



O ateliê de arte na Educação Infantil: diálogos entre Brasil e Itália

The art studio in Early Childhood Education: dialogues between Brazil and Italy

Juliana Costa Mullerⁱ
Faculdade Municipal de Palhoça
Universidade do Estado de Santa Catarina

Andresa Nascimento Portesⁱⁱ
Faculdade Municipal de Palhoça

Denis Liberato Delfinoⁱⁱⁱ
Faculdade Municipal de Palhoça

Resumo

O presente artigo tem como objetivo compreender, a partir de pesquisa bibliográfica, os desafios e as possibilidades do ateliê de arte na Educação Infantil e sua contribuição para o desenvolvimento da criança, inspirados na abordagem pedagógica de Reggio Emilia (IT). De objetivo exploratório, natureza básica e abordagem qualitativa, esta pesquisa teve como técnica a documentação. Destaca-se que a abordagem de Reggio Emilia, no que se refere à arte, aproxima-se do que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a Base Nacional Comum Curricular (2018) e a Base Curricular do município de Palhoça (2019) apresentam e orientam a respeito da arte nas instituições de Educação Infantil. Além disso, conclui-se que o ateliê contribui muito para as práticas pedagógicas com arte, e suas possibilidades não estão presas a esse espaço, o que torna possível tomar como referência e inspiração a abordagem de Reggio Emilia para a realidade das instituições de Educação Infantil brasileiras.

Palavras-chave: ateliê, arte, Educação Infantil.

Abstract

The present article aims at understanding, based on bibliographic research, the challenges and possibilities of the art studio in Early Childhood Education and its contribution to development, inspired on the pedagogic approach of Reggio Emilia (IT). Of exploratory objective, basic nature and qualitative approach, this research had as technique the documentation. It can be highlighted that the approach of Reggio Emilia, in concerns art, approximates what the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2010), the Common National Curriculum Base (2018) and the Curriculum Base of the municipality of Palhoça (2019) present and orient regarding art in childhood education institutions. Furthermore, it can be concluded that the studio contributes to a great extent to pedagogic practices with art, and its possibilities are not constricted to this space, what makes it possible to take as reference and inspiration the approach of Reggio Emilia to the reality of Brazilian early childhood education institutions.

Keywords: studio, art, Early Childhood Education.

Enviado em: 30/04/21 - Aprovado em: 09/06/21

Introdução

As influências e estímulos diários possibilitam ao cérebro, por meio da plasticidade, modificar sua estrutura. À medida que conserva a experiência anterior, reproduz, mas também combina e reelabora de modo criativo situações e comportamentos. Desde a infância, as experiências obtidas anteriormente dão subsídios para que a criação, seja ela interna ou externa, aconteça (VIGOTSKI, 2018).

Com relação às instituições formais de educação, especialmente a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica obrigatória a partir dos quatro anos, um dos caminhos para propor experiências e ampliar o processo criativo é por meio da arte. Enquanto meio de comunicação e descoberta, a arte possibilita que a criança transforme o seu mundo, crie e recrie outras/novas experiências. Quanto maiores as experiências, maiores as possibilidades de imaginação e criação.

Assim, entendemos que o universo infantil precisa de liberdade, diversidade e acessibilidade, além de condições que motivem e desenvolvam a criatividade de modo expressivo, conforme apresenta a abordagem pedagógica de Reggio Emilia (IT), uma referência mundial. Construída pela comunidade após a catástrofe da Segunda Guerra Mundial, essa abordagem “[...] incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica”. Ao focalizar no desenvolvimento, as crianças são “[...] encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas ‘linguagens’ naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música”. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 21, grifos no original).

Compreendendo a relevância que essa abordagem possui a nível mundial e para a organização da Educação Infantil no Brasil, o presente artigo derivado de um trabalho de conclusão de curso (TCC), apresenta como problema de pesquisa: como se constitui o ateliê de arte para a Educação Infantil a partir da abordagem pedagógica de Reggio Emilia (IT)? O objetivo geral se delinea da seguinte forma: compreender, a partir de uma pesquisa bibliográfica, os desafios e as possibilidades do ateliê de arte na Educação Infantil e sua contribuição para o desenvolvimento da criança, a partir dos documentos oficiais brasileiros da educação e da abordagem de Reggio Emilia (IT).

Para tal, elencamos como objetivos específicos: 1) apresentar aspectos do contexto histórico da abordagem de Reggio Emilia; 2) tratar da arte a partir de Reggio Emilia e suas contribuições para o desenvolvimento infantil; 3) discutir sobre os desafios e as

possibilidades do ateliê de arte na Educação Infantil para o desenvolvimento da criança, a partir dos documentos oficiais brasileiros para a educação e da abordagem de Reggio Emilia (IT).

Essa temática sempre esteve presente em meus¹ pensamentos e preferências, e ganhou força durante os semestres do curso de Pedagogia, mais especificamente durante o Estágio de Educação Infantil com a professora orientadora que propôs uma leitura coletiva no espaço externo da instituição. Por meio de uma roda de conversa, discutimos o texto *Luna Park* que descrevia de forma poética um parque para passarinhos, experiência essa, realizada em Reggio Emilia.

Durante a leitura, a paisagem e o vento que soprava forte fizeram daquela leitura uma experiência mais significativa, transportando-nos para o projeto e para a construção de *Luna Park*. Em meio às frases que descreviam os passos tomados pelas crianças, surgiam os esboços, carregados de detalhes, em que a vontade de criar não via obstáculos, e sim possibilidades para um estudo mais aprofundado.

Essa abordagem esteve comigo durante o estágio e no encerramento da licenciatura em Pedagogia. Ao realizarmos uma busca nas bases de dados da ANPEd, UFSC E FMP², de 2010 a 2019, encontramos um total de 198 trabalhos que fazem referência à arte e à Educação Infantil, mas apenas um se aproxima da temática do presente trabalho. Desse modo, a presente pesquisa se instaura a partir dos documentos oficiais brasileiros voltados à educação, mais especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça (BC), bem como livros e artigos que tratam da abordagem de Reggio Emilia.

Durante esta pesquisa, propomos-nos pensar: Quais os ganhos em termos construtivos e pedagógicos para as nossas instituições de Educação Infantil, ao buscarem aproximações com essa abordagem? O que essa abordagem tem de diferente das práticas que estão em nosso contexto da Educação Infantil e como relacionar com a realidade brasileira? Quais os recursos e materiais disponíveis que corroboram com a abordagem pedagógica de Reggio Emilia? Quais os materiais e técnicas podem ser colocados à disposição das crianças para que, assim, favoreçam o processo de criação na Educação Infantil? Podemos trabalhar com a arte sem o espaço de ateliê?

¹ Apesar de a pesquisa ser escrita a quatro mãos, identifico-me em primeira pessoa por se tratar de uma experiência pessoal.

² Ver apêndice A, levantamento bibliográfico.

Perguntas como estas conduzem a pesquisa de caráter bibliográfico “[...] que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores” (SEVERINO, 2016, p. 131). A técnica utilizada foi a documentação, pela qual se utilizou como objeto de estudo teses, dissertações, artigos e livros, destacando conceitos e ideias para a análise e para a construção científica deste trabalho. Os materiais supracitados contribuem para a “[...] técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho” (SEVERINO, 2016, p. 133).

