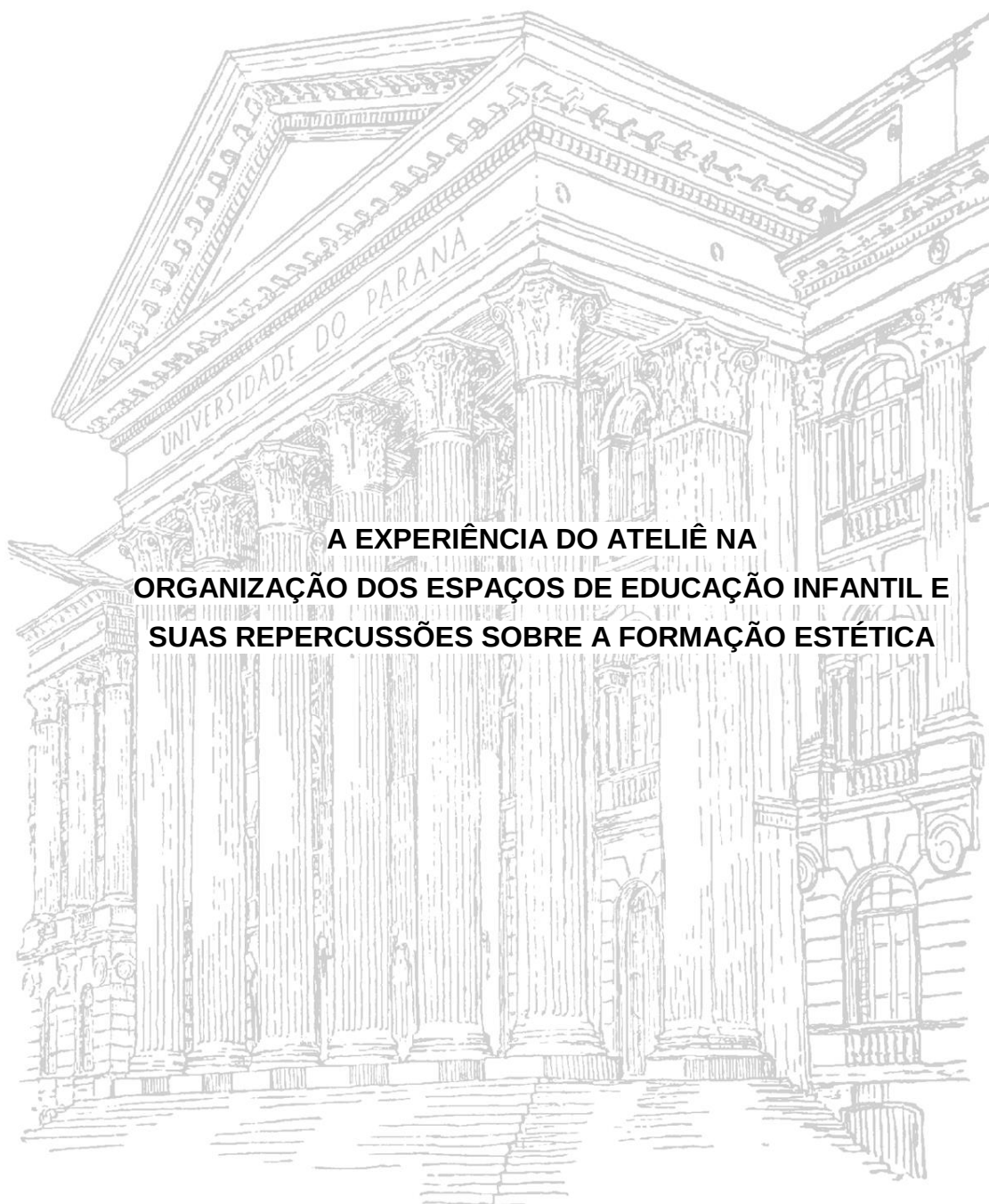


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

HIRIS CAROLINE MEDEIROS DE ALBUQUERQUE

MALU APARECIDA CAMPOS DISTEFANO



**A EXPERIÊNCIA DO ATELIÊ NA
ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E
SUAS REPERCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO ESTÉTICA**

CURITIBA

2015

HIRIS CAROLINE MEDEIROS DE ALBUQUERQUE

MALU APARECIDA CAMPOS DISTEFANO

**A EXPERIÊNCIA DO ATELIÊ NA
ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E
SUAS REPERCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO ESTÉTICA**

Monografia apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Graduada, Curso de
Pedagogia, Setor de Educação, Universidade
Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciane Paiva Alves de
Oliveira

CURITIBA

2015

As nossas mães, Edna e Zélia, que nos apoiaram incansavelmente nessa longa jornada. Sem vocês não seria possível!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradecemos a Deus, pela vida e por todas as bênçãos que tem nos proporcionado no decorrer desses anos.

Às nossas mães, que foram nosso esteio nos momentos que mais precisamos, acreditando em nossos sonhos e nos incentivando a nunca desistir nos momentos de aflição. Agradecemos por ser nossos guias e exemplos de mulheres fortes e guerreiras, a vocês, dedicamos nosso trabalho.

Aos nossos familiares, por nos compreender e nos apoiar nessa trajetória, obrigada por permanecerem ao nosso lado em todos os momentos, vocês foram muito importantes nos auxiliando a vencer cada desafio.

Aos amigos, agradecemos a paciência, a amizade e a compreensão em nossos momentos de ausência.

A todos nossos professores e colegas da universidade que contribuíram e enriqueceram nossos conhecimentos em toda nossa vida acadêmica. Obrigada pelos desabafos, ajuda e companheirismo ao longo desses cinco anos.

À nossa orientadora Luciane Paiva, pela oportunidade e apoio na elaboração deste trabalho.

Em especial, agradecemos o privilégio que Deus nos concedeu colocando uma no caminho da outra. Agradecemos a parceria e a amizade, que se fortaleceu a cada dia, mediante cada dificuldade, cada aflição, cada alegria, cada conquista. No decorrer deste trabalho pudemos perceber o valor de uma amizade sincera, e saber que sempre teremos uma a outra para contar.

Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.
Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo tratar das relações entre a organização dos espaços nas instituições de educação infantil e o desenvolvimento da formação estética. Partimos do pressuposto de que os arranjos espaciais podem contribuir de maneira significativa na formação do senso estético das crianças, porém, temos notado, a partir de experiências empíricas de ordem profissional, que embora haja um grande avanço no campo teórico à respeito da organização dos espaços na educação infantil, ainda há muito o que avançar no dia-a-dia das instituições. A partir de leituras que apresentam sobre a influência dos espaços na construção e no desenvolvimento da formação estética, decorreu a hipótese do trabalho, de que o espaço da instituição de educação infantil deve ser definido pelos sujeitos, em uma construção solidária, pois a organização adequada do espaço se torna um fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças. Para fundamentar o trabalho, fizemos uma análise do livro *O papel do ateliê na educação infantil: A inspiração de Reggio Emilia*, que nos mostra o caminho percorrido por Reggio Emilia na construção de espaços na educação infantil que favorecessem a formação estética das crianças, que através dos ateliês, proporcionaram o desenvolvimento da criatividade e autonomia, colocando a criança como sujeito ativo e participativo do seu processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, não apenas o ateliê deve oportunizar essas vivências, mas todo o ambiente escolar deve possibilitar espaços de experiência e de construção, onde os processos criativos das crianças sejam instigados. Assim, percebe-se a importância de um espaço planejado e organizado, o qual possa ser estimulador de aprendizagens, fortalecendo as linguagens que estão sendo representadas e contribuindo para a construção cultural dos sentidos, da sensibilidade.

Palavra-chave: Organização dos espaços, Formação estética, Educação Infantil.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	8
2.	A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO ESTÉTICA.....	11
3.	O ATELIÊ COMO POSSIBILIDADE DE EXPERIÊNCIA	18
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
	REFERÊNCIAS.....	27

1. INTRODUÇÃO

A motivação pela escolha do tema de pesquisa surgiu a partir das experiências curriculares de estágio, nas quais foi perceptível que, embora haja um grande avanço no campo teórico a respeito da organização dos espaços na educação infantil, ainda há muito que se avançar no dia-a-dia das instituições. Nesse sentido, percebemos que os ambientes educativos são organizados com base na comodidade dos adultos, com materiais disponíveis somente aos professores, paredes decoradas a partir de imagens midiáticas e, sobretudo, com uma despreocupação em torno da participação da criança em sua configuração. Isso se contrapõe às discussões atuais acerca da infância, as quais ressaltam que as crianças não podem ser entendidas como seres abstratos e generalizáveis, pois participam e interagem nas relações sociais, nos processos de aprendizagem e, até mesmo, na produção do conhecimento, desde muito pequenas. Assim, ver e ouvir a criança passa a ser fundamental quando se tem como perspectiva uma educação que privilegie a sensibilidade e a liberdade dos sentidos, com vistas a um projeto de formação humana/estética.

Para isso, caberia às instituições criar oportunidades de ampliação e enriquecimento da expressividade, curiosidade e descoberta, despertando de modo sensível o entendimento do mundo pelas crianças. Mesmo porque, elas estão em um momento onde o sonho, a fantasia e a imaginação aguçam suas possibilidades de reconhecimento da sociedade. Como elas possuem o desejo e a capacidade de se comunicar desde o início da vida, acabam criando caminhos para sua orientação simbólica, afetiva, cognitiva, estética, social e pessoal. Por isso apresentam um competente sistema de habilidades e estratégias que as fazem reconhecer e, ao mesmo tempo, intervir sobre a cultura, tendo condições de modificar e transformar o contexto nos quais estão inseridas.

Dessa forma, ao organizar os processos educativos é fundamental considerar suas necessidades e seus interesses. Nesse caminho, uma estratégia interessante seria ouvi-las, valorizando os indícios que fornecem sobre aquilo que estão vivenciando. Essa escuta ajudaria a compor espaços que atendessem suas potencialidades, ampliando sua capacidade de se comunicar com o outro.

Ainda sob essa perspectiva, é importante destacar que o espaço possui duas dimensões que se integram. Uma delas, a dimensão física que o define como um lugar que permite ou dificulta determinadas ações e uma dimensão simbólica que comunica valores e concepções, articulando uma estética que contribui para a construção cultural do olhar e da sensibilidade.

A partir dessas premissas passamos a nos perguntar: De que modo pesquisas recentes retratariam a interferência dos espaços na formação estética da criança? No entanto, logo reconhecemos a amplitude de tal questionamento e então recorremos a produções que expusessem experiências bem-sucedidas no campo da Educação Infantil. Foi daí que localizamos a proposta de um conjunto de pré-escolas e creches de Reggio Emilia, província localizada ao norte da Itália, que propõe uma nova concepção em torno do papel do espaço. Entre várias considerações, ela destaca a função do ateliê¹, como um ambiente que prime pela experiência estética potencializando a capacidade da criança de interagir e interferir sobre o mundo. Essas questões são apresentadas na obra “O papel do ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia”, organizada por Gandini et al. (2012).

Desse modo, a presente pesquisa tem por objetivo analisar os principais pontos do livro, buscando entender a maneira como o espaço é concebido como um elemento vital na constituição do senso estético na infância, se tornando provocador, desafiador e estimulante na formação da criança.

1.1 METODOLOGIA

Este trabalho adotou o tipo de pesquisa bibliográfica, por meio do exame do livro “O papel do ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia”, organizado por Gandini et al. (2012). O processo ocorreu mediante a leitura e o fichamento da obra, dando destaque aos trechos que se mostraram mais significativos

¹ Palavra de origem francesa que se refere ao tipo de local de trabalho usado normalmente por um artista na segunda metade do século XIX e na primeira metade do século XX. O termo foi escolhido por Loris Malaguzzi para diferenciar esse espaço, nas escolas de Reggio, da sala de artes de escolas tradicionais e para introduzir um novo modo de compreensão, que valorizasse a expressão da criança, a partir de materiais múltiplos e de pesquisa.

sobre a temática privilegiada. Em seguida, houve a organização dos dados e a redação final da monografia.

