

**Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro**



ANA CAROLINA OLIVEIRA DA SILVA

Histórias Entrelaçadas: Por uma Infância com Arte

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**Coordenação Central de Extensão
Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas**

Orientadora: Ana Elisabete Lopes

Rio de Janeiro,
Outubro de 2016

ANA CAROLINA OLIVEIRA DA SILVA

Histórias Entrelaçadas: Por uma Infância com Arte

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RIO como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Ana Elisabete Lopes

Coordenação Central de Extensão
Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas

Rio de Janeiro,
Outubro de 2016

Resumo

A presente monografia destina-se a refletir sobre o quanto às concepções de infância mudaram ao longo dos anos e o quanto falar dessa criança contemporânea requer um olhar muito mais respeitoso as suas especificidades. No decorrer do trabalho o princípio estético é destrinchado a partir da abordagem de Reggio Emilia como possibilidade de uma educação de qualidade e comprometida com a expressividade da criança pequena. O uso do material não-estruturado durante processos de criação no cotidiano da Educação Infantil, também é um fio desse novelo que é finalizado com um relato baseado em algumas práticas inspiradas na arte educação e na abordagem Reggio Emilia, documentadas por fotografias. Trata-se de um trabalho construído pelas observações do cotidiano infantil que se solidifica em quatro aspectos, a criança enquanto ser ativo no processo de busca e construção de conhecimento, os materiais como linguagem e favorecedores de expressão e criatividade, a prática pedagógica como possibilidade revolucionária e a formação do professor dentro de todo esse processo.

Palavras chave: Educação Infantil, Materiais Não estruturados, Arte, Arte Educação, Infância, Formação Continuada, História, Reggio Emilia, Prática Pedagógica.

Agradecimentos

Meus sinceros agradecimentos a deus, por sua infinita bondade e inexplicável ação em minha vida.

À minha mãe, que mesmo com tantos motivos, mesmo diante de sua história de vida, nunca me abandonou e sempre se manteve ao meu lado em todos os momentos da minha vida como, amiga, parceira fiel e porto seguro.

À minha filha que é a minha fonte inesgotável de amor e vida.

Aos meus alunos que são a inspiração nos meus estudos em educação. São eles que me causam sede em buscar conhecimentos para enriquecer nosso cotidiano.

À professora Ana Elisabete, que com todo cuidado me orientou nesse trabalho, valorizando minha produção, meu esforço máximo, dentro do caos que estou vivendo desde o dia que sofri um acidente de trânsito.

Sumário

Intrdução.....	7
1. De Crianças dos anos 80 à Contemporânea.....	10
1.1- Anos 80: A Criança como Sujeito de Direito.....	11
1.2- Criança Cidadã: Proteção, Cuidado e Educação.....	12
1.3- Educação Infantil para Além do Cuidar.....	13
1.4- Diretrizes Curriculares: A Criança e a Educação Infantil.....	14
1.5- Criança: Ser Social, Histórico e Cultural.....	16
2. A Revolução Pedagógica como Caminho.....	19
2.1- Uma Abordagem Revolucionária na Primeira Infância.....	19
2.2- Formação Estética e a Influência de Reggio Emilia.....	22
2.3- A Fotografia na Escola: Documentação Pedagógica.....	28
3. O Cotidiano Inspirado nos Princípios da Arte.....	31
3.1- Material Não Estruturado: Criatividade e Construção.....	32
3.2- Terras do Nosso Quintal.....	39
3.3- O corpo, o Todo e a Parte.....	46
4. Conclusão.....	52
5. Bibliografia.....	54

Temos que nos convencer de que é essencial preservar nas crianças (e em nós mesmos) o sentido de encantamento e surpresa. Temos que nos convencer de que a expressividade é uma arte, uma construção combinada (não imediata, não espontânea, não isolada, não secundária); que a expressividade tem motivações, formas e procedimentos; conteúdos (formais e informais); e a capacidade de comunicar o previsível e o imprevisível. A expressividade encontra suas fontes no lúdico, assim como na prática, no estudo e na aprendizagem visual, assim como em interpretações subjetivas que veem as emoções, com a intuição, com o acaso, e com a imaginação racional e as transgressões.

Lella Gandini

Introdução

Para iniciar a escrita deste projeto, volto um pouco atrás, fevereiro de 2003, no primeiro dia, no meu primeiro emprego na área da educação, uma creche municipal no morro do Andaraí. Foi tão chocante, intrigante, incômodo, que essa lembrança está guardada até hoje.

Murais padronizados, compostos por imagens ilustrativas, de grande vulto da época. Quando tinha produção das crianças expostas, eram produções perfeitas e padronizadas que não revelavam a riqueza existente na produção de uma criança.

E se não bastasse os murais, as salas seguiam a mesma linha decorativa. O bonito, naquele contexto, era o padrão. O molde. A perfeição. O certo.

Como normalista recém formada pelo Julia Kubitshek, eu de fato não tinha segurança e embasamento teórico consistente, para discutir com as colegas sobre essa forma de fazer. Mas, ainda que por mera intuição, estava certa de que esse não era um caminho que eu gostaria de trilhar. Meu desejo era viver uma proposta de trabalho com a ampla e efetiva participação das crianças e naquele delicado momento, foquei nas que estavam sobre minha responsabilidade e comecei as mudanças pela área das artes.

Trabalhei anos nessa instituição e ao longo, pude perceber, que as orientações na construção dos planejamentos, feitas por profissionais recém chegados da secretaria de educação, compactuavam com essa forma de trabalho. Foi aí que eu percebi que seria muito mais complicado.

Em uma das orientações que tive, além de ser obrigada a trabalhar com os personagens do folclore, num momento em que a minha turma estava interessada por outro tema, recebi a seguinte ordem: “Pega uma revista e pede para as crianças pesquisarem a cor rosa. Porque o Boto é rosa”.

Esse foi mais um balde de água fria, mas remei contra a maré! Como a cor rosa, já era mais do que conhecida pelas crianças eu fingi que não escutei essa parte da orientação, e fiquei com a parte do folclore, que por sua riqueza, poderia sim, encantar as minhas crianças e ampliar seus conhecimentos. Contei

a história do boto, forrei tecidos no chão para criar a ideia de um rio e as crianças rapidamente se transformaram em boto. Ofereci papel tinta e elas sem demora, se apropriaram do material. E paralelamente, brincamos com sucata, fizemos construções, exploramos muito o “lixo” produzido na própria creche e que me rendeu um singelo apelido – a rinha da sucata – é isso mesmo, fui motivo de chacota dentro do meu trabalho.

Fiquei nessa creche e em outra por um bom tempo, sempre estranhando essas práticas. Sempre observando as crianças e chegando à conclusão, que elas podiam muito mais do que os adultos permitiam que elas fossem. E era a respostas delas, a posturas delas que mantinha minha chama e a certeza do trabalho que eu encaminhava vivos.

Até que em 2009, como estagiária, conheci a escola Oga Mitá. Escola em que sou professora hoje. Ao entrar na escola, percebi que por toda parte, haviam produções expostas, com a cara das crianças. Que revelavam o fazer das mãos delas. Durante a passagem nas turmas, com a coordenadora, uma fala me chamou muita atenção: “A escola precisa ter a cara das crianças. Elas precisam se reconhecer nesse espaço. Nós não utilizamos imagens, padronizadas. O bonito aqui é o que as crianças produzem”. Foi nesse momento que eu então não me vi sozinha. Ali, estava dito, garantido, preservado, o espaço para as crianças pintarem e bordarem.

Nesses momentos se instaurava uma necessidade enorme de pesquisar um pouco mais sobre a criança e suas produções. Sobre a arte e como as crianças e professores podem despertar para uma educação mais leve e significativa. Em que a criatividade fosse uma premissa para a garantia de experiências vivas nas escolas, onde a expressão por diferentes meios não fossem tão formatadas.

Mesmo nessa busca, mesmo me sentindo ainda no escuro, por intuição e calcada nas observações das crianças eu disponibilizava: pinceis, papeis, areia, cola, tinta, caneta, plásticos transparentes e coloridos, pedras, papelão, pedaços de madeira, cordas, elástico, barbante, sucatas, com o intuito de provocar as crianças e ampliar suas possibilidades de expressão.

Mas foi entre 2012 e 2015 que eu me encontrei nos estudos sobre arte educação e a abordagem de Reggio Emilia. Trajetória que explico bem no segundo capítulo deste trabalho. De forma alguma pretendo exportar a ideia

Italiana. Mas vi nessa proposta muito sentido, significado, vida. Respeito a criança. Fiz muitas relações com autores que respaldam algumas práticas pedagógicas que eu me afino e outros que falam da poética da infância, são eles: Vigotsky, Freinet, Paulo freire, Bartolomeu Campos de Queirós, Manoel de Barros e dialogar com eles é sempre uma experiência muito boa.

1.**De Crianças dos anos 80 à Contemporânea**

Neste capítulo apresento um breve panorama sobre a imagem da criança, a concepção de infância e o cunho das instituições que atendem as crianças de 0 a 6 que sofreram mudanças significativas dos anos 80 até os dias atuais. Para isso me apoio em documentos públicos, alguns, fruto de muitas discussões e um processo intenso de luta da sociedade civil.

A intenção de ampliar um pouco mais o olhar sobre a crianças de 80 até hoje é de possibilitar e justificar uma prática pedagógica revolucionária e ao mesmo tempo desafiadora, que contemple as demandas da criança contemporânea.

Nesta perspectiva, abordo a Constituição de 1988, Estatuto da Criança e do adolescente de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e finalizo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009. Com foco no que revelam sobre a criança.

Defendo a importância deste estudo com vistas na crescente legitimação da criança como um sujeito de direito, ser pensante, potente, criativo, consumidor e produtor de cultura.

Na tentativa de organizar e estruturar o atendimento educacional do país, bem como, garantir um atendimento de qualidade a criança, ao longo dos anos, muitas lutas foram travadas entre o governo, algumas ONG's e até mesmo com a sociedade civil. Os embates resultaram em leis, estatutos, referenciais, orientações e outros documentos, que preveem o ensino público de qualidade para todos. Pautam a garantia de qualidade e acesso, inventariam os direitos básicos da criança, regulam o atendimento, registrando como deve acontecer, pensando nas particularidades da infância em relação aos cuidados, mas sem perder de vista a construção de conhecimento.

