católica. Também dessa maneira, Malaguzzi, iluminado por convicções revolucionárias em seu tempo, mudou a pedagogia em seu país e criou uma nova maneira de se pensar a pedagogia infantil que ficou mundialmente conhecida, como a abordagem de Reggio Emilia, no qual o foco são as múltiplas linguagens da criança e a estudo do meio como base para o progresso integral da criança. Como sugerido por Edwards, C; Gandini, L; Forman, G, (2001) Malaguzzi mostrou-se uma pessoa com princípios diferentes dos estabelecidos pela sociedade da sua época, princípios focados no anticonformismo e no desejo de melhorar a vida da comunidade, através de pensamentos e ideias progressistas, moldando assim sua pedagogia.

Hoyuelos (2004), seguidor espanhol de Malaguzzi, faz contribuições importantes descrevendo aspectos da história das escolas de Reggio Emilia como, por exemplo, o trabalho e comprometimento de Loris Malaguzzi desde o início do projeto, com o apoio de Gianni Rodari, grande criador de gramáticas e histórias infantis e com a ajuda de Bruno Ciari, pedagogo infantil que embarcou com grande disposição no projeto da abordagem de Reggio Emilia.

Vecchi, (2013) descreve a população como velha e próspera pois investiram parte de sua riqueza no desenvolvimento de uma rede de mais de trinta centros municipais da educação infantil, de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos. Reggio usa a expressão “escolas municipais” para designar centros para crianças da primeira infância. Essa ideia é desenvolvida por Osoro e Meng, (2009) que apontam que foi em 1963 quando a Câmara Municipal de Reggio Emilia criou as primeiras escolas para crianças de 0 a 6 anos. Estas surgiram de experiências anteriores, por um lado, escolas que foram criadas após a guerra e que se espalharam por todo o país, e por

outra, as experiências autogeridas criadas pelos movimentos de mulheres.

O desenvolvimento de creches municipais ocorreu ao longo dos anos 60, sendo incorporadas à gestão municipal em 1971. Nestes anos, a Câmara Municipal construiu novas escolas, ajustando a organização e ao mesmo tempo, incorporando escolas abertas por cidadãos ao município no pós Guerra. Osoro e Meng, (2009) nos mostram a evolução na criação destas escolas.

Assim, em 1980, a Associação Nacional de Creches foi criada em Reggio Emilia, agora conhecida como "*National Association of Schools*", é uma associação independente que reúne educadores, trabalhadores universitários, pedagogos, pesquisadores e professores. Com a intenção de fortalecer, debater e aprofundar as questões relacionadas à creches de 0 a 3 anos e em geral, com as condições da infância.

Em 1994, foi fundada a Câmara Municipal de Reggio Emilia juntamente com outras instituições, Reggio Children. É um centro que garante proteção aos direitos da criança e têm como objetivo promover as suas capacidades e potencialidades, pois naquela época e pela situação do país, os sistemas educacionais eram muito pobres e os direitos das crianças não eram recebiam atenção suficiente.

Segundo Abbott (2001), durante o último quarto do século XX, Reggio Emilia tornou-se internacionalmente famosa por sua visão a partir das crianças da educação Infantil. Foi assim, que se tornou um foco de interesse local e global, atraindo visitantes de todo o mundo. Sua abordagem única, onde as crianças são protagonistas, é defendida na comunidade e estão em constante contato com outras pessoas, aumentando assim o interesse internacional.

Estas instituições educacionais para crianças (atualmente composta por 13 creches e 21 escolas infantis) sempre foram caracterizados pela modernidade das reflexões teóricas e pela

determinação na busca e experimentação, sustentada por processos de formação permanente de seus precursores. (Hoyelos, 2009).

A abordagem de Reggio Emilia visa oferecer uma alternativa pedagógica que busca o desenvolvimento das potencialidades das crianças em um ambiente propício, onde os projetos surgem dos interesses da criança, que explora, se descobre e se expressa de forma livre, ela é a protagonista da sua aprendizagem. A abordagem não garante que as crianças que já passaram por Reggio sejam pessoas mais inteligentes, mas sim pessoas com uma sensibilidade notável. (Edwards, 2001)

Nesta pedagogia, a criança é vista como uma pessoa que tem alta capacidade, que tem o direito de ser ouvida e que tem muitas maneiras para se expressar; alguém que sabe como se comunicar e criar conexões através de suas individualidades e potencialidades. Tudo isso nos leva aos princípios pedagógicos que administram Reggio Emilia, mostrando-nos assim a sua identidade particular. É assim que a partir de Osoro e Meng (2009) podemos conhecer os princípios pedagógicos que regem essa prática.

A criança é a protagonista, suas capacidades e necessidades são vistas como conexões para se relacionarem de diferentes formas com tudo ao seu redor. É o que chamamos pedagogia das relações. Como afirma Malaguzzi, "a criança tem cem línguas, cem mãos, cem pensamentos, cem maneiras de pensar, jogar e falar, cem maneiras de ouvir, de surpreender, de amar, cem alegrias de cantar e entender. "

Vecchi, (2013), por sua vez, define a abordagem como por diferentes formas utilizadas pelos seres humanos de se expressarem: linguagem visual, matemática, científica etc.), com isso os professores devem ouvir e compreender as maneiras que as crianças utilizam para se comunicar com os adultos e com o ambiente que as rodeia. Uma pedagogia da escuta atenta, respeito-

sa e sensível.

O papel do educador aqui é orientar e acompanhar as crianças, observando e documentando o que acontece nas salas de aula, com o olhar atento ao que está acontecendo e poder dar sentido aos acontecimentos do cotidiano escolar, dando importância a tudo que ocorre dentro dele e levando em consideração a relevância das situações corriqueiras que ocorrem na sala de aula.

Somos incapazes de pensar nessas rotinas, de “programar” esses momentos, essas atividades. Devemos tentar integrar a pedagogia a essas rotinas e propostas. Devemos aproveitá-los para nos comunicarmos com as crianças, para transmitir os valores subjacentes que a nossa pedagogia persegue, compreensão, tolerância, respeito, cooperação (Fabres, 2006).

Como resultado de protagonizar a criança como o pilar base da metodologia reggiana, surgem projetos onde as necessidades das crianças são levadas em consideração. O método educacional é baseado no relacionamento e leva em consideração as diferentes afinidades e habilidades de cada uma das crianças que compõem o grupo. As crianças descobrem que o objetivo da comunicação é melhorar a autonomia do individual e do grupo. O sistema de relacionamento do modelo é real e simbólico.

O grupo é um organismo vivo, mas ao mesmo tempo, é um sistema simbólico de representações onde o adulto é um adulto e a criança é uma criança. E todos juntos criam conexões e fazem perguntas, no grupo todos se ouvem, levantam hipóteses e sugerem soluções. Crianças aprendem e se comunicam através de experiências concretas. Um ponto importante na abordagem de Reggio Emilia é o desenvolvimento da criatividade e da liberdade de ação. Ao contrário da educação tradicional, o método Reggio Emilia não possui um currículo estabelecido o qual as crianças devem seguir. (Martínez, 2015)

Outro princípio que rege a metodologia Reggiana é a par-

ticipação das famílias. Este é um dos elementos fundamentais nas escolas da primeira infância, realizado por meio de diversos recursos como: visitas a escola, encontros entre professores e famílias, colaboração em projetos. A família precisa estar incluída na escola, se sentir parte daquele ambiente. A família desempenha um papel fundamental na educação da criança. Como afirma Hoyuelos (2008), a família é o primeiro referente emocional e social da criança.

O vínculo com a mãe é essencial para o seu desenvolvimento posterior, embora a criança também pode estabelecer outros laços emocionais com outras pessoas como educadores, amigos, o que os ajudará a desenvolver outras competências. É possível abrir a porta para a possibilidade de uma infância de múltiplos relacionamentos e oportunidades, em que tanto a casa quanto a instituição para a primeira infância têm funções importantes e complementares, mas distintas. (Dahlberg, 2005)

A documentação é outro princípio da abordagem reggiana, é um elemento básico e fundamental para conhecer o processo de aprendizagem das crianças. São registros feitos através de imagens, fotos, vídeos, áudios, relatos escritos que conjunto formam um portfólio capaz de passar para o adulto, família e comunidade o olhar da criança.

Segundo Hoyuelos, (2007) a documentação consiste na coleta dos processos de eventos educacionais que acontecem no ambiente escolar. É uma memória do processo compartilhada com as crianças, focando no processo e não nos resultados finais. Enfatiza o que acontece, não o que foi alcançado. Para documentar, é necessário que utilizemos todos os recursos que estão em nossas mãos, a fim de melhor captar o processo e mostrá-lo em forma estética, pois podemos afirmar que a documentação é uma forma ética, estética e política de pensar a educação. Devemos registrar tudo o que acontece, pois como afirma Malaguzzi “O que não se vê não existe”.

