



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VITÓRIA MENDONÇA RAMALHO

**A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA ATELIÊ EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM FORTALEZA**

FORTALEZA

2023

VITÓRIA MENDONÇA RAMALHO

A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA ATELIÊ EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM FORTALEZA

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Sahmaroni Rodrigues de Olinda

FORTALEZA

2023

VITÓRIA MENDONÇA RAMALHO

A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA ATELÊ EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM FORTALEZA

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Sahmaroni Rodrigues de Olinda

APROVADO EM: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sahmaroni Rodrigues de Olinda
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof.^a. Dr.^a Cristina Façanha Soares
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. Dr. Alexandre Santiago da Costa
Universidade Federal do Ceará – UFC

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R136e Ramalho, Vitória Mendonça.
A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA ATELIÊ EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM
FORTALEZA / Vitória Mendonça Ramalho. – 2023.
52 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,
Curso de Pedagogia
, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Sahmaroni Rodrigues de Olinda.

1. educação infantil. 2. projeto ateliê . 3. ateliê educação infantil . I. Título.

CDD 370

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha base.

À minha mãe, Estefânia, por nunca dosar a quantidade de amor.

Ao meu pai, Cristiano, por cuidar tão bem de mim desde pequena.

À minha irmã, Viviane, por ser minha melhor amiga e por me admirar de uma forma que fez eu mudar o jeito que me olho.

Ao meu amado, Bruno, que sempre foi meu melhor amigo, meu companheiro em todas as horas e meu apoio.

Aos meus amigos Alex e Esther, por me acompanharem desde o primeiro semestre e por tornarem o processo tão mais leve e divertido.

Ao meu querido orientador Prof. Dr. Sahmaroni, que com certeza tornou essa escrita mais leve.

À querida Prof^a Dra^a Cristina Façanha, que nunca me negou conversas e livros e fez eu me apaixonar pela educação infantil.

Ao Prof. Dr. Alexandre Santiago, pela disponibilidade e por ser o responsável por me apaixonar pelas artes.

RESUMO

A presente pesquisa buscou pesquisar a partir da experiência de estágio supervisionado na educação infantil a implementação do Projeto Ateliê em um Centro de Educação Infantil da Prefeitura de Fortaleza. Para atingir tal objetivo, teve como objetivos específicos: analisar o contexto histórico e o ateliê em Reggio Emília, apresentar a proposta do Projeto Ateliê e seu desenvolvimento enquanto programa na prefeitura de Fortaleza e relatar a experiência durante a implementação do programa. Para a construção do referencial teórico utilizou-se documentos que auxiliaram na investigação do histórico da educação infantil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Como aporte para a estética, Vygotsky (2001) e Dewey (2010). Larrosa Bondía (2002) e Duarte Junior (1998) para a caracterização da dimensão estética na educação infantil. Na contextualização da abordagem pedagógica de Reggio Emília, utilizou-se estudos de Edwards, Gandini e Forman (1999; 2012) e Gandini, Hill, Cadwell e Schwall (2019). Foi realizada análise documental no exemplar Projeto Ateliê (FORTALEZA, 2020). A pesquisa caracterizou-se como exploratória e faz uso de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e de campo. Após a realização do estudo evidenciou-se a importância do espaço para o desenvolvimento infantil e a influência do ateliê como facilitador e propositor de experiências.

Palavras-Chave: Ateliê. Educação infantil. Ateliê em Reggio Emilia. Dimensão estética na educação infantil.

RESUMEN

La presente investigación buscó indagar a partir de la experiencia de la práctica supervisada en la educación infantil la implementación del Projeto Ateliê en un Centro de Educación Infantil del Ayuntamiento de Fortaleza. Con el fin de lograr dicho objetivo, se propuso objetivos específicos: analizar el contexto histórico y el taller en Reggio Emilia, presentar la propuesta del Projeto Ateliê y su desarrollo como programa en el gobierno municipal de Fortaleza, así como relatar la experiencia durante la implementación del programa. Para la construcción del marco teórico, se utilizaron documentos que ayudaron en la investigación del historial de la educación infantil, como la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) y la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB). Como contribución a la estética, se recurrió a Vygotsky (2001) y Dewey (2010). Larrosa Bondía (2002) y Duarte Junior (1998) se utilizaron para la caracterización de la dimensión estética en la educación infantil. En la contextualización del enfoque pedagógico de Reggio Emilia, se emplearon estudios de Edwards, Gandini y Forman (1999; 2012) y Gandini, Hill, Cadwell y Schwall (2019). Se llevó a cabo un análisis documental en el ejemplar del Projeto Ateliê (FORTALEZA, 2020). La investigación se caracterizó como exploratoria y utilizó métodos de investigación bibliográfica, documental y de campo. Después de la realización del estudio, se evidenció la importancia del espacio para el desarrollo infantil y la influencia del taller como facilitador y proponente de experiencias.

Palabras clave: Taller. Educación Infantil. Taller en Reggio Emilia. Dimensión estética en la educación infantil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	11
2.1	A dimensão estética na educação infantil.....	14
3	ABORDAGEM PEDAGÓGICA EM REGGIO EMÍLIA.....	19
3.1	Contextualização da abordagem.....	19
3.2	O papel do ateliê.....	22
3.3	O atelierista.....	25
4	METODOLOGIA.....	26
5	PROJETO ATELIÊ DA PREFEITURA DE FORTALEZA.....	29
5.1	Lócus de pesquisa.....	33
5.2	Desenvolvimento do projeto.....	35
5.3	Estreia dos espaços.....	41
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
	REFERÊNCIAS	51

1. INTRODUÇÃO

A inspiração para a escrita do presente estudo surgiu durante a atividade de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, que possibilitou a experiência de implementação do Programa Ateliê da Prefeitura de Fortaleza, inspirado pelo Ateliê em Reggio Emília. O Programa em questão faz parte do Plano Fortaleza 2040, que consiste num conjunto de ações que visam o desenvolvimento da cidade nos aspectos de urbanização, mobilidade e desenvolvimento econômico e social. “Foi produzido um plano de desenvolvimento para a cidade de Fortaleza com estratégias a serem implementadas no curto, médio e longo prazo (tendo como horizonte o ano 2040)” (FORTALEZA, 2016)

O programa no qual foi inspirado teve como pioneiro o educador Loris Malaguzzi, responsável pela mudança no cenário da educação infantil na região de Reggio Emílio e que virou referência para o mundo, tendo em vista que tinham como premissa a promoção da criança a protagonista do processo de desenvolvimento, assim como um desenvolvimento integral, buscando sempre não fragmentar a criança em busca de áreas de aprendizagem, mas sim, trabalhar o todo. E é nesse sentido que se destaca o espaço do ateliê, pois seu princípio traz a configuração de um ambiente que busca oportunizar as linguagens da criança, seja por meio da sua expressão artística ou simplesmente a exploração e o brincar com os materiais oferecidos, que incluem reciclados e muito contato com a natureza. “A escolha do ateliê foi uma forte declaração da importância dada à expressão, à criatividade, à estética e às fibras naturais dentro da educação e à ampla busca humana por compreensão e significado” (COOPER, 2012, p. 295)

Considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) tratam a dimensão estética como indissociável da cognitiva e linguística, assim como os eixos curriculares que propõe a garantia das experiências estéticas, o Ateliê se mostra um aliado, pois, ao propor o espaço, Malaguzzi (1999, p.84) tinha como objetivo “mostrar como as crianças pensavam e se expressavam, o que produziam e inventavam, por meio de suas mãos e de sua inteligência.”

O ambiente proporciona, além disso, que as crianças sejam plenamente competentes e responsáveis, objetivando autonomia e a busca de desenvolvimento através do diálogo e interação com os pares, e nesse sentido que a abordagem foi desenvolvida:

Acreditamos no ambiente como um dos principais influenciadores para a construção da identidade e dos conhecimentos, tendo como objetivo ser um espaço atrativo, organizado e com diversas possibilidades para que as crianças possam se apropriar e dar sentido a esse local. A partir disso, é pensado o ateliê, pois nele “as crianças e os adultos criam o ateliê novamente a cada dia, à medida que encontramos, juntos, o

significado desse lugar. (SCHWALL, 2012, p.32).

O uso do espaço do ateliê como facilitador de diálogos e auxiliar no processo de desenvolvimento da criança, seja por fomentar pesquisas ou proporcionar descobertas, se relaciona a uma nova abordagem educativa, que se finca na dimensão estética e valoriza assim uma nova ótica cultural e pedagógica.

E nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), por meio da Coordenadoria de Educação Infantil (COEI), tendo como inspiração a forte abordagem em Reggio Emilio e suas influências positivas ao redor do mundo, elaborou o Projeto Ateliê, adaptando a ideia de acordo com o capital cultural da d de Fortaleza e incentivando que cada escola trabalhe em conjunto com as vivências da comunidade na qual está inserida.

O Projeto busca trabalhar em parceria com a família, de forma que torne possível compartilhar os saberes, valorizando assim cada contribuição para o processo de desenvolvimento e, atrelado a dimensão estética, proporcionar a reinvenção dos espaços, buscando renovar e transformar, possibilitando um local que seja possível imaginar e criar.

Com as primeiras impressões na atividade de estágio e durante os primeiros encontros para o estudo do referencial bibliográfico que fundamenta as estratégias antes da visita ao local de pesquisa, a professora responsável abordou pela atividade abordou a importância do Projeto Ateliê e como seria a mudança proposta no lócus. Considerando isso, surgiu o desejo de aprofundar os estudos sobre o referido projeto, evidenciando sua importância para um desenvolvimento global da criança. Diante do exposto, surgiu o questionamento: como se dá a implementação do Projeto Ateliê nos CEI da rede pública municipal de Fortaleza?

Buscando elucidar a problemática, temos como objetivo geral desse trabalho pesquisar a partir da experiência de estágio supervisionado na educação infantil a implementação do Projeto Ateliê no CEI Vozão (nome fictício). E como objetivos específicos, analisar o contexto histórico e o ateliê em Reggio Emilia, apresentar a proposta do Projeto Ateliê e seu desenvolvimento enquanto programa na prefeitura de Fortaleza e relatar a experiência durante a implementação do programa.

Os percursos metodológicos que guiaram a presente pesquisa caracterizam-se como exploratórios, que: “Envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. [...] São desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27)”. Sendo assim, foi realizada uma revisão bibliográfica para estabelecer o referencial teórico referentes ao tema analisado. Em seguida, dando início a análise de dados, foi realizada a pesquisa documental no

livro Projeto Ateliê, buscando coletar informações para posterior análise junto ao diário de campo, associando assim ao referencial.

Para delinear o percurso e fundamentar a pesquisa, o trabalho foi dividido em capítulos, sendo o primeiro capítulo a introdução. O segundo traz o início da pesquisa bibliográfica, que trata brevemente sobre a história da educação infantil no Brasil e em seguida versa sobre educação estética e sua relevância na educação, trazendo uma abordagem que trata desde a filosofia a práticas pedagógicas.

Já o terceiro capítulo expõe o estudo do ateliê em Reggio Emília, trazendo o conceito histórico, elementos da abordagem reggiana, o jeito singular de trabalhar a documentação pedagógica e a inclusão do atelierista nas escolas da região.

No quarto capítulo há a metodologia da pesquisa, permitindo que após a evidenciação do feito o quinto capítulo aborde o Projeto Ateliê da Prefeitura Municipal de Fortaleza, sendo dividido em subtópicos que tratam a análise documental do livro norteador e relatos de experiência da implementação do projeto por meio de um diário de campo escrito por através das observações durante o estágio supervisionado na educação infantil enquanto componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Por fim, as considerações finais.

2. CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A sociedade historicamente sempre associou os cuidados a figura feminina, obrigando assim que a responsabilidade quanto ao cuidado de crianças ficasse relacionado ao contexto familiar. Segundo Didonet (2001), evidências apontam que o início da instituição que atualmente chamamos de creche se deu justamente pela entrada da mulher no mercado de trabalho, o que ocasionou que crianças ficassem desamparadas em casa e gerassem problemas, como desnutrição e acidentes domésticos.

A criação das creches se deu não por benevolência ou amor para com as crianças, mas sim como resolução dos problemas das famílias pobres. Assim, a instituição possuía suas atividades voltadas aos cuidados, aspecto que é indissociável da educação nos dias atuais, mas completamente indiferente quando relacionado ao contexto apresentado, de maneira assistencialista, funcionando como um depósito onde os pais estocavam seus filhos. Nesse sentido, conforme explica Didonet (2001, p. 2):

Esses fatores históricos, sociais e econômicos determinaram as principais características do modelo tradicional de creche. Enquanto as famílias abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto da família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o caráter assistencial(ista) da creche.

