

EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRESENÇA DO ATELIÊ NAS PRÁTICAS COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Marcela Juliana Chanan¹

RESUMO

Este texto nasce da atuação da autora como professora-pesquisadora do “chão da escola”, ou seja, protagonista da ação pedagógica que exerce e que vivencia em seu cotidiano com bebês e crianças pequenas. Essa ação se dá por meio da observação participante e do registro fotográfico de propostas planejadas; para isso, a autora se utiliza, em diálogo com pressupostos teóricos, da escuta. O presente artigo tem como objetivo promover a visibilidade e a reflexão sobre a importância do ateliê, na educação infantil, como espaço de investigação, exploração e criação de proposições que tenham, nelas, múltiplas linguagens entrelaçadas – mas também como um espaço de encantamento com tais proposições –, visando, por meio delas, a garantia do desenvolvimento integral. Este texto também busca demonstrar a conclusão da autora de que a presença do ateliê nas práticas pedagógicas está vinculada ao estabelecimento de um novo olhar para a pedagogia e para a arte; ao investimento na formação artística e cultural; e a uma postura docente que valoriza o ato criativo, as singularidades, a curiosidade e os ritmos de cada bebê e de cada criança, garantindo a eles aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ateliê. Bebês. Arte. Estética.

ABSTRACT

This text arises from the author's role as a teacher-researcher on the “school floor”; in other words, as the protagonist of the pedagogical action she exercises and experiences in her everyday life with babies and young children. This action takes place through participant observation and photographic recording of planned proposals; to fulfill this, the author makes use, in dialogue with theoretical assumptions, of listening. This article aims to promote the visibility of and the reflection on the importance of the studio, in early childhood education, as a space not only

1 Pedagoga, arte-educadora, brincante, formadora de professores. Especialista em Educação de 0 a 3 anos pelo Instituto Singularidades, com aperfeiçoamentos no campo da Psicanálise pelo Instituto Sedes Sapientiae. Atua na área da Educação há 20 anos, em escolas particulares, quintais brincantes, espaços culturais e escolas públicas. Idealizadora do Blog Cultura Infantil, no qual compartilha sua produção de conhecimento relativa ao trabalho com as infâncias – abordando temas como o brincar, a arte, a literatura, a natureza e o corpo. *E-mail:* marcelachanan@gmail.com.

for the investigation, the exploration and the creation of propositions that hold, within them, multiple intertwined languages – but also as a space of the enchantment related to these propositions – pursuing, through them, the guarantee of integral development. This text also aims to demonstrate the author's conclusion that the presence of the studio in pedagogical practices is linked to a new outlook on pedagogy and art; to the investment in artistic and cultural training; and to a teaching stance that values the creative act, the singularities, the curiosity and the rhythms of each baby and each child, guaranteeing they obtain meaningful learning.

Keywords: Child education. Studio. Babies. Art. Aesthetics.

PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE PEDAGOGIA E ARTE

Os pequenos nos convidam a experimentar. Eles têm a arte dentro de si. Eles criam arte. Eles dizem algo. Algo que perdemos. Algo atraente e sedutor. Algo que não reconhecemos. E que não podemos explicar. Tudo é muito maior. Para as crianças pequenas existe uma conexão direta entre vida e obra. Essas são coisas inseparáveis (Holm, 2007).

A compreensão da presença do ateliê na educação infantil começa por meio do ato de conhecer e refletir sobre as concepções que sustentam o saber-fazer docente dentro de uma pedagogia participativa. Muitos espaços educativos que atuam com a primeira infância ainda mantêm um trabalho fundamentado em uma pedagogia transmissiva, da qual será preciso se deslocar para avançar na direção da realização um trabalho com arte e infância que leve em consideração uma perspectiva contemporânea.

A arte, na primeira infância, não está ligada à alfabetização, à motricidade, ao ensino de cores ou técnicas, a fazer produções com moldes, a dar atividades prontas para pintar e seguir pontilhados; todos esses são modelos feitos por adultos, que englobam também decorações, lembrancinhas, cópias, reproduções, releituras, desenhos estereotipados ou explorações espontâneas em geral – nenhum deles está alinhado ao trabalho com ateliê.

Talvez, essa concepção de educação tradicional seja tão presente em muitas(os) professoras(es) porque fez parte de suas formações na infância e até na graduação, o que reflete em seu fazer docente. Nesse sentido, é necessário ter clareza na análise de como cada pedagogia concebe a educação, de forma a retomar a imagem de criança, de docência, de como bebês e crianças aprendem – e, assim, criar um novo olhar para os organizadores da ação pedagógica: os espaços, os materiais, os tempos e as relações.

Na pedagogia transmissiva, a educação é centrada na(o) professora(r), que é um adulto, e, por isso, nomeamos essa pedagogia como adultocêntrica. No contexto da educação de bebês e crianças, vê-se que a infância é

escolarizada, sendo tal etapa da vida das crianças vista como preparatória para o ensino fundamental I – por isso, ela é denominada de pré-escola (a creche é menos valorizada, mas segue os mesmos padrões).