Outro dos princípios que regem esta metodologia é a existência do ateliê e do atelierista que tem como função mediar propostas que prezam a criatividade e imaginação. Em Reggio o atelierista trabalha em conjunto com o educador e através de projetos trabalham em diferentes vertentes o aprendizado com as crianças.

Martínez, (2004) define o ateliê como um espaço que contém uma grande variedade de materiais, ferramentas e recursos, usados por todas as crianças e mediadores para explorar, experimentar, expressar e criar pensamentos. Por sua vez, Vecchi (2013) o define como um lugar de pesquisa em que a imaginação, experimentos, criatividade e expressão estão interligados e eles se complementam.

Segundo Vecchi (2013), a arte envolve uma apreciação estética do mundo, um gosto pelas pequenas coisas, pelos detalhes, pelo inesperado e pela incerteza; é uma reação à monotonia que quebra a monotonia. Assim, vê-se o ateliê não como a representação de um lugar estático para fazer criações, não como apenas um espaço de desenho. Mas sim um estado de espírito que proporciona as crianças um pensar artístico, com a possibilidade de erros e acertos.

Como afirma Hoyuelos (2009): “educadores em um espaço educativo se deixam contaminar pelas ideias e iniciativas das crianças e se deixam seduzir para o mais belo da originalidade humana: a incerteza de saber” Normalmente, somos guiados por nossos pensamentos, pensar é a única opção possível de agir, mas devemos parar para ver os mundos que outros têm a nos oferecer, pare para ouvir suas concepções sobre o mundo e as ideias que eles têm sobre ele. Em um mundo onde reina a pressa é muito difícil parar no que normalmente passaria despercebido, e isso é onde temos que nos esforçar, para valorizar os pequenos detalhes e para abrir os olhos diante do novo e do pequeno, que por sua vez é algo grande e significativo.

A formação de educadores é outro dos princípios que regem a prática de Reggio Emilia. Uma das peculiaridades é que todos os componentes são considerados educadores. Todo mundo tem algo a contribuir e ensinar aos outros, e baseiam-se no trabalho cooperativo entre eles, bem como na participação em atividades que acontecem na escola. Esta ideia é desenvolvida por Beresaluze (2009). Quando o tempo de permanência das crianças nas escolas acabar, os educadores se dedicam a estudar e conversar com os grupos para comentar sobre suas atividades diárias, para trocar ideias, para uma reflexão em grupo.

Por fim, encontramos o trabalho baseado em projeto. Reggio Emilia baseia suas ações nos interesses e motivações das crianças e reflete isso na sua forma de trabalhar, uma vez que os projetos permitem conhecer melhor os alunos e são adequados a eles. Os três elementos principais dos projetos são observação, pesquisa e a documentação. A observação permite que os dados sejam coletados para interpretar o que o que está acontecendo. A pesquisa, por sua vez, nos permite aprofundar no desconhecido, enquanto a documentação deixa um rastro do que foi realizado.

Essa ideia é aprofundada por Blasi, (2006), que define projetos como uma oportunidade na qual todos participam aprendendo uns com os outros, onde há espaço para estabilidade, mas também para surpresa, para a novidade e para o corriqueiro; uma configuração que nos permite atender adequadamente as necessidades sociais e familiares, capaz de proporcionar uma educação de excelência as crianças.

Segundo as palavras de Vecchi (2013), uma escola amiga é curiosa, viva, que valoriza cada tempo como um momento educacional único, onde os profissionais investigam, documentam e refletem, mas onde sempre haverá uma pequena incerteza; será um mistério, uma aventura imprevisível, um espanto; em outras palavras, a escola de Reggio Emilia.

Para Malaguzzi, e como afirma Hoyuelos (2005), uma es-

cola amiga é aquela em que todas as crianças são reconhecidas e valorizadas. Todos eles têm um nome e é assim que devemos tratá-los; dotando-os de identidade e valorizando suas experiências anteriores e todas as histórias que viveram escola e fora dela. Reggio incentiva e adota uma educação em valores. Malaguzzi é comprometido com os valores fundamentais da educação, incluindo: incerteza e subjetividade, pesquisa e experimentação, cooperação e solidariedade, participação e democracia.

Assim, podemos afirmar que as escolas de Reggio Emilia surgiram por uma comunidade que fomentava por um futuro para suas crianças, que sentiram a necessidade de construir com as próprias mãos um lugar em que todos se sintam parte e que qualquer um tem o direito participar e estar ali; é uma escola que surgiu a partir das potencialidades de cada pessoa envolvida e que se uniram para alcançar um ambiente acolhedor onde tudo é documentado e refletido.



capítulo 4

Um mergulho pelas experiências e estética de ateliê:
A complexibilidade através das invenções das crianças



126

Foi em uma quinta-feira, as crianças do grupo 3, desceram para o ateliê e tínhamos acabado de receber uma remessa novinha de argila. Não deu outra: as crianças decidiram experimentar o manuseio da argila de olhos fechados. E juntas foram empilhando e empilhando pedaços do material.



Figuras 19 e 20. Fotos tiradas por Bianca Neves, na ocasião de uma proposta realizada com crianças de 3 e 4 anos em uma escola da rede privada no município de Uberlândia-MG, em junho de 2019.

127

Após a pilha se formar, observaram a rigidez da peça formada, assim começaram a molhar, foi uma chuva de pontuações a respeito das sensações ao pegarem na argila molhada.



Crianças | Anna 3 anos, Paulo 4 anos,
Beatriz 3 anos, João 3 anos,
Luiza 4 anos, Jorge 4 anos,
Mabel 3 anos e Lua 3 anos
Professora | Bianca
Texto | Bianca
Imagem | Bianca

Sensações com a argila, Uberlândia – MG

A partir das propostas realizadas com as crianças de 2 a 5 anos, a avaliação e reavaliação das relações entre criança e mediadora, junto das experiências estéticas de ateliê, foram necessárias. Principalmente por ser parte como observante e participante de algo que permitiu a ter reflexões a respeito do nosso desenvolvimento e evolução com novas experiências e materiais, momentos esses que se tornaram mais integrais ao partilhar a escuta sensível mediante as falas das crianças e entender seu papel enquanto seres protagonistas.

A partir de um livreto que é parte integrante desta pesquisa e tem como referência a obra de Renata Sant'Anna "Ora Parte Ora Arte", eu registro através de um desenrolar de páginas, quatro propostas experimentadas pelas crianças de 2 a 5 anos referentes a momentos de investigação com arte e estética. São momentos que fazem parte das lembranças e de experiências vividas pelas crianças e por mim como mediadora, que foram compartilhadas com as famílias e comunidade através de documentações, que se basearam através de registros fotográficos, relatos e escuta.

Quando as crianças têm oportunidade de se relacionar através de diferentes linguagens utilizando os mais variados materiais, se conectando e desconectando através de ideias e suposições, damos a elas a oportunidade de criar significados por meio das experiências estéticas de ateliê. Termo esse ressaltado com um estado de ser, de estar junto com as crianças e compartilhar relações, que nos possibilita aprender e ensinar a importância das pequenas sutilezas do mundo, agir e julgar na ausência de regra, confiando nos nossos sentimentos e teorias sem ter receio das consequências de nossas escolhas, podendo assim realizar novas escolhas.

Indo de encontro aos pensamentos de Loriz Malaguzzi, durante as experiências estéticas é preciso reconhecer o direito da criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínha-

mos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vistas, de modo a jamais termos certezas demasiada (MALAGUZZI, 1999, p.62).

Cada experiência, cada momento, cada ação nas quais as crianças se possibilitam em uma experiência estética é uma porta que se abre e dentro dela há infinitas possibilidades. O que parece ser invisível para o adulto é transformado em algo extraordinário por uma criança, que têm o papel principal nos desdobramentos das investigações com experiências, estética e ateliê.

Nas palavras de Soares (1995), de que a estética e ateliê constituem-se em uma linha contínua e juntas abarcam saberes, campos de ações e diferentes atitudes, é possível compreender a necessidade de debater sobre o papel da estética e do ateliê na construção de conhecimento das crianças. Nesse caminho, muitos pesquisadores da educação estética e do ateliê defendem a importância de ambas para o desenvolvimento do aprendizado das crianças da Educação Infantil.

Dentre essas contribuições, destaco a de Ana Mae Barbosa (2009): A arte, como uma linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica. [...]. Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2009, p. 21).

Na mesma direção, em que a criança, é vista como ser autônomo no processo de construção do seu próprio conhecimento, o estudioso Snyders (1988), evidencia que as experiências estéticas de ateliê possibilitam o acesso a uma visão ampla de mundo, ou seja, a criança amplia a sua compreensão do mundo, da sensibili-

dade, da capacidade de significar e ressignificar tudo a seu redor. De acordo com o autor, “aprender mil formas de vida e não só o que os olhos veem [...] vale a pena perceber o que se passa em outros lugares” (SNYDERS, 1988, p. 31).