Essa relação evidencia que a creche não foi pensada para a criança, mas sim para adultos que necessitavam trabalhar e deixar a criança à mercê de si não podia ser uma escolha. A divisão era feita de forma que a creche ficava vinculada a um modelo assistencialista e médico. Vale ressaltar que nesse período o financiamento ocorria quase majoritariamente de modo filantrópico. As empresas que possuíam no quadro de empregados mais de 30 mulheres, pela lei, deveriam também fornecer creches, o que não era cumprido por uma boa parcela.

Em 1965, com uma realidade global voltada a educação de crianças e após a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional, o Ministério da Educação, sob domínio militar, sentiu-se pressionado a investir em pré escolas, tornando-as anexos de escolas primárias, visando principalmente resolver a reprovação elevada do primeiro grau.

O Ministério da Educação passa a se ocupar da educação pré-escolar, que se torna ponto de destaque no II e no III Plano Setoriais de Educação e Cultura (PSEC), que eram desdobramentos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, elaborados durante o governo militar, para os períodos 1975-79 e 1980-85. Além de solução para os problemas da pobreza, a educação infantil resolveria as altas taxas de reprovação no ensino de 1o grau. (Kuhlmann, 2000, p. 7)

O modelo entregue, entretanto, não foi nada pensado na educação. Os militares buscaram, de forma barata, deixar as crianças em uma instituição que daria comida e promoveria cuidados básicos e ainda assim não atendia a todos que demandavam. Sendo assim, tal modelo não conseguiu conter os movimentos sociais que buscavam uma educação infantil para todos de modo facilitasse a entrada da mulher pobre no ambiente de trabalho. Nesse sentido, no início da década de 1970, movimentos feministas protagonizaram o surgimento do Movimento de Luta por Creches, inicialmente focado na cidade de São Paulo.

As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla. As reivindicações de todos esses

setores, assim como a eleição de candidatos de oposição em governos de estados e municípios, imprimiram um ritmo à expansão das instituições muito mais intenso do que a intenção inicial dos planos do regime militar. (Kuhlmann, 2000, p. 7)

Ainda nesse contexto, os movimentos lutavam também por um caráter educacional na creche, querendo dissociar do assistencialismo que ali permeava, conforme explicita Kuhlmann (2000, p. 8):

O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de educação infantil. Nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros. Isto acaba por embaralhar a compreensão dos processos educacionais da pedagogia da submissão, que ocorre em instituições que segregam a pobreza.

Permeados por esses conceitos, em 1990 se inicia uma discussão sobre a indissociabilidade dos cuidados e educação, fomentado no ensino fundamental e transferido para a educação infantil apenas por ser esse um modelo preparatório.

Entendendo-se a criança como corpo em crescimento, a preocupação estava em alimentá-la bem. para crescer saudável. O desenvolvimento seria consequência natural. Uma imagem mais completa de criança, de suas necessidades sociais, cognitivas, afetivas e da forma de atendê-las por meio de um programa educacional contribuíram para agregar o componente educacional do cuidado físico. (DIDONET, 2001, p. 15)

A educação infantil apenas foi reconhecida como etapa da Educação Básica em 1996, por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que a instituiu como primeira etapa sendo dever do estado garantir o acesso público e de qualidade. Na promulgação da lei ficou entendido que a educação infantil compreendia o intervalo de 0 a 6 anos. Entretanto, a redação foi alterada pela lei 11.114/2005, que determinou a ampliação do ensino fundamental, passando assim a ter duração de 9 anos. Nesses moldes, a educação infantil passou a ser ofertada em creches para crianças de até três anos e pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos e onze meses de idade, firmando o objetivo dessa etapa como “desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

A Emenda Constitucional Nº 59, de 2009, inclui a pré-escola como etapa obrigatória da educação básica, tendo em seu texto legal a previsão que “dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos” (BRASIL, 2009).

Em meio a esses processos, foi aprovada, ainda em 2009, a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), lançada no ano seguinte, sendo esse um marco na questão do desenvolvimento curricular da educação infantil brasileira. As DCNEI trazem o foco da imagem da criança como detentor de direitos:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

E definem o currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010)

É por meio delas que ficam acertados o respeito aos princípios éticos, estéticos e políticos como estruturantes para as propostas pedagógicas. As propostas devem ter como objetivo:

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010)

As DCNEI determinam ainda a indissociabilidade do cuidar e educar, trazendo em seu texto legal “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2010). Representando assim um marco para a educação infantil.

Em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe a estrutura curricular de acordo com a faixa etária, separando da seguinte forma: bebês (0 meses a um ano e seis meses); crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses) e crianças pequenas (quatro anos e cinco anos e onze meses).

Nesse sentido, o caminho para conseguir uma educação infantil que visualize a criança como um ser global e detentora de direitos foi marcado por muitas lutas sindicais e de pautas feministas, obrigando que fosse repensado o modelo educacional focalizando a criança como centro do seu processo de desenvolvimento. Entretanto, os marcos legais não foram suficientes para garantir a efetivação desses direitos, necessitando afastar o estigma assistencialista que muito permeou e propor práticas formativas que contemplem a associação do cuidar e educar.

2.1 A dimensão estética na educação infantil

A palavra estética vem presente no cotidiano e podemos encontrá-la ao nosso redor diariamente. Seja nos documentos que referenciam nossa educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz o desenvolvimento do senso estético como um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do eixo Traços, sons, cores e formas:

Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2017, p. 41)

Ou ainda no documento que norteia o currículo da educação básica no Ceará, o Documento Referencial Curricular do Ceará (DCR), que traz o princípio estético como:

Quando é possibilitado às crianças expressarem sua criatividade, sua ludicidade, por meio das experiências estéticas com desenhos, pinturas, dramatizações, entre outras, respeitando as diversas formas de expressão e de representação da criança, ampliando a sensibilidade de perceber a realidade, enfim assegurar uma ‘[...] organização pedagógica lúdica, valorizando a criatividade das crianças e suas singularidades.’. (CEARÁ, 2019, p. 108)

Nesse sentido, torna-se impossível dissociar a educação do olhar estético, direcionando assim os professores a proposição de atividades que trabalhem “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade”. (CEARÁ, 2019, p. 117)

Mas o que é a estética? Na etimologia da palavra, remete ao grego *aisthesis*, que significa “percepção, sensação, sensibilidade”. Quando trazemos para a filosofia, a estética contempla um dos pilares da arte. O filósofo e pedagogo Dewey (2010) diz que a estética é como base da educação humana, na medida em que vincula aspectos como a imaginação e os princípios da experiência. Valorizar os princípios da experiência é aceitar que nem tudo pode ser posto em palavras, é a validação de que “se todos os significados pudessem expressar-se em palavras, as artes da pintura e da música não existiriam” (DEWEY, 2010, p. 167).

Para os educadores em Reggio Emilia, região que possui um modelo exemplar de educação infantil, há o consenso:

Quase cinco décadas de observação de crianças e adultos na vida real das escolas, de interpretação crítica e social dessas observações, experiências e documentação [...] apontam para uma característica humana crucial que nos conduz e satisfaz ao longo da nossa rota única e particular de desenvolvimento. *Essa característica ou*

sensibilidade pode ser chamado de dimensão estética e, quando tem espaço e tempo para se desenvolver em relação a todas as outras faculdades humanas, torna-se uma poderosa ferramenta que orienta e conecta a aprendizagem ao logo da experiência humana. Até o momento, a “estética” é um campo que foi reivindicado pela filosofia e pela arte. (COOPER, 2012, p. 293, grifo nosso)

A dimensão estética então, enquanto pilar da arte, não se dissocia da educação, mas ao contrário, é ferramenta educacional. Já para Vygotsky, no livro *A Psicologia da Arte* (2001), a arte nada é sem experiência. Há a necessidade mundana de vivenciar a arte. O autor também tece críticas ao ensino da arte pela arte, assim como o uso da estética como meio para atingir outras finalidades. Um exemplo atual é o uso de danças e coreografias vazias para simbolizar e comemorar datas festivas nas escolas. O autor direciona críticas ao uso da arte para reproduzir questões de cunho moral, sentimental e intelectual.

O uso do recurso artístico deve ser com intencionalidade e finalidade, assim como a dedicação de planejamento que vise exclusivamente o ensino de técnicas e observações referentes a utilização do campo artístico para o ensino dessa linguagem. Quando quiser falar de música, utilizar com o propósito de aprofundar o conhecimento na linguagem musical. Falar sobre o ritmo, sobre o tempo e características próprias. Quando for falar de pintura, falar sobre técnicas, sobre o uso de materiais e outras características.

A questão não é incluir arte na educação. A questão é repensar a educação sob a perspectiva da arte. Educação como atividade estética... E é, então, que as coisas se complicam. Porque educação, como atividade estética, colide com tudo o que está aí, solidificado como prática, fincado como instituição, batizado como política. A considerar pelo fato de que a atividade estética não pode nunca ser considerada como meio. Ela é sempre um fim em si mesma. (DUARTE JUNIOR, 1988, p. 12)

O trabalho artístico quando utilizado sem a finalidade científica costuma ser questionado, afinal, a pressão para que a abordagem pedagógica que contempla o conteudismo já inicie na educação infantil é notória, justificando que até o brincar tem que ter propósito que seja o de favorecer a futura evolução de campos cognitivos.

Aqui a atividade se justifica apenas em função daquilo que aparece no fim. No brincar e na arte não aparece coisa alguma no fim. E pode-se então perguntar: “Mas como justificar estas atividades curiosas, inúteis, improdutivas?” É que elas produzem prazer: atividades que são um fim em si mesmas. Não existem função de coisa alguma a não ser elas mesmas e a alegria que fazem nascer. (DUARTE JUNIOR, 1988, p. 13)

Mais parece que o trabalho acadêmico é voltado para uma criança do futuro do que para uma pessoa em desenvolvimento, no presente. Há a necessidade da sociedade de apressar os passos das crianças, criando réguas para medição de inteligência e impossibilitando um desenvolvimento integral, que não vise apenas o estímulo de leitura e escrita, pois ainda que sejam essas linguagens importantes, não são as únicas que devem ser desenvolvidas na

instituição escolar.

E justamente ao trabalhar com crianças que ainda não possuem a habilidade linguística desenvolvida plenamente é que entra a arte. Favorecendo a expressão dos sentimentos, o autor destaca:

Não se pode, nunca, descrever com palavras o que estamos sentindo. O conhecimento dos sentimentos e a sua expressão só podem se dar pela utilização do símbolo de outros que não os linguísticos; só podem se dar através de uma consciência distinta da que se põe no pensamento racional. Uma ponte que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos é, então, a arte e a forma de nossa consciência aprendê-los é através da experiência estética. (DUARTE JUNIOR, 1988, p. 16)

O autor ressalta ainda que a arte serve justamente para expressar aquilo que não se pode por outros meios, aquilo que não é exposto, há algo que só pode ser falado por meio dela. E por meio disso, a arte cheia de elementos significantes se associa como elemento educativo, evidenciando o conhecimento que não pode ser decifrado pelos elementos já conhecidos.

A arte encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão por ela própria. [...] É preciso que se verifique como a arte se constitui num elemento educativo; como ela provê elementos para que o homem desenvolva sua atividade significadora, ampliando seu conhecimento a regiões que o simbolismo conceitual não alcança. (DUARTE JUNIOR, 1988, p. 16)

E ligado ao sentir, temos o viver. Não há como falar de estética e não dedicar parágrafos à vivência, não há arte se não houver experiência. A experiência estética necessita que o homem seja o sujeito do que está sendo experienciado, há o sentir algo pela primeira vez, de modo primitivo. A experiência se dá pela suspensão do real, uma desconexão do habitual e uma imersão interna. Para Larrosa Bondía (2002), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou que toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Nas escolas, a experiência relatada muito associa-se a experimentos. “Isso é, uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência” (BONDIA, 2002, p. 28). Enquanto temos a experiência como algo irrepetível e único a cada ser, impossível que haja sua repetição e impossível de ser copiado, o experimento é algo previsível, algo possível de adiantar o resultado.