Emprega-se neste estudo uma pesquisa de natureza básica, aprimorando os estudos, ampliando os conhecimentos que possibilitem uma abrangência maior no campo científico, que tem como objetivo “o avanço do conhecimento científico, sem nenhuma preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados a serem colhidos” (APPOLINÁRIO, 2011, p. 146). A abordagem é qualitativa, visto que investiga as possibilidades decorrentes da arte na Educação Infantil, num “[...] modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas” (SEVERINO, 2016, p.125). O objetivo da pesquisa exploratória, por sua vez, “[...] busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando, assim, um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2016, p. 132).

Com base na metodologia de pesquisa e a fim de contemplarmos os objetivos elencados, organizamos o presente artigo da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos aspectos históricos e características da abordagem de Reggio Emilia; na segunda, tratamos da relação entre arte e Educação Infantil, apresentando o conceito e as características de um ateliê de arte; na terceira seção, apresentamos aproximações entre os documentos oficiais brasileiros e a abordagem de Reggio Emilia com foco na arte; por fim, nossas considerações finais.

Aspectos históricos da abordagem pedagógica de Reggio Emilia (IT)

De acordo com Loris Malaguzzi³ (2016), foi em meio ao sentimento de alívio pelo fim da Segunda Guerra Mundial, juntamente da vontade e do objetivo de reconstrução,

³ Loris Malaguzzi (1920-1994), pedagogo italiano, foi o fundador do sistema municipal de Reggio Emilia (IT) de educação Infantil (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2015).

que se iniciou no nordeste da Itália, no vilarejo Villa Cella em Reggio Emilia, a criação de uma escola para crianças pequenas. Apesar de ainda desolados com a guerra, pais e membros da comunidade motivaram-se a prosseguir e reconstruir suas vidas. Nas palavras de Malaguzzi (2016),

[...] a Segunda Guerra Mundial, ou qualquer outra guerra, em seu trágico absurdo, pode ter sido a espécie de experiência que empurra uma pessoa para a tarefa de educar, como uma tarefa de recomeçar do zero, viver e trabalhar para o futuro. Esse desejo atinge uma pessoa, quando a guerra finalmente termina e os símbolos da vida reaparecem como uma violência igual àquela do tempo de destruição (MALAGUZZI, 2016, p. 63).

Trabalhadores, homens, mulheres, jovens e fazendeiros da região se uniram na construção de uma escola que proporcionasse um futuro melhor para si, para suas famílias e para toda a comunidade, ultrapassando medos, amarguras e traumas causados naquele momento: “Construiremos a escola por nossa conta, trabalhando à noite e aos domingos” (MALAGUZZI, 2016, p. 57). A motivação dessas pessoas esteve presente desde a recolha e lavagem de tijolos dos escombros até a venda de artigos deixados pelos alemães com o fim da guerra, a exemplo de tanques de guerra, caminhões e cavalos. Nessa ocasião, eles contaram com a doação da terra para a construção da escola (MALAGUZZI, 2016).

Em 1963, iniciou-se a criação da primeira escola municipal para crianças pequenas, denominada *Robson School*. Outras escolas foram construídas, mas muitas não conseguiram se manter. Contudo, isso foi apenas o início da jornada, já que

[p]ela primeira vez na Itália, as pessoas afirmavam o direito de estabelecer uma escola secular para crianças pequenas: uma ruptura correta e necessária com o monopólio que a igreja Católica havia, até então, exercido sobre a educação nos primeiros anos de vida das crianças. Essa foi uma mudança necessária em uma sociedade que se renova, mudava profundamente e na qual os cidadãos e as famílias pediam cada vez mais por serviços sociais e escolas para suas crianças. Eles desejavam escolas de uma nova espécie: de melhor qualidade, livre de tendências à caridade, não meramente custodiais e de modo algum, discriminadoras (MALAGUZZI, 2016, p. 59).

Tais mudanças também trouxeram responsabilidades maiores ao grupo formado por professores e pais: “Precisávamos descobrir nossa própria identidade cultural rapidamente, tornando-nos conhecidos, e conquistar confiança e respeito” (MALAGUZZI, 2016, p. 59). Em prol deste reconhecimento, foram realizados planejamentos que promoviam experiências novas, em busca de um conhecimento que viria por meio das crianças: “Desejávamos reconhecer o direito de cada criança de ser um protagonista e a

necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo” (MALAGUZZI, 2016, p. 60).

A concepção de criança apresentada passa a ser de protagonista de suas vivências como agente e não apenas um integrante, um ser incompleto. Malaguzzi (2016) relata que pensaram “em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças” (MALAGUZZI, 2016, p. 69). Desse modo, o aprendizado era percebido como uma troca entre os diferentes sujeitos: “Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vista, de modo a jamais termos certezas demasiadas” (MALAGUZZI, 2016, p. 60).

Esse período de construção da primeira instituição dirigida para crianças pequenas foi de grande aprendizagem para os envolvidos, motivados por grandes sentimentos de “[...] paixões, de adaptação, de ajuste contínuo de ideias, de seleção de projetos e de tentativas” (MALAGUZZI, 2016, p. 60). O percurso mostrou-se aberto a transformações, adaptações e correções, em uma trajetória onde todos os envolvidos estavam empenhados na construção de uma proposta que evidenciasse o protagonismo infantil e valorizasse a criança.

Na opinião de Gardner (2016), o sistema educacional de Reggio Emilia (IT) para crianças pequenas é descrito como “[...] uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado” (GARDNER, 2016, p. 13). Somado a esse contexto, temos os grandes estudiosos e pesquisadores que, de certa forma, contribuíram e influenciaram o início da abordagem de Reggio Emilia, como relatado por Gandini, Hill, Cadell, Schwall (2012, p. 17): “Essas escolas nasceram a partir de um movimento progressista italiano da década de 1950 e foram influenciadas pelo trabalho de Piaget, Dewey, Montessori, Hawkins e outros pensadores inovadores”. Todos esses estudiosos, em seu tempo e a seu modo, tiveram um papel relevante na história, contribuindo com o movimento de mudança da compreensão da educação.

Tais estudos foram embasados na coerência, no respeito e na responsabilidade ao construir essa abordagem, uma vez que “[...] os educadores de Reggio não apenas trouxeram teorias e conceitos de vários lugares; na realidade, refletiram sobre eles e os experimentaram, criando os próprios significados e as implicações para a prática pedagógica” (RINALDI, 2020, p. 25). A diversidade de material utilizado como fonte para seu próprio modo de fazer e construir, aliada às teorias e aos conceitos, deram uma base

para reflexão do que poderia ser aprimorado e ressaltado, contribuindo para uma abordagem pedagógica significativa.