A seguir alguns documentos resultantes dessas lutas são apresentados. É dado um destaque maior às questões que dialogam com a temática deste trabalho, que busca dar consistência para um trabalho significativo, coerente, rico em suas propostas destinadas as crianças da educação infantil, não

como espectadores, mas como sujeitos únicos, ativos e produtores de cultura, que junto com professores, família e individualmente constroem conhecimento.

1.1. Anos 80: A criança Como Sujeito de Direito

O objetivo de toda Constituição Democrática de um país é garantir os direitos fundamentais do homem e a organização democrática do seu Estado. (Zaverucha 2000, p. 11).

A carta magna, como é chamada, nasceu 5 de outubro de 1988, época muito conturbada em nosso país em diferentes aspectos. Mesmo com toda instabilidade o documento pode contar com a participação expressiva da sociedade civil em sua elaboração, por isso, também é chamada de Constituição Cidadã.

É nesse cenário, que pela primeira vez, a criança aparece como sujeito de direito na história. Direito assegurado pelo artigo 208 da Constituição Federal, que regulamenta a obrigatoriedade do Estado em ofertar a educação básica de 4 aos 17 anos. O atendimento a criança pequena, é garantido em creches e pré-escola até os 5 anos, como opção da família, mais a partir dos 6 anos completos a matrícula passa a ser uma obrigação da família.

Na época essas instituições estavam diretamente ligadas às fábricas e indústrias, onde as mulheres trabalhavam. Naquele momento os locais caracterizavam-se como depósitos, não havia uma proposta ligada à educação, o maior objetivo era cuidar das crianças, para que as genitoras pudessem cumprir sua carga horária de trabalho e só.

Formato de atendimento com base assistencialista, higienista, que sanou uma problemática social daquele contexto. Mas, em relação à criança, a visão ainda era muito precária quanto ao pedagógico, mas, ainda assim, não deixou de se configurar uma conquista política.

1.2. Criança Cidadã: Proteção, Cuidado e Educação

O Estatuto da Criança e do Adolescente surge a partir de lutas do movimento social, profissionais de diferentes áreas e pessoas que questionavam a maneira como a população infanto-juvenil era vista, atendida e tratada no Brasil nos anos 90. Nesse momento, surge um olhar mais atencioso para essa etapa única da vida, um movimento consciente e respeitoso pela criança, enxergando-a como sujeitos que são e estão na sociedade.

A ideia central é regulamentar os direitos e deveres das crianças e adolescentes, sua proteção. Independentemente de cor, etnia ou classe social, garantir aos sujeitos o gozo integral de direitos fundamentais. De serem tratados como pessoas que precisam de atenção, proteção e cuidados especiais para crescerem e se desenvolverem em diferentes aspectos.

Regulamenta como o poder público e a sociedade devem proceder para implementar efetivamente o Estatuto. Esforço intencional. Com vistas para construção de uma sociedade mais justa. Essa responsabilidade compete ao poder público, que prioritariamente deve efetivar dentre os direitos elencados no documento, o da educação, mais se estende a família, a comunidade, assim como a sociedade em geral.

As práticas se qualificam na medida em que tratam criteriosamente a criança e como um indivíduo que está em plena fase de desenvolvimento e que precisa de aporte legal, familiar, social para crescerem como cidadãos. Isso não significa que eles não tenham deveres, pelo contrário, tem muitos, assim como os adultos.

Para o ECA criança é toda pessoa com até doze anos incompletos. Assegura a educação como um direito e leva em consideração as peculiaridades dessa etapa da vida. Para isso, o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos, é regulamentado e garantido pelo Estado. Mas também apresenta com clareza seus fins sociais. Se inclina para as exigências do bem comum, dos direitos e deveres individuais e coletivos, assim como, atenta cuidadosamente para a criança.

O documento pode ser considerado mais uma conquista no âmbito educacional, principalmente por colocar a criança como foco central da legislação. Perceber a criança como pessoa em uma condição peculiar, cidadão de direitos é mais um ganho. Nesse sentido, podemos considerar que demos mais um passo à frente.

1.3. Educação Infantil para Além do Cuidar

Diante do panorama histórico apontado até aqui, que foi marcado por lutas e conquistas significativas, fica entendido que a educação, por muitos anos ficou nas mãos da assistência social. Com essa concepção assistencial, o cuidado, zelo e proteção sempre falaram mais alto do que o processo educativo e pedagógico.

A partir discussões e reformas no âmbito da educação nacional nos anos 90, nasce a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a mais recente até o momento. Além de apresentar diversas mudanças em relação às leis anteriores, destaca a entrada da educação infantil para a educação básica nacional.

O artigo 24 diz: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. A garantia desse atendimento, gratuito, é pautado como dever do Estado.

Quanto ao atendimento, o artigo 30 é claro: “A educação infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade”.

Essa mudança gerou uma grande revolução nas instituições educacionais brasileiras por questões de organização e até administrativas. Mas principalmente por salientar que além de cuidar, tomar conta e abrigar crianças, se fazia necessário pensar no trabalho de cunho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças. A liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de

concepções pedagógicas são os princípios básicos nos quais a lei regulamenta, como alicerce, para este fazer.

A LDB 9394/96 explicita com clareza que a educação é uma questão do coletivo, da sociedade civil, que não se pode dissociar o cuidar e o educar e, pensa no educando hoje e futuramente, quando se lê em seu segundo artigo, sobre os princípios e fins: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O trecho destacado traz uma ideia do que se pretende com as crianças quando elas estão na responsabilidade dos educadores. A criança da educação infantil neste caso está iniciando sua trajetória educacional e o professor é o responsável pelas propostas que favoreçam seu desenvolvimento pleno.

O cuidar e o educar, atrelados, garantidos por lei, geram uma reviravolta no cenário educacional. O olhar das instituições, profissionais e formações precisaram, certamente, de ampliação. Mudar o paradigma. Sair da zona de conforto. A conquista mostra o quanto a sociedade está mudada. Sedenta por oportunizar a criança espaços onde ela possa ser vista, cuidada, mas também, livre, para deixar as marcas que já lhe constituem, por meio do contato direto com a cultura e das leituras que já consegue fazer do mundo.

A seguir as contribuições das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, de 2009, nos aproxima ainda mais das perspectivas atuais em relação a criança.

1.4. Diretrizes Curriculares: A Criança e a Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil baseiam-se nas conquistas dos anos 80 quando se fala em atendimento a criança pequena. Consta em seu texto: O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se firma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. “O processo que resultou nessa conquista teve ampla

participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação”. (DECNEI, p.7)

Com tudo, o segmento da EI passa por um processo intenso de reflexões em busca de uma concepção sobre a educação de crianças em espaços coletivos quanto à escolha de práticas que mediassem aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Mas focaliza com prioridade em encontrar propostas mais consistentes que orientem o trabalho pedagógico com as crianças de creche e pré-escola, com um formato que garanta a ininterrupção, prevista nas DECNEI, “do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos”. (DECNEI, p.7)

Inspiradas na LDB, as DECNEIs definem a educação infantil como: primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

A criança é apresentada como, sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Afirma que a proposta curricular da educação infantil deve ter dois eixos como base: a interação e a brincadeira, bem como as práticas pedagógicas pensadas para este processo. Nesse sentido prevê a garantia de experiências que promovam através das sensações e expressões corporais o conhecimento de si e do mundo, tendo em vista a individualidade e o respeito ao ritmo de cada indivíduo; através de diferentes formas e gêneros de expressão a imersão e domínio progressivo das linguagens; com propostas coletivas e individuais a confiança e a participação; a elaboração da autonomia pela criança em ações ligadas ao cuidado pessoal, auto-

organização; a ampliação de referências, padrões e de identidade com outras crianças e grupos sociais de forma estética e ética; a curiosidade, a exploração em relação ao meio físico e social ao tempo e à natureza; o relacionamento e a interação com diferentes manifestações; interação cuidadosa, com base na preservação de recursos naturais; contato com a cultura brasileira.

Essa proposta curricular é elaborada de acordo com a identidade local e institucional. E de acordo com as escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, inserem essas experiências de maneira integrada.

É notório como a dimensão do olhar para a criança se amplia. O quanto a proposta visa considerar suas peculiaridades e potências. Os princípios éticos, estéticos e políticos respaldam ainda mais a criança.

1.5. Criança: Ser Social, Histórico e Cultural

A ideia de que a criança também produz cultura. A escuta disponível para a criança. Educação Infantil como um espaço de interação, socialização, que favoreça aprendizagens pertinentes para a faixa etária. A garantia espaços de coletividade e individualidade. Conceber que as crianças têm coisas a dizer. A perspectiva de troca entre as crianças e crianças, crianças e professores. A ideia de que as crianças são competentes, pensam, se organizam. Que elas fazem coisas por si. São ideias inspiradas em uma concepção muito recente de infância.

A concepção atual, nem sempre foi assim. A bagagem que a criança carrega, nem sempre foi considerada. As experiências conquistadas pelo contato com os grupos familiares, territórios habitados, não contavam. Como vimos anteriormente, de uma forma genérica, ela era concebida como uma mera consumidora de cultura. Apenas como uma reprodutora de cultura. Hoje, leva-se em consideração que ela se apropria, mas, não como uma mera cópia, ela se apropria da cultura, partindo do que ela já conhece do mundo, as relações e oportunidades que ela teve anteriormente, em diferentes espaços.

Fica claro que maneira como uma criança é vista ou compreendida dentro de uma sociedade, se constitui historicamente. Ao longo dos tempos a concepção de criança e infância sofreu muitas modificações. E de acordo com o local onde ela está inserida, o modo como a infância é vista e compreendida, muda consideravelmente.

Como integrante de um núcleo familiar, que também não é padronizado, a criança, como todo ser humano, carrega as marcas do seu grupo social, mas, como sujeito social, histórico e cultural, também deixa suas marcas na sociedade.

A criança é caracterizada pela singularidade que possui ao ser, estar, pensar e sentir o mundo. As interações que estabelecem com o mundo e com as pessoas que a cercam acontecem a todo instante e são experiências fundamentais para estimular seu esforço de compreender as relações, os fatos vividos, as contradições, as tensões e conflitos que fazem parte da vida.

