

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cássia Aparecida de Oliveira Espósito

**A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA E AS ARTES VISUAIS:
POSSIBILIDADES NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Belo Horizonte

2012

Cássia Aparecida de Oliveira Espósito

**A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA E AS ARTES VISUAIS:
POSSIBILIDADES NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Docência na Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientador: Professor Dr. José Simões de Almeida Junior

Belo Horizonte

2012

Cássia Aparecida de Oliveira Espósito

**A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA E AS ARTES VISUAIS:
POSSIBILIDADES NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Docência na Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Aprovado em 14 de julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Simões de Almeida Junior - Faculdade de Educação da UFMG

Prof. Rogério Correia da Silva - Faculdade de Educação da UFMG

AGRADECIMENTOS

Sem me preocupar em parecer repetitiva, agradeço primeiro e sempre a Deus, meu maior mentor e apaziguador de conflitos internos. Também não poderia deixar de agradecer à minha família. Meu querido pai que a seu modo se orgulha dos filhos. Ao Fernando, meu irmão mais novo, porém mais maduro agradeço imensamente, pois sem o seu auxílio teria iniciado este trabalho de forma errada. Às minhas colegas de curso em especial a Carolina, Elenice, Marilene e Patrícia, que compartilharam comigo os momentos de ansiedade, mas também de diversão em meio a tantas situações difíceis. Jamais poderia me esquecer de agradecer aos pais dos alunos que fizeram parte deste projeto, pois foram eles que permitiram que esta parte da história se concretizasse. Meu agradecimento também a professora Júlia Maria e a estagiária Jennifer. Sem elas talvez o trabalho não tivesse os mesmos resultados. E finalmente agradeço àquele que consegue mexer com o estático e nos retirar do lugar comum, nos transportando ao “não sei onde estou, mas espero que seja seguro”. Que ao nos desorientar, orienta. A você, professor (des) orientador doutor José Simões agradeço e ainda ousou plagiar Nando Reis, poeticamente e de forma positiva: “O que está acontecendo? Eu estava em paz quando você chegou.”

RESUMO

O trabalho em questão tem por objetivo a reflexão acerca da prática pedagógica dentro de uma instituição pública de Educação Infantil de Belo Horizonte a partir do uso da Arte visual como estratégia pedagógica que busca favorecer a interação e a socialização de crianças entre três e quatro anos de idade, estabelecendo, nesse processo, conexões com a abordagem de Reggio Emilia. O projeto tem seu ponto de partida na discussão da centralidade da arte no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto foram elaboradas atividades artísticas fundamentadas nas observações feitas em Reggio Emilia e trazidas para o contexto brasileiro. Foram elas: desenho, pintura e colagem. Posterior a cada ação realizou-se análise dos dados registrados por meio de diário de campo, fotografias e rodas de conversa. Como resultados, concluiu-se a dificuldade do processo de centralidade da arte na estrutura da escola brasileira no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Artes visuais. Reggio Emilia. Educação Infantil.

SUMÁRIO

1 O PORQUÊ DAS COISAS	10
2 CONTEXTUALIZAÇÃO	18
2.1 UMEI Pilar/Olhos D'água	19
2.1.1 A sala número dois	23
2.2 Revisão de literatura	24
2.3 O projeto	33
2.3.1 O desenho mágico	45
2.3.2 Pintura em relevo	60
2.3.3 Vitral em papel.....	69
2.4 Discussão dos resultados	78
3 CONCLUSÃO	82
4 REFERÊNCIA	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Experimentando gelo	19
Figura 2 – Painel “Os três Porquinhos”	14
Figura 3 – Stazione di Reggio Emilia	14
Figura 4 – Estação em Reggio Emilia	15
Figura 5 – UMEI Pilar/Olhos D’água	20
Figura 6 – Pátio de atividades	22
Figura 7 – Praça Amadeo Lorenzato	23
Figura 8 – Solário da sala de aula	23
Figura 9 – Atelier Raggio di Luce	36
Figura 10 – Espaços do Centro Loris malaguzzi	37
Figura 11 – Remida	42
Figura 12 – O desenho mágico	45
Figura 13 – Desenhando	55
Figura 14 – Pintando	59
Figura 15 – Pintura em relevo	60
Figura 16 – Observação	65
Figura 17 – Colagem com areia	69
Figura 18 – O trenzinho	70
Figura 19 – Caderno de artes	77
Quadro 1 – Relação professor/criança	22

1 O PORQUÊ DAS COISAS: MINHA HISTÓRIA COM A ARTE

Desde que comecei a andar e falar sempre me interessei por livros e histórias. Minha infância foi cercada por livros e bonecas e era para elas que eu repetia as histórias que ouvia. Nunca aprendi a nadar nem andar de bicicleta, mas aprendi a amar os livros.

Aprendi a ler aos quatro anos de idade sem nunca ter ido à escola. Recordo-me quando meu pai chegava à noite do trabalho e sempre tinha uma história para contar. Desde casos ocorridos em sua infância até histórias de livros que às vezes ele trazia consigo.

Aos cinco anos fui para a escola primária e segurei a vontade de chorar. Aquele choro de criança que se assusta ao se sentir abandonada. Fiquei com medo sim, mas ao perceber que a minha professora tinha um livro nas mãos e por isto não chorei. Tive a minha atenção desviada para o livro.

As brincadeiras dos colegas eram bem divertidas e eu às vezes participava, mas preferia a roda de histórias¹. Só não gostava muito porque algumas crianças eram escolhidas para repeti-las no meio da roda e eu era tímida. Nas aulas de pintura e desenho eu não me saía muito bem, pois não tinha paciência para desenhar e colorir, principalmente se fosse desenho grande. Ninguém nunca me viu cercada por pincéis, tinta e lápis para dar cor. Nem rabiscava paredes como normalmente fazem as crianças. Os desenhos e cores que me atraíam estavam nos livros e não nas telas.

Quando fui para a escola de ensino fundamental, a aula que mais gostava era a de português porque podíamos ir uma vez por semana para a biblioteca e escolher um livro para levar para casa. A bibliotecária me deixava pegar dois, depois passaram para três. Enquanto todos adoravam educação física e se concentravam no jogo que invariavelmente era com bola eu ficava imaginando por qual motivo não poderíamos

¹ Círculo fechado aonde crianças se sentam com um adulto que conta uma história e depois uma das crianças é escolhida para re contá-la no centro da roda.

ler nesta aula também e com este pensamento me distraia sendo a primeira criança a ser atingida pela bola, deixando-a cair. Ninguém me queria em seu time.

No ensino médio as coisas não foram muito diferentes e me manter concentrada em matemática, química e física também era difícil. As aulas de arte eram poucas e não me atraíam. Achava chato trabalhar sob a perspectiva de um ponto de fuga.² Eu queria fugir dali, para outro lugar e ler um livro.