Portanto, nessa abordagem, a criança é o foco do processo, e a instituição é o meio interlocutor para o seu desenvolvimento, para criar, promover e construir maneiras de desenvolver as múltiplas linguagens da infância. Professor e criança possuem uma postura ativa, ou seja,

[...] ambos são participantes, cidadãos e produtores de significados que se percebem durante o processo educacional, refletem e adotam uma postura crítica aos processos educacionais. Conhecer, ouvir, perceber as crianças, seus tempos e suas relações são preceitos importantes em tal abordagem (MULLER, 2014, p. 81).

Características pedagógicas da abordagem de Reggio Emilia

Reggio Emilia é uma abordagem pedagógica para a primeira infância reconhecida mundialmente, composta por um conjunto de 33 escolas italianas para crianças pequenas, de poucos meses até seis anos de idade (RINALDI, 2020). As instituições para a primeira infância chamadas de *Nido* e *scuola dell'infanzia* apresentam um “[...] conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificado, chamamos de abordagem Reggio Emilia” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN; 1999, p. 21).

Pedagogistas e profissionais com formação em psicologia trabalham “[...] com um pequeno número de escolas municipais, a fim de ajudar a desenvolver o entendimento dos processos de aprendizagem e do trabalho pedagógico” (RINALDI, 2020, p. 12). Temos ainda os atelieristas que possuem formação em artes visuais e atuam diretamente nos ateliês “[...] onde apoiam e ajudam a desenvolver as linguagens visuais como parte de um complexo processo de construção do conhecimento” (RINALDI, 2020, p. 12).

A formação do quadro de profissionais preza pelo pleno desenvolvimento, pela aprendizagem da criança e pela organização de diversos aspectos de modo que incentive as crianças a solucionarem problemas decorrentes das suas vivências por meio da fantasia e da brincadeira, redescobrando, assim, o seu próprio mundo: “As salas de aula são organizadas para apoiar a aprendizagem por meio de um enfoque altamente cooperativo de soluções de problemas”, sendo regida por dois professores que atuam com as crianças por três anos contínuos, possibilitando um maior envolvimento, a

continuidade de trabalhos e o acompanhamento progressivo do desenvolvimento da criança (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 23).

Em relação às atividades,

[a]s crianças pequenas não são encaminhadas correndo e sequencialmente apressadas de uma atividade para outra diferente, mas são encorajadas, em vez disso a repetir experiências fundamentais, a observar e reobservar, a considerar e reconsiderar, a representar e novamente representar (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 27).

Portanto, a flexibilidade na organização do tempo possibilita a criança vivenciar cada etapa ativamente, podendo prosseguir, retornar, modificar conceitos e construções. De acordo com as características da abordagem de Reggio Emilia, especialmente ao 'tempo para fazer', destaca-se o trabalho com projetos que objetiva contribuir para que a criança possa explorar, manifestando suas ideias, escolhas, dialogando, trocando informações e ressignificando o conhecimento por meio de um trabalho coletivo.

O trabalho com projetos pode ser de ampla ou curta duração, pois é justamente no decorrer do processo que o tempo é determinado:

A palavra 'projeto' evoca a ideia de processo dinâmico, de itinerário. Ela é sensível ao ritmo da comunicação e incorpora a significância e o timing da pesquisa e da investigação das crianças. A duração de um projeto, assim, pode ser curta, média ou longa, contínua ou descontínua, com pausas suspensões e recomeços (RINALDI, 2020, p. 239).

Ao trabalhar com projetos, a criança participa ativamente do princípio da escolha do assunto, investiga, cria hipóteses, expressa suas ideias e relata conclusões. Segundo Katz (2016), dependendo do assunto a ser trabalhado em um projeto, a criança pode contribuir com seus conhecimentos prévios, direcionando muitas vezes o percurso do projeto, e assim, assumindo um papel de liderança no trabalho.

Diante da imensidão de mistérios que envolvem o mundo, cabe à instituição propiciar projetos que promovam viagens de descobertas, problematizando conceitos e criando espaço de autoria para a criança, como por exemplo, no projeto da água ocorrido na Escola-Laboratório do Desenvolvimento Humano, no ano de 1989. O projeto nasceu a partir da vontade das crianças de sair à rua para brincar com água. Embora a água esteja presente diariamente na rotina das crianças, percebeu-se o interesse delas por alguns aspectos que geraram questionamentos, como: "a cor da água é branca?", "a esponja comeu a água?". O projeto então contou com diversas brincadeiras como lavar os brinquedos, fazer suco e pintar somente com água (LEEKEENAN; NIMMO, 2016).

Daí por diante surgiram experiências por meio da temperatura da água, quente ou frio, levantando o questionamento sobre o gelo derreter e a água evaporar. Em todo o projeto que durou aproximadamente três meses, as crianças levantaram hipóteses, problematizaram, ampliaram seu vocabulário e conhecimento sobre a água (LEEKEENAN, NIMMO, 2016). Nesse projeto, pode-se perceber a participação da criança de modo ativo, impulsionando o protagonismo e as experiências significativas para a compreensão do mundo. Acrescenta-se também que:

As crianças pequenas dependem dos adultos em muitos aspectos de suas vidas e de suas experiências de aprendizagem; entretanto, o trabalho em projetos é a parte do currículo, na qual seus próprios interesses, ideias, preferências e escolhas podem ter rédeas relativamente soltas. Outro valor desse tipo de trabalho é que os estudos prolongados sobre determinados fenômenos dão às crianças uma experiência precoce, no sentido de conhecerem e entenderem um tópico em profundidade (KATZ, 2016, p. 43).

Os projetos, à medida que são realizados, tornam-se ricos tanto para a criança que tem a possibilidade de construí-lo, quanto para o professor que vivencia, observando e ajudando em sua trajetória. Essa é uma das propostas de Reggio Emilia: tornar a construção significativa para a criança e para o adulto, criando laços, relações e parcerias entre todos, envolvendo-os no processo de busca do conhecimento. Esse aspecto pode ser relacionado a um trecho da série *Anne with an E⁴* (2017), quando a protagonista afirma o seguinte: “Me diga e eu esquecerei; Me ensine e eu lembrarei; Me envolva e eu aprenderei”. Ainda que pareçam simples palavras, elas possibilitam uma reflexão sobre como intervir e proporcionar experiências que envolvam as crianças e não que elas fiquem à parte, como meras espectadoras, que ouvem, lembram, mas não ressignificam o conhecimento.

Além de criar projetos que envolvam as crianças, é necessário também documentar. “A documentação tem sido um elemento fundamental para a nossa evolução. É uma ferramenta que alimenta a nossa pesquisa, nossa atenção e nosso desejo de descobrir” (GANDINI, 2012, p. 161). Documentar é possibilitar a revisão da ação, a continuidade de um determinado projeto e a produção de novos trabalhos. Os momentos documentados evidenciam para a criança o seu direito de ser respeitada em suas particularidades e de modo próprio, ao passo que,

[p]ensar na criança como possuidora de direitos representa não apenas reconhecer os direitos que a sociedade lhe concede, mas também criar um contexto de “escuta” no sentido mais pleno. Isso quer dizer que devemos reconhecer e aceitar a singularidade e a

⁴ Seriado de televisão canadense de 2017, baseado no livro de *Anne de Green Gables* (1908).

subjetividade de cada indivíduo (e, assim, de cada criança) e ainda criar espaços que sejam auto geradores, ou seja, espaços em que cada criança possa elaborar e produzir novos direitos (RINALDI, 2020, p. 223).