No que se refere à fundamentação teórica, recorreu-se às contribuições de autores que abordam questões como a formação estética, a dimensão social dos espaços e aspectos específicos da Educação Infantil.

A análise foi dividida em duas partes. A primeira denominada “A organização dos espaços na Educação Infantil e suas relações com a formação estética” e a segunda “O ateliê como possibilidade de experiência: uma análise do livro ‘O papel do ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia’”.

2. A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO ESTÉTICA

Vivemos em uma sociedade marcada pela repressão dos instintos, onde o princípio de prazer é restringido por regras que delimitam a liberdade. Nossa vida social é regida pela lógica do desempenho que cria sujeitos moldados para a produção e o rendimento, reduzindo a sensibilidade e valorizando aquilo que prima pela adaptação e eficácia. Essa formação repressora deixa traços marcantes em nosso modo de ser e agir.

No entanto, segundo Marcuse (s.d., p.169), uma das possibilidades de transgressão a essa ordem estaria justamente na educação estética, a qual tem por objetivo abolir a compulsão e libertar os sentidos de modo a colocar o homem em liberdade. Isso implicaria desfazer a repressão cultural que define o desempenho como o objetivo principal de nossa existência e eleger o prazer como princípio edificador da cultura. Nessa perspectiva, o homem teria a chance de expressar suas emoções, seus desejos e sentimentos de um modo distinto daquele que é imposto pela civilização. Isso porque,

A disciplina da estética instala a *ordem da sensualidade* contra a *ordem da razão*. Introduzida na filosofia da cultura, essa noção almeja a libertação dos sentidos que, longe de destruir a civilização, dar-lhe-ia uma base mais firme e incentivaria muito as suas potencialidades. Operando através de um impulso básico – nomeadamente, impulso lúdico - a função estética “aboliria a compulsão e colocaria o homem, moral e fisicamente, em liberdade”. Harmonizaria os sentimentos e afeições com as ideias da razão, privaria as “leis da razão de sua compulsão moral” “reconciliá-las-ia com o interesse dos sentidos” (IDEM).

A formação estética ampliaria nossa sensibilidade a partir da relação que mantemos com os objetos e com as pessoas, com o mundo e suas instituições.

Nessa perspectiva, é preciso lembrar que qualquer atividade humana também é definida por tempos e espaços determinados, e essa é uma das características que demarca o processo de formação, sobretudo, a formação escolar, a qual só recebe essa definição quando se realiza num lugar especificamente pensado, desenhado, construído e utilizado para esse fim. Sendo assim, pode-se dizer que a educação possui uma “dimensão espacial”, a qual, junto com o tempo, constitui-se como um elemento básico da atividade formativa. Todavia, o espaço, e em especial o espaço escolar, jamais é neutro. Ele traz consigo “signos, símbolos e vestígios da condição e

das relações sociais da e entre aqueles que o habitam” (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 64). Ou seja, o espaço é culturalmente construído, influenciado pelas relações interpessoais e pela disposição de valores do grupo que o compõe. Desse modo, para entender o espaço é preciso levar em conta o contexto histórico que envolve e define certo grupo. No caso da escola,

[...] um espaço demarcado, mais ou menos poroso, no qual a análise de sua construção, enquanto lugar, só é possível a partir da consideração histórica daquelas camadas ou elementos envolventes que o configuram e definem. (IDEM, p. 81).

Tomando como base os estudos históricos que avaliam a constituição do espaço escolar, percebemos a importância da sua organização, o que, entre outros aspectos, situa a própria concepção do sujeito que se pretende formar, o lugar que ocupa, suas relações com o conhecimento, com a cultura e com os demais pares. Como o espaço é um lugar percebido, e essa percepção se dá por meio de um processo cultural, ele desperta significados, lembranças, pois, o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, gera segurança ou inquietação, e nunca nos deixa indiferentes.

O ato de modificar o ambiente transmite uma ideia, uma intencionalidade. Até porque, conforme dito anteriormente, o espaço nunca é neutro, ele sempre educa. Os pátios, os corredores, as salas de aula, todos estão carregados de significados que de alguma forma interferem na vida dos sujeitos. Em síntese,

“O arquiteto é um educador”, disse Mesmin. Seu ensinamento “transmite-se através das formas que ele concebeu e que constituem o entorno da criança desde a sua mais tenra idade”. Assim, todo educador, se quiser sê-lo, tem de ser arquiteto. De fato, ele sempre o é, tanto se ele decide modificar o espaço escolar, quanto se o deixa tal e qual está dado. O espaço não é neutro. Sempre educa. Resulta daí o interesse pela análise conjunta de ambos os aspectos - o espaço e a educação -, a fim de se considerar suas implicações recíprocas. (IDEM, p. 75).

Se o espaço educa e se o educador é um arquiteto, só é possível entender esse processo indo além das estruturas arquitetônicas, tais como salas de aula, paredes e iluminação, é preciso pensar nos seus detalhes, na disposição de mobiliário, nas cores, nos objetos etc. Precisamos avaliar os espaços não somente em sua dimensão física – um lugar que permite ou dificulta determinadas ações –, mas também em seu aspecto simbólico – como ambiente que comunica valores e

concepções, definido por uma estética que contribui decisivamente para a construção cultural dos sentidos e, portanto, da sensibilidade.

Nesse sentido, a organização do espaço deve ser pensada desde a educação infantil, levando em consideração as especificidades de um ambiente para a formação das sensibilidades. De acordo com Vieira (2009), o contato com a história, a ciência, a língua tem como finalidade fornecer o acesso aos materiais da cultura historicamente acumulada e socialmente construída. Assim, o espaço e os objetos educacionais são indicadores de relações sociais, e atuam como direcionadores e mediadores das atividades humanas, o que lhes confere um significado. Eles constituem um aspecto significativo da cultura escolar, pois carregam consigo concepções pedagógicas e dimensões simbólicas do universo educacional.