Elas explicitam suas vontades e aspirações referentes as suas vidas de diferentes formas. Mas em geral é no momento de livre expressão, na brincadeira e em processos lúdicos, que explicitam o conhecimento previamente internalizado. Nesse sentido, fundamentam a importância de um intenso trabalho criativo e repleto de significado na Educação Infantil.

Esse é um dos desafios das instituições e dos profissionais da área de educação. Compreender, conhecer e reconhecer a maneira inerente da criança pequena se apropriar, ser e estar no mundo. Considerar que a criança consome e produz cultura. E que embora a infância tenha características próprias e comuns, a individualidade e as diferenças, mantém cada criança, como pessoa singular. Ser pensante, criativo e potente.

Vista como uma linguagem da educação infantil, a brincadeira acontece num universo imaginário. Por isso, a criança que brinca, conseqüentemente domina a linguagem simbólica. Marcada por fatos vivenciados, emoções e até da realidade que cerca a criança, a brincadeira nada mais é do que uma representação transformada das experiências de cada indivíduo. Um encontro com dimensões criativas, artísticas e estéticas também.

O ato de brincar, manusear diferentes materiais e acessórios, possibilita mudanças de paradigmas. Por isso, muitas vezes, o que observamos ou nos esforçamos para compreender, nomear e até explicar, tem outros significados para a criança. Neste contexto ela transfere, substitui, cria, recria e inventa partindo sempre de critérios próprios. Busca soluções, resolve problemas cotidianos, incorpora por completo seu personagem. Enfim, experimenta, se apropria e compreende o mundo, as pessoas, os sentimentos e acessa descobertas incríveis.

A criança aprende e ensina de forma criativa, transforma saberes antigos em novos conhecimentos, sendo assim, o ato de brincar se torna singular na constituição infantil. A variedade de experiências, a relação com as pessoas, objetos, linguagem oral e gestual, ao se envolver em atividades que ofereçam materiais para diversas construções e propostas corporais, a criança amplia o repertório, se apropria de uma gama de conhecimentos impossíveis de mensurar.

É o professor, que nas instituições, organiza o repertório a ser apresentado às crianças. E também lhe cabe pensar, no espaço, tempo e delimitações do local das explorações. O olhar atento e observador do professor, o registro e a documentação do cotidiano, que podem ajudar na avaliação da criança tanto no processo de desenvolvimento no grupo, quanto individualmente. Através desses instrumentos o professor garante, informações importantes, sobre as potencialidades da criança e do grupo, no uso das diferentes linguagens, sobre a socialização, recursos afetivos e emocionais que a criança apresenta durante os encontros/explorações.

O professor pode intervir intencionalmente, adequando os recursos e materiais utilizados, pensando num espaço estruturado para as explorações. Dessa forma, enriquece as competências imaginativas, criativas e organizacionais da infância. Pois a criança pequena recria e estabiliza seus conhecimentos nas diversas facetas do saber, por meio da espontaneidade, da imaginação e expressividade.

Seguindo essa perspectiva, se faz necessário garantir circunstâncias em que aprendizagens aconteçam de forma significativa e através da expressividade, o conhecimento seja experienciado.

2.

A Arte e a Revolução Pedagógica Como Caminho

O capítulo anterior retrata a crescente mudança que ocorre dos anos 80 até os dias atuais em relação à concepção de infância e de criança. Fica claro como essa abordagem mudou diante das necessidades das mulheres, de questões políticas e debates contemporâneos propostos pela sociedade civil. A visão educacional, prioritariamente assistencial, se uniu ao cunho pedagógico e, a criança deixou de ser um mero depósito ou receptora de informações, passando a ser vista como sujeito pensante e atuante no processo de construção de conhecimento, como consumidores e produtores de cultura, seres criativos e muito expressivos.

Ancorada nessa reflexão, nesse capítulo procuro refletir sobre a Abordagem de Reggio Emilia e sua influência em minha formação e prática pedagógica, como educadora atuando na Educação Infantil. Apresento essa abordagem destacando sua contribuição para a formação de crianças e professores, principalmente no que se refere às experiências estéticas e ao campo da arte na educação infantil. Abordo como todas essas experiências reverberam na minha pessoa, enquanto, ser sensível e profissional em constante formação e, no trabalho que desenvolvo na Educação Infantil.

2.1. Reggio Emilia: Uma Abordagem Revolucionária na Primeira Infância

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a estética aparece como princípio básico do seguimento. A estética norteia a construção da proposta pedagógica das instituições, que se comprometem e estabelecem suas práticas por meio “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (MEC/SEB, 2010, p.16). A reflexão construída ao longo do texto procura refletir sobre a abordagem de Reggio Emilia e sua influência no processo de construção de uma prática pedagógica na Educação Infantil que reconhece a importância da livre expressão, das linguagens artísticas e da experiência estética e sensível no cotidiano.

A abordagem de Reggio Emilia surge de forma impressionante, num cenário crítico, após a segunda guerra mundial. Loris Malaguzzi, italiano, intelectual e professor, resolveu construir uma nova escola, por amor aos seus alunos. Ele trabalhou por anos com profissionais de diferentes áreas, linhas e abordagens

pedagógicas. Estabeleceu vínculo com a comunidade, pensou o trabalho por décadas com o intuito de formar o sistema que funciona até hoje e pode ser descrito como “uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado” (Edwards, Gandini e Forman, 1999, p.10).

Nessa abordagem a arte é utilizada como um canal de fruição, como experiência estética. O procedimento, as etapas e tudo que antecede ao produto final, é o que mais importa. A valorização do ato criativo, do fazer artístico, individual e coletivo, está atrelado a conceitos, conteúdos, linguagens, textos e histórias. Para o autor, “a criatividade não é somente a qualidade do pensamento de cada indivíduo, é também um projeto interativo, relacional e social. (Rinaldi, 2012, p.216).

O que encontramos em Reggio Emilia são espaços da Infância que foram pensados estrategicamente para tender as crianças. Trata-se de ambientes previamente pensados e estruturados por professores, atelieristas e até de designs. É um padrão que nos faz repensar acerca dos espaços destinados a crianças da Educação Infantil e de que forma estamos atendendo o direito das crianças de acessarem espaços de qualidade, que favoreçam e qualifiquem suas aprendizagens. Em uma visita aos espaços de Reggio Emilia, Rinaldi (2012) constatou: “Era possível senti-las vibrando de tanta vida e, embora se pudesse reconhecer nelas o pensamento de Montessori, Freinet e Dewey, era nítido que a linguagem do ambiente espacial ia muito além disso, graças a preocupação em as artes visuais e a arquitetura.” Sendo assim, os espaços em Reggio Emilia podem ser considerados como terceiro educador, pois a relação entre espaço de qualidade e aprendizagem de qualidade é nítida nessa abordagem.

Com a percepção de Rinaldi (2012) fica claro como essa abordagem configura a imagem das crianças que acessam os espaços que estamos nos referindo:

Muitas imagens diferentes seriam possíveis: realçando aquilo que a criança é e tem, pode ser ou pode fazer, ou ao contrário, enfatizando aquilo que a criança não é e não tem, não pode ser e não pode fazer. A imagem da criança é, acima de tudo, uma convenção cultural (e, portanto, social e política) que torna possível reconhecer nelas (ou não) certas qualidades e potenciais, e interpretar expectativas e contextos que dão valor a qualidades e potenciais ou, ao contrário, os negam. Aquilo que pensamos sobre as crianças se torna, então, um fator determinante de sua identidade ética e social, de seus direitos e dos contextos educacionais que lhe são oferecidos.”

O olhar do adulto é fundamental frente aos processos de aprendizagem. Valorizar o que as crianças já conhece, reconhecer o que elas são plenamente capazes de criar, acolher sua atividade, competência, olhar crítico e movimento dinâmico em tudo que se envolve, compete aos profissionais que atuam com elas e pensam os ambientes para elas. Nesse sentido, “escutar é uma premissa para qualquer relacionamento de aprendizado.” (Rinaldi, p. 209).

Um dos procedimentos importantes dessa abordagem é que tudo sempre se inicia com as crianças. O educador é um ajudante que está sempre disponível. É um colaborador que não faz muitas intervenções, por que compreende, que aquilo que as crianças sabem fazer juntas hoje elas saberão fazer sozinhas amanhã. “Reggio Emilia praticamente inaugura um conceito mais “contemporâneo e vivo” de pesquisa. Nas palavras de Rinaldi (2012 p. 186) “se legitimarmos o uso desse termo, para descrever a tensão cognitiva que se cria sempre que ocorrem processos autênticos de aprendizado e de construção do conhecimento.

A abordagem propõe uma cultura da investigação, da pesquisa. Em que as crianças e profissionais são convidados a serem autores em processos vicerais que acontecem individualmente ou no coletivo. E pesquisa, segundo Rinaldi (2012 p.186) é “termo para descrever os percursos individuais e comuns percorridos na direção de novos universos de possibilidades.”

A história pedagógica e política dos serviços para a primeira na Itália tem como essência a identidade. Entre muitos pontos peculiares dessa abordagem que foram destacados ao longo deste trabalho, trago mais dois: O conceito de continuidade e o valor atribuído à criatividade como qualidade do pensamento.

A continuidade “fenômeno mais complexo e composto do que a simples troca de informações sobre os níveis que foram alcançados pelas crianças. Ela faz referência à qualidade intrínseca ao próprio viver, ao homem, à sua busca pelo significado, ao sentido do seu passado, presente e futuro. A continuidade que a criança procura tem a ver com fazer parte de um projeto, engajar-se nele; um projeto de vida.” (Rinaldi, 2012 p. 191).

Falar da criatividade como qualidade do pensamento, é falar de crianças engajadas em seus processos de aprendizagem. De crianças ativas que buscam

saber e conhecer o mundo pela insistência, por meio de perguntas, tentativas, olhar atento, uso de alguns materiais enfim. É uma junção das experiências que as crianças vivenciam no coletivo e individualmente, na escola e em casa, por meio das propostas com seus professores, amigos e familiares, em que usam de tamanha criatividade que as experiências seguem se qualificando. Mas segundo Rinaldi (2012 p. 2016), “A criatividade não é somente a qualidade do pensamento de cada indivíduo, é também um projeto interativo, relacional e social. Exige um contexto que lhe permita existir, se expressar, se tornar visível.”