O conteúdo, nessa perspectiva, é exposto/aplicado/repassado para ser memorizado por meio de repetição, de treino e/ou de cópia, em lições e tarefas esvaziadas de sentido, tornando o aprendiz um sujeito passivo. O professor ensina enquanto os alunos estão controlados e vigiados em sala de aula, cada um em sua carteira; a mente trabalha, e o corpo é anulado. Professor eficiente é aquele que garante que todos estejam disciplinados e dando as respostas certas. As atividades são prontas, padronizadas e com um passo a passo para alcançar um resultado ou uma resposta única. A obediência se dá pelo autoritarismo, ou seja, pelo medo ou pela chantagem. Há um roteiro de conteúdos a seguir, que foi programado do início até o final do ano, inclusive com uma rotina rígida de horários, na qual os conhecimentos são fragmentados em disciplinas. Os alunos são comparados uns aos outros, e a avaliação é focada no desempenho, de acordo com o produto final (sabe ou não sabe, consegue ou não consegue, certo ou errado). Traduzindo isso de forma prática, para a educação infantil: a criança não é sequer vista como criança, e sim como aluno; o bebê nem é considerado pessoa, e sim algo que virá a ser uma pessoa. Ou seja, crianças e bebês são tratados como miniadultos, vistos como tâbulas rasas, seres vazios de conhecimento; bastaria, assim, prepará-los, neles despejando conteúdo. Não são ensinados a pensar, a ter opções de escolha e lhes são tolhidas as perguntas e a curiosidade.

A pedagogia participativa, diferentemente da transmissiva, carrega uma concepção de educação para e com as infâncias². É uma concepção que respeita os direitos infantis e considera a escuta como princípio fundamental. O bebê e/ou a criança estão no centro do processo de construção do conhecimento; portanto, são ativos, protagonistas e autores, vistos como capazes, criativos – produtores de uma cultura que se expressa por meio de múltiplas linguagens, cultura essa que abarca diversas formas de ser e de ver o mundo ao redor. Essa imagem do que é uma criança está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2010):

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 (MEC, SEB, 2010, p. 9).

² O termo “infâncias”, no plural, está presente na antropologia da criança pois em cada parte do mundo a infância tem um valor; a infância não é igual para todas as culturas, já que em cada uma delas as crianças têm experiências distintas.

Considerando isso, pode-se dizer que cada professora(r) traz consigo uma imagem de criança ligada às suas histórias e vivências; essa bagagem direciona seu modo de se relacionar com os bebês e com as crianças, sendo bem particulares as formas pelas quais cada uma se comunica e estabelece relações com eles (o tom de voz, o toque, a abertura para a escuta, a observação e a legitimação das ações infantis). É necessário, nesse contexto, que as(os) professoras(s) se auto-observem, se escutem, de modo que possam verificar se a imagem que, nas teorias pedagógicas, buscam ter sobre a imagem de criança não está, na realidade, conflitando com o que praticam. Ler e memorizar os conteúdos dos livros de pedagogia, além de falar bonito sobre as crianças, não basta: é preciso fazer com elas no cotidiano, praticar a teoria, refletir e dialogar com a realidade. Como diz Paulo Freire (2013): “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.

Levando em conta esse contexto, pode-se afirmar que colocar, no ambiente educacional infantil, a escuta como princípio fundamental ajuda a garantir uma educação democrática, participativa, significativa, fazendo valer os direitos infantis, historicamente negados, e contribuindo para o fortalecimento dessa imagem da criança potente. Gosto da ideia de se fazer a escuta também com os olhos, pois acredito que a observação e a escuta andam sempre juntas, conforme atestam as educadoras Lella Gandini e Jeanne Goldhaber (2002):

Através da observação e da escuta atenta e cuidadosa às crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las. Ao fazê-lo tornamo-nos capazes de respeitá-las pelo que elas são e pelo que querem dizer. Sabemos que, para um observador atento, as crianças dizem muito, antes mesmo de desenvolverem a fala. Já nesse estágio, a observação e a escuta são experiências recíprocas, pois ao observarmos o que as crianças aprendem, nós mesmos aprendemos (Gandini; Goldhaber, 2002, p. 152).

São inúmeras as oportunidades que temos, no cotidiano, de observar e escutar os bebês (por seus gestos, suas expressões, suas ações, seus balbucios, seus choros etc.) e as crianças, aprendendo com elas sobre elas, sem idealizações; conhecendo-as, deslocando o olhar de nós mesmas(os) para nos conectarmos às infâncias delas, de forma empática e respeitosa. Carla Rinaldi (2014) nos traz luz sobre como se dá essa escuta:

Escuta que não produz respostas, mas constrói perguntas. Escuta que é gerada pela dúvida, pela incerteza, que não é insegurança [...]. Escutar não é fácil: requer consciência e, ao mesmo tempo, uma suspensão de nossos julgamentos, e, sobretudo, dos preconceitos. Requer disponibilidade para a mudança, requer que mostremos a nós mesmos o valor do desconhecido e que vençamos o sentimento de vazio precariedade que toma conta de nós cada vez que nossas certezas são colocadas em crise (Rinaldi, 2014, p. 83).

O princípio da escuta é, assim, uma atitude que, se o docente colocar em prática, não só transforma o fazer pedagógico como colabora com os processos de reinvenção, de transformação e de mudança de perspectiva (da educação transmissiva e tradicional para a educação participativa). Faz com que o docente aprenda a trabalhar com a complexidade, com o não saber, com o imprevisto, com a descoberta, com a pesquisa, com a multiplicidade de sentidos, com a flexibilidade e com diferentes percursos fomentando o pensamento reflexivo e questionador. Além disso, estimula que os docentes adquiram uma postura pesquisadora de abertura para reconhecer e rever seus preconceitos e intolerâncias, de estudo para mudar as atitudes, de se manterem sempre atualizados – e, assim, poderem combater o racismo e a discriminação, ao invés de reproduzirem padrões normativos. Freire (2013) reconhece o impacto que esses padrões podem ter na escuta e nos ajuda a pensar sobre eles:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discriminou o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discriminou a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível (Freire, 2013, p. 118).