Nas experiências observamos a entrega da criança, que usa todo o corpo para construir suas relações com os materiais, espaço e o outro. As ações que realiza com o seu corpo devem ser vistas junto às outras questões convergentes. Como observamos no relato a seguir de Loris Malaguzzi:

O que te deixou, na experiência, fora de si, Elisa? Nada. Nem o corpo, nem as partes do corpo, nem o esforço e a resistência, nem a percepção, nem a relação e a mediação do espaço e da profundidade, nem a inteligência, nem o desejo, nem o prazer, nem a necessidade de tentar colocar-se em jogo e arriscar, nem a racionalização dos movimentos.

Mas também *aquele outro*. *Aquele outro* que é o espaço organizado, o grande tapete (e não a caixa) com a segurança e a doce sensação tátil que ele dá, a bonequinha, a luz certa, o calor certo da sala, a falta de obstáculos que inibem os brinquedos disponíveis, estar com outras crianças.

E *mais aquele outro*, que talvez se veja menos, mas conta mais: o conforto das experiências de ontem, em casa, em família, na creche, nas relações com os adultos, com os colegas, com as coisas. *Tudo aquilo*, ou seja, o que, brevemente, dá-lhe a certeza de poder contar, de ter confiança, e que lhe garante que, nos momentos bons e nos difíceis, *não lhe deixará sozinho*.²²

A construção do conhecimento da criança é consequência de suas ações. De acordo com Malaguzzi, surge no nascimento da criança e se relaciona com sua sobrevivência. Assim, as ações visíveis, as expressões e as palavras da criança ganham sentido. Logo, as experiências estéticas de ateliê são constituídas também pela linguagem da palavra, e da não palavra. Loris, condiciona o significado linguístico das palavras às experiências extralinguísticas. Portanto, defende que a linguagem dos rabiscos²³ são palavras e frases que a criança pronuncia sobre o papel.

Assim, citando as palavras do autor Vygotsky, “a criança não escreve versos ou desenhos porque nela se revela um futuro criador, mas porque nesse momento isso é necessário para ela e ainda por que em cada um de nós estão radicadas certas possibilidades criadoras” (VYGOTSKY, 2010, p. 349). Navegando por entre essas águas, incentivar a imaginação e a criatividade da criança em ambientes de aprendizado que possibilitam a construção de contextos, meios e interações que permitam a inventividade da criança, e assim, destacamos as experiências estética de ateliê, em suas mais diversas linguagens, como um dos trajetos possíveis para aprofundar, ampliar e incentivar o poder criativo da criança.

A partir dessas reflexões, as seleções das propostas para o livreto tomaram o pressuposto de ter as crianças como protagonistas nas experiências. Foram escolhidas quatro experiências que se referem ao tema de cada grupo. Essa escolha foi feita a partir das reverberações das crianças em relação às propostas, elucidei aqui as que trouxeram mais hipóteses, mais ideias, mais dúvidas e reflexões para as crianças.

²² Loris Malaguzzi, Laboratorio sul a progettazione all scuola dell’infanzia, p.2-3 (transcrição de uma conferência pronunciada em Reggio Emilia em 28 de março de 1988)

²³ Malaguzzi defende o valor dos rabiscos no sentido de um grande valor e estima cultural. Os primeiros grafismos de uma criança sugerem uma investigação profunda de suas relações senso motores, direcionais, dos significados que ela atribui aos diferentes movimentos que deixam marcas visíveis sobre uma superfície.

E através da minha escuta e observações compartilho com você por meio de fotografias, imagens das produções e pequenos relatos das crianças, resgatando os detalhes, sentimentos e sensações vividos naqueles momentos.

As investigações com frutas foram uma das experiências relatadas. Nessa proposta foi oferecido às crianças diferentes frutas da estação, apresentar a elas alimentos saudáveis e dar liberdade para que elas explorassem era o objetivo principal. Entre laranjas, melancia, bananas e cenouras, foram dispostos também diversos diferentes materiais como: tinta, mesa de luz, talheres, corante alimentício, com o intuito de deixar com que elas explorassem as misturas e interagissem entre esses elementos, construindo e desconstruindo cores, sabores e possibilidades de manuseio.

Quantas possibilidades a água pode proporcionar? Para as crianças de 3 anos, foram infinitas; um ambiente convidativo repleto de vasilhas e potes cheios de água com diferentes cores foram oferecidos para as crianças. Uma experiência repleta de levantamentos de hipóteses, envolvendo as cores que surgiam a cada mistura realizada pelas crianças.

"Aonde moram os pássaros?" Foi essa pergunta realizada para um grupo de crianças de 4 anos e a partir dela surgiram várias respostas e indagações levantadas pelas crianças. Com isso, a proposta foi produzir a casa dos pássaros, os materiais escolhidos para a construção partiram das preferências das crianças e após a moradia pronta, as crianças se prontificaram a criar um morador para suas respectivas moradias, a argila foi o material escolhido por todo o grupo para a confecção dos moradores.

Explorar as sensações foi o objeto da proposta escolhida a ser relatada no livreto, um grupo de crianças de 2 anos foi convidado a experimentar múltiplas sensações através do olfato de diversos elementos, que foram dispostos em uma grande mesa, na qual as crianças puderam cheirar e manusear cada um deles. Entre os materiais estava o pó de café, sal, açafrão, café em grãos,

casca de ovos e páprica doce. Após as investigações as crianças realizaram uma colagem usando os elementos explorados.

As experiências contadas no quarto capítulo, complementadas com as falas e fotografias do livreto, são resultado de documentações colhidas durante todas as propostas, gravações de áudios, vídeos, observações e fotografias, que possibilitaram a composição desses momentos cheios de significados e aprendizados. Tornando assim, possível o entendimento e compreensão dos processos e reverberações das experiências.

As relações entre corpo, tempo, espaço, materiais e linguagens que encontramos nas experiências e estética proporcionam às crianças enredos investigativos, como se fosse um grande laboratório no qual elas podem se sentir livres para ir além, mergulhando em cada experiência que são convidadas a participar. Experiências convidativas, que evocam, provocam e convocam os pequenos a se entregarem através de todo o corpo, aprendendo através do fazer, imersos a um estado de presença plena, no qual permite com que as crianças investiguem, levantem hipóteses e cheguem às respostas.

Quando as crianças se conectam através das experiências e estética, elas transformam suas ideias em movimentos e seus movimentos em ideias, dois conceitos profundamente ligados. Para o adulto mediador dessas experiências, é preciso se abrir, se permitir ouvir as crianças, que em sua diversidade desconstrói olhares, no qual um erro é o princípio de um acerto.

O que teremos guardado em nossas caixinhas secretas da infância enterradas em lugares imaginários? Pedras, nuvens, sons, itens que nos faziam brilhar os olhos? Nossos pequenos segredos? Nossas coleções inusitadas? Regidos pela liberdade do imaginar, pelas conexões nem sempre com sentido, aquilo que escolhemos guardar se relaciona com nossas experiências do nosso cotidiano, que reverberam nas brincadeiras de inventar e criar mundos.

Andávamos nas nuvens de algodão imaginárias, entrávamos em portas secretas que chegavam a diferentes mundos, vivíamos sentimentos de lugares grandiosos prontos para serem descobertos, após os passeios que fazíamos com nossa família em lugares reais? Criamos coleções com detalhes e especificações que apenas nós mesmos poderíamos compreender? Nossos achados eram verdadeiros tesouros, nossas mãos cheias de inventâncias, que participavam das nossas brincadeiras de palco e plateia. Nas letras de todas essas perguntas e constatações, busco expor a importância de ter esses pequenos momentos que vivemos ávidos não só na infância, mas também na nossa vida de adulto.

Onde os detalhes, as minúcias e as banalidades corriqueiras de mais um dia, se tornam ações que nos movem, que fazem reverberar sentimentos dentro de nós, que nos faz contar histórias, emocionar, nos encantar com o ordinário. Os desdobramentos que acontecem nas experiências estéticas de ateliê são diversos e se misturam de acordo com as diferenças das crianças que ocupam determinado grupo a ser mediado, cada criança com as suas especificidades, com as suas perguntas e hipóteses que norteiam as propostas sugeridas; é como se fosse vários ga-

lhos de uma árvore que vão se entrelaçando a partir de cada fala e observação colhida.

A saturação de palavras em livros sobre arte educação é algo recorrente, se pararmos para observar há uma predisposição de se sustentar por meio de textos no lugar de contextos, ou melhor dizendo, textos que não são capazes de nos transmitir o contexto das palavras. Em muitos deles, sentimos a vontade de incluir as imagens que contem a história daquilo que estamos lendo.