E é por isso que nas escolas, as crianças e os professores, precisam ter espaços garantidos de livre expressão. Pois não se pode ser criativo apenas na “hora da atividade”. Está aí a importância de estabelecermos relações com a arte.

2.2. Formação Estética e a Influência de Reggio Emilia

Foi em uma aula de artes que a abordagem de Reggio Emilia chegou ao meu conhecimento, superficialmente, quando ainda cursava a graduação. De forma bem resumida, a abordagem foi apresentada no finalzinho da aula, quase como um comentário da professora, sobre esse projeto revolucionário, com base nas linguagens artísticas para a primeira infância.

Deixei essa informação guardada. Em outro momento, pesquisei mais a fundo, li trechos na internet, pesquisei imagens e garimpei vídeos. Inicialmente, fui fisgada pelo visual que essa abordagem apresenta. Tudo que vi era muito vivo, autoral, significativo e demonstrava a valorização dada em relação às construções das crianças. O pouco que li foi o suficiente para perceber a potência desse trabalho, que transcende a fala e apresenta outra forma de trabalhar a arte, um modo diferenciado de se posicionar frente às crianças, de olhar e pensar essa faixa etária. É uma escolha teórico-metodológica que compreende a criança sob outra lógica e ponto de vista. Para essa abordagem, só é possível estar na Educação Infantil desse modo, por conta das linguagens e o modo como elas dialogam com as manifestações infantis.

Mas eu ainda tinha dúvidas. Surgiram muitas indagações. Principalmente com relação aos materiais que eu via nas mãos das crianças e sobre a maneira como as crianças circulavam pelo ambiente experimentando. Como encontrar no cotidiano da Educação Infantil espaço para esse tipo de vivência? Como propor? Por quanto tempo?

Durante a minha formação, fui instruída a agir de forma controladora com a criança. O cuidado é importante, mas, permitir que as crianças ousem é uma forma de dizer para elas que confiamos e que creditamos em seu potencial. Por onde passei como professora, sempre fui chamada atenção para ter um cuidado extremo com as crianças e as justificativas eram inúmeras: “Criança cega”, “Ela vai enfiar no nariz”, “Se isso cair no pé, como vamos falar com os pais? O que eles vão achar?”. Eu me encantava vendo elas se desafiando corporalmente ou por meio de objetos, mas, ficava um tanto amedrontada, refém dessa necessidade excessiva de controle.

Em outro sentido, mais dúvidas surgiam e questionamentos, tais como: - Como assim, crianças brincando com pedras na escola? Brincando com pedaços de madeira? Construindo com caixas de madeira e outros materiais? Coisas simples, como explorar a água, geralmente só eram realizadas durante o banho de mangueira.

Para dar conta de tantas questões que me encorajavam, mas que ainda estavam muito presas e muito desorganizadas, passei a fazer buscas por cursos aqui no Rio. Como eu sempre participava dos ciclos de palestra da APPAI – Associação Beneficente Professores Públicos Ativos e Inativos, registrei que Reggio Emilia seria uma ótima temática. Enfim, ir até a Itália ver tudo de perto seria um sonho, mas eu precisava buscar por aqui. E foi em São Paulo que eu descobri o quanto essa abordagem já estava mais disseminada. Eu precisava investir na minha formação estética, desejo que se revela nas palavras do poeta:

*O meu olhar é nítido como um girassol,
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem a criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do mundo...*

Fernando Pessoa

Em dezembro de 2012, em busca dessas novidades mundanas, fiz meu primeiro mergulho nessa abordagem. Particpei de uma jornada em São Paulo, que colaborou muito para que eu ampliasse meu entendimento sobre o assunto. Então, passei a participar de diversas formações com esse viés, todas em São Paulo. Grupo de estudos, cursos de um dia inteiro, palestras em geral. Até o primeiro semestre de 2015, foram muitas idas e vindas. Muitas aprendizagens.

Nesse interim, para ser mais exata, em 2013, iniciei a formação em Arte-Educação com Helio Rodrigues, em seu atelier no Anil – Jacarepaguá –RJ. A cada encontro teoria e prática caminhavam juntos. Múltiplas linguagens se entrelaçavam, me fazendo flexibilizar, refletir e ousar em minha prática pedagógica. Foi um tempo de investimento fantástico. Conceitos como o “acaso”, “forma e contra forma” , técnicas diversas com argila, máscaras de gesso, pinturas com nanquim, as curvas de Moebius, teatro, composições poéticas a partir do Dadaísmo, foram me fortalecendo gradativamente. Esse processo de formação resultou num caminhar mais leve e firme, e numa prática pedagógica construída com mais vida e significado, para mim e para as crianças.

Em 2014, conheci o setor educativo da Casa Daros, periodicamente eles promoviam atividades de formação para professores. Entrei em contato com Felipe Sepulveda, da instituição AEIO-TU na Colombia, que desenvolve um trabalho fantástico inspirado nos princípios de Reggio Emilia. Na Casa Daros, visitei exposições, conversei sobre a vertente, pesquisa, técnicas e conceitos dos artistas latino americanos. Junto com os participantes, travei longos diálogos sobre Arte na primeira infância, sobre recursos e materiais. Apresentei um trabalho sobre a minha turma intitulado “Tesouros da Natureza”, resultado de uma passeio que fizemos a Floresta da Tijuca. Uma lindeza, autoria pura!

Todas essas experiências colaboraram muito com a ampliação do meu repertório, do meu olhar para as crianças, com foco em seus desejos e diferentes modos de produção. Colaborou muito para que repensasse minha prática junto com as crianças. O planejamento, a organização da sala e dos outros espaços que acessamos na escola, o tempo destinado para as propostas e a oferta de materiais para as crianças, sofreram mudanças significativas, paulatinamente.

Com tantos estudos sistemáticos sobre Reggio Emilia, o meu cotidiano não poderia ser o mesmo. Eu continuava encaminhando as propostas habituais,

que davam conta do que estava estruturado na proposta pedagógica da escola, e que contemplava as orientações da coordenação, mas, constantemente, eu ficava maturando em pensamentos e atitudes, uma forma de viver com as crianças aquelas propostas tão ricas apresentadas pela abordagem.

Uma das coisas que mais me encanta é a proposta de Atelier e das coleções. De atelier não como um local específico, uma sala apropriada para este fazer, mas, no sentido mais amplo, que poderia ser vivido, construído, sentido e experimentado, em qualquer local do espaço escolar. Um espaço construído com antecedência ou improvisado, possível de ser proposto pelo professor, crianças ou pela própria natureza, por exemplo. “Um espaço para desdobramento de significados e ideias entre as crianças [...] contexto excitante, fértil, seguro e irresistível, onde as crianças lancem suas ideias no ar para que colidam umas com as outras, em pensamentos, gestos, palavras faladas e escritas, números, desenhos, argila e tinta. [...] o atelier é, ao mesmo tempo, o centro físico e o espaço conceitual que é o catalisador e o lugar da nossa criação de significados. É uma dança de significados, feita em relação aos outros e à experiência.” (Gandini, 2012, p 167).

Colecionar materiais foi uma forma de investir nas possibilidades ilimitadas de criação e construção que cada um deles oferece. Na perspectiva da abordagem, “os materiais são veículos para expressar e comunicar e fazem parte do tecido das experiências e processos de aprendizagem das crianças.” (Gandini, 2012, p.32) A partir desse estudo sobre a abordagem Reggio Emilia, comecei a colecionar tampas diversas, tecidos, anéis de garrafa, pedaços de retalho, fuxico, areia, conchas, lantejoulas, pedaços de madeira, potes, papelão, caixas, botões, folhas, galhos e diversas pedras.

Professores e formadores dos cursos que fiz se referem a esses materiais como “Material não Estruturado e Território de Aprendizagem”, assim essas coleções de pequenos achados são nomeadas. Nas mãos e pelo olhar das crianças são transformados, enriquecendo ainda mais as brincadeiras e construções, possibilitando uma experiência estética visceral. “As crianças apresentam uma receptividade inata às possibilidades que os materiais oferecem e interagem com eles para criar significados e relações, explorar e comunicar.” (Gandini, 2012, p.32)

Nesse sentido não determinam previamente como devem ser usados. É aquele que não apresenta uma função única, que gera dúvida, que faz a criança pensar e criar através de critérios e repertório próprio. São os que permitem a fruição. Quem significa ou determina seu uso é a criança, durante a exploração ou ato criativo. E, em outro momento, a mesma criança ou outras podem ressignificá-lo.

Dessa forma, o Material Não Estruturado ou Território de Aprendizagem se refere às possibilidades e características que cada material ou espaços oferecem. O exercício é pensar até esgotar as inúmeras explorações, conceitos, características e potencialidades que oferecem.

Por exemplo: uma tampinha de refrigerante feita de plástico. Se colocada emborcada, esconde objetos minúsculos e, quando posicionada ao contrário, pode ser preenchida com os mesmos grãos, um pouco de água, areia, terra.

Um pote de tinta: a tinta deixa marcas distintas no papel. O pote de tintas pode ser empilhado, selecionado e classificado. Rola. É possível tirar som quando batemos um pote no outro ou quando batemos com o pote, em diferentes superfícies.

O tecido: Material maleável. Dobrável. Possibilita amarras, nós e emendas. Esconde, cobre corpo e objetos, pode ser forrado em muitos lugares. Num piscar de olhos vira inúmeras vestimentas, máscara, chapéu e até cabelo de Rapunzel. Pode ser água, onda, ventania. Casulo, toca, casa, janela, parede e porta. Esconderijo. Tapete mágico. É a cama que cabe do neném ao gigante. Juntinhos viram quebra cabeça ou colcha de retalhos.

Madeira: Material firme. Pode ser empilhada e organizada por tamanho, forma, peso. É ótima para ser utilizadas nas construções que demandam base. Produz sons. Favorece a construção de casas, tramas, barcos, entre outras possibilidades criativas. Com um trabalho atento e minucioso dá para escrever nome, construir corpo ou bonecos. É varinha de condão e de pescar, nariz do Pinóquio, a colher que mexe o caldeirão da bruxa ou a que faz a “comidinha”.