Com base nessa discussão entendemos que a cultura, assim como os materiais e objetos distribuídos no espaço educacional, tem papel fundamental no processo de humanização dos sujeitos, pois constituem um fator determinante na qualidade das relações ali estabelecidas, uma vez que interfere nas vivências. A forma como o espaço é organizado instiga, estimula e facilita, ou não, essas experiências. Isso é,

o espaço físico é visto como pano de fundo das relações e desempenha um papel importante na aprendizagem, ou seja, o espaço condiciona as relações entre as pessoas e as atividades, o ritmo e o tempo, dependendo do contexto nele organizado, é visto como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e uma educação de qualidade. (IDEM, p.17).

É por meio das relações com os pares e do contato com a cultura que o indivíduo constrói e se apropria do conhecimento. Dessa forma, os espaços das instituições de educação infantil surgem como facilitadores da troca de experiências, da socialização com diferentes grupos e do acesso à cultura. O espaço auxilia no desenvolvimento da criatividade, na apropriação das mais diversas linguagens e na construção da autonomia e identidade da criança, desde que estejam construídos e organizados de maneira adequada. Trata-se de pensar em um espaço que permita a liberdade e a autonomia da criança no seu processo de desenvolvimento. Até porque,

[...] a criança participa ativamente em seu desenvolvimento através de suas relações com o ambiente, especialmente pelas suas interações com adultos e demais crianças (coetâneas ou mais velhas), dentro de um contexto sócio-histórico específico. Ela explora, descobre e inicia ações em seu ambiente: seleciona parceiros, objetos, equipamentos e áreas para a realização de

atividades, mudando o ambiente através de seus comportamentos. (CARVALHO e RUBIANO, apud BARRACHO, 2011, p. 120).

Nesse sentido, o espaço das instituições cumpre seu papel quando desperta na criança a vontade de explorar, investigar, imaginar, criar. Para isso, segundo Forneiro (apud Barracho, 2011, p. 167), é preciso que a construção do conhecimento seja estimulada como um processo ativo, de modo que a organização do espaço ofereça situações para a apropriação dos objetos. Os materiais devem instigar a curiosidade e o interesse, propiciando vivências individuais ou em pequenos grupos, sem a necessidade da atenção integral do professor. O espaço deve possibilitar que brinquedos, materiais e exposição de trabalhos estejam ao alcance da criança, permitindo a escolha e o cuidado no seu uso. Mesmo porque, quando o espaço é organizado levando em conta a opinião da criança, desperta a vontade de fazer, de participar, facilitando o aprendizado e a socialização.

Portanto,

(...) não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar as competências, é preciso que a criança interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente. Isso quer dizer que essas vivências, na realidade, estruturam-se em uma rede de relações e expressam-se em papéis que as crianças desempenham em um contexto no qual os móveis, os materiais, os rituais da rotina, a professora e a vida das crianças fora da escola interferem nas vivências. (FALCO, 2009. p. 2).

Alia-se dessa forma, o reconhecimento de que as crianças são atores sociais que se desenvolvem psicologicamente, socialmente, afetivamente, cognitivamente, apresentando características próprias no decorrer do seu desenvolvimento. Considera-se, ainda, que no processo do seu desenvolvimento há influências marcantes do seu meio socioeconômico e cultural, que podem ser identificadas na medida em que se percebe a diversidade que caracteriza os contextos sociais (KRAMER, 1989).

O espaço pode funcionar como elemento potencializador da formação estética na medida em que instiga experiências e descobertas que facilitam a liberdade de expressão da criança. Por outro lado, também pode reforçar práticas repressivas e disciplinadoras, reprimindo os impulsos e as necessidades das crianças, determinando seu papel como secundário ou coadjuvante no processo de formação. Sendo assim, a escola, como instituição formadora e propagadora da cultura, pode

reproduzir tais representações culturais ou transformá-las. Para que essa transformação seja possível, há que se pensar na formação humana desde a mais tenra idade, através de uma educação que privilegie a sensibilidade e a liberdade dos sentidos. Para isso, as instituições educacionais precisam romper com o modelo convencional e ressignificar-se, de modo que as ações oportunizadas estejam relacionadas à formação estética.

Um importante aspecto que deve ser levado em conta na organização dos espaços nas instituições de educação infantil e que tem influência na apropriação da cultura e na formação estética é a promoção de espaços que favoreçam o faz-de-conta. Ele permite que a criança utilize seu mundo imaginário para compreender a realidade na qual está inserida, e, como diz Vieira (2009, p. 45), “enquanto brinca de faz-de-conta, desenvolve a capacidade de pensar, de compreender o mundo que a cerca”. Para Barracho (2011), nas brincadeiras de faz-de-conta as crianças ampliam a capacidade de imitar, imaginar, representar, sem medo da imposição do adulto, pois ela resguarda o exercício de liberdade. A partir do mundo que cria, a criança consegue entender e internalizar as regras da sociedade em que está inserida de maneira lúdica e prazerosa. Por isso, os espaços nas instituições de educação infantil devem favorecer e enriquecer o faz-de-conta, fornecendo materiais e organizando os ambientes de modo que despertem a imaginação e a vontade de brincar.

Outra prática que tem dado resultados positivos é a organização dos espaços em “cantos temáticos” que imitam ambientes comuns no cotidiano das crianças, como por exemplo: cantos com mesinhas, cadeiras, fogões, geladeiras e utensílios domésticos de uso real ou de brinquedo; cantos com mobiliário e materiais que remetam às profissões exercidas pelos adultos, como ferramentas, teclados de computador e telefones que não funcionam mais; roupas e acessórios, como aventais, jalecos, bolsas, etc. Esses espaços possibilitam vivências que são comuns àquelas experimentadas pelas crianças ou por seus pares em outros lugares e permitem que projetem modos de ser e agir em determinadas situações.

Dessa forma, para estimular e promover um espaço criativo, a decoração dos espaços torna-se um fator importante, sobretudo, no que diz respeito à formação estética. A disponibilização de imagens no espaço educativo não se reduz a mera oferta de enfeites e adornos, as imagens são textos visuais que transmitem ideias,

valores, pois direcionam e educam o olhar. Por isso quando decoramos o espaço, precisamos compreender quais repertórios são oferecidos à formação das crianças. Desse modo, o educador precisa estar atento aos detalhes da construção/organização dos espaços, desde a seleção de materiais, escolha de cores, papéis, formas, mobiliários e demais objetos. Ao ampliar o repertório de imagens e objetos, o ambiente torna-se estimulador, despertando novas sensações, proporcionando novos olhares às crianças.