A criança é criativa, tem potencial para criar e desvendar hipóteses, aventurando-se do real ao faz de conta, do concreto ao abstrato. E ao evidenciarmos as descobertas e não a ênfase pelo 'perfeito e mais bonito', em meio a ideias prontas e estereotipadas, frisamos pela criação e desenvolvimento através da arte (GANDINI; HILL; CADWELL, SCHWALL, 2012). Ao encontro disso, "[a] oferta de materiais está pautada na importância de explorar a criatividade das crianças, sua autonomia, maneiras de expressar seus pensamentos e suas diferentes linguagens" (MULLER, 2014, p. 84). Portanto, o ateliê tem como objetivo promover o processo de criação de criatividade de modo prazeroso e instigante.

Para Gandini (2012),

[o] ateliê é um tipo de multiplicador de possibilidades, de explorações e de conhecimento. Para as crianças, isso é evidente, pois elas podem exercer sua criatividade constantemente, comunicá-la por meio de objetos que produzem e de seus processos de pensamento. Elas também podem refinar muitas linguagens, além de trocarem diferentes pontos de vista. O ateliê também dá aos pais a chance de enxergar a criatividade das crianças de um modo diferente (GANDINI, 2012, p. 77).

Afinal, a expressividade das crianças está em todas as suas produções: no desenho, na brincadeira, no faz de conta, no imaginar uma história, no amassar e transformar uma massinha de modelar, uma bolinha ou em dobrar uma folha de papel, transformando-a em um avião. Ações como essas impulsionam a vontade de criar "[...] experiências e explorações da vida, dos sentidos e dos significados. Representam a expressão de urgências, desejos, certezas, investigações, hipóteses, reajustes, construções e invenções" (GANDINI, 2012, p. 24).

A arte e a Educação Infantil

Antes de falarmos sobre o ateliê de arte na Educação Infantil a partir da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, apresentaremos brevemente a arte, num diálogo com as possibilidades de criação na Educação Infantil. A arte se relaciona à expressão do ser humano, ao criar e reafirmar as culturas em todo o mundo. Podemos afirmar que:

[d]esde a pré-história, os seres humanos produzem formas visuais, utilizando símbolos particulares constituídos socialmente para exprimir mundos subjetivos e objetivos. Ao transportarem suas visões, bagunçam o mundo natural por meio das diferentes modalidades que abarcam as artes (CUNHA, 2012, p. 15).

Eternizada, ela se mantém por meio da cultura, da descoberta, da apreciação e da construção do conhecimento por toda a história, favorecendo inúmeras formas de conhecer o mundo, além de estar intimamente ligada ao ato de criar. Pensar na arte é considerar as mudanças, como aquelas apresentadas na arte contemporânea que prima pelo novo, diferente e atual. “Podemos entender o adjetivo contemporâneo na sua dimensão cronológica, o que justifica chamar de arte contemporânea de arte atual, do tempo vigente, algo que sugere um alcance ilimitado, sem fim e talvez sem passado [...]” (OROFINO, 2017, p. 55).

A arte contemporânea, mesmo fazendo referência a algo novo, tem em sua construção raízes nos movimentos vanguardistas que se contrapunham ao tradicional e ao clássico, evidenciado pelo papel do artista, pois “[...] o que caracteriza a maioria dos artistas é a postura exploratória, contestatória e crítica dos grandes paradigmas da arte” (CUNHA, 2017, p. 11). Esse movimento busca inserir liberdade nos seus processos de construção artística, utilizando diferentes materiais de modo a promover novas experiências. Um exemplo disso é a possibilidade de não apenas contemplar a arte, mas possibilitar que outras pessoas interajam e se comuniquem com ela, transformando-as em coautoras.

Do mesmo modo, Cunha (2017) ressalta que “[...] [a] grande ‘novidade’ da arte contemporânea é, então, transformar os sujeitos, antes espectadores passivos, em sujeitos criativos, ativos, que participam e expandem seus pensamentos e imaginação a partir das obras” (CUNHA, 2017, p. 15, grifo no original). Em síntese, entendemos a arte contemporânea como um meio que propicia o envolvimento pleno do sujeito, para além da apreciação, diversificando experiências e impulsionando a aprendizagem por meio do envolvimento ativo e da participação significativa dos sujeitos.

Desse modo, a construção diversificada da arte contemporânea pode contribuir para a Educação Infantil ao ampliar as experiências diante do desconhecido e instigante processo de construção da criança. Segundo Orofino (2017, p. 117), “[a]o relacionar a arte e a criança, buscamos articular a arte como cultura, como experiência estética e, conseqüentemente, como uma peça importante na formação da criança” que passa a ter experiências diárias, porém não rotineiras, que envolvem o conhecer e o fazer arte na construção e ampliação do conhecimento.

Para Pillotto (2017, p. 19), “[...] vivemos em um mundo repleto de sons, formas, cores, materialidade [...]”, o que torna impossível ficar à parte dessas experiências que estão em todo lugar. A sensibilidade pode se dar ao ouvir os diversos sons que um ambiente tem, ao ver as cores nas inúmeras possibilidades de tons e composições, ao sentir as texturas das formas, os cheiros e os gostos. Afinal, devemos “[...] incentivá-las e encorajá-las a explorar o seu ambiente, os materiais, os objetos e a expressarem o conhecimento de si e do mundo por meio de todas as linguagens: palavras, gestos, desenho, pintura, escultura, construções, movimentos dramatizações” (OSTETTO, 2015, p. 43).

A arte está relacionada à expressão e à construção de hipóteses advindas de possibilidades improváveis, fantasiosas, criativas ou até mesmo desconhecidas. O desconhecimento que impulsiona as crianças é o mesmo que, por vezes, gera incerteza, dificulta e limita as práticas pedagógicas. Em outras palavras, é o receio do imprevisto, da instabilidade. Segundo Ostetto (2011), “[...] caminhamos amparados por certezas pedagógicas, um porto seguro das regras e modos de fazer, e então temos medo do desconhecido, do que não podemos controlar, do campo do afeto, da fantasia” (OSTETTO, 2011, p. 4).

Nesse contexto, fica explícita a objeção que temos com a incerteza e com aquilo que não está sob nosso controle, limitando-nos a padrões. A autora complementa a reflexão falando sobre as dificuldades que as instituições têm, “[...] em lidar com a arte, com a poética da vida – que pressupõe espaço para a imaginação, experimentação, a criação e, como parte do processo, espaço para a dúvida e para o erro” (OSTETTO, 2011, p. 4).

Em meio a essa problemática, é necessário refletir sobre o processo, ou seja, o percurso dessa prática. É nela que a criança se expressa, a cada passo, a cada escolha, retomada de algo que não deu certo ou não saiu como esperado. Durante essas construções, a criança se mostra como um todo, seja no olhar, na expressão do seu corpo, na fala, nos questionamentos de escolha, como ao se deparar com uma variedade de potes de tintas coloridas a sua escolha, oportunizando-a momentos como: “eu vou pintar com esse”, “com aquele”, “eu não quero mais esse”. Essa questão de escolha de criação que a arte possibilita é enriquecedora para o desenvolvimento da criança.