Assim, trabalhar a estética necessita de experiência, de vivência, mas de acordo com Dewey (2010), é um erro reduzir tal posto a visitas a museus ou a galerias de artes, pelo contrário, devemos também buscar a experiência estética no cotidiano. Como docentes, somos afetados pelo capitalismo que mercantiliza nosso tempo, nos tornando inertes à experiência comum, que deveria ser tão valorizada quanto a experiência paga em museus. Seja ver o pôr do

sol, uma ave desconhecida sobrevoando, uma nuvem em formato diferente, o mar e suas ondas se debruçando sobre a areia. “A aceitação desse tipo de experiência como normal é a principal causa da aceitação da ideia de que a arte anula separações inerentes à estrutura da experiência comum” (DEWEY, 2010, p. 451). A experiência real se torna cada vez mais escassa por falta de tempo.

Para Bondia (2002), “os aparatos educacionais estão cada vez mais voltados para que nada nos aconteça. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo”. Nesse sentido, a formação acelerada e currículos conteudistas não nos favorecem quanto a possibilidade de ter experiências, tendo vista que para isso:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDIA, 2002, p. 24).

E não podemos chamar de dimensão estética a reprodução de trabalhos iguais e monótonos tão utilizados em sala de aula. Trabalhos que não representam identidade, que são figuras ilustrativas, normalmente relacionadas a algo folclórico, todos iguais com espaço apenas para colorir. A coloração proposta pelos docentes tem que ser feita de modo adultocêntrico, relativizando o imaginário da criança e a reduzindo a um ser dependente da aprovação dos adultos.

Sendo assim, ao propor atividades em que não há a necessidade de estímulo e apenas o cerceamento da criatividade, induz ao estagnamento de pensamento. Não há motivo para pensar, o trabalho robotizado de mensalmente pintar capas de provas relaciona o aprendiz a um copiador, o que desenvolve:

O problema do imitador acadêmico não é ele depender das tradições, e sim estas não lhe haverem penetrado na mente, na estrutura de suas maneiras de ver e criar. Elas permanecem na superfície, como truques de técnica ou sugestões e convenções alheias quanto ao que é apropriado a fazer. (DEWEY, 2010, p.459)

Nesse sentido, a estética como pilar da arte e facilitadora na expressão das linguagens possui um papel tão importante quanto o saber científico na educação infantil. Segundo as DCNEI, as propostas pedagógicas da educação infantil não podem se dissociar do princípio estético, que são “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão

nas diferentes manifestações artísticas e culturais." (BRASIL, 2010).

Por meio da experiência estética, podemos também abordar o sensível, que em nada difere do cognitivo. Ao propiciar a experiência estética, está sendo propiciado também a liberdade, o desenvolvimento de senso crítico e o auxílio para a tão requisitada autonomia da criança.

A experiência estética é a liberdade de pensamento. Não é coincidência que pesquisas de vanguarda sejam sempre oprimidas nas ditaduras. O sentido estético vai além da fronteira da linguagem visual e permeia todas as outras disciplinas. Certa vez, um matemático disse: 'Quando Deus cantou, ele cantou em álgebra'. Essa noção comunica a beleza dos números. Beleza não reduz, de forma alguma, o rigor e a cognição de estudar os números. (VECCHI, 2010)

Em suma, a busca pela estética se amplia inclusive aos ambientes, que precisam ser esteticamente atraentes, proporcionando assim um espaço acolhedor e agradável, para que a criança se sinta desafiada e tenha estímulos investigativos. Sendo assim, se torna indissociável a educação plena da vivência estética, tendo em vista que são complementares e objetivam o mesmo: o desenvolvimento da criança como um ser crítico, detentor de capital cultural e experiências.

3. ABORDAGEM PEDAGÓGICA EM REGGIO EMÍLIO

O objetivo desse capítulo foi apresentar a abordagem pedagógica em Reggio Emília, buscando compreender o contexto histórico na qual foi desenvolvida, assim como suas singularidades, analisar o papel do ateliê como espaço propositivo na educação infantil e evidenciar a figura do atelierista como responsável pela conversa entre arte e práxis pedagógica.

3.1 A contextualização da prática pedagógica em Reggio Emilia

O ateliê como facilitador na Educação Infantil teve sua premissa na abordagem educacional inovadora em Reggio Emília, na Itália, tendo como patrono o educador Loris Malaguzzi. A abordagem teve início logo após a Segunda Guerra Mundial, e tem como característica principal o desenvolvimento integral da criança - abordando o estético, emocional, ético e intelectual -, valorizando-a como um ser ativo e participante desse processo.

O sistema de Reggio pode ser descrito resumidamente assim: trata-se de uma coleção de escolas para crianças pequenas em que o potencial intelectual, emocional, social e

moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo educacional envolve os jovens em projetos de longo prazo, que são realizados em um ambiente bonito, saudável e cheio de amor. (GARDNER, 2012, p. 13)

O início dessa abordagem partiu da vontade de reestruturação do país e da necessidade de pais e educadores da comunidade de desfrutarem de uma educação desvinculada da igreja católica e que refletisse os ideais, princípios e cultura que ali perpassavam. Por valorizarem a aprendizagem da criança valorizando seus conhecimentos prévios, emergem em uma abordagem construtivista, na qual:

É necessária uma definição de conhecimento que sirva de padrão para o ensino efetivo. A teoria do conhecimento à qual nos filiamos é o construtivismo – mais precisamente o construtivismo social, conforme encontrado em Doise, Mugny e Perret-Clemond (1975) e o coconstrutivismo, conforme encontrado em Berger e Luckman (1966), Tudge e Winterhoff (1993), Vygotsky (1996) e Wertsch (1985). Acreditamos que o conhecimento é gradualmente construído quando as pessoas se tornam alunos uns dos outros, quando se assume uma postura questionadora e quando se realizam tentativas sinceras de assimilar e reconciliar as perspectivas iniciais de cada um. (FORMAN; FYFE, 2012, p. 249)

O modelo educacional é influenciado fortemente pelas relações, é o que podemos chamar de Pedagogia da Relação (GANDINI, 1999), onde não há separação entre pais, professores e alunos, pelo contrário, o objetivo era justamente criar um ambiente confortável onde os três se sentissem em casa.

Estas são as ferramentas mais efetivas para que todos os envolvidos - crianças, professores e pais – tornem-se mais unidos e conscientes das contribuições uns dos outros. Estas são as ferramentas mais efetivas para que nos sintamos bem cooperando e produzindo, em harmonia, um nível superior de resultados. (MALAGUZZI, 1999, p. 75)

Outro marcador que diferencia o modelo educacional é a função do ambiente, que não mais é apenas um elemento do cotidiano, mas sim algo que cumpre a função de educar. Para Gandini (1999), o ambiente em Reggio Emilia admite o papel de terceiro educador, juntamente com a equipe de dois professores, devendo ser sempre atualizado pelas crianças e professores e sendo utilizado como um expositor da documentação pedagógica.

Os educadores em Reggio Emilia falam sobre o espaço como um “container” que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem, mas também veem o espaço como tendo um “conteúdo” educacional, isto é, contendo mensagens educacionais e estando carregado de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva. (GANDINI, 1999, p.147)

Os locais destinados às crianças são espaços pensados e planejados para fomentar uma postura investigativa por parte das crianças, desde às cores escolhidas aos materiais pré dispostos para que fiquem ao alcance das mãos. Como pilar essencial e traço diferencial da abordagem, o espaço como comunicador e facilitador de relações é dito por Malaguzzi como:

As habilidades do adulto e da criança exigem ajustes apropriados, que permitam o crescimento por meio do aprendizado das habilidades das crianças. [...] ambiente deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos de relacionamento e da afetividade. Portanto, deve haver também conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação e a autonomia individual e interpessoal. (1999, p. 77)

Nessa perspectiva de construtivismo e centralidade, há a necessidade da participação do infante em todos os momentos, desde o planejamento das ações, até a construção de projetos e ações. A criança precisa ter o contato com tudo que está sendo feito, há a necessidade de adequação para que as atividades não sejam feitas para as crianças, mas sim com as crianças.

Um grande diferencial da prática pedagógica na região italiana é a valorização da capacidade das crianças, uma abordagem que não diminui seus feitos, pelo contrário, investe nas potencialidades e proporciona planejamentos enfocados na efetiva comunicação das mentes infantis.

Não desejaria minimizar o papel determinante dos adultos nos oferecimentos de estruturas semânticas e sistemas de significado que permitem que a mente infantil se comunique. Ao mesmo tempo, porém, gostaria de salientar a participação das próprias crianças: elas são capazes, de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações. [...] O ato central dos adultos, portanto, é ativar, especialmente de modo indireto, a competência de extrair significado, das crianças, como uma base para toda a aprendizagem. (MALAGUZZI, 1999, p.91)

Na proposta descrita, a criança é sinônimo de potência, não mais vista como adulto em desenvolvimento, mas sim como uma criança, potente e competente:

Competente porque tem um corpo, um corpo que sabe falar e ouvir, que lhe dá uma identidade e com qual ela identifica as coisas. Um corpo dotado de sentidos que podem perceber o meio ambiente circulante. Um corpo que corre risco de se afastar cada vez mais dos processos cognitivos se seu potencial cognitivo não for reconhecido e aprimorado. Um corpo que inseparável da mente. É cada vez mais claro que a mente e o corpo não podem se separar, pois formam uma unidade com qualificação recíproca. O que pensamos sobre as crianças, então, tornam-se um fator determinante na definição da sua identidade social e ética, de seus direitos e dos contextos educacionais oferecidos a elas. (RINALDI, 2012, p. 170)

A imagem da criança é um aspecto singular em Reggio Emilia, pois ela é vista como alguém poderoso e muito mais do que capaz na construção do próprio conhecimento.

Uma criança que quer mostrar que conhece as coisas e que sabe como fazer as coisas, e que tem toda a força e o potencial gerados por suas habilidades de se questionar e se impressionar. Uma criança que é poderosa desde a hora em que nasce, porque está aberta ao mundo e é capaz de construir o próprio conhecimento. Uma criança que é vista em sua totalidade, que possui direções próprias e o desejo de saber e de viver. Uma criança competente! (RINALDI, 2012, p. 223)

Na elaboração da proposta, Loris Malaguzzi (1999) se inspirou em educadores e teóricos

que estudavam o desenvolvimento, como Jean Piaget, Lev Vygotsky e John Dewey. Ao mesmo tempo que se inspirava, o autor adaptava e tecia críticas a cada um, filtrando assim o que servia e reproduzindo da forma que melhor se adequava, expandindo assim a linha de desenvolvimento e criando algo próprio.

O autor entende a necessidade de estudo da epistemologia iniciada por Piaget, valorizando sua pesquisa em face ao desenvolvimento da estrutura da aprendizagem, mas o critica quanto ao construtivismo que isola a criança. Além disso, o autor suíço peca em separar o desenvolvimento cognitivo do afetivo e moral. “Após todas essas críticas, contudo, devemos prosseguir notando que muitos construtivistas atualmente voltaram sua atenção ao papel da interação social no desenvolvimento cognitivo.” (MALAGUZZI, 1999, p. 93)

A experiência dos centros infantil e creches em Reggio Emília perpassa também pela formação dos docentes, que são, antes de tudo, pesquisadores. Para Malaguzzi (1999), “educação sem pesquisa ou inovação é educação sem interesse”. E nesse sentido, a formação continuada dos professores é algo fundamental, tendo em vista que não há como estimular as múltiplas linguagens sem conhecimento de múltiplas áreas. A prática pedagógica deve sempre estar atrelada a pesquisas.

Além do citado anteriormente, há a dimensão estética que é um traço inovador e original na pedagogia reggiana, que optou por não dissociar o cognitivo do belo, mantendo assim a necessidade de associar as artes ao ensino. Segundo Vecchi:

Isso é o contrário do que acontece normalmente: em geral o ambiente escolar está distante desses temas, ao passo que o papel da dimensão estética é imediatamente perceptível nas instituições reggianas. Creio que não seja possível compreender bem a pedagogia reggiana caso não se reflita também sobre esse aspecto. (VECCHI, 2017)

3.2 O papel do ateliê

Valorizando essa integração com o ambiente e versando sobre a dimensão estética, o ateliê surge como uma oportunidade de ser um “laboratório” para as crianças, proporcionando a descoberta de novos materiais e da expressão livre:

O ateliê, antes de tudo, é uma metáfora da ideia de escola entendida como grande laboratório, oficina das ideias e de práticas educativas, que acolhe e amplifica as abordagens e os olhares criativos de adultos e crianças. Outra metáfora é a das cem linguagens, entendendo por linguagens todas as formas cognitivas e expressivas que oferecemos às crianças; são linguagens possíveis no seu processo de crescimento individual e de grupo (a linguagem verbal, gráfica, musical, poético, metafórica, do

corpo etc.) (BASSI, 2007, p. 6).