Vieira (2009) aponta que o educador exerce fundamental importância na concepção que envolve o planejamento e a organização do espaço. Desse modo, deve encorajar experimentações, promover situações desafiadoras, estimular a criatividade e possibilitar o contato com a diversidade. Para isso é preciso considerar que os espaços também atuam como um educador e não se caracterizam como simples arranjos físicos, uma vez que influenciam os comportamentos e as emoções daqueles que os habitam. No caso das instituições educativas, a organização do espaço revela quem são as crianças, do que elas gostam, como se relacionam com o meio, mas, também as intencionalidades do trabalho pedagógico docente, que é inspirado por um projeto formativo. Todas as decisões pedagógicas devem estar interligadas à interpretação do educador sobre o que as crianças pensam e sentem, o que produzem e desejam. Dessa forma, torna-se essencial a escuta atenta e o olhar cuidadoso sobre a criança, uma vez que ela possibilita a consciência das ações experimentadas nas diversas áreas das linguagens.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas de Reggio Emilia na Itália serviram de estímulo para várias discussões sobre a apropriação dos espaços pelas crianças. Elas partem do pressuposto de que as experiências infantis se enriquecem quando reconhecemos a criança como formadora de ideias, quando percebemos seus desejos, impulsos, processos de imaginação e fantasia.

Dentre as práticas da abordagem de Reggio Emilia, escolhemos analisar os ateliês por sua peculiaridade no ambiente educativo. Essa escolha se deu, pois o ateliê atua como potencializador da formação estética, uma vez que nele se possibilita o trabalho com diferentes linguagens, ampliando a autonomia da criança.

No próximo capítulo realizaremos a análise do livro “O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia”, avaliando como ocorreu a

implementação dos ateliês em escolas norte-americanas que utilizaram os princípios de Reggio Emilia como fonte inspiradora.

3. O ATELÊ COMO POSSIBILIDADE DE EXPERIÊNCIA

Neste capítulo faremos uma análise da obra “O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia”, organizada por Lella Gandin, Lynn Hill, Louise Cadwell e Charles Schwall. O livro é composto por 13 capítulos, epílogo, glossário e índice, distribuídos em 224 páginas, e retrata a experiência norte-americana na implantação dos ateliês na educação infantil, a partir da abordagem de Reggio Emilia composta por Loris Malaguzzi². Essa experiência tem como premissa a ideia “de que toda criança é uma criança criativa, repleta de potencial, com o desejo e o direito de tirar sentido da vida dentro do contexto de relacionamentos ricos, em muitos sentidos, e usar muitas linguagens” (GANDINI, *et al.*, 2012, p.18).

Essas escolas surgiram a partir de um movimento progressista italiano, após a segunda guerra mundial. A metodologia da educação de Reggio Emilia foi influenciada pelos trabalhos de Piaget, Dewey, Montessori, Hawkins, entre outros pensadores da educação, psicologia, arquitetura, e demais áreas do conhecimento.

Um das práticas em Reggio Emilia foi o desenvolvimento dos ateliês como um espaço inovador, no qual predomina a experimentação de todos os sentidos da criança. Malaguzzi, filósofo e idealizador das escolas de Reggio, sintetiza suas expectativas dizendo o seguinte:

Não esconderei de vocês quanta esperança investimos na implementação do ateliê. Sabíamos que era impossível pedir mais. Ainda assim, se pudéssemos, teríamos ido além, criando uma escola formada inteiramente por laboratórios semelhantes ao ateliê. Teríamos construído um novo tipo de escola, formada por espaços onde as mãos das crianças pudessem estar ativas para fazer confusão. Sem possibilidade de tédio, mãos e mentes se envolveriam em uma grande alegria libertadora, de um modo determinado pela biologia e pela evolução. (apud GANDINI, *et al.*, 2012, p.17).

A obra não apresenta um modelo de como devem ser organizados, até porque, conforme os autores, o ateliê não é uma receita de bolo que deve seguir um modelo, cada ateliê deve ser pensado a partir das especificidades e necessidades de cada comunidade, de cada grupo e sua cultura. Nesse sentido,

o ateliê tinha de se tornar parte de um projeto complexo e, ao mesmo tempo, um espaço adicional para procurar, ou melhor, escavar com as próprias mãos e a própria mente, e para refinar com os próprios olhos, pela prática das artes visuais. Ele tinha que ser um lugar para sensibilizar o gosto e o sentido

² Pedagogo e educador italiano, idealizador da educação de Reggio Emilia.

estético da pessoa, um lugar para exploração individual de projetos conectados com experiências planejadas nas diferentes salas de aula da escola. O ateliê tinha de ser um lugar para pesquisar motivações e teorias das crianças a partir das suas garatujas, um lugar para explorar variações em instrumentos, técnicas e materiais que usamos para trabalhar. Tinha de ser um lugar que favorecesse os itinerários lógicos e criativos das crianças, um lugar para se familiarizar com semelhanças e diferenças entre as linguagens verbais e não verbais. O ateliê tinha que emergir como o sujeito e o intermediário de uma prática multifacetada; tinha que provocar situações específicas e interconectadas, possibilitando transferir o novo conhecimento adquirido sobre a forma e o conteúdo da experiência educacional cotidiana. (MALAGUZZI apud GANDINI, *et al.*, 2012, p. 22).

Esse espaço surge para oportunizar experiências diversificadas para as crianças a fim de questioná-las sobre o que pensam e desejam, permitindo expandir essas vivências e anseios, tendo como enfoque os materiais como linguagens, ou seja, recursos que comportam a comunicação entre todos os envolvidos. Os materiais são vistos como “fios condutores” para a expressão e comunicação, e fazem parte de uma inter-relação entre as experiências das crianças e seus processos de ensino-aprendizagem. De acordo com Veà Vecch³, em seu depoimento no prefácio do livro:

[...] a estrutura específica das linguagens usadas no ateliê (visual, musical e outras) costura emoções e empatia com racionalidade e cognição de um modo natural e inseparável. Essa costura, por sua vez, favorece a construção da imaginação e uma abordagem mais rica à realidade, além de poder contribuir para a formação de uma perspectiva mais ampla e mais articulada em relação à aprendizagem [...] (GANDINI, *et al.*, 2012, p.15).