O quarto capítulo desta dissertação apresenta a você leitor, imagens que representam simples, porém singulares, propostas que foram realizadas com crianças de 2 a 5 anos. Elas são parte de experiências estéticas de ateliê, vividas por mim, como observadora e mediadora, as crianças, professoras, monitoras e de alguma forma toda a comunidade escolar esteve envolvida.

As experiências permearam por entre os espaços de uma escola privada da cidade de Uberlândia-MG, durante os anos de 2019 e 2020, escola essa que se preocupa em proporcionar uma educação significativa, que nutre em seu ambiente escolar situações favoráveis ao desenvolvimento do aprendizado das crianças como seres protagonistas da construção de seu conhecimento. Lugar que estimula a capacidade investigativa das crianças e seu aprendizado pela multiplicidade de linguagens.

O aprendizado das crianças nessa escola em questão, acontece a partir do desenvolvimento de pesquisas que envolvem temas significativos para cada grupo, durante a construção das pesquisas, todos são convidados a expor suas hipóteses, curiosidades, opiniões que são compartilhadas entre si, além de serem acolhidos por uma escuta sensível pelos mediadores.

A relação família-escola é algo de extrema importância na escola onde ocorreu as experiências, principalmente quando tratam do processo de escolarização das crianças. A parceria se forma de acordo com que os familiares e comunidade se sintam

convidados a fazer parte da vida escolar das crianças. A escola recentemente completou 10 anos na sua caminhada, e ao meu ver é uma instituição que está construindo seus próprios caminhos, por meio de erros e acertos.

Aqui me comunico com você leitor, através de imagens: são quatro mini-histórias que serão contadas a partir de fotografias tiradas pela autora da pesquisa em questão. A partir delas, partilho como as experiências estéticas de ateliê podem ser momentos os quais os adultos incentivam, participam e observam os processos de construção do aprendizado das crianças. Assim, as fotografias apresentadas aqui, possuem um papel fundamental para que você possa se nutrir de intenções e memórias que são capazes de construir ideias e teorias interpretativas. E segunda a autoria Veia Veachi, as mini-histórias:

Nasceu, assim, um tipo de observação e de documentação fotográfica que chamamos de mini-histórias, porque eram baseadas em episódios breves. Muitas dessas mini-histórias apareceram na última edição de *As cem linguagens das crianças* (MALAGUZZI, 1996) e no livro *Making Learning Visible*, escrito com pesquisadores do Project Zero da Universidade de Harvard (RINALDI, 2001, p.216)

As fotografias são a construção das narrativas que aconteceram durante as propostas com as crianças, são resultado da documentação pedagógica, que é capaz de abrir novos caminhos para o trabalho com as crianças. A documentação pedagógica nos convida a pensar sobre a criança, o trabalho e nos incentiva a construir objetos palpáveis do nosso trabalho, capital intelectual, cultural e pedagógico. Através dela, praticamos a nossa escuta

sensível com as crianças, e antes de se preocupar com a conclusão das propostas em si, faz com que entendemos o mundo e o ponto de vista da criança, para assim, juntos, construir vestígios do trabalho. Para o pesquisador Paulo Fochi:

A documentação pedagógica constrói a auto reflexibilidade junto aos professores, recupera a autoria docente, devolve ao professor o seu poder de produção intelectual (algo importante), que foi se perdendo ao longo da história do professor, convoca o professor a assumir a responsabilidade subjetiva da construção do conhecimento com a criança, não está mais depositado a criança, a terceiros. E sim, a relação com as crianças, pois envolve as condições que eu crio, como eu sustento esses processos de aprendizagem, como eu interpreto, compartilho, torno visível o aprendizado das crianças.²⁴

As mini-histórias são uma das formas de documentação pedagógica, são o resultado físico do trabalho com as crianças, é partilhar de forma breve os processos e construções das crianças, e aqui nesta dissertação, compartilhar o desenvolvimento das crianças diante as experiências estéticas de ateliê. Assim, colher por meio da fotografia e do registro da linguagem verbal, não só o contexto e as estratégias utilizadas pelas crianças, mas um sentido mais profundo do que está acontecendo, com o objetivo de mostrar, o máximo possível, a aprendizagem, a atmosfera, o sentido de vida que pulsa dentro do grupo.

²⁴ Texto transcrito do curso Mini-histórias de Paulo Fochi (Outubro, 2021)

As mini-histórias são um grande exercício da escuta das situações que se transforma em um grande instrumento de estudo para compreender melhor as crianças e uma forma de comunicação que pode ser facilmente compartilhada. (VECCHI, 2013, p.124)

Aqui nas nossas mini-histórias contamos situações de propostas que envolvem estética e ateliê, momentos vividos em que os instantes das crianças foram olhados e narrados para assim serem compartilhados, sobre um contexto coletivo de desenvolvimento do aprendiz. Davi Altimir propõe a mini-histórias como:

Pequenos relatos, alguns com denso passado, outros com muito futuro e, alguns, simples instantes. Se trata de uma homenagem para as grandes capacidades das crianças em construir suas histórias maravilhosas, ao mesmo tempo que é um convite aos professores a reconhecê-las. (ALTIMIR, 2010)

O aqui e o agora, são os instantes os quais as crianças se interessam, então através das imagens trouxemos a intensidade do fazer das crianças, e assim construímos memórias do aprendizado das crianças. Caminhando em direção às palavras de Focchi, que propõe a mini-histórias como uma ideia que está ligada à revisitação dos observáveis produzidos pelos professores no cotidiano da Educação Infantil. A partir de uma breve narrativa imagética e textual, o adulto interpreta esses observáveis de modo a se tornar visível as rapsódias da vida cotidiana. Essas rapsódias, são fragmentos poéticos, portanto sempre episódicos que, quando escolhidos para serem interpretados e compartilhados, ganham valor educativo, tornam-se especial pelo olhar do adulto

que acolhe, interpreta, e dá valor para a construção da memória pedagógica. (FOCHI, 2018)

De acordo com essas reflexões as mini-histórias que o leitor irá se deparar aqui nas páginas desta pesquisa, devem ser entendidas como recortes que possibilitam um verdadeiro entendimento sobre o mundo – o mundo das crianças – muito discutido sem experiência real e direta. Mundo esse que segue em seu caminho de lugar inexplorado, um estímulo que nutre o saber do pesquisador, ao contrário da rigidez de certezas absolutas.

Dessa maneira, apresentarei quatro narrativas que correspondem a algumas propostas realizadas com crianças de 2 a 5 anos. Foram escolhidas propostas simples, que refletem as ações e escolhas das crianças. Através das fotografias e a descrição das falas das crianças, que foram escutadas antes, durante e após o processo de desenvolvimento das experiências estéticas de ateliê.

As falas das crianças são resultado de uma prática de escuta sensível da mediadora, e a construção dessas mini-histórias caminha de encontro com cada grupo de crianças, com cada educador, com as propostas e hipóteses que norteiam os projetos das crianças e com a cultura que os rodeia. Para que estes encontros se realizem é necessário que o adulto mediador se relacione e comunique com o que tem ao seu redor, com os professores e crianças, elaborando “momentos de diálogos” em que são constituídos terrenos comuns entre o “eu” e “o outro” (FAZENDA, 2012, p. 56).

Estas “experiências de diálogo” supõem abertura, receptividade, reciprocidade e a intenção de conhecer o outro (FAZENDA, 2012, p. 56) e em consequência a busca por “materiais” essenciais para construir e reconstruir propostas, projetos e experiências. Que possibilita a escuta atenciosa, a criatividade e construção de pesquisas que vinculam os interesses percebidos nos grupos ao campo da arte/educação e, muitas vezes também, a demais outros campos do conhecimento.

Seguindo esses pensamentos, apresentarei a seguir narrativas que correspondem às experiências estéticas de ateliê, partilhadas com as crianças da Educação Infantil. No caminhar das investigações realizadas para a dissertação, em relação a documentação pedagógica feitas nas escolas reggianas, compreendi que falas e comentários eram sempre registradas, transcritas e ouvidas com atenção; esse processo já era de uso comum na escola em que trabalhava então fui apenas dando continuidade ao desenvolvimento da pesquisa.

Assim, continuei a registrar as ideias, conversas e rodas de conversa deste grupo com maior atenção e profundidade, tentando realizar uma prática de entrega total e observadora, durante as propostas. E aqui, comunico através das nossas mini-histórias de forma breve e episódica, sobre o desenvolvimento das crianças a partir das experiências estéticas de ateliê, histórias das crianças, compreendidas e narradas a partir do exercício de escuta atenta e de uma interpretação sobre não o que as crianças aprenderam, mas narrar histórias sobre o que as crianças fazem, como elas fazem e com quem fazem.

Como esclarecimento, considero importante citar também, algumas informações sobre a rotina dos grupos de 2 a 5 anos em relação à minha participação como mediadora das propostas e em sala de aula: no período da tarde, cada grupo possui seu dia específico da aula de artes visuais²⁵, o grupo é dividido em dois subgrupos (chamados de Grupo 1 e Grupo 2) que se alternam entre os 50 min de cada aula, rotineiramente as aulas são ministradas no ateliê de artes da escola, mas é comum que os encontros se desloquem para outros espaços.

Na escola, todas as aulas de artes visuais são ministradas por atelieristas, com formações distintas, entre arquitetos, artistas, designers; e por se tratar de crianças da primeira infância, contam também com a presença de uma monitora de sala, que auxilia na troca dos grupos e nos cuidados com as crianças. Du-

rante os 3 anos em que estive na escola como atelierista, percebi que mesmo a escola indo de encontro a pensamentos pedagógicos progressistas, é preciso se aprofundar mais quando se trata da arte na construção do conhecimento das crianças.

Faço essa reflexão principalmente pelo fato da curta duração semanal das aulas, que muitas vezes apressava os processos e limitava a entrega das crianças em relação às propostas. Algo notável também era a valorização exagerada pela produção física das crianças, muitas vezes a produção ganhou mais valor do que o processo de construção, mas entendo que esse caminhar junto às experiências estéticas de ateliê é uma construção minuciosa e com passo de formiga, que a cada dia evolui um pouco.

Evolução essa que permitiu a construção das nossas mini-histórias, e a partir delas te convido a conhecer e participar dessa entrega diante das propostas escolhidas. Permeando pelas cores, formas e texturas, sentidos a partir de momentos de simplicidade. Não se acanhe em se permitir inteiramente por entre as imagens, peço que se permita. Pois as experiências devem ser vividas na sua plenitude para que alcance todos os seus sentidos, e para que assim, faça sentido.

²⁵ Termo utilizado pela escola, na qual as experiências estéticas de ateliê foram realizadas, que se refere aos momentos os quais as crianças vivenciam em plenitude propostas sugeridas pela atelierista.

Entre alimentos e cores

142

A narrativa em questão partilha a imersão do grupo de 2 anos, nas investigações dos cheiros, cores e sabores dos alimentos. Por meio de propostas sensoriais, as crianças se aprofundaram em seus sentidos utilizando frutas, verduras, massas mescladas a materiais os quais já tinham familiaridade como: as tintas, pincéis, corantes, utensílios de cozinha e a mesa de luz. A partir disso, observamos informações referentes às notas escritas, fotografias e escuta da mediadora.

Nesta proposta em questão, não existe um produto final da criação das crianças, e sim documentações da construção de um processo de entregas das ações em relação às experiências estéticas.



1. Ana e João escolhendo seus alimentos preferidos e colocando-os ao redor de suas imagens.



2. Luiza colando cuidadosamente, as imagens de seus alimentos escolhidos na folha.



3. Bernardo com seu dedo indicador, sente a textura da banana. Bernardo diz: "Eu não gosto de banana apertada."

143

4. Laura aperta a banana, que está com corante alimentício por entre suas mãos. Laura diz: "Parece que a banana está alisando minha mão."



5. Luiz cuidadosamente passa as rodela de laranja que estão sendo utilizadas com carimbos na tinta e diz: "Essa laranja está soltando os gominhos no papel!"



7. Lia, Bruno, Ane, e Joaquim investigam a melancia e optam por usar a cor verde para pintar sua casca. Ane questiona: "Será que a melancia também é verde por dentro?"

6. Alexandre se envolve com as tintas e rodela de uma laranja, que por ele são usadas como pincel. Alexandre diz: "Minha laranja agora virou um céu!"





8. Maria, Luiz, Valentina e Aurora, utilizando colheres escavam a melancia. Luiz questiona: " O que é que têm depois desse rosinha?"

9. Laura, Alexandre e João, usam a mesa de luz para observarem os detalhes da cenoura e da berinjela. Laura questiona: " Porque a cenoura não tem essas coisinhas igual a berinjela?"



10. João, sente a textura do macarrão através de suas mãos, fazendo movimento de sobe e desce. João afirma: "É bem molinho, prefiro na boca."

11. Lia e Bernardo utilizam garfos para manusear o macarrão roxo. Lia diz: "Essa cor aqui dá medo de comer."



Sensações e texturas

148

Através das ações do nosso corpo conhecemos os mundos possíveis ao nosso redor, e foi através do corpo que as crianças do grupo de 2 anos exploraram através do cheiro, toque, sons, texturas.

Durante esse processo de investigações, as crianças estiveram juntas por vários tipos de materiais, cada um com as suas especificidades, e a partir da infinitude do pensamento infantil, as crianças abriam portas para a inventividade. Entre folhas, papéis e casca de ovo, o grupo de 3 anos por meio de seus pensamentos brincantes foram se relacionando com o momento, os materiais, com a vida.



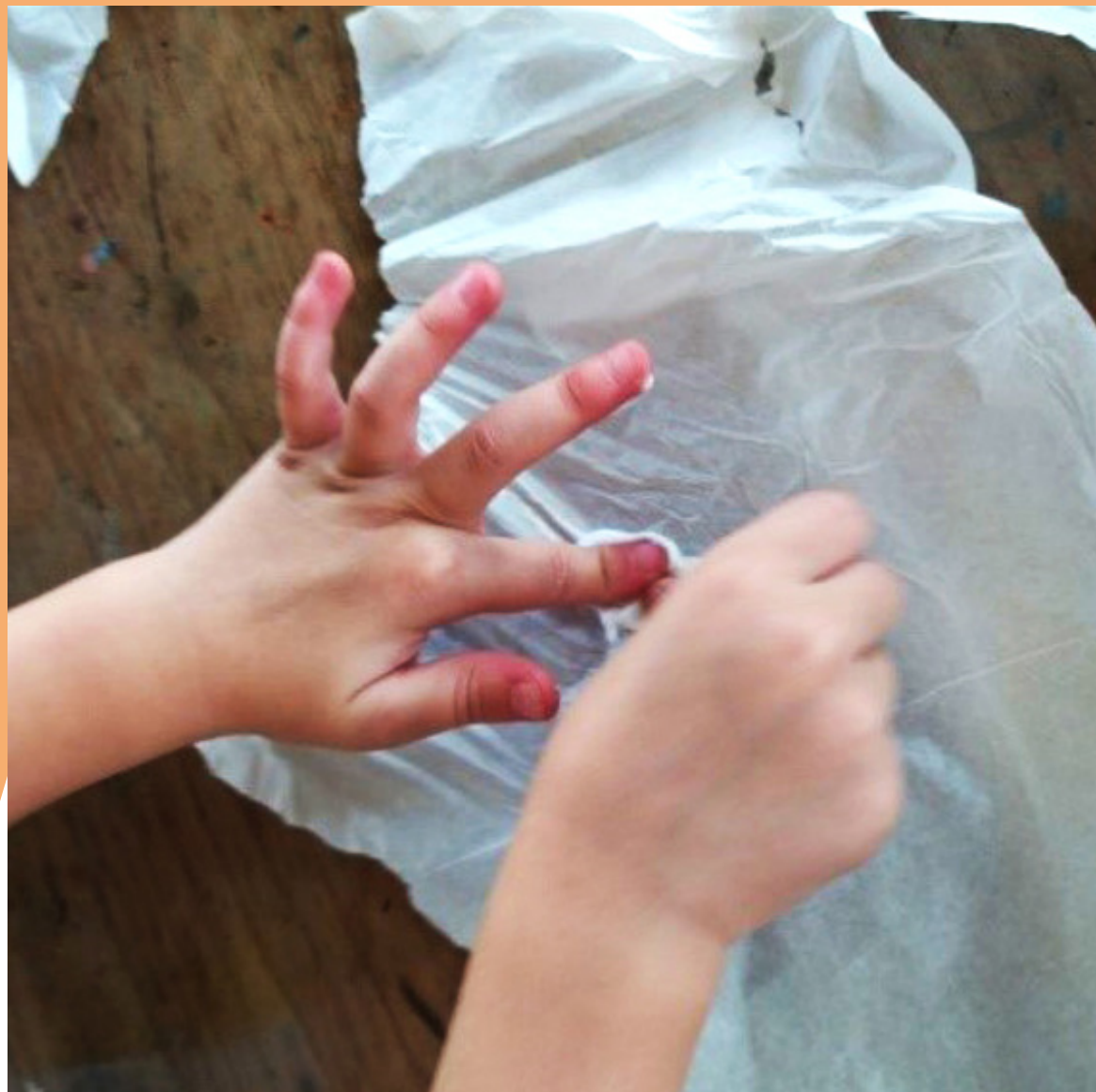
1. Camilo tenta colocar o pequeno caule em pé, e decide que para isso ele precisaria de uma base; um pequeno pedaço de argila foi o que ele utilizou.

149

Durante todas as experiências estéticas de ateliê as crianças possuem liberdade para criarem e recriarem diante das propostas sugeridas. Transformando os processos em momentos de construção de conhecimento.



2. Um plástico bolha disposto por toda a mesa fez com que os dedos curiosos de Patrícia e Matheus fossem ao encontro do material. Com os dedos indicadores, estouravam bolha por bolha. Matheus sugere: " vamos ficar quietinhos que dá pra ouvir o barulhinho que faz!"



3. Babi, sentada na mesa de madeira composta por grandes pedaços de papel, pega pedaços pequenos do mesmo material e com gestos cuidadosos vai colando um sobre o outro.

4. Vinicius com suas mãos sente a textura do açafão que está em um recipiente sobre a mesa. Vinicius diz: "Já vi isso na cozinha da minha casa, mas não sabia que era tão bom de pegar!"





5. Sabrina e Mariana se envolvem com o açafrão, vão pegando punhados do material na mão e colocando sobre o papel que está cheio de cola. Sabrina diz: "Esse açafrão tem cheiro de comida."

6. Alan e Davi sentem através do tato a textura das cascas de ovo, dispostas sobre a mesa. As crianças começam a gargalhar durante o processo de investigação. Davi diz: "Nossa, faz muita cosquinha esse ovo quebradinho."



7. Vitor faz no pó de café que foi colocado sobre a mesa propositalmente, desenhos com suas unhas, com movimentos leves vai criando caminhos à medida que manuseia o material. Vitor diz: "Lá em casa o café é só para os adultos, mas aqui eu posso usar ele."



Aonde moram os pássaros

154

Através dessas imagens partilho aqui a narrativa de investigações sobre os pássaros, que as crianças de 4 anos da Educação Infantil se envolveram entre os meses de fevereiro e agosto de 2019. Um processo cheio de minúcias que levantou hipóteses e expôs as ideias das crianças.

Esse grupo se permitiu desvendar os pássaros a partir de várias linguagens, entre desenhos, experimentos, observações. Um processo de aprendizado compartilhado entre as crianças, mediadora e comunidade escolar.



1. O processo de investigações dos pássaros se inicia com as crianças realizando desenhos de observação. Márcio observa a imagem de um sanhaço que se equilibra em um pequeno tronco; na folha em branco vai surgindo traços e esboços do que Márcio observa.

155

2. Após a observação das imagens dos pássaros, as crianças foram a escolha das cores para preencher os desenhos criados. Luana pincela gentilmente de laranja o bico do seu pássaro. Luana diz: "Meu passarinho tem asas bem grandes."



3. Lian e Bento concentrados na construção da escultura dos passarinhos. Utilizam argila e pequenos pedaços de casca de árvore para a composição.



4. Marília cuidadosamente pega a escultura que criou para seu pássaro e coloca cores com o auxílio do pincel. Marília diz: "Preciso ser gentil com meu passarinho, senão ele deixa de voar."

5. João Lucas em uma bandeja de isopor, pega a tinta marrom para construir um ninho. João Lucas diz: "Vou precisar de alguma coisa para colocar em cima, senão o passarinho vai ficar desconfortável."

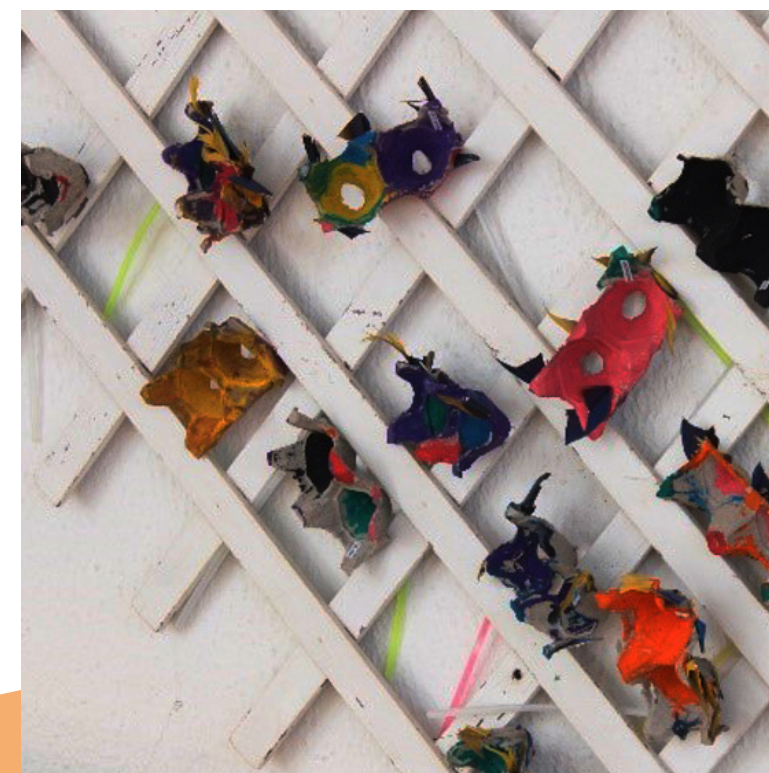


6. Bento e Matheus pegam o saco de palha e distribuem para todo o grupo, na imagem os dois começam a encher seus ninhos com a palha. Bento: "Meu passarinho está animado com sua casa nova. Matheus, se você quiser o seu pode morar aqui também"

7. Passarinho do João Lucas, deitado sobre seu ninho. Exposto em uma mureta da rampa de acesso a entrada da escola.

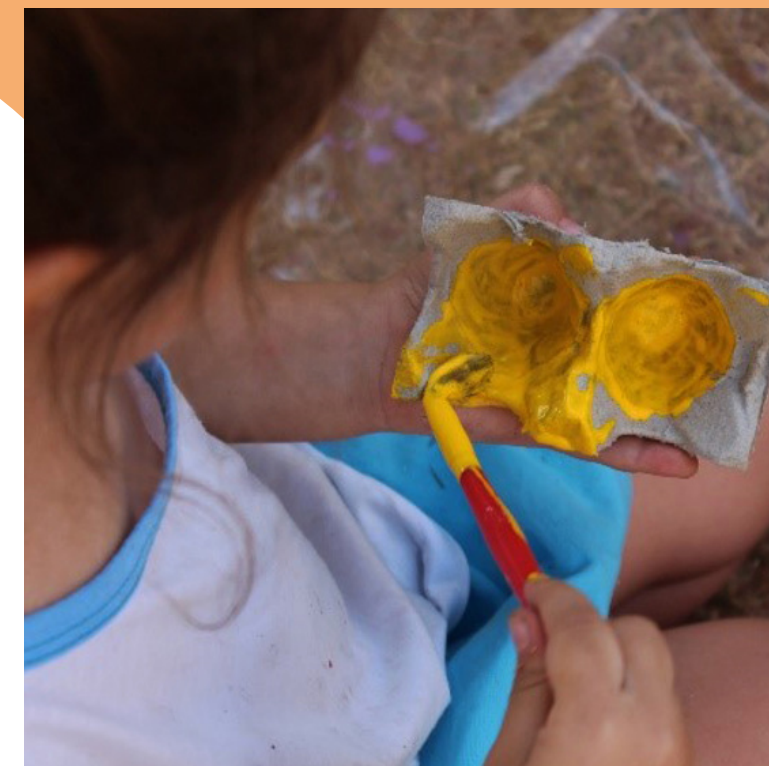


8. Lua está sobre um tecido, que foi amarrado para que as crianças tivessem a sensação do voo dos pássaros. Lua utiliza pedaços de giz para desenhar no chão, à medida que o tecido vai se balançando. Lua diz: "Pássaro não tem braços, por isso eles não desenharam no chão também."



10. Os olhos de passarinho construídos pelas crianças de 4 anos anos, durante o processo de investigação dos pássaros. Foram expostos na grade de plantas que fica em frente ao parque de areia.

9. Vitória sentada a um plástico que foi colocado sobre o gramado da quadra, está construindo olhos de pássaros, utilizando dois gomos de uma bandeja de ovos e tinta amarela. Vitória levanta a hipótese: "Será que existe passarinho cego?"



considerações finais

160

As crianças não fazem parte das experiências estéticas de ateliê, elas são as próprias experiências, e fazem isso em uma atuação conjunta com os mundos que esbarram. Aquela expressão de surpresa ao se deparar com algo novo, é a mesma em que me encontro agora, ao escrever as considerações finais desta dissertação. A sensação de alívio em chegar ao fim permeia o meu corpo, misturada com a emoção de ter construído um documento, resultado de um processo cheio de desvios e muito aprendizado. Nas minhas pesquisas imersivas que permeavam pelas experiências estéticas de ateliê, fui observando que conhecer e aprender são atitudes comuns das nossas relações com os mundos que encontramos por nossos caminhos, e que, por isso, alinhado a construção do conhecimento, estão as sensações de descobertas frente ao mundo. Para Malaguzzi (1988), estética é a prática de entrarmos em reflexão com o mundo, motivo que o pedagogo costuma associá-la a aprendizagem.