É fato que nós, adultos, deixamos marcas nas vidas dos bebês e das crianças; sendo os educadores (todos os envolvidos no processo educativo, não apenas a professora ou o professor) pessoas adultas com as quais os bebês e as crianças convivem durante muitas horas semanais, tais marcas são deixadas também por eles. Nesse sentido, infelizmente há profissionais que, diante de estereótipos e de estímulos relativos à cor de pele, ao corpo, à religião, à organização familiar, à identidade de gênero etc., se omitem e se negam a estudar e a compreender essas dimensões, chegando ao ponto de reproduzirem tais padrões desde a educação infantil. Há muitas problemáticas em torno desse assunto, sobre as quais não vou me

estender aqui – mas saliento que é essencial que as instituições de educação infantil promovam formações docentes contínuas e discussões fundamentadas para o combate dessas questões.

A educação atende famílias de contextos diversos (dos negligenciados pelo Estado até os mais privilegiados) e possui uma grande rede de relações no ambiente educativo entre profissionais, famílias, crianças e comunidade que nos leva a compreensão da necessidade de um currículo que acolhe e inclui todas as formas de ser e se organizar. Como diz a escritora Chimamanda Ngozi Adichie (2009), a escuta nos protege do perigo de uma história única, de modo que não reduzamos as complexidades dos seres a um único aspecto.

A escuta cria um clima receptivo, com a criança se sentindo vista, importante, legitimada, acolhida, respeitada. Além disso, essa atitude docente afeta o coletivo e o individual, e sua permanência sustenta a prática pedagógica. Professoras(es) que escutam demonstram disponibilidade, empatia, coerência e abertura a novos saberes e processos de mudança, além de silenciamento de seu adultocentrismo – uma aprendizagem diária e longa. O ato de escutar para além do ouvir amplia nosso olhar e nos apresenta infâncias plurais, dando-nos as oportunidades de aprendermos a ver o mundo sob o ponto de vista das crianças – um mundo articulado; e de percebermos a subjetividade presente nas formas das crianças de ser, ver, sentir e interpretar o mundo que as rodeia a partir de suas experiências. Por meio da escuta, aprendemos também a ver beleza nas perguntas infantis (nem sempre faladas verbalmente), em suas teorias e em suas experimentações, sem reduzir ou simplificar as propostas só porque as crianças são pequenas. A escuta aos bebês e às crianças nos ensina sobre singularidade, pois eles não são todos iguais, mesmo que estejam em uma mesma faixa etária; podem, nesse caso, até ter processos de aprendizagem e desenvolvimento próximos – mas não iguais. E a escuta nos ensina, finalmente, sobre os contextos familiares e culturais dos bebês e das crianças.

Volto a referenciar palavras de Freire (2013): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”; ou seja, na educação infantil, as aprendizagens estão vinculadas às boas situações que o docente é capaz de criar, para que, nelas, bebês e crianças atuem. Os eixos que estruturam essas práticas pedagógicas são o brincar e o interagir como formas de habitar o mundo, de conhecê-lo, de descobrir os sentidos das coisas presentes ao redor. Portanto, essas situações devem compreender experiências que envolvam liberdade, diversidade e múltiplas linguagens (movimento, literatura, construção, desenho, pintura, jogo simbólico etc.) por meio de explorações, criações, investigações e descobertas por todos os sentidos; assim, bebês e crianças podem ter melhores condições de apropriar-se das experiências vividas.

Os ambientes devem ser planejados com intencionalidade pedagógica relativa às devidas escolhas de materiais, espaços, tempos e relações, sempre de acordo com os princípios éticos, estéticos e políticos (MEC, SEB, 2010) prezando a qualificação das propostas.

Ter intencionalidade pedagógica é diferente de azer uma lista de objetivos por faixa etária, como um manual a ser executado e que não considera a escuta e os conhecimentos dos bebês e das crianças. As intenções pedagógicas, no âmbito de educação infantil de bebês e crianças pequenas, devem ser baseadas em fundamentos, valores, pesquisas e teorias contemporâneas sobre o trabalho com a primeira infância. Intencionalidade pedagógica envolve planejar um contexto de aprendizagem e tudo aquilo que faz parte dele, criando um ambiente esteticamente agradável e provocativo; tendo clareza do porquê de todas as escolhas relativas aos materiais, ao tempo, ao espaço e às relações; e tendo consciência tanto sobre os aspectos em relação aos quais se deve manter a observação, como sobre as formas de interação adulto-criança.

As propostas precisam fazer sentido para os bebês e para as crianças. Novamente, as palavras de Freire (2013) elucidam: “Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”. Ou seja, quando essas propostas são significativas, o processo todo torna-se muito mais prazeroso e encantador – tanto para os bebês e as crianças, quanto para os docentes, que percebem sua escuta e observação materializadas. Isso fortalece a manutenção da continuidade das pesquisas, explorações, criações e experimentações, além de colocar os bebês e as crianças como protagonistas de seus processos de aprendizagem. Nesse sentido, Alfredo Hoyuelos e Maria Antonia Riera (2019) nos esclarecem que:

Analizar uma mesma situação educativa durante um período longo de tempo nos permite ver como crescem a brincadeira e a atividade, como evoluem as relações entre as crianças e como vamos adequando o desenho da situação de acordo com os processos infantis. (Hoyuelos; Riera, 2019, p. 88).

É dessa forma que se estrutura a continuidade das propostas educativas – estejam elas dentro de um projeto ou não –, criando, com os bebês e com as crianças, um percurso em que o planejamento é vivo, guiado por elas e construído a cada proposta – construção essa que se dá de acordo com aquilo que eles nos trazem e por meio de nossa escuta (englobando interesses, necessidades, curiosidade e pesquisas infantis). Ademais, as propostas devem estar articuladas ao currículo escolar e aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Além disso, é necessário considerar as experiências e os saberes infantis, bem como o diálogo com o território e/ou com a comunidade. Lembrando que

estamos falando de uma etapa da educação básica que se chama Educação Infantil – e não Ensino Infantil –, portanto, não existe a lógica de aula, e a avaliação foca o processo, com acompanhamento durante todo o percurso.

Cabe destacar que a construção de conhecimento e o desenvolvimento infantil são processos não lineares; ou seja, acontecem em ritmos e tempos diferentes para bebês e crianças da mesma faixa etária, a depender das diferentes vivências e relações nos ambientes comunitário, escolar e familiar, considerando um olhar integral. Inclusive, a parceria dos educadores com as famílias dos bebês e das crianças é muito importante para que essa compreensão seja fortalecida.

OUTROS ASPECTOS DA PEDAGOGIA PARTICIPATIVA

Voltando à temática de promover sentido às práticas educacionais, podemos estender essa ideia também para o cotidiano e para o ateliê, como será explicado mais adiante. Um cotidiano com sentido foge do imediatismo, da lógica de produtividade, dos modismos e da celebração de datas comemorativas. Bebês e crianças investigam tudo, o tempo todo; tudo o que permeia suas vidas cotidianas é conteúdo e deve fazer parte do currículo educacional destinado a eles. Nesse sentido, a presença do ateliê pode ser interpretada como uma parte do que acontece no cotidiano, não sendo mais importante, por exemplo, que os cuidados pessoais e as práticas sociais presentes na jornada da educação infantil. Cada elemento dessa jornada tem seu valor, e, assim, não cabe compará-los uns aos outros – todos são importantes na educação infantil.

Na pedagogia participativa, o professor é a figura de autoridade – mas uma autoridade construída a partir de vínculo afetivo com seus educandos. A responsabilidade do professor, nesse contexto, está em garantir um trabalho que seja de qualidade e que esteja de acordo com os documentos que regem a Educação Infantil. Ele deve agir, juntamente dos bebês e das crianças, como cocriador de saberes e de cultura, promovendo a materialização da escuta e a visibilidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento –, fazendo esse último por meio da documentação pedagógica, o que é diferente de simplesmente ter um portfólio cheio de folhas A4 – isso não interessa nessa concepção de educação.

O papel da escola, na pedagogia participativa, é formar cidadãos críticos, que exerçam sua cidadania num contexto democrático, reflexivo, igualitário, inclusivo e equitativo. Nessa perspectiva, a educação forma sujeitos colaborativos, questionadores e autônomos, ao contrário de executores, obedientes e individualistas. Escola, na visão dessa pedagogia, é lugar de diálogo, de diversidade, de curiosidade, de engajamento, de potência. E não basta apenas querer trocar a pedagogia de uma escola para,

assim, “entrar na moda”; a mudança para ela, se feita, ocorre tanto de maneira conceitual, como de maneira prática. Mesmo assim, a pedagogia participativa não tem uma receita a seguir, não contempla apenas uma forma (ou fôrma); ela é plural.

Uma das metodologias abarcadas pela pedagogia participativa, na educação infantil, é a escola investigativa. Essa metodologia considera que a investigação é uma das formas de as crianças estarem no mundo e também uma das formas de as(os) professoras(es) se debruçarem sobre os cotidianos dessas crianças – cotidianos cujas vivências estão sempre acompanhadas de perguntas, hipóteses, observações, testes, criações e interpretações. A incerteza, assim, faz parte desse cenário. A pedagogia participativa tem a curiosidade como valor e busca promovê-la e sustentá-la na potente parceria professor-criança, criando um clima de bem-estar.

É importante notar, antes de começar o assunto seguinte, que, a partir daqui, faço questão de destacar a diferença entre duas palavras que utilizo para falar sobre a estrutura da escola e que parecem sinônimas: “espaço” e “ambiente”; nesse contexto, elas são diferentes. Quando uso a palavra “espaço”, refiro-me ao espaço físico; quando uso “ambiente”, refenco os cenários que criamos para receber os bebês e as crianças – seja em um contexto específico, ou mesmo na sala referência.³

Dito isso, nas escolas investigativas, o senso estético compõe a preparação de cada ambiente e de cada proposta, estando presente em todos os espaços – desde as cores das paredes até as formas de exposição dos trabalhos e de documentação nos murais –, passando pelas escolhas não só de brinquedos e de materiais, mas também dos tipos de mobiliários de uso interno e externo (salas e parque). Isso porque os espaços são vistos como educadores e, como tal, precisam ser, dentro do projeto pedagógico, pensados, discutidos e planejados pela equipe e pela comunidade escolar.

Em outras palavras, a escola toda é considerada um contexto de aprendizagem, capaz de dar visibilidade às concepções pedagógicas trabalhadas. Assim, qualquer mudança na estrutura dos espaços físicos precisa ser fundamentada; nesse processo, todos devem ser ouvidos –, mas não há espaço para achismos por parte dos profissionais, e sim para sugestões fundamentadas em estudos. Também é possível abrir espaço para iniciativas como, por exemplo, convidar, para participar das conversas, um especialista que pense espaços educativos dentro da concepção de pedagogia participativa.

3 Na educação infantil, não existe a lógica de sala de aula para bebês e crianças. Assim, a partir de uma outra perspectiva de pedagogia – na qual o ambiente, os materiais e as relações são planejados de modo a proporcionar boas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento integral –, surge o termo “sala referência”.