Essas são algumas possibilidades que eu descrevi, nas mãos das crianças, a ampliação dessas possibilidades de transformação do material e o voo alto e livre da imaginação, é certo! Nesse caso, podemos perceber a riqueza que há por trás de tantas explorações. As crianças, ao manusearem materiais

simples como esses, deixam suas marcas, revelam suas formas de pensar e de se organizar. E, entram em contato com muitos conteúdos e conceitos que estão implícitos. De acordo com o pensamento de Gandini (2012), “as maneiras nas quais as crianças inventam com os materiais costumam ser inesperadas e surpreendentes; portanto, é importante que o adulto que trabalha com crianças adote uma postura de liberdade e possibilidades ilimitadas em relação ao trabalho destas.”

Foi no momento de observação dos cantos de trabalho, momento em que acontecem atividades diferentes e simultâneas em mesas e espaços da sala, que eu tive uma ideia. A partir desse dia passei a planejar os cantos, sempre garantindo uma provocação. Tinha sempre uma surpresa. Essa foi a estratégia inicial para introduzir os materiais não estruturados na sala de aula.

Em uma mesa ou numa parte da sala, sempre era inserido um material não estruturado com diferentes características e possibilidades de uso. As crianças sempre me faziam perguntas, tais como: - “Carol, é para que?”, - “Por que você deixou essas coisas na mesa/chão?”, - “É para gente?!”, - “O que será que dá pra fazer com essas coisas?”.

Eu indagava mais do que respondia. E deixava acontecer. Instaurava a dúvida mesmo. Garantir o encontro delas com os materiais não estruturados para que tirassem suas conclusões, pensar sobre o que fazer, descobrir as possibilidades, era o objetivo principal, porque eu compreendia, assim como na abordagem de Reggio Emilia, que “a criatividade qualifica o pensamento”. Enquanto eles exploravam o ambiente, eu brincava junto também, mantinha olhos e ouvidos atentos observando como elas significavam os materiais.

Depois de um tempo, nesse processo de investigação solitária, passei a propor rodas de conversa sobre esse canto, que estava sempre causando muito estranhamento. Aproveitei o momento para relatar meu interesse por esses estudos, contar sobre as viagens e cursos e para falar sobre o quanto estava empolgada e curiosa com essa pesquisa, com essa forma de trabalho.

Em um dos nossos encontros, solicitei o projetor e mostrei umas imagens deles mesmos envolvidos com os materiais. Foi um momento muito rico. Uma troca muito especial, eu já estava vivendo com as crianças o cerne da documentação pedagógica, eixo tão importante quanto às experiências que essa abordagem promove. Segundo Rinaldi (2012), “os locais em que se realizam as

pesquisas sobre o aprendizado precisam ser ampliados para as escolas e devem permitir que tanto professores quanto alunos reflitam, em seu cotidiano, sobre as maneiras pelas quais aprendem e constroem saber.”

As crianças compraram a ideia. A partir desse dia, eu já não era mais solitária. Elas passaram a colecionar junto comigo e essa mudança deu muito mais sentido para as explorações e coleções. No momento dos cantos de trabalho, elas passaram a escolher os materiais não estruturados. E eu pude perceber o quanto eles disponibilizavam tempo para esse momento de criação e construção. Passamos a pensar juntos e explorar juntos toda a potência dos materiais.

O conceito de coleção é um ponto bem importante também. É importante uma organização estética. O zelo pela estética é prioridade nessa abordagem. Mesmo se tratando de materiais simples, uma boa organização se faz necessária. A organização estética é fundamental e, assim, as crianças aprendem.

Outro aprendizado importante foi o conceito de documentação. O registro cotidiano que busquei fazer ao longo dos dias. As fotografias e os escritos são documentos pedagógicos.

ReggioEmilia realmente tem um trabalho muito potente e desafiador, tanto para as crianças quanto para os adultos. A potência dessa abordagem é revelada nos mínimos detalhes, de um cotidiano leve, significativo e cheio de intenções.

2.3. A Fotografia na Escola: Documentação Pedagógica

Vivemos um novo momento tecnológico, com câmera digital, de celular, tomando conta. Em poucos minutos todos sabem onde e com quem estamos. De todo modo, a imagem, permaneceu ao longo do tempo, sendo usada para contar histórias, ou partes dela. Ela continua eternizando momentos, fragmentos.

Exatamente a partir do momento em que entro no mercado de trabalho como professora da Educação Infantil. Foram muitas informações e formações. Cada instituição por onde passei tinha um foco diferenciado, um cunho para a fotografia. Algumas, só no final do ano, contratavam aqueles fotógrafos

profissionais para fazer uma foto individual e outra do grupo. Outras que estimulavam o registro fotográfico apenas nos eventos, outras durante o ano todo e buscavam dar visibilidade para as histórias que continham.

Como relatei, eu passei por muitas formações e me informei por diferentes vias. Por eu trabalhar em uma escola que tem como um dos eixos, o registro, há seis anos, cotidianamente eu registro as crianças em diferentes momentos.

O cotidiano da educação Infantil é repleto de momentos significativos, tanto para as crianças quanto para os professores. Alguns cursos que fiz inspirados na abordagem de Reggio Emilia e embasados na linha da arte-educação, tratavam sobre a imagem. A imagem como recurso educativo, como experiência artística, como registro do fazer pedagógico, entendida como um documento pedagógico.

Mas é preciso considerar o que Lopes diz, pois “Tanto a documentação verbal quanto a escrita ou fotográfica são objetos de estudos que apresentam limitações que podem ser minimizadas ao articularmos as informações que nos chegam por esses diferentes caminhos, por essas diferentes trajetórias que nos levam ao encontro da palavra, pela imagem e na imagem.” (p.80)

A Documentação Pedagógica se constitui na formação e na transformação dos profissionais e das crianças. Propicia uma pedagogia reflexiva e comunicativa. Sugere novas possibilidades de trabalho e de planejamento. É uma forma de revelar o cotidiano, as aprendizagens, através de fotografias, registros escritos, desenhos, listas, entre outras possibilidades.

De todo modo, meu foco é na fotografia como documentação pedagógica. Recurso que eu uso sistematicamente para construir narrativas sobre experiências artísticas e uso de diferentes materiais com a turma de Educação Infantil que atuo como professora. Assim como Lopes, “Procuro refotografar as imagens com olhar, travando um diálogo com as fotografias, situando-me, ao mesmo tempo, como sujeito e objeto de pesquisa, na medida em que esses registros remetem à análise da minha própria história. A construção da reflexão escrita se dá baseada nesse diálogo desencadeado pelo mergulho do meu olhar nas fotografias como narradora/pesquisadora.” (p.81)

Utilizo as imagens para fazer projeções para as crianças e exibir em reuniões de turma ou de equipe. Com elas, também construo um acervo da turma por

temas como: pátio, sala, aniversários, eventos da escola, aulas passeio, artes, biblioteca, enfim, é uma valiosa documentação. Segundo Lopes,

“Essas imagens, captadas no cotidiano escolar de todos aqueles envolvidos na escola e com a escola, não só auxiliam na rememoração e no desdobramento daquele instante fotografado em imagens-memória da experiência vivida como também falam por si mesmas. Provocam e fazem pensar diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem, tais como: a criatividade e o processo de criação; as etapas criadas de elaboração das propostas apresentadas; as estratégias e adaptações criadas para atender às necessidades especiais dos alunos; o produto final e a culminância de alguns projetos desenvolvidos; situações de aprendizado individual e grupal; momentos significativos no cotidiano escolar.” (p.80-81)

Com o intuito de revelar uma prática pedagógica com alicerce nas perspectivas tratadas nesse capítulo, o próximo é permeado por fotografias e relatos do trabalho desenvolvido com crianças da Educação Infantil.

3.

O Cotidiano Inspirado nos Princípios da Arte

Esse capítulo tem como objetivo apresentar o trabalho por mim desenvolvido como educadora, em uma turma de educação infantil, no cenário da Escola Oga Mitá, instituição particular, localizada em Vila Isabel.

As vivências aconteceram com uma turma agrupada, formada por 18 crianças na faixa etária entre 3, 4 e 5 anos. O pátio da escola, a sala do grupo, os espaços que acessamos em passeios externos, eventos da escola, as experiências das crianças em seus núcleos familiares fomentaram todo o percurso.

Observar as crianças em ação, disponibilizando escuta e olhar atento ao que muitas vezes não era dito em palavras foi um desafio tamanho. Pensar o espaço e propostas de acordo com a demanda das crianças, mas, sem perder de vista meu desejo de provocar, deixar dúvida e com isso ampliar as experiências, foi um caminho sinuoso, com muitas idas e vindas, que deu vida e muito mais significado a tudo que vivemos. Segundo Paulo Freire (2003), o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Essa leitura do espaço pedagógico pressupõe considerar a criança e suas potencialidades e, no caso deste trabalho, a arte como possibilidade de fruição, de liberdade, expressividade e autoria.

O uso da fotografia é um meio de contar a nossa história através das imagens que são repletas de palavras e possibilitam muitas interpretações e reflexões. Com elas é possível falar um pouco do processo por meio de um recurso que faz parte do nosso cotidiano.

Procuo dialogar com as fotografias para construir uma reflexão sobre essa prática pedagógica e as influências da abordagem de Reggio Emilia na construção das propostas desenvolvidas junto a esse grupo.

Inspirada nas formações que participei de 2012 a 2015, com foco em arte educação e na abordagem de Reggio Emilia, como apresentei no capítulo anterior, passei a planejar um cotidiano que contemplasse a arte, para além das técnicas e da valorização apenas dos produtos finais criados pelos educandos. A prioridade na experiência e na vivência de alguns princípios e conceitos permeados com as múltiplas linguagens favoreceu o processo de aprendizagem das crianças. E dessa forma, elas tiveram maior liberdade para o desenvolvimento de suas potencialidades artísticas e para a experiência estética e sensível, mobilizando a imaginação e a fantasia.

A escolha no manuseio de materiais não estruturados foi intencional. Através deles as crianças tiveram a oportunidade de entrar em contato a ideia de construção, viveram experiências estéticas, se expressaram com liberdade, contando sempre com a disponibilidade do adulto em seus projetos individuais e coletivos, que resultavam em muitas aprendizagens.

Juntos, fizemos uma coleção de objetos e materiais naturais, tais como: tampinhas, sucatas em geral, tecidos, fitas, fuxico, madeiras, potes de diferentes formas e tamanhos, folhas secas, galhos e gravetos, areia, terra, conchas, palitos, entre outros. O objetivo era criar um ambiente onde as possibilidades artísticas das crianças fossem acessadas e isso mobilizou uma ação sistemática no dia a dia.