Para Gandini (1999), o ateliê surge 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. Em outras palavras, surge para favorecer os itinerários lógicos e criativos das crianças, um lugar para se familiarizar com semelhanças e diferenças entre as linguagens verbais e não verbais.

Para além disso, o desenvolvimento do espaço como facilitador das múltiplas linguagens no desenvolvimento da criança surge como uma provocação, tendo em vista que desde o período até os dias atuais a educação sempre foca em duas linguagens específicas ao se tratar da educação infantil: leitura e escrita.

Nesse aspecto, a presença do ateliê desde o início nas creches em Reggio Emilia favoreceu para que os educadores aprendessem sobre o desenvolvimento da aprendizagem, no sentido epistemológico citado por Piaget, e serviu para responder as problemáticas sobre como as crianças aprendem.

Para Vecchi (1999), o uso do ateliê é relacionado a duas funções, onde primeiramente versa sobre as linguagens verbais e não verbais das crianças, assim como oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenhos e trabalhos com argila –todas as linguagens simbólicas. Sendo assim um facilitador da expressão da criança. Em segundo lugar, ele ajuda a compreender como as crianças aprendem.

O atelier serve a duas funções. Primeiro, é um espaço que possibilita às crianças encontrar contextos interessantes e atraentes, onde elas podem explorar diversos materiais, assim como técnicas que tenham possibilidades expressivas e combinatórias. Segundo, ele auxilia os adultos a compreenderem os processos de como as crianças aprendem. Ele ajuda os professores a compreenderem como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, liberdade cognitiva, liberdade simbólica e rotas de comunicação. O atelier serve para chacoalhar ideias de ensino antiquadas. (VECCHI, 2012, p. 302)

Mas, para além disso, o ateliê também surge como uma oportunidade para facilitar a documentação pedagógica. Até então, segundo Vecchi (1999), a documentação era vista como uma possibilidade democrática de informar o público sobre a rotina na escola.

O atelier nos trouxe recompensas. Provou ser subversivo, como desejávamos – gerando complexidade, novas ferramentas para o pensamento. Permitiu novas combinações e possibilidades criativa entre as diferentes linguagens (simbólicas) das crianças. O atelier protegeu-nos não apenas de longas palestras e teorias didáticas do nosso tempo, mas também das crenças comportamentalista da cultura que nos cerca, reduzindo a mente humana a uma espécie de “recipiente” a ser enchido. (MALAGUZZI, 1999, p. 84).

A documentação pedagógica pode ser expressa então por diversas formas, dando mais ênfase na comunicação, já que ali pode ser descrito e exposto o que foi feito durante o processo e como é o dia a dia na instituição.

Ainda nessa perspectiva, para Malaguzzi (1999), o ateliê satisfaz outras necessidades. Um dos problemas relatados na época era o de conseguir uma comunicação efetiva com os pais. Ora, se na era das redes sociais a comunicação ainda é um problema, imagine na década de 1960, no período pós-guerra.

No modelo educacional de Reggio Emília, o ateliê foi, além de tudo, um local para pesquisas. Segundo Malaguzzi (1999), puderam estudar de tudo, desde as afinidades e oposições de formas, cores, até estudos complexos como a expressão de imagens em símbolos e a contaminação das crianças pelos meios de comunicação. Tão positivas foram as experiências que expandiram o ateliê para as crianças mais jovens das creches e até para o centro de bebês (atualmente chamados de berçário).

Sob essa ótica, há a projeção de todo o ambiente como educativo, facilitando assim a disposição dos recursos físicos ao longo de toda a instituição e a facilidade de proposição e uso de todos os espaços, não somente em um local designado. Ao incluir o ateliê, é pensado também que não deve ser um decreto, mas sim que todo o ambiente escolar possa ser utilizado, por isso, há uma necessidade de facilitar o transporte de materiais ou, como vem sendo atualizado, dispor de materiais diferentes em cada espaço.

Com o sucesso do ateliê, foi necessário que houvesse a descentralização, dando início assim aos minis ateliês, que nada mais são do que salas adjacentes com materiais semelhantes ou diferentes de forma tão convidativa quanto o atelier central. O mini atelier possibilita que um pequeno grupo de crianças trabalhe junto e explore materiais com ou sem a presença de um professor. (GANDINI, 1999).

Ainda para Vecchi (2012), incluir um ateliê na escola pode tornar o processo educacional e a experiência de desenvolvimento das crianças ainda mais rico e completo, tendo em vista que as linguagens expressivas são tão essenciais quanto as disciplinas acadêmicas e não devem ser consideradas jamais como coisas opcionais ou marginais.

Para além de tudo que foi abordado durante o projeto de iniciação do ateliê, algo novo surge: o ateliê traz a força e alegria do inesperado e do incomum ao processo de aprendizagem.

Surge a partir de uma lente poética e da realidade diária. Esse tipo de olhar é o que alguns definem como “projeto estético”, mas, na verdade trata-se de um projeto biológico que evidentemente pertence à nossa espécie. Esse processo, em sua frivolidade aparente, é capaz de perturbar muitos eventos cotidianos e banalidades e

de devolver relevância e centralidade aos aspectos da vida e do pensamento que não costumam receber importância de grande parte da escola e da cultura social. (VECCHI, 2012, p. 306)

Contudo, mesmo trabalhando o visual, o ateliê não propõe exclusivamente assim, pelo contrário, de forma separada a linguagem visual aparece como uma forma de construir meios para abordar outras linguagens, possibilitando que o espaço objetive trabalhar a conexão dessas linguagens, trazendo o uso da estética como algo potente que possa conectar e dar novos significados aos elementos.

Os ateliês nas creches e nas pré escolas municipais de Reggio Emilia não escolheram a linguagem visual como uma disciplina separada, dedicada a atividades tradicionais; pelo contrário, eles se focaram na linguagem visual como um meio de questionar e investigar o mundo, de construir pontes e relações entre diferentes experiências e linguagens e de manter os processos cognitivos e expressivos próximos. (VECCHI, 2012, p. 307)

Em suma, o ateliê nas escolas de educação infantil se apresenta como um revolucionário componente no processo de desenvolvimento, assim como a introdução de uma formação artística, trazendo as instituições uma pedagogia mais estética. Esse olhar estético sobre a educação recai inclusive no cotidiano dos educadores, que passam a fazer uso de um olhar sensível para o que acontece nos momentos de interação das crianças. Além disso, proporcionou também que houvesse uma reforma no âmbito da documentação, permitindo que pudessem ser registradas de outras formas, assim como possibilitou uma nova apresentação dos registros.

3.3 O atelierista

Ao dar início a essa experiência na década de 1960, Loris Malaguzzi (1999) viu a necessidade de contratar para o papel alguém que tivesse formação anterior em artes visuais, observando assim que essa experiência poderia instruir na valorização das linguagens de expressão da criança, tendo em vista que a formação docente na área educacional deixava a desejar quanto ao currículo e devido a isso, era comum que os professores não tivessem familiaridade com o mundo das artes da forma que um profissional teria.

O atelierista é uma figura com formação artística [...] Não tem uma preparação pedagógica, por isso, a experiência do trabalho com as crianças acontece após a sua contratação nas escolas e mediante encontros com outros professores e os pedagogistas, entre outras atividades específicas. (VECCHI, 2017)

No modelo Reggiano, o atelierista trabalha de forma complementar aos professores. Uma parte importante do papel é garantir a circulação de ideias, segundo Veà Vecchi (1999), atelierista em pré-escola de Reggio Emilia. Uma vez que possui treinamento diferente dos

outros profissionais, há a necessidade de ajudar a ver temas e projetos com outros olhos. Além disso, Vecchi (1999) relata experiências de intervenção direta com as crianças, justamente por observar e conseguir proporcionar possibilidades que não foram vistas pelos outros:

Certa vez percebi que o sol, brilhando por traz das arvores, lançava a sombra das folhas sobre o vidro da janela. Fixei uma folha de papel translúcido no vidro. À medida que as crianças chegavam, pela manhã, exclamavam com surpresa e prazer à visão da sombra das folhas sobre o papel. Muitas coisas seguiram-se. Chegaram até mesmo a usar a sombra como um relógio. Uma delas disse: ‘É hora do almoço, olha o desenho no papel. (VECCHI, 2012, p. X)

Ainda sobre a rotina, Vecchi relata:

Todas as manhãs, faço uma ronda por todas as salas e aula. Interesse-me particularmente pelo que está acontecendo no começo do dia, tanto com relação aos projetos maiores em andamento quanto com relação às atividades menores e independentes. Os professores e eu conversamos brevemente sobre como introduzir certas coisas às crianças e o que prever e, a partir daí, o que fazer acerca disso. Ocasionalmente também sugiro o uso de determinados materiais. (VECCHI, 1999, p. 133)

Nesse sentido, há a necessidade de trabalho conjunto, onde o profissional com habilidades artísticas visualiza o cenário geral e, com seu olhar crítico, auxilia os professores na proposição das atividades.

O atelierista fica responsável também pela comunicação dos pais e por propor, nas reuniões familiares, uma proximidade maior da família com a instituição, proporcionando, por exemplo, a criação de murais de documentações ou inserindo os pais em projetos de construções de materiais para futura utilização em atividades.

4. METODOLOGIA

O presente capítulo busca apresentar os percursos metodológicos que proporcionaram o trabalho. A pesquisa de abordagem qualitativa caracteriza-se como exploratória, sendo:

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. (GIL, 2006, p. 27)

Sendo assim, utilizou como suporte o levantamento bibliográfico, análise documental e estudo de campo. A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2006, p. 69) “É desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Sendo assim, no primeiro momento buscamos em documentos que abordam a regulamentação da

educação infantil no Brasil, iniciando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e findando na Base Nacional Comum Curricular (2016).

Objetivando um entendimento da visão social a respeito dos processos e dos movimentos que tornaram possíveis os encaminhamentos atuais, encontramos referências no artigo intitulado “Histórias da educação infantil brasileira” de Moyses Kuhlmann (1998) e na 18ª edição da revista *Em Aberto*, com o tema “Educação Infantil: a creche, um bom começo”, tendo um enfoque no artigo de Vital Didonet (2001), com o nome “Creche: a que veio... para onde vai...”.

Com o disposto acima representado, iniciamos a abordagem da estética, tendo como base Vygotsky (2001), com o livro *Psicologia da Arte* e Dewey (2010) com a *Arte como Experiência*. Seguidos do contexto histórico, pautamos nos estudos de Larrosa Bondía (2002) e Duarte Junior (1998) buscando evidenciar a importância da educação estética na educação infantil. Em seguida, procurando destacar a proposta pedagógica em Reggio Emília, utilizamos os livros organizados por Edwards, Gandini e Forman (1999; 2012) e Gandini, Hill, Cadwell e Schwall (2019), objetivando um levantamento de dados em primeiro momento sobre o projeto pedagógico e em seguida aprofundando sobre o ateliê e sua importância como espaço facilitador.

Após a reflexão teórica, a análise documental se faz necessária para embasar a investigação da implementação do projeto local e suas associações ao ateliê como ponto de partida em Reggio Emília. Relacionando, além disso, aos documentos oficiais que regem a educação infantil no Brasil. Sendo assim, a pesquisa documental realiza-se “dos registros cursivos, que são persistentes e continuados. Exemplos clássicos dessa modalidade de registro são os documentos elaborados por agências governamentais” (GIL, 2006, p. 166).

Com o referencial teórico definido, iniciamos a análise do documento intitulado “Projeto Ateliê”, da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Fortaleza (2020), escrito por meio da Coordenadoria da Educação Infantil. O exemplar é disponibilizado por meio digital e de forma gratuita, destinado a comunidade escolar.

Considerando o resultado da coleta de dados por meio da análise documental insatisfatório, se fez necessário um estudo de campo, tendo em vista que “o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação”. Nesse caso, a pesquisa requisitou uma observação participante, que “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (GIL, 2006,

p. 122).