Os ateliês são formados por estruturas que conectam diferentes temas com as linguagens, assim auxiliam em uma abordagem mais concreta e demonstram elementos expressivos e estéticos que podem surgir em qualquer disciplina.

É importante ressaltar que, para esses ateliês produzirem significado às crianças, eles precisam ser regidos constantemente pela intencionalidade dos educadores, e aqui podemos lembrar-nos de Viñao-Frago quando indica que é fundamental:

[...] fazer do mestre ou professor um arquiteto isso é, um pedagogo e, da educação, um processo de configuração de espaços. De espaços pessoais e sociais, e de lugares. Ao fim e ao cabo, o espaço - assim como a energia, enquanto energia - não se cria nem se destrói, apenas se transforma. A questão final é se transformar em um espaço frio, mecânico ou em um espaço quente e vivo. Em um espaço dominado pela necessidade de ordem implacável e pelo ponto de vista fixo, ou em um espaço que, tendo em conta o aleatório e o ponto de vista móvel, seja antes possibilidade que limite. Em

³ Primeira atelierista a trabalhar com Loris Malaguzzi na Educação Infantil italiana.

um espaço, em suma, para a educação, um âmbito que não pertence ao mundo da mecânica, mas ao mundo da biologia, ao mundo dos seres vivos. (1998, p. 139).

Porém, mesmo que se indague por essa intencionalidade, o currículo precisa ser flexível aos desejos das crianças, os quais poderão fomentar vários projetos a partir de seus questionamentos, impedindo que suas linguagens se desvinculem dos processos de ensino-aprendizagem. Afinal, quando as crianças vivenciam o espaço, elas passam a se apropriar do mesmo e constroem sua identidade a partir dele. Um exemplo disso é a experiência relatada por Schwall⁴ na escola norte-americana St. Michael:

Todos os dias, nosso ateliê auxilia em muitas experiências e projetos, que revigoram as vidas das crianças e professores. Aprendemos a desacelerar e deixar que os acontecimentos e situações influenciem a maneira em que os nossos espaços, incluindo o ateliê, são usados. Quando as crianças vivem em um espaço, elas se apropriam dele, o vivenciam e encontram seu lugar dentro dele. As conexões que acontecem entre o tempo e o espaço ocorrem por meio dos ritmos da vida cotidiana, conexões com acontecimentos passados e novas experiências que se voltam para o futuro. Buscamos habilitar nossos espaços de maneiras voltadas para a variação e a diferença em nossas rotinas, em vez de repeti-las automaticamente. As crianças e os adultos criam o ateliê novamente a cada dia, à medida que encontramos, juntos, o significado desse lugar. (apud GANDINI, 2012, p. 31-32).

Ele explica que o ateliê foi construído no porão de uma igreja, ambiente este que abrigava a educação pré-escolar e que antes de ser transformado em ateliê era tomado por entulhos. As mudanças na estrutura física foram as primeiras a serem realizadas, muitas delas feitas com a ajuda de pais arquitetos e carpinteiros que se uniram a esse ideal de educação. Nas palavras de Schwall:

Nosso ateliê é formado por muitos elementos, cada um com sua identidade, propósito e possibilidades. É uma sinfonia de partes individuais equilibradas para criar um todo que seja diverso e estimulante, mas também amigável e harmonioso; um local multissensorial que convide a interações, envolvendo a mente, as mãos, a imaginação e os sentidos. É um ambiente que oferece às crianças materiais, instrumentos e técnicas de qualidade que se traduzem em numerosas possibilidades para experiências [...] O inventário de materiais e linguagens disponíveis em nosso ateliê está sempre mudando e evoluindo, nunca estático. De um modo contínuo, os professores e eu atualizamos os materiais, instrumentos e a organização, com base nas necessidades e desejos de cada classe. (GANDINI, *et al.*, 2012, p. 22).

⁴ Atelierista.

Os relatos do atelierista demonstram detalhes sobre como a concepção foi ganhando forma e dando origem a um novo projeto de formação, isso pode ser observado, por exemplo, no modo como os materiais passaram a ficar disponíveis para o contato e uso das crianças, e na maneira como as linguagens foram estimuladas de um jeito convidativo. Isso também pode ser verificado na passagem que descreve o ambiente dizendo:

[...] canetinhas de tipos variados, canetas, lápis duros e macios, diversos tamanhos de giz, pastéis e óleo, lápis coloridos. Abaixo da prateleira de desenho, existem muitos tipos de papel, incluindo papel branco de desenho em gramaturas e tamanhos variados para desenhar ou pintar. (SCHWALL apud GANDINI, et al., 2012, p. 38).

Além dos materiais gráficos, ele ainda relata aqueles vinculados à cerâmica, à modelagem de argila, a pequenos trabalhos com marcenaria, tecidos, teares, cavaletes, entre outros. Também destaca que não há regras rígidas acerca do uso dos materiais, já que devemos considerar as intervenções das crianças sobre eles. Sob esse aspecto, os educadores de St. Michael perceberam que muitas crianças quando iam para o ano seguinte pediam para deixar algumas de suas produções para agregar ao acervo da turma que viria, isso passou a ser interpretado como um importante gesto de consolidação da proposta, uma vez que expressava o interesse de manutenção de diálogo com o outro (GANDINI, et al., 2012).

Segundo os idealizadores, entre as várias características que compõem o projeto dos ateliês, outro elemento importante a ser levado em consideração é o olhar e a escuta sensível daquilo que as crianças têm a dizer. Em sua entrevista Amélia Gambetti⁵, afirma:

Estávamos aprendendo a olhar para o que importava em relação às crianças, coisas que contribuíssem para a nossa compreensão e nossa capacidade de ajudá-las. Quais eram seus interesses? Com quem brincavam? Coisas como essas dão informações muito importantes para os professores. (Apud GANDINI, et al., 2012, p. 49).

Diante disso, o olhar observador e investigativo do professor deve estar presente em todos os momentos do dia-a-dia, ou seja, nas brincadeiras livres ou dirigidas, nos momentos de interação entre as crianças sem a intervenção adulta, nas relações com os adultos, com a natureza, com os materiais e objetos de

⁵ Atelierista.

conhecimento. Esses indícios permitirão o reconhecimento das crianças e as características dos perfis dos grupos. Essas observações devem ser mantidas em registros para que não se percam e possam ser compartilhadas entre os docentes, as próprias crianças e suas famílias. Sendo assim, o registro passa a ser um exercício contínuo de idas e vindas, de convivência com conflitos e de expressão dos mesmos, tanto por parte dos agentes educacionais como das crianças.

Como a proposta Reggio-Emiliana é enraizada na pedagogia da escuta, ela exige uma investigação diária para saciar as dúvidas e os anseios educativos, tanto por parte do professor quanto por parte da criança. Rinaldi (1999) ao refletir sobre a concepção destaca que:

Estamos falando sobre uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, juntamente com a investigação científica e o método dedutivo do detetive. É uma abordagem na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida, em enfoque no qual os educadores sabem como “desperdiçar” o tempo ou, melhor ainda, sabem como dar às crianças todo o tempo de que necessitem. É uma abordagem que protege a originalidade e a subjetividade sem criar o isolamento do indivíduo e oferece às crianças a possibilidade de confrontarem situações especiais e problemas como membros de pequenos grupos de camaradas (p.114).

A autora destaca que é importante que os adultos não ofereçam respostas prontas, mas sim que o espaço favoreça o questionamento e a exploração por parte das crianças, a partir da experiência de vida de cada uma, de modo que possam ressignificar e transformar essas experiências.

Assim, o espaço deve possibilitar o desenvolvimento das linguagens, promovendo ao máximo as ideias de diversidade, incentivando uma educação baseada na sensibilidade e na criatividade. Nesse sentido, o ateliê deve ser projetado como um espaço educacional que se conecte com os diferentes ambientes da escola. A partir de sua experiência na implantação Rinaldi diz que:

o ateliê foi declarado um lugar para as cem linguagens: desenho, pintura, escultura, matemática, poesia - linguagens que dialogam com as diferentes disciplinas e diferentes mundos culturais. O ateliê trouxe outra diferença para a escola e promoveu ao máximo a ideia de diversidade, incentivando uma nova pedagogia que enfatizasse a subjetividade (e interconectividade) da criança. Considerando o ateliê uma metáfora, gostaria de dizer (e não sou a única) que a escola inteira 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. (Apud GANDINI, *et al.*, 2012, p. 190-191).

Ou seja, a escola deve ser entendida como um “sistema vivo”, onde crianças, professores e comunidade estão em fluxo constante. Com base nisso, surge possibilidade de transformar toda a escola em um grande ateliê, de modo que o espaço, dentro e fora das salas, fomente a formação estética daqueles que fazem seu uso.

Durante muito tempo as instituições educacionais funcionaram como sistemas inanimados, rígidos e disciplinados, em que o professor detinha todo o conhecimento e as crianças eram vistas como “tábulas rasas”. Porém, as concepções acerca da educação foram sofrendo alterações e hoje é possível considerar que as crianças “são protagonistas ativas e competentes, que buscam a realização através do diálogo e da interação com outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 160). Quando tomamos consciência disso, conseguimos compreender que a escola precisa ser um espaço que possibilite essa relação de troca e de vivência, não de forma isolada e predeterminada, mas que todos os ambientes provoquem a experimentação, a reflexão, a criatividade e a crítica, ou seja, a formação estética.

Gandini et al., com base no pensamento de Rinaldi, afirmam que,

Nas escolas, a criatividade deve ter a oportunidade de se expressar em cada local e a cada momento. O que esperamos é a aprendizagem criativa e professores criativos, e não apenas uma “hora da criatividade”. É por isso que o ateliê deve promover e garantir todos os processos criativos que possam ocorrer em qualquer lugar da escola, em casa e na sociedade. Devemos lembrar que não haverá criatividade nas crianças se não houver criatividade no adulto. Teremos uma criança competente e criativa se houver um adulto competente e criativo (2012, p. 193).

Sendo assim, todos os ambientes da escola, sejam eles internos ou externos, precisam estar preparados para possibilitar a experimentação e a criatividade, bem como estimular ideias, pensamentos, interações e diálogos com seus pares.

Pensando em ambientes estimulantes na escola, Cadwell, Ryan e Schwall (Apud GANDINI, 2012) apresentam as estruturas que precisam compô-la, tornando-a um sistema vivo e aberto, são elas: temporais, espaciais e de grupo.

As estruturas de tempo delimitam os horários e as rotinas, como, por exemplo, as reuniões escolares, sejam elas com os pais, professores ou mesmo com as crianças. Esses momentos podem ser aproveitados para as trocas de experiências, as expectativas, as ideias e os anseios. As estruturas espaciais, isto é a organização

dos ambientes, devem considerar os questionamentos e as curiosidades dos diversos atores que as compõem. As estruturas de grupo por sua vez, são as formas como os agrupamentos são organizados e auxiliam a estabelecer relacionamentos entre os diferentes pares, sejam entre criança e criança, criança e professor, professor e professor, pais e crianças, pais e professores. Essas organizações possibilitam o diálogo e estabelecem relacionamentos de amizade, vivências e trocas de experiência.

Os autores afirmam que tudo o que acontece no ambiente sofre influência daqueles que o compõe e é a partir dessas relações que o pensamento criativo e a formação estética são fomentados na escola. Nesse processo, o ateliê funciona como uma espécie de catalisador de ideias e de criação de significados, pois

O diálogo regular pode promover e sustentar uma cultura e comunidade que pensa coletivamente. O pensamento coletivo é um dos vínculos que conectam o ateliê à sala de aula, os espaços dentro da sala de aula entre si, cada sala de aula com a escola, com um todo [...]. (GANDINI, *et al.*, 2012, p. 177).