3.1. Material Não Estruturado: Criatividade e Construção



Na imagem estou com o grupo na roda e com a caixa repleta de madeira com diferentes formatos.

O cuidado com o material, com si mesmo e com os amigos era um combinado rigoroso. Relembrar esses combinados fazia todo sentido porque se baseavam nas situações vividas. Não poderíamos deixar se perder de vista a dimensão do eu e do outro. A relação das crianças com os materiais não estruturados foi se estabelecendo aos poucos.

Logo que a caixa de sucata foi acrescentada nas coleções, era muito comum terminarmos o momento de exploração descartando muitos itens. Com o passar do tempo e com o trabalho desenvolvido, observamos que, mesmo tratando-se de um objeto mais frágil, a durabilidade aumentou

consideravelmente. Observando o grupo como um todo, percebo que esse fato se sustenta na relação que aos poucos foi sendo estabelecida entre as crianças e os materiais. Ao se apropriarem dos materiais, pelo cuidadoso uso, armazenamento, seleção e coleta, ou seja, ao se envolverem com todo o processo, as crianças se responsabilizam muito mais, não somente com os materiais, mas com tudo e todos que fazem parte deste contexto.

Ao entrar em contato com as madeiras e sucatas, as crianças, inevitavelmente iniciavam os relatos de suas percepções. Foi possível captar algumas percepções durante o uso. Mas também garantimos tempo para o registro das descobertas feitas a partir das potencialidades e limites que o material apresentava, na perspectiva das crianças. E esta apropriação dos objetos dava as crianças aparato para novas descobertas. Como nos diz Gandini (2012, p. 29):

“Investigar e descobrir como um determinado material se apresenta e é transformado, ajudando a criança a adquirir conhecimento sobre o material em si – sobre a textura, forma, configuração, cor e aparência externa e interna. A Criança aprende gradualmente que o material pode ser usado de muitas maneiras diferentes.” (GANDINI, 2012, p.29)

Contrapontos pela rigidez de um pedaço de madeira e a flexibilidade de um potinho de iogurte, sempre apareciam. Ao explorar as madeiras junto com as crianças, foi ampliada minha capacidade de percepção sobre os conhecimentos prévios que elas já haviam internalizado. Percebi que elas estabeleceram relações quanto a texturas, tamanhos e espessuras diferentes, forma e peso dos materiais. Com tantos saberes revelados, a madeira já se classificava como um território vasto de aprendizagem.

Na fotografia abaixo, Carolina, Laura, Marcela e Alicia estão construindo, juntas, uma casa. Observando essa cena, me emociono, por saber os desafios que cada uma delas está vivendo no ambiente familiar. Separação, gravidez da mãe, nascimento e aceitação de irmãos mais novos, são motivos suficientes para que elas se unam na empreitada de construir uma casa feita de material tão rígido.



Na foto seguinte, Francisco e Benicio navegam em sua jangada. Meio de transporte muito significativo para eles e para o pescador, personagem principal do projeto que estávamos vivenciando.



As duas imagens anteriores revelam o quanto os materiais não estruturados também favorecem a concretização de sonhos, fortalecem sentimentos e subjetividades. Através do manuseio desses materiais, a criança imagina, cria e brinca. De acordo com Vygotsky (2009), a brincadeira da criança:

“não é uma simples recordação do que vivenciou mas, uma reelaboração criativa das impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança criar é a imaginação em atividade. (VYGOTSKY, 2009, P.17)

Na fotografia abaixo, Miguel dedicou tempo para escrever seu nome utilizando os pedaços de madeira e depois representou seu corpo.



Na foto seguinte, Alice se desafia, experimentando equilibrar uma ripa de madeira com um copo de iogurte na ponta do nariz.



Dessa forma, as crianças brincam e resgatam as formas de representação simbólica do corpo, representam as letras e formam as palavras com seus nomes. Vygotsky (2009) explica que, toda criação, ainda que individual, sofre influencia de outras criações, e esclarece ainda que as mesmas estão diretamente ligadas às experiências prévias dos sujeitos. O ato criador tem como base a “repetição mais ou menos precisa daquilo que existia” (VYGOTSKY, 2009, P.12).

Na foto abaixo, Carolina explora a caixa onde guardamos alguns materiais para criar a base da sua construção. Ela seleciona pedaços diferentes de madeira que apresentam tramas diversas. Essa diversidade de materiais é rica em possibilidades de trabalho. Com o uso dos materiais não estruturados, as crianças ampliavam sua “capacidade de construir novas conexões entre pensamentos e objetos, promovendo inovações e mudanças, pegando objetos conhecidos e criando novas conexões” (GANDINI, 2012, p. 192).



Na sequência abaixo, observamos Flávia, Vinícius, Marcela e Francisco construindo uma trama com base e entrelaces em madeira. Eles resolveram juntos cada detalhe da construção. Acrescentaram, ao final, alguns copinhos de iogurte. E com o consentimento do grupo, Flávia tenta finalizar a produção com amarras de barbante. Eles compartilham os materiais e juntos transformam e resignificam esses materiais. Esse procedimento demanda das crianças disponibilidade, entendimento de uma linguagem que se constrói por meio da brincadeira e da atividade lúdica. Em outro momento, o mesmo material produzido poderá ganhar outros sentidos e significados.

O material não estruturado tem essa capacidade de não eternizar, enrijecer ou modelar as funções e significados atribuídos tanto aos objetos, quanto as produções. O sentido atribuído hoje pode ser modificado em uma próxima exploração. O material criador, assim como o brinquedo, ganha novos significados. Nesse sentido, o brinquedo ou o material criador não condicionam a ação da criança: ele lhe oferece um suporte determinado, mas que ganhará novos significados através da brincadeira e do ato criador (BROUGÈRE, 2008).



Victor Hugo descobriu as possibilidades de movimento ao juntar e empurrar levemente os cabos de vassoura de um lado para o outro, passou um bom tempo nessa experiência. Enquanto manuseia o material ele muda sua expressão facial, canta, trava diálogos, muda o ritmo/velocidade que movimenta as madeiras e nessa vivência ele também se atenta ao som que produz. Enquanto criar por meio dos materiais seus objetos para brincar, ele dimensiona

e fortalece seu pensamento. Como afirma Vygotsky (2009, p. 20), “a imaginação não é só um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital e necessária”.



Construção coletiva: Uma mandala, símbolo da nossa escola.



A foto acima registra um trabalho produzido pelo grupo, a partir de uma proposição minha. Depois de garantir tempo para as experiências individuais e

em pequenos grupos, meu desejo era reunir as crianças em uma proposta que fizesse sentido para toda turma. Para isso, resgatei a imagem de uma mandala que compõe nosso uniforme. Convite aceito, com mãos, pensamentos e muita criatividade em atividade, todos produziram esse trabalho após momentos de muitos diálogos, embates, do exercício de se colocar no lugar do outro, de pensar junto, ceder e expor ideias.

A oportunidade de construir coletivamente, sobretudo de aprender no coletivo, por meio dos materiais não estruturados, me faz acreditar ainda mais na seguinte afirmativa:

“O material é estático. É claro que ele pode sugerir e inspirar ideias, mas seria mais apropriado que falássemos das características ou propriedades do material considerado em si e, como sugere George Forman (1994, p. 41-43), analisar as potencialidades dos diferentes materiais. É por meio das interações entre a criança e o material que pode surgir um alfabeto. Quando as crianças usam papel, argila, cordão e coisas do gênero, diferentes alfabetos surgem a partir de diferentes materiais. Quando as crianças usam suas mentes e mãos para agir sobre um material usando gestos e instrumentos e começam a adquirir habilidades, experiências, estratégias e regras surgem estruturas dentro da criança, que podem ser consideradas como uma forma de alfabeto ou gramática. Esse alfabeto ou gramática, do uso de materiais deve ser descoberto pelas crianças em parceria com os adultos.” (Gandini, 2012, p.28)

Nesse sentido, me sinto cada vez mais responsável e cada vez mais inspirada em dar continuidade ao trabalho que venho me propondo viver junto com as crianças.

3.2. Terras do Nosso Quintal



Essa fotografia é de um mural da minha sala e as pinturas são produções das crianças da minha turma. Resolvi explorar uma imagem de um mural que compus para refletir sobre as aproximações e distanciamentos do que me parecia familiar.

De um modo geral, nós temos a mania da “síndrome do óbvio”. Como se o nosso envolvimento com a proposta do local onde trabalhamos bastasse para revelar um tanto de sentidos, intenções, propostas que estão por traz de um trabalho exposto. Implicada nessa questão, me distanciar ao máximo, foi uma tentativa de trazer à tona mais de um ponto de vista. O primeiro ângulo que utilizo é o da professora Carol, da turma Ashaninka Manhã 2015, na escola Oga Mitá.

Todo ano temos a “Festa do Campo” na escola. É uma festividade que envolve todas as turmas. O alicerce dessa festa é o trabalho junto às crianças de valorização do homem do campo, por meio de pesquisas diversas e histórias. Geralmente fazemos um contraponto campo – cidade, abordando o tema de modo que amplie os conhecimentos no campo da interação social, mas sem deixar de lado as áreas de conhecimento que nos cercam.

Uma das crianças da turma levou para a escola a história “Chapeuzinho de Couro”, de Agostinho Ornellas. O cenário explorado nessa história é marcado por diferentes tonalidades de marrom. Essa percepção chamou atenção das crianças que concluíram: - “Nossa, essa história é muito marrom!”; - “Ela é feita de barro?”. Algumas crianças contaram experiências vividas em viagens que fizeram com a família para o nordeste, em um cenário completamente diferente do que perceberam na história. E foi ótimo esse contraponto. De fato, o nordeste vai muito além do barro, do marrom, embora esses elementos também sejam parte da cultura dessa região.

A partir dessa conversa, surgiu a ideia deles levarem para escola, fotografias do passeio feito em outras partes do nordeste, para partilharmos com o grupo esses outros cenários. Partindo do contexto da história, as crianças também pesquisaram, sobre cactos, animais, comidas típicas, músicas e ritmos próprios do nordeste, a arte com argila, em tecidos, dentre outras nuances do cenário nordestino. Foi uma troca muito rica e, sobretudo, necessária, por deixar

clara a ideia de que o nordeste transcende a seca, a falta, a infertilidade, a aridez.