A escolha da observação participante se deu também aos aspectos favoráveis exclusivos dessa abordagem, sendo:

a) Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos. b) Possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado. c) Possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados. (GIL, 2006, p. 104)

O estudo de campo que conta com observação, participação e intervenção foi propiciado pela atividade de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, que teve duração prevista de dois meses, às quartas e sextas feiras, de setembro a novembro, das 7h às 12h, totalizando aproximadamente 10 horas semanais. A escolha do CEI lócus da pesquisa foi determinada pela professora responsável pela atividade.

O diário de campo que viabilizou a coleta de dados foi inicialmente elaborado por meio de tópicos, escritos à mão durante a atividade e posteriormente, durante a redação do trabalho, transformado em texto contínuo para embasar a análise.

Fomos designados ao Centro de Educação Infantil Vozão, que segue o padrão estrutural de creches popularmente chamadas de “padrão Juraci”, remetendo ao ex-prefeito de Fortaleza que, visando entregar instituições em um maior tempo possível, desenvolveu estruturas em galpões abertos, tendo como principal característica as salas com meias paredes e um extenso corredor central.

A instituição atende crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade. Em sua maioria, provenientes de famílias com origens econômicas de baixa renda. Possui 4 turmas, sendo: um Infantil I; um infantil II e dois Infantil III.

O corpo docente da creche possui 9 professoras, ingressas por seleção pública, que dividem a regência das salas de acordo com as cargas horárias. Das 9 professoras, apenas uma está em formação continuada, com previsão de obtenção de título de mestre ao final do ano letivo. Durante o início da atividade foi avisado à gestão sobre a realização do trabalho conjunto ao da atividade de estágio, tendo como objetivo principal a observação da implementação do Projeto Ateliê na creche.

Assim, o primeiro momento da pesquisa foi pautado na observação dos lugares e reunião

com os professores responsáveis pelo projeto para, só então, iniciar o segundo momento, sendo uma intervenção nos espaços e tendo como aportes os princípios norteadores dos documentos que abordam o ateliê, a dimensão estética e a estrutura dos locais na educação infantil. A intervenção, entretanto, buscou respeitar as singularidades da instituição e as escolhas das docentes, mantendo o foco da pesquisa, mas sem desrespeitar os fundamentos próprios do local.

5. PROJETO ATELIÊ DA PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA

O presente capítulo tem como objetivo analisar o documento Projeto Ateliê, da prefeitura de Fortaleza, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio da Coordenadoria de Educação Infantil (COEI), visando investigar sua implementação e sua aproximação ao projeto original.

O documento foi publicado em 2020, sendo viabilizado por meio digital, de forma gratuita, direcionado ao público geral, mas especialmente a comunidade escolar. Possui 152 páginas e é dividido em duas seções. A primeira seção compreende artigos que relatam os percalços do projeto, desde a ideia inicial ao projeto piloto e suas vertentes. A segunda abrange relatos de equipes docentes utilizando o espaço do Ateliê como propositor de atividades.

Visando a melhoria da qualidade educacional destinada a creches e pré escolas da rede pública municipal, a SME propôs a implementação do Projeto Ateliê nos Centros de Educação Infantil (CEI) da cidade. Tal projeto faz parte de uma gama de ações e estratégias com diferentes prazos de tempo, visando a melhoria da cidade até o ano de 2040:

O Plano Fortaleza 2040 é um instrumento voltado para a construção de uma cidade de oportunidades, bem cuidada, mais acolhedora e justa. Nascido da constatação de que será necessário um esforço organizado, articulado e pactuado entre o poder público e a sociedade para enfrentar os grandes desafios que se colocam na Cidade, este plano foi elaborado com a participação de milhares de cidadãos que estabeleceram um ponto de chegada – o ano de 2040 – para a culminância dessa transformação. Uma transformação que se inicia tão logo as primeiras ações deste plano comecem a ser implementadas e que será o fruto de legado de seis gestões da Cidade de Fortaleza. (FORTALEZA, 2016, p. 5)

Captando inspirações do ateliê em Reggio Emilia, o desenvolvimento do até então projeto municipal passou por percalços, mas objetivava justamente a implementação de uma pedagogia participativa, onde a criança fosse protagonista do seu próprio desenvolvimento. Para além disso, busca, assim como outros projetos lançados pela Coordenadoria de Educação Infantil (COEI), fortalecer o tripé família-instituição-criança.

Sendo assim, objetivando atender com qualidade a dimensão estética requerida pelo Plano Municipal de Educação Infantil (2016), que ressalta:

Educação estética, ao lidar com a indissociabilidade dos aspectos cognitivo, afetivo e social da criança, vai alargando o seu arcabouço de experiências, formando subsídios para o desenvolvimento de sua capacidade criadora, contribuindo para seu olhar mais atento e sensível a tudo o que acontece ao seu redor, tanto em seu ambiente de convívio familiar, como nas instituições de educação infantil, sofisticando a sua forma de pensar e expressar o mundo, desenvolvendo-se, enfim, por via da formação estética. (FORTALEZA, 2016)

E assegurando o cumprimento das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2010), que prevê “A indivisibilidade das dimensões expressivo, motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”, a SME promove a inauguração:

Nessa perspectiva, o Projeto proporciona às turmas do Infantil I ao Infantil V acesso a ambientes destinados às experiências estéticas, com periodicidade semanal. Para tanto, os professores buscam conhecimento sobre a linguagem estética na perspectiva da criança pequena por meio de encontros para estudos de aprofundamento sobre a relevância da linguagem estética no desenvolvimento e aprendizagem da criança e do uso do espaço ateliê como meio de catalisação do seu desenvolvimento integral. (FORTALEZA, 2020, p. 7).

O projeto ateliê foi apresentado a rede no segundo semestre de 2017 e nesse contava com formações de alguns professores que abraçaram a ideia. Os momentos eram também muito utilizados para que houvesse a sensibilização e a disseminação desse projeto, objetivando a transformação dos espaços das creches em ateliês, de maneira desafiadora não só às crianças, mas também aos docentes que teriam que abraçar a ideia como um todo. E foi somente com o aceite da comunidade e interesse das gestões escolares que o projeto, que até então era subjetivo as creches que queriam participar, se transformou em um Programa, sendo obrigatório que, até o final de 2024, haja a implementação em todos os CEI da rede pública municipal de Fortaleza. (informação verbal)¹.

Esses profissionais que participavam das formações receberam o nome de profissionais de referência e durante esse percurso eram os que:

Se responsabilizavam, diretamente, pelo Projeto Ateliê. Tinham entre suas funções: sensibilizar e apresentar aos profissionais da sua instituição o Projeto Ateliê-Fortaleza 2040; implementar o Projeto em articulação com as ações pedagógicas propostas dentro da instituição; dar suporte aos outros profissionais quanto ao conceito,

¹ Informação fornecida por Ana Paula dos Santos Alves Simões, na visita ao CEI Francisco Eurivá Martins, realizada pela disciplina Propostas e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil.

características e propósitos de um ateliê; participar dos estudos e discussões promovidos no grupo a distância das professoras referências assim como, compartilhar as experiências promovidas em suas respectivas instituições para inspirar outros CEI; participar dos encontros formativos presenciais e coletivos para aprofundar-se sobre a relevância da linguagem estética no desenvolvimento e aprendizagem da criança e do uso do ateliê como veículo cultural e de catalisação do desenvolvimento holístico da criança. (SIMÕES, 2020, p. 12)

Uma discrepância em relação ao projeto original diz respeito à formação dos profissionais, tendo em vista que no pioneiro há a necessidade da formação em artes do profissional responsável pelo ateliê, para que assim haja a contemplação de um olhar diferenciado na educação. Na realidade adaptada, porém, não é necessário que o professor de referência tenha formação anterior ou conhecimento artístico, tendo em vista que a Prefeitura Municipal de Fortaleza não possui cargo específico para professor de Artes na educação infantil, sendo requisito para ingresso apenas a licenciatura em Pedagogia.

Com o aumento da visibilidade do projeto, ficou notório que não apenas o espaço ateliê precisava ser implementado, mas sim deveria haver uma mudança nas práticas pedagógicas que permeavam os espaços. Afinal, o ateliê sem formação nada mais é do que uma estrutura física. Então, segundo Simões (2020), “com a necessidade demonstrada pelas instituições, que faziam parte dele, de se empoderar da temática referente às linguagens expressivas e à abordagem de Reggio Emília, que inspira o Projeto, este foi se configurando numa perspectiva formativa.” Sendo assim, o que antes abrangia apenas dois professores referências e a gestão do CEI, se expande e: “todas as professoras terão acesso aos encontros dentro de uma organização atrelada ao tempo de planejamento e estudos de cada professor(a). Além disso, os encontros virtuais mudaram de aplicativo para contemplar um número maior de professores e coordenadores.” (SIMOES, 2020).

Outro fator que se entrelaça a formação é a possibilidade de intercâmbio dentre as instituições, fortalecendo assim uma maior proximidade entre a rede. Nesse sentido, creches que possuem o projeto ateliê há mais tempo recebem representantes de creches que estão em processo de desenvolvimento e assim, realizam a troca de experiências e saberes pedagógicos em pares.

Os encontros formativos visam principalmente “uma formação holística, privilegiando ações formativas que priorizem corpo e mente, razão e sensibilidade como dimensões intrínsecas ao ser humano, portanto, inerentes ao professor e ao coordenador.” (FORTALEZA, 2019)

O ateliê tem servido também como um norteador e auxiliar de comunicação, tendo em vista que por meio dele os professores conseguem reorganizar sua prática, colocando a criança

como enfoque da intenção pedagógica, promovendo um contexto de vivências de diferentes tipos e objetivando uma educação holística.

Proporcionando vivências diversas, em um espaço planejado e adequado, que favoreçam e promovam o desenvolvimento das crianças, criando ambientes diversificados de convivência, respeitando a privacidade, as diferenças e as subjetividades, possibilitando a exploração desses ambientes e propondo desafios diários às nossas crianças, que são educadas e cuidadas de forma integral, compreendendo suas necessidades próprias e individuais. (FORTALEZA, 2016)

Atualmente, Fortaleza conta com 88 ateliês, são cerca de 16mil crianças atendidas pelo projeto.

O que mais se destaca no projeto, além de toda a práxis pedagógica relatada, é o de olhar o espaço, mas agora vendo o que não se via antes. Utilizam muito de meios naturais para a revitalização desses espaços, com hortas, canteiros, pequenas criações de animais e o que estiver disponível, conforme relatado:

Buscamos o desemparedamento da educação infantil e o nosso CEI está em constante movimento. Nossas crianças criam e são estimuladas a inventar as próprias brincadeiras a partir de espaços que construímos para eles. Usamos muito os recursos naturais como plantas, frutos e animais para compor os ambientes e possibilitar o contato deles com a natureza. Inclusive, temos um galinheiro na unidade. Nossas crianças têm autonomia e desenvolvem potenciais que a gente fica encantada ao observar. (FORTALEZA, 2023)

A construção do Ateliê Recriarte, no CEI Maria De Carvalho Martins II, um dos pioneiros na implementação projeto, traz a importância de ressignificar espaços:

A princípio pensamos em transformar a brinquedoteca em Ateliê, mas a técnica Paula Simões nos instigou a querer mais do que quatro paredes de alvenaria. A nossa instituição é privilegiada por ter muitos espaços ao ar livre e verde e era exatamente isso que deveríamos proporcionar às nossas crianças, a liberdade de explorar e contemplar a natureza, aproveitando os espaços de jardim que até então não eram concebidos como espaços potencializadores de aprendizagem e não fomentavam o sentimento de pertença nos nossos pequenos do CEI. (MAIA; VILAR; ARAUJO, 2020, p. 25)

O sucesso do referido ateliê foi iminente, e, após o período de estreia, a participação da família surge como mantedor e confirmação do poder estrutural do pilar.

À medida que o ateliê surgia como um espaço acolhedor para as crianças, mais era perceptiva a participação da comunidade. Doações e sugestões foram frequentes nesse período. Pudemos observar e sentir, na prática, um dos princípios da filosofia educacional, a qual subsidia a prática pedagógica em Reggio Emilia, o direito à participação. (MAIA; VILAR; ARAUJO, 2020, p. 26)

Com efeito, Simões (2020) defende a ideia de que por meio do projeto ateliê, estamos dando um grande passo em direção ao abandono da pedagogia transmissiva que há muito permeia nossa educação básica, e dando as mãos a uma pedagogia participativa, inspirada em

educadores de diferentes vertentes ao redor do mundo, mas com olhar singular a prática pedagógica italiana que nos permite repensar os cuidados e principalmente que traz a criança como protagonista do próprio desenvolvimento enquanto se fundamenta na relação família-instituição-criança.