Segundo Ostetto (2015), para trabalhar com a arte na Educação Infantil, antes de tudo é necessário ter paixão. Estar aberto às sensações e experiências que a arte pode proporcionar e que, muitas vezes, ficam em segundo plano por conta de um cotidiano restrito a regras pré-estabelecidas, em rotinas fechadas, sem espaço para a criação

espontânea: "Olhar. Ouvir. Reparar em gestos, palavras, expressões, jeitos que povoam o dia a dia de meninos e meninas na Educação Infantil. Prestar atenção ao inusitado, ao extraordinário que brota do comum cotidiano vivido pelas crianças" (OSTETTO, 2015, p. 37).

Partimos dessas reflexões sobre como as práticas são realizadas na Educação Infantil e, sobretudo, como elas poderiam propiciar e evidenciar a arte, a fim de ampliarmos o leque de construções e manifestações das linguagens infantis. Segundo Cunha (2012, p. 17), "[a]s instituições de Educação Infantil deveriam ser o espaço inicial e deflagrador das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo por meio dos cinco sentidos".

De acordo com isso, o espaço de Educação Infantil deve ser preparado para que a criança o utilize de forma significativa e expressiva em todos os sentidos: "[...] quando pensamos quem é a criança, podemos ver as propostas de trabalho com diferentes materiais expressivos, [...] na qual a criança está envolvida de corpo inteiro, sentindo, pensando, e com a qual vai construindo hipóteses, experimentando, ampliando suas possibilidades[...]" (OSTETTO, 2011, p. 44).

É possível, a partir do olhar e do conhecer a criança, criar nos espaços provocativos o fantasiar (OSTETTO, 2011). Dessa forma, a arte complementa os sentidos e favorece as práticas na Educação Infantil, contexto no qual estão os recursos e as possibilidades de criação, seja ela interna ou externa: "chamamos de atividade criadora do homem àquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta" (VIGOTSKI, 2018, p. 13).

O cérebro, ao guardar as informações, possibilita também que elas sejam modificadas de modo criativo, exigindo outros modos de comportamento, sendo a criação "[...] toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios" (VIGOTSKI, 2018, p. 17). Devido a isso, podemos afirmar que ela acontece desde a infância a partir das brincadeiras que a criança faz com um lápis ao imitar um avião, ou brincar de boneca imaginando que é a sua mãe. Durante momentos como esses, a criança não apenas imita, mas cria e imagina sua realidade a partir do que ela vivenciou anteriormente. Ou seja, a combinação de diversos elementos "[...] já representa algo novo, criado, próprio daquela criança e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver" (VIGOTSKI, 2018, p. 19).

A criação da criança, então, dá-se a partir daquilo que ela já vivenciou aliado a novas maneiras que são possibilitadas pelo meio em que ela está inserida, reforçando a importância que as práticas pedagógicas possuem para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança. Afinal, as práticas artísticas envolvem o universo da Educação Infantil e não devem se bastar pela prática em si ou pelo resultado final, mas pelo processo, percurso pelo qual a criança se expressou e representou sua criatividade.

Conceito e características de um ateliê de arte na Educação Infantil: aproximações à Reggio Emilia (IT)

Ao tratarmos da interação da criança com o espaço, este deve proporcionar momentos que envolvam o fazer de conta, o cantar, o pintar, a dramatização, em que a criança recebe e produz cultura, favorecendo o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis. Malaguzzi (2016), em sua linda poesia, reforça que “[a] criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar” (MALAGUZZI, 2016, p. 5).

As crianças possuem “[...] muitos recursos e potenciais extraordinários, que nunca deixam de nos impressionar. Elas têm capacidade autônoma para construir seus próprios pensamentos, perguntas e tentativas de respostas” (GANDINI, 2019, p. 5). Podemos acrescentar ainda que

[...] as cem linguagens das crianças não são apenas uma metáfora para dar crédito às crianças e aos adultos pelos cem, pelos mil potenciais criativos e comunicativos. [...] as cem linguagens representam uma estratégia para a construção de conceitos e para a consolidação do entendimento. Acima de tudo, porém, elas são a afirmação da dignidade e da importância idênticas de todas as linguagens, e não apenas ler, escrever e contar, que se tornaram cada vez mais obviamente necessárias para a construção do conhecimento (RINALDI, 2020, p. 312).

Portanto, incitar a criatividade e a imaginação através da arte possibilita tanto uma aproximação a diversas culturas, quanto experiências com inúmeros materiais. Nas escolas de Reggio Emilia, o ateliê passou a fazer parte efetiva de sua estrutura a partir de 1972. Sendo um

[...] espaço suficientemente grande para acomodar várias crianças e permitir diversas atividades, [...] é equipado com instrumentos: mesas; recipientes para materiais; computador; impressora; máquinas fotográficas digitais, cavaletes para pintura; suporte para o trabalho com argila; forno para cerâmica; gravador; microscópio

óptico; [...] além dos tradicionais, tintas para pintura e para desenho de diversos tipos, consistências e tonalidades; argila preta, branca, vermelha; óxidos de diversas cores; tintas para cerâmica; arames de diversas espessuras; chapas metálicas; material reciclado; e muitos outros materiais. Há, também, instrumentos e materiais que permitem às crianças a realização de muitas experiências, em que os pensamentos tomam formas diversas (visuais, musicais, dançantes e verbais) (VECCHI, 2017, p. 26).

Gandini (2012), em uma entrevista com Loris Malaguzzi, publicada na revista educacional *Bambini* em 1988, ressalta mais alguns aspectos do ateliê: “[...]tinha de ser um lugar para pesquisar motivações e teorias de criança a partir das suas garatujas, um lugar para explorar variações em instrumentos, técnicas e materiais que usamos para trabalhar” (GANDINI, 2012, p. 22). Portanto, as práticas ambientadas no ateliê de arte devem “[...] oferecer às crianças e aos professores um espaço para ampliar e apoiar projetos e experiências [...] para explorar e combinar vários tipos de materiais, instrumentos e técnicas” (SCHWALL, 2012, p. 31). Ele é um espaço de encontro da criança com a arte que promove descobertas, sensibiliza o olhar e a curiosidade pela experimentação.

Nesse contexto, o espaço para o desenvolvimento da arte deve “[...] ser adequado às atividades expressivas das crianças. Ele não pode ser restritivo, com normas estabelecidas pelo adulto, privando-as do uso de materiais que causem sujeira ou bagunça. Os materiais devem estar organizados e acessíveis ao uso” (CUNHA, 2012, p. 55). A diversidade e a exposição dos materiais impulsionam o desejo pela criação, já que é “[...] um local onde as diferentes linguagens das crianças podiam ser exploradas por elas e estudadas por nós em uma atmosfera favorável e tranquila” (MALAGUZZI, 1999, p. 85). Assim, o cuidado com a ambientação do espaço é construído à medida em que se estabelece uma relação com a criança e o seu modo próprio de ver o mundo, respeitando suas particularidades e singularidades.

A criação e a ambientação de um espaço, como um ateliê, pode ser uma ferramenta para possibilitar o desenvolvimento e a construção do conhecimento, viabilizando inúmeras experiências para as crianças e professores. Segundo Gandini, Hill, Cadwell, Schwall (2012, p. 18), “[...] refletimos sobre as práticas que são alimentadas e desenvolvidas em um ateliê, que nascem a partir de posturas e disposições que podem ocorrer em uma escola com ou sem espaço físico que seja chamado de ateliê”. Cabe destacar que o ateliê é a inspiração e o incentivo para as práticas pedagógicas que valorizam a infância, juntamente ao currículo, ao planejamento, à organização do espaço e à construção de projetos que constituem a especificidade da proposta pedagógica de Reggio Emilia.

Dessa forma, tomando as ideias e as experiências das práticas realizadas nos ateliês de Reggio Emilia como inspiração para as instituições de Educação Infantil brasileiras, damos continuidade a essa discussão na próxima seção, com foco para alguns documentos oficiais brasileiros da educação.

A arte e a Educação Infantil nos documentos oficiais brasileiros

A Educação Infantil no contexto brasileiro passou por algumas modificações no decorrer dos anos, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988. Na presente seção, iremos mencionar alguns documentos que corroboram para a Educação Infantil: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), afirmadas em 2009; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, publicada em 2018; e Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça (BC), publicada em 2019.

A partir da Constituição Federal de 1988, tornou-se dever do Estado seu atendimento: "IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade" (BRASIL, 1988). Dois anos mais tarde, contamos com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que apresentou normas para assegurar a proteção e a integridade das crianças e adolescentes: "Art. 4º: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação" (BRASIL, 1990).

Seis anos mais tarde foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) que reafirmou o direito à educação já anunciado na Constituição de 1988, estabelecendo princípios da educação e deveres do Estado em relação à oferta da educação pública, num caráter de colaboração entre a União, Estado, Distrito Federal e município. Mais tarde, tivemos outros documentos como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) em 1998, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006 e 2018) e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil em 2009, que também contribuíram para a Educação Infantil.

Em 2009, tivemos também a Resolução nº 5 de 17 de dezembro que cunhou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), definindo-a como "primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam" (BRASIL, 2010, p. 12).

Ao analisarmos como e se há referência à arte nesse documento, encontramos somente duas menções: uma relacionada às 'manifestações artísticas', ao tratar do princípio estético, e outra às artes plásticas e gráficas. O princípio estético apresenta-se relacionado às propostas pedagógicas para a Educação Infantil, com os princípios ético e político, sendo assim apresentado: "[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes *manifestações artísticas* e culturais" (BRASIL, 2010, p. 16, grifo nosso). Ele traz para a Educação Infantil o direito de vivenciar as práticas de arte em todos os aspectos da criação, seja na construção ou na apreciação. As artes plásticas e gráficas, por sua vez, apresentam-se descritas também como orientações às práticas pedagógicas da Educação Infantil a partir dos eixos norteadores que evidenciam as interações e brincadeiras: "[...] o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, *artes plásticas* e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura" (BRASIL, 2010, p. 26, grifo nosso).

Embora a menção direta à arte aconteça apenas duas vezes na integralidade do documento, a partir de sua concepção mais ampla, ele apresenta possibilidades de relacionar a arte a outras especificações, por exemplo, ao compreender a criança como um "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" (BRASIL, 2010, p. 13). Ao identificar e afirmar que a criança se constrói a partir da sua relação com o mundo e com o espaço onde está inserida, percebemos o quanto a arte pode estar contemplada em suas construções e vivências.

Dessa forma, ao apresentar as interações e as brincadeiras como eixos norteadores da Educação Infantil, esse documento pode ainda favorecer práticas com a arte, destacadas na "[...] imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical" (BRASIL, 2010, p. 25). No entanto, percebemos que existem alguns desafios para instaurar a arte na Educação Infantil, segundo as DCNEI que, apesar de sua escrita dialogar com as possibilidades de introdução da arte nas experiências e nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, apresenta uma visão incipiente.

Assim como nas DCNEI (2010), a BNCC (2018), documento mandatário mais recente e previsto na LDB de 1996, percebe a Educação Infantil como um "[...] início e o fundamento do processo educacional" (BRASIL, 2018, p. 36), em que o cuidar e o educar estão inter-relacionados. Cabe, portanto, às instituições ao longo de suas práticas pedagógicas acolherem as crianças, suas vivências e construções adquiridas no contexto familiar, de modo a contribuir com sua formação integral.

A arte na BNCC (2018) da Educação Infantil é mencionada em apenas três momentos: nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento; nos campos traços, cores e formas, e ao elaborar uma síntese das aprendizagens relacionadas a esse campo. Ao tratar dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, a BNCC (2018) menciona o direito de:

Explorar: movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as *artes*, a escrita, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 2018, p. 38, grifo nosso).

Posteriormente, a arte é referenciada no campo de experiência – traços, sons, cores e formas, descrita como artes plásticas, a partir de um posicionamento e de uma caracterização abrangentes sobre sua concepção:

Conviver com diferentes *manifestações artísticas*, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as *artes visuais* (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.) (BRASIL, 2018, p. 41).

Por fim, ela é referenciada na síntese desse mesmo campo de experiência ao afirmar: “Expressar-se por meio das *artes visuais*, utilizando diferentes materiais” (BRASIL, 2018, p. 54, grifo nosso). Dessa forma, compreendemos que o desafio de inserir a arte na Educação Infantil, de acordo com a BNCC (2018), refere-se às práticas sem intencionalidade pedagógica que podem enfatizar o produto final, distanciando-se do percurso e da experiência vivida. Por outro lado, as possibilidades de inserção da arte na Educação Infantil estão evidentes no documento, principalmente em relação aos campos de experiências, os quais descrevem e reforçam a interação da criança com o mundo, fazendo da arte o subsídio para um trabalho que contemple o processo de (re)criação.

Por fim, na busca realizada na BC de Palhoça (2019) temos a concepção de Educação Infantil relacionada ao educar e cuidar, que dialoga com os documentos anteriormente mencionados: “Não é possível educar sem cuidar. São práticas intrínsecas que visam promover o desenvolvimento integral das crianças e que, dentro da instituição de Educação Infantil” (PALHOÇA, 2019, p. 87). Nesse documento, encontramos catorze menções a palavra arte no que concerne à Educação Infantil.

Entre as descrições destacamos: “Ter presente uma Educação Infantil emancipadora é reconhecer a criança que se expressa por ações, pela *arte*, pelos desenhos,

pela escrita, pelas falas e que se relaciona com seus pares, a natureza, a cultura” (PALHOÇA, 2019, p. 93, grifo nosso). Outra menção à arte, na BC de Palhoça se dá ao afirmar: “considerar que as *linguagens artísticas (artes visuais, dança, música, teatro, audiovisual, cinema e artes plásticas)* inter-relacionam-se, integram-se” (PALHOÇA, 2019, p. 118, grifo nosso). Nesse aspecto, a normativa destaca a necessidade da arte para as experiências e propostas na Educação Infantil. Em complemento ainda descreve que “[a] arte pode ser uma criação que imita a fantasia, pode ser um retrato de determinada realidade, ou seja, manifestações em conexão direta com o mundo sentido, figurado, pensado” (PALHOÇA, 2019, p. 118, grifo nosso).