Voltando ao livro e as tonalidades de marrom que eram nítidas na ilustração do cenário, realizamos um estudo sobre as cores. Aproveitei a curiosidade despertada em relação à cor e seus tons, não só do solo, como também, das paredes das casas, vestimentas e objetos e planejei uma oficina de produção de tintas com terra. Partimos da coleta de terra, com diferentes tons, encontrada no pátio da escola. As crianças cavaram buracos nos canteiros em busca de tons diferentes e descobriram três tons. Lá ficamos mergulhados num atelier incrível que ultrapassava a dimensão do espaço físico. Essa experiência nos remete ao pensamento de Gandini (2012, p. 76) ao afirmar que “em vez de apenas um espaço físico, creio que o verdadeiro atelier seja um estado de espírito”, que ao longo das experiências vai sendo internalizado, tanto pelas crianças quanto pelo professor.





Após coletarmos a terra, acrescentamos doses de água e cola. Essas misturas deram origem a tintas cheias de texturas. As crianças pintaram com as mãos, e observei que elas passaram um bom tempo explorando. Os que sentiram nojo foram encorajados e os que se recusaram a usar as mãos como pincel, recorreram ao pincel tradicional.

Ao longo do processo, algumas crianças se deixaram levar pelo movimento livre das mãos para se expressar e outras buscaram traços mais definidos, compondo cenas. E outro grupo de crianças usou as mãos como carimbo. Nesse contexto, concluímos que a sala de aula concebida como um

atelier, “traz a intensidade e a alegria do inesperado e do incomum para o processo de aprendizagem; ele sustenta uma mudança conceitual que vem de se enxergar a realidade cotidiana por intermédio de uma lente poética. É isso que alguns definem como “projeto estético”. (GANDINI, 2012, p.16)



Em roda, conversamos sobre a experiência, sobre as sensações de usar as mãos para fazer a pintura, e sobre as percepções durante todo o processo de preparo das tintas. Foi bem interessante ouvir e registrar os relatos. Assim como as imagens, as falas compunham a documentação da nossa experiência estética. Nosso objetivo com essa proposta vai ao encontro do pensamento de Gandini (2012), que reconhece a importância da inclusão das linguagens expressivas no currículo escolar e dentro de um contexto cultural, já que são essenciais (em vez de opcionais ou marginais) tanto quanto as disciplinas que costumam ser privilegiadas. Isso pode tornar a experiência de aprendizagem e o processo educacional mais completo e mais integral.

“A tinta estava cheia de coisinhas dentro.”

“Me deu muito nervoso porque ela ficou grudando nos meus dedos.”

“Eu adorei!”

“A tinta não obedecia muito, então eu fiz muitas marquinhos, tipo carimbo.”

“Caraca! Eu não sabia fazer tinta, agora eu sei.”

“Eu posso pegar outras coisas de outras cores em pó e colocar um pouco de água e um pouco de cola. E misturar bastante. Aí vai virar tinta, não é?”

“Colocar as mãos foi muito gostoso. Foi legal!”

“Eu não sabia que aqui no pátio tinha tantas cores de terra.”

“Será que cavando mais o canteiro, a gente encontra outras cores?”

“Eu nunca pintei com terra.”

“A terra não é feita só terra... Vocês viram? Tem muitas coisinhas, a gente só não achou minhoca.”

“Eu gostei de misturar as coisas, mas não gostei muito de pôr as mãos.”

“Se a Carol deixasse, eu ia pintar meu corpo todinho. Mas, eu pintei só até meu cotovelo.”

“A tinta ficou muito parecida com coco mole.”

“Parecia chocolate derretido também.”

Os comentários das crianças citados acima foram realizados durante a observação dos trabalhos. Trocamos várias vezes de lugar para observar as produções que o grupo realizou. A aproximação e o distanciamento das produções permitiam que eles fizessem leituras diferentes de cada pintura. O que parecia ser representado, nem sempre correspondia, aos olhos de quem pintou. E vice versa. Nesse momento trocaram suas impressões e percepções. Exercitaram mais uma vez a escuta e tiveram a oportunidade de falar uns para os outros sobre suas produções.

Para Buber, toda ação humana é caracterizada pela intenção, pela invenção e também pela intuição: “fazer é criar, inventar é encontro”. Assim concebida, a formação visa garantir a autoria e a autonomia de todos os envolvidos, processos que acontecem sempre em colaboração. (BUBER, 2009, p.12p. apud KRAMER, 2013, p.310)

Após esse exercício de observação, falei da intenção de fazer uma exposição dos trabalhos. Para isso precisávamos pensar em um nome para a exposição e fui listando as ideias que surgiram do grupo: “Tinta de terra”; “Cores do Nordeste”; “Pintura com terra”; “Terra com água e cola”; esses foram alguns dos títulos sugeridos. Venceu, após votação, o nome “Cores do Nordeste”.

Vivendo todo o processo junto com as crianças, me vejo completamente mergulhada no significado de todo percurso. Faz sentido olhar para o mural com o nome escolhido ao lado das produções.

Mas, é no momento relatado a seguir que inicio uma revisão de paradigma. O grupo recebeu uma estagiária nova, que chegou logo após todo o processo de construção desse mural. Ela fez estágio por três semanas na minha turma. E na última semana, enquanto eu assinava seu documento, ela me fez a seguinte pergunta: - Carol, você acredita mesmo que o nordeste só pode ser retratado com essas cores? Que apenas essas cores revelam o nordeste? Eu rapidamente respondi que não. E perguntei a opinião dela em relação ao mural. Entendi perfeitamente o que ela estava problematizando. E fazia muito sentido.

Na leitura dela, a única coisa que o mural retratava, era a seca. A aridez. A escassez de água. E ponderou dizendo que o nordeste não era só isso. Pelo contrário. Ela revelou sua preocupação de como essa ideia, um tanto preconceituosa, com um tom de história única, ficaria registrada para as crianças.

Disponibilizei minha escuta, entendendo que essa era uma reflexão considerável. Muito valiosa. Plausível, principalmente, para uma pessoa que não acompanhou o processo que levou a construção desse mural.

Conversamos pontualmente sobre o caminho percorrido para chegar até ali e ela demonstrou que entendeu um pouco mais sobre o processo vivido pelo grupo, mas não tivemos como aprofundar na hora, por conta das demandas de uma sala de educação infantil, em horário de funcionamento.

Ampliamos a conversa em outro momento, por *whatsapp* e *facebook*. Depois que apresentei todo o caminho percorrido até ali, ela considerou que não participou do processo e talvez por isso, tenha ficado tão incomodada com o nome de batismo do mural.

O posicionamento da minha mais nova parceira de trabalho me deslocou para outro ponto de vista e me deixou imersa em uma questão: - Será que a descrição do trabalho, anexada ao lado do mural daria conta? Será que todo mural precisa de uma memória descritiva? Sim ou não?

Quando me distancio, contemplo o mural e me pego mergulhada em todos os procedimentos que lhe deram origem. Quando observo as crianças apreciando os trabalhos, percebo o quanto foi significativo para elas também.

Constatar isso é muito bom, mas levando em consideração os questionamentos gerados, fica clara a importância de uma breve apresentação do trabalho acompanhando a exposição. Pois, na medida em que expomos, chamamos outros olhares, outras interpretações, outras percepções.

Percebi com tudo isso, que o mural também revela concepções. E nesse caso, acabou depondo contra uma proposta repleta de intencionalidade. Que considerou desde o início a criança, seu desejo pelo conhecimento. Sua curiosidade.

É importante considerar que outras pessoas entram em contato com o que expomos. Como seria para um nordestino? Que leitura essa pessoa faria? E para um visitante que chega à escola em busca de vaga para o filho? E para os pais? Será que todas as vivências anteriores justificam o título?

O fato é que se aproximar e se distanciar do nosso cotidiano não é nada fácil. Desconfiar de certezas e olhar por outro ângulo é de fato um exercício fundamental para qualquer professor. É assim que a formação também acontece ao longo do processo de trabalho. E manter a escuta disponível para as crianças, para críticas, colabora demais com a ampliação do repertório. Considerar que estamos inacabados é uma premissa fundamental para avançarmos junto com as crianças.

3.3. O corpo, o Todo e a Parte

Essa proposta de trabalho foi pensada para atender ao grupo de um modo geral. A turma apresentava relatos constantes de agressividade, de pouco cuidado com o corpo do outro. Essa observação, muito comum na Educação Infantil, principalmente quando um grupo está se constituindo, que motivou a experiência. A percepção do outro como um sujeito que influencia na

constituição de todos precisava ser vivida, pois como diz Rodrigues (p.48), “um indivíduo só se constitui como pessoa quando é capaz de se reconhecer e de ver reconhecido pelo outro”.

Iniciamos o trabalho com uma proposta de expressão corporal em que os alunos foram desafiados a observar diferenças em seu corpo, partindo da tranquilidade para a agitação e vice e versa. Ampliar o olhar para si mesmo e para o grupo é sempre uma oportunidade de entrar em contato como a própria identidade. Nesse sentido, o pensamento de Rodrigues (p.49), como relação a identidade social, expressão que ele cita em seus textos, no ajuda a elucidar um pouco mais a intencionalidade dessa proposta.

O autor compreende identidade social como “um conjunto de características que quando expostas por um indivíduo, provoca aceitação ou transformação dentro do grupo social”. Com esse objetivo, trabalhamos com balões de aniversário, sensibilizando o grupo para uma única tarefa, mas que dependia do esforço e cooperação de todos, fortalecendo a ideia de que a ação de cada um influencia no todo. Como afirma Rodrigues (p.50), “a atuação de um indivíduo no social é sempre compatível com o ele pode construir em termos de identificação individual”. E por isso só depois é que todos foram sensibilizados, passamos para a proposta seguinte que resultou em um produto final.

Nesse segundo momento, separamos os materiais, papel, canetinhas coloridas e giz de cera. Esticamos juntos o rolo de papel no chão e, diante desse procedimento, as crianças já se mostravam muito curiosas e desejosas em participar. O passo a passo, o desenrolar da proposta, já se revelava inspirador.