5.1 Lócus de pesquisa,

Sob a supervisão da professora responsável pelo estágio, cinco duplas foram designadas ao Centro de Educação Infantil, sendo uma dupla destinada apenas ao Projeto Ateliê - Fortaleza 2040. O CEI Vozão fica localizado a cerca de 5km da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. A creche conta com 4 salas de educação infantil e vários espaços ao ar livre. O padrão estético da creche segue um modelo conhecido como “padrão Juraci”, referenciando o ex gestor do município de Fortaleza. Esse padrão é conhecido por seu modelo estrutural que remonta a um grande galpão e possui salas abertas, com paredes que vão somente até a metade da altura convencional, ocasionando a propagação do som pelas outras salas.

A estrutura física do CEI permite a recepção de bebês e possui em seu espaço interno quatro salas de referência, uma cozinha, dois banheiros para funcionários, um banheiro para as crianças, refeitório e sala para os professores. O espaço externo possui corredores, sendo o da direita o parquinho e o da esquerda o espaço reservado a cozinha do ateliê. Na área posterior da instituição há uma grande quantidade de vegetação, que dependendo da estação, fica alta e causa preocupação aos responsáveis, conforme relatado em reunião de pais. A elevada temperatura a qual a cidade está submetida afeta as áreas ao ar livre, não possibilitando seu uso em alguns horários do dia.

A creche conta ainda com arborização e proporciona um maior contato das crianças com a natureza. Há plantas de diversos tipos, desde roseiras a árvores frutíferas. Dentre os frutos podemos listar: mamão, acerola, ata e coco.

Não é possível relatar o uso de expressões artísticas das crianças quanto a exposição nas áreas comuns, não favorecendo que a documentação utilizada tenha o propósito de informar a comunidade, finalidade a qual Malaguzzi (1999) relaciona o sentido.

Em relação a disposição de objetos em sala, algumas prateleiras permitem que os objetos fiquem ao alcance das crianças, mas não todos os materiais. Diferente do retratado nas escolas

em Reggio Emília, que os materiais são pensados para a criança, para propiciar a autonomia e a investigação. Sendo assim, diverge quanto aos princípios por não permitir um fácil acesso.

Em relação aos profissionais da instituição, os docentes se diferem em alguns pontos, há a grande maioria que está aberta ao conhecimento e a repensar as práticas pedagógicas, assim como há a minoria que não, mais adepta ao tradicionalismo. A gestão, representada no CEI unicamente pela coordenadora pedagógica, é dotada de multifuncionalidade, indo muito além do que inicialmente a função requisita, influenciando quase que majoritariamente na área administrativa. Os funcionários terceirizados auxiliam na rotina e se mostram mais relacionados aos cuidados, conforme observado.

A relação família-instituição, importante pilar conforme observado em capítulos anteriores, não é tão abordada na rotina diária do CEI, havendo um contato diário por grupos em redes sociais ou nas reuniões esporádicas, não havendo uma inclusão desse princípio na formulação do planejamento.

O aspecto emocional é um importante fator de diferença, as crianças demonstram sentir segurança nas instalações, assim como há uma promoção de bem-estar entre as relações. Há uma proximidade clara e bastante proveitosa entre as crianças e as professoras, algo logo observado nos primeiros dias de observação. A relação se desenvolve com afeto e respeito, criando assim um ambiente propício para o desenvolvimento. Esse fator é essencial, segundo abordagem reggiana, que traz “Um princípio central é o de reciprocidade que envolve a orientação mútua do processo educacional pelo professor e aprendiz e responsividade em trajetos circulares de comunicação, carinho e controle” (MALAGUZZI, 1999, p. 197).

No que diz respeito aos projetos que o CEI participa, há uma grande quantidade de programas impostos pela SME, dentre eles o projeto que aborda a interação das crianças com os mais velhos, com o objetivo de compartilhar assim as experiências geracionais e o projeto de naturalização, que visa estreitar a relação das crianças com o meio ambiente, proporcionando um desenvolvimento aliado a pedagogia ecossistêmica. Além disso, há projetos que tem como finalidade exibir os aparatos públicos que permeiam o bairro, familiarizando assim as crianças com a comunidade na qual estão inseridas.

5.2 Desenvolvimento do projeto

22/09/2023 - 1º dia de observação

Ao iniciarmos o estágio no referido Centro de Educação Infantil, tivemos nossa primeira reunião entre professora referência no ateliê, coordenadora pedagógica, estagiarias do ateliê e professora supervisora da universidade. Nessa reunião alinhamos as pautas e tomamos conhecimento da divisão entre professores e espaços que havia no CEI e inserimos nossas contribuições, versando sempre sobre a importância de ter como guia o pilar estético e o aproveitamento dos espaços, tendo em vista que uma das premissas do Projeto Ateliê, conforme exposto:

Compromisso com a qualidade no atendimento nas dimensões físicas, pedagógicas e estéticas, o que requer entregar à população não apenas a estrutura física adequada, mas viabilizar que cada CEI cumpra com qualidade sua função de educar e cuidar das crianças. (FORTALEZA, 2020, p. 7)

Nos foi informado, logo de início, que havia na creche um espaço delimitado como ateliê (ou estúdio), um espaço com aproximadamente 5m², utilizado para pinturas e cercado por pneus coloridos e cordas de sisal. Cada dupla de professoras era responsável por um espaço, que estavam até então delimitados como área da cozinha, espaço sonoro, canto da leitura e canteiro/horta. Saímos então com um novo objetivo: a construção desse Ateliê Itinerante, lendo assim o ateliê não como um canto isolado, mas sim algo que ultrapassa os limites físicos que normalmente são impostos e adotando toda a instituição como um espaço criativo. “a partir disso, podemos extrapolar esses conceitos para incluir todo o ambiente da escola, pensando metaforicamente na escola inteira como um ateliê” (COOPER, 2012, p. 295). Nosso caso, porém, não metaforicamente.

27/09/2023 - 2º dia de observação

Após um tempo de maturação para as ideias, nos reunimos com as professoras responsáveis pelos espaços, para que pudéssemos alinhar todas as referências e iniciar assim um processo de construção elaborado e colaborativo.

Na entrada da creche, ao lado direito, foi designado o espaço que viria a ser o cantinho da leitura, espaço pensado para que quando pronto, tornar-se esteticamente favorável para a contação de histórias, fazendo uso do espaço como acessório e elemento vivo, sendo um articulador de aprendizagens.

Ainda na entrada, mas agora ao lado esquerdo do portão, tínhamos um espaço vazio logo

que ficou designado ao espaço sonoro (ou Cantinho Sonoro), inspirado no Parque Sonoro, projeto de autoria da SME/SP, objetivado pela necessidade de possibilitar que as crianças consigam se expressar por meio da linguagem musical, assim como proporcionar, conforme visto em Vigotski (2010), a necessidade de interação com sons e a aprendizagem de ritmos e tempos.

Logo na lateral direita do CEI, em um local cercado por mini hortas e várias plantas, a cozinha mágica, tendo como premissa a necessidade de articular as experiências cotidianas prévias da criança com o ambiente, proporcionando além de tudo a expressão por meio da imaginação, valor expresso na teoria piagetiana como jogo simbólico.

Figura 1: Cantinho Sonoro



Figura 2: Cozinha



Fonte: Elaborada pelo ator.

Ainda como parte do ateliê, teríamos também em toda a delimitação física da creche, os canteiros, pensados como um auxiliar para potencializar as experiências das crianças, proporcionando uma exploração do meio ambiente, tendo em vista que até então não havia um jardim propriamente dito, apesar da quantidade de área verde.

Muito além da reestruturação dos lugares, nosso objetivo era o de transformar com o que ali havia, fazendo uso das sombras das árvores como princípio para definição da montagem dos locais, reutilizando os materiais que lá se encontravam e buscando sempre um maior contato com o meio ambiente, proporcionando que a natureza se torne parte do processo de aprendizagem das crianças, tendo em vista que, segundo a DCNEI (2012), as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem ser relacionadas ao princípio ético do respeito ao meio ambiente.

Dentre as dificuldades observadas nesses primeiros dias de estágio, tínhamos espaços descobertos e com alta exposição solar, possibilitando assim seu uso por apenas algumas horas diárias.

01/10/2023 - 3º dia de observação

Trazendo como premissa a reutilização de materiais, conforme visualizado em Reggio Emília, nosso terceiro dia de estágio foi marcado pela separação dos materiais que a creche conseguiu com doação dos pais e da comunidade. Lá encontramos painéis, formas, depósitos plásticos, utensílios gerais de cozinha, paletes e alguns materiais recicláveis. Nesse sentido, além de ser benéfico por conta da reciclagem de materiais, objetivamos propor espaços com artefatos do cotidiano das crianças, tendo em vista a facilidade de proposição quando a criança possui familiaridade.

Além disso, quando o tópico de um projeto é muito familiar às crianças, elas podem contribuir para o projeto com seus próprios conhecimentos e sugerir questões a serem indagadas e linhas de investigação a seguir; as próprias crianças podem assumir a liderança no planejamento, assumir responsabilidades por observações específicas e por informações e pelos artefatos coletados. (KATZ, 1999, p. 41)

Também foi o momento de começar a visualizar os espaços abordando a dimensão estética, analisando o que poderia ser pintado, o que deveria ser descartado e principalmente: começar a buscar maneiras de renovar sem gastos exorbitantes, tendo em vista que com a falta de verba destinada ao projeto por parte da Prefeitura de Fortaleza, todo o custeio parte dos professores.

Além disso, foi dia de reunir ajuda externa e solicitar a toda a rede de apoio, seja de família ou amigos, para que nos auxiliassem no processo. Desse modo, envolvemos a comunidade no processo educacional das crianças, contemplando um pilar até então pouco explorado, mas tão importante para a educação infantil. Na abordagem pedagógica de Reggio Emília só foi possível seu êxito por conta do auxílio da comunidade, Kantz (1999, p. 54) afirma: “Elas mostram o que pode ser conseguido quando uma comunidade forma um compromisso real com suas crianças pequenas”

Conseguimos doação de serviços de marcenaria (para a construção de uma bateria para o parque sonoro e um porta tempero para a cozinha), costura (para as cortinas do cantinho da leitura), pintura (para alguns utensílios da cozinha e para os móveis construídos). Também

aproveitamos o momento de mobilização para solicitar aos outros discentes que também estavam matriculados na atividade de estágio supervisionado que trouxessem doação do que encontrassem em casa e partilhamos as referências para os espaços. Envolvendo assim todos nesse processo de construção.

04/10/2023 - 4º dia de observação

No início do dia, junto com a professora responsável pelo Projeto Ateliê e a coordenadora pedagógica, participamos de uma reunião com os pais para que lhes fossem dados os retornos sobre o destino das doações, a montagem dos espaços, a apresentação das parcerias que auxiliariam na implementação do projeto. Tal atitude auxilia na triangulação família - instituição - criança, pilar importante da pedagogia Reggiana, conforme exposto.

Após a reunião com os pais, nos reunimos com os outros estagiários lotados em sala para que pudéssemos alinhar opiniões relacionadas ao ateliê e dar início ao processo de inauguração e planejamento dos espaços no dia da criança. Além disso, trouxemos da reunião com os familiares o recorrente anseio por conta da área que fica nos fundos da creche, conhecida por matos imensos.

Uma avó pediu a palavra ao final da reunião para parabenizar a coordenadora por ter conseguido, finalmente, capinar o mato que fica lá atrás, disse que se sentia muito medo de sair algum bicho de lá e ferrear as crianças, já que tinha ouvido falar sobre escorpões nos arredores. (Diário de campo, 04/10/2023)

Sendo assim, iniciamos o planejamento das atividades do dia da criança visando o uso dos novos espaços e a inauguração do que pudesse ser utilizado. Nesse dia, iniciamos também a fabricação manual de objetos sonoros. Utilizamos garrafinhas descartáveis e colocamos diferentes materiais que apresentam sons distintos quando chacoalhados, como arroz, feijão, farinha de milho, prego, pedra e açúcar. Vedamos a tampa da garrafa com cola isopor e a amarramos em um carretel, utilizado como mesa. Na parede ao lado, colocamos em um objeto que anteriormente era utilizado para pendurar bolsas, metade das garrafinhas confeccionadas, sustentadas por barbante para que ficasse na altura da criança.

Figura 3: Garrafas recicláveis penduradas

Figura 4: Garrafas no carretel



Fonte: Elaborada pelo ator.

Com a instalação de um palete colorido na parede, colocamos diferentes materiais previamente separados e pintados, trabalhando a dimensão estética do projeto, objetivando um espaço que se torne, antes de qualquer coisa, convidativo para as crianças realizarem suas experiências. Anexamos ao palete colheres de madeira, conchas de ferro e fizemos a disposição de panelas de diferentes espessuras de ferro.

Figura 4: Garrafas no carretel



Fonte: Elaborada pelo ator.

Para o cantinho da leitura, instalamos a cortina feita pela mãe de uma das estagiárias do ateliê em um cano de PVC de 20mm, e a fixamos na parede com a ajuda do porteiro do CEI, que é quem fica responsável pelos trabalhos com furadeira na creche. Ao final da instalação, optamos por deixar a cortina de forma removível para que seja colocada somente após a finalização dos outros itens do local.

No início do último dia antes da inauguração dos espaços, nossa preocupação era tornar o ambiente convidativo e acessível para todas as turmas, tendo em vista a importância de ler o espaço como um órgão propositor, conforme Gandini (1999, p. 146):

Todos nós tendemos a perceber o ambiente e a “ler” suas mensagens ou significados com base em nossas próprias idéias. Podemos, contudo, melhorar nossa capacidade de analisar camadas mais profundas de significado se observarmos a extensão em que todos os envolvidos estão à vontade e como todos usam o próprio espaço.

Com isso, recebemos na creche a doação dos pneus pintados e lixados que foram recheados por esponjas e se tornaram mini sofás para as crianças. Recebemos também a bateria feita com objetos recicláveis, objeto central do cantinho sonoro. Ambos os materiais confeccionados pela família de uma das estagiárias do ateliê.

Pensando no ambiente como facilitador de experiências, colocamos tapetes antiderrapantes na área próxima as garrafas do cantinho sonoro e solicitamos a remoção de alguns matinhos que poderiam incomodar as crianças.

Na Cozinha Mágica, separamos os materiais e junto a professora responsável pelo espaço, compartilhamos as referências agora voltadas aos serviços que seriam realizados em nossa ausência. Fizemos a pré-montagem do que seria feito e observamos a cozinha tomando forma ainda antes de ser concluída. Um princípio que guiou desde o início do planejamento foi a utilização de materiais cotidianos, ressaltando a importância de familiarizar a criança no ambiente por meio de objetos cotidianos.

Com isso, alinhamos os últimos tópicos do planejamento sob a orientação da Prof.^a Cristina Façanha, que abordou os itens do planejamento de forma conjunta e colaborativa, nos preparando para a aventura de inauguração e regência. Nas imagens a seguir, o resultado dos espaços:

Figura 6: Cantinho Sonoro

Figura 7: Cozinha Mágica



Fonte: Elaboradas pelo autor

5.3 Estreia dos espaços

11/10/2023 - 1º Regência e inauguração do Ateliê Itinerante

No dia que antecedeu o feriado de Nossa Senhora Aparecida, feriado popularmente conhecido como o Dia das Crianças, inauguramos os espaços dos ateliês com atividades diversas. Como a intenção era a de transformar toda a creche em um grande espaço criativo e propício à experimentação, os estagiários não mais ficaram responsáveis por turmas, mas sim por espaços. Seguindo os pressupostos de Malaguzzi (1999), toda a creche era vista como um ateliê.

Nesse sentido, cada dupla ficou responsável por um espaço potencializador. O Cantinho Sonoro, com atividades voltadas para a expressão musical, ficou com a dupla originalmente responsável pela organização do ateliê. Além desse espaço, tivemos a Oficina Pintante, que contou com atividade de pintura natural, proporcionando uma descoberta de expressão artística por meio de elementos naturais como colorau e beterraba; Cantinho Leitor para a contação de histórias e a Cozinha Mágica, para o jogo simbólico.

O objetivo geral do planejamento buscava a participação de todas as turmas em todos os espaços, mas de modo alternado. Cada atividade proposta deveria durar 30min e as trocas de espaço ocorreriam mediante uma espécie de rodízio.

Logo no começo do dia nos foi colocado em pauta a flexibilidade do planejamento mediante adversidades externas, tendo em vista que a cidade amanheceu chuvosa e adiaria as atividades ao ar livre.

Lidando com as circunstâncias, alteramos a atividade de contação de história, que deveria ser realizada com turmas menores, e utilizamos o corredor central da creche. As crianças foram posicionadas encostadas nas paredes deixando um círculo livre para que a contação ocorresse.

Figura 5: Contação de história



Fonte: Elaborada pelo autor

Enquanto isso, os demais estagiários se dividiam na organização das outras tarefas, auxiliando na limpeza dos espaços que foram prejudicados pela chuva e preparando os materiais que seriam utilizados nas outras atividades, como o suco de beterraba e o caldo de colorau. Também foi necessário alterar o local da pintura, que primariamente seria realizado na grama, em uma área descoberta e que foi fortemente prejudicada pela chuva. Sendo assim, foi utilizado o espaço coberto da Oficina e foram fixados papeis na parede, na altura das crianças.

Com a chuva cessando ao final da contação de histórias, nos deparamos com uma nova problemática: o Cantinho Sonoro somente poderia receber crianças até certo horário, devido à alta exposição solar recebida pelo espaço. Sendo assim, optamos por diminuir o tempo da exploração de cada turma para 20min, possibilitando assim o recebimento de todas as crianças.

A primeira turma a inaugurar o Cantinho Sonoro foi o Infantil III-B. As crianças chegaram tímidas, mas de primazia foram no palete grudado na parede e mesmo sem instrução começaram a bater nas painelas que ali estavam fixadas. Incentivamos o uso das colheres de madeira e conchas de ferro para exploração de diferentes sons.

Ao iniciar a experimentação, a auxiliar que acompanhava a turma disse: “Agora eles vão aproveitar, gostam tanto de fazer barulho, agora tem um espaço só pra isso” (Diário de Campo, 11/10/2023). O que esclareceu a necessidade que as crianças possuíam de conseguir pesquisar, fazer descobertas e experimentar novos sons.

Um pequeno grupo de crianças ficou em círculo ao redor das garrafas recicláveis que estavam fixadas por barbante com diversos materiais e começaram a experimentação de sons. Já um grupo um pouco maior, com cerca de 7 crianças, estavam encantados com a bateria. Disponibilizamos 4 batusques ao todo e optamos por entregar aos 4 primeiros que chegaram. As crianças dessa turma, ao largar o batusque e entregar ao próximo colega conseguiam mesclar entre as outras atividades.

Uma criança, ao final da brincadeira na bateria, percebeu que poderia utilizar o batusque também para criar sons em diferentes contextos que não aquele e prontamente começou a testar sons batendo na parede, no portão de alumínio, nas painéis do palete, nos plásticos do carretel e assim por diante. Apenas deixou de experimentar novos sons quando percebeu que as tampas de painela nas quais estava sonorizando até então, poderiam formar novos sons quando chocadas contra a outra. Sendo assim, até o chamado das professoras para a ida até outro espaço, a criança segurou as tampas por meio da alça e bateu incansavelmente, encantado com os sons que ali conseguia reproduzir.

Seguidos pelo princípio Reggioiano de deixar as crianças livres para a experimentação, com interrupções apenas quando necessário, observamos o desenrolar da atividade. Ao chamado da professora, seguiram para outras atividades e recebemos o Infantil I. Advindos da Oficina após uma experiência única de pintura, os infantes chegaram trajando apenas fralda, proporcionando assim uma liberdade maior de movimento e uma melhor ventilação, pois agora, ao final da chuva, a alta umidade aumentou a sensação térmica.

As crianças formaram pequenos grupos, e se dividiram entre o palete com as painéis e as garrafas recicláveis, ignorando completamente a existência da bateria e da mesa com garrafas iguais às que estavam na parede e os recicláveis cilíndricos utilizados como microfone pela possibilidade de amplificar o som, assim, concordamos com Malaguzzi (1999, p. 91) quando fala que as crianças são capazes interpretar e criar de maneira própria, relacionando suas vivências com o brincar:

Ao mesmo tempo, porém, gostaria de salientar a participação das próprias crianças: elas são capazes, de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de idéias e abstrações. Lembre-se, os significados jamais são estáticos, inequívocos ou finais; estão sempre gerando novos significados.

Assim como fizemos com a primeira turma, disponibilizamos os batusques para os que se aproximavam da bateria. Entregamos os 4, mas apenas 1, por um curto período de tempo, foi utilizado na bateria, função a qual estava primariamente relacionado. Estavam tendo pequenos

impasses quanto a utilização dos materiais, mas antes da tentativa de resolução de conflito pelas próprias crianças, a supervisora interveio afastando e o redirecionando para outras atividades. “Esse menino não para quieto, quer pegar tudo de mundo, não se comporta.” (Diário de campo, 11/10/2023). A supervisora, porém, não conversou com a criança ou explicou por que o estava afastando, apenas retirando a criança do conflito e não proporcionando a efetiva resolução.

Segundo Rinaldi (1999, p. 117), os conflitos são essenciais, tendo em vista que o processo de socialização precisa passar pela conversação advinda nessas relações:

O conflito transforma os relacionamentos que uma criança tem com seus colegas — oposição, negociação, consideração dos pontos-de-vista de outros e reformulação da premissa inicial — como parte dos processos de assimilação e de acomodação no grupo. Entendemos essa dinâmica, até algum tempo atrás considerada apenas parte do processo de socialização, como sendo também procedimentos substancialmente cognitivos.

Visando minimizar as interrupções, intervimos e mostramos o uso das tampas de panela que estavam na mesa, as garrafas idênticas as que estavam na parede e o uso do microfone. Poucas crianças se interessaram, mas novamente, ressignificando o uso. O microfone cilíndrico e oco por dentro se transformou em uma espécie manopla, onde a criança enfiou a mão e ficou batendo na estrutura da mesa. As tampas separadas por crianças com batiques que as transformaram imediatamente em uma bateria, mesmo com a bateria logo ali, a menos de seis passos de distância.

Para além disso, pudemos perceber que as crianças mostravam desinteresse principalmente pelas atividades que estavam mais expostas ao sol. Nesse caso, fico em dúvida se a falta de vestimentas foi benéfica ou não. Antes do final da experiência, algumas crianças se reuniram ao redor da mangueira de água e ligaram o registro, na tentativa de iniciar ali uma brincadeira com água. Nesse momento, porém, a temperatura estava em 33°C e a sensação térmica deveria estar por volta dos 37°C na exposição solar direta, o que era nosso caso. Devido as condições climáticas a qual estavam expostos e a inércia solar nada amigável, a brincadeira com água, já famosa naquela turma, pareceu mais convidativa para as quatro crianças.

Com a saída deles para o momento do banho, recebemos a turma do Infantil II, que estavam acompanhados de dois estagiários responsáveis pela turma e que primariamente estavam na atividade de Contação de Histórias.

Essa turma, diferente da anterior, teve suas crianças dispostas em todas as atividades. Se dividiam em pequenos grupos ao redor de cada proposta e poucas crianças se interessavam apenas por uma atividade. A bateria fez sucesso e foi recepcionada por 7 crianças, que

mostravam as outras crianças os sons que faziam nos diferentes locais. Além disso, algumas utilizavam a parte mais baixa da bateria como assento, algo que não foi notado pelas turmas que passaram anteriormente.

Os batusques começaram a ser causa de conflito quando uma criança quis sair do local da bateria para experienciar a batida em outras superfícies, pois as que estavam aguardando a vez para usar estabeleceram as regras para a brincadeira e definiram quase que em consenso que aquele instrumento somente poderia ser utilizado ali. Antes de uma escalada de conflitos, nos abaixamos e conversamos, proporcionando um breve momento de diálogos para que a resolução fosse descoberta por eles, tendo em vista que uma crítica de Rinaldi (1999, p. 117) sobre os projetos pedagógicos emergentes se dá pela interferência nesses momentos: “A dificuldade dos adultos diz respeito a iniciar e manter situações que estimulem esta espécie de processo educacional, em que o conflito e a negociação parecem ser as “forças propulsoras” para o crescimento.”