É através do diálogo, seja ele planejado ou não, que o trabalho evolui. É por meio desses encontros que se reflete sobre o aprendizado e suas variadas formas de conexão entre a ética e a estética.

Mas para que esses diálogos ocorram com frequência é necessário entender que as crianças não são “recipientes vazios”, sedentos de informações, e que os educadores não são “recipientes cheios”, prontos a despejar seu conhecimento. É importante compreender que as crianças trazem consigo seus conhecimentos, mas que também estão dispostas a lidar com o inesperado, com o novo. Assim, torna-se essencial promover espaços que instiguem um

[...] contexto mais excitante, fértil, seguro e irresistível, onde as crianças lancem suas ideias ao ar para que colidam umas com as outras, em pensamentos, gestos, palavras faladas e escritas, números, desenhos, argila e tinta. (GANDINI, *et al.*, 2012, p. 167).

Um exemplo disso foi citado por Cadwell, Ryan e Schwall (Apud GANDINI, 2012) ao retratarem uma ação criativa ocorrida na escola de St. Michael. Nela as salas de aula estavam localizadas no porão, com poucas janelas e quase nenhuma iluminação. Durante uma manhã, em uma atividade, o sol entrou pela janela e bateu no relógio refletindo na parede, depois no teto e, em seguida, no chão da sala. Ao

observar o envolvimento das crianças com a luz que refletia, as professoras sentaram-se com elas e as convidaram para discutir sobre o fenômeno que acabara de acontecer. Assim,

Karen perguntou a elas: “o que é isso?”. As crianças deram muitas ideias. Algumas diziam: “uma coisa voadora”; outras diziam que era a “fada Sininho” ou “Peter Pan”. Uma garota disse: “é um reflexo”. Outro garoto: “é o sol!”. (GANDINI, *et al.*, 2012, p. 171).

Nessa experiência, o espaço funcionou como elemento potencializador da aprendizagem e, as professoras, a partir da escuta atenta à interação entre as crianças e os objetos, enriqueceram a experiência vivenciada pelo grupo, fazendo com que elas crianças questionassem e refletissem sobre aquilo que havia ocorrido.

Para os autores, quando possibilitamos que a educação aconteça dessa forma, evidenciando a aprendizagem por meio de experiências, descobrimos um sentido novo para nós mesmos como educadores. Pois, à medida que a criança se descobre, ela nos apresenta infinitas possibilidades de interpretação da realidade, mas para que isso ocorra é necessário que os espaços e tempos permitam a criatividade e a exploração do novo. Em síntese:

Essa, portanto, é a revolução que devemos criar: desenvolver a sensibilidade natural das crianças a apreciar e desenvolver e compartilhar as ideias de outras crianças. É por isso que consideramos o processo de aprendizagem um processo criativo. Com “criatividade”, queremos dizer a capacidade de construir novas conexões entre pensamentos e objetos que promovem inovação e mudanças, pegando objetos conhecidos e criando novas conexões. (GANDINI, *et al.*, 2012, p. 192).

Portanto, é essencial que nos desvinculemos de concepções prontas e passemos a nos tornar criadores de significados, assim como as crianças, num ambiente estimulante. Que consigamos ser aprendizes daquilo que as crianças aprendem, para aventurarmos em novas experiências com os outros e com o meio.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi buscar subsídios que nos permitissem entender algumas das relações entre a organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil e a formação estética. Para isso, procuramos examinar a experiência de implantação dos ateliês a partir da obra “O papel do ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia”.

Com base em nossos estudos foi possível constatar que a forma como o espaço é organizado pode facilitar a troca de experiências, a socialização com diferentes grupos e o acesso à cultura, assim como, auxiliar no desenvolvimento da criatividade, na apropriação das mais diversas linguagens e na construção da autonomia e da identidade da criança, desde que sejam construídos e organizados para que a criança explore, manipule, questione, compare, argumente, reflita e construa novos significados sobre o mundo. Tal como Vinão Frago afirma:

Ao fim e ao cabo, o espaço - assim como a energia, enquanto energia - não se cria nem se destrói, apenas se transforma. A questão final é se transformar em um espaço frio, mecânico ou em um espaço quente e vivo. Em um espaço dominado pela necessidade de ordem implacável e pelo ponto de vista fixo, ou em um espaço que, tendo em conta o aleatório e o ponto de vista móvel, seja antes possibilidade que limite. Em um espaço, em suma, para a educação, um âmbito que não pertence ao mundo da mecânica, mas ao mundo da biologia, ao mundo dos seres vivos (1998, p. 139).

Desse modo, ao projetar os espaços para a educação infantil é preciso cautela, algo que vai desde a seleção de imagens, passando pela escolha de materiais, cores, papéis, formas, mobiliários e demais objetos, os quais possam tornar o ambiente estimulador, despertando sensações e proporcionando novas experiências às crianças. Concomitantemente, é importante que os educadores exercitem sua capacidade de escuta, para melhor compreender a cultura da infância, colaborando para a formação de uma criança potente e ativa.

REFERÊNCIAS

BARACHO, Nayara Vicari de Paiva. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as críticas pedagógicas**: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007.

CAMARGO, Daiana. Possibilidades pedagógicas para a educação infantil: o ateliê. **Revista Unisinos**, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 3, dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2014.183.13/4464>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

EDWARDS, Carolyn; et al. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GANDINI, Lella; et al. **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração em Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUEDES, Adrienne Ogêda.; et al. **Formação estética**: em busca do sensível. Disponível em: <<http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR09.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2015.

KRAMER, Sonia; et al. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1989.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, s.d.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte**: sentidos e práticas possíveis. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

SANTOS, Bianca Fernandes dos. et al. **Pelo respeito às vontades do corpo na formação dos professores e no cotidiano da educação infantil**. Disponível em: <<http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR09.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.). **As crianças**: contextos e identidades Braga - Centro de Estudos da Criança. Ninho: Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez. 2007. p. 163-182.

VIEIRA, Eliza Reverso. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil**: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"-UNESP. Marília, 2009.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 1998Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

WEFFORT, M. F. **Observações, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Publicações Espaço Pedagógico, 1996.