Assim, nessa perspectiva o espaço educa, e é nele que a memória busca o que é significativo, o que fica marcado em nossas lembranças – sempre lembrando que a escola toda é um contexto de aprendizagem.

Dessa forma, os espaços (sala, corredor, pátio, parque, ateliê, refeitório, fraldário etc.) precisam de qualidades estética, organizacional, funcional e intencional. Devem ser preparados para que sejam convidativos (organizados com cuidado, sensibilidade e beleza), provocativos (no sentido de aguçar a curiosidade das crianças) e acolhedores (do ócio, da contemplação, do relaxamento, da intimidade, das diversas relações), além de promoverem a autonomia infantil (com os objetos à altura dos pequenos) e a liberdade (com segurança). Nesse sentido, os espaços devem conter materiais e mobiliários adequados a cada faixa etária, permeados por um ambiente mais neutro e harmonioso, de modo que os bebês e as crianças habitem as paredes, o teto, o chão e todas as possibilidades criadas por professoras(s) capazes de qualificar e de potencializar o espaço – sempre considerando a identidade e o pertencimento do grupo de bebês e crianças atendidos e comunicando o trabalho pedagógico às famílias e à toda a comunidade escolar.

Os materiais utilizados na escola com os bebês e as crianças são entendidos como objetos de investigação e de expressão. Nesse contexto, brinquedos pedagógicos, industrializados ou que refletem o consumismo já não são tão valorizados – a potência está nos materiais abertos, como canos de policloreto de vinila (PVC), pedaços de madeira, caixas de papelão, tecidos; nos materiais naturais, como sementes, pedras, folhas, troncos, conchas etc.; e nos materiais do cotidiano, como panelas, escorredores de macarrão, escovinhas e lenços. Os brinquedos prontos diminuem, mas continuam fazendo parte das opções que complementam os ambientes preparados para o brincar; são exemplos desses brinquedos: carros, animais, bonecas, bonecos e jogos nos quais a criança possa estar ativa, usando o corpo todo em tal interação. Para a escolha de todos os materiais, é preciso considerar três fatores – a multisensorialidade (proporcionada ao tocar materiais como madeira, tecidos naturais, alumínio, inox, papelão, plástico etc.); a sustentabilidade (deve-se diminuir a quantidade de plástico, focando, ao invés disso, a qualidade do plástico); e o quanto aquele material tem a possibilidade de se tornar o que a criança desejar – ou seja, o quanto ele é capaz de dar vazão à potência criativa infantil. É como se, de acordo com cada intencionalidade, fizéssemos uma curadoria de materiais, o que significa que não basta apenas preparar o ambiente e colocar esses materiais para ver o que acontece. Isso é espontaneísmo renovado, disfarçado de uma nova pedagogia e esvaziado de sentido.

Passemos, agora, a detalhar como acontece a rotina do tempo em uma escola baseada nessa perspectiva de pedagogia. Nela, o tempo é fluido, passa sem pressa, respeitando o ritmo dos bebês e das crianças. Mesmo havendo marcos temporais (de entrada, descanso, alimentação e saída) na jornada cotidiana, podemos dizer que o tempo infantil não é direcionado por uma rotina rígida, com horários fixos para cada proposta. Ou seja: estamos falando de um tempo flexível que é construído junto com os bebês e as crianças de um determinado grupo; e que exige, dos profissionais, boa gestão de sala para garantir a qualidade desses tempos. Além disso, essa organização da rotina e do tempo pode ser diferente para cada grupo, mesmo para aqueles compostos por bebês e crianças de uma mesma faixa etária. Espaços que trabalham com salas multietárias exigem ainda mais atenção e demandam a presença de mais adultos em sala, de modo a dar o devido apoio aos bebês e crianças de diferentes idades em um mesmo ambiente.

Neste momento, analisemos com mais profundidade as relações professor-criança. Como já foi dito anteriormente, são relações que se estabelecem por meio do vínculo afetivo entre professora(r) e bebê ou criança – vínculo esse que é construído pela maneira como a(o) professora(r) os acolhe, os escuta e com eles interage nos momentos de cuidados pessoais (banho, sono, alimentação, troca de fraldas) e nos momentos de brincar, ler e realizar intervenções. São essas relações que sustentam um clima saudável, de confiança e segurança, para que os bebês e as crianças se lancem em suas explorações. Nesse sentido, o adulto afeta, mas também é afetado e, por isso, ambos os lados da relação professor-criança aprendem e crescem juntos. Importante dizer que essa relação impacta diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos pequenos – nesse contexto, faz-se fundamental que nos pergunte: que marcas estamos deixando?

As relações entre bebês e crianças, por sua vez, ocorrem em diferentes momentos da jornada e são planejadas pela(o) professora(r), que define em quais momentos bebês e crianças estarão divididos em pequenos grupos, e em quais momentos as atividades ocorrerão com o grupo todo junto. Essas escolhas variam de acordo com cada proposta e com as possibilidades de apoio para cada divisão, mas elas têm a ver, sobretudo e mais uma vez, com a intencionalidade – ou seja, com a forma pela qual os ambientes são preparados.

O ATELIÊ

Dentro de uma pedagogia participativa, o trabalho com a arte se redesenha, ganha um novo olhar – já que, conforme anteriormente explanado, a imagem de criança e de docência são ressignificadas, bem como a forma pela qual os bebês, as crianças e os organizadores da ação pedagógica

aprendem. Segundo Gandini, Lynn Hill, Louise Cadwell e Carl Schwall (2012, p. 17): “[...] O ato de olhar profundamente e enxergar as coisas por outro viés tem o potencial de reestruturar e reformar nossas experiências de ensino e aprendizagem [...]”.

As experiências com a arte na educação infantil revelam as criações, as expressões e as investigações singulares de cada bebê e de cada criança. Elas aprendem pelo próprio desejo, pela curiosidade e pela imaginação – aprendizado esse que se dá também pelo fato de estarem presentes em ambientes criativos e experimentais, que se aproximam de “laboratórios”, nos quais podem brincar, criar, explorar, fantasiar e imaginar.

A(o) professora(r), nesse contexto, tem o desafio de nutrir os percursos dos bebês e das crianças nas artes, ampliando suas vivências e fortalecendo uma relação positiva deles com esse campo, relação na qual se sintam legitimados, valorizados e acolhidos. São propostos ambientes que promovem, aos bebês e às crianças, autonomia e a liberdade de escolherem quais materiais vão usar e como vão usá-los; que também lhes deem opções de várias superfícies de trabalho sobre as quais eles podem movimentar seus corpos (chão, mesa, cadeira, banco, parede, cavalete); ambientes que tenham livros à disposição, paredes com fotografias, ilustrações e obras de arte como referência dentro de um contexto de pesquisa, além de produções dos bebês e das crianças expostas. Nessa organização, é importante considerar uma diversidade de manifestações artísticas e culturais – a começar pelas que dialogam, respeitam, acolhem e valorizam a diversidade e o território, de modo a potencializar a construção da identidade de cada bebê e criança.

Outro ponto fundamental é que os professores se relacionem com os bebês e crianças de uma forma que os encoraje, que os motive a participar e a se expressarem, cada qual da sua forma. Não cabem, aqui, comparações ou adjetivos como “bonito” e “feio”, “certo” e “errado”. O foco deve ser comentar aspectos da linguagem utilizada,

Nesse contexto, o ateliê é compreendido como um espaço de pesquisa, conhecimento e experimentação – veremos, mais adiante, concepções afins feitas por autores da área. Por isso, ao ofertar um ateliê na Educação Infantil, a(o) professora(r) planeja a proposta com intencionalidades. Ou seja, ela(e) deve fazer boas perguntas aos bebês e às crianças (seja trazendo verbalmente as devidas problematizações ou por meio da forma como ela(e) organiza o ambiente e escolhe o espaço e os materiais); deve criar possibilidades diversificadas de experimentação, observando como os bebês e as crianças se relacionam com o espaço, os materiais, as demais crianças e os adultos envolvidos – e os escutando a respeito disso; criando um registro de como acontecem os processos e as pesquisas infantis, considerando as

ações e os pensamentos que os envolvem. A partir de tudo isso, a(o) professora(r) projeta a continuidade das experiências no ateliê, pensando em novos materiais e novas disposições, de modo que ali sempre seja um espaço de aprendizagens significativas para os bebês e para as crianças – ou seja, desenvolvendo percursos nos quais esses sujeitos produzirão sentido sobre o que vivenciam, tanto no âmbito coletivo, como no individual.

Agora, interliguemos essas noções de ateliê às de alguns autores do campo educacional (as quais eu havia mencionado, anteriormente, que traria).

Na proposta da abordagem de Reggio Emilia, não necessariamente é preciso haver um espaço físico destinado ao ateliê – é preciso, sim, que o docente compreenda a essência do ateliê e a coloque em ação em todos os espaços da escola –, já que a criança não tem hora certa para criar: ela cria o tempo todo. Carla Rinaldi endossa essa visão, quando, em uma entrevista (Gandini, p. 191, 2012, *apud* Borghi, p. 138, 2001), afirmou que “[...] a escola tem que ser um grande ateliê, onde crianças e adultos encontram suas vozes em uma escola que se transforma em um grande laboratório de pesquisa e reflexão”. Em meus trabalhos, particularmente, busco inserir nesse diálogo a realidade do território brasileiro, pesquisando o que é – ou o que significa – o ateliê para os artistas nacionais.

Edith Derdyk (2011), por sua vez, entende o ateliê como um local privilegiado, que cultiva o sensível e a sensibilidade por meio da exploração de diversos materiais; ela diz: “[...] são as perguntas, as dúvidas, os acasos, as brincadeiras e as estranhezas que nos movimentam neste espaço tão particular [...]”. Esse espaço, segundo Derdyk, pode se estender também para outros espaços – e para a própria vida. Assim, criamos outros espaços de criação, além do espaço físico do ateliê, inclusive para o lado de fora das escolas, e até em museus. A autora completa:

É um lugar onde “coisas” singulares acontecem, onde desenhos, pinturas, esculturas, gravuras, objetos, instalações, intervenções, livrinhos, cenários..., enfim, “coisas” são construídas e não têm uma função de uso imediata e, no entanto, nos acordam para outros espaços e mundos que nos habitam, que vivem dentro de nós e são materializadas em “formas” que constituem uma linguagem expressiva, poética, estética, formas que passam a existir fora de nós e para o mundo! E nos surpreendemos por esse fazer “aparentemente inútil”, acessando nossa sensibilidade, acordando um mundo grávido de sentidos, de tudo aquilo que parece ser impossível e, no entanto, fazemos [...] (Derdyk, 2011).

Stela Barbieri (2021) lança ainda mais luz sobre o tema ao apresentar-nos o conceito de “estado de ateliê”: um estado de presença simbólica, sensível e específica. Nesse estado, o ser se coloca inteiro, aberto e entregue ao

que está vivendo e faz relações entre experiências e materiais, por exemplo; não há um lugar específico para que o estado de ateliê aconteça. Ele vai além de qualquer lugar específico, pois é uma forma de ver o mundo.

Estar em estado da arte/ateliê é participar de um diálogo com as presenças das materialidades, no qual tanto as pessoas quanto os materiais e espaços são sujeitos da experiência. O estado da arte é um modo de nos convocar a lidar com nossas próprias ideias e com o que nos afeta (Barbieri, 2021, p. 18).

Considerando tudo isso, os materiais presentes no ateliê tornam-se elementos importantes e ganham um olhar ampliado; já não são apenas os materiais tradicionais (ou ditos “artísticos-escolares”) que fazem parte desse espaço de criação. Um novo repertório de materiais é somado aos tradicionais, em um processo de ressignificação de seus usos, de modo a dialogar com a concepção de ateliê.

Na abordagem Reggio Emilia, os materiais são entendidos como linguagem, revelando e comunicando os conhecimentos dos bebês e das crianças – os quais, muitas vezes, ao darem forma às suas ideias, nos surpreendem com suas ações. Giovanni Piazza, em uma entrevista, atestou essa concepção (Gandini *et al.*, 2012):

Quando as crianças usam suas mentes e mãos para agir sobre um material usando gestos e instrumentos, começam a adquirir habilidades, experiência, estratégias e regras surgem estruturas dentro da criança, que podem ser consideradas como uma forma de alfabeto ou gramática (Gandini *et al.*, p. 28, 2012).

Essa construção de “habilidades, experiência, estratégias e regras”, mencionada acima por Piazza (Gandini *et al.*, 2012), acontece por meio da experimentação que os bebês e as crianças exercem nos cenários criados para eles, cenários esses desenvolvidos para que possam descobrir as potencialidades de cada material, com suas características e propriedades. A repetição, nesse contexto, cria, nos bebês e nas crianças, mais intimidade com os materiais, permitindo-lhes que se aprofundem mais neles. Aos poucos, a diversidade de materiais é ampliada, e os bebês e as crianças passam a perceber as diferenças e semelhanças existentes entre os materiais, podendo até transferi-las de um material para o outro.

A estética é outro fator fundamental na escolha dos materiais e na organização dos espaços, ambientes e propostas. Isso porque os materiais chamam a atenção dos bebês e das crianças por sua estética; por isso, é necessário que sejam organizados de forma que fiquem visíveis e acessíveis para os bebês e para as crianças; é preciso ter cuidado especial em relação à disposição, à quantidade, à diversidade e às cores dos materiais. Para

além disso, é importante salientar que os valores estéticos, também no âmbito educacional, estão relacionados a um ponto de vista político, social e cultural, ligados aos princípios propostos na DCNEI (MEC, SEB, 2010).

A estética traz sentido, significado; expressa, comunica; aciona a percepção sensorial; cria – entre cores, luzes, móveis, objetos e pessoas –, um ambiente sedutor, prazeroso e harmonioso para as aprendizagens e as relações; e traz conforto físico e psíquico, além de ser formativa, pois proporciona experiências que levamos para a vida. Em resumo: a estética nos conecta com o sensível. Vea Vecchi (2019) completa:

É uma atitude de cuidado e atenção em relação às coisas que fazemos, um desejo de sentido; É curiosidade e espanto; É o oposto da indiferença e do descuido, do conformismo, da ausência de participação e de sensibilidade (Vecchi, 2019, p.59, em livre tradução).

ATELIÊ, FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DO PENSAR-FAZER-SENTIR

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”

Paulo Freire

No contexto da construção do conhecimento sobre práticas educacionais que utilizam múltiplas linguagens, seja qual for a ordem da mencionada tríade de ações (ateliê, formação e docência), o importante é se colocar em formação constante em diversos campos de estudos. Para uma prática educacional de qualidade, não é suficiente o docente apenas ler sobre arte, apreciar arte e reproduzir ideias – ou mesmo criar propostas, sendo que nunca as vivenciou em seu próprio corpo e nem sabe por que as oferece. É preciso se colocar em ação nas experiências artísticas e culturais. Mas o que isso significa?

O trabalho com arte e pedagogia envolve a construção de uma formação artística e cultural ativa do docente. Nesse contexto, eu, por exemplo, coloco-me como professora-pesquisadora, professora-fotógrafa, professora-atelierista, professora-brincante (da cultura tradicional brasileira), professora-formadora, professora-aprendiz etc. Para mim, a educação acontece pela arte, e esse é um trabalho que desenvolvo desde o início de minha carreira.

Ao referir-me à construção do pensar-fazer-sentir, falo exatamente do entrelaçar das ações de estudar, experimentar e sentir o que oferecemos para bebês e crianças; de aprender a observar tais aspectos nas ações infantis e nas nossas. Precisamos sensibilizar-nos, de modo a acessarmos o estado de ateliê (Barbieri, 2021) e a nos nutrirmos, fazendo avançar, assim, os valores estéticos.

Essa sensibilização pode acontecer tanto no ambiente educacional, durante o horário de estudo coletivo das(os) professoras(s), com vivências preparadas pela coordenação –, pois a metodologia dos momentos de formação precisa ir além da exposição verbal ou da leitura de textos, devendo ser focada em uma pedagogia transmissiva; quanto na escolha de cursos cuja metologia busque um equilíbrio entre a teoria e a prática.