A escolha pelo magistério veio por acaso. Pensando bem, seria uma excelente oportunidade para ficar mais próxima dos livros. Ao começar a trabalhar com Educação Infantil, entretanto, acabei me apaixonando.

O meu amor pelos livros sempre ficou explícito nos projetos de trabalho pedagógico, nos quais eu procurava trabalhar várias linguagens através da literatura. Há que se pensar, portanto que a escolha para este projeto de intervenção envolveria os livros e suas histórias e não artes visuais. Nem tudo é como se supõe e para não deixar de falar em histórias, minha escolha pela Arte também faz parte de uma.

Em 2008 fui sorteada para participar do curso Reggio Emilia³, Belo Horizonte – duas cidades, muitas crianças oferecido a 140 educadores da regional Barreiro e organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/SMED-BH em parceria com cooperativas italianas e a cidade Reggio Emilia, na Itália. Meu encontro com a Arte estava marcado. Antes, porém, é preciso explicar que o caminho percorrido antes de chegar até Reggio Emilia foi longo. Foram dois anos de muito estudo sobre a Educação Infantil, aulas sobre como ocorre a educação de crianças de 0 a 06 anos na Itália e desenvolvimento de atividades e projetos seguindo os mesmos princípios daquela cidade.

Após os primeiros encontros que aconteciam mensalmente, começamos a estudar

² Também conhecida como perspectiva. É uma técnica usada em desenho aonde o desenhista reproduz um objeto ou ambiente a partir do lugar que ocupa tendo por base um ponto fixo.

³ Cidade situada no norte da Itália cujo programa para a primeira infância tem como principal abordagem a representação simbólica que leva a criança pequena a desenvolver de forma impressionante suas habilidades e sua criatividade (EDWARDS *et al*,1995, capa).

como as linguagens são trabalhadas em Reggio Emilia e foi possível perceber o valor que a criança tem para eles. Pensar na criança como pessoa de direitos e que possui diversas habilidades e que traz consigo conhecimentos é atitude comum, empregada desde a estrutura física das escolas, a organização dos espaços, até a elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais. Outro fator observado foi como a arte é importante naquele país.

Participamos de oficinas temáticas, aulas teóricas e expositivas, espetáculos de dança e congressos onde conhecíamos cada vez mais os trabalhos realizados pelos educadores e atelieristas da *Reggio Children*.

Ressalto aqui que muitas coisas que via, eu não acreditava que pudessem ter sido realmente realizadas por crianças, pois me pareciam difíceis, longas, complexas demais. Principalmente para crianças bem pequenas.

Em 2009 tive a oportunidade de colocar em prática algumas das coisas que, até então, para mim eram apenas teorias. Nós, participantes do curso, deveríamos desenvolver dentro de nossa escola um projeto educacional que abrangesse uma ou mais linguagens e que oferecesse oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Naquele ano eu trabalhava com crianças de berçário de uma UMEI⁴. Observava sempre os professores fazerem o uso da linguagem musical ou da corporal para trabalhar com os bebês e gostaria de fazer algo diferente. Algo que ninguém dentro daquela instituição já houvesse tentado e que eu pudesse dar continuidade no ano seguinte, acompanhando o mesmo grupo de alunos. A última linguagem em que pensei foi arte. Entretanto foi a escolhida. Por quê? Além de ser uma linguagem quase nunca trabalhada, de forma sistematizada no interior da UMEI Pilar com os pequeninos foi uma linguagem que no meu entendimento parecia mais próxima e divertida para as crianças daquela faixa etária que se mostravam contentes ao brincar com tinta, água, esponjas e rolos de pintura. E, sinceramente, também por

⁴ Unidade Municipal de Educação Infantil Pilar/Olhos D'água, 2009.

ainda estar cética em relação a todas as evoluções alcançadas com o uso dessa linguagem. Precisava ter certeza.

A proposta inicial desse trabalho seria oferecer diversidade de contatos e experiências que aguçassem os sentidos dos bebês e propiciassem momentos interativos com os objetos e com o meio, pois como consta nas proposições curriculares para a educação infantil, o crescimento cognitivo nessa fase vai se basear nas experiências sensoriais (Proposições Curriculares, 2009, p. 80).



FIGURA 1: EXPERIMENTANDO GELO

Dentro dos momentos da rotina do berçário, comecei a introduzir elementos de texturas, tamanhos, formas e temperaturas diferentes, o que levaria a criança a experimentar e sentir. As modificações observadas foram poucas, por exemplo, aqueles bebês que antes repeliam substâncias pastosas como as tintas, habituaram-se a esse contato. Mas eu esperava mais e ainda não acreditava muito nos desenvolvimentos que estudava sobre Reggio Emilia.

Em 2010 dei continuidade ao projeto com os mesmos alunos, agora com um ano de idade, sempre respeitando as características dessas crianças. "Nessa etapa, o pensamento da criança é constituído pelas suas sensações (sensório) e movimento (motor), ou seja, ela descobre as propriedades dos objetos, do seu ambiente, manipulando-os" (Proposições Curriculares, 2009, p. 82).

Percebi durante a prática que essas crianças demonstraram interesse por histórias infantis e não poderia deixar passar mais essa oportunidade para desenvolver a

criatividade infantil. Utilizei, então, os contos de fadas e outras histórias para iniciar os trabalhos com artes.

As crianças nesse processo construíram personagens e cenários utilizando diversos materiais e durante o desenvolvimento do projeto, observei como as crianças pareciam ficar mais calmas, alegres e sociáveis. Comecei a perceber, então, que o que era realizado em Reggio Emilia não eram projetos com resultados imediatos. Os projetos eram de longa duração e contínuos. O desenvolvimento das crianças ocorria de forma progressiva.



FIGURA 2: PAINEL “OS TRÊS PORQUINHOS”

Foi este projeto que permitiu a continuidade dessa história, pois foi ele que garantiu a minha viagem até Reggio Emilia. O meu encontro com a Arte finalmente aconteceu. Foi em Novembro do ano 2010.



FIGURA 3: STAZIONE DI REGGIO EMILIA

Em Reggio Emilia a arte é associada ao currículo e faz parte do aprendizado e do desenvolvimento integral dos alunos, sendo vista como colaboradora na formação da criança. Esta valorização pode ser verificada não só dentro da escola, mas em toda a cidade.



FIGURA 4: ESTAÇÃO EM REGGIO EMILIA

Esta viagem consistiu em uma experiência maravilhosa e que fez toda a diferença em meu modo de pensar a arte dentro da escola. Vi nela não a salvação para todos os problemas, mas um instrumento, um aliado no processo educacional que facilita a interação e a descoberta de peculiaridades em cada uma das pequenas vidas que temos nas mãos.

Falar das coisas que senti ao realizar esta viagem é difícil. Mas o que vivenciei fez com que eu me apaixonasse pela arte. Não pelas obras em si, mas pelas reações durante o processo de criação. Com certeza não sou eximia conhecedora de obras de arte. Também não tenho pretensão em ser. O que me encantou foram algumas histórias que a arte em Reggio Emilia me contou - mais uma vez as histórias.

Cada projeto artístico é pensado com cuidado e discutido com as crianças. Muitas vezes os projetos surgem delas. Pode ser demorado, mas isso não importa. Por que até chegar ao produto final, muitas interações e descobertas aconteceram.

Penso que estes fatos explicam o porquê da minha escolha. Além disso, a realidade por mim vivenciada em ambiente escolar permitiu que esse trabalho fosse realizado. Como professora de artes na ocasião, optei pela visual como norteadora do projeto de intervenção, sendo a ponte para a socialização e interação das crianças.

O que o sujeito é e se tornará depende das interações estabelecidas com outras pessoas sendo que estas vão se constituindo a cada momento e de acordo com o

confronto entre os ideais e valores de cada um. O conhecimento pode ser adquirido com o tempo e ser transmitido através da convivência com outras pessoas. Isso acontece porque cada um traz suas marcas que vão sendo transferidas ao longo do tempo formando um ciclo de trocas aonde cada um vai construindo o seu modo de pensar, de agir. A interação vem a ser, portanto, uma ação partilhada, influenciada pelas características de cada sujeito envolvido ocorrendo desde os primeiros momentos de vida seguida por modificações em sua conduta (Oliveira *et al.* 1992, p. 32).

De acordo com os mesmos autores são comuns os desequilíbrios no comportamento de crianças. Elas estão se desenvolvendo e a cada etapa, a organização de suas estruturas internas se modifica com o surgimento de novos elementos com os quais deverá se relacionar e novos objetos para compreender e apreender sendo que para tal ela necessita criar formas de interação.

Eles ainda mostram que a interação entre o adulto e a criança, entre a criança e outras crianças e entre a criança consigo mesma é algo que deve acontecer em ambientes facilitadores e estratégicos que permitam intervenções sutis, porém significativas. A união desses elementos poderá se constituir em fator principal na formação da criança contribuindo, em grande parte, na determinação das características de sua convivência em sociedade.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.89) as artes são formas de linguagem que expressam, comunicam e atribuem sentido as sensações, sentimentos, pensamentos e a realidade através da organização de vários elementos. Portanto, supõe-se que na medida em que a criança vai criando e trabalhando ela reproduz o que sabe e também o que sente.

Com isto entende-se que no ambiente escolar o trabalho com Artes favorece as interações, pois leva a explorações, experiências e discussões que abrem caminhos para a socialização de emoções e interesses, fatores importantes que influenciam na formação da criança. Além disso, oferece a ela a oportunidade de trabalhar com diversas linguagens e técnicas, cabendo à escola a responsabilidade de promover

momentos em que as crianças possam compartilhar e interagir, transformando experiências individuais em trocas entre o coletivo.

Pensando no modelo *Reggio Emiliano* e tendo como suporte as pesquisas realizadas em livros, publicações de periódicos, documentos oficiais, trabalhos monográficos e projetos de pesquisa que tratam do desenvolvimento cognitivo e social de crianças de 0 a 05 anos, o objetivo deste trabalho foi refletir acerca da prática pedagógica dentro de uma instituição de Educação Infantil realizando um projeto de intervenção com crianças entre 03 e 04 anos de idade no qual foram desenvolvidas atividades de desenho, pintura e colagem, observando os aspectos modificados durante o percurso de execução do trabalho no modo de socialização e de interação entre essas crianças.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

As mudanças ocorridas na sociedade e no cerne familiar acarretaram transformações na forma como a infância é vista. As mulheres passaram a exercer outro papel, que não o de responsável pelo cuidado dos filhos, saindo para o mercado de trabalho, obrigando as famílias a buscarem um local seguro para deixar seus filhos (VIEIRA, 2011, p. 29).

Essas modificações exigiram adequações governamentais no que se refere à infância havendo, portanto, a criação e regulamentação de ambientes coletivos e externos ao ambiente doméstico, que oferecessem educação integral e de qualidade.

Somente nas décadas de 1970 e 1980 é que começam as preocupações sobre o papel das pré-escolas e das creches, demonstrando maior interesse na necessidade de planejamento pedagógico. Com isto, a educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, constituindo direito da criança de zero a cinco anos e assegurando a elas condições para seu desenvolvimento pleno, norteado por princípios de igualdade, liberdade e ideais de solidariedade e a sua oferta fica a encargo dos municípios (LDBEN 9394/96).

Partindo desse princípio em Belo Horizonte em 2001 é criado o Grupo Gerencial da Educação Infantil (GGEI) que propõe a criação do cargo de educador infantil e das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's), que atenderiam inicialmente as crianças em situação de vulnerabilidade e garantisse seu desenvolvimento integral (Proposições Curriculares para a Educação Infantil, 2009, p. 16-17). A Educação Infantil passa a ser dividida em ciclos onde o primeiro ciclo abrange a idade entre zero e dois anos e o segundo ciclo entre três e cinco anos.

A trajetória da rede municipal de educação vem sendo traçada há muitos anos, com o atendimento parcial das crianças entre quatro e seis anos desde 1957 até o ano de 2003. Esse atendimento era feito pelas escolas municipais de Ensino Fundamental. As creches conveniadas se responsabilizavam pelo atendimento das

crianças de zero a três anos. As crianças eram atendidas muitas vezes em condições precárias e em ambientes inadequados que garantisse o seu desenvolvimento pleno. Com o crescimento da demanda para o atendimento em educação de zero a três anos, a Prefeitura de Belo Horizonte realizou os primeiros convênios com as creches comunitárias e para garantir um atendimento de qualidade a essas crianças foi criado o Movimento de Lutas Pró-creche que contribuiu para a melhoria do atendimento da educação nesses locais (Proposições Curriculares, 2009, p.14-16).

A sistematização da Educação Infantil em Belo Horizonte ocorreu a partir de diálogos entre os profissionais da Secretaria de Educação, as equipes regionais, Gerência de Coordenação de Educação Infantil e assessores envolvidos com a educação básica da rede, além de consultas a documentos que tratassem da questão como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil – RCNEI (Proposições Curriculares, 2009, p.6).

Os projetos de ampliação do atendimento às crianças da Educação Infantil envolvem a construção de novas UMEI's e com isto o número de crianças beneficiadas passou de 2.400 em 2004 para 14.800 em 2008. A educação é dividida em ciclos de idade de formação na Escola Plural⁵, onde o primeiro ciclo da Educação Infantil é composto por crianças de zero a dois anos e o segundo ciclo da Educação Infantil que engloba as crianças de três a cinco anos. Esse modelo de agrupamento por ciclos é considerado mais flexível, pois considera as particularidades de cada indivíduo e valoriza as interações no processo educativo (Barbosa, 2011, p.12-13).

2.1 UMEI Pilar/Olhos D'água

⁵ Escola Plural foi implantada na rede municipal em Belo Horizonte em 1995 e propõe a organização do ensino em ciclos de formação, rompendo com o sistema de séries, grades e avaliações, respeitando o tempo da infância e o tempo da escola (Infância na Ciranda da Educação, 2011, p12)



FIGURA 5: UMEI PILAR/OLHOS D'ÁGUA

Falar no desenvolvimento de uma criança sem levar em consideração o contexto em que está inserida é esquecer um ponto importante e bastante significativo deste processo, pois é nas relações sociais, nas interações, que este desenvolvimento ocorre (OLIVEIRA *et al*, 2003. p. 32).

A escola onde foi desenvolvido este projeto de intervenção faz parte do quadro de unidades municipais de atendimento a educação infantil da cidade Belo Horizonte. Denominada UMEI Pilar/Olhos D'água e vinculada a Escola Municipal Pedro Nava, pertence à regional Barreiro e foi inaugurada no dia 09 de dezembro de 2005. Bem próximo à cidade Nova Lima, situa-se no bairro Pilar que também já foi chamado de Jardim das Camponesas. É um bairro pouco ligado ao restante do Barreiro, bem distante do centro comercial, entre a BR 040, saída para o Rio de Janeiro e a BR 262. Fica nas proximidades de um grande shopping Center da cidade e faz limite com o bairro Olhos D'água. Segundo dados da prefeitura de Belo Horizonte o bairro Pilar foi durante muito tempo uma área rural com uma pequena ocupação e passou a ser loteado na década de 1970⁶. Tem como referência a Praça Amadeo Lorenzato e em seu entorno encontra-se diversas empresas que empregam parte dos moradores do bairro.

A região do bairro Olhos D'água é formada por vários núcleos: O bairro Pilar, o Buracão, o antigo núcleo povoado por funcionários do DNER – Departamento Nacional de Estradas e Rodagem, o Leite, a Região do Lar dos Meninos São

⁶ Coleção Relatórios Anuais de Atividades da Prefeitura de Belo Horizonte; Relatório do Prefeito, 1978.

Vicente de Paula e a Vila São João, formada por moradores oriundos do Morro do Papagaio. As ruas são asfaltadas e algumas de calçamento poliédrico. O abastecimento de água atende a maioria da população. Possui iluminação pública nas principais ruas e praças e o serviço de telefonia é considerado eficiente, impulsionado pela necessidade de atender as indústrias e fábricas existentes na região. O serviço de transporte coletivo atende de forma conveniente os moradores e trabalhadores, estendendo seu percurso a outras regiões de Belo Horizonte. A maioria das moradias é própria, algumas alugadas ou cedidas. Não é possível encontrar prédios habitacionais e as casas são bem pequenas. Etnicamente podemos encontrar a predominância de mestiços com ascendência para o negro e índio. A crença religiosa mais difundida é a católica. O nível de escolaridade dos moradores varia. Encontramos uma maioria feminina que possui ensino médio e a masculina com ensino fundamental. A situação sócio-econômica da população pode ser considerada baixa e em geral não possuem emprego fixo.⁷

É uma Unidade planejada nos mesmos moldes das outras, porém com uma área menor. Com apenas 358,25 m², possui um pavimento de um andar. Sua capacidade de lotação não é suficiente para a demanda de crianças que residem no bairro. No ano de 2011 atendia 30 crianças de zero a dois anos em horário integral e 98 crianças de três a cinco anos, divididas em dois turnos.

Atualmente, trabalham nesta escola 23 professores de educação infantil, sendo um designado para a coordenação pedagógica pela manhã, um à tarde, dois para o berçário, dois para a sala de um ano e dois para a sala de dois anos. No horário entre os turnos ocorrem mudanças de professores. Todos são concursados, com ensino médio e o magistério, especialização exigida para assumir o cargo de educador infantil. A maioria concluiu o ensino superior nas modalidades pedagogia ou normal superior. Trabalham também três auxiliares de cozinha, quatro auxiliares de limpeza, dois porteiros diurnos e dois vigias noturnos que intercalam os dias de trabalho, uma auxiliar de secretaria e uma vice-diretora de UMEI, além de um agente da guarda municipal.

⁷ Dados retirados do Projeto Político Pedagógico da Unidade Municipal de Educação Infantil Pilar/Olhos D'água.

IDADE	PROPORÇÃO POR ADULTO
ZERO A DOZE MESES	ATÉ SETE CRIANÇAS
UM A DOIS ANOS	ATÉ DOZE CRIANÇAS
DOIS A TRÊS ANOS	ATÉ DEZESSEIS CRIANÇAS
TRÊS A CINCO ANOS	ATÉ VINTE CRIANÇAS

QUADRO 1: RELAÇÃO PROFESSOR/CRIANÇA

As crianças são divididas nas salas de aula de acordo com a faixa etária e segue a relação professor/criança discriminada no artigo 11, seção IV da Resolução CME/BH nº 001/2000, conforme indicado no quadro acima.

As aulas são planejadas tendo como base o Projeto Político Pedagógico construído em 2006 pelo corpo de funcionários e comunidade escolar tendo como critérios os designados no artigo 7º da seção IV da Resolução CME/BH nº 001/2000. A escola sugere que se trabalhe com projetos educacionais, havendo, inclusive, o projeto institucional. Algumas atividades são realizadas no pátio, que fica situado na entrada da escola e muito próximo às salas de aula e onde também funciona a “sala” de professores.



FIGURA 6: PÁTIO DE ATIVIDADES

Outras são desenvolvidas nos solários, nas salas de aula ou na praça em frente à escola.



FIGURA 7: PRAÇA AMADEO LORENZATO



FIGURA 8: SOLÁRIO SALA DE AULA

A escola funciona de sete da manhã às cinco e meia da tarde. Os professores que chegam às sete horas e à uma hora, trabalham dentro das salas de aula. Aqueles que chegam as oito e trinta e as doze e trinta são designados para as atividades “extracurriculares”, que podem ser modificadas de acordo com a necessidade do momento e trabalham, algumas vezes, fora da sala de aula. Essas atividades são escolhidas pelo grupo de professores e têm a duração de 40 minutos por turma. Entre elas está a arte, que passou a fazer parte do quadro de atividades da escola no ano de 2010.

2.1.1 A sala número dois⁸

Sou professora apoio na UMEI Pilar/Olhos D’água e dou aula de artes para três turmas, apesar de não ter formação específica. Meu tempo com cada turma é de 40 minutos. Uma turma é de crianças de cinco anos e as outras são de crianças entre três e quatro anos.

Quando comecei a trabalhar com essas duas últimas salas percebi haver uma diferença entre elas. As idades eram próximas, mas o relacionamento entre as 16 crianças da sala número dois me pareceu um tanto quanto distinto. Elas mal brincavam e conversavam umas com as outras, se isolavam a maior parte do tempo e era possível perceber um comportamento hostil e retrátil. Nenhuma atividade aparentemente lhes chamava atenção, somente suas brincadeiras individuais. Percebia atitudes anti-sociais e excludentes, além da fácil dispersão e da desordem. Alguns adultos que conviviam diretamente com estas crianças dentro da escola

⁸ Na UMEI Pilar/Olhos D’água as salas de aula são divididas por números. A de nº 2 foi a sala em que este projeto foi desenvolvido.

também relataram as mesmas impressões.

Através dos dados levantados⁹ com as famílias das duas turmas constatou-se que a maioria delas era filha de pais trabalhadores que procuraram a escola em busca apenas de um lugar para deixar os filhos. De classe média/ baixa, trabalhavam durante todo o dia em empresas das cercanias. Outras verificações demonstraram que algumas dessas crianças eram criadas por apenas um dos pais ou por outro parente e moravam em casas muito pequenas, dividindo os poucos cômodos com muitas outras pessoas, principalmente adultos. Sensibilizada e preocupada com esta situação, procurei atividades que auxiliassem no processo de interação e socialização dessas crianças.

Em Reggio Emilia as atividades com artes são consideradas como colaboradoras da aproximação entre as crianças e do melhor envolvimento delas com o meio. Muitas delas envolvem as crianças em projetos artísticos que variam entre o desenho, pintura, recorte e colagem.

Tendo por base esses fatos, considerando as características e necessidades observadas na sala de número dois, desenvolvi esse projeto de intervenção no qual realizei atividades de desenho, pintura e colagem, procurando com isto, melhorar o relacionamento entre o grupo, integrando-os uns aos outros e ao meio escolar.

2. 2 Revisão de literatura

O ser humano se desenvolve de forma constritiva onde este desenvolvimento parte do próprio indivíduo e é influenciado por suas relações com o meio em que vive. A conduta humana sofre, então, sucessivos estágios de evolução, desde o nascimento (Oliveira *et al.*1992, p. 29-38; 45-51).

Aos três anos de idade já é possível à criança perceber o mundo que a cerca, fazer a representação deste mundo, reconhecer o outro e começar a compreender algumas regras de socialização. Sua forma de expressão não se permeia somente pela linguagem oral. Ela utiliza-se também de outras linguagens para ser

⁹ No início de cada ano letivo é feita uma entrevista com os familiares das crianças, onde constam informações particulares acerca da vida da criança e de quem convive com ela.

compreendida (Proposições Curriculares, 2009, p.39).

É neste período também que o egocentrismo se torna mais evidente e o comportamento da criança será determinado de acordo com as suas relações.

As características de cada indivíduo e o conhecimento que ele tem do mundo são construídos especialmente nas relações que ele estabelece com diferentes parceiros e que o levam a atribuir sentido às situações que vão sendo dinamicamente criadas no processo de interação, a apropriar-se de formas de agir, sentir e pensar vigentes na cultura, e a construir conhecimentos sobre o mundo e um sentido de si como sujeito singular (OLIVEIRA, Zilma, 2011, p. 76,77).

Nos primeiros anos de vida, conforme Freitas (2010, p.13), as crianças privadas do estímulo afetivo podem vir a desenvolver comportamentos pouco sociáveis. Levando-se em consideração que a qualidade das relações é que determina o nível de interação e aceitação entre os grupos, a criança subjugada aos ambientes de pouco afeto pode ter seu processo de desenvolvimento comprometido.

Ainda de acordo com Freitas (2010, p.13) a pouca ou nenhuma manifestação de afeto entre adultos e crianças pode ser a responsável pelos comportamentos agressivos, sejam eles verbais ou físicos e isso transformará a interação destas com outras pessoas em algo turbulento. A criança tende a ser relegada ao isolamento por suas atitudes que machucam.

Segundo Moura (2005, p. 104), as interações são fundamentais no processo de formação de um indivíduo e deveras significativas na construção do conhecimento e a primeira manifestação desta representação social é a família. Freitas (2010) complementa ressaltando que esta instituição é seguida com igual relevância pela escola, cujo papel também é o de ser responsável pelo desenvolvimento da criança. Em Reggio Emilia foi possível constatar que a participação e o envolvimento da família e da comunidade também têm um significado valioso na vida escolar das crianças. Esta comunhão social estimula o bom relacionamento entre pais e educadores, além de garantir a sustentação de novos projetos. Existe uma parceria entre crianças, familiares, os professores e toda a comunidade. Essa parceria conta também com o apoio de professores de outras regiões da Itália.

A escola deve ser um espaço para a integração do sujeito e deverá auxiliar na construção e ser favorável a qualidade das relações. Um ambiente que ofereça possibilidades de experiências diversificadas e estimule descobertas e socialização, facilita nos processos de expressão e de interação, que vêm privilegiar o desenvolvimento da imaginação, elemento essencial na formação do conceito de si e do outro (Horst *et al* , 2002, p. 4). Cabe aos professores tornar, portanto, este espaço um local produtivo.

O favorecimento das interações entre crianças da mesma idade ou que tenham idades diferentes pode contribuir para que haja uma percepção mais sensível do outro, levando-as a colaborar umas com as outras e a expressar seus sentimentos e aflições. Além disto, pode auxiliar também no controle dos impulsos e permitir que a criança envolvida em um grupo se adapte ao ambiente e às situações, que são variáveis (OLIVEIRA, Zilma, 2011, p. 88).

De acordo com as propostas *Reggio Emilianas*, as escolas devem ser ambientes que conquistem os familiares, crianças e professores logo a primeira vista. O espaço deve ser um elemento fundamental para que todos se sintam à vontade neste local onde as abordagens educacionais ocorrem. Tem uma importância educacional muito grande porque revela a cultura e a história de cada localidade. Um lugar mais do que seguro e útil, que seja também acolhedor, revelador das atividades, dos projetos vivenciados e que seja propício para que as interações aconteçam (GANDINI, 1995, p. 145-147).

A estrutura e o arranjo do espaço são planejados de forma a facilitar a visibilidade de todos não só das cercanias, mas de toda a cidade. Devido a este fato, as escolas são construídas ou estruturadas em pontos onde o público possa também interagir com a escola, como é o caso do *Nido d'Infanzia Aguas Claras*. Inaugurada em março de 2009, foi estruturada junto ao prédio da UNIECO¹⁰, de forma a permitir que

¹⁰ Organização cooperativa italiana presente em construções civis, industriais e rodoviárias, oferecendo serviço de manutenção, materiais de construção, transporte de resíduos e construções de centros comerciais.

os funcionários visualizem seus filhos e convida a interação com eles de dentro da própria sede da empresa, o que pode vir a favorecer as interações, autonomia, a exploração, a curiosidade e a comunicação.

Em ambiente escolar depara-se com áreas do conhecimento que, unidas à organização do espaço, auxiliam na integração entre os sujeitos. Dentre elas, a Arte, que sempre esteve presente na história dos homens. Tal fato é observado nos registros pré-históricos e vem se manifestando até hoje, de variadas formas culturais, com o ideal de expressar sentimentos, desejos, percepções (SANTOS, 2002, p. 9).

No entendimento de Horst (2002, p. 3-4), o ensino da Arte é um elemento de significativa importância na vida das pessoas e, particularmente, no desenvolvimento da criança, pois estimula no indivíduo, de forma descontraída, sua capacidade de expressão através da conexão que ela fará consigo mesma. Ao se expressar através da Arte a criança deixa pistas daquilo que a incomoda. No caso das Artes visuais:

A criança tem na expressão por meio de materiais e técnicas plásticas a possibilidade de desenvolver a capacidade perceptiva de seus sentidos, aprendendo a trabalhar com seus sentimentos e emoções (subjetividade), com as situações que lhe são externas, com seu meio cultural, buscando maior interação com ele, propondo – se a experimentar o aprendizado, através de seus sentidos (HORST, NUNES e SPALL, 2002, p.3).

As artes visuais como conteúdo escolar sofreram várias mudanças ao longo do tempo. Em 1816 o ensino era baseado em modelos europeus, seguindo a influência francesa. A partir da metade do século XX, o estudo se concentrava na transmissão dos modelos predominantes. Com a Escola Nova, entretanto, a preocupação passou a girar em torno do desenvolvimento natural da criança. Na década de 70 a arte passa a ser incluída pela Lei de Diretrizes e Bases como educação artística, relacionando a arte à formação do indivíduo. Contudo, a formação do professor em arte não era exigida, o que fez permanecer as cópias e reproduções, impossibilitando o fazer artístico. Hoje, entretanto, já é possível verificar uma preocupação sobre os objetivos e conteúdos da arte. Como nos Parâmetros Curriculares para a Educação que trazem a Arte como área de conhecimento,

conferindo-lhe o valor devido e atentando para sua importância na formação do indivíduo, equiparando-a aos demais conteúdos. (SANTOS, 2002, p. 9-10).

Para Horst (2002,) a Arte é uma área que abrange uma variedade de elementos relativos à vivência do ser humano, que dizem respeito ao desenvolvimento e aprendizagem do mesmo e que, relacionados a diversos aspectos, promovem o progresso cultural e psicomotor da criança. Isso implica que a Arte visual permite que haja liberdade de cunho emocional e racional no indivíduo, provenientes do uso da linguagem simbólica ocasionando na integração entre cognição e afetividade.

As crianças de Reggio Emilia usam a linguagem visual como forma de registro de seus pensamentos, observações, sentimentos e das informações que adquirem. Isso permite que haja discussões acerca das representações, abrindo espaço para outras discussões. Para eles, a Arte é também uma forma de comunicação e isto ficou claro nas escolas visitadas.

Algumas pesquisas mostram que trabalhar com arte desenvolve diversas potencialidades como a sensibilidade e a afetividade além de permitir que sejam construídas estratégias para os relacionamentos diários e para desenvolvimento da autonomia. Isso se explica pelo fato de que a arte amplia o poder de decisão e senso crítico da criança (Santos, 2002, p. 10-11).

Para Chagas (2009, p. 12), a Arte tem fundamental importância na educação da criança, pois permite que ela dê significado aos seus sentimentos e os expresse, utilizando uma linguagem dinâmica e instigadora da espontaneidade. Ela pode ser vista como uma forma que a criança tem para se comunicar com os outros. Durante o processo de criação o indivíduo fica mais sensível o que pode levá-lo a compreensão de si mesmo, o que por sua vez, permitirá reflexões sobre sua conduta e a pensar em uma forma de transformá-la em algo positivo ou modificá-la (COUTINHO, 2009, p. 49-50).

Foi observado em Reggio Emilia que para os educadores daquela região trabalhar com Artes é como provocar o pensamento da criança, instigando-a a criar através da

linguagem simbólica, dando significado àquilo que lhe vai por dentro e exteriorizando o que sente. Mas é também uma forma de mostrar para outras pessoas o que as crianças fazem dentro das escolas, como elas brincam e se comunicam e o que vem acontecendo no dia-a-dia escolar.

No Referencial Curricular para a Educação Infantil consta o seguinte parecer:

[...] Em muitas propostas as práticas de artes são entendidas apenas como meros passatempos. Em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídos de significados. Outra prática corrente considera que o trabalho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar as paredes com motivos para os pais, etc. Nessa situação é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado (RCNEI, 1998, p. 87).

Apesar dos avanços alcançados no ensino das Artes no cenário brasileiro, ainda podem ser encontradas propostas permeadas por trabalhos que terminarão praticamente iguais uns aos outros, sem muitos traços particulares de cada sujeito, ou ainda desenhos prontos, cabendo à criança somente pintá-los (KLISYS, 2010, p. 106-107).

Dentro das escolas de educação infantil a arte visual está presente, embora nem sempre seja vista e valorizada como deveria. Sua participação, na maioria das vezes, se resume a meros adornos decorativos de cartões e convites ou lembranças de datas festivas. Além disto, grande parte do trabalho não é realizada pela criança, acarretando um comprometimento na livre expressão infantil. O que as crianças constroem nem sempre é considerado esteticamente apreciável. As pessoas, com alguma frequência, tendem a valorizar mais a beleza no produto final e não os avanços e benefícios ocorridos durante o processo de criação. Não atentam para o fato de que é no percurso que as coisas acontecem. A afetividade, o equilíbrio emocional e a integração passam, algumas vezes, despercebidos.

A Arte deve ser vista e compreendida como uma atividade cujo produto final não tenha maior destaque do que o processo de criação nem siga um modelo padronizado. Não deve ser colocada como algo onde a importância esteja apenas na beleza. A igual valorização, independente do resultado, deixa a criança menos

competitiva e o grupo mais estimulado, levando também ao aprendizado da valorização mútua (COUTINHO, 2005, p. 117).

Mais do que utilizar as artes visuais para enfatizar datas comemorativas ou como simples forma de lazer, torna-se essencial que as considere como um recurso transformador que quando utilizado sem o uso de limitações pode libertar a criatividade e a emoção, muitas vezes contidas ou liberadas de forma irregular. Esta peculiaridade do trabalho com artes permite ao processo educacional adquirir um aspecto muito mais interessante para a criança.

Nas escolas italianas, mais precisamente de Reggio Emilia, o trabalho com Artes não possui caráter apenas de apreciação de produtos. Valoriza-se também a capacidade da criança não só para criar, mas para formular o pensamento e hipótese. Através da linguagem visual as crianças são envolvidas em um processo constante de comunicação com o meio. A apreciação do trabalho das crianças ocorre de maneira diferente daquela que se usa para apreciar o trabalho de um adulto. Pode haver semelhanças, claro, mas elas não devem dar margem para analisar o comportamento da criança ou super estimá-lo. Pode ser que se trate apenas de uma semelhança. Os trabalhos de artistas famosos devem fazer parte do repertório de acesso das crianças. Elas ensinam muitas coisas interessantes e a partir delas podem-se buscar novos conteúdos de exploração (GANDINI, 1995, p. 129-133).

Entretanto, quando a própria criança não demonstra satisfação com aquilo que criou, é encorajada a falar sobre sua expectativa sobre o trabalho e a repensar formas de concluí-lo de maneira que se contente com o produto final, mesmo que seja necessário repetir a tarefa várias vezes. Cada produção artística, bem como cada criança, tem um tempo próprio e isso é considerado relevante em Reggio Emilia, como foi possível verificar nas escolas visitadas.

É preciso entender que a criança é capaz de construções significativas e representa o mundo que a cerca de forma singular, como ela o vê e o entende. Conforme aponta Chagas (2009, p. 20), quando a criança cria, estabelece maneiras de

representar suas próprias experiências e emoções, relacionando-as em sua convivência com outras pessoas, o que faz com que desenvolva sua sensibilidade. Ela está evoluindo. As Artes trazem elementos necessários para o desenvolvimento e educação da criança, ligados a transmissão de informações, a produção e a capacidade de adquirir conhecimentos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p. 95), as atividades artísticas para essa etapa devem garantir que as crianças tenham ampliados seus conhecimentos através do contato e exploração de diversos objetos, sendo propício ao conhecimento do mundo e a comunicação com ele, além de auxiliar no processo de conhecimento de si mesmo. As crianças usam a arte como uma forma de representação e cada uma destas representações têm significados diferentes.

Algumas atividades específicas no trabalho com artes visuais podem oferecer maiores benefícios para as crianças. São inúmeras e dentre elas encontram-se o desenho, a pintura e a colagem que, por seu caráter lúdico, aproximam-se mais da realidade infantil e facilita a organização interna (Chagas, 2009, p. 29).

Na categoria desenho, segundo Christo e Silva (2005, p. 41-42), é permitido à criança se soltar, se libertar da idéia que para fazer um desenho é preciso copiar. É trazer à tona tudo aquilo que está guardado, mesmo que de forma inconsciente. Para Bédard (2010, p. 8), “sem perceber, a criança transporta seu estado anímico ao papel.” O que a criança carrega na alma, então, pode ser transformado em desenhos que ela transportará para o papel, sendo conveniente, portanto, dar-lhe liberdade para expressar seus sentimentos através deste meio, segundo esta autora (2010).

Ainda conforme Christo e Silva, a pintura é um processo que também favorece a liberdade, contudo, mais desafiador. Permite ao pintor descobrir novas maneiras de olhar a si mesmo e ao mundo que o cerca além de reajustar ou modificar sentimentos. Isso ocorre com a observação do que está sendo produzido e que deixa transparecer aquilo que a consciência guarda.

De acordo com os mesmos autores (2005) a colagem possibilita a aproximação com a realidade, com o que é palpável, facilitando no processo de se expressar através de símbolos dando significado e representando aquilo que há de mais profundo e inconsciente dentro de nós, podendo-se, então, modificar o que surgiu.

Estes autores também destacam a importância da escolha dos materiais. Uma escolha sábia e pertinente dos suportes e ferramentas pode assegurar, além do contato com algo diferente do habitual, a eficácia da intencionalidade.

Como foi possível observar em Reggio Emilia, são inúmeras as criações das crianças que partem de um desenho. Começam pequenos e vão sendo ampliados, ganhando detalhes na medida em que o processo tem seguimento. Essas atividades são realizadas em grupos ou individualmente e o trabalho não é recolhido enquanto os pequenos artistas não o consideram finalizado. Do desenho passam para o recorte, montagem e colagem. Deste trabalho, que alguns poderiam chamar de molde, podem surgir também esculturas, pinturas e armações, utilizando-se uma diversidade de materiais que as próprias crianças trazem de casa, recolhem nas ruas por onde passam ou fornecidos pelo REMIDA¹¹ e que ficam acomodados em espaços chamados de atelier e de fácil acesso para que as crianças os manipulem sempre que necessário.

Segundo Coutinho (2005, 125 p.), o trabalho que envolve artes visuais favorece a expressão de si mesmo e ajuda a ordenar as emoções, pois ao iniciar o processo de criação a criança deixa transparecer o que sente e passa a perceber esse sentimento. O outro também percebe e cada um a sua maneira vai criando formas de lidar com isso. A aceitação de situações desagradáveis se torna mais fácil, levando ao equilíbrio emocional que por sua vez permite que a socialização e integração ocorram de maneira mais confortável.

O estímulo às descobertas, à espontaneidade, à criatividade e a conscientização da

¹¹ Centro Criativo de Reciclagem, situado em Reggio Emilia, Itália.

sua própria realidade, conforme Horst *et al* (2002, p.4) explicam, são fatores relevantes quando se pleiteia a interação e a socialização. Trabalhar com artes visuais propicia a integração desses elementos, formando um conjunto que tende a beneficiar a criança e aqueles que com ela convivem.

Como nas escolas de Reggio Emilia, aonde os relacionamentos interpessoais vão se constituindo na medida em que sua criatividade ganha espaço para fluir por meio de desenhos, esculturas, pinturas e jogos de luz e sombras. As crianças vão se conectando umas as outras e ao meio, interagindo com o ambiente e com quem nele se encontra, de forma sutil e integrada, carregada de expectativas e de expressividade, socializando seus experimentos e descobertas com mais um grupo de visitantes estrangeiros, deixando transparecer sua alegria e orgulho sobre cada trabalho que realizaram.

2.3 O projeto

O desenvolvimento deste trabalho constituiu-se inicialmente por uma análise bibliográfica sobre a importância do trabalho com Arte no processo de desenvolvimento da criança em Educação Infantil, precedida por uma breve análise sobre a vida de cada uma das 16 crianças envolvidas. Foi proposta a realização de atividades com desenho, pintura e colagem e as formas utilizadas para o registros foram transcrições das ações, registro iconográfico, reflexão e síntese com os professores e auxiliares que acompanhavam as crianças sobre as percepções observadas no grupo em questão e relatando possíveis alterações em seu modo de agir e de se relacionar.

Entretanto, considero necessário discorrer um pouco sobre a experiência vivenciada em Reggio Emilia, pois este fato também teve influência nesta pesquisa-ação.

Como citado anteriormente ao iniciar o curso *Reggio Emilia, Belo Horizonte - duas cidades muitas crianças*, estava reticente a respeito das considerações sobre o trabalho com crianças bem pequenas e, mesmo após ter desenvolvido um projeto com bebês não foi possível verificar muita evolução, restando, portanto, diversas dúvidas.

Contudo, ler e ouvir falar sobre um assunto ou contexto é diferente de vivenciar e, a

partir deste momento farei apontamentos que sob meu ponto de vista são relevantes para a Educação Infantil e cujas ações foram observadas *in loco*. Ressalto, contudo, que as informações aqui citadas foram extraídas de informações obtidas nos locais visitados.

Situada em uma região considerada próspera de *Emilia Romana*, no nordeste da Itália, Reggio Emilia tem um sistema municipal de ensino reconhecido em diversas partes do mundo. Tem tradição em cuidados para a primeira infância desde 1820, quando surgiram as primeiras instituições de caridade no nordeste e no centro da Itália. A partir de 1831 começaram a surgir ideais como os de Froebel neste país, que também passa pelo regime fascista em 1922 determinando como modelo a ser seguido o instituído pela igreja católica. Esse modelo é mantido até o fim da segunda guerra, quando cidadãos se mobilizam para reerguer escolas em locais destruídos pelos conflitos (EDWARDS, *et al*, 1999).

Desde então o processo de crescimento em Reggio Emilia na educação vem ganhando força e apoio do poder público, das famílias e outros cidadãos, destacando-se no quadro mundial como município educador.

Recebe imigrantes de diferentes regiões como angolanos, chineses e coreanos, cujos filhos têm o direito de freqüentar as escolas. Como em Belo Horizonte, muitas destas crianças habitantes de Reggio Emilia têm origem humilde, cercados por bagagem cultural diversa, vivenciam e dependem de forças econômicas e também passam por dramas pessoais inerentes ao homem inserido dentro da sociedade.

No dia em que chegamos fomos recebidos no aeroporto de Bologna e encaminhados ao hotel em Reggio Emilia, de onde partimos para conhecer um pouco mais a região. Na manhã seguinte visitamos o *Centro Internazionale Lóris Malaguzzi*¹² e fomos recebidas e saudadas por representantes da *Reggio children* –

¹² Lóris Malaguzzi foi um educador italiano graduado em pedagogia e psicologia. Idealizador e condutor das perspectivas pedagógicas para a primeira infância em Reggio Emilia cujas escolas representam hoje ícones de referência mundial para a educação infantil, nasceu em Correggio em

*Centro Internazionale per La Difesa e La Promozione Dei Diritti e Delle Potenzialità Dei Bambini e Delle Bamibine*¹³ e também por representantes da *Coopselios – Cooperativa Sociale Coopselios Società Cooperativa*.¹⁴ Visitamos o Centro de Documentação Lóris Malaguzzi, local público que recebe grupos de estudo formados por visitantes estrangeiros ou não, professores e estudantes universitários em busca de (in) formação, bem como familiares e crianças. A documentação armazenada ali guarda a história da cidade além de publicações de experiências efetuadas nas escolas, mantendo assim, viva a lembrança das crianças e suas histórias.

Em 2010 existiam mais de 3500 publicações em livros, fitas cassete, cd's e outros formatos expositivos que também podem ser vendidos em algumas escolas para angariar fundos que auxiliam na manutenção do centro, visto que é um local mantido por verbas provenientes de doações e patrocínios.

Em Reggio Emilia a documentação é considerada importante, pois é uma forma de registrar o que acontece no interior das escolas, em cada projeto e atividade para que posteriormente possam ser feitas análises que permitirão a compreensão sobre o processo de aprendizagem e de produção de conhecimento das crianças. A partir deste referencial as práticas pedagógicas podem ser formuladas de forma adequada. Ademais, a documentação permite também o aprofundamento na formação dos educadores, permitindo que façam paralelos entre períodos ao longo do tempo, pois neste centro são guardados materiais antigos, datados a partir de 1960.

Ainda no Centro Internacional Lóris Malaguzzi, visitamos o *Atelier Reggio di Luce* e a *Scuola Del Centro Malaguzzi*. O atelier tem como sujeito principal a luz, como o nome já indica. A idéia de criação deste espaço surgiu de alguns educadores de

1920 e faleceu em Reggio Emilia em 1994, deixando seu incrível legado para a educação (EDWARDS et al, 1999).

¹³ Centro Internacional Para a Defesa e Promoção dos Direitos e Potencialidades dos Meninos e das Meninas (Tradução Pessoal).

¹⁴ Organização não lucrativa de utilidades sociais que se empenha, junto a outras organizações, em promover atividades de caráter social e cultural.

Reggio Emilia, mas se concretizou com outras pessoas. Não é um museu ou um centro de pesquisas científicas, embora possa passar esta impressão, mas sim, um lugar de experimentos onde se escolheu a luz para se unir a Arte, criando cenas. São utilizados diversos tipos de materiais para fazer a interação com o ambiente luminoso.

A dinâmica deste espaço é espetacular! O ambiente é dividido em *iluminatórios*¹⁵, por onde as pessoas passam, interagindo com as cores e os sons a partir da composição de luzes. Explicar este processo no atelier é um pouco complicado. Como dito anteriormente, falar e ouvir a respeito de algo é diferente de experimentar.

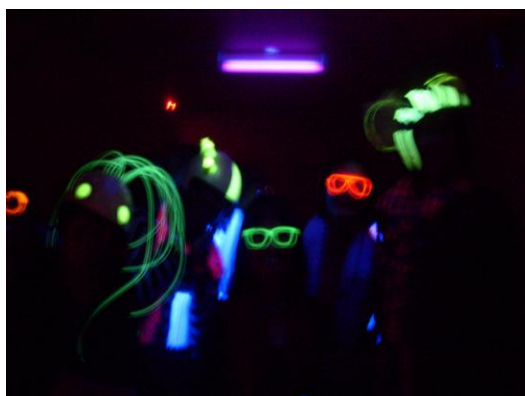


FIGURA 9: ATELIER RAGGIO DI LUCE

A escola do Centro Malaguzzi é de um tamanho impressionante, se comparada com as UMEI's em Belo Horizonte. Situado em uma região onde existe tradição em imigração, todo o centro foi construído em uma área onde antes era uma fábrica de queijos e o prédio da escola está localizado onde se armazenava este alimento e, em 2010, ainda passava por um processo de reforma, (re) construção e adaptação. A decoração dos espaços conta com a ajuda dos pais, professores e da comunidade e os ambientes que estão vazios vão sendo preenchidos com idéias e sugestão de todos os colaboradores, incluindo as crianças. Eles entendem que desta forma todos podem se familiarizar com o ambiente, o que facilitaria o trabalho com as crianças.

¹⁵ Corredores ou seções separados por tapumes ou tecidos escuros, com pouca ou nenhuma iluminação, criando um ambiente propício para o desenvolvimento de atividades que envolvam luz, som e luminosidade.

Com dois andares, as salas são interligadas por paredes de vidro, proporcionando transparência e visibilidade.



FIGURA 10: ESPAÇOