



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

GABRIELA SABRINAVAZQUEZ DO AMARAL

**EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CRIAÇÃO ARTÍSTICA DAS CRIANÇAS
PEQUENAS:** reflexões a partir da perspectiva da Pedagogia da Infância (Brasil) e da
abordagem da Reggio Emilia (Itália) à Educação Infantil

Florianópolis – SC

2014

GABRIELA SABRINA VAZQUEZ DO AMARAL

**EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CRIAÇÃO ARTÍSTICA DAS CRIANÇAS
PEQUENAS: reflexões a partir da perspectiva da Pedagogia da Infância (Brasil) e da
abordagem da Reggio Emilia (Itália) à Educação Infantil**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina como pré-requisito para a obtenção da Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Alessandra Mara Rotta de Oliveira.

Florianópolis – SC

2014

Gabriela Sabrina Vazquez do Amaral

**EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CRIAÇÃO ARTÍSTICA DAS CRIANÇAS
PEQUENAS:** reflexões a partir da perspectiva da Pedagogia da Infância (Brasil) e da
abordagem da Reggio Emilia (Itália) à Educação Infantil

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia, e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 03 de julho de 2014.

Prof.^a Dra. Maria Sylvia Cardoso Carneiro
Coordenadora do Curso de Pedagogia

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof.^a Dra. Alessandra Mara Rotta de Oliveira.
MEN/CED/UFSC

Membro Examinador: Dra. Ângela Maria Scalabrin Coutinho
Universidade Federal do Paraná

Membro Examinador: Prof.^a Dra. Eloisa Acires Candal Rocha
MEN/CED/UFSC

Suplente: Prof.^a Dra. Zenilde Durli
MEN/CED/UFSC

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de agradecer primeiramente a Ele que quando não existiam as palavras me trouxe frases e quando o tempo parecia ser curto se fez presente... Ao meu Deus minha gratidão!

Agradeço ao meu grande amor, marido e companheiro Michel por “se fazer ouvido” quando precisei falar, pela sua paciência e compreensão constante, pelas suas palavras de conforto, por acreditar em mim... Muito obrigada minha vida!

A toda minha família, em especial a minha mãe, sou grata pelo carinho e amor, pelo apoio e principalmente por compreender as muitas vezes que, mesmo estando perto, não pude estar junto.

Com muito carinho agradeço a minha grande amiga por completar meus passos nesta caminhada e me mostrar diamantes quando só avistávamos pedras! Nátaly muito obrigada!

Com muita honra agradeço e reconheço o prestígio de poder contar com a minha orientadora Alessandra Mara Rotta de Oliveira. Muito obrigada pela sua dedicação e disposição incansável e pelas perguntas desafiadoras que me instigaram a pesquisar cada vez mais sobre o assunto em questão.

*Deus não é homem, para que minta;
nem filho do homem, para que se arrependa:
porventura diria ele, e não o faria?
Ou falaria, e não o confirmaria?*

NÚMEROS, 23:19

AMARAL, Gabriela Sabrina Vazquez do. **Educação infantil para a criação artística das crianças pequenas**: reflexões a partir da perspectiva da Pedagogia da Infância (Brasil) e da abordagem da Reggio Emilia (Itália) à Educação Infantil. 96f. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

RESUMO

O presente estudo buscou aprofundar e ampliar a compreensão sobre a construção de ambiente de educação infantil (creches e pré-escolas) na direção deste ser uma das formas de garantia dos processos de criação, particularmente nas artes visuais, das crianças de 0 a 5 anos de idade. Nessa perspectiva, esta investigação de cunho teórico e qualitativa procurou identificar, discutir e tecer relações entre os fundamentos e indicações de ação pedagógica da abordagem à Educação Infantil da Reggio Emilia (Itália) e da Pedagogia da Infância (Brasil), nas suas concepções de criança, infância e educação infantil. A partir destas abordagens, trabalhamos com uma concepção de criança enquanto ator social e de direitos, constituída de múltiplas dimensões, que se expressa com e por meio de “cem linguagens”, produtora de formas culturais próprias construídas com seus pares, atreladas às culturas e sociedades as quais fazem parte. A infância, compreendida como uma categoria geracional, histórica, social e culturalmente construída. No âmbito da Educação Infantil, ressaltamos a dimensão dos conhecimentos e aprendizagens, sendo esta última compreendida como resultado de relações sociais compartilhadas (por criança-criança e crianças-adultos) onde a interação, a brincadeira e as linguagens estão estreitamente vinculadas aos conhecimentos das artes, da cultura, da ciência e da tecnologia. Com esta imagem de criança, infância e educação infantil adentramos na discussão da constituição do espaço formal de sua educação e cuidado, de modo a garantir a sua criação artística. Assim, apresentamos e discutimos o conceito de espaço na educação infantil em três perspectivas: cenário infantil, espaço como lugar e espaço como ambiente. A discussão destas perspectivas nos possibilitou ampliar nossa compreensão e possibilidades de projetar a construção de um ambiente acolhedor, atento ao paisagismo, a iluminação, a segurança, a multisensorialidade, onde as artes visuais alimentam o poder de criação das crianças desde as mais pequeninhas, assim como as práticas pedagógicas a elas voltadas. Um ambiente que objetiva impulsionar as relações entre as crianças e destas com os adultos e, ao mesmo tempo, com os conhecimentos de diferentes áreas e a cultura de modo mais amplo. Assim, buscamos exercitar nossa imaginação ética e estética brincando com as possibilidades de um ambiente que narra as histórias, trajetórias e processos de criação das crianças, ao mesmo tempo que garante as criações infantis com os mais diferentes materiais. Por fim, indicamos a necessidade contínua de termos presente uma imagem de criança criadora, que necessita de um ambiente para sua educação e cuidado que respeite seus direitos, suas múltiplas dimensões, linguagens e formas de atuar e conhecer o mundo que a cerca. Simultaneamente, apontamos para a necessidade de pensar numa formação que amplie os repertórios culturais e artísticos dos(as) professores(as) que atuam com as crianças de 0 a 5 anos de idade em creches e pré-escolas, se desejarmos que, de fato, os ambientes de educação infantil sejam espaços de criação e ampliação artístico-cultural das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Espaço-ambiente. Criações Artístico-culturais.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - "Nozza capoeira". Autor: David Bráz de Souza, 2003.....	54
Figura 2 - Releitura da obra "Nozza capoeira" criada por mim para a apresentação do atual trabalho no formato impresso	56
Figura 3 - "Cenário cromático" entre o refeitório e a Piazza della sculoa dell'infanzia Diana, criada pelas crianças sobre superfície transparente.....	57
Figura 4 - Trabalho de paisagismo de Roberto Burle Marx - Residência Edmundo Cavanellas, RJ.....	58
Figura 5 - Jardim projetado por Roberto Burle Marx.....	59
Figura 6 - Exemplos de terras empregadas no projeto "Arte no muro - uma tela a céu aberto!" (NDI/MEN/CED/UFSC), evidenciando a diversidade de texturas e cores encontradas e disponibilizadas para a criação das crianças pequenas.....	61
Figura 7 - Crianças do Módulo I do NDI (faixa etária entre 2 anos a 2 anos e 11 meses), pintando com lama sobre o suporte de papelão fixado na parede.	61
Figura 8 - Crianças do Módulo I do NDI (faixa etária entre 2 anos a 2 anos e 11 meses) pintando o muro com tintas feitas a base de terra (2012).....	62
Figura 9 - Sem título. Artista: Matt Molly (1990-).	63
Figura 10 - Sem título. Artista: Matt Molly (1990-).	64
Figura 11 - Sem título. Artista: Matt Molly (1990-).	64
Figura 12 - Obra: sem título – Série Quadros. Artista Nuno Ramos (Brasil, 1960-).....	67
Figura 13 - Obra: "Mapamaré". Artista: Suzana Queiroga (Brasil, 1961-).....	67
Figura 14 - Obra: "Transarquitetônica" (2014). Artista: Henrique Oliveira (Brasil, 1973).....	68
Figura 15 – Obra: "Transarquitetônica" (2014). Artista: Henrique Oliveira (Brasil, 1973). ...	69
Figura 16 - Obra: "Tropeços em paradoxos" (2002). Artista: Suzana Queiroga (Brasil 1961-).....	70
Figura 17 - Obra: "Tropeços em paradoxos" (2002). Artista: Suzana Queiroga (Brasil 1961-).....	71
Figura 18 - Obra: 'TorusMarcoCopula' (2012). Artista: Ernesto Neto (Brasil, 1964-).....	72
Figura 19 - Obra: 'TorusMarcoCopula' (2012). Artista: Ernesto Neto (Brasil, 1964-).....	73
Figura 20 - Projeto no papel	74
Figura 21 - Obra: Dengo (2012). Artista: Ernesto Neto (Brasil, 1964-).	75
Figura 22 - Obra: Dengo (2012). Artista: Ernesto Neto (Brasil, 1964-).	76

Figura 23 - "Pintura de cavernas e arte rupestre". Trabalho realizado por bebês, sob orientação de Anna Marie Holm.	79
Figura 24 - "Caligrafia de bebê". Trabalho realizado por bebês, sob orientação de Anna Marie Holm.	79
Figura 25 - "Quando o suporte do balanço virou cavalete".....	80
Figura 26 - "O rabo rabisca?"	80
Figura 27 - Desenho - Menina (2003) (Detalhe Da Obra).	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CED - Centro de Ciências da Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EUA - Estados Unidos

FEPESSE - Fundação de Pesquisas Socioeconômicas

MEC - Ministério da Educação

MEN - Departamento de Metodologia de Ensino

NDI - Núcleo de Desenvolvimento Infantil

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: de onde surge o tema da pesquisa?	11
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA:	16
1.1.1 Objetivo Geral.....	16
1.1.2 Objetivos específicos	16
2 CAMINHOS DA PESQUISA: ou dos procedimentos metodológicos	17
3 FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA: tecendo correspondências entre a Pedagogia da Infância (Brasil) e a abordagem à educação da infância da Reggio Emilia (Itália)	20
3.1 CRIANÇAS, INFÂNCIAS E SUA EDUCAÇÃO	23
4 O ESPAÇO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: para compreender conceitos e compor relações.....	34
4.1 CENÁRIOS INFANTIS: DO EMBELEZAMENTO À CRIAÇÃO DAS CRIANÇAS ...	34
4.2 QUANDO O ESPAÇO SE TORNA LUGAR	39
4.3 O AMBIENTE DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: DIMENSÕES RELACIONAIS	40
5 UM AMBIENTE PARA AS PRODUÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS DAS CRIANÇAS: brincando com as possibilidades	50
6 DO MEIO PARA O MEIO: considerações para continuar a trilhar (ou a investigar)	82
BIBLIOGRAFIA	88

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO: de onde surge o tema da pesquisa?

*“Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar”.*
Antonio Machado

As minhas inquietações sobre os espaços das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) tiveram início no âmbito dos estudos sociais durante as aulas da disciplina nomeada “Geografia, infância e ensino”, cursada na 5ª fase do curso de Pedagogia, junto ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Sob a orientação do professor da citada disciplina – na época professor por contrato temporário –, tive a oportunidade de conhecer e discutir o texto de Helena Copetti Callai e Jaeme Luiz Callai (1996), intitulado “Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais”. Destaco aqui, a concepção presente no citado texto e que ficou marcada em mim:

Os homens vivem num espaço, situam-se nele, ocupam lugares. Esse espaço comumente é visto como algo estático, pronto e acabado. Tem uma aparência. Mas é resultado de uma dinâmica, é cheio de historicidade. A aparência é o resultado num determinado momento, de coisas que acontecem. É expressão de um processo, portanto há dinâmica no arranjo. Só na aparência ele é estático, pois em si está constantemente sendo construído. E, conhecer o espaço, entendê-lo, é observar esta dinâmica e percebê-lo como resultado, mais do que aceitá-lo como definitivo e acabado. Em sendo estático, caberia apenas adaptar-se a ele, ajustar-se para poder viver [...]. (CALLAI; CALLAI, 1996, p. 69).

As autoras supracitadas afirmam que *o espaço é construído pelos homens que vivem nele*, sendo sua aparência entendida como resultado de processos históricos e dinâmicos tecidos entre os sujeitos que dele fazem parte. Ou seja, os espaços são resultados desses processos e as formas como eles se apresentam num dado momento são resultado de quem vive nele e como nele vive.

As reflexões erigidas no âmbito da disciplina aqui citada e advindas dos estudos sociais, especialmente aquelas feitas a partir do estudo de Callai e Callai (1996), passaram a fazer ainda mais sentido em minha formação na área da Pedagogia, quando tive contato com os estudos sobre espaço na Educação Infantil. As aproximações entre diferentes áreas do conhecimento – a saber: da Geografia e da Educação Infantil – foram construídas,

especialmente, a partir dos estudos teóricos e das atividades práticas realizadas na disciplina de “Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II”, ministrada pela professora Eloisa Acires Candal Rocha. Nesta disciplina, tive a oportunidade de me aproximar de duas instituições de educação infantil da rede pública de Florianópolis, SC. Tal aproximação visava, entre outros aspectos, reconhecer e construir uma reflexão sobre o espaço que configura os contextos de educação e cuidado dos meninos e meninas de 0 a 5 anos de idade.

Após a realização da visita mencionada e ainda sob a orientação da professora Eloisa Rocha, construí um relatório tendo como objeto de estudo a organização do espaço ou, mais precisamente, a forma como o espaço se apresentava em cada uma das instituições visitadas. A construção do citado relatório, acabou por despertar em mim um maravilhamento pelas *formas e fôrmas* que os espaços podem ser construídos e, conseqüentemente, pelas histórias que eles podem contar – uma vez que me permito a olhar atentamente para esses espaços, concebendo-os como construções resultantes das relações históricas, pedagógicas, interpessoais, sociais e culturais dos grupos de crianças que ali são educadas e cuidadas¹. Soma-se a estes fatos, a indicação de que o espaço físico se revela como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. (FARIA, 1999). Assim, defino a minha temática de pesquisa, mas qual seria o recorte investigativo dentro dessa ampla temática?

A princípio, tinha como objetivo principal construir uma pesquisa no entrelaçamento das reflexões teóricas acerca do espaço e da realização de uma pesquisa de campo, buscando identificar e analisar a participação das crianças (com suas produções artísticas) na composição da visualidade dos espaços de uma instituição pública de educação infantil. Ou seja, realizar uma investigação pautada no relatório apresentado à disciplina de “Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II”. Entretanto, para as questões engendradas no relatório eu já tinha as respostas. Assim, nas minhas primeiras orientações deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), fui apresentada a publicações contendo imagens de projetos arquitetônicos que acabaram por deflagrar em mim um processo de estranhamento²: que espaços eram aqueles? Como e por que pensar espaços, arquiteturas, objetos para a educação

¹ Também estou considerando neste processo, as famílias das crianças e a participação ativa de todos os adultos que atuam nas instituições de educação infantil, especialmente a dos(as) professores(as) que trabalham diretamente com os diferentes grupos de meninos e meninas nas creches e pré-escolas. Isto porque, são eles(as) os(as) responsáveis diretos(as) pelas práticas e projetos/planejamentos pedagógicos que são desenvolvidos cotidianamente com as crianças de 0 a 6 anos de idade nos contextos de educação infantil.

² A bibliografia a que me refiro aqui são os trabalhos de Ceppi e Zini (2103), Cuito (2001) e Miguet (2007), sendo que Ceppi e Zini (2013) serão trabalhos no capítulo II deste TCC.

infantil com áreas e estruturas tão diversas das que conhecia? Nessa etapa da orientação, as reflexões foram pautadas em outras questões: e por que não pensar? Os projetos arquitetônicos que me foram apresentados seriam contrários aos fundamentos da Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999) e dos textos já conhecidos sobre espaço e educação infantil? A partir de projetos tão estranhos ao meu olhar é possível identificar, questionar os limites e as possibilidades dos espaços que me são familiares para a educação das crianças em creches e pré-escolas? Há semelhanças e/ou diferenças entre conceber o espaço como lugar ou ambiente de educação infantil? A que concepções devo estar atenta na organização dos espaços nas instituições de educação infantil?

No curso de Pedagogia, também tive a oportunidade de me aproximar das reflexões em torno da abordagem pedagógica para a educação infantil advindas da Reggio Emilia – Itália, mas tive condições de aprofundar a reflexão sobre a mesma na perspectiva de avançar na compreensão das suas concepções de espaço, por exemplo. Ao estudar com mais afinco essa abordagem, descobri o *atelier* na composição dos ambientes de educação infantil italianos. E, a partir dele e com ele, passou a fazer sentido querer discutir a criação das crianças no campo das artes na educação infantil.

Considerando o exposto, busquei construir uma investigação que primeiramente ampliasse e aprofundasse a minha compreensão sobre a Pedagogia da Infância e suas contribuições, indicações para a organização dos espaços na e da Educação Infantil. Ao mesmo tempo, que buscasse identificar e discutir as possíveis inter-relações entre a Pedagogia da Infância e a abordagem reggiana e, a partir desta reflexão, mapear e analisar alguns espaços de instituições de educação infantil. Porém, considerando que o meu objetivo principal era o de aprofundar e ampliar a compreensão sobre a organização e/ou construção do espaço na educação infantil, a reflexão entorno de conceitos muito presentes nos textos da área da Educação Infantil – mas não a ela restritos – como cenários infantis, lugar e ambiente se fez indispensável.

Como diz o poeta Antonio Machado “faz-se o caminho ao andar”, assim também se faz o pesquisador e a pesquisa. No período dessa investigação, a saber: de 17 de março a 17 de junho, não foi possível o acesso à biblioteca da UFSC tendo em vista a greve dos Servidores Federais Técnicos-Administrativos em Educação, ocorrida no mesmo período. Esse fato restringiu o acesso a uma bibliografia impressa mais ampla e, ao mesmo tempo, impulsionou minha busca online levando-me a encontrar diferentes e interessantes dissertações e teses – no campo da Educação e da Arquitetura – sobre o tema da minha

pesquisa. Se por um lado, essa realidade me permitiu encontrar uma nova bibliografia que, talvez pudesse ampliar e enriquecer o estudo teórico, a realização desse se tornou impossível. Isso porque, as teses e dissertações apresentam conceitos e reflexões que demandam uma leitura e um tempo de compreensão que não correspondem ao tempo que dispunha para reestruturar e desenvolver *todo* o TCC³. Soma-se aqui o fato de que para a realização da pesquisa de campo, há a necessidade de obter junto ao Comitê de Ética da UFSC a autorização para a apreensão e uso de imagens – que poderiam conter crianças e adultos – dos espaços de educação infantil na pesquisa acadêmica. Um processo cujo tempo, novamente, não acompanha o tempo destinado para a elaboração “final” desse TCC. No entanto, ao terminar os estudos teóricos, ainda estava inquieta com a possibilidade de “ver” como poderia ser um espaço acolhedor e promotor das produções artísticas das crianças e, ao mesmo tempo. Isto porque, nos encontros de orientações desse TCC, a partir do feixe teórico-metodológico, desenvolvemos (eu e minha orientadora) um processo de imaginar um espaço de educação infantil incorporando os aportes teóricos estudados. Assim, fui desafiada a “colocar no papel” as possibilidades imaginativas construídas nesse processo.

Além dos fatos apresentados e, sabendo que as situações da vida (privada e pública) não cabem nos cronogramas e projetos por nós elaborados (estudantes e professores(as)), foi necessário equacionar meus desejos iniciais, o tempo de pesquisa e de formação inicial, com as demandas e condições pessoais reais para a finalização do curso de graduação em Pedagogia. Essa realidade de forma alguma se tornou um obstáculo à pesquisa. Tais condições me permitiram (e exigiram) um aprendizado constante sobre os redimensionamentos da pesquisa na medida em que a realizava. Dito de outra forma: foi preciso, constantemente, avaliar meu percurso, os objetivos investigativos e a dinâmica da realidade.

Assim, a pesquisa aqui exposta se estrutura da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresento e discuto os fundamentos da Pedagogia da Infância a partir, especialmente, dos estudos de Barbosa (2010) e Rocha (1999), tecendo relações com a produção teórica advinda das experiências pedagógicas destinadas à pequena infância (compreendo crianças com idades entre de 0 a 5 anos) na região de Reggio Emilia, norte da Itália. Nessa tessitura, vou

³ Vale dizer que as condições que me foram dadas para elaborar o pré-projeto de TCC nas disciplinas de Pesquisa e Educação ao longo do curso de Pedagogia, eram tensionadas pelas demandas das demais disciplinas do curso. Soma-se a esta condição, o fato de ter um orientador de TCC voltado à área e temática dessa pesquisa, apenas *no último semestre do curso*, ou seja, em 2014.1. Esses fatos *limitaram* que, desde o início, eu *definisse com propriedade* a problemática da pesquisa e aprofundasse os estudos teóricos sobre a mesma. Assim, a redefinição do projeto e a realização do mesmo foi desenvolvida em um curtíssimo espaço de tempo, 3 meses e concomitante a disciplina de Educação Especial, obrigatória no curso e ofertada na nona fase.

demarcando as *concepções de criança, infância e educação infantil* como bases da edificação de espaços formais destinados a educação e cuidado de meninos e meninas menores de seis anos de idade.

No segundo capítulo, centro a reflexões acerca do espaço na educação infantil, sendo este entendido como: cenário infantil, lugar e ambiente. A escolha por trabalhar com o conceito de cenário(s) infantil(is) advém, sobretudo, da compreensão da importância das imagens na educação da infância e das minhas vivências nos contextos de educação infantil⁴ onde as imagens são destaque no espaço. Além disso, o universo imagético presentes nas creches e pré-escolas é a base de edificação e compreensão dos cenários infantis contemporâneos. (CUNHA, 2005, 2005a). O conceito de lugar, como já indiquei, foi o primeiro a instigar à realização de uma investigação a temática na educação infantil. Assim, busquei ampliar a minha compreensão sobre o mesmo, a partir dos estudos da pesquisadora Agostinho (2003), que indica o olhar das crianças sobre o espaço e o sentido de pertencimento que este deve conter no contexto da educação infantil. Por fim, me detive sobre a produção teórica a respeito da abordagem italiana à educação infantil, onde o conceito de ambiente aparece de forma contundente. Este conceito, de certa forma, já tinha sido apresentado nas disciplinas do curso de Pedagogia específicas da Educação Infantil, por meio do texto de Faria (1999), mas na ocasião não tinha me detido na sua reflexão. Desta forma, senti a necessidade de alargar e refinar o meu olhar sobre esta abordagem em relação ao espaço.

O terceiro e último capítulo, apresenta as possibilidades que, a partir do referencial teórico e metodológico apontado e discutido nos capítulos anteriores, nós (professores(as) de educação infantil) temos para construir ambientes de educação infantil destacando, neste trabalho, as possíveis relações com a arte, em particular, as artes plásticas.

Vale ressaltar que optei por não abordar neste TCC a dimensão dos documentos regulatórios sobre o espaço na Educação Infantil existentes em nosso país. Essa decisão foi tomada considerando: a) a necessidade da delimitação dos aspectos a serem abordados X o tempo para a realização da pesquisa, o que me fez deixar de fora outros tantos aspectos relacionados ao tema de pesquisa e que também os julgo como importantes; b) por considerar que os documentos regulatórios são tema de pesquisa, neste mesmo ano e semestre, da estudante Bruna Brando de Medeiros, sendo seu TCC intitulado: “O espaço da educação infantil como alvo das políticas educacionais: uma análise dos documentos regulatórios da

⁴ Refiro-me aqui a minha atuação como estagiária do curso de Pedagogia e, atualmente, como estagiária da FEPESE numa instituição privada de educação infantil na grande Florianópolis.

década de 1990 e 2000”. Ou seja, o fato dos documentos regulatórios não fazerem-se presentes neste TCC, *não* significa que os desconsidero ou negligencio a existência dos mesmos.

Por fim, minhas “considerações finais” que, certamente não esgotam o assunto, nem mesmo minhas inquietações sobre a temática.

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA:

1.1.1 Objetivo Geral

- Investigar as reflexões teóricas acerca do espaço para a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade nas instituições de educação infantil, considerando os conceitos de infância, criança e educação infantil que sustentam a Pedagogia da Infância (Brasil) e a abordagem da Reggio Emilia (Itália) para a Educação Infantil, na perspectiva da construção de espaços educativos que contemplem a criação artística das crianças.

1.1.2 Objetivos específicos

- identificar e tecer relações entre os fundamentos da Pedagogia da Infância e a abordagem pedagógica à educação da infância de Reggio Emilia, considerando os conceitos de criança, infância e educação infantil;
- aprofundar a compreensão acerca do espaço na Educação Infantil;
- exercitar a construção imaginativa um ambiente para a educação infantil que respeite o direito de criação artística das crianças.

2 CAMINHOS DA PESQUISA: ou dos procedimentos metodológicos

Minha pesquisa não tem o ponto zero como partida, mas o meio! E de que meio estou falando aqui?

Quando me deparei, no primeiro encontro de orientação dessa investigação, com um número razoável de publicações de origem italiana, assim como de origem espanhola tendo a temática do espaço de educação infantil como eixo de reflexão, percebi que o caminho da pesquisa já havia sido iniciado muito, muito antes do início das minhas leituras para a elaboração do pré-projeto de TCC. Esta constatação foi reforçada ao realizar um pequeno levantamento online, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), das teses e dissertações que tratavam do assunto e encontrar um número considerável de pesquisas tratando – com diferentes enfoques – da temática por mim escolhida.

Diante do exposto, *veio o entusiasmo, o maravilhamento, a curiosidade e as inseguranças*: por onde começar diante desse universo que, num primeiro momento, parecia infinito de possibilidades? Por onde começar considerando o tempo (acadêmico, do trabalho remunerado e da vida) para a realização desta investigação? O pesquisador chileno Jean Lancri, do campo das artes plásticas, quando recebe de um estudante a pergunta: “por onde devo começar?”, responde:

Muito simplesmente *pelo meio*. É no meio que convém fazer a entrada em seu assunto. De onde partir? Do meio de uma prática, de uma vida, de um saber, de uma ignorância. Do meio desta ignorância que é bom buscar no âmago do que se crê saber melhor. O conselho não é novo. Deleuze e Guatari, recentemente, e Váleriy, antes deles, prodigalizavam outros tantos destes. (LANCRI, 2002, p. 18, grifo do autor).

Considerando as reflexões de Lancri (2002) começo pelo meio, por aquilo que me pareceria “conhecer melhor”: a Pedagogia da Infância + espaços para a produção artística das crianças. Nesse meio procurei encontrar aquilo que ainda ignorava a respeito do assunto. Entrar/começar pelo meio é considerar que muito já foi escrito sobre o assunto e que não o inaugurava e, por um caminho (ou produção teórica) denso e extenso, seria impossível, na concretude do tempo acadêmico, trilhá-lo desde seu início, ou se é que possível avistá-lo.

Deste modo busquei construir uma pesquisa a partir da *abordagem qualitativa* dos dados. Ao assumirmos (eu e minha orientadora), enquanto pesquisadoras, esta perspectiva

visamos “[...] explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificar os valores e as trocas simbólicas [encontradas nos dados] nem se submeter à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação)”. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Assim, mais do que medir, me propus aqui a discutir os dados encontrados buscando, *no processo de interpretação destes*, tecer relações entre os mesmos, evidenciar e discutir seus pontos convergentes e divergentes de modo a sustentarem a minha compreensão de espaço voltado, entre outros aspectos, à criação infantil. Ao mesmo tempo, que embasassem a construção de espaços de educação e cuidado de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos de idade ou até entrarem na escola.

Nesta tarefa investigativa, senti a necessidade de aprofundar meus estudos não apenas o conceito de *ambiente*, mas também naquele que fortemente se fez presente em minha formação na graduação: espaço de educação infantil compreendido como “*lugar*”. Para mim, o espaço da educação infantil *também é composto por imagens*. Esta assertiva exigiu ampliar meu conhecimento sobre a produção teórica envolvendo a presença das imagens nos contextos de educação infantil. Entretanto, tendo em vista as condições concretas dessa investigação, busquei aprofundar meus estudos em um dos trabalhos encontrados e que dissertam sobre o assunto. A escolha ocorreu considerando que a pesquisa selecionada parece ser a mais citada na bibliografia encontrada na área da educação infantil tratando das questões entorno das imagens na educação da infância.

Nas reflexões engendradas em diferentes disciplinas do curso de Pedagogia, em especial naquelas voltadas à educação infantil, muito ouvi falar das “cem linguagens das crianças”, numa referência direta à metáfora engendrada na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia – Itália. Mas qual(is) seria(m) o(s) fundamento(s) dessa metáfora? Assim, ao estudar a bibliografia, impressa na língua portuguesa, sobre as experiências educativas reggianas, vislumbrei a possibilidade de tecer relações com o que já conhecia da Pedagogia da infância. (ROCHA, 1999). Desta forma, construí as bases para ampliar e aprofundar a compreensão sobre os fundamentos destas duas propostas pedagógicas para a educação formal das crianças de 0 a 5 anos de idade, mesmos que em contextos culturais, políticos, sociais e econômicos diversos.

Com a ampliação do meu olhar sobre dos fundamentos anteriormente descritos, foi impossível não abarcar as reflexões sobre ambiente na produção italiana, uma vez que este não pode ser visto isolado da abordagem pedagógica construída em Reggio Emilia. À medida

que avancei nos estudos, minha curiosidade, em relação à configuração do ambiente e sua complexidade nesta proposta, fortalecia-se. Nessa direção e, na impossibilidade de em *locus* compreendê-lo, utilizei os recursos online disponibilizados pela *Comune di Reggio Emilia* e o Instituto *Reggio Children*. Detive-me aqui, nas imagens disponibilizadas dentro de programas que permitem ver uma das instituições de educação infantil de Reggio Emilia em formato tridimensional. Ou seja, a exemplo dos museus virtuais disponíveis na Internet, a proposta desta *Comune* nos permite “andar”, “visitar” os espaços da *Scuola dell’infanzia Diana*.

Neste “andar” pelo ambiente da *Scuola dell’infanzia Diana*, fui observando e reconhecendo elementos, aspectos antes encontrados nos textos estudados. Porém, a forte presença da arte, da produção das crianças saltou aos meus olhos. E, na leitura de outros textos, fui percebendo o quanto os aportes teóricos dessa área são incorporados na abordagem de Reggio Emilia. Essa “descoberta” se aliou a outra, a de compreender as razões culturais, em tempos remotos como o período da renascença italiana, para a forte presença das artes visuais e do *atelier* na abordagem reggiana e, por exemplo, na *scuola Diana*.

As descobertas citadas me impulsionaram a refletir sobre a cultura brasileira e como ela está presente ou não nos ambientes das nossas creches e pré-escolas. Daí veio à ideia de “projetar”, num *exercício de imaginação e do brincar com as possibilidades*, um ambiente de educação infantil disponível para as “cem linguagens” das crianças, suas relações com outras crianças e adultos, nas suas relações e experimentações com o campo da arte, da cultura e dos conhecimentos de forma geral. Por fim, ao penetrar no campo da arte, procurei um modo de incorporar as imagens no texto aqui apresentado de forma lúdica e, talvez, inesperada num TCC do curso de Pedagogia⁵.

⁵ Infelizmente, nessa versão final do TCC entregue ao Curso de Pedagogia, não tivemos (eu e minha orientadora) tempo hábil para incorporar a apresentação tridimensional e lúdica de algumas das imagens que compõem essa investigação, tal como foram apresentadas na versão entregue aos componentes da banca examinadora desse TCC.

3 FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA: tecendo correspondências entre a Pedagogia da Infância (Brasil) e a abordagem à educação da infância da Reggio Emilia (Itália)

Segundo Barbosa (2010), as reflexões em torno da construção de uma Pedagogia da Infância no Brasil tiveram início “após a aprovação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica - Constituição Nacional (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)”. (BARBOSA, 2010, s/p). Inicialmente, segundo Barbosa (2010), a Pedagogia da Infância emerge no cenário nacional como uma perspectiva de educação pública para a Educação Infantil. Entretanto, as mesmas autoras que a propuseram, a saber: Rocha (1999) e Faria e Mello (2009), “a seguir, estenderam-na para todos aqueles que estão entre 0 e 10 anos de vida” (BARBOSA, 2010, s/p). Pode-se dizer que essa Pedagogia, *constitui-se a partir de um feixe de fundamentos e indicações para a ação pedagógica, tendo como referência as crianças e os diversos modos de ver e conceber a infância em distintos espaços educacionais*. A perspectiva pedagógica em foco “consolida-se, na contemporaneidade, a partir de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e infância” (BARBOSA, 2010, s/p).

A perspectiva teórica e metodológica acerca da assim denominada Pedagogia da Infância, ganha força e visibilidade, a partir das análises elaboradas por Rocha (1999) sobre o conjunto da produção teórica brasileira – em diferentes campos do conhecimento – atrelada à educação das crianças pequenas. Isto porque, em seus estudos, Rocha (2001) identifica a existência de:

[...] construções teóricas que, sustentando-se em bases empíricas e teorizações anteriores, vêm permitindo a identificação de um conjunto de *‘regularidades e peculiaridades’* que suscitam novas frentes de investigações. Os *construtos já identificados* pelas pesquisas analisadas *permitem afirmar a possibilidade e o nascimento de uma Pedagogia da Educação Infantil* que passa a analisar criticamente o real, *a partir de uma reflexão sistemática que ganha corpo, procedimentos e conceituações próprias*. (ROCHA, 2001, p. 27, grifos nosso).

Mais de dez anos se passaram desde a publicação dos primeiros resultados da investigação de Rocha (1999) e, de lá para cá, inúmeros são os trabalhos e publicações a respeito da mesma. Vale ressaltar que dentro desse movimento, muitos são os pesquisadores que se dedicam a estudá-la, tencionam-na e, simultaneamente, indicam possibilidades teórico-

metodológicas para a consolidação (e permanente construção) de uma educação das crianças em creches e pré-escolas⁶, na perspectiva presente nas investigações de Rocha (1999) e Faria e Mello (2009).

No entanto, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados na esfera social, cultural e política, assim como na *práxis* pedagógica⁷ e na formação de professores(as) para a efetivação da Pedagogia da Infância e, particularmente aqui, de uma Pedagogia da Educação Infantil. Isto porque, *os princípios e fundamentos dessa Pedagogia são engendrados na contramão de perspectivas educativas para a infância* “pautadas na reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores de educação/ensino, produção/transmissão de conhecimentos, vida coletiva/sala de aula e crianças/alunos”, (BARBOSA, 2010, s/p, grifos nosso), ainda tão presentes na educação da infância em nosso país como no mundo. Na direção de demarcar as especificidades da educação infantil em relação, por exemplo, à educação da infância nas primeiras séries do ensino fundamental no Brasil, Rocha (2001) diz que:

[as creches e pré-escolas] se diferenciam essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Em particular na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam, em termos de organização do sistema educacional e da legislação, contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobre tudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-

⁶ É possível acompanhar, por exemplo, o crescimento das reflexões e da produção teórica em temáticas associadas à Pedagogia da Infância a partir da leitura dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Grupo de Trabalho 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos. Nesses trabalhos, percebe-se que nos últimos dez anos há uma profícua reflexão que abarca os conceitos de criança e infância, socialização das crianças pequenas, assim como de culturas infantis, direitos das crianças e que são, entre outros conceitos e temáticas, fundamentais para a compreensão dos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia da Infância referida nesta pesquisa. Outros dados sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em Educação com enfoque na relação infância-educação são encontrados na leitura de Rocha e Buss-Simão (2013).

⁷ Estou compreendendo “*práxis*” como “a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; e *é a teoria que remete à ação*, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática”. (KONDER, 1992, p. 115 apud FREITAS, 2005, p. 138, grifos nosso). Associada a elaboração de Konder (1992), a *práxis* pedagógica incorpora aqui a ideia elaborada por Schön (1990) e citada por Freitas (2005), na qual a atuação docente é tida como investigativa, pautada na “própria experiência pedagógica, baseada na reflexão da ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, como alternativa para produzir o conhecimento na e sobre a ação de ensinar para fazer contraposição ao racionalismo técnico”. (FREITAS, 2005, p. 139). Vale destacar que a construção de uma *práxis* pedagógica, “pressupõe uma reflexão como um *processo necessariamente coletivo*, implicado de *saberes teóricos e práticos*”. (PIMENTA; GUEDIN, 2002 apud FREITAS, 2005, p. 142, grifos nosso).

escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). (ROCHA, 2001, p. 31).

Considerando que a Pedagogia da Infância assume o conceito de criança e infância numa perspectiva histórica, política, sociológica, pedagógica e antropológica como um dos seus princípios basilares, a reflexão destes conceitos torna-se indispensável para minha investigação. Ressalto que a posição assumida por essa Pedagogia em relação aos conceitos anteriormente mencionados, abarca também “a criança como um sujeito de direitos (a provisão, a proteção e a participação social)⁸”, o que acaba por exigir:

[...] indicativos pedagógicos que possibilitem às crianças a experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores). (BARBOSA, 2010, s/p).

O pressuposto de que as *crianças devem efetivamente tomar parte dos projetos educacionais*, ou seja, serem centrais e ativas neste processo, não pode ser confundido aqui com a perspectiva de “criança ativa” ou de democracia presente nas denominadas “pedagogias ativas” vinculadas ao movimento da Escola Nova⁹. Isto porque, no Brasil, este movimento – caracterizado por um discurso educacional renovador em relação ao discurso educacional tradicional – não foi apenas marcado pela introdução de metodologias nas quais a criança se fez efetivamente parte de alguns processos pedagógicos, mas também por uma visão higienista da educação das crianças, e:

No que diz respeito às relações da escola com a comunidade, manifestava-se o mesmo espírito racionalizador, colocando a escola como o espaço privilegiado de socialização e *normalização da ordem vigente. A família era vista como inadequada para educar os filhos; medidas higiênicas foram implementadas no intuito de manter os corpos dos alunos dentro dos padrões de limpeza*; suas mentes seriam estudadas por meio de apurados instrumentos psicológicos e psicopedagógicos. (CUNHA, 1999a apud SIRCILLI, 2005, p. 188, grifos nosso).

⁸ As três categorias de direitos das crianças aqui citadas, são construídas com os 54 artigos da Convenção dos Direitos das Crianças (1979) e assim agrupados por Hammberg (1990 apud SOARES, 1997, p. 82). Para aprofundar as reflexões sobre o assunto, indico a leitura de Soares (1997).

⁹ No Brasil, o movimento escolanovista surge no final dos anos de 1920 e segue até a década dos anos 60 do mesmo século. Os principais integrantes deste movimento no país apoiavam suas ideias em Bovet, Claparede, Ferriere e John Dewey, que propunham que a criança fosse tratada pelos seguintes princípios: liberdade para a aprendizagem natural, a questão do exercício e a individualidade do ensino. (RIBEIRO, 2004, p. 174).

Soma-se a citação anterior, o fato de que é dentro deste movimento que se vê ser engendrada, no campo da educação, à imagem da “criança problema” (SIRCILLI, 2005, p. 189)¹⁰ e não uma imagem na qual a criança é compreendida como rica em potencialidades e linguagens como defendido na proposta da Pedagogia da Infância e na abordagem pedagógica de educação infantil de Reggio Emilia.

Tendo em vista o exposto, buscarei explicitar no subitem a seguir os conceitos e indicativos pedagógicos considerados basilares da Pedagogia da Infância e da abordagem italiana. Tal reflexão se faz igualmente indispensável para a compreensão da minha defesa em prol de práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil que reconheçam as *crianças como sujeitos criadores* e, nesta direção, a necessidade da construção de ambientes socioeducativos que garantam, promovam, expandam e fortaleçam o direito das crianças, desde a mais tenra idade, de exercitarem e fortalecerem seus processos criadores nas múltiplas linguagens e, em particular neste TCC, nas linguagens da arte.

3.1 CRIANÇAS, INFÂNCIAS E SUA EDUCAÇÃO

Diante do subtítulo apresentado, ressalto que não pretendo realizar aqui uma longa retomada histórica, social, cultural e política entorno da construção dos conceitos de infância e criança. Isto porque, esta se constitui numa tarefa densa e árdua, uma vez que pressupõem a articulação de vários campos do conhecimento exigindo um amplo processo de investigação. Soma-se a este argumento, o fato de encontrar vários autores que já se detiveram sobre esta questão como, por exemplo: Ariès (1973), Del Priori (1991), Naradowski (1993), Marchi (2007) e Sarmiento e Pinto (1997), cuja produção teórica nos ajuda a compreender o processo de construção histórica dos conceitos de criança, infância e educação. Assim, meu recorte se faz nas concepções de criança, infância e educação *no cruzamento* entre as reflexões advindas da Pedagogia da Infância e da abordagem reggiana para a educação das crianças pequenas.

A apresentação e reflexão dos conceitos citados serão realizadas no entrelaçamento de reflexões teóricas, mas também na de produções poéticas que me permitem, conforme expressa o educador italiano, ícone da abordagem pedagógica reggiana Loris Malaguzzi (1920-1994), construir novos olhares sobre as crianças e suas infâncias e, assim, refletir e promover sua educação. Talvez, mais do que construir um novo olhar, me proponho a

¹⁰ Para aprofundar as reflexões sobre o movimento escolanovista indico a leitura de: Sircilli (2005) e Ribeiro (2004).

apresentar e discutir o conceito de infância e criança de modo a expandir minha compreensão sobre eles. Certamente pensar deste modo, poeticamente, me aproxima também do modo como o educador italiano anteriormente citado edificou a abordagem reggiana. Vale dizer que de acordo com os estudos de Hyuelos (2006, p. 174 apud BARBOSA; ALBUQUERQUE; FUCHI, 2013, p. 17), Malaguzzi faz uso da metáfora como narrativa para expor seu pensamento, sendo ela “uma transgressão linguística e simbólica que permite estabelecer uma nova interpretação’, criando uma nova realidade e estabelecendo novas relações com a mesma”. Ainda segundo Hyuelos (2006), com as metáforas o educador italiano acreditava “poder expressar em termos concretos sua forma de ver o mundo infantil. As metáforas enchem esse oco que a linguagem *normal* deixa e se faz incapaz de alcançar com expressões habituais”, é por isso que Malaguzzi buscou falar da infância de outro modo (HOYUELOS, 2006, p. 174 apud BARBOSA; ALBUQUERQUE; FUCHI, 2013, p. 17, grifo dos autores).

Começo, então, a tecer relações entre metáforas:

Criança não trabalha	Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão,
Arnaldo Antunes	pega-pega, papel, papelão
Criança não trabalha, criança dá	Criança não trabalha, criança dá
trabalho	trabalho
Criança não trabalha...	Criança não trabalha...
Lápis, caderno, chiclete, pião	1, 2 feijão com arroz
Sol, bicicleta, skate, calção	3, 4 feijão no prato
Esconderijo, avião, correria, tambor,	5, 6 tudo outra vez... ¹¹
gritaria, jardim, confusão	
Bola, pelúcia, merenda, crayon	
Banho de rio, banho de mar, pula cela,	
bombom	
Tanque de areia, gnomo, sereia, pirata,	
baleia, manteiga no pão	
Criança não trabalha, criança dá	
trabalho	
Criança não trabalha...	
Giz, merthiolate, band-aid, sabão	
Tênis, cadarço, almofada, colchão	

¹¹ A canção também gravada pelo grupo Palavra Cantada e presente no CD intitulado: *Canções Curiosas* (1998). Letra disponível em: <<http://letras.kboing.com.br/#!/arnaldo-antunes/crianca-nao-trabalha/>>. Acesso em: 30 maio 2014. Conheci esta canção nas discussões tecidas no curso de Pedagogia sobre infância-trabalho-educação-direito.

Ao contrário, as cem existem

Loris Malaguzzi

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.

Cem alegrias

para cantar e compreender.

Cem mundos

para descobrir.

Cem mundos

para inventar.

Cem mundos

para sonhar.

A criança tem cem linguagens

(e depois cem, cem, cem)

mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura

lhe separaram a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:

de pensar sem as mãos

de fazer sem a cabeça

de escutar e não falar

de compreender sem alegrias

de amar e maravilhar-se

só na páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:

de descobrir o mundo que já existe

e de cem roubaram-lhe noventa e
nove.

Dizem-lhe:

que o jogo e o trabalho

a realidade e a fantasia

a ciência e a imaginação

o céu e a terra

a razão e o sonho

são coisas

que não estão juntas.

Dizem-lhe:

que as cem não existem

A criança diz:

ao contrário, as cem existem.

O compositor brasileiro Arnaldo Antunes (1960-) ao compor a canção acima descrita, acaba por oferecer uma imagem de criança *constituída nas relações* que esta estabelece com o mundo a sua volta: *natural e cultural* e, com o *Outro* (pertencentes a sua geração ou não). Simultaneamente, a canção aponta fortemente – uma vez que é o seu refrão – para a dimensão dos direitos infantis, em especial, para o direito ao não trabalho e, na contramão dessa condição em que (sobre)vivem muitas crianças no mundo, o músico nos diz: ela brinca, ela demanda trabalho¹²! Poderia pensar que a “criança cantada” por Antunes dá “trabalho” porque não se reconhece seus modos próprios de ser, conhecer e atuar no mundo. Ou mesmo, porque oferece uma imagem de criança plena de movimento, desejos, necessidades, modos de ser, interagir e conhecer que escapam aos modos e linguagens culturalmente instituídos e reconhecidos pela cultura e a escola, como explicita o poema de Malaguzzi (apud EDWARDS; GANDINI; FORMAM, 1999, p. V). Outro modo de interpretar esse “dar trabalho” é pensar as e nas relações entre a abordagem pedagógica reggiana para a educação infantil e a perspectiva apontada pela Pedagogia da Infância e nelas, os ambientes onde as crianças atuam por meio e nas suas “cem linguagens” (MALAGUZZI apud EDWARDS; GANDINI; FORMAM, 1999, p. V), uma vez que isso não é uma tarefa simples. *Ao contrário*, “é simplesmente complexo” (FARIA, 1999) como já dizem os italianos.

Nos versos criados por Antunes, encontro uma criança que ao buscar compreender o mundo e nele atuar de forma intensa, também pode vir a se machucar (“*merthiolate, band-aid*”). Indicando-me sim, uma imagem de criança potencialmente rica (FORTUNATI, 2009) e que igualmente *precisa de atenção-cuidado* por parte dos adultos que a recebem no mundo (e nas creches e pré-escolas); que as incentivam a conhecê-lo e explorá-lo; que orientam o desenvolvimento das suas múltiplas dimensões e linguagens, que orientam seus processos de conhecer, de produzir culturas. Ao mesmo tempo, é uma criança que necessita de cuidados em relação a sua higiene (“sabão”), alimentação e fantasia (“1, 2 feijão com arroz, 3, 4, feijão no prato, 5 e 6 tudo outra vez”)¹³.

¹² A garantia do não trabalho na infância pode ser associada ao direito de proteção da criança (neste caso, à exploração da mão de obra infantil) já explicitado como um dos fundamentos da Pedagogia da Infância. (BARBOSA, 2010, s/p). No entanto, ressalto que o direito das crianças a proteção, não se limita a dimensão do trabalho infantil.

¹³ Ao apontar aqui para o cuidado físico, a higiene e alimentação das crianças, não o faço na perspectiva pedagógica higienista, mas na perspectiva da nossa condição humana (física, emocional, corpórea...) e na dimensão do (sobre) viver. Soma-se a isso, o fato de que as crianças (assim como os jovens, adultos e idosos) também apresentam “machucados invisíveis”, ou seja, são marcadas, constituídas por experiências afetivas muitas vezes dolorosas.

A canção “Criança não trabalha” e poema “Ao contrário, as cem existem”, chamam a minha atenção para, entre outras questões, a brincadeira infantil e com ela o direito ao brincar¹⁴! E como se está compreendendo a brincadeira? E a linguagem?

Faria (1999), a partir de seus estudos teóricos, aponta para o fato dos italianos dizerem: “*bambini si diventa*”¹⁵! Com essa expressão, os italianos chamam nossa atenção para o fato de que ser criança não é limitadamente natural, fechado a priori das crianças tecerem relações, interagirem no e com o mundo que as rodeia¹⁶. Assim, também não são “plenamente naturais” as linguagens e o brincar. De acordo com os estudos de Barbosa, Albuquerque e Fucchi (2013, s/p.) sobre linguagem na obra de Walter Benjamin, é possível dizer que a linguagem é constituída por “um caráter natural e outro cultural”, havendo uma intrínseca relação entre linguagem e experiência as quais se encontram por meio da narrativa. Porém, para Benjamin, “experiência entrou em declínio, e, ao desaparecer, faz com que também a *arte de narrar desapareça*”. (BARBOSA; ALBUQUERQUE; FUCHI, 2013, p. 17, grifos nosso). Na direção da busca pelo enriquecimento da linguagem, a infância se constitui num lugar de destaque para:

[...] a ligação entre experiência e linguagem. É nesse sentido que podemos considerar a produtividade do pensamento do autor [Walter Benjamin] para a Educação Infantil. Apesar de ele não falar diretamente sobre aspectos desse campo, a crítica que faz ao empobrecimento da linguagem por conta dos modos de viver no mundo moderno e o alerta ao papel que a linguagem vem assumindo hoje são fundamentais para repensarmos algumas práticas que vêm sendo feitas.

Além do mais, o próprio Benjamin apresenta alguns pontos de fuga em que podemos tentar resgatar a linguagem como possibilidade de experiência, onde a *expressão e a imaginação ganham destaque*. Ao tentarmos resgatar a experiência como pura expressão, podemos pensar um currículo para a Educação Infantil que rompa com aspectos mais estereotipados, homogeneizantes e mecânicos, o que exige que a linguagem não mais seja apenas instrumento de comunicação. (BARBOSA; ALBUQUERQUE; FUCHI, 2013, p. 17, grifos nosso).

Nessa perspectiva, é preciso lembrar as linguagens para além da oral e escrita. Ou seja, aquelas expressas, por exemplo, pelo corpo, pelo choro, pelo balbucio, pela gestualidade e,

¹⁴ O direito das crianças ao brincar se faz presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Art.16, inciso IV (BRASIL, 1990) e no documento do MEC elaborado por Campos e Rosemberg (2009, p. 13), no qual a garantida ao direito à brincadeira aparece como o *primeiro* critério para uma creche que respeita a(s) criança(s) e, simultaneamente, para a unidade da instituição.

¹⁵ Livre tradução: “nos tornamos crianças”.

¹⁶ Dito de outro modo: a definição de “ser criança” ou “criança”, não pode limitar-se aos aspectos biológicos presentes nesta etapa da vida humana.

especialmente, nas brincadeiras. Compreendo o brincar e a brincadeira como algo a ser aprendido pelas crianças. Segundo Brougère (2002, p. 22):

Parece que a criança, longe de saber brincar, deve aprender a brincar, e que as brincadeiras chamadas brincadeiras de bebês entre a mãe a criança são indiscutivelmente *um dos lugares essenciais* dessa aprendizagem.

Reconheço que nas brincadeiras as crianças reproduzem muito do que viram, ouviram, sentiram e na imitação há, como explicita psicólogo russo Vigotski (2009, p. 17), um enorme papel para o desenvolvimento integral e as aprendizagens das crianças. Entretanto, ressalta esse autor:

[...] esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorrem na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que ela vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova, realidade que responde às aspirações e aos anseios da criança. (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

E mais, diz o autor supracitado, *no ímpeto da criança para a criação na brincadeira e fora dela* (portanto, no campo da arte) *está à imaginação em atividade*. (VIGOTSKI, 2009, p. 16-17). Sendo que a *primeira e mais importante lei da atividade da imaginação criadora é a riqueza e a diversidade das experiências* das crianças. Isto porque, são as experiências que “constituem o material com que se criam as construções da fantasia”. (VIGOTSKI, 2009, p. 22)¹⁷.

Refletir sobre a brincadeira e a educação formal das crianças pequenas me remeteu ao que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25), uma vez que tais Diretrizes consideram *à brincadeira e as interações como eixos norteadores das práticas pedagógicas* na educação das crianças em creches e pré-escolas.

¹⁷ “Para Dewey (1980, p. 89), a todo o momento estamos (nós seres humanos) experimentando as coisas, mas isso não significa dizer que estas vivências ‘componham uma experiência’. [...] [ter uma experiência] ‘requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; pensar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os 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’ (LARROSA, 2002, p. 24 apud OLIVEIRA, 2008). A experiência possui uma qualidade estética consciente e, ‘toda a atividade prática adquirirá qualidade estética sempre que seja integrada e se mova por seus próprios ditames em direção à culminância’. (DEWEY, 1980, p. 92). Assim, ‘os opositores do estético não são o prático e nem o intelectual, mas o monótono; a lassidão dos fins indefinidos; a submissão à convenção nos procedimentos práticos e intelectuais’. (DEWEY, 1980, p. 92 apud OLIVEIRA, 2008, p. 26-27).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para da Educação Infantil (BRASIL, 2010), a brincadeira e as interações *devem* estar *associadas a experiências* que, entre outros aspectos:

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;

Favoreçam a 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;

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

Promovam 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. 25-26).

Para a Pedagogia da Infância, também a interação, o lúdico (a brincadeira) e as “cem linguagens” são fundamentais na educação das crianças de 0 a 5 anos de idade. E mais, é a relação e na relação entre o lúdico, as linguagens e as interações que se colocam as dimensões dos conhecimentos na educação infantil. (COUTINHO; ROCHA, 2007, p. 11). Segundo Coutinho e Rocha (2007, p. 11, grifos nosso), “*toda e qualquer aprendizagem é consequência das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural, no âmbito de uma infância determinada*”, e não de uma infância e criança generalizada.

A compreensão de que em cada contexto de educação infantil se trabalha com uma “infância determinada” e não abstrata, é reforçada com a perspectiva da Sociologia da Infância. Para esta área do conhecimento, a infância é compreendida como uma etapa da vida humana, como um tempo comum vivenciado por todas as crianças, mas que não pode ser homogeneizada, uma vez que cada criança (e geração) a vive de uma forma. De acordo com Sarmiento (2003) não importa que a criança pertença ao mesmo contexto social que outra criança, o modo como cada uma, de maneira autêntica, explorará o mundo, se relacionará com ele, reproduzirá e produzirá sobre ele, determinará o seu *ofício de ser criança*, ou seja, a forma como cada uma vivencia a sua infância. Assim, volto a afirmar: *bambini si diventa!*

Na abordagem reggiana à educação infantil:

[...] *a relação ensino-aprendizagem não tem um sentido único. São diferentes saberes que se estabelecem por relação de reciprocidade e pelos quais se tenta compreender quem é a criança, a família e como todos podem*

trabalhar juntos em prol do saber. *Escutar as crianças ocupa centralidade nesse trabalho pedagógico. Trata-se de uma escuta recíproca, por meio da qual se interpretam significados.* Nesse sentido, o valor atribuído ao diálogo e a atenção a ele dirigida não são improvisos, pois, para esses educadores, as competências da criança se desenvolvem e são ativadas pela experiência na qualidade da interação; conseqüentemente, *quanto mais se vê a criança como competente, mais competente devem ser a professora e a escola.* (SÁ, 2010, p. 62, grifos nosso).

Considerando o exposto e retomando os indicativos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), ressalto que esses últimos precisam estar entrelaçados aos modos próprios como as crianças vivem suas infâncias e que se fazem poeticamente presentes nos versos de Arnaldo Antunes e Loris Malaguzzi. Parece-me que se nós (professores(as), administradores(as), políticos e a sociedade como um todo) conseguíssemos, de fato, compreender as “cem linguagens das crianças”, avançaríamos na consolidação das Diretrizes e com isso, também na promoção de ambientes que garantam o direito de expressão e criação das crianças nas múltiplas linguagens.

Considero que *uma* das formas de conhecer as crianças, qualificar as relações para com elas é a construção de uma “escuta sensível” (RINALDI, 1996 apud OLIVEIRA, 2008, p. 172-173) para os seus modos de ser e atuar no mundo. Uma escuta que permita conhecer e compreender as culturas por elas construídas. Segundo Oliveira (2008):

Para Rinaldi (1996, p. 9), uma pedagogia que tem a criança como central tem a ‘escuta visível’ como estratégia pedagógica, como processo de conhecimento e desenvolvimento social, cultural, afetivo e cognitivo das crianças. Além disso, coloca Rinaldi (*idem*), a escuta das crianças por meio de todas as suas formas de expressão, e concomitantemente a sua documentação, constitui um dos primeiros passos para o *reconhecimento e a valorização das culturas infantis e da sua produção artístico-cultural*. A ‘escuta visível’ das crianças ‘é compreendida como um processo de reciprocidade, de alteridade recíproca, é a base de cada verdadeira democracia’, diz Rinaldi (*ibidem*, p. 7 apud OLIVEIRA, 2008, p. 172, grifos nosso).

Segundo Sarmiento (2003, p. 4) o fato das crianças produzirem culturas especificamente por elas elaboradas, é uma das “marcas” do tempo da infância. E, ao construírem tais culturas, “nas tramas vividas em seu tempo de infância” (SARMENTO, 2003, p. 4) deixam seus vestígios na geração e sociedade em que vivenciam as mais variadas experiências no “ofício de ser criança”. (SARMENTO, 2003). *Todas as crianças são produtoras de culturas infantis* pelo fato de todas significarem o mundo e agirem sobre ele de

alguma forma, ou seja, de todas possuírem a capacidade de *construírem, de maneira sistematizada, modos de significação do mundo e de ação intencional que são distintos dos modos dos adultos de significação e ação* (SARMENTO, 2003, p. 3-4, grifos nosso). De acordo com Sarmento (2004, p. 21-28) a produção cultural das crianças se organiza em quatro eixos: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Certamente, estes eixos trazem em seu bojo a dimensão da corporeidade das crianças (que, no âmbito desta pesquisa, abrange crianças de 0 a 6 anos de idade), as relações de gênero entre elas estabelecidas, assim como a dimensão da religiosidade, geração, etnia e classe social a qual pertencem.

O autor supracitado ressalta o pluralismo do conceito de *culturas infantis*, afirmando que não se pode definir uma cultura comum a todas as infâncias. Isto porque, as produções infantis são diretamente afetadas pelas múltiplas culturas que atravessam a vida social das crianças, por meio das relações que elas estabelecem com um determinado contexto cultural que congrega, como já pontuei, as relações de gênero, de classe social e etnia a que pertencem. Portanto, não se pode definir um sistema coerente e único dos modos de significação infantil, já que reconheço a relação de interdependência entre as culturas da infância e as culturas societais mais amplas. As culturas infantis, mesmo estando submetidas a tal interdependência, se distinguem da dos adultos por marcarem de formas diferentes cada geração por meio de elementos simbólicos e materiais, evidenciando assim, o *lugar da infância na produção cultural*. (SARMENTO, 2003, p. 3-4).

As crianças, *desde as mais pequenininhas*, reinterpretam aquilo que lhes é oferecido e, portanto, elas produzem cultura no (re)inventar das formas de ver ou sentir taticamente um objeto, por exemplo. Nos seus modos de ser, as crianças atuam no e sobre o mundo rebatizando os objetos, (re)inventam brincadeiras, criam imagens, situações ficcionais (faz de conta) que escapam aos modos como os adultos atuam sobre o mundo. Se um dos subsídios das imagens for considerado para potencializar a imaginação das crianças, é indispensável que o ambiente da educação infantil seja organizado visualmente considerando a criança e suas culturas infantis. *Uma organização que venha a reconhecer e garantir o direito das crianças à participação e atuação no espaço social* e, ao mesmo tempo, voltado à necessidade de também oportunizar a elas experiências distintas daquelas já existentes nas culturas infantis¹⁸.

A atuação educativa e pedagógica do(a) professor(a) de educação infantil é indispensável no processo de desenvolvimento da criança. Uma atuação que precisa

¹⁸ Aprofundarei a discussão sobre a presença e produção de imagens nas creches e pré-escolas no capítulo II deste texto.

possibilitar que as crianças experienciem ao máximo sua infância¹⁹, onde o termo experimentar possa ser entendido como a necessidade de experimentar, conhecer, inquietar-se, maravilhar-se, espantar-se, interessar-se, aborrecer-se, decepcionar-se, *relacionar-se com o outro*, deslumbrar-se, descobrir-se, desconstruir-se, impactar-se, perceber-se, conhecer-se no mundo. Um experimentar que instigue as crianças a descobrir o novo sempre de novo. O novo a que me referio aqui, não é, necessariamente, algo desconhecido das crianças, podendo se tratar da possibilidade de ver de outra maneira algo anteriormente observado e em outras condições. Essas condições podem ser oferecidas e promovidas pelos adultos, neste caso, os(a) professores(a) de educação infantil, que para tanto precisam se aproximar das crianças a fim de conhecê-las e conhecer suas culturas infantis.

Diante do ir e vir rotineiro pelos mesmos espaços, circundado pelas mesmas imagens, o olhar vai se acostumando a não ver com atenção, a não maravilhar-se. Assim, acostuma-se a olhar sem perceber e a ver sem pensar no que se está vendo. Deste modo, o adulto também precisa se desconstruir e reconstruir alguns dos seus modos de atuar na cultura para tentar entender as necessidades e olhares das crianças sobre o outro, sobre o mundo e, em especial, sobre as imagens. É preciso enxergá-las não pelas suas limitações – em relação a um adulto –, mas pelas suas possibilidades cognitivas, expressivas, afetivas, imaginativas, corporais em fim, pelas suas “cem linguagens”.

Se existe ainda por parte do adulto a concepção de que as crianças olham com o único fim de contemplar o que veem, existe um engano! As crianças, ao olharem para o ambiente da instituição infantil tentam buscar nele o aconchego que encontram (ou não) em seus lares, com suas famílias, procurando uma referência de identidade que se permitam seguras – já que costumam passar considerável parte do dia (e de sua infância) na creche ou pré-escola. Por meio de esse olhar a criança busca reconhecer o espaço – e o seu próprio espaço na instituição –, percebendo o que nele está exposto e expresso. *Um olhar constituído com um forte traço imaginativo, lúdico e corporal.* Com ele, a criança passa a se relacionar, comparar, interpretar, escolher, decidir se, por exemplo, gosta ou não da visualidade que compõem o espaço que a circunda. Portanto, compreendo que [...] o imaginário infantil é um factor de conhecimento, e não uma incapacidade, uma marca de imaturidade ou um erro das crianças. (SARMENTO, 2003, p. 16).

¹⁹ Ressalto que as reflexões de Mello (2007, p. 84) expressam que ainda hoje, em muitos contextos, “vivemos ainda na pré-história humana e constatamos facilmente que o direito à infância não foi ainda consolidado e não o será senão também pela luta contra a concentração de riqueza, saber e poder”.

Articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias na referenciação das condições e possibilidades das aprendizagens – numa palavra, afirmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas – pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituam, pela acção cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço coletivo. (SARMENTO, 2003, p. 16).

Considerando as reflexões tecidas até aqui, ao pensar na construção de ambientes para as crianças que reconheçam e incentivem seus processos de criação, se faz necessário *tê-las no seu estado real* e concreto, entendê-las na sua *amplitude e complexidade* como sujeitos singulares, *pertencentes a um determinado contexto social, cultural, político, econômico e familiar*. No entanto, simultaneamente a essa percepção, é preciso desconsiderar nos ambientes das creches e pré-escolas, o fato de que se educa e se cuida das crianças em espaços coletivos, com adultos e outras crianças, com diferentes idades, necessidades físicas, sociais e subjetivas diversas. Assim, parece que um dos *desafios* que se colocam à práxis pedagógica na Pedagogia da Infância, é o de construir um ambiente que garanta, acolha, indique e possibilite a *construção de um equilíbrio* entre as singularidades de cada criança, do coletivo e dos processos de criação (individuais e coletivos), num determinado contexto social, cultural, político, econômico e educativo-pedagógico. Igualmente, se faz necessário o reconhecimento, a ampliação, o incentivo à construção e a emergência dos modos como às crianças atuam no e sobre o mundo.

A construção desse equilíbrio perpassa e é também instituído pela qualidade do espaço educativo-pedagógico que apresentamos às crianças e suas famílias. Assim, no próximo capítulo, buscarei ampliar e aprofundar a minha compreensão acerca das concepções de espaço no contexto da Educação Infantil.

CAPÍTULO II

4 O ESPAÇO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: para compreender conceitos e compor relações

Apresento e discuto aqui, conceitos de espaço na Educação Infantil, partindo de três perspectivas: *espaço como cenário*, *espaço como lugar* e *espaço como ambiente*. Mesmo tendo optado por trabalhar nesta investigação com a última terminologia citada, quando me refiro ao espaço da educação infantil, considero pertinente aprofundar a compreensão dos três termos utilizados considerando que, ao longo do curso de Pedagogia, ambos foram citados por meus(minhas) professores(as) e localizados nos referenciais teóricos estudados – em especial, aqueles presentes nas disciplinas que tratavam da Educação Infantil. Cenário, lugar, ambiente, qual deles se aproxima mais das reflexões da Pedagogia da Infância? Quais são as bases teóricas que os sustentam? Seriam eles conceitos divergentes entre si? É possível localizar pontos de intersecção entre eles? Quais as contribuições desses conceitos para a Pedagogia da Infância e, mais precisamente, para a Pedagogia da Educação Infantil?

4.1 CENÁRIOS INFANTIS: DO EMBELEZAMENTO À CRIAÇÃO DAS CRIANÇAS

Início minha reflexão com os estudos de Cunha (2005, 2005a) para a qual a concepção de espaço na educação infantil ganha a denominação de *cenário(s) infantil(is)*. Segundo a autora, *o espaço quando entendido a partir das suas composições imagéticas*, ganha o nome de cenário uma vez que passa a assumir um caráter pedagógico na educação das crianças, *ultrapassando a função inicial de embelezamento das ambiências e atuando como formas e fôrmas de ensinar*, junto com as outras modalidades pedagógicas do currículo explícito. (CUNHA, 2005a, p. 165)²⁰.

²⁰ De acordo com Cunha (2005a, p. 171) “a atribuição de que as imagens ensinam não foi constituída nos espaços escolares, mas no campo da Arte – ou seja, nos discursos oficiais especializados, leigos ou acadêmicos, das instituições culturais, dos artistas e dos diferentes públicos, sobre arte. Este conjunto de dizeres, esparsos no tempo e nos contextos, proferidos aqui e ali, reafirmados pelo senso comum, vão produzindo a ideia de que as produções imagéticas podem ensinar algo para alguém. A concepção de que as imagens podem servir como forma de educar crianças tem como mentor o crítico de arte inglês John Ruskin (1819-1900). As ideias de Ruskin sobre arte e educação, vinculadas ao Romantismo, movimento que enfatizava a sensibilidade e a emoção em detrimento da razão, foram propagadas através de publicações e passaram a ser adotadas nas Escolas Públicas de Boston (EUA), em meados do século XIX”.

Em sua tese intitulada *Educação e Cultura Visual: uma trama entre imagens e infância*, Cunha (2005) teve como objetivo investigar como se constituem e se instituem as imagens nas instituições escolares, em especial, nas salas de referência das crianças de 0 a 5 anos de idade, bem como os usos pedagógicos atribuídos a estas imagens. Cunha (2005) emprega a denominação de cenário para se referir ao espaço da educação infantil a partir de uma aproximação com os estudos teóricos advindos do campo do teatro. Na sua investigação, o termo cenário aparece segundo a definição presente no Dicionário de Teatro elaborado por Patrice Pavis (1999). De acordo com Pavis (1999), cenário é:

[...] aquilo que, no palco, figura o quadro ou moldura a ação através de meios pictóricos, plásticos e arquitetônicos etc., e explica que a origem do termo advém da palavra francesa *décor*, que engloba os efeitos da decoração, ornamentação e do embelezamento do espaço. (PAVIS, 1999, p. 42 apud CUNHA, 2005, p. 71).

Cunha (2005, p. 71-72), citando Pavis (1999), retoma a função de cenário no campo teatral desde o final do séc. XIX até as últimas décadas do séc. XX. A autora ressalta que, inicialmente, a ideia de cenário tinha o movimento artístico do naturalismo como referência estética, consistindo em um *telão de fundo* o qual indicava os locais onde a cena teatral deveria acontecer servindo assim, apenas de ilustração ao texto dramático, ou seja, sua presença era secundária. Com o desenvolvimento da linguagem teatral e da compreensão de cenário, este último “torna-se maleável, expansível e coextensível a interpretação do ator” (PAVIS, 1999, p. 43 apud CUNHA, 2005, p. 72), onde o mesmo, antes existente apenas para vigorar o texto, passa a ser “algo que participa discursivamente em conjunto com os atores e os outros elementos da linguagem cênica da composição teatral”. (PAVIS, 1999, p. 43 apud CUNHA, 2005, p. 72). Cunha (2005) historiciza a concepção de cenário no campo do teatro a fim de explicar que as definições de cenografia apresentadas por Pavis (1999) podem, na contemporaneidade, ser identificadas nos espaços de educação infantil.

Segundo Cunha (2005, p. 72), ao observar a forma como muitos educadores(as) “selecionam, transformam, organizam, recriam, agrupam e distribuem um aparato de elementos visuais” nos espaços da educação infantil, conclui que muitos destes cenários são compostos na perspectiva *apenas* de embelezar ou decorar esses espaços. Nessa direção, os(as) professores(as) acabam por não perceber que tais cenários – entendido como as composições imagéticas ou conjunto de imagens que constituem o espaço educativo – atuam, sobre eles mesmos e as crianças (eu diria que atua também sobre as famílias das crianças),

como um *dispositivo cênico-pedagógico* repleto de significados, de valores artísticos e culturais que passam a atuar, juntamente com os demais atores presentes no contexto educativo, na educação imagética desses sujeitos.

Considerando o exposto, Cunha (2005) defende que os cenários infantis funcionam como um texto narrativo que, por meio das imagens, anunciam e denunciam vários “dizeres” sobre a infância. Os mesmos narram como essa infância deve ser (e é) educada, uma vez que a composição imagética que os constituem é carregada das “marcas das tramas” que acontecem nos contextos formais em que sua educação e cuidado ocorrem. De acordo com a autora,

Os cenários infantis, compostos em sua maioria por referentes midiáticos, *suspendem temporariamente a vida lá fora, os conflitos, as diferenças*. A ambiência é um cenário onde as identidades são ofertadas a priori, independentemente dos outros possíveis repertórios das crianças, ou seja, os repertórios de Mônicas e sua turma ou de Brancas de Neve e seus anõezinhos já foram selecionados, estão ali na sala dizendo o que é ser bonita/o, meiga/o, querida/o, amiga/o ou zangado/a, ranzinzo/a, mudo/a, inteligente. Ao contar histórias contaminadas pelos significados dominantes, elas tentam estabelecer e fixar identidades hegemônicas. [...] Através das narrativas, identidades hegemônicas são fixadas, formadas e moldadas, mas também contestadas, questionadas e disputadas. (SILVA, op. cit., p. 205). Do mesmo modo que o saber não é um bloco que é transmitido aos sujeitos como se eles fossem simples receptáculos de algo, os modos de “captura” dos significados dominantes são múltiplos, variáveis, porosos. (CUNHA, 2005, p. 73-74, grifos nosso)²¹.

De acordo com Cunha (2005a, p. 171), as imagens presentes nas instituições de educação infantil que fizeram parte da sua pesquisa, são empregadas a fim de “criar um ambiente agradável às crianças, produzir um conjunto de ensinamentos, atitudes, comportamentos, conhecimentos e hábitos, considerados aceitáveis socialmente”, como por exemplo:

[...] imagens de bruxas que controlavam o comportamento das crianças quando a educadora não estava presente em sala de aula, coelhos que alertavam para a escovação de dentes, palhaços que ensinavam a grafia de letras e números, fotografias de jacarés para lembrar que as crianças não

²¹ Ressalto que a “infância representada pela Turma da Mônica é de uma infância idealizada e inocente, no sentido de que os personagens são crianças de classe média, felizes, bem alimentadas - Magali, por exemplo, é uma faminta que vive em um ambiente onde há fartura de alimentos. As crianças não trabalham, não estão expostas à violência de nossas cidades, brincam pelas ruas, descobrem o mundo, têm pais compreensivos, casas com quintal, lar, quartos individuais e decorados, amigos, animais de estimação, anjos protetores. Entretanto, a maioria das crianças brasileiras não conhece essa infância, sejam as das infâncias hiper realizadas sejam as desrealizadas e outras tantas, como aponta Mariano Narodowski (1998, p. 174)”. (NARODOWSKI, 1998, p. 174 apud CUNHA, 2005a, p. 179).

devem morder os colegas, flores e corações para designar meninas, carros e bolas para designar meninos. (CUNHA, 2005a, p. 171-172).

Ao compreender o espaço da creche e da pré-escola *como cenário infantil*, volto a destacar a necessidade de estarmos atentos – como professores(as) – para o tipo de imagens e/ou composição imagética que estamos disponibilizando às crianças nas instituições de educação infantil. Isso porque, toda e qualquer imagem que esteja presente no espaço formal de educação e cuidado das crianças (assim como no informal) acaba por agir como um dispositivo pedagógico, mesmo que os adultos e crianças não estejam conscientes desse fato. Ou seja, ele também age como um “educador” naquele contexto.

Acredito que se assumirmos a afirmação de Cunha (2005, p. 74) de que os cenários da infância não se constituem em uma “decoração neutra e/ou natural da infância” onde se desenrolam as ações pedagógicas, mas sim como *um texto visual que sempre diz algo para alguém*, que foi construído por alguém com intencionalidade(s) explícita(s) ou não, poderemos avançar também nos indicativos das ações pedagógicas da Pedagogia da Infância. Nessa direção, também se deve ter em conta o fato de que *as crianças* (individual e coletivamente) *vão compondo suas interpretações sobre o que veem e resignificam os cenários*. Ou seja, a criança *não* é um sujeito passivo que apenas recebe o conteúdo imagético; ela o recebe e cria relações com suas outras imagens e experiências construídas no universo imagético ao qual tem (e teve) acesso. A questão que me preocupa é justamente a composição desse universo imagético da e pela criança, pois se os cenários infantis apenas repetem, *reproduzem aquilo que a indústria cultural oferece à infância* (por exemplo, através estampas de cortinas e almofadas, de fotocópias digitais, desenhos mimeografados ou impressos, cartazes, livros, desenhos para colorir e decorações de festas infantis) *que relações às crianças poderão fazer? Que ideias e imagens divergentes as crianças poderão tocar, ver e criar se não lhes é oferecido à diversificação de imagens, suportes e meios para produzi-las?* Diante do exposto, também caberia indagar: *é possível dizer que os cenários infantis, compostos por imagens padronizadas de personagens midiáticos coloridos pelas crianças, são cenários compostos com a participação das crianças?* Em caso afirmativo, com qual conceito de participação infantil estaríamos trabalhando neste caso? Certamente com um muito distante daquele que constituiu a proposta da Pedagogia da Infância discutida nessa pesquisa.

Professores(as), crianças e suas famílias também podem questionar: mas se não for as imagens estereotipadas advindas, sobretudo, da indústria cultural para a infância, quais

imagens comporiam os cenários infantis nas creches e pré-escolas? Chamo a atenção aqui para não cairmos na “resposta-armadilha”: imagens da arte! Ou seja, para não trocarmos “isto por aquilo” e passarmos a construir cenários infantis *somente* com imagens advindas do campo da arte. Isto porque, também não concordo ou defendo a criação de cenários infantis compostos com a *reprodução desvairada de obras de arte* – em geral, aquelas mais conhecidas de artistas importantes na história da arte como, por exemplo, da brasileira Tarsila do Amaral (1886-1973) e do holandês Vincent Van Gogh (1853-1890)²².

Certamente, desejo que a produção do campo da arte, neste caso, das artes visuais, esteja cada vez mais presente na vida das crianças e, quem sabe, nos cenários das nossas instituições de educação infantil! *A arte deve estar dentro dos muros das creches e pré-escolas de um modo consciente por parte de quem a propõe; que seja diversa (quanto aos materiais e suportes empregados, conteúdos-formas, dimensões e autorias) e de qualidade (no caso de reproduções)*. E, sobretudo, que a produção advinda desse campo de conhecimento, ao educar o olhar e a sensibilidade de crianças e adultos, ao passar a compor o universo imagético de cada sujeito e dos cenários infantis, *possa ser algo que desperte o sentido de acolhimento, de segurança, que instigue a curiosidade, a admiração, o encantamento, o questionamento, a alegria, o desprazer, o devaneio... que instigue e provoque a criação, a experimentação, a autoria!* (OLIVEIRA, 2012).

Tendo garantido a ampliação dos repertórios imagéticos das crianças, em especial, garantindo o encontro dessas com a produção do campo das artes visuais como apontei anteriormente, me parece que *as crianças teriam maiores possibilidades de criarem, serem autoras de imagens que venham a compor os cenários infantis*. Cenários engendrados no diálogo entre imagens, visando à *liberdade do pensar e imaginar* e não da restrição desses; cenários que narrem às culturas infantis, que expressem a cultura artística visual local, nacional e universal. Além disso, podemos pensar na construção de propostas nas quais *crianças e professores(as)* decidam: quais, onde, como e quando expor suas produções imagéticas²³!

²² Arriscaríamos dizer que entre as obras mais conhecidas de Tarsila do Amaral estão: “A negra”, “Abaporu”, “A cuca”. Outras informações sobre a vida e obra dessa artista são encontradas em: <<http://tarsiladoamaral.com.br>>. Entre as obras de Vincent van Gogh citamos: “Os girassóis”, “A noite estrelada” e diversos autorretratos. Outras informações sobre este artista estão disponíveis em: <<http://www.vangoghmuseum.nl/vgm/>>.

²³ Certamente, para que isso ocorra, é preciso também garantir materiais diversificados e seguros, assim como tempos diversos para a criação das crianças.

4.2 QUANDO O ESPAÇO SE TORNA LUGAR

O desenvolvimento da proposta pedagógica assumida por dirigentes administrativos e professores(as) acontece no cotidiano da creche e da pré-escola são estruturadas dentro de um espaço denominado “espaço de educação infantil”. Este, em nossa sociedade, é considerado um espaço privilegiado para as vivências das crianças de zero a cinco anos de idade – por passarem considerável parte de sua infância nesses contextos educacionais – assumindo, assim, um papel importante na educação das mesmas. Portanto, considerando os pressupostos da Pedagogia da Infância, esse espaço não pode ser um “espaço qualquer da infância” e sim, “lugar da infância”. Um *lugar que abarca os modos como às próprias crianças dele se apropriam* em diálogo com os adultos que também atuam nas instituições de educação infantil.

A pesquisa de Agostinho (2003, p. 10) intitulada “*O espaço da creche: que lugar é este?*” aponta para o fato de os usuários do espaço darem respostas diferenciadas ao mesmo, de acordo com suas concepções entorno do ser e estar no mundo. Assim, o espaço da creche – tal como os cenários infantis (CUNHA, 2005, 2005a) – quando compreendido como lugar, torna visível às “concepções de educação infantil da instituição, de como a creche vê as crianças e sua educação”. (AGOSTINHO, 2003, p. 10). E mais, diz Agostinho: “O espaço é *um instrumento de poder, que está nas mãos dos adultos responsáveis pela creche*”. (AGOSTINHO, 2003, p. 10, grifos nossos). Assim, é indispensável à reflexão sobre o mesmo e as formas como nós professores(as) o ocupamos e o transformamos em lugar, na direção de fazer uso desse poder de forma a promover o direito das crianças a provisão, proteção e participação social, entre outros²⁴.

Ao analisar os espaços físicos de uma creche da rede municipal de Florianópolis, Agostinho (2013) direciona o *foco de observação às crianças e na forma como elas ocupam o espaço tornando-o lugar*. A referida pesquisadora afirma que se faz necessário pensar nos espaços da creche considerando também o que as crianças vão indicando sobre ele por meio dos modos como se *relacionam* com o mesmo. Nessa direção, é fundamental que os(as) professores(as) eduquem o seu olhar, exercitem cotidianamente a observação atenta das crianças buscando perceber *os sinais* que elas deixam no espaço da instituição por meio de

²⁴ Em relação aos direitos das crianças e sua educação e cuidado nas instituições de educação infantil, ressaltamos novamente o documento elaborado por Campos e Rosemberg (2009).

suas múltiplas linguagens e culturas infantis, de como *necessitam e desejam* que esses espaços sejam organizados.

No processo de compreender o espaço da instituição de educação infantil como lugar, é preciso considerar ainda que este é socialmente construído. Mesmo que o espaço físico “repita a lógica da mesmice”:

[...] imposta por um projeto padrão, mesma configuração, mesmos materiais, mesma cor, teima em ser diferente na forma de apropriação desse espaço pelas pessoas que o habitam, adultos e crianças, colocando nele marcas de seus jeitos de ver, olhar, pensar, sentir, cheirar, tocar, perceber o mundo. Assim, confirmamos que o espaço se projeta ou se imagina e o lugar se constrói. *Constrói-se a partir do fluir da vida, tendo o espaço como suporte.* (AGOSTINHO, 2003, p. 10, grifos nosso).

Considerando os estudos de Souza Lima (1989), Agostinho (SOUZA LIMA, 1989 apud AGOSTINHO, 2003, p. 9) explicita que ao incluir as crianças na concepção e organização do espaço da creche e da pré-escola, move-se na contramão do que assinala o “espaço escolar” como “desinteressante, frio, padronizado e padronizador, na forma e na organização das salas, fechando as crianças para o mundo, policiando-as, disciplinando-as”. Ao se trazer para as reflexões e propostas pedagógicas o olhar das crianças para o espaço – como indicam os pressupostos da Pedagogia da Infância quanto à participação das crianças desde a mais tenra idade –, se está, também, afirmando e “tornando o espaço da creche um *lugar de convívio coletivo que respeita as diferenças* de idade, etnia, cultura, classe social, religião, gênero, etc.”. (AGOSTINHO, 2003, p. 10, grifos nosso).

Os estudos de Agostinho (2003) apontam para a ideia de que um mesmo espaço comporta vários lugares da infância e/ou das crianças. Trata-se, por exemplo, de um espaço que, pensado pelo(s) adulto(s) como meio de garantir à criança um momento de estar só e na quietude é transformado pela(s) criança(s) em um “*lugar para mim*”, despertando e construindo, simultaneamente, *o sentimento de pertencimento àquele lugar*.

4.3 O AMBIENTE DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: DIMENSÕES RELACIONAIS

Nos textos que tratam da abordagem pedagógica para a educação infantil em Reggio Emilia – Itália me chamou a atenção, desde o princípio, a definição de espaço como

ambiente²⁵. Segundo os arquitetos e designers italianos Ceppi e Zini (2013) que projetam e discutem espaços de educação infantil juntamente com outros profissionais da mesma área, professores(as), pedagogos(as) e atelieristas que atuam nas instituições reggianas de educação infantil²⁶:

O ambiente é visto não como um espaço monológico estruturado de acordo com um padrão formal e uma ordem funcional, mas como *um espaço no qual dimensões múltiplas coexistem, até mesmo as opostas*. É criado um ambiente híbrido no qual o espaço *adquire forma e identidade através das relações*. Um espaço, enfim, que é construído não através da seleção e simplificação de elementos, mas através da fusão de pares de opostos (interior e exterior, formalismo e flexibilidade, materialidade e imaterialidade), o que produz condições ricas e complexas. (CEPPI; ZINI, 2013, p. 18, grifos nosso).

Os citados autores italianos afirmam que o objetivo da construção de espaços que incorporam em suas bases a concepção descrita na citação anterior, diz respeito à criação de ambientes “de empatia para ouvir as crianças e sua centena de linguagens” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 18). Essa proposta me leva a um olhar e a uma escuta sensível da(s) criança(s) e suas singularidades, respeitando seus direitos²⁷ e sua cultura ou, mais precisamente, a produção cultural infantil. Entretanto, Rinaldi (2013) alerta para o fato de que:

Seria errado, enfatizar excessivamente o protagonismo e a identidade da criança, pois o *foco principal é a relação entre crianças e adultos*. A creche e a pré-escola não devem ser vistas como um único sistema, mas como um sistema de sistemas, *um sistema de relações e comunicações* entre as crianças, os professores e os pais (RINALDI, 2013, p. 126, grifos nossos).

Considerando a citação anterior, é preciso compreender o ambiente como um espaço marcado não só pelas crianças, mas principalmente *pelas relações que elas estabelecem entre*

²⁵ A concepção de espaço como ambiente aqui apresentada, é fruto de uma pesquisa realizada em conjunto pelo *Instituto Reggio Children* (Reggio Emilia-Itália) e a *Domus Academy* (Milão-Itália) sobre como projetar espaços para crianças pequenas. Tal pesquisa teve como objetivo “possibilitar um encontro de mentes entre a filosofia pedagógica vanguardista das pré-escolas de Reggio Emilia e as experiências inovadoras no que diz respeito à cultura do design e da arquitetura”. (CEPPI; ZINI, 2013, p. 13). A proposta contou com os conhecimentos específicos das áreas de arquitetura, pedagogia, psicologia, design, artes visuais e bioengenharia. (CEPPI; ZINI, 2013, p. 13).

²⁶ Explicitaremos o papel do atelierista na continuidade do texto.

²⁷ Ressalto que além dos direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2012), a configuração arquitetônica e as práticas pedagógicas construídas devem buscar atender os indicativos presentes no documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009). Para saber mais sobre o que dizem os documentos oficiais em relação aos espaços das creches e pré-escolas, indico a leitura de NONO (2011, 2011a), assim como o TCC de Medeiros (2014.1) citado neste texto.

as tramas vividas dentro dele que se constituem na convivência entre famílias²⁸, professores(as), crianças e todos os sujeitos que ocupam e “contaminam” o espaço. Assim, o espaço pode ser transformado em ambiente quando se faz o mapeamento, se reconhece e se incentiva relações por meio das quais o mesmo “adquire forma e identidade”, é híbrido e procura se tornar “[...] um local sereno, agradável e sociável” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 18) *promovendo o bem estar de todos*. Pode-se dizer que estas ideias muito se aproximam a de espaço como lugar indicadas por Agostinho (2003).

O ambiente de educação infantil é um espaço que mantém um diálogo constante com a realidade social e o mundo fora dela, no qual a instituição, ao contrário de “uma espécie de contramundo”, passa a ser “a essência da sociedade” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 23) e seu projeto possibilita essa conexão, impedindo que um fique isolado do outro. Trata-se então, de uma troca de informações onde “os dois mundos” andam juntos, onde as portas e janelas da instituição estão abertas para que o mundo entre e o que ali acontece saia. Ou, como dizem os arquitetos italianos, o espaço assim configurado, permite que ocorra um processo de “osmose” entre as atividades e componentes da cidade e as da escola de educação da infância. Uma escola que não passa a se assemelhar apenas com o ritmo da cidade e suas atividades, mas igualmente *às suas características estéticas e funcionais* que são heterogêneas. (CEPPI; ZINI, 2013, p. 22-23)²⁹.

Um espaço, para ser qualificado como ambiente, precisa promover além do bem-estar de crianças e adultos e suas relações, a *multissensorialidade*. Ou seja, *a riqueza das experiências sensoriais, da investigação e descoberta nas quais se emprega o corpo inteiro* de todos os indivíduos envolvidos no espaço, principalmente o das crianças. Isto porque, elas “nascem com uma capacidade genética enorme que lhes permite explorar, discernir e interpretar a realidade através de seus sentidos [...]”. (CEPPI; ZINI 2013, p. 24).

²⁸ A participação das famílias nas instituições de educação da infância em Reggio Emilia é um “capítulo a parte” considerando a fundamental participação dos familiares na fundação e no cotidiano da abordagem pedagógica reggiana e o nosso recorte de pesquisa. Por isso, não entrarei na questão aqui para compreender as origens da concepção pedagógica e de ambiente que compõem a educação das crianças em Reggio Emilia, assim como a atuação das famílias no processo histórico da construção dessa abordagem educativa. Nessa direção, indico a leitura de Bondioli e Mantovani (1998), Edwards, Gandini e Forman (1999), Gandini e Edwards (2002), Sá (2010) e Rinaldi (2012).

²⁹ Na cultura educacional reggiana a nomenclatura “escola” de infância designando os espaços de educação formal das crianças de 4 a 6 anos de idade, *não está atrelada* aos significados que, comumente, são atribuídos à estrutura pedagógica e arquitetônica das instituições que recebem as crianças nas primeiras séries do ensino fundamental no Brasil. Assim, ao empregar neste texto a palavra “escola”, o faço na busca de me aproximar das reflexões teóricas e práticas advindas do contexto italiano. Também ressalto que, neste texto, ao dizer “escola”, o faço ao me referir tanto para *Asilo Nido* (de 0 a 3 anos) quanto para *Scuola dell’Infanzia* (de 4 a 6 anos). Vale dizer que a *relação escola-cidade* é rica e *fundamental* na abordagem educativa italiana. Para ampliar a compreensão dessa relação, indico a leitura de Gandini (1999, p. 145-158).

Considerando o exposto, as escolas de infância devem ser capazes de contribuir para fomentar as percepções sensoriais das crianças, no intuito de desenvolvê-las e refiná-las.

[A] Navegação sensorial que exalta o papel da sinestesia na cognição e criação, [é] fundamental para os processos de construção do conhecimento e de formação da personalidade. Um ambiente complexo formado por contrastes sensoriais e sobreposições que são distintas fenomenologicamente: polissemia e equilíbrio, negação do feito mosaico ou patchwork, mantendo a percepção das diferenças entre as partes. (CEPPI; ZINI, 2013, p. 25)³⁰.

Entre as palavras-chave empregadas pelos arquitetos italianos para formular os critérios gerais e as características desejáveis dos ambientes de educação para crianças pequenas se encontra a *flexibilidade*. O ambiente também precisa estar apto para ser modificado possibilitando várias formas de ocupar o mesmo espaço. O ambiente se constitui como espaço *personalizável, flexível e aberto a novas marcas* pessoais. Portanto, afirmam Ceppi e Zini (2013, p. 26), um espaço deve ser como um “organismo vivo” que ganha vida a cada modificação, na forma como cada sujeito que o habita se apropria e faz uso dele.

Caracterizado pela presença da comunidade, o ambiente também se compõe pela união entre crianças, professores(as) e pais que, no coletivo, participam de igual para igual, numa horizontalidade gerando o projeto educacional.

Outra palavra-chave que defini e qualifica o ambiente é a sua capacidade de *narração* do acontecido nesse espaço. Trata-se de dar:

[...] visibilidade e transparência dos processos de pesquisa e cognição das crianças. Um ambiente *que registra não só os resultados, mas também os processos de aprendizagem e a construção do conhecimento, que narra as trajetórias didáticas e que relata os valores de referência*. O ambiente gera uma pele psíquica, uma segunda pele provedora de energia constituída de textos, imagens, materiais, objetos e cores, e que revela a presença das crianças mesmo quando elas estão ausentes. (CEPPI; ZINI, 2013, p. 33, grifos nosso).

Assim, o espaço se torna um ambiente pela forma que ele adquire por meio das relações e experiências travadas no dia-a-dia do contexto educacional. De acordo com Loris

³⁰ “Sinestesia é uma palavra que vem do grego *synaísthesis*, onde *syn* significa ‘união’ e *esthesia* significa ‘sensação’, assim, uma possível tradução literal seria ‘sensação simultânea’. A sinestesia é uma condição neurológica que implica que o cérebro interpreta sensações de natureza diferentes em simultâneo, ou seja, um som pode representar uma cor ou um aroma (sensações que não são auditivas). Existe uma espécie de cruzamento de sensações em um só estímulo. Assim, uma cor pode ter um sabor ou um som pode ter uma forma”. Definição disponível em: <<http://www.significados.com.br/sinestesia/>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

Malaguzzi (1999): “as paredes de nossas pré-escolas falam e documentam. As paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida”. (MALAGUZZI, 1999 apud GANDINI, 1999, p. 155). A mensagem que os espaços passam através da sua visibilidade descreve a cultura da região, a cultura da infância, a cultura da escola, a imagem concebida de criança e, por meio das produções que nele são expostas, conscientiza as crianças e a comunidade sua própria capacidade dando valor àquilo que fazem.

O espaço deve ser um local que promova o desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, seja significativo para ela. Assim, temos *um ambiente que possibilita à criança aprender pela curiosidade e, ao mesmo tempo, seja um local seguro e bom de estar*. Na perspectiva italiana, o ambiente educativo é considerado um “terceiro educador”, uma vez que assume a função de educar juntamente com os(as) professores(as). De acordo com Malaguzzi (1984), a valorização do espaço ocorre:

[...] devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espalhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele. (MALAGUZZI, 1984 apud GANDINI, 1999, p. 157).

A forma como o espaço é organizado funcionará como um meio educativo, independentemente se foi organizado *intencionalmente ou não* pelos adultos, tal qual fala Cunha (2005) sobre a presença e atuação das imagens na composição dos cenários infantis, como dispositivos-pedagógicos que, com ou sem a intencionalidade do(a) educador(a), acabam por educar as crianças. Portanto, o(a) professor(a) deve estar sempre atento à necessidade de conceber o espaço também como um “dispositivo-pedagógico” ou “terceiro educador” como dizem os italianos, tendo *a consciência de que a organização espacial é instituída e institui sua prática docente*.

Rinaldi (2002) nos convida a pensar o ambiente de modo a garantir às crianças um espaço que instigue a curiosidade, que estimule e potencialize o desenvolvimento físico, cognitivo, estético, social, corpóreo e afetivo das mesmas. Cientes de que as crianças aprendem por meio das interações e relações com o meio em que vivem, a referida autora explicita ser preciso buscar uma organização de um contexto social e cultural que possa

tornar-se um ambiente – o mais adequado possível – para o desenvolvimento e o enriquecimento das aprendizagens e das experiências das crianças. Segundo esta autora os processos de aprendizagem podem ser desenvolvidos ou mutilados “dependendo da conscientização e da abertura do lugar em que a criança vive”. (RINALDI, 2002, p. 77-78).

Dentro das reflexões sobre a definição do espaço como um “terceiro educador”, encontrei a defesa acerca dos direitos das crianças e, entre eles:

O direito a um ambiente, à *beleza*, o direito de contribuir para com a construção desse meio ambiente e dessa ideia de beleza, uma estética compartilhada: um direito de todos os educadores e adultos em geral, e que só poderia se expressar por meio de *um processo permanente de pesquisa*. (RINALDI, 2012, p. 146, grifos nossos).

Na leitura da obra de Rinaldi (2012), localizei também o “direito” do próprio espaço e das “coisas” que o compõem:

O espaço e o mobiliário dentro dele [do ambiente] têm o direito de envelhecer e, assim, de mostrar as marcas do tempo. Seria penoso dispor de um espaço preenchido com materiais ‘estéreis’, impermeáveis ao tempo ou ao uso, embora obviamente deva-se dar atenção à manutenção e à higiene (RINALDI, 2012, p. 160)³¹.

Diante das citações de Rinaldi (2012, p. 146 e 160), caberia indagar: quais elementos (objetos, mobiliários, imagens) têm o direito de envelhecer, *dando atenção a sua manutenção e higiene*, nas creches e pré-escolas brasileiras? Os que possuem, quais valores e identidades carregam? E quanto ao direito à beleza: nossas crianças e professores(as) tem conseguido compartilhar a construção de uma concepção de beleza presente nas instituições e na sociedade de modo mais amplo? Que “beleza” está presente em nossas instituições? Como temos possibilitado a construção de relações entre as crianças e o sentido de beleza? Que propostas pedagógicas e, simultaneamente, de ambiente temos compartilhado, discutido e construído (em âmbito local, regional e nacional) em que a beleza da nossa natureza, cultura e arte se façam presentes?

³¹ A metáfora do “direito do ambiente e mobiliário” traz à tona a dimensão da constituição da memória cultural, histórica, pessoal e coletiva por meio e com o espaço em que se vive. Nesse caso, é possível compreender que esse “direito” não se estrutura, não se restringe a Reggio Emilia e suas escolas de educação de infância, mas sim, na história da própria Itália, seus impérios, guerras, vitórias, derrotas e as marcas desses acontecimentos que, até hoje, encontramos nesse país. Também, não podemos deixar de relacionar as palavras de RINALDI (2013, p. 160) com o forte sentimento de preservação, por exemplo, de valor histórico-cultural-artístico e de identidade de um povo que se encontra em construções milenares como o Coliseu em Roma (início da construção 70 d. C.), nas obras de Leonardo Da Vinci (1452-1519) e Sandro Botticelli (1445-1510).

Na direção de que as crianças possuem “cem linguagens”, os italianos trouxeram para dentro dos ambientes de educação da infância, espaços importantes para a exploração e desenvolvimento das linguagens expressivas: o(s) *atelier(s)*. Segundo Rinaldi (2012) a “produção, aprendizado, cultura e experimentação sociopolítica, devem ser concebidos *como lugares de ação*, mais do que de palavras, uma verdadeira ‘oficina artesanal’” (RINALDI, 2012, p.162) (grifos meus) que, no caso reggiano, é uma nítida referência a cultura renascentista da Itália³². Segundo Gandini (2012, p. 22-23):

O papel do ateliê, integrado e combinando dentro do arcabouço geral de estratégias de ensino e aprendizagem, foi conceituado como uma resposta ao papel marginal e subsidiário atribuído normalmente à educação expressiva [...] A gênese do ateliê coincidiu com a gênese de um projeto educacional geral: sistêmico, laico [não religioso] e progressista. Aos poucos, o ateliê encontraria sua própria natureza e objetivos.

De acordo com Giacopini e Bassi (2007, p. 6) o ateliê é teoricamente entendido como uma metáfora da ideia de escola entendida como um grande laboratório, oficina de ideias e práticas educativas “que acolhe e amplifica as abordagens e os olhares criativos de adultos e crianças”. Certamente, essa metáfora se alia a outra, a das “cem

³² “O termo renascimento, ou renascença, faz referência a um movimento intelectual e artístico surgido na Itália, entre os séculos XIV e XVI, e daí difundido por toda a Europa. À concepção medieval do mundo se contrapõe uma nova visão, empírica e científica, do homem e da natureza. *A ideia de um 'renascimento' ocorrido nas artes e na cultura está relacionada à revalorização do pensamento e da arte da Antiguidade clássica e à formação de uma cultura humanista.* A obra do pintor, arquiteto e teórico Giorgio Vasari (1511-1574) constitui a principal fonte de informação acerca da arte renascentista italiana. [...] A noção de renascimento tal como a entendemos hoje, é estabelecida pelo historiador suíço Jacob Burckhardt (1818-1897) em seu livro “A cultura do Renascimento na Itália” (1867), que define *o período como de grande florescimento do espírito humano*, espécie de ‘descoberta do mundo e do homem’. É possível afirmar, sem entrar na discussão dos limites cronológicos do renascimento, que os artistas do período se orientam por ideais de perfeição, harmonia, equilíbrio e graça - representados com o auxílio dos sentidos de simetria e proporção das figuras - de acordo com os parâmetros ditados pelo belo clássico. Algumas obras de Michelangelo Buonarroti (1475-1564) exemplificam a realização do modelo clássico, seja nos estudos de anatomia para composições maiores (Estudo para uma das Sibilas no teto da capela Sistina), seja em esculturas, como o célebre Davi (1501/1504). As imagens de Rafael (1483-1520), por sua vez, dão plena expressão aos valores da arte renascentista, destacando-se pela beleza projetada segundo os padrões idealizados do universo clássico (A Ninfa Galatéia, ca.1514). O desenvolvimento das pesquisas científicas, por sua vez, fornecem subsídios para a produção de novos métodos e técnicas. A perspectiva impulsionada por Filippo Brunelleschi (1377-1446) e descrita por Leon Battista Alberti (1404-1472) no tratado Della Pittura (1435), altera de modo radical os modos de representação e as concepções de espaço. A nova ciência da perspectiva é colocada em prática por uma série de artistas. Masaccio (1401-1428) é considerado exímio na aplicação das conquistas científicas à arte da representação. A primeira obra a ele atribuída, o tríptico de San Giovenale (Uffizi, Florença, 1422), é exemplar de como conseguir criar um sentido coerente de terceira dimensão sobre a superfície bidimensional. [...] A cidade de Florença no século XV é tida como berço do movimento, lugar onde se realizam algumas das obras mais inovadoras do renascimento. Os nomes de Donatello (ca.1386-1466), Leonardo da Vinci (1452-1519), além dos já mencionados Rafael, Masaccio e Brunelleschi figuram entre os maiores representantes da arte renascentista. Fonte: <http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3637>. Acesso em: 11 jun. 2014.

linguagens da criança”. Esta última metáfora é traduzida pelos autores citados “como sendo 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.)”. (GIACOPINI; BASSI, 2007, p. 6).

No *atelier* temos a figura do atelierista, um profissional do campo das artes que atua nas escolas de educação infantil da Reggio Emilia, assim como em outras cidades e regiões italianas, mas não se configura como uma realidade em nível nacional. De acordo com o atelierista Lanfranco Bassi, este profissional atua como:

[...] um conhecedor de comunicação visual, cuida da dimensão estética e cultural dos projetos e dos ambientes, realiza uma gestão criativa dos projetos didáticos, por meio do estímulo no plano expressivo e cognitivo, cuida da documentação e da interpretação dos processos cognitivos das crianças junto com professores e pedagoga, participa e planeja a organização de exposições, de laboratórios de expressão com crianças e, às vezes, com os pais; e colabora com outros colegas em projetos que se relacionam, por exemplo, com diversas experiências da e na cidade. Daí se deduz que não é uma função que pode ser facilmente definida com conjunto de atribuições rígidas. Pelo contrário, *é uma função extremamente flexível e é essa flexibilidade que a torna única e importante.* (GIACOPINI; BASSI, 2007, p. 6).

O *atelier* se configura como um espaço rico em materiais, instrumentos, dispositivos eletrônicos e de comunicação digital e conta com a presença de pessoas com conhecimentos específicos do campo da arte, diz Malguzzi (1999, p. 85). Entretanto, frisa o educador citado: “o *atelier* *jamais pretendeu ser um espaço separado e privilegiado, como se apenas ali as linguagens da arte expressiva pudessem ser produzidas*”. (MALGUZZI, 1999, p. 85, grifos nosso).

Considerando as colocações anteriores, é preciso dizer que o trabalho com e no ambiente educativo reggiano *exige que o(s) atelierista(s) e os(as) professores(as) estejam ambos, simultaneamente e em parceria, atentos as crianças, suas culturas e linguagens, dentro e fora do atelier.* Além disso, essa abordagem solicita a permanente formação do atelierista, como também a todo corpo docente. Segundo Giacopini e Bassi (2007, p. 6), “o *processo de formação é parte do trabalho que diariamente toma vida na instituição*”, sendo

ele também um investimento muito alto e o tempo a ele dedicado nunca é suficiente. (GIACOPINI; BASSI, 2007, p. 6-7, grifos nosso)³³.

Diante das reflexões tecidas até aqui, posso dizer que o espaço da educação infantil pode ser compreendido como lugar, assim como ambiente, se considerar que ele é construído pelas marcas, em especial, das crianças que nele vivem, *brincam, se relacionam, experimentam, criam* etc., em diálogo com os adultos e a comunidade de forma mais ampla. Marcas que juntamente com os objetos e os mobiliários, acabam por *narrar* e construir a identidade do grupo e da proposta pedagógica da instituição. As três propostas: cenários infantis, lugar e ambiente, questionam e indicam a necessidade da participação das crianças na criação deste espaço.

Destaco ainda, nas reflexões referentes à abordagem italiana à educação infantil, a forma como o espaço arquitetônico é pensado em suas características quanto à promoção do bem-estar, das relações, da permeabilidade entre o dentro e o fora, da relação entre a escola e a cidade, da multissensorialidade e a atenção para com a iluminação (natural e artificial), cores, materiais, odores, sons e microclimas. (CEPPI; ZINI, 2013). Igualmente, ressalto que o ambiente de educação da infância é tido como um espaço flexível que deve possibilitar e impulsionar as relações das crianças (e adultos) com diferentes áreas de conhecimento, outras maneiras de pensar, outras identidades, tornando-se rico em informações e possibilidades de viver a infância. Por fim, *não há como desvincular* o espaço (e nele o *atelier*) da imagem de criança construída e assumida, assim como da ação pedagógica desenvolvida nas escolas de Reggio Emilia e vice-versa.

Assim, as reflexões encontradas nos autores estudados me permite dizer que os conceitos aqui tratados: cenários infantis, lugar e ambiente, trazem consigo uma imagem de criança capaz de se expressar e manifestar as suas necessidades por meios específicos, e estes, podem ser diferentes da linguagem adulta. O adulto precisa estar atento para as formas de comunicação e expressão que a criança lança mão quando quer compartilhar com outras crianças e adultos as suas descobertas, pensamentos, sentimentos, necessidades e indagações. Isto porque, segundo os autores estudados seria o caminho que possibilita nos aproximar das crianças, dos seus saberes e entender o que elas precisam. Para isso, é indispensável também a construção de uma relação de troca de saberes, na qual o adulto aprende as linguagens da criança e a mesma é respondida pelo adulto. Nessa relação, a criança igualmente tem a

³³ Mesmo que meu foco não seja a formação de(as) professores(as) de educação infantil, acredito na indissociabilidade desta com as práticas pedagógicas que envolvem o espaço e a produção artística das crianças.

possibilidade de aprender a(s) linguagem(ns), os sinais dos adultos. Estas ideias convergem com os fundamentos da Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999; BARBOSA, 2010; FARIA e MELLO, 2009) referenciada nesta investigação.

CAPÍTULO III

5 UM AMBIENTE PARA AS PRODUÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS DAS CRIANÇAS: brincando com as possibilidades

Neste subtítulo busquei, a partir das reflexões realizadas em torno da imagem de criança, infância e espaço de educação infantil, *brincar* com algumas possibilidades de construção de ambiente(s) de cuidado e educação formal das crianças de 0 a 5 anos de idade, que garanta(m) o direito das crianças criarem, em especial, no campo das artes visuais. De modo algum, as indicações tecidas neste capítulo devem ser compreendidas como “receitas/modelos” para a construção de ambientes que respeitem as produções culturais e artísticas das crianças. Ao contrário, devem ser tidas *como um exercício da nossa imaginação ética e criadora*³⁴, um *exercício com os possíveis modos de trabalhar com as “cem linguagens da criança”, de incentivar e respeitar a criação infantil.*

Certamente as minhas preocupações também repousam sobre a necessidade de termos um *ambiente preocupado com o bem-estar total das crianças* (como pontuam CEPPI; ZINI, 2013), com espaços adequados para sua alimentação e higiene, por exemplo. O ambiente de educação infantil, considerando as necessidades das crianças e dos adultos, traz consigo a ideia de um espaço que igualmente acolhe suas famílias. Deste modo, há nele a disposição para momentos de amamentação materna, para diálogos reservados com as famílias e as próprias crianças quando necessário entre outros. Tudo isso igualmente constitui um ambiente que garante a criação das crianças, mas aqui, meu foco estará nas questões entorno de espaços disponíveis, promotores e divulgadores da criação artística infantil e assim, da produção cultural das crianças.

Nos últimos encontros de orientação desta investigação, nos detemos (eu e minha professora orientadora) a pensar sobre o que havíamos aprendido com as discussões tecidas até aquele momento e, ao mesmo tempo, buscávamos sintetizar nossas descobertas. Nesse movimento, fomos pensando em como poderíamos construir ambientes de educação infantil tendo como base a imagem de uma criança rica em potencialidades e produtora de cultura

³⁴Segundo Kearney (1988, p. 394, grifos nosso) o tipo de imaginação exigida em nosso tempo é “aquela capaz de vislumbrar *como as coisas poderiam ser*”. “A imaginação, não importa quão ética seja, precisa brincar. De fato, podemos dizer que *ela precisa brincar porque é ética* [...] para assegurar que seja ética de *modo libertador*, de modo a *que anime e amplie nossa resposta ao outro*, em vez de nos enclausurarmos no moralismo sombrio do ressentimento e da recriminação [...] A imaginação pós-moderna... precisa ser capaz de rir com o outro, assim como de sofrer com ele”. (KEARNEY, 1988, p. 367, grifos nosso). (Livre tradução de Gilka Elvira Ponzi Girardello para fins de estudo da obra do autor).

(ROCHA, 2001, 1999; MALAGUZZI, 1999; SARMENTO, 2003; RINALDI, 2013). Soma-se a estes pressupostos, a compreensão teórica, a partir dos escritos de Vigotski (2009), de que para criar imagens artísticas complexas – que venham a compor o ambiente e/ou cenários infantis elementos fortemente identificado na abordagem italiana (SÁ, 2010; MIRANDA, 2005; GIACOPINI e BASSI, 2007)³⁵ e nas discussões de Cunha (2005) – faz-se indispensável ampliar as experiências das crianças no campo das artes visuais e com isso, colocar em ação a imaginação infantil. No entanto, ao verbalizar alguns de meus pensamentos, foi indagada pela orientadora: “as artes visuais, como você bem identificou na proposta italiana, é um forte aspecto da cultura da Itália e da abordagem pedagógica da Reggio Emilia, mas para você, quais seriam os aspectos preponderantes na identidade cultural dos(as) brasileiros(as)”? (OLIVEIRA; AMARAL, 2014).

Diante da pergunta anteriormente descrita, as imagens mais fortes que emergiram se referiam: a natureza, ao samba (música e dança) e ao futebol. Mas teriam essas imagens vindas à tona por serem clichês da nossa cultura ou seriam estes elementos contundentes que, de fato, constituem nossa identidade cultural enquanto brasileiros(as)? Teriam estes elementos surgidos pelo fato de estar vivendo, neste momento, “num clima” de Copa do Mundo de Futebol promovido pela FIFA³⁶ no Brasil? Ou ainda, eles teriam emergido em mim pela *confluência* de clichês, informações/imagens presentes na mídia (nacional e internacional), desse “clima de Copa” e por serem elementos da cultura brasileira? Caso não estivesse vivendo a Copa, eu teria mencionando estes elementos ou teriam emergidos outros? Vale lembrar que as agências de turismo e os meios de comunicação estão repletos de imagens, informações e “apelos” associados ao samba/carnaval, as mulheres sensuais, a praia, ao futebol (em especial, a seleção brasileira e/ou seus “craques”), assim como da floresta Amazônica³⁷. Uma vez identificados esses elementos como clichês, eles não devem mais

³⁵ Não cabe aprofundar a discussão sobre o assunto aqui, mas *sei que não são somente as artes visuais*, como também a moda, a gastronomia, a música, o design, o futebol e a indústria automobilística constituem e são constituídos na cultura italiana e, por isso, também nos projetos desenvolvidos nas instituições de educação infantil de Reggio Emilia. No entanto, posso dizer que todos eles acabam se revelando como base de criação e conhecimento das crianças em suas produções também no campo das artes visuais.

³⁶ “A *Fédération Internationale de Football Association* (FIFA) é uma associação regida pela legislação suíça, fundada em 1904 e sediada em Zurique. É composta por 208 federações nacionais e tem como objetivo, de acordo com os seus Estatutos, a melhora contínua do futebol. A FIFA conta com aproximadamente 310 colaboradores procedentes de 35 países e é formada pelo Congresso (órgão legislativo), pelo Comitê Executivo (órgão executivo), pela Secretaria Geral (órgão administrativo) e pelos comitês (que auxiliam o Comitê Executivo)”. Fonte: <<http://pt.fifa.com/aboutfifa/organisation/>>.

³⁷ De acordo com os estudos de Kajihara (2008), na “visão de Bignami (2005 apud KAJIHARA, 2008), em termos de atratividade turística, a imagem do país de um modo geral se qualifica pelas seguintes categorias: *Brasil Paraíso*: ideia relacionada ao Éden, aos atrativos naturais e paisagísticos e as características descritas na carta de Pero Vaz de Caminha na época do descobrimento; *Lugar de Sexo Frágil*: relaciona-se a ideia de

aparecer nos ambientes, espaços e proposições pedagógicas nas creches e pré-escolas? Mas se não aparecem pelas indicações dos adultos, dos(as) professores(as), as crianças, imersas nesse “caldeirão” cultural e também vivendo “num clima de Copa”, não os trariam de alguma forma, por meio das suas *cem linguagens*, para dentro das instituições de educação infantil? Caso elas tragam o futebol, o samba e a natureza, devo, empregando aqui a expressão popular: “deixar prá lá”? Se não trabalhar com a natureza, o samba (música e dança) e o futebol, não estarei impedindo que elementos da cultura, da cidade, da comunidade e do país de forma mais ampla, entrem, façam parte, dialoguem com a cultura existente nos ambientes e educação infantil, contrariando o que discuti no capítulo II com as reflexões, por exemplo, de Rinaldi (2013), Cunha (2005) e Ceppi e Zini (2013)? Por outro lado, se trabalhar com esses elementos, não estarei reforçando estereótipos entre as crianças?

Os questionamentos feitos anteriormente apontam para mim e minha orientadora, que *imaginar possibilidades de criação* pautadas na natureza, no samba (música e dança) e no futebol é, pela complexidade das questões levantadas, andar no “fio da navalha”. Deste modo, ao trabalhar com esses elementos *é indispensável ter um olhar atento, cuidadoso, interrogativo e de estranhamento sobre os mesmos* para não reforçar estereótipos e negar as reflexões, princípios e fundamentos que compõem os capítulos anteriores e que assumi neste Trabalho de Conclusão de Curso.

Colocar de modo simplificado a natureza, o samba (música e dança) e a natureza dentro das nossas creches e pré-escolas de modo estereotipado, como por exemplo: em dias de Copa do Mundo, ter uma explosão de bandeiras e cores verdes e amarelas, certamente *não é* o que defendo. Na *contramão dessa visão*, poderia imaginar-construir ambientes que comportem *o brincar* constante (o ano inteiro) de futebol entre meninas e meninos. Assim, além das crianças terem a oportunidade de, por exemplo, ao final da tarde brincar com brinquedos, brincar de faz de conta ou ler histórias, poderiam esperar seus familiares jogando

sensualidade, libertinagem e a beleza da mulher brasileira; *Brasil do Brasileiro*: incluem-se todas as características relacionadas ao povo brasileiro, como a musicalidade, a hospitalidade, a malandragem, a alegria, a cordialidade e a falta de preconceito; *País do Carnaval*: é a síntese do imaginário que associa o Brasil com grandes eventos na mídia, com o carnaval, o futebol e a música; *Lugar do Exótico e do Místico*: relaciona-se às manifestações religiosas, a cultura negra e indígena, aos ritos e rituais em geral. Tais estereótipos caracterizam o país de uma forma simplificada, na qual o diferencial do país fundamenta-se quase que exclusivamente na exuberância dos seus recursos naturais, na luxúria das festas e na beleza das mulheres”. Sobre a construção de um imaginário e estereótipos em relação ao Brasil na mídia, em especial, na internacional, indico a leitura do artigo “A construção da imagem do Brasil no exterior: um estudo sobre as rotinas profissionais dos correspondentes internacionais” de autoria de Antonio Brasil na Revista FAMECOS (BRASIL, 2012, p. 775-794). Estes dois estudos apontam para a construção de um imaginário estereotipado em nível internacional sobre nosso país e suas consequências, assim como apontam para o fato de que estas imagens formam não apenas a ideia do exterior em relação ao Brasil, mas a imagem dos próprios brasileiros em relação a si mesmos e ao país.

futebol ou mesmo, convidá-los para com eles jogar, nem que seja “só um pouquinho”, como dizem as crianças. Desenhar, medir, definir campos, áreas para os goleiros, saber histórias do futebol e seus jogadores, *criar* hinos, flâmulas, álbuns de figurinhas e brasões para seus times. E o espaço para os jogadores da reserva e a comissão técnica? Que bancos as crianças criariam com troncos de árvores, quem sabe, inspirados nos estudos de Almeida (1997)? Parece-me que todas estas ações também seriam formas de *construir com as crianças* este ambiente, recuperando aqui, as reflexões que teci a partir das pesquisas de Cunha (2005).

O samba e mais, *a linguagem musical, é extremamente forte e rica em nossa cultura e igualmente deveria ter um espaço(s) nas creches e pré-escolas adequado(s) para as experimentações corporais, sonoras e musicais das crianças. Juntamente com os instrumentos musicais, o ambiente deveria conter objetos do cotidiano a fim de despertar nas crianças, desde a mais tenra idade, a curiosidade pelo universo sonoro. Pensando na cultura brasileira, além dos instrumentos industrializados e produzidos com materiais recicláveis, este(s) espaço(s) não poderia(m) deixar de ter instrumentos de origem indígena como, por exemplo: torokaná, catacá, bastões de ritmo, chocalhos, tambores, flautas entre outros*³⁸. Instrumentos que devem fazer parte do ambiente como proposta e estratégias pedagógicas artísticas e culturais, lúdicas e *desafiadoras para o ato de conhecer das crianças* e, simultaneamente, como parte da *educação da dimensão sensível* de e entre meninos e meninas³⁹ trabalhando assim com a riqueza das experiências sensoriais do corpo no espaço apontada pelos arquitetos italianos. (CEPPI; ZINI, 2013, p. 25).

No contexto do samba, não podemos nos esquecer das fantasias de carnaval, aquelas muitas vezes dispensadas pelos componentes das escolas de samba ao final dos desfiles. Fantasias que poderiam fazer parte dos *adereços para as brincadeiras de faz de conta das crianças* – cuidando, é claro, da higiene das peças e dos materiais que poderiam oferecer riscos às crianças, como arames desencapados e/ou pontiagudos, botões mal presos etc..

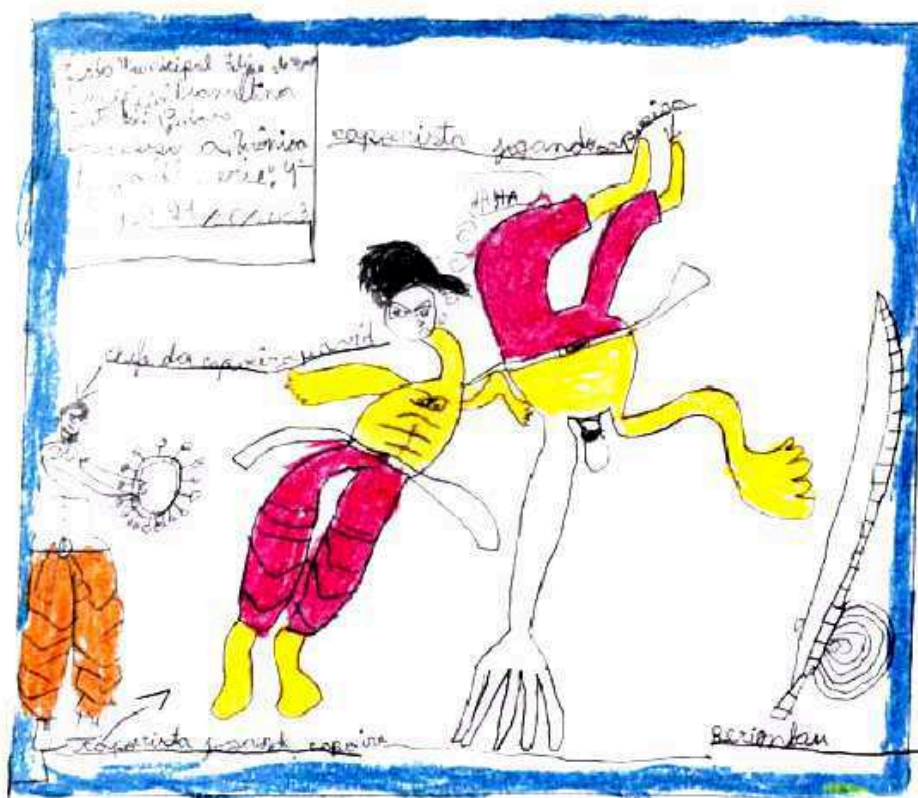
³⁸ Sobre os instrumentos aqui citados ver em: <<http://www.couroemadeira.no.comunidades.net/>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

³⁹ De acordo com Duarte Júnior (2001, p. 12-13) de imediato e “ao longo da vida aprenderemos sempre com o ‘mundo vivido’, através de nossa percepção, que permite que nos alimentemos dessas espantosas qualidades que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção de um sentido primeiro. O mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível. e, de acordo com Nicola Abbagnano, o sensível é ‘aquilo que pode ser percebido pelos sentidos. Nessa acepção, ‘o sensível’ é o objeto do próprio conhecimento intelectivo”.

Para ampliar as reflexões sobre a linguagem musical na educação das crianças pequenas indico a leitura de Ostetto (2004). Cabe dizer ainda que, no contexto de educação das crianças italianas, também encontramos reflexões sobre o fato de que, mesmo música estando muito presente na vida das crianças por meio da mídia e da publicidade, por exemplo, ela ainda é pouca, diz o musicista Corrado Guarino (2012, p. 11). Pouca na perspectiva do fazer musical entre crianças e jovens, da participação desses sujeitos em concertos e shows. Pouca, porque é *quase ausente nas escolas* em seus diferentes níveis de ensino. (GUARINO, 2012, p. 11).

É impossível não pensar na linguagem musical associada ao movimento corporal das crianças, *na simultaneidade das linguagens* ou nas aproximações que devemos provocar entre as linguagens para que as crianças (sozinhas e em pares) *construam* relações entre as linguagens. Para as crianças, descobrir sons e músicas é também trabalhar com a linguagem corporal, o que não poderia ser diferente segundo Lino (2001)⁴⁰. Essa compreensão, também pode ser identificada no desenho de David D. de Souza (9 anos de idade), de Planaltino/BA - Brasil, no qual música-instrumento-movimento são indissociáveis no jogo (brincadeira) de capoeira.

Figura 1 - "Nozza capoeira". Autor: David Bráz de Souza, 2003.



Nozza capoeira
David Bráz de Souza, 9 anni
Planaltino, Brasile, 2003
Matita e pastello a cera, cm17x20

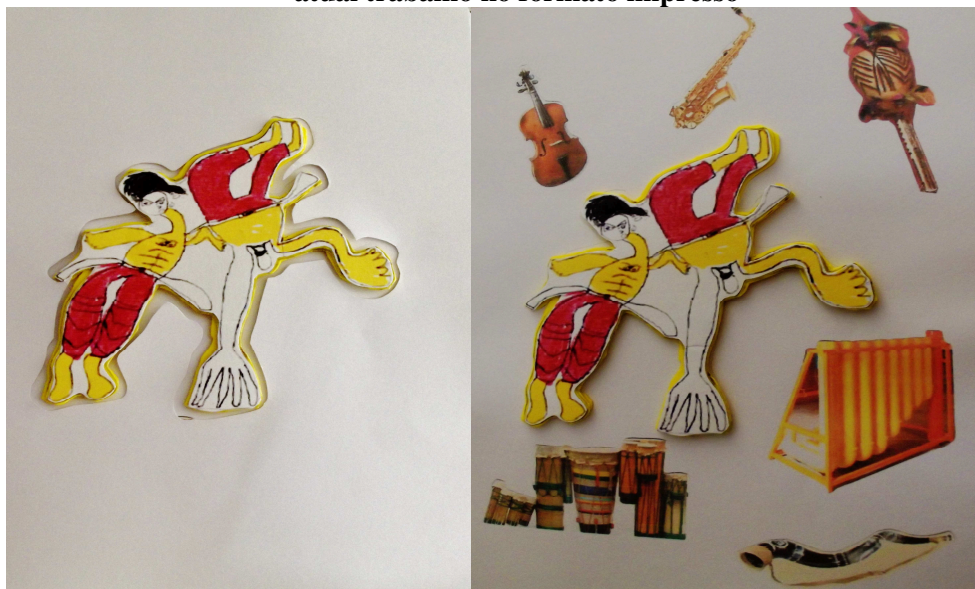
Fonte: "Música Maestro! Ritmi, danze, voci e feste nelle opere della PinAC. Quaderno-catalogo n.22, anno XI, 2012, p.53.

⁴⁰ Colocamos as experimentações corporais, sonoras e musicais juntas, considerando os estudos de Lino (2001, p. 61) que apontam para o fato de que as crianças compreendem e expressam, a sua moda, que para que haja música deve haver movimento, ou seja, que cada som nasce de um movimento. Para “dançar, movimentamos o corpo; para brincar, movimentamo-nos no espaço e, para tocar, também temos que movimentar um corpo elástico”. (LINO, 2001, p. 61). Também dissemos, no parágrafo anterior, que a “música deveria se fazer presente” nos ambientes de educação infantil na direção de reforçarmos a necessidade de discutirmos a presença desta linguagem na Educação Básica brasileira, considerando a legislação que trata da mesma. Para aprofundar a reflexão sobre o assunto, indicamos as considerações expressas pela Associação Brasileira de Educação Musical (AMBEM), ver em: <<http://abemeducaomusical.com.br/artsg2.asp?id=20>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

Imaginando um ambiente que promova a linguagem e o fazer musical das e entre as crianças também através de imagens, poderíamos aumentar - com qualidade de impressão – o desenho das crianças sobre o que sabem e imaginam no que concerne a música e dança ou seus processos de fazer música e dançar, transformando seus desenhos e pinturas em painéis dispostos pela instituição. A produção plástica das crianças, com diferentes materialidades, poderia ser discutida com as crianças, na perspectiva de aprimorar o olhar estético delas sobre suas próprias produções. Nessa discussão, vale apresentar a produção de crianças maiores de cinco anos de idade como a de David (2003) ora apresentada sobre a capoeira. Além disso, crianças e adultos poderiam refletir sobre a escolha do local onde suas produções visuais seriam fixadas considerando, por exemplo, as cores preponderantes nos trabalhos, a incidência de luz (natural e artificial) dos ambientes em que seriam fixadas, nas dimensões das produções entre outros aspectos.

Em algumas instituições da rede municipal de educação infantil de Florianópolis há a presença constante da capoeira entre as crianças, assim como da brincadeira de boi de mamão. Mas onde ficam *cotidianamente* os instrumentos e personagens para essas brincadeiras acontecerem? Como eles compõem o cenário infantil? Onde as crianças expressam seus conhecimentos, suas descobertas e curiosidades sobre a capoeira, por exemplo? Temos registros visuais, no ambiente das creches e pré-escolas, feitos pelas próprias crianças a respeito dessas brincadeiras? Onde estão? A quem se destinam? Novamente, *no exercício de imaginar como as coisas poderiam ser...*

Figura 2 - Releitura da obra "Nozza capoeira" criada por mim para a apresentação do atual trabalho no formato impresso

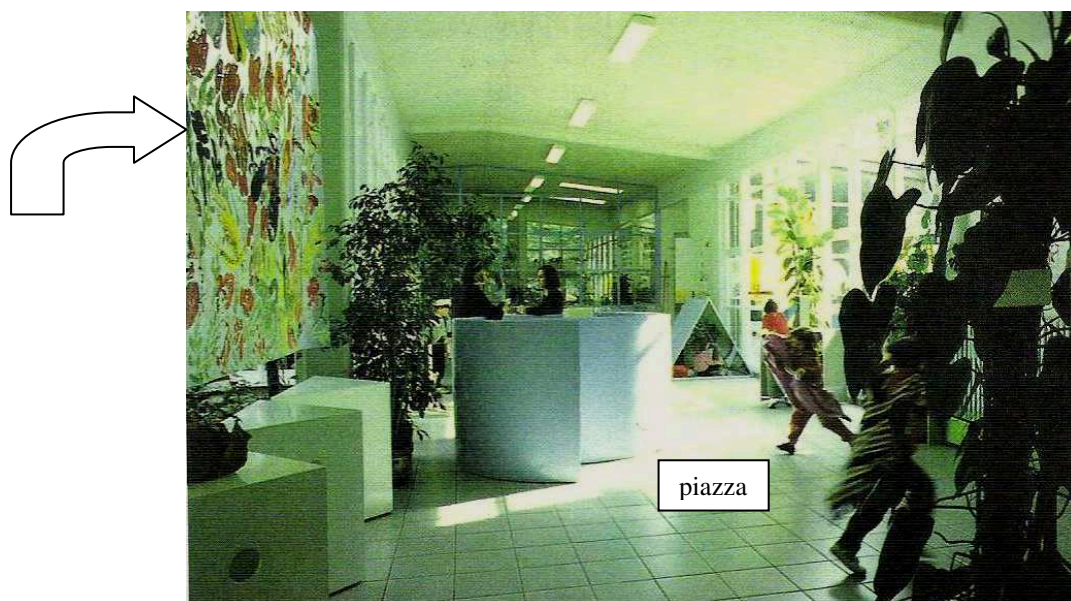


Fonte: Imagem fotografada do TCC entregue para a banca no formato impresso.

A presença de instrumentos musicais, a possibilidade de com eles criar e experimentar sons nas instituições de educação infantil - uma vez que estes comporiam o ambiente e não seriam elementos aleatórios e passageiros - me remeteu novamente à discussão dos arquitetos italianos Ceppi e Zini (2013) quanto à necessidade de pensarmos em projetos arquitetônicos atentos para acústica dos espaços. Certamente há questões de ordem estruturais embutidos na acústica das instituições, mas seria possível pesquisar e encontrar soluções que, *em alguns espaços*, podem ser elaboradas com a incorporação da produção artística das crianças? Um exemplo disso é encontrado na *Scuola dell'infanzia Diana* (Reggio Emilia, Itália): um painel criado em material transparente (plástico) buscando simultaneamente dar “contornos” a dois espaços distintos, mas sem isolá-los, e abafar – pelo menos um pouco – os sons entre os mesmos, neste caso, os sons do refeitório e da *piazza*⁴¹.

⁴¹ Atualmente existe um novo projeto arquitetônico para a escola Diana, mas no tempo desta investigação, eu e minha orientadora, não conseguimos encontrar informações sobre as reformas previstas para essa escola e nem o andamento do projeto. O projeto arquitetônico a que me refiro está disponível em: <<http://www.gabrielelottici.it/progetti/lavoripubblici/item/105-scuola-dellinfanzia-diana>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

Figura 3 - "Cenário cromático" entre o refeitório e a Piazza della scuola dell'infanzia Diana, criada pelas crianças sobre superfície transparente.



Fonte: CEPPI, Giulio e ZINI, Micheli (org.). Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013, p.45.

Aposto num ambiente que, a partir da sua organização visual composta por elementos da natureza, da cultura e da leitura dessa visualidade pelas crianças, seja promotor da sensibilidade e da criação entre as crianças. Assim, observamos na imagem anterior a presença de plantas pelo espaço da escola Diana. Plantas que também “invadem” o espaço da brincadeira, do teatro, das salas de referências dos grupos de crianças e dos *ateliers*, num diálogo permanente com os jardins internos da escola e o parque no qual a escola está inserida. Tudo isso compõem a visualidade do ambiente⁴².

Quais são as plantas existentes em nossas instituições? Que desenhos, pinturas e esculturas de flores e árvores compõem as criações das crianças? *Talvez* não precisássemos de jardins de inverno/internos em nossas creches e pré-escolas, mas cultivar plantas, por que não? Somos capazes de realizar a experiência da germinação do grão de feijão no algodão com as crianças, mas e a cultivar permanentemente violetas, Amores-Perfeitos ou construir um orquidário? Na terra do Ipê-Amarelo, não posso esquecer-me de referenciar o riquíssimo legado de um dos paisagistas brasileiros mais renomados internacionalmente do século XX:

⁴² Todas as referências feitas aqui sobre a scuola dell'infanzia Diana, são resultantes da nossa visita virtual a essa escola mencionada na metodologia desta investigação.

Roberto Burle Marx (1909-1994). Paisagista que nos ensinou a olhar, sentir, admirar e conhecer as cores e formas da flora brasileira⁴³.

Figura 4 - Trabalho de paisagismo de Roberto Burle Marx - Residência Edmundo Cavanelas, RJ.



Fonte: <<http://naterradoipe.wordpress.com/2011/08/06/burle-marx/>>. Acesso em: 13/06/2014.

Ao mostrar o trabalho de Burle Marx, não estou dizendo que assim devem ser os jardins das nossas instituições de educação infantil, mas que os ambientes devem contemplar a exuberância e beleza da nossa flora. As *crianças e adultos têm o direito* de cotidianamente ter encontros com essa beleza! E mesmo *o direito de construírem*, na escolha e cultivo de plantas locais de longa duração e aquelas de estação, *um sentido compartilhado de beleza*. (RINALDI, 2012, p. 146).

⁴³ Vale lembrar que a praça central do campus da UFSC na Trindade - Florianópolis, ou seja, a Praça da Cidadania é um dos sete projetos Roberto Burle Marx, realizados em Santa Catarina.
Fonte: <<http://noticias.ufsc.br/2009/12/ufsc-sedia-a-i-oficina-para-revitalizacao-da-praca-da-cidadania/>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

Figura 5 - Jardim projetado por Roberto Burle Marx.



Fonte: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:France_Loir-et-Cher_Festival_jardins_Chaumont-sur-Loire_2005_06_Burle_Marx_est_parmis_nous_01.jpg>. Acesso em: 13 jun. 2014.

Também podemos olhar bem de pertinho com as crianças, com lentes de aumento e sem pressa, flores, folhas, minhocas e tatus-bolas (“parentes” do tatu-bola-da-caatinga *Tolypeutes tricinctus*) presentes – quem sabe – no pátio das instituições ou seus arredores, praças e jardins da cidade⁴⁴. Isso porque, como expressa Gianfranco Staccioli (2011), é preciso que as crianças também *observem com atenção, minuciosamente* – a natureza e a arte – *para aprenderem a desenhar*.

Colecionar, montar um acervo organizado quem sabe por cores, de pedrinhas, sementes, galhos, flores e folhas secas de diferentes tamanhos e texturas, diferentes *tipos de terra e areia*, palha, estando eles ao *alcance dos olhos e mãos das crianças* para poderem com eles criar. Do mesmo modo, ter recipientes transparentes (até mesmo com garrafas do tipo pet

⁴⁴ Sobre essa questão vale lembrar as reflexões de Renata Meirelles (2009) que, ao estudar as brincadeiras das crianças, observa o interesse, a curiosidade, o medo, a repulsa e o *maravilhamento* de meninos e meninas desde os menores, diante dos tatus-bola e diz: “Com todo esse potencial, os tatu-bola deveriam ser elevados à categoria científica infantil e receber local de destaque em qualquer espaço que se diga educativo. Deveriam fazer parte do material pedagógico de cada escola, dos currículos e planejamentos da educação infantil, com a seguinte regra: toda escola deve possuir uma quantidade mínima de tatus-bola por [criança]”. (MEIRELLES, 2009, p. 127-128). Mais do que informação, Meirelles (2009) aposta na experiência, no contato direto das crianças com a natureza para que as informações façam sentido e, a partir delas, as crianças elaborem seus próprios conhecimentos em diferentes linguagens a respeito do assunto.

incolor) com alimentos não perecíveis (como macarrão, erva de chimarrão, café, grãos de feijão, lentilha, milho etc.). A ideia aqui é criar um ambiente para a experimentação, maravilhamento e descobertas na composição de cores, tamanhos e texturas encontrados na natureza.⁴⁵

Em relação à materialidade terra, chamo a atenção para as infinitas possibilidades do trabalho e da criação artística com essa materialidade desde os bebês. Para isso, trago aqui imagens do projeto “Arte no muro – uma tela a céu aberto!”, desenvolvido no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC (NDI), numa parceria entre esta instituição e o Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação, ambos da UFSC⁴⁶. Um projeto que acompanhei no seu primeiro ano de desenvolvimento, como estudante da 4ª fase do Curso de Pedagogia. No registro e divulgação do trabalho realizado em 2012-2013, temos a oportunidade de ver a diversidade de texturas e cores existentes na terra e com elas, as inúmeras possibilidades de experimentação e criação das crianças compondo um painel que modificou a relação de meninos, meninas e adultos com um dos muros da instituição. Criando assim, um cenário infantil que privilegia a produção plástica das crianças e com ele, um ambiente que instiga a imaginação, a curiosidade, o brincar e educação sensível de adultos e crianças que vão ao seu encontro.

⁴⁵ Certamente, ao trabalharmos com materiais tão pequenos, como as sementes, devemos estar atentos para a segurança das crianças que, muitas vezes, pela curiosidade, acabam levando-as ao nariz e orelhas. O trabalho em pequenos grupos e com a orientação constante do(a) professor(a) se faz necessário.

⁴⁶ Para saber mais, ver em: <http://artenomurondi.blogspot.com.br/2012_05_01_archive.html>. Acesso em: 14 jun. 2014.

Figura 6 - Exemplos de terras empregadas no projeto "Arte no muro - uma tela a céu aberto!" (NDI/MEN/CED/UFSC), evidenciando a diversidade de texturas e cores encontradas e disponibilizadas para a criação das crianças pequenas.



Fonte: <http://artenomurondi.blogspot.com.br/2012_07_01_archive.html>. Acesso em: 14 jun. /2014.

Figura 7 - Crianças do Módulo I do NDI (faixa etária entre 2 anos a 2 anos e 11 meses), pintando com lama sobre o suporte de papelão fixado na parede.



Fonte: <http://artenomurondi.blogspot.com.br/2012_08_01_archive.html>. Acesso em: 14 jun. 2014.

Figura 8 - Crianças do Módulo I do NDI (faixa etária entre 2 anos a 2 anos e 11 meses) pintando o muro com tintas feitas a base de terra (2012).



Fonte: Acervo dos coordenadores do projeto “Arte no Muro - uma tela a céu aberto1”: Alessandra M Rotta de Oliveira (MEN/CED/UFSC), Vania Broering e Gilberto L. Lerina (NDI/CED/UFSC).

Muitas instituições de educação infantil, até onde conhecemos, pouco conseguem propor às crianças na direção da construção de relações diversas e permanentes destas com a natureza, dentro e fora dos seus muros. É possível acompanhar com as crianças a transformação da lagarta em borboleta, mas muitas vezes esquecemos – ou *somos impedidos* pelo projeto arquitetônico da instituição, pelas distâncias e falta de transporte adequado – de acompanhar o movimento das marés, a mudança das cores do mar – já que habitamos numa Ilha –, assim como das cores do céu com as crianças. Ou mesmo, de brincar com elas de ver figuras nas nuvens no céu ou desenhá-las, pintá-las, transformá-las em esculturas (OLIVEIRA, 2007). Quem sabe, poderíamos até desenhá-las – com suas formas e cores peculiares – nos tetos das salas das creches e pré-escolas! Os céus poderiam ser fotografados e estudados pelas próprias crianças. As cores identificadas nos céus em diferentes dias e horários e mesmo, as cores a serem inventadas e nomeadas pelas crianças, fariam parte dos

cenários. As cores poderiam até ser compostas por diferentes extratos orgânicos como de frutas e verduras, ou misturas a partir de elementos como: carvão, areia, serragem.

Imaginando ainda as possibilidades de construir ambientes e proposições pedagógicas *para e com* as crianças, construindo *relações entre a natureza e a arte*, os “céus” voltam a inspirar-me! Na direção da constante necessidade de ampliar o repertório visual das crianças, também se pode propor o olhar atento e imaginativo para as produções plásticas e fotográficas de artistas dos mais diversos tempos e espaços. Dar a conhecer – não a copiar – os céus criados, por exemplo, pelo fotógrafo Matt Molloy (1990 –):

Figura 9 - Sem título. Artista: Matt Molly (1990-).



Fonte: <<http://www.cafeentreamigos.com/2013/11/a-arte-de-matt-molloy.html>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

Figura 10 - Sem título. Artista: Matt Molly (1990-).



Fonte: <<http://www.cafeentreamigos.com/2013/11/a-arte-de-matt-molloy.html>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

Figura 11 - Sem título. Artista: Matt Molly (1990-).



Fonte: <<http://www.cafeentreamigos.com/2013/11/a-arte-de-matt-molloy.html>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

As formas artísticas expressas pelas crianças serão resultantes das suas experiências sensíveis, do conhecimento e desenvolvimento de suas habilidades técnicas e artísticas. Assim, não se pode esquecer que as habilidades artísticas das *crianças podem e devem ser potencializadas pelas experiências sensoriais* que o ambiente lhe provoca. Para isso, levamos em conta a reflexão de László Moholy-Nagy (1895-1946), designer, fotógrafo, pintor e professor de design, um dos mestres da escola alemã de arte, arquitetura e design *Bauhaus*⁴⁷:

Todo mundo está equipado pela natureza para receber e assimilar experiências sensoriais. Todo mundo é sensível aos tons e cores, tem tato seguro e reage ao espaço etc. Isso significa que, por natureza, cada um é capaz de participar de todos os prazeres das experiências sensoriais, que qualquer homem sadio, pode também tornar-se um musicista, pintor, escultor, arquiteto, do mesmo modo que quando fala ele é um orador. (Silveira, 1973, p. 246 apud ABROGI, 2011, p. 70).

Com a citação anterior não estou dizendo que nossas crianças devem “sair” das instituições de educação infantil como musicistas, escultoras, pintoras, arquitetas e paisagistas. Mas destaco que *todos nós somos sensíveis*, desde as crianças mais pequenininhas, ao ambiente em que atuamos. Portanto, se optamos em levar reproduções e obras de artistas, famosos ou não, para os ambientes de educação infantil (do berçário aos banheiros e refeitórios; do pátio ao hall de ingresso) e neles deixá-las expostas, devemos tirar o maior proveito dessas imagens, *no sentido de ampliar os conhecimentos das crianças e complexificar suas criações*.

A sensibilidade de crianças e adultos pode ser aguçada com obras que contemplem as mais diversas cores (quentes e frias) e tons (claros e escuros), possibilitando a observação do seu uso pelo artista (por exemplo, se são cores puras ou misturas que originaram novas cores e tonalidades). O Olhar e a percepção imaginativa das crianças são expandidos e aguçados no encontro com várias obras do mesmo artista ou de diferentes artistas (na sua variedade e complexidade). Isto porque, diante delas as crianças podem perceber e indagar sobre traços,

⁴⁷“Criemos uma nova guilda de artesãos, sem as distinções de classe que erguem uma barreira de arrogância entre o artista e o artesão”, declara o arquiteto germânico Walter Adolf Gropius (1883 - 1969), quando inaugura a Bauhaus, em 1919. Criada com a fusão da Academia de Belas Artes com a Escola de Artes Aplicadas de Weimar, Alemanha, a nova escola de artes aplicada e arquitetura traz na origem um traço destacado de seu perfil: a tentativa de articulação entre arte e artesanato. Ao ideal do artista artesão defendido por Gropius se soma a defesa da complementaridade das diferentes artes sob a égide do design e da arquitetura. O termo bauhaus - haus, "casa", bauen, "para construir" - permite flagrar o espírito que conduz o programa da escola: a ideia de que o aprendizado e o objetivo da arte ligam-se ao fazer artístico, o que evoca uma herança medieval de reintegração das artes e ofícios”. Fonte: <http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=368>. Acesso em: 14 jun. 2014.

curvas e contornos que a originam e configuram formas cheias e vazias, formas geométricas, assim como o uso de letras e números na composição visual. Imagens formadas com o uso das mais distintas composições como: pontilhado, esfumaçado, aerossol, contrastes entre luz e sombras, proporcionando sensações visuais variadas.

Para além dos aspectos anteriormente mencionados, é preciso oferecer imagens e obras que “suspendam” aquilo que as crianças (e nós, adultos) sabemos, mas, que nos façam indagar o que sabemos. Que provoquem o pensamento divergente, que mexam com nossas percepções e fantasias. Imagens que sejam fontes inspiradoras para as crianças inventarem e para nós (adultos e professores(as)) pensarmos nas possíveis “dicas” das obras para a composição do ambiente e proposições pedagógicas no campo da arte. Podemos não ter uma tradição de milênios de anos no campo das artes plásticas tal como os italianos – isso se não contarmos a arte indígena brasileira –, mas certamente *a produção dos artistas brasileiros, assim como de outros países, é também de altíssima qualidade.*

O que as crianças sentiriam, narrariam, inventariam a partir das imagens (reproduções) – *caso não possamos levá-las diretamente ao encontro com as obras de arte* – como as que seguem abaixo?⁴⁸

⁴⁸ *Sempre que possível, devemos promover o encontro direto das crianças com as obras de arte, sejam elas expostas em museus, galerias de arte, praças, igrejas, capelas, fachadas de edifícios, nos muros da cidade a exemplo dos grafites, bibliotecas, centros culturais, universidades entre outros espaços. Soma-se a isso, o indispensável acervo, na instituição e nas salas de referência das crianças de livros de arte e catálogos de exposições com boa qualidade de impressão. Alia-se a esses últimos, os livros de boa qualidade gráfica, narrativa e ilustrações advindos da literatura infantil, gibis, enciclopédias, coleções de arte entre outros.*

Figura 12 - Obra: sem título – Série Quadros. Artista Nuno Ramos (Brasil, 1960-)



Materiais: Latão, cobre, alumínio, pelúcia, plásticos, tecidos, espelho, acrílico, tinta a óleo e canos de aço inoxidável. Dimensões: 290×760×220 cm. Fonte: <http://www.nunoramos.com.br/portu/comercio.asp?flg_Lingua=1&cod_Artista=106&cod_Serie=79>. Acesso em: 20 abr. 2014.

Figura 13 - Obra: "Mapamaré". Artista: Suzana Queiroga (Brasil, 1961-)



Desenho subjetivo das trilhas das crianças moradoras do Complexo de favelas da Maré no Rio de Janeiro. “Mapamaré” é uma imensa rede formada pela sobreposição dos trajetos desses meninos e meninas em um território que ora é familiar, ora é estrangeiro.

Fonte: <<https://daniname.wordpress.com/2011/02/>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

Figura 14 - Obra: “Transarquitetônica” (2014). Artista: Henrique Oliveira (Brasil, 1973).



Fonte: <<http://www.oesquema.com.br/urbe/2014/04/>>. Acesso em: 05 maio 2014.

Figura 15 – Obra: “Transarquitetônica” (2014). Artista: Henrique Oliveira (Brasil, 1973).



Fonte: <<http://www.oesquema.com.br/urbe/2014/04/>>. Acesso em: 05 maio 2014.

Figura 16 - Obra: "Tropeços em paradoxos" (2002). Artista: Suzana Queiroga (Brasil 1961-)



Exposição do conjunto dos trabalhos infláveis no festival riocenacontemporanea.

Fonte: <<http://suzanaqueiroga.blogspot.com.br/search?updated-min=2007-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2008-01-01T00:00:00-08:00&max-results=7>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

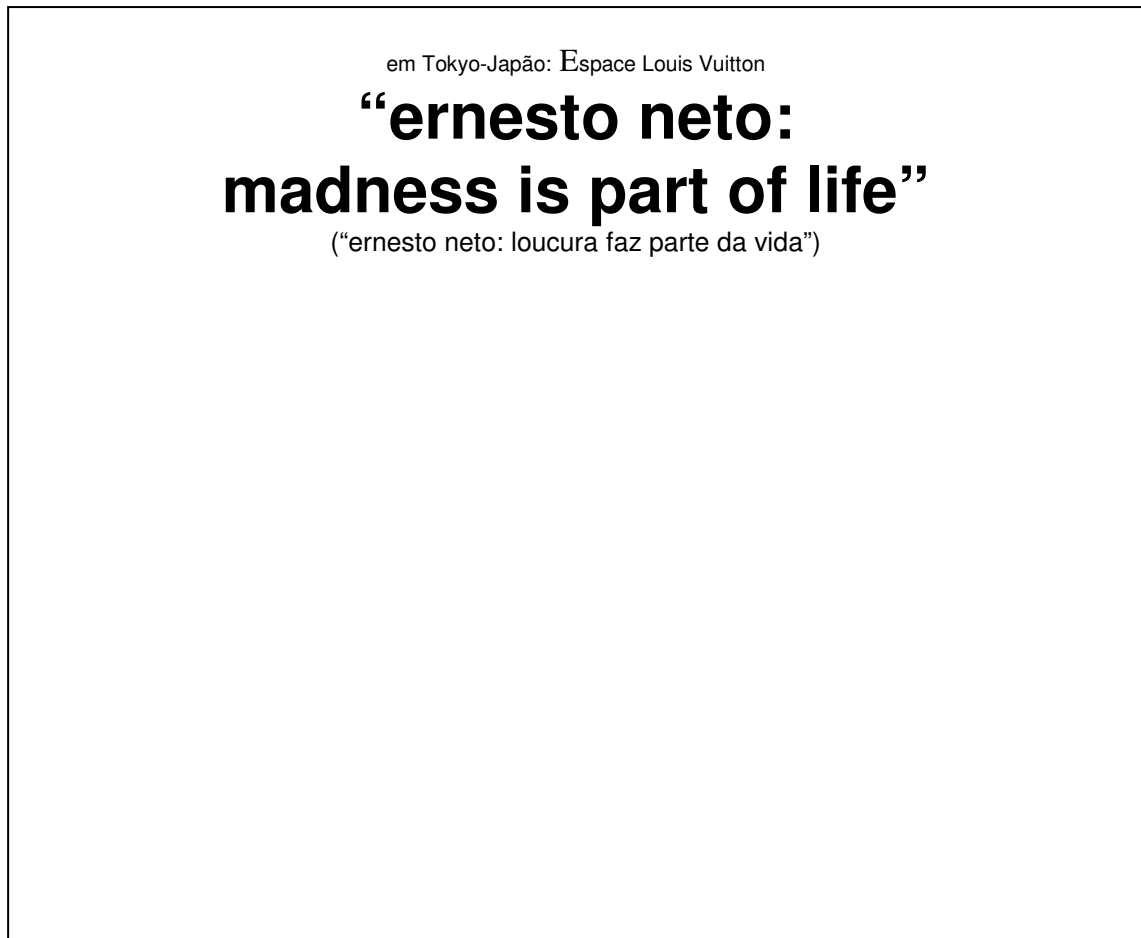
Figura 17 - Obra: "Tropeços em paradoxos" (2002). Artista: Suzana Queiroga (Brasil 1961-)



Exposição do conjunto dos trabalhos infláveis no festival riocenacontemporanea.

Fonte: <<http://suzanaqueiroga.blogspot.com.br/search?updated-min=2007-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2008-01-01T00:00:00-08:00&max-results=7>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

Figura 18 - Obra: 'TorusMarcoCopula' (2012). Artista: Ernesto Neto (Brasil, 1964-).



Fonte: <<http://www.designboom.com/art/ernesto-neto-madness-is-part-of-life/>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

Figura 19 - Obra: 'TorusMarcoCopula' (2012). Artista: Ernesto Neto (Brasil, 1964-).



Esta escultura é feita de polipropileno (material reciclável), poliéster, bolas de plástico e poliamida. A instalação mede: 780 x786 x1486 cm.

Aqui vai uma explicação dada pelo artista para sua obra... Obra prima, diga-se de passagem...

“Loucura é uma parte da sociedade, algo que precisa ser controlado, escondido por medicação, como se fosse a coisa certa pra se fazer, mas certo para quem? O mundo é cheio de paixão, esta pequena loucura que mora dentro e em nosso redor. Nós precisamos disto!”

Através deste título poderíamos (nós adultos) mudar algumas posições humanas nas quais coloca-nos no centro do universo, multiverso, etc. A ideia é de fazer a nossa mente viajar fora de nosso corpo, como se fosse algo sobrenatural além da natureza, de como cultura poderia ser fora da natureza e não parte dela. **A vida é maior do que nós, e nós somos parte dela, se existe Deus, Deus é a Natureza e nós somos uma pequena parte espacial, mais ainda assim só uma parte.**

É a escultura da Família Balanço, feita de pele e uma passarela, esta passarela é suspensa, e as pessoas podem andar, sentar ou deitar em cima. No caso de LIBWPO (**“Life Is a Body We are Part Of”**). A vida é um corpo em que somos parte, a peça é feita de 2 partes: Zoid no corredor de cima e óvulo na sala de estar.

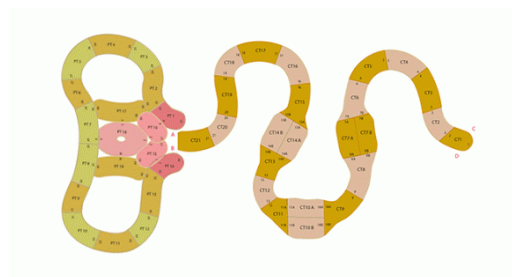
Esta é uma escultura para ser experimentada. Nós também temos a ideia de levantar as pessoas acima, perto do vidro construindo um jeito de causar uma experiência de alguma vertigem, ou no mínimo lidar com o **sentimento de flutuar no “CÉU”**. A peça é o trabalho que lida com a **estabilidade**, de como nos movemos, desejamos e tememos. A porta é o portal entre estes dois universos, ou a continuidade deles. A parede de pele na peça é feita interconectada nas células espirais. A passarela do corpo é feita de “Células Roe” e de tubos cheios de bolas de plástico.

Disponível em: <<http://www.40forever.com.br/ernesto-neto-em-tokyo/>>. Acesso em: 20 jun. 2014.



Fonte: <<http://www.designboom.com/art/ernesto-neto-madness-is-part-of-life/>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

Figura 20 - Projeto no papel



Fonte: <<http://www.40forever.com.br/ernesto-neto-em-tokyo/>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

Figura 21 - Obra: Dengo (2012). Artista: Ernesto Neto (Brasil, 1964-).



Fonte: <<http://criancacomconteudo.blogspot.com.br/2010/12/ernesto-neto-no-mam.html#.U5zhm5RdVul>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

Figura 22 - Obra: Dengo (2012). Artista: Ernesto Neto (Brasil, 1964-).



Ernesto Neto: Dengo
Curadoria: Ernesto Neto e Felipe Chaimovich
Grande Sala

O ambiente de Ernesto Neto convida ao encontro. Diversas ilhas de convivência escorrem de um teto contínuo de crochê, formando diferentes situações coletivas: uma praça com bancos, uma sala de música, uma biblioteca. Nunca estamos isolados: há sempre lugar para mais alguém, mesmo que ainda não tenha chegado.

A estrutura tecida leva o visitante de uma ilha à outra, como se o museu fosse um grande rio abraçado por uma tarrafa oceânica. A paisagem vai se definindo conforme avançamos, pois cada agrupamento tem cores específicas, cheiros próprios, sons peculiares.

A obra de Ernesto Neto expande a forma dos objetos escultóricos para a experimentação sensorial, pois às vezes lhes esticamos as partes, outras nos sentamos sobre suas gotas, ou enfiamos o nariz em seus perfumes. O material elástico de redes e membranas que compõe a instalação é assim contaminado pela vida do público. Gentil e suave, *Dengo* é um convite ao mergulho numa forma incapturável, cuja liberdade está em mudar a cada novo encontro conosco.

Fonte:

<<http://mam.org.br/exposicao/ernesto-neto-dengo/>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

Fonte: <<http://criancacomconteudo.blogspot.com.br/2010/12/ernesto-neto-no-mam.html#.U5zhm5RdVul>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

Todas as obras de arte ou reproduções expostas no ambiente da educação infantil devem ser identificadas com o nome do autor, título (se possuir), ano, técnica, dimensões originais, fonte da reprodução – se for o caso. Isto porque, ainda que a maioria das crianças não saiba ler, devemos considerar as famílias e os profissionais que atuam nesse ambiente, como também os seus visitantes. Ou ainda, a possibilidade de adultos e outras crianças lerem para aquelas em processo de alfabetização, podendo também ser mais uma das dimensões e características de um ambiente instigante, atuante na formação de crianças leitoras e escritoras. Na troca de saberes em meio às tramas vividas no ambiente imagético e letrado, as crianças poderão questionar sobre as impressões que tiveram sobre as obras (tecendo relações com as impressões de adultos ou crianças da mesma idade ou maiores). Contemporaneamente, tais informações podem impulsionar a pesquisa no campo da arte entre as crianças ou assuntos representados nas imagens. E ainda, podemos expor junto as obras *as falas, as hipóteses de criação técnica, às descobertas e interpretações construídas pelas crianças* ao invés de, por exemplo, atrelar as obras à releituras infantis que, na maioria dos casos, acabam sendo cópias da imagem original⁴⁹.

Outra possibilidade seria a de trazer para os ambientes: desenhos, esculturas, pinturas, produções audiovisuais de outras crianças para as crianças verem, dialogarem sobre elas e até mesmo, tecerem relações (artísticas e culturais) com as suas próprias produções. Falamos aqui, não apenas das produções das crianças que já passaram pela instituição, como também de outras instituições, regiões do país e, por que não, internacionais? Simultâneo à exposição de longa e curta duração das criações das crianças, a organização de mostras e exposições dessas – com a documentação dos processos, hipóteses, descobertas e investigações plásticas das crianças – poderiam “viajar” de uma instituição para outra ao longo do ano letivo. Essa proposta me parece também constituir um ambiente *acolhedor e promotor* das criações da pequena infância (de 0 a 5 anos de idade).

Na discussão sobre a produção artística das crianças, em especial a dos bebês, não posso deixar de mencionar o trabalho realizado pela artista plástica e educadora dinamarquesa Anna Marie Holl. Segundo os estudos de Oliveira (2012):

⁴⁹ A crítica dos processos de releitura das obras de arte por crianças, em especial aquelas consagradas pela história da arte, é encontrado em Pimentel e Szpigel (2000).

A perspectiva que Anna Marie Holm (2011, s/p) nos oferece sobre a criação plástica das crianças pequenininhas é de que tal criação é arte! Para ela, “ao olharmos para as produções dos bebês e ali enxergarmos arte, então é arte!” Tal afirmativa constitui uma definição polêmica, pois para alguns estudiosos do campo da arte (Herwig Deweerdt, 2008; Duarte Jr., 1988) e mesmo para artistas como Paul Klee (2001, p. 114), seria impossível ter a produção das crianças como arte na mesma perspectiva daquela produzida por artistas. No entanto, este posicionamento não ofusca a riqueza da práxis de Holm junto aos bebês e seus familiares, em particular, com as artes visuais. Ao mesmo tempo, seu trabalho congrega inestimáveis contribuições para pensarmos o cotidiano dos bebês e seus processos de experimentação e criação plástica em nossas instituições de educação infantil. (OLIVEIRA, 2012, p. 35).

Para Holm (2004, p. 83 apud OLIVEIRA, 2012, p. 36) no trabalho de criação das crianças devemos estar atentos em relação: ao espaço, o corpo, o material, o tempo e a nossa própria presença como professores(as) (ou adultos, de modo mais amplo) no contexto de criação dos bebês. Isto porque, estes são fatores que podem vir a limitar ou expandir o trabalho criador das crianças. Para que a presença do adulto não seja um limite, Holm apresenta alguns pontos que devem ser observados nos processo de criação:

[os bebês devem] estar num espaço desafiador; a disponibilidade para o corpo se movimentar livremente; a decisão pessoal da criança de onde ficar na sala [ou no espaço previamente definido]; a escolha de materiais pela criança; a oportunidade de experimentar; o controle de tempo; a conversa, o bate-papo; a liberdade da criança para ser ela mesma. (HOLM, 2004, p. 83 apud OLIVEIRA, 2012, p. 36).

As indicações de Holm, muito se aproximam daquelas já apresentadas neste capítulo, assim como da abordagem italiana à educação infantil da Reggio Emilia. No entanto, é interessante observarmos imagens das propostas feitas pela artista-educadora dinamarquesa, pautadas nas discussões da arte contemporânea e tendo os bebês em ação⁵⁰.

⁵⁰ Holm (2007) dispõe para os bebês pintarem: vassouras e escovas de dente velhas, carrinhos de passeio para bebês, cadeiras com rodinhas, batom, telas com pinturas antigas como suportes para novas pinturas das crianças, guarda-chuvas, bolsas, sapatos, meias e bonés antigos entre outros objetos.

Figura 23 - "Pintura de cavernas e arte rupestre". Trabalho realizado por bebês, sob orientação de Anna Marie Holm.



Fonte: HOLM, Anan M. Baby-Art: os primeiros passos com a arte. MAM, SP, 2007, p. 19.

Figura 24 - "Caligrafia de bebê". Trabalho realizado por bebês, sob orientação de Anna Marie Holm.



Fonte: HOLM, Anan M. Baby-Art: os primeiros passos com a arte. MAM, SP, 2007, p. 16.

Figura 25 - "Quando o suporte do balanço virou cavalete".

*Victor, 1 ano e 10 meses
Thor, 3 anos e 1 mês*



*Materiais:
Um suporte de
balanço, sem
o balanço
Plástico transparente
Tinta
Diferentes pincéis*

Trabalho realizado por bebês, sob a orientação de Anna Marie Holm.

Fonte: HOLM, Anan M. Baby-Art: os primeiros passos com a arte. MAM, SP, 2007, p. 19.

Figura 26 - "O rabo rabisca?"

Emma, 2 anos e 9 meses



Trabalho realizado por Emma, sob orientação de Anna Marie Holm.

Fonte: HOLM, Anan M. Baby-Art: os primeiros passos com a arte. MAM, SP, 2007, p. 42.

Considerando que aos professores(as) de educação infantil cabe, entre outros aspectos, o papel de orientar, provocar oportunidades de descobertas e desenvolvimento integral das crianças, assim como a ação conjunta na co-construção do conhecimento (EDWARDS, 1999)

por meninos e meninas de 0 a 5 anos de idade,⁵¹ torna-se indispensável que o mesmo revise constantemente seus conceitos e vivências no campo da arte (não apenas no campo das artes visuais, mas da música, do teatro, da dança e do cinema). Do mesmo modo, é preciso que este tenha um diálogo permanente com arquitetos, designers, artistas, colegas e pesquisadores sobre ambientes, a autoria e criação na arte e na infância. Acredito que o repertório artístico e cultural que o(a) professor(a) possui influenciará diretamente na sua postura e práxis pedagógica, em especial aqui, na orientação da construção e relações entre as crianças, o ambiente e a produção artística infantil.

Neste capítulo, exercitei a construção imaginativa e lúdica de um ambiente (ou vários) que potencialize as experiências sensoriais, as habilidades artísticas e, ao mesmo tempo, amplie, diversifique, fortaleça e abrigue a produção artístico-cultural das crianças desde as mais pequenas. Para isso, busquei tecer relações entre o ambiente, a arte, os elementos da natureza e as proposições pedagógicas dando destaque à importância de ampliar o repertório artístico e cultural das crianças por meio de imagens, sobretudo, aquelas engendradas no campo da arte. No entanto, diante de todas as considerações teórico-metodológicas tecidas aqui e, simultaneamente, *olhando para o meu próprio caminho de descobertas e aprendizagens ao longo dessa pesquisa*, cheguei a mais uma inquietação: se o professor deve sempre compartilhar, construir com as crianças sentidos de beleza, possibilitar, na organização do ambiente, a construção de múltiplas relações: das crianças entre si; delas com a cultura da instituição e do mundo mais amplo; com a natureza; com os conhecimentos do campo da arte e da ciência, por exemplo, é indispensável pensarmos na sua formação⁵²!

Defendo uma formação de qualidade no campo teórico-prático da cultura e da arte – assim como na sua dimensão política e pedagógica –, em nível *inicial e continuada* tanto dos(as) professores(as) como demais profissionais que atuam nas instituições de educação infantil. Igualmente, defendo e aposto na construção de uma cultura educacional na qual, equipes multidisciplinares com: artistas, pedagogos, designers, arquitetos, físicos, paisagistas entre outros profissionais, contando também com a *participação das próprias crianças* e suas famílias, dialoguem para a edificação de ambientes que respeitem o direito à criação infantil em suas “cem linguagens”.

⁵¹ Um papel que agrega as discussões tecidas ao longo dos capítulos I e II desta investigação e, sobretudo, que se organiza e desenvolve na escuta sensível, na observação e compreensão das estratégias que as crianças empregam (individual e coletivamente) em suas situações de aprendizagem nas mais diferentes linguagens.

⁵² Para aprofundar a discussão ver Ostetto (2006).

6 DO MEIO PARA O MEIO: considerações para continuar a trilhar (ou a investigar)

Assim como esta pesquisa não teve o ponto zero como partida, mas o meio – o meio entre o que já se tinha de produções sobre o assunto + o que sabia ou acreditava que sabia melhor + as indagações, incertezas, curiosidades e dúvidas sobre os ambientes para produção artística das crianças nas creches e pré-escolas –, acredito que esta fase da pesquisa não seja o momento para por um ponto final. Ao contrário é nela que ganham força outros pontos de interrogação e de exclamação engendrados no trilhar desta investigação. Assim, talvez fosse mais apropriado aqui colocar apenas uma vírgula. Uma vírgula que também me serve para: parar para contar o que, até aqui, foi possível conhecer e, por meio deste, aprender.

Narrar sobre o que ha pouco tempo era um ponto de interrogação me faz refletir sobre as descobertas e dificuldades encontradas no passo a passo deste andar. Num caminho onde pontos de exclamação apareciam e, junto com eles, o sorriso denunciando a alegria e satisfação por haver compreendido ou respondido, mesmo que parcialmente, uma questão.

No andar e, ao mesmo tempo, no construir desta investigação, não somente a pesquisa foi ganhando forma, mas a minha formação pessoal e profissional foi sendo enriquecida. Ao mesmo tempo em que ia aprendendo e descobrindo, mergulhada num mar de pontos de interrogação, pontos de exclamação iam aparecendo, me mostrando que “agora eu entendia”, por exemplo, por que precisava estudar a vida e as obras de artes da artista Frida Kahlo quando me encontrava num curso de graduação em Pedagogia e não de artes visuais. A resposta, agora, se torna obvia: como posso desejar formar as crianças, ampliar o repertório artístico e cultural das mesmas se não procurar primeiramente formar a mim mesmo, buscando conhecer mais, pesquisar novas fontes e novas referências artísticas? Como quero dar a conhecer o desconhecido por mim? Não posso querer dar aquilo que não tenho, e muito menos querer do outro aquilo que ainda não lhe foi apresentado. Como quero que as crianças formulem e narrem as suas concepções de artes se eu não as tenho (pelo menos conscientemente)? Como quero que as crianças conheçam e façam conhecer por meio de suas culturas infantis e nelas, seus desenhos, pinturas, esculturas, canções, brincadeiras etc., se não lhes ofereço *ambientes de qualidade* para que isso aconteça? Assim, como vou potencializar, valorizar e garantir o direito à criação das crianças de 0 a 5 anos de idade nas instituições de educação infantil?

Enquanto esse Trabalho de Conclusão de Curso estava sendo construído, eu estava sendo desconstruída! Ao iniciar a pesquisa, convencida de que às crianças deve-se garantir

um espaço que lhes seja confortável e próprio para elas, acreditava que seria impossível pensar e um ambiente projetado a partir de um espaço que tivesse, por exemplo, o teto muito alto, já que para mim o teto deveria ser baixo, considerando a estatura das crianças. Por que não pensar ambientes com pé direito alto, mas que sirva para expor a produção artística das crianças, para inventar móveis gigantes, mezaninos, para que as fontes de luz natural sejam aproveitadas ao máximo? A partir dos estudos oriundos da Itália, mais especificamente da bibliografia de Ceppi e Zini (2013), também pude ampliar o olhar para as possibilidades de imaginar e construir ambientes *que teçam relações* com ambientes também habitados pelas crianças fora dos espaços de educação infantil: praças, teatros, parques etc.

A partir dos estudos de Cunha (2005) sobre os cenários infantis, passei a considerar indispensável pensar na organização visual dos ambientes. Assim como os cenários infantis acabam por agir como um dispositivo pedagógico juntamente com a prática do professor – e aqui há uma indissociabilidade entre um e outro –, considero que as crianças também acabam por agir a partir do que os cenários lhes oferecem. Nesta direção, uma preocupação: quais imagens estão compondo os ambientes de educação infantil? Devemos (nós, pedagogos) estar atentos para que as imagens instiguem a curiosidade, o maravilhamento, a imaginação e criação das crianças. Ao mesmo tempo, devemos na composição de cenários infantis, privilegiar produção das crianças ao invés de imagens advindas da indústria cultural destinada, sobretudo, à infância. Uma vez atentos à produção artística das crianças (e dos artistas), é importante dialogar com elas sobre a qualidade estética, o grau de expressividade e habilidades técnicas presentes nas produções das crianças. E mais, *construir com elas um sentido de beleza* (e não de “embelezamento”).

Faz-se indispensável pensar em ambientes de educação da infância em creches e pré-escolas, a partir de uma escuta sensível e da observação sistemática de como as crianças se movimentam em todos os espaços da instituição, como usam mobiliários, onde se escondem, brincam e como neles brincam sozinhas e/ou em pares, ou seja, *como os tornam lugares*. (AGOSTINHO, 2003). Elas atuam sobre o ambiente, o modificam nas relações que estabelecem com o mesmo e com os adultos com quem o compartilham.

Não posso me referir, imaginar e construir um ambiente de educação infantil se não tiver claro qual a minha concepção, imagem de criança, principal ator deste ambiente. O estudo da abordagem pedagógica da Reggio Emília, assim como os fundamentos da Pedagogia da Infância, deixa clara uma imagem de criança participativa, curiosa, capaz, que conhece e se expressa através de múltiplas linguagens e que, em especial, na brincadeira, da

cultura de pares. Ao mesmo tempo, precisa que seus direitos à participação, proteção e provisão (ou os três “P”) sejam garantidos nos ambientes. Diríamos até que, um ambiente que garante cotidianamente a criação das crianças e respeita a infância, é fundado também nos três “P”! Isto porque, como vou esperar produções plenas de expressão, conhecimento, experimentações e beleza, se seus autores não têm garantido a higiene e alimentação, sofrem maus tratos físicos e afetivos? Quero dizer que não bastam ter bons materiais, ambientes com acústicas perfeitas, iluminação adequada, tetos, paredes, janelas e pavimentos com reproduções de obras artísticas e/ou produções das crianças se não se atender aos direitos básicos das crianças.

A Pedagogia da Infância em consonância com a imagem de criança assumida na abordagem italiana, também concebe a criança na sua inteireza, nos seus limites (de sozinha se proteger e prover, por exemplo) e suas capacidades, como sujeito que se apropria da cultura, por meio de suas “cem linguagens” e cria culturas infantis, também com suas “cem linguagens”. Ou seja, já temos no Brasil Diretrizes e concepções pedagógicas que defendem as múltiplas linguagens das crianças e uma imagem de criança “viva”, rica e não a de um sujeito “menor” que apenas “recebe” o que os adultos lhe oferecem em termos de práticas pedagógicas e ambientes coletivos de educação e cuidado. Diante do exposto indago: o que nos falta (a nós, brasileiros) para conseguirmos promover, cada vez mais, ambientes que garantam o direito de expressão e criação de todas as crianças de 0 a 5 anos de idade?

Parece-me que se nós, *professores(as), administradores(as), políticos e a sociedade* como um todo conseguíssemos, de fato, compreender as “cem linguagens das crianças”, a imagem de uma criança capaz, produtora, ativa, potente, com necessidades diversas daquelas dos adultos, avançaríamos na consolidação das Diretrizes (BRASIL, 2010) e com isso, também na promoção de ambientes que garantam o direito de expressão e criação das crianças nas múltiplas linguagens. Acredito que somente a presença de um atelierista (especialista/profissional do campo da arte) dentro das creches e pré-escolas somadas ao(s) espaço(s) do(s) *atelier(s)* e materiais diversos (recicláveis que ultrapassem as caixas do tipo “tetra park”, elementos naturais, objetos de uso cotidiano, materiais industrializados destinados às artes plásticas, máquinas fotográficas, computadores, filmadoras, retroprojetores, scanners, lentes de aumento, microscópios etc.) não é suficiente para atingirmos a meta aqui proposta.

Estou ciente de que a presença de especialistas de diferentes campos do conhecimento, em particular, do campo da arte, nas instituições de educação infantil, não se restringe a dizer:

sim ou não. A presença do profissional especialista do campo da arte (artista e/ou professor) nas creches e pré-escolas ainda não é um consenso na área e envolve o histórico debate acerca da constituição do professor generalista (e/ou especialista) na Educação Infantil e mesmo no campo da arte. No entanto, defendo que a presença deste profissional nas instituições de educação e cuidado das crianças de 0 a 5 anos de idade *deve* abarcar a discussão e construção dos significados a respeito do seu papel na Educação Infantil (enquanto política educacional nacional), assim como no cotidiano das instituições, da comunidade e na atuação direta com as crianças. Considerando os estudos teóricos realizados (RINALDI, 2013; PESSI, 2013; GANDINI, HILL, CADWELL e SCHWALL, 2012; GIACOPINI e BASSI, 2007; MALAGUZZI, 1999) nessa investigação, estou inclinada a defender que o papel do especialista do campo da arte nas creches e pré-escolas seja o de atuar de modo a promover, instigar e concretizar a fantasia abrolhada nas culturas infantis, na direção de tornar real aquilo que se encontra no imaginário das crianças, assim como ampliar as experiências das crianças no campo da arte com qualidade. A base para o processo de criação das crianças nas linguagens da arte seria desenvolvido e aprimorado pelo profissional de arte tendo como suporte – para a construção de projetos e propostas de aprendizagem – o trabalho conjunto, indissociável com os professores da instituição. A escuta e o diálogo contínuo entre professor ↔ especialista do campo da arte, crianças ↔ especialista seria uma prerrogativa da presença e da atuação desse profissional nas instituições de educação infantil. As ideias e possibilidades de ampliação e diversificação das formas de pensar as linguagens artísticas, de *como as coisas poderiam ser*, seria função deste profissional, compartilhada, discutida com os professores e as crianças. O mesmo apresentaria referências e experiências do repertório criador (das crianças e professores) apanhado do seu campo de conhecimento e saberes específicos: a arte.

Dito de outro modo, não se trata da defesa da presença do artista ou professor de arte na creche e pré-escola, a fim de que este desenvolva um trabalho individualizado e isolado do processo de educação e cuidado das crianças envolvendo todos os campos de conhecimento, as múltiplas dimensões do humano, os princípios e eixos pedagógicos expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), associado ao trabalho pedagógico dos professores responsáveis por cada grupo de crianças. A presença do profissional do campo da arte consistiria em materializar, ajudar o professor a pensar, numa troca de saberes e conhecimentos na direção da promoção de experiências que enriqueçam, refine, impulsionem, agucem, aprimorem as habilidades e possibilidades criadoras do grupo

de crianças, assim como fortaleçam e expandam a imaginação infantil. Talvez seja possível ainda pensar que a atuação desse profissional nas instituições de educação infantil poderia auxiliar na construção de diálogos mais contundentes e duradouros com as famílias, servidores e outros sujeitos que compõem o ambiente da educação infantil, a fim de promover a sensibilização, a valorização e a compreensão destes sujeitos em relação à produção artística infantil ali engendrada e exposta. No entanto, *devemos estar atentos para que nós, pedagogos(as)*, com a presença deste especialista no cotidiano da creche e da pré-escola, *não nos afastemos da responsabilidade* de acompanhar e promover processos interessantes de criação, conhecimento e aprendizagem das crianças e articulados entre si. *Devemos estar sempre e diretamente comprometidos com um processo educativo-pedagógico no qual o atelier não sirva para as crianças terem “aulas de arte”, com “atividades” isoladas* enquanto nos dedicamos a outros assuntos do cotidiano das instituições. É preciso que não percamos de vista *a nossa responsabilidade* para com a nossa formação contínua no campo pedagógico, assim como no da cultura e da arte na dimensão da vida pessoal e profissional.

Reitero aqui, a necessidade de ampliar e fortalecer (na formação inicial e em serviço) o nosso conhecimento, enquanto professores(as) de crianças pequenas, no campo científico e artístico, de desenvolvermos uma escuta atenta às crianças e estarmos dispostos a aprender com elas a fim de *analisar-imaginar-construir*, exercer a práxis pedagógica apontada no início deste trabalho, buscando todas as possibilidades que o nosso contexto social, político e cultural nos oferece. Ao mesmo tempo, a luta constante por melhores condições de trabalho, de estruturas arquitetônicas que respeitem os direitos das crianças e os princípios pedagógicos discutidos nessa investigação. Soma-se a tudo isso, o fortalecimento de uma imagem de criança...

Figura 27 - Desenho - Menina (2003) (Detalhe Da Obra).



Autora: Sofia Saclabrin Coutinho (Brasil, 1997-).

BIBLIOGRAFIA

AGOSTINHO, Kátia Adair. Creche e pré-escola é “lugar” de criança? In: MARTINS FILHO, Ailton José (Org.). **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2003a, p. 67-77.

_____. **O espaço da creche**: que lugar é este? Florianópolis, SC, 2003. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2003.

ALMEIDA, Elvira. **Arquitetura Lúdica**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1997.

AMBROGI, Ingrid Hötte. Reflexões sobre os usos do espaço como garantia para a criação de meninos e meninas pequenas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 63-73, maio/ago. 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

BARBOSA, Maria Carmem S.; ALBUQUERQUE, Simone S. de; FUCHI, Paulo Sérgio. Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. In: **Aleph**, Porto Alegre, ano 8, n. 19, p. 5-23, jul. 2013.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, Dalila Aandrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellaria; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Gestrado, out. 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/index.php>>. Acesso em: 12 maio 2014.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRASIL, Antonio. A construção da imagem do Brasil no exterior: um estudo sobre as rotinas profissionais dos correspondentes internacionais. **FAMECOS** – mídia: cultura e tecnologia, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 775-794, set./dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998.
BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002, p. 19-32.

BUJES, Maria Isabel E. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de Educação Infantil da Reggio Emilia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 101-123, dez. 2008.

CALLAI, C. C.; CALLAI, J. L. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 21, 1996.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed., Brasília: MEC, SEB, 2009. 44p.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Org.). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

CHIARELLI, Tadeu.. **O esquema** [Internet]. São Paulo: Tadeu Chiarelli. Abr. 2014 – [citado em 05 maio 2014]. Disponível em: <<http://www.oesquema.com.br/urbe/2014/04/>>.

COUTINHO, Ângela Scalabrin.; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Bases curriculares para a educação infantil? Ou isto ou aquilo. **Revista Criança**, n. 43, p. 10-11, ago. 2007.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenários na educação infantil. **Educação e Realidade**, v. 30, n. 2, p. 165 – 185, jul./dez., 2005a.

_____. **Educação e Cultura Visual**: uma trama entre imagens e infâncias. Porto Alegre, 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em educação. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2005.

_____. Como vai a Arte na Educação Infantil? **Presente!**, Salvador, ano 14, n. 56, mar./maio, 2007.

CORAL, Ana Maria da S. Firmino. **Formação do professor de artes na Educação Infantil**. Criciúma, SC. 2010. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Educação estética: arte e as perspectivas contemporâneas. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, SC. 2010.

DEL PRIORI, Mary (Org.). **A história das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba, PR: Criar Edições LTDA., 2001.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia: os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999, p.159-176.

ERNESTO NETO. **Designboom** [Internet]. Tokyo: Designboom. Nov. 2012. – [citado em 14 jun. 2014]. Disponível em: <<http://www.designboom.com/art/ernesto-neto-madness-is-part-of-life/>>.

ERNESTO NETO; CHAIMOVICH, Felipe. Museo de Arte Moderna de São Paulo – **MAM** [Internet]. São Paulo: Ernesto Neto; Felipe Chaimovich. Set./Out. 2010 – [citado em 14 jun. 2014]. Disponível em: <<http://mam.org.br/exposicao/ernesto-neto-dengo/>>.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL: artes visuais [Internet]. São Paulo: Itaú Cultural; [atualizado em 19 jan. 2012; citado em 14 jun. 2014]. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=368>.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL: artes visuais [Internet]. São Paulo: Itaú Cultural; [atualizado em 29 jun. 2005; citado em 11 jun. 2014]. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3637>.

FARIA, Ana Lucia G. de; MELLO, Suely Amaral. **Territórios da infância**: linguagem, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira e Marin, 2009.

FARIA, Ana Lucia G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia G. de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 67-91.

_____. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Impressões sobre as creches no norte da Itália: bambini si diventa. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (Org.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1994.

FIFA.COM [Internet]. São Paulo: FIFA, 2014 – [citado em 13 jun. 2014]. Disponível em: <<http://pt.fifa.com/aboutfifa/organisation/>>.

FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.) **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORNEIRO, L. A organização do espaço na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-281.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade**: Crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009. 200p.

FRAZÃO, Dilva Guimarães; CABRAL, Paulo. Significados.com.br [Internet]. Brasil: 7Graus, 2014 – [citado em 11 jun. 2014]. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/sinestesia/>>.

FREITAS, Maria A. S. de. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação: prática docente. In: **Práxis Educacional**. Dossiê Temático: Trabalho e Educação, Vitória da Conquista, n. 1, p. 135-150, 2005.

Gabriele Lottici Architetto [Internet]. Reggio Emilia: Joomla - Design by C&PSTUDIO, 2010 – [citado em 10 jun. 2014]. Disponível em: <<http://www.gabrielelottici.it/progetti/lavoripubblici/item/105-scuola-dellinfanzia-diana>>.

GALIS, Patrícia. **Café entre amigos** [Internet]. [S.l.]: Patrícia Galis. Nov. 2013 – [citado em 15 jun. 2014]. Disponível em: <<http://www.cafeentreamigos.com/2013/11/a-arte-de-matt-molloy.html>>.

GARBOSA, Luciane Wilke. Associação Brasileira de Educação Musical [Internet]. Londrina: ABEM Educação Musical, 2013 – [citado em 13 jun. 2014]. Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/artsg2.asp?id=20>>.

GANDINI, Lella; et al. (Org.). **O ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 145-158.

GIACOPINI, Bruna Elena; BASSI, Lanfranco. Reggio Emilia: uma experiência inspiradora. **Revista Criança**, n. 43, p. 5-8, ago. 2007.

GUARINO, Corrado. La musica oggi è troppa e troppo poca. In: **PINAC**. Fontazione Pinacoteca Internazionale dell'Età Evolutiva Aldo Cibaldi. Música Maestro! Ritmi, danze, voci e feste nelle opere della PINAC. Quaderno-catalogo, n.22, ano 11, 2012, p. 11.

HOLM, Anan M. **Baby-Art**: os primeiros passos com a arte. MAM, SP, 2007.

KAJIHARA, Kelly Akemi Kajihara. **A imagem do Brasil no exterior**: análise do material de divulgação oficial da EMBRATUR, desde 1966 até os dias atuais. São Paulo, 2008. Trabalho de Conclusão de Curso Bacharelado em Turismo. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicação e Artes. Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo. São Paulo, 2008.

KBOING [Internet]. **Letras de músicas e vídeo**. 2014. Disponível em: <<http://letras.kboing.com.br/#!/arnaldo-antunes/crianca-nao-trabalha/>>. Acesso em: 30 maio 2014.

KEARNEY, Richard. **The wake of imagination**: Tward a postmodern culture. University of Minnesota Press, Minneapolis, 1988.

LANCRI, Jean. Colóquio sobre a metodologia de pesquisa em artes plásticas na universidade. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.). **O meio como ponto zero**: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002, p. 15-33.

LACERDA, Ana Cecilia de Magalhães Lins; NIEMEYER, Bebel; FERRAZ, Maria Pia Marcondes. **40 Forever** [Internet]. São Paulo: Ana Cecilia de Magalhães Lins Lacerda; Bebel Niemeyer; Maria Pia Marcondes Ferraz. Out. 2012 – [citado em 20 jun. 2014]. Disponível em: <<http://www.40forever.com.br/ernesto-neto-em-tokyo/>>.

LEITE, Fernando. **Suzana Queiroga** [Internet]. Rio de Janeiro: Suzana Queiroga. Out. 2007 – [citado em 14 jun. 2014]. Disponível em: <<http://suzanaqueiroga.blogspot.com.br/search?updated-min=2007-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2008-01-01T00:00:00-08:00&max-results=7>>.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música é...cantar, dançar... e brincar! Ah, tocar também!. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.) **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 60-92.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 59-104.

MARCHI, Rita de C. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Florianópolis, 2007. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/ritamarTSE.pdf> >. Acesso em: 15 maio 2014.

MEIRELLES, Renata. Onde estão os tatus-bola? In: SAURA, Soraia Chung (Org.) **Brincar: um baú de possibilidades**. São Paulo: Instituto Sidarta, 2009, p. 125-131.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, Heide S. O imaginário nas escolas de Reggio Emilia, Itália. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E AS LINGUAGENS ARTÍSTICO-CULTURAIS, 1., 2005, Criciúma. **Anais eletrônicos...** Criciúma: UNESC, 2005. Disponível em: <http://www.gedest.unesc.net/seilacs/imaginario_heidemiranda.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 235-248.

NA TERRA DO IPÊ-AMARELO [Internet]. Brasília: WordPress; 2011 - [citado em 13 jun. 2014]. Disponível em: <<http://naterradoipe.wordpress.com/2011/08/06/burle-marx/>>.

NAME, Daniela. **Daniela Name** [Internet]. Rio de Janeiro: Daniela Name. Fev. 2011 – [citado em 20 abr. 2014]. Disponível em: <<https://daniname.wordpress.com/2011/02/24/suzana-queiroga-e-o-complexo-da-mare/#more-3301>>.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Convenção sobre os direitos da criança**. Washington: Nações Unidas, 1989. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>. Acesso em: 10 set. 2010.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: A confrontação da pedagogia moderna. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

NONO, Maévi Anabel. Organização do Espaço e do Tempo na Educação Infantil: a legislação e os documentos publicados pelo Ministério da Educação. In: **Caderno de formação**: formação de professores educação infantil: princípios e fundamentos. v. 2. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

_____. Organização do Tempo e do Espaço na Educação Infantil: Pesquisas e Práticas. In: **Caderno de formação**: formação de professores educação infantil: princípios e fundamentos. v. 2. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011a, p. 95-106.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de; AMARAL, Gabriela S. Vazquez do. **Anotações pessoais dos estudos engendrados nos encontros de orientação do Trabalho de Conclusão de Curso** – Pedagogia. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, mar./jul. 2014.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. Produções no campo da arte e a Educação Infantil: diálogos possíveis. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: NUPEIN, 2012.

_____. Escultura & Imaginação Infantil: um mar de histórias sem fim. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, 2008.

_____. Escultura e imaginação entre as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva (Org.). **Infância**: imaginação e educação em debate. Campinas, SP: Papyrus, 2007, p. 73-90.

_____. **Arte no muro** – uma tela a céu aberto [Internet]. Florianópolis: Alessandra Mara Rotta de Oliveira. Maio 2012 – [citado em 14 jun. 2014]. Disponível em: <http://artenomurondi.blogspot.com.br/2012_05_01_archive.html>.

_____. **Arte no muro** – uma tela a céu aberto [Internet]. Florianópolis: Alessandra Mara Rotta de Oliveira. Jul. 2012 – [citado em 14 jun. 2014]. Disponível em: <http://artenomurondi.blogspot.com.br/2012_07_01_archive.html>.

_____. **Arte no muro** – uma tela a céu aberto [Internet]. Florianópolis: Alessandra Mara Rotta de Oliveira. Ago. 2012 – [citado em 14 jun. 2014]. Disponível em: <http://artenomurondi.blogspot.com.br/2012_08_01_archive.html>.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. In: **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun, 2006.

_____. “Mas as crianças gostam!” ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 41-60.

PESSI, Denise Silveira Thums; FABRIS, Tânia R. C. O ensino de arte no ambiente escolar. In: **Maiêutica**, ano 1, n. 1, jan. 2013, p. 1-6.

PIMENTEL, Valéria; SZPIGEL, Marisa. Cópia ou releitura: como não levar gato por lebre. In: **Pátio**, ano 4, n. 14, p. 61, ago./out. 2000.

PINAC. Fontazione Pinacoteca Internazionale dell’Età Evolutiva Aldo Cibaldi. "**Música Maestro! Ritmi, danze, voci e feste nelle opere della PInAC**. Quaderno-catalogo n. 22, anno XI, 2012. Rezzato (BS) – Italia: PInAC, 2012.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. Formação docente e arte na educação infantil: uma experiência dialógica. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS TRANSVERSALIDADES NAS ARTES VISUAIS. 18., 2009, Salvador. **Anais eletrônico...** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gearte/artigos/artigo_gilvania03.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2012.

RAMOS, Nuno. **Quadros**. 2006. Disponível em: <http://www.nunoramos.com.br/portu/comercio.asp?flg_Lingua=1&cod_Artista=106&cod_Serie=79>. Acesso em: 14 jun. 2014.

RIBEIRO, Elisabete Aparecida. Democracia pragmatismo e escola nova no Brasil. **Iniciação Científica da FFC**, Marília, SP, v. 4, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/viewFile/91/92>>. Acesso em: 26 maio 2014.

RINALDI, Carla. O ambiente da infância. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Org.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 122-128.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; et al. (Org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 75-80.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. In: **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 4, p. 943-954, out./dez. 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil. In: FLORIANÓPOLIS/PMF/SME. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010.

_____. A Pedagogia e a Educação Infantil. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, jan./abr. 2001, p. 27-34.

_____. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: perspectiva de consolidação de uma pedagogia.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1999.

SÁ, Alessandra L. de. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. In: **Paidéia**. Belo Horizonte, ano 7, n. 8, p. 55-80, jan./jun. 2010.

SARMENTO, Manuel, J. **Imaginário e culturas da infância.** Conferência proferida no âmbito das Jornadas "Educação e Imaginário". Universidade do Minho, Portugal, 2003.

SARMENTO, Manuel, J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel, J. **As crianças: contextos e identidades.** Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997, p. 7 - 28.

SILVEIRA, Denise T.; CÓRDOVA, Fernanda. A pesquisa científica. In: GERHARD, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa.** Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 31- 42.

SILVEIRA, Nataly Kelly; VAZQUEZ, Gabriela Sabrina. **Os bebês como autores de sua própria história:** memorial de estágio supervisionado na educação infantil. Memorial de Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Universidade Federal Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Curso de Pedagogia. Florianópolis, 2013.

SIRCILLI, Fabíola. Arthur Ramos e Anísio Teixeira na década de 1930. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 maio 2014.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade?. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel, J. **As crianças: contextos e identidades.** Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997, p. 77-111.

STACCIOLLI, Gianfranco. **Il bello di Mirò.** Conferência proferida dentro do Seminário Il bello, Mirò, i Bambini...: progetto di ricerca-azione, a cura di Enzo Catarsi. Firenze, out. 2011.

SUPLICY, Roberta. Criança com conteúdo [Internet]. São Paulo: Roberta Suplicy. Dez. 2010 – [citado em 14 jun. 2014]. Disponível em: <<http://criancacomconteudo.blogspot.com.br/2010/12/ernesto-neto-no-mam.html#.U5zhm5RdVul>>.

TARSILA [Internet]. Brasil: Tarsila do Amaral, 2014 – [citado em 11 jun. 2014]. Disponível em: <<http://tarsiladoamaral.com.br/>>.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Pesquisa qualitativa:** Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **UFSC sedia a I Oficina para Revitalização da Praça da Cidadania**. Florianópolis: SeTIC-UFSC, 2009. Disponível em: <<http://noticias.ufsc.br/2009/12/ufsc-sedia-a-i-oficina-para-revitalizacao-da-praca-da-cidadania/>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

VAN GOGH MUSEUM [Internet]. Amsterdam: Van Gogh Museum, 2014 – [citado em 11 jun. 2014]. Disponível em: <<http://www.vangoghmuseum.nl/vgm/>>.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009, p. 11-34.

WIKIMEDIA COMMON [Internet]. St. Petersburg (FL): Wikimedia Foundation, Inc. 2013 - [citado em 13 jun. 2014]. Disponível em: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:France_Loir-et-Cher_Festival_jardins_Chaumont-sur-Loire_2005_06_Burle_Marx_est_parmis_nous_01.jpg>.