Nessa perspectiva, existe a valorização da autoria, da criatividade e dos protagonismos docente e infantil – uma parceria na qual, conforme falamos anteriormente, os indivíduos das duas esferas crescem e aprendem juntos. É essencial que a(o) professora(r), nesse sentido, experimente os materiais antes de oferecê-los aos bebês e às crianças; analogamente, é como ocorre com uma história: não a lemos para o grupo sem antes a termos lido. Seguindo essa mesma lógica, como oferecer, por exemplo, um contexto que envolva o manuseio de argila, se a(o) professora(r) nunca teve contato com esse material e, por isso, sequer conhece suas possibilidades, qualidades e características? Fica uma experiência empobrecida, por meio da qual regredimos para uma pedagogia modista, disfarçada.

Como saber sobre...

desenho, se não desenhar?

dança, se não dançar?

argila, se não modelar?

pintura, se não pintar?

colagem, se não colar?

música, se não cantar/tocar?

poesia, se não poetizar?

natureza, se não experimentar?

criatividade, se não criar?

Portanto, investir na formação artística e cultural é essencial para os docentes que são professoras(s) polivalentes – ou seja, que precisam conhecer um pouco de cada linguagem. Podemos até aprender uma técnica e uma linguagem de cada vez, mas devemos sempre experimentar a articulação entre elas para aprendermos a articulá-las.

Além disso, precisamos nos encantar para conseguirmos manter o encantamento dos bebês e crianças. Uma forma de fazer isso é aprender junto

dos artistas contemporâneos, o que ajuda a quebrar paradigmas no trabalho com arte e educação, a repertoriar o imaginário, a expandir e ressignificar nossos saberes sobre arte – e, assim, a potencializar o fazer docente.

Ninguém tira uma prática autoral e criativa do nada; sua elaboração requer a construção de um amplo repertório artístico, cultural, vivencial, estético. Depende de curiosidade, de um desejo interno; é uma soma das experiências de vida, das relações criadas com o mundo, com a natureza, com a arte, com as pessoas, com a própria história etc. Freire (2013) confirma essa visão:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (Freire, 2013, p. 63-64).

Bebês e crianças têm uma poética que muitos de nós, adultos, perdemos. Precisamos cultivar nossa sensibilidade, admirar os pequenos, permitir-nos surpreender, encantar e descobrir o valor do sensível nas interações e brincadeiras. Nesses pontos, as crianças são grande fonte de inspiração.

Trago, para finalizar este artigo, o conceito de “estado de infância” (Nogueira, 2019, 2020). É um estado que nos permite sentir o mundo com todos os sentidos, não só com a visão; trata-se de uma potência da vida criativa, inventiva e originária, que nos torna capazes de olharmos a realidade como se fosse a primeira vez que a estivéssemos vendo. Não são só as crianças que podem viver nesse estado; os adultos também podem.

O professor Renato Nogueira também diz que, adultos, deixamos de ser amantes da vida, da possibilidade de reinventarmos modos de viver, de habitar a existência como se ela fosse um presente, e que perdemos o estado de infância em decorrência do medo e da necessidade de controle. O estado de infância, assim, convoca-nos para um reencontro com nossa infância – para que possamos habitar as possibilidades de novos mundos e, assim, inaugurar-los; para que possamos viver sem medo, inventando novos sentidos. Professor Nogueira ainda nos convida a reencontrar nossa infância, a recuperar nossa capacidade brincante, a conhecer o mistério e a alegria de viver.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. *O perigo da história única*. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngazi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-BR&lng=pt-br&geo=pt-br. Acesso em: 25 jul. 2024.
- BARBIERI, S. *Territórios da invenção*: ateliê em movimento. São Paulo: Jujuba, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm/documents/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 19 jul. 2024.
- CEPPI, G; ZINI, M (org). *Crianças, espaços e relações*: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.
- CHANAN, M. *A arte como expressão, criação e investigação singular da criança*. Disponível em: <https://www.blogculturainfantil.com.br/post/a-arte-como-expressao-criacao-e-investigacao-singular-da-crianca>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- CHANAN, M. *Um ateliê na escola para uma escola como um ateliê*. Disponível em: <https://www.blogculturainfantil.com.br/post/um-ateliê-na-escola-para-uma-escola-como-um-ateliê>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- CHANAN, M. *A Arte Na Primeiríssima Infância*: um convite à exploração, à brincadeira, à vida. Monografia (Curso *Lato Sensu* (Crianças de 0 a 3 anos: formação de especialistas para as infâncias no Brasil). Instituto Singularidades, São Paulo, 2015.
- DERDYK, E. *O espaço da criação e a criação do espaço*. Disponível em: <https://emilia.org.br/o-espaco-da-criacao-e-a-criacao-do-espaco/>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.) *Pedagogia(s) da infância*: dialogando com o passado, construindo o futuro. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GANDINI, L; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L; EDWARDS, Carolyn (orgs.). *Bambini*: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GANDINI, L; HILL, L; CADWELL, L; SCHWALL, C. (orgs.). *O papel do ateliê na educação infantil*: a inspiração de Reggio Emilia. São Paulo: Penso, 2012.
- HOLM, A. *BABY-ART* – Os primeiros passos com a arte. São Paulo: MAM, 2007.
- HOYUELOS, A; RIERA, M. *Complexidade e Relações na Educação Infantil*. São Paulo: Phorte, 2019.
- NOGUEIRA, R. *A poética da infância em afroperspectiva*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v2Namfxv328>. Acesso em: 30 jul. 2024.
- NOGUEIRA, R. *Cultura das infâncias indígenas e afro-brasileiras*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gPppNAkpM00>. Acesso em: 30 jul. 2024.

NOGUEIRA, R. *O caráter social e histórico da infância*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bNov1JfJ7fw>. Acesso em: 30 jul. 2024.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

VECCHI, V. *Arte y creatividad en Reggio Emilia; el papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid: Ediciones Morata, 2013.