A arte na BC está descrita também no quadro referente aos objetivos, aprendizagens e desenvolvimento em relação ao campo de experiência, traços, sons, cores e formas, valorizando e evidenciando a arte e suas múltiplas possibilidades de aplicabilidade nas práticas propostas na Educação Infantil. Nesse viés, a BC da Rede Municipal de Ensino de Palhoça (2019), na etapa da Educação Infantil, apresenta um olhar mais amplo, aprimorado e descritivo no que se refere à arte e às propostas pedagógicas.

De um modo geral, o documento descreve a importância da criança vivenciar o seu tempo e espaço, já que é pelo brincar que “[...] os pequenos tornam-se protagonistas de suas ações, seus pensamentos, suas imaginações, suas observações e seus limites, criam e aprendem regras, expressam ideias e sentimentos, favorecendo a internalização de novos conhecimentos” (PALHOÇA, 2019, p. 87). Nesse sentido, é importante criar possibilidades para que os espaços de Educação Infantil incentivem a criança na busca pela construção do conhecimento, corroborando para que ela vivencie plenamente suas descobertas. Em relação às propostas pedagógicas, há sempre a possibilidade de conhecer algo novo, seja material ou somente a sensação, ou até mesmo redescobrir algo, olhar para o mesmo objeto de forma diferente, transformando e recriando seus conhecimentos.

Segundo a BC de Palhoça, os desafios de trabalhar com a arte no contexto da Educação Infantil relacionam-se ao seu reconhecimento como possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Por se tratar de um documento novo, ainda temos um caminho a trilhar que enfatiza a valorização do processo de construção e criação da criança, distanciando-se, assim, dos modelos estereotipados e pré-determinados.

Em relação às possibilidades da inserção da arte na Educação Infantil, o documento afirma que a arte pode estar presente em todo o espaço, conforme mencionado nos objetivos de aprendizagem apresentados acima. Em concordância com a BNCC (2018), a BC de Palhoça (2019) relaciona a arte ao campo de experiência traços, sons, cores e formas, além de descrever e mostrar as possibilidades e recursos que podem contemplar

as propostas pedagógicas de modo a proporcionar às crianças vivenciar cada momento e cada linguagem das expressões artísticas.

A Arte: aproximações entre os documentos oficiais brasileiros e a abordagem de Reggio Emilia (IT)

Com base nas discussões supracitadas em relação à arte e os documentos oficiais brasileiros da Educação Infantil, nesta subseção, apresentamos aproximações dos documentos brasileiros com a abordagem de Reggio Emilia (IT).

Primeiramente destacamos a idade das crianças atendidas nas instituições de Reggio Emilia, conforme os documentos especificam. Segundo Rinaldi (2020), as instituições atendem crianças de três meses a seis anos de idade, em creches (os *nidi*) e escolas pré-primárias (*scuole dell'infanzia*), aproximando-se do que apresenta a LDB em seu Art. 30: "I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade" (BRASIL, 1996).

Dentro das aproximações, temos a importância das crianças vivenciarem experiências na Educação Infantil, conforme afirmam as DCNEI: "Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança" (BRASIL, 2010, p. 25).

A BC da Rede municipal de Ensino de Palhoça, por sua vez, traz a experiência como um direito da criança de vivenciá-la, sendo "[...] que a Educação Infantil é um lugar de direito das crianças, planejado como um espaço de cuidado, educação, brincadeira, interação, aprendizagens essenciais e experiências múltiplas." (PALHOÇA, 2019, p. 75).

De acordo com a abordagem de Reggio Emilia, a experiência também se mostra importante. Segundo Loris Malaguzzi, em entrevista à Lella Gandini, a experiência está relacionada ao "[a]prender e reaprender com as crianças e é a nossa linha de trabalho. Avançando de tal modo que as crianças não são moldadas pela experiência, mas dão forma à experiência" (GANDINI, 2016, p. 91). Assim, valoriza-se a criança como protagonista do processo de construção e desenvolvimento das propostas.

Outro aspecto no qual podemos descrever algumas aproximações são as linguagens, uma vez que de acordo com as DCNEI (2010, p. 18), a Educação Infantil deve "[...] garantir à criança acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de

conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens”. Em conformidade com a abordagem pedagógica de Reggio Emilia: “[a]s linguagens expressivas nascem das relações das crianças, dos seus conhecimentos e de seus mundos imaginativos como ferramentas e os materiais que elas têm disponíveis para uso” (GANDINI, 2019, p. 63).

A documentação é parte importante do contexto da Educação Infantil. As DCNEI (2010) postulam que as instituições devem acompanhar o processo pedagógico por meio “[...] de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.)” (BRASIL, 2010, p. 29). A BNCC (2018) complementa afirmando que a documentação na Educação Infantil é fundamental para “[...] acompanhar tanto essas práticas quanto às aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens” (BRASIL, 2017, p.39).

Segundo a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, a documentação é uma sequência do trabalho, e como tal de extrema importância. Dessa forma, a documentação é vista como: “a escuta visível, como a construção de laços (por meio de notas, slides, vídeos e assim por diante) que, além de testemunhar os processos e trajetórias de aprendizado das crianças também os tornam possíveis” (RINALDI, 2020, p.129).

Desse modo, compreendemos que a discussão iniciada com as DCNEI, em 2010, foram ampliadas na BNCC (2018), ao tratar sobre a importância de a criança experimentar de diversos modos a sua infância, percebendo que a arte faz parte dessa experiência de criação e imaginação. E a BC de Palhoça (2019), a partir dos documentos mandatórios, amplia ainda mais a concepção de arte, apresentando indicativos de como elaborar esse trabalho, o que em nossa compreensão se aproxima da abordagem de Reggio Emilia, que prioriza as múltiplas linguagens infantis em um diálogo contínuo com a arte.

Considerações finais

A partir de uma pesquisa bibliográfica, buscamos compreender os desafios e as possibilidades do ateliê de arte na Educação Infantil e sua contribuição para o desenvolvimento da criança, inspirados na abordagem pedagógica de Reggio Emilia (IT). Nesse processo de construção, o ateliê é percebido como um celeiro de ideias, que não se restringe a um determinado espaço, mas está muito relacionado à descoberta, à experiência de manusear, tocar, conhecer formas e texturas diferentes, tornando as vivências das crianças significativas.