Enquanto isso, do outro lado do espaço, as crianças que brincavam com as garrafas e as painéis no palete se dividiam. As que estavam com as garrafas as chocavam nas painéis e observavam a diferença dos sons. Optaram por continuar no choque das garrafas que continham prego, pois era evidente que fazia um barulho maior quando comparadas as outras.

Ao final do tempo estabelecido para a turma e com o sol sendo a maior adversidade do momento, em uma conversa com a professora regente do III-B, optamos por não levar as crianças para a vivência no local, pois mesmo diminuindo o tempo de atividade e postergando a pausa para o lanche do estágio, já objetivando atender todas as crianças e proporcionar que todas pudessem ter a experiência, com a proximidade do meio-dia a temperatura se tornava insuportável, assim como a maior umidade estava propiciando picos de calor extremo e falta de ventilação adequada mesmo ao ar livre.

27/10/2023 - Estreia do espaço com a turma restante

Sob a segunda regência dos estagiários da creche, iniciamos o dia auxiliando na organização e proposição dos espaços que seriam utilizados. Uma das duplas do estágio ficou na cozinha mágica e, com o auxílio estético da dupla de atelieristas, propôs uma dinâmica com as crianças em que puderam preparar refeições utilizando o imaginário. Esse auxílio estético versa sobre o entendimento da preferência das crianças, objetivando não somente a organização da atividade, mas a organização de um espaço bonito e acolhedor.

Não existe uma interpretação simplista das preferências estéticas das crianças, tais como as que aparecem tipicamente em cartoons, nem existe uma crença nas cores primárias para alegrar uma sala de aula. Em vez disso, há um esforço orquestrado para responder-se a aspectos do ambiente que dão prazer estético às crianças — por exemplo, o uso freqüente de espelhos, luz e espaços translúcidos para salientar imagens. (GANDINI, 1999, p. 221)

Intervimos, porém, na atividade de outra dupla que, com a turma faltante na primeira regência, o Infantil III-A, propôs um planejamento que objetivava a réplica de uma mercearia e posteriormente o uso dos insumos para o preparo de alimentos. O espaço utilizado foi o Cantinho Sonoro de forma adjacente, recriando assim a finalidade do espaço. Essa experiência aproxima a criança de uma realidade na qual ela está inserida, trazendo aspectos cotidianos ao ensino e permitindo que ela tenha uma autonomia na realização, por já ter conhecimento prévio daquele sistema.

Projetos que investigam fenômenos reais oferecem às crianças a oportunidade de serem “antropólogos naturais”, que parece terem nascido para ser! Por outro lado, se o tópico de um projeto é exótico e está fora de sua experiência direta, elas acabam por depender do professor para a maioria das questões, idéias, informações, reflexões e planejamentos. (KATZ, 1999, p. 41)

O espaço foi organizado da seguinte forma: em cima de caixotes brancos foram empilhados materiais reciclados de utensílios do dia a dia, como leite em caixa, achocolatado, caixa de amido de milho, iogurtes de sabores variados. Ao redor do exposto havia assentos feitos com os pneus e enchimento e alguns paletes.

Durante a primeira atividade de mercearia, as crianças receberam cédulas de R\$2 e foi observado uma que prontamente gritou: “não dá pra comprar nada com R\$2”. As crianças se reuniram em volta da estagiária que propôs a atividade e prontamente começaram a escolher os materiais que mais lhe chamavam a atenção.

Devido a diversidade de materiais únicos, um conflito por uma caixa de leite apareceu de maneira pontual, sendo resolvido quase de imediato pela estagiária propositora que, no momento da ação, optou por recolher o objeto momentaneamente enquanto apostava na resolução de conflitos sem intermediação direta.

Quase todas as crianças trocaram o dinheiro por produtos, porém foi observado que algumas apenas deram a outras crianças o respectivo valor e outras utilizaram apenas uma nota e guardaram a restante.

Após o momento de compra, entregamos panelas, água e colheres de pau, incentivando que as crianças produzissem agora, com o que foi comprado, a comida. Rapidamente pegaram as panelas e começaram a reunir o que viam como necessário para a realização.

Uma criança que tinha comprado uma caixa de amido de milho pediu que segurasse para que ele pudesse colocar farofa e, enquanto isso, cavava o chão e colocava a areia que conseguia dentro. Cerca de 5min após o início da atividade, com a caixa quase cheia, uma outra criança que brincava mais afastada pediu a caixa para que pudesse colocar um pouco da mistura na sua panela. O conflito foi resolvido rapidamente ao incentivar que a caixa fosse emprestada durante um curto período de tempo enquanto procurávamos mais coisas para acrescentar a farofa.

Todas as crianças que participaram da atividade tinham um interesse pela areia e davam a ela diferentes significados, desde farofa, como citado acima, à água. E se dividiam quanto aos materiais, fazendo uso do azulejo recém caído da parede como colher, mesmo tendo algumas a disposição. O que anteriormente era o caixa da mercearia, se transformou em um fogão.

Decorrido 10min de atividade, as crianças começaram a explorar o ambiente fora da brincadeira proposta, iniciaram com a bateria que estava mais próxima e, com o uso da colher de pau que estavam usando para cozinhar, iniciaram sequencias de batuque. Quanto mais ouviam, mais se interessavam pelo som e trocavam a atividade. Como visto por Malaguzzi (1999), a criança tem potencial descobridor e rapidamente leva outras a explorar territórios ainda não conhecidos.

Iniciaram na bateria e rapidamente, ao visualizarem as panelas dispostas no palete, se encaminharam a outra área e começaram a reproduzir outros sons, agora com as colheres de madeira que estavam anexadas ao palete.

Utilizaram também as garrafas na parede e, nessa hora, apenas 5 crianças continuaram na escolha da cozinha e as 7 restantes estavam se dividindo entre o parque sonoro, até então uma área desconhecida.

Experienciando o local, se dividiam entre bateria e paletes e enquanto batiam nas panelas, dançavam em conjunto. Ficavam em volta da bateria e, com as colheres, cada um batia em um local separado, criando assim novos sons. Por conta da incidência solar, contudo, a experiencia teve de ser interrompida e as crianças foram encaminhadas ao ambiente interno, onde iniciaram a rotina.

Diante do exposto, fica claro que a estrutura física da instituição, que não foi inicialmente pensada para o uso dos bebês, dificulta na implementação do projeto. O espaço do Cantinho Sonoro, apesar de convidativo e propiciador de experiências, por não ter cobertura, somente

pode ser usado até às 9h. Entretanto, espaços que foram beneficiados com a cobertura natural feita pelas pequenas árvores, como a Cozinha Mágica, podem ser utilizados em outros horários.

A dificuldade causada pelo espaço vai de encontro a outro desafio, a falta de verba destinada por parte da Prefeitura de Fortaleza. Não há como resolver os problemas estruturais se não há destinação para a implementação do programa, gerando assim impasses na implementação.

Além disso, a falta de formação à comunidade escolar acaba por gerar inconvenientes. Se o objetivo do Projeto Ateliê, como relato acima, é o de proporcionar mudanças nas práticas pedagógicas, como fazer isso sem uma intervenção? Ao virar programa e ser imposto a todas as creches, se faz necessário que venha formação por parte da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, tendo em vista que o espaço não proporciona mudanças por si só.

Durante a implementação do projeto também foi possível constatar o conceito de espaço como terceiro educador, conforme visto nas teorias educacionais em Reggio Emília. O ambiente organizado dos ateliês durante as atividades propostas através do estágio supervisionado na educação infantil foi um grande responsável pelos resultados satisfatórios.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na fase de finalização da pesquisa se faz necessário retomar o objetivo geral de relatar a experiência de implementação e uso dos espaços do Projeto Ateliê, pela ótica de estagiária responsável. Assim como os objetivos específicos de discutir a importância do contexto estético para a educação, analisar o contexto histórico e desenvolvimento do ateliê em Reggio Emília e apresentar a proposta do Projeto Ateliê e seu desenvolvimento. Para alcançarmos tais objetivos, fizemos uso de uma pesquisa exploratória, iniciando com uma pesquisa bibliográfica, seguida de uma pesquisa documental e estudo de campo.

Somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que a educação infantil foi reconhecida como parte da educação básica e foi removida do caráter unicamente assistencialista que por muito permeou essa faixa etária. Apesar do progresso considerável, ainda há muita luta, como o desmonte na natureza preparatória muito enxergada e enfatizada pela sociedade, visualizando assim a criança como um pequeno adulto.

Nesse sentido de reconhecimentos de direitos na educação infantil, foi analisado a necessidade de tratar a dimensão estética como pilar, afastando assim o preconceito estabelecido na sociedade de não vincular a arte ao princípio estético, transformando a educação em uma atividade maçante.

Aliada a estética, a abordagem pedagógica de Reggio Emília nasce com o objetivo de unir as linguagens da criança, valorizando as interações e respeitando os processos de desenvolvimento, transformando a criança no ser central em todo o processo. A abordagem se fixa na triangulação criança - família - instituição e se destaca por promover um desenvolvimento integral da criança.

Nessa pesquisa, buscamos analisar a influência de Reggio Emília na elaboração do Projeto Ateliê da Prefeitura de Fortaleza e relatar a experiência de implementação, considerando a cultura local e o saber prévio da comunidade na qual a instituição está inserida.

Constatamos que o espaço atua como um facilitador de relações e propicia experiências que auxiliam no desenvolvimento da criança, sendo assim um meio na expressão das diferentes linguagens. A implementação do projeto, portanto, não diz respeito somente ao espaço, mas perpassa pela formação dos professores, não sendo possível uma efetiva inspiração na abordagem italiana se não há promoção de estudos para aprofundamento da temática.

A documentação pedagógica fica registrada por meio de fotos ou vídeos gravados pelos professores durante a realização das atividades e uso dos espaços, não tendo um aprofundamento quanto a observação das crianças e seu interesse pelo que foi proposto, ficando de maneira superficial, tendo em vista que a fotografia pode ser interpretada de várias formas. A documentação proposta em Reggio Emília vai muito além da comunicação de atividades, propondo que o professor possa estudar sua prática e analisar erros e acertos, visando a melhoria.

O Projeto Ateliê surge como mais uma conquista da luta por uma educação infantil de qualidade no Brasil, buscando promover o desenvolvimento integral da criança, facilitando suas múltiplas expressões e respeitando o tempo de cada um, visando um desemparedamento educacional e conectando a criança ao meio, favorecendo a investigação e a exploração do ambiente.

Nesse sentido, a dimensão estética como pilar indissociável da educação busca espaço principalmente na educação infantil, tendo em vista que por meio da arte há a facilitação das expressões das múltiplas linguagens das crianças, ressaltando a importância do uso principalmente com quem ainda não domina as linguagens orais e escritas. Podemos observar a utilização do princípio não só com as artes, mas por meio da organização dos espaços de forma que torne o ambiente acolhedor ou até mesmo pela proposição de atividades que quando organizadas de forma convidativa, propiciam uma maior concentração.

Sendo assim, com a abrangência do tema estudado, há a necessidade de aprofundar os estudos relacionados ao Projeto Ateliê e a educação infantil, buscando responder como o projeto

pode ser utilizado para auxiliar na documentação pedagógica das creches, assim como analisar os aspectos do desenvolvimento infantil pautados pelo uso dos espaços como propositor e investigar as mudanças no projeto de acordo com a implementação em outras creches.

REFERÊNCIAS

- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Volume único. Brasília, DF: 2017.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.
- CEARÁ, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Fortaleza, 2019.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010
- DIDONET, Vital. Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto, v. 18, n. 73, 2001.
- DUARTE JUNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Papirus, 1988.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emília em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. V. 2.
- FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Com ênfase no protagonismo infantil, crianças das escolas municipais de Fortaleza mergulham em ambientes de criatividade**. Fortaleza, [11 out. 2023]. Disponível em <<https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/com-enfase-no-protagonismo-infantil-criancas-das-escolas-municipais-de-fortaleza-mergulham-em-ambientes-de-criatividade>>. Acesso em: 20 out. 2023.
- FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança**. Fortaleza: 2020.
- FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Fortaleza**. Fortaleza, 2016.
- GANDINI , Lela; HILL, Linn; SCHWALL, Charles; CADWELL, Louise. **O Papel do Ateliê na Educação Infantil: A Inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

KUHLMANN, Marcos. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>>.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender.** 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância.** São Paulo: Phorte, 2017.

VIGOTSKI, L. **Psicologia da arte.** Trad: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.