Construir uma dissertação necessita da realização de fazer escolhas, criar relações entre o eu, o outro e os mundos, combinar vozes, ressaltar elementos mais que outros, e, principalmente, criar algo (observável) a pesquisa desenvolvida ao longo de pelo menos dois anos.

Por esses motivos trouxe aqui as nossas mini-histórias, narradas por meio de imagens, que inspiram por entre diferentes sensações. Optei por finalizar a dissertação partilhando meu sentimento de um processo intenso de desafios e aprendizado, como pesquisadora, mediadora, investigadora. Abordo aqui caminhos que talvez passaram distraídos ao longo da dissertação, como o seu formato narrativo, as vozes da dissertação, a proximidade com as crianças e a triangulação entres estética, experiências e ateliê.

161

Walter Benjamin ressalta o processo de narrar como uma “lenta superposição de camadas finas e translúcidas [...] como coroamento das várias camadas constituídas pelas narrações sucessivas” (BENJAMIN, 1994, p. 205). Tomo a beleza dessa reflexão, para caminhar por entre a trajetória da minha pesquisa. A complexidade dos temas que me comprometi a pesquisar – experiências estéticas, ateliê, mini-histórias – como em um mar cheio de correntes marítimas que te levam a diferentes lugares, foram se alinhando em meus pensamentos peças de um lego, que você vai montando delicadamente uma por uma, onde se complementam para formar elementos tangíveis para a observação e compreensão.

O emaranhado que resultou na construção dessa pesquisa se finalizou nas mini-histórias, parte inspiradora de todo o trabalho construído. Foi diante das inquietudes em compreender as minúcias do desenvolvimento do aprendizado das crianças da educação infantil, em relação às experiências estéticas de ateliê, que um mar de questões e hipóteses se constitui, permitindo diversas leituras, reflexões e práticas correspondentes à esses mundos, resultando não só na pesquisa em si, mas nas mini-histórias partilhadas aqui com você.

Em um certo momento da pesquisa, as memórias de infância relacionadas às experiências estéticas foram uma passagem reservada para o tema da imaginação. Essa faculdade humana, no decorrer da discussão, se apresentou como capacidade indissociável e essencial ao intelecto humano, a partir da concordância com a percepção de que – seja na ciência, nas artes ou na vida – é necessário “arriscar, perguntar, transgredir o que já está dado como certo” (MACHADO apud BARBOSA, 2012, p. 31).

Cada pesquisa possui suas particularidades, pois diante de uma investigação também nos encontramos diante das escolhas que fazemos, principalmente com relação à estrutura textual da pesquisa, assim compreendo e nas palavras de Ítalo Calvino

(2015, p.75), tomo que “escrevemos para que o mundo não escrito possa exprimir-se por meio de nós”. Por isso, partilhar as narrativas construídas a partir de imagens presentes nesta dissertação busca criar relações e a compreensão, permeando pelo objeto de estudo e pela “preocupação com a condição humana” (BRUNER, 1997b, p. 15), que se refere à própria narrativa.

Na dissertação destaco os caminhos de Malaguzzi, que elabora o conceito do ateliê como algo intrínseco à construção do conhecimento das crenças da educação infantil. As propostas das escolas municipais de Reggio Emilia, começadas pelo maravilhoso trabalho do pedagogo italiano, é um momento de grande importância para a história da educação das crianças, pois reflete como uma cidade inteira se mobilizou para mudar suas realidades sociais depois da destruição de uma guerra. Por isso, eu tenho uma certeza, que nunca existirá Reggio fora de Reggio, mas que todo seu legado é uma grande fonte de inspiração para o mundo.

Reggio Emilia é uma das vozes que permeou por esse caminho de aprendizados e investigações, ajudou a compreender através de olhares teóricos nossas relações com os mundos. Buscar através de Reggio maneiras para compreender as relações das crianças da educação infantil com o desenvolvimento do seu aprendizado através das experiências estéticas de ateliê, foi uma das formas que encontrei para contribuir com o campo da Arte Educação, e de partilhar através desta dissertação a construção de conceitos fundamentais que permeiam pelas experiências.

Escrevi essa dissertação através de narrativas observáveis, assim a cada imagem encontrada aqui é possível construir e abrir caminhos para o entendimento e diálogo entre diferentes vozes. Seguindo isso, um dos desafios em que me esbarrei durante o meu processo de escrita foi relacionar vozes e hipóteses. Assim, durante o percorrer do texto me permiti a relacionar diferentes vozes, mostrando múltiplos formatos que me transformei no percurso da pesquisa.

A pesquisa vai de encontro às vozes das crianças, das professoras e de toda comunidade escolar, criando nós, que resulta em uma multiplicidade de pessoas, hipóteses, opiniões, que se encontram envolvidas em todo o processo de construção de conhecimento das crianças.

No caminhar da conclusão desse texto, avalio que as narrativas das mini-histórias não se finalizam aqui nestas considerações finais. Longe disso, penso que, na partilha dessas experiências estéticas, possibilitadas pela finalização dessa pesquisa, se inicia um novo momento da investigação, na riqueza da ressignificação a partir das relações com o outro. Seguindo a reflexão de Ítalo Calvino, que nos entende como pessoas inseridas em um contexto de “civilização da imagem”, mostra o quanto é relevante reavaliar nossas reflexões por meio da prática das mini-histórias.

Considerando a significância da construção de conhecimento e da mediação durante esse processo, podemos ponderar a respeito das mini-histórias o retrato de uma documentação pedagógica, capaz de interpretar propostas a partir das crianças, e suas ponderações.

Em vista as reflexões, as mini-histórias que o leitor encontrou nesta dissertação devem ser consideradas como pequenos recortes que tornam possível uma relação de inteireza com os mundos ao nosso redor – os mundos que as crianças criam e recriam – que muitas vezes ainda inexplorados, essas narrativas imagéticas aguça a vontade de se aprofundar cada vez mais nessas histórias, para compreender e entender a complexidade das relações das crianças com o seu entorno. Entendo isso, como algo fundamental, pois é necessário desenraizar obsoletos pensamentos na cultura de ensino aprendido, para que novos caminhos se abram. E com eles as crianças tenham a oportunidade de se encontrarem com adultos que sabem como escutá-las e tornar suas vozes visíveis.

bibliografia

164

ABRAMOVICH, Fanny. *Quem educa quem?* São Paulo: Círculo do Livro, 1985.

_____. "Sobre o que pensei dizer, o que gostaria de dizer e o que disse". In: *Catálogo do Seminário Ações Singulares 2. História do Ensino da Arte: Experiências*. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2009.

ABRAMOWICZ, Anete et al. *Imagens de crianças e infâncias: a criança na iconografia brasileira dos séculos XIX e XX* - doi: 10.5007/2175-795X.2011v29n1p263. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 263-293, out. 2011. ISSN 2175-795X.

Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p263>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

AGAMBEN. G. *Infância e História: Destruição da Experiência e Origem da História*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BARACHO, Nayara. *A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro*. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, 2011.

BARBIERI, Stela. *Territórios educativos–Bienal*. *Revista Trama Interdisciplinar*, v. 4, n. 1, 2013.

BARBIERI, Stela. *Lugar de respirar*. Catálogo da 29ª Bienal de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978. *Arte-Educação no Brasil*. 3ª. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez. 2002. *Som, Gesto, Forma e Cor - Dimensões da Arte e Seu Ensino*. São Paulo: Com Arte. 2003.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Tempo e cotidiano: tempo para viver a infância*. *Leitura: teoria e prática*, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213 - 222, nov, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Três notas sobre formação inicial e docência na Educação Infantil*. In. CANCIAN, Viviane Ache;

GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHNFELDER, Noeli (org). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Santa Maria: Ipê amarelo, 2016, p. 131 – 139.

BARROS, A. L. *Manoel de Barros: O tema da minha poesia sou eu mesmo*. Disponível em: <<http://www.secrel.com.br/jpoesia/barros04.html>>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2009

BARROS, M. de. *Concerto a céu aberto para solos de ave*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. *Gramática expositiva do chão*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

_____. *Gramática expositiva do chão* (Poesia quase toda). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

165

_____. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

_____. *Poemas concebidos sem pecado*. Rio de Janeiro, 1999

_____. *Retrato do artista enquanto coisa*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BECKER, Fernando. *Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos*. Revista Educação e Realidade. 19 (1): 89-96, jan. jun. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

BIKLEN, Sari & BOGDAN Robert. *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BISSOLI, Michelle de Freitas. "Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil." *Psicologia em Estudo* 19.4 (2014): 587-597.

BRUNER, Jerome. *A cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRUNER, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997a.

CABANELLAS, Isabel et al; *Ritmos infantiles: tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Octaedro, 2007.

CAMPOS, Ana Paula. *Inventário - processos de design na divulgação científica para crianças: estudo de caso de livro informativo*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CAVALCANTI, Lauro & EL-DAHDAH, Farès. Roberto Burle Marx: a permanência do instável. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

CINTRA, Raissa Helena Rodrigues; OLIVEIRA, Rayssa Roman Fleury. *Ateliê no cotidiano: convite convívio, continuidade*. São Paulo, 2020.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Penso Editora, 2013.

COUTINHO, Rejane Galvão. "A formação de professores em arte". In: BARBOSA, Ana Mae (org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2008.

CONDES, Renata Pereira. *Pensando o impensável: intervenções do psicólogo de base psicanalítica em Unidade de Terapia Neonatal*. Dissertação de Mestrado apresentada do programa de pós-graduação em psicologia. PUC- SP, 2012.

COUTO, Mia. *Pensageiro frequente*. Alfragide: Editorial Caminho, 2010.

DAHLBERG, Gunila; MOSS, Peter; PENSE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAHLBERG, Gunilla. *Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia*. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação*. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 229 – 234.

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. *A escola e a sociedade e a criança e o currículo.* Lisboa: Relógio D'água, 2002.

DEWEY, John. *Experiência e Educação.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Imagens apesar de tudo.* Trad. Vanessa Brito e João Pedro Cachopo. Lisboa: KKYM, 2012.

_____. *A imagem sobrevivente: história da arte e tempos de fantasmas segundo Aby Warburg.* Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

_____. *O que vemos, o que nos olha.* 1ª. reimp. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2005.

EISNER, Elliot. *Estrutura e Mágica no Ensino da Arte.* In: _____. *Arte-Educação: Leitura de Subsolo.* (org.) 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-96.

EDWARD, Carolyn et al. *Students learn about education throughout their teacher education program.* *Early Childhood Research and Practice*, v.9, n. 2, 2007, p. 1 - 27.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança.* Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; NIMMO, John. *Promoting Collaborative Learning in the Early Childhood Classroom: Reggio Emilia, Italy, and Amherst, Massachusetts.* IN In KATZ, Lilian; CESARONE, Bernard (eds). *Reflections on the Reggio Emilia Approach.* Perspectives from ERIC/EECE: A Monograph Series, n. 6. Pennsylvania: Urbana ERIC Clearinghouse, 1994, p. 81-104.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa.*

18ª ed.. Campinas: Papirus, 2012.

FIGUEIREDO, Flora Sipahi Pires Martins, 1984- *Atelieristas: da célula atelier ao corpo atelier /* Flora Sipahi Pires Martins Figueiredo. - São Paulo, 2015.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro, Graal, 1984 (4a ed.)

FOCHI, Paulo (org). *O Brincar Heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBECI.* Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FOCHI, Paulo Sergio. *"Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?": documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva.* Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FOCHI, Paulo Sergio. *A didática dos campos de experiência.* *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, n. 49, p. 4 - 7, Out / Dez, 2016a. FOCHI, Paulo Sergio. *Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de Educação Infantil.* Qualificação de tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FOCHI, Paulo Sergio. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?* Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015a.

FOCHI, Paulo Sergio. *Observatório da Cultura Infantil: a documentação pedagógica como mote de formação de professores.*

Revista Sensos - INED, Porto, v.I, n.1, p. 83-108, 2016b.

FOCHI, Paulo Sergio. *Planejar para tornar visível a intenção educativa.* Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, n. 45, p. 4 – 7, Out / Dez, 2015b.

FOCHI, Paulo Sergio. *Será que um dia os arco-íris terão cores?* In: GAI, Daniele Noal; FERRAZ, Wagner. *Parafernálias II: currículo, cadê a poesia.* Porto Alegre: Indpein, 2014. p. 98-111.

FOCHI, Paulo. *Documentação Pedagógica: uma possibilidade metodológica – caderno 2.* Brasília: MEC / UNESCO, 2019. FOCHI, Paulo. *Sobre os mundos possíveis.* In. HOLM, Anna Marie. *Eco-Arte com crianças.* São Paulo: Ateliê Carambola, 2015d, p. 6 – 7.

FORMAN, George. *Múltipla simbolização no projeto do Salto em distância.* In. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança.* Porto Alegre: Artes Médica, 1999, p. 176-193.

FORMAN, Geroge; FYFE, Brenda. *Aprendizagem negociada pelo design, pela documentação e pelo discurso.* In. In. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação.* v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 249 – 272.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia da Autonomia.* São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *A importância do ato de ler.* São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GAGNEBIN, J. M. *História e Narração em Walter Benjamin.* 2ª. ed.

rev. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. *Sete aulas sobre Linguagem, Memória e História.* Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação.* 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise. *O Papel do Ateliê no Ensino Infantil – a inspiração de Reggio Emilia.* São Paulo: Penso, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.* Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GUSDORF, Georges. *Professores para quê?* Lisboa: Moraes Editores, 1970.

HAWKINS, David. *A história de Malaguzzi, outras histórias e o respeito pelas crianças.* In. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação.* v. 2. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 88 – 94.

HOLM, Anna Marie. Baby art. *Primeiros passos com a arte.* São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

HOYUELOS, Alfredo. *Cada uno cresce solo se es soñado.* In. VECCHI, Vea. *Arte y creatividad en Reggio Emilia: el papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil.* Madrid: Morata, 2013, p. 11 - 32.

HOYUELOS, Alfredo. *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi.* Barcelona: Octaedro, 2006.

HOYUELOS, Alfredo. *Prefácio: Tempo de Silêncio.* In. FOCHI, Paulo. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva.* Porto Alegre: Penso, 2015, p. 15 - 22.

INGOLD, T. *That's enough about ethnography!* *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, v. 4, n. 1, p. 383-395, 2014.

_____. *Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais.* *Horizontes Antropológicos*, v. 18, n 37, p. 25-44, 2012.

_____. *Being alive: Essays on movement, knowledge and description.* London, UK: Routledge, 2011.

_____. *The perception of the environment: Essays on livelihood, dwelling and skill.* London, UK: Routledge, 2000.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* Trad. J. W. Geraldí. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

LE GOFF, J. *História e memória.* Trad. B. Leitão.; I. Ferreira. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

LINGUANOTTO NETO, Nelusko. *Ervas e especiarias : com suas receitas : dicionário -* São Paulo: Editora Gourmet Brazil/ Boccato Editores, 2006.

LOWENFELD, Viktor & BRITTAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora.* São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MALAGUZZI, Loris. *História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi.* Entrevista concedida a Lella Gandini. In. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.* v.2, Porto Alegre: Penso, 2016, p. 23 - 44.

MALAGUZZI, Loris. *La educacion infantil en Reggio Emilia.* Barcelona: Octaedro, 2001.

MALAGUZZI, Loris. *Resumem de la conferencia realizada por Malaguzzi en la reunión de profesores de las escuelas municipales (1972).* In. CAGLIARI, Paola et al. *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia.* Madrid: Morata, 2017, p. 207 - 2014.

MALAGUZZI, Loris. *Scuole Materne Comunalí: una pedagoía a la par con lons niños de nuestro tiempo (1968).* In. CAGLIARI, Paola et al. *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia.* Madrid: Morata, 2017, p. 147 - 149.

MATTAR, Sumaya. *Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula.* Campinas, SP: Papirus, 2010. 168

MOSS, Peter. *Microprojeto e macropolítica: aprendizagem por meio de relações.* In. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.* v.2, Porto Alegre: Penso, 2016, p. 113 - 124.

PRADES, Anita Novaes, 1991 *Trajetórias de um fio de rio: narrar por imagens no contexto do livro ilustrado /* Anita Novaes Prades. São Paulo, 2019.

POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa - Enfoques episte-*

mológicos e metodológicos. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2008.

RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Tradução: Alba Olmi. Porto Alegre: Editora Artes Méicas Sul Ltda., 1999.

RANCIÉRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Trad. José Miranda Justo. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

_____. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autê

REGGIO CHILDREN. *Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Rosa Sensat, 2005. RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e terra, 2012.

RINALDI, Carla. *Documentação e avaliação: qual a relação?* In: ZERO, Project. *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individual e em grupo*. São Paulo: Phorte, 2014, p. 80 – 91.

RINALDI, Carla. *O ambiente da infância*. In. CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org). *Crianças, espaços, relações*

READ, Hebert. *Educação através da arte*. São Paulo, Martins Fontes, 1971.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. *Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo*. In: _____. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. cap. 2, p.

VECCHI, Vea. *Arte y Criatividad en Reggio Emilia – El papel de los talleres em la educación infantil y sus posibilidades*. Madrid: Editora Morata, 201.