Desse modo, ao longo desta escrita, apresentamos aspectos históricos que contribuíram e influenciaram a abordagem de Reggio Emilia (IT) reconhecida mundialmente. Destacamos aqui a sua construção após o final da segunda guerra, razão que motivou pais, professores e a comunidade a trabalhar em conjunto e construir uma educação de qualidade para as crianças. A partir disso, tivemos o início de um trabalho significativo que se constitui até os dias de hoje a partir de uma abordagem que apresenta grandes contribuições ao conceder às crianças o seu direito ao protagonismo, exercitando sua curiosidade e expressividade. Portanto, para constituir um conhecimento significativo é importante possibilitar que a criança participe da construção vivenciando cada parte do processo e manifestando suas emoções, a exemplo de ir do medo pelo desconhecido ao entusiasmo pela descoberta.

Tratamos, assim, das possibilidades da arte na contemporaneidade para a Educação Infantil, que favorecem diretamente a interação da criança com a arte por meio de expressivas experiências que valorizam as múltiplas linguagens da criança, construídas a partir de rabiscos, garatujas, na música, na dança, na escrita, no contar de uma história, na experimentação e descoberta de texturas diferentes que oportunizam vivências significativas, conforme transcritas e eternizadas na poesia de Loris Malaguzzi *As cem linguagens da criança*.

Percebemos, ao longo do trabalho, que os ateliês têm muito a contribuir e inspirar nossas práticas, pois enfatiza a sensibilidade da escuta da criança, a valorização da criatividade, do percurso pelo qual ela constrói e cria suas hipóteses e conclusões. E, assim, esses são movimentos acessíveis a nossas instituições de Educação Infantil, pois não estão presos a construções feitas nos ateliês. Podemos dizer que a arte ressignifica o desenvolvimento da aprendizagem da criança, valorizando as práticas pedagógicas que a envolvem no processo, vivenciando cada etapa e, assim, construindo um conhecimento significativo.

Um dos desafios encontrados na presente pesquisa é a oferta de formação continuada aos professores(as) para que possam aprimorar suas experiências e construir práticas que respeitem e valorizem o direito da criança em ser educada e cuidada em suas diferentes linguagens. Quando relacionamos à Reggio Emilia, a atuação de um profissional formado em Artes Visuais traz um diferencial para a abordagem, já que uma das grandes prioridades das Instituições de Reggio Emilia é oportunizar o desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças, e a integração entre o coletivo de profissionais.

Com base nos documentos oficiais brasileiros, DCNEI (2010), BNCC (2018) e BC (2019) do município de Palhoça, percebemos que sua referência e descrição da arte foi

ampliada conforme os anos, mas consideramos, ainda, a existência de poucas referências diretas à arte na Educação Infantil, sendo essas mais direcionadas às formas de expressão, deixando de forma implícita as referências às práticas da arte.

Por fim, podemos considerar que a abordagem de Reggio Emilia se aproxima dos documentos oficiais brasileiros da educação, em uma abordagem ampliada de 2010, com as DCNEI, com a BNCC (2018) e com, ainda mais ênfase, na BC (2019). Apesar das poucas menções explícitas à arte, a escrita de todos os documentos se aproxima dos preceitos apresentados na abordagem de Reggio Emilia.

Referências

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295p.

BARBIERI, S. **Interações**: onde está a arte na infância? coleção interações. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2009.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2009.

BARBOSA, A. M.; (org.). **Arte/Educação Contemporânea**: consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 15 de jun. 2020.

BRASIL. **Constituição [da] República Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Seção II da Educação Infantil, Art. 29, (Artigo com redação dada pela Lei n. 12.796, de 4-4-2013), 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. v. 3, 1998.

BRASIL. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2018.

BURRINGTON, B. Geografia em transformação. In: GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.

CUNHA, S. R. V. da; CARVALHO, R. S. de. **Arte Contemporânea e Educação Infantil**: Crianças observando, descobrindo e criando. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 1-128.

CUNHA, M. E. R. V. da (org.) et al. **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

EDWARDS C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. Aspectos Gerais. In: EDWARDS C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed: 1999

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emília em transformação. Porto Alegre: Penso, 2015. v. 2.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.

GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. 2. ed., Porto Alegre: Penso, 2019.

GARDNER, H. A história de Malaguzzi, outras histórias. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

LEEKEENAN, D.; NIMMO, J. Conexões – uso da abordagem de projetos com crianças de 2 e 3 anos em uma escola – laboratório universitário. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

MÜLLER, J. C. **Crianças na contemporaneidade**: representações e usos das tecnologias móveis na educação infantil. 2014. 193f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

OROFINO, K. Z. **Crianças e a arte contemporânea**: experiências e interações lúdicas na escola e nos espaços expositivos. Tese (Doutorado) – Curso de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2017.

OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, Infância e Formação de Professore Autoria e transgressão**. 2. ed., Campinas, SP: Papyrus, 2004.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil e Arte**: sentidos e práticas possíveis. Cadernos de Formação da UNIVESP. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011b. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2021.

OSTETTO, L. E. Crianças, professores, Educação Infantil, arte: vida que brota do sonho. In: PEREIRA, A. C. C. (org.). **Atravessamentos**: ensino aprendizagem de arte, formação do professor e Educação Infantil. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2015.

PALHOÇA. **Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça**. Secretaria Municipal da Educação, 2019.

PILLOTTO, S. S. D. **Linguagens da arte na infância**. 1. ed. Joinville: Univille, 2007.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. 9. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed., São Paulo: Cortez, 2016.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. Tradução de Thais Helena Bonini; 1. ed., São Paulo: Phorte, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Ensaio Psicológico. Livro para professores. Tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 128p.

ⁱ Professora na Faculdade Municipal de Palhoça - FMP. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Linha de Pesquisa: Educação e Comunicação. Pós-Graduada em Orientação e Supervisão Escolar pelo Instituto de Ciência, Educação e Tecnologia de Votuporanga - Faculdade Futura. Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Municipal de Palhoça - FMP. Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Atitude de Educação - FAEC. Pós-Graduada em Design Instrucional em EAD pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras - FACEL. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Municipal de São José - USJ. Pesquisadora do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte - NICA, sediado no Centro de Ciências em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, atua principalmente nos seguintes temas: educação. educação infantil. mídias. mídia-educação. tecnologias. criança e contemporaneidade. consumo. mediação. família. Atualmente está envolvida em projetos internacionais e nacionais que pesquisam cinema na escola; conteúdo midiático; aprendizagens formais e informais; multiletramentos de professores, jovens e crianças.

ⁱⁱ Licenciada em Pedagogia e professora de Educação Infantil.

iii Possui graduação em Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia. Especialista em Metodologia do Ensino Interdisciplinar e Gestão Escolar e Orientação Escolar e Supervisão. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. Atualmente é professor da Faculdade Municipal de Palhoça, Assistente de Educação da Rede Municipal de Ensino, atuando como Coordenador Educação de Jovens e Adultos. Docente nas disciplinas Educação de Jovens e Adultos e Estágio Interdisciplinar de Educação de Jovens e Adultos e Gestão do curso de Pedagogia - Faculdade Municipal de Palhoça. Membro do GEPEJAI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens, Adultas e Idosas, da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Como citar esse artigo:

MULLER, Juliana Costa; PORTES, Andresa Nascimento; DELFINO, Denis Liberato. O ateliê de arte na Educação Infantil: diálogos entre Brasil e Itália. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 14, n. 2, p. 83-108, mai./ago. 2021.