Iniciamos delineando a silhueta de cada um no papel. Até o quarto corpo foi tranquilo, cada um escolhia, curiosamente ou cuidadosamente, um pedaço do papel em branco. Mas, logo isso se tornou impossível, gerou incomodo e foi necessário sentir o grupo. Ouvir suas inquietações. Dialogar sobre o processo.



Vendo as linhas de seus corpos se cruzando, se entrelaçando, algumas ficaram visivelmente incomodadas, outras nem tanto, como podemos perceber em seus depoimentos transcritos.

“Eu escolhi esse espaço primeiro!”

“O corpo dela cortou o meu”

“Gente, vocês não estão vendo? A gente está ficando juntinho!”

“É a gente deitado um em cima do outro”

“Eu não estou gostando de me ver partida”

“A gente tem muitas linhas!”

“Tá muito maneiro todo mundo ai no papel”

“Se a sua linha está bem perto de mim, eu estou em você e você em mim.”

As opiniões eram diversas. Eu ponderei sobre a importância do trabalho e fui pontuando o quanto o que estava acontecendo no papel, acontecia no pátio,

na sala e em outros espaços da escola que acessamos juntos. Acrescentei o quanto todos nós somos todo e parte. O quanto cada um que faz parte da turma é o todo e a parte do grupo. Aproveitei para lançar na roda o conceito transformação. Sim! As inúmeras silhuetas sobrepostas revelavam uma grande transformação que estava acontecendo não só no papel, mas também na aprendizagem das crianças que, de acordo com Brougère (2008, p. 48), “é ativa no sentido em que não se submete às imagens, mas aprende a manipulá-la, transformá-la”. Nesse sentido, seguimos documentando o processo, ouvindo as crianças, que a cada relato demonstravam maior compreensão sobre a legitimidade proposta. Nas palavras de Rodrigues (p.51), “toda ação criativa exige legitimidade para se constituir como tal, a atuação da arte nesses espaços de faltas, pode significar uma grande contribuição para a reconstrução de identidades comprometidas durante seus processos”.

“Verdade! Quando começamos a fazer era um, um, um, um, depois foi ficando um monte, um monte e um montão!”

“Todo mundo se misturou”

“A turma está toda despedaçada!”

“Todo mundo misturado é legal”

“Eu prefiro ver um de cada vez.”

“Eu consigo achar um por um, mas, as vezes eu me perco!”

“Viramos pedacinho e pedaço, porque o trabalho é bem grande!”

Esse processo de criação vivido com as crianças nos remete aos conceitos de transformação e sobreposição. Ao mesmo tempo em que trabalhamos esses conceitos, busquei valorizar os encontros, o contato, o estar junto, ser parte, fazer parte, tomar parte, o individual e o coletivo, noções sempre muito presentes no cotidiano da Educação Infantil.

A compreensão da criação como ato de transformação fundamentou o trabalho proposto. Aproveitamos as formas, os traços, para ampliar ainda mais o olhar e enriquecer a produção com círculos, linhas retas e curvas, pontos, bolas. O preenchimento dos espaços e conexões dos corpos foi sendo feita de forma gradativa. As crianças trocavam de lugar, se posicionavam de uma forma aconchegante. Um dado momento, ouvimos de uma criança que adorava fazer muitas brincadeiras e trocadilhos, o seguinte comentário: -“Ei cuidado comigo! Seu joelho está em cima da minha cabeça!” “Eu fiquei um tempão com a barriga na sua cabeça, você ficou sem ar?” Todos rimos juntos e continuamos a colorir.



Após o processo de coloração, observamos o trabalho de diferentes lugares. Convidei as crianças para se posicionarem de diferentes formas para contemplar o trabalho, provocando os olhares com pontos de vista distintos. Dessa forma, puderam perceber as diferentes intervenções do grupo. Satisfeitos com o resultado, escolhemos um local da escola para expor. Como afirma

Rodrigues (p.50), “a partir de um intenso e constante intercâmbio entre as identidades individuais e social, se dá a constituição do todo”.



A oportunidade de viver essas experiências com as crianças foi sensacional. Como relatei anteriormente, tudo começou a partir de uma necessidade minha, eu estava contagiada pela arte educação, pela abordagem de Reggio Emilia. Mas foi exatamente o desejo que me movia internamente rumo à arte, que possibilitou o compartilhamento de tantas experiências com as crianças e a transformação nosso cotidiano.

Outro ponto fundamental é a concepção de criança e infância que dá base a todo trabalho desenvolvido, sem esse olhar provavelmente cairíamos na armadilha do enquadre, do formato, do modelo pronto a ser meramente seguido, Mas ao contrário disso, nosso caminho foi permeado com as ações das crianças, tecido fio a fio por meio de seus ensaios, produções, reflexões e questionamentos. Nossa caminhada foi delicadamente sendo estruturada a partir das inúmeras potencialidades da arte de ser criança.

Rever as imagens que compõem esse capítulo com olhar de professora que é também pesquisadora de sua própria prática pedagógica foi um grande desafio. Internalizar que eu poderia repensar a prática na ação e não na inércia ou apenas na teoria, me colocou diante de uma responsabilidade muito maior com relação ao meu compromisso com o desenvolvimento das crianças. Quando vi, estava mergulhada em um caminho sem volta e por sinal, muito inspirador e significativo.

Considerações Finais

A partir da experiência de formação e dos estudos realizados sobre o campo da Arte/Educação e sobre a abordagem Reggio Emilia pude compreender o quanto essas concepções pedagógicas podem contribuir a Educação Infantil no Brasil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil já apontam caminhos para uma modificação na estrutura curricular criando maior liberdade para o desenvolvimento de projetos que explorem as diferentes linguagens, de acordo com a realidade dos educandos.

A construção da prática pedagógica apresentada ao longo da monografia e as contribuições dos estudos realizados sobre a abordagem de Reggio Emilia apontam para um movimento inovador na educação para os pequenos pelo viés da arte. Nessa perspectiva, a sala de aula e todos os ambientes da escola são compreendidos como espaços cheios de possibilidades para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que contribua para o desenvolvimento da livre expressão, da consciência crítica e para a construção de conhecimentos através das linguagens da arte.

Compreendemos que os educadores são desafiados a buscar novos caminhos para a mediação do processo educativo da criança inserida no mundo contemporâneo. Partindo da concepção de que a criança é um ser único, inserido num determinado contexto sócio histórico, ser ativo e competente para construir sua própria história, destacamos o papel da arte e das experiências estéticas no cotidiano da educação infantil. Na abordagem apresentada e discutida ao longo da monografia, valorizamos sua posição no mundo, seus desejos, suas criações, seus diferentes pontos de vista para que construam sua autonomia compartilhada com o grupo, no espaço do coletivo. Dessa forma, são abertas as possibilidades de uma maior percepção sobre sua individualidade na diferença, no respeito com o próximo e no processo de desenvolvimento de suas potencialidades por meio da arte e da livre expressão.

Essa monografia sem dúvidas é o resultado de processo de transformação que venho vivendo. É um registro sobre a potência da arte na minha vida, na minha construção enquanto sujeito, enquanto educadora e ser sensível. Ela é uma afirmação de que é preciso estar contagiado, feliz e

desejoso, para que possamos atingir o outro, que nesse caso, foram as crianças com as quais trabalho.

A caminhada de formação e aprofundamento dos estudos no campo da educação infantil, da arte/educação, da estética, das belezuras da vida como um todo, contribuíram para a vivência desse processo intenso de resgate da minha prática pedagógica como educadora e de construção de conhecimentos. Essa experiência vivida ampliou meu olhar e reverberou na minha vida particular e profissional. Isso só foi possível porque busquei o olhar das crianças e a compreensão da realidade a partir desse olhar das crianças, através delas, acolhendo suas demandas, ouvindo, observando.

Acolher e valorizar o belo por meio das crianças, das suas diferentes formas de expressão, engenharias, pensamentos, técnicas e procedimentos, talvez seja a maior das riquezas deste trabalho, que não se esgota nessas páginas aqui, pelo contrário, tem muito que reverberar por esse mundo a fora.

O convite que eu faço através deste estudo ao leitor é que ele busque algo que o mova, que provoque movimento, mudança, ampliação em seu cotidiano. Ao longo do trabalho eu revelei muitos motivos pelos quais eu mergulhei na arte educação e na abordagem de Reggio Emilia, mas minha intenção não se reduz a importação de uma ideia Italiana, mas sim propor releituras, experiências estéticas, viver a livre expressão como possibilidade de projeto educativo que contempla sem padronização, todas as áreas de conhecimento que são pautadas como necessárias para o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, por isso que essa monografia se torna relevante para a Educação Infantil.

Bibliografia

ANDRÉ, M, D. E. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Editora Duas Cidades e Editora 34, 2002.

BONDIOLI, A. MANTOVANI, S. Introdução. In: BONDIOLI, A. MANTOVANI, S. (Orgs). **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. LEI nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 7º ed. São Paulo: Cortez, 2008

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. Aspectos Gerais. In: EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini si Diventa**. In: CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F. (Orgs). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994.

FREINET, C. **Uma escola ativa e cooperativa**. São Paulo. 2002. Disponível em <http://www.novaescola.abril.com.br>. Acesso em 21 set. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**, 27 ed, São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GANDINI, Lella [et al.], **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.

HELIO RODRIGUES – Artista Plástico e Arte Educador - Apostila I conteúdos teóricos do FORMAe, Curso para Formação de Arte Educadores.

KRAMER, Sonia. **Formação e Responsabilidade: Escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber** In: **Educação Infantil: Formação e responsabilidade**. 1 ed. Campinas : Papirus, 2013, v.1.

LOPES, Ana E. **Fotografias: as artes plásticas no contexto da escola especial** In: **Infância e Produção Cultural** ed. Campinas : Papirus editora, 1998.

LOPES, Ana E.; GUSMAO, D.; PORTO, C. **Correspondências Entrelaçadas: percursos de pesquisa com a fotografia** In: **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. 1 ed. Campinas : Papirus, 2013, v.1.

Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: FORMOSINHO, J. O. KISHIMOTO, T. M. PINAZZA, M. A. (Orgs). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, Investigar e Aprender**. Paz e Terra, 2012, 1. Ed.

SOUZA, Solange Jobim e in DE ASSUNÇÃO FREITAS, Maria Teresa; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução Z. Prestes. São Paulo: Ática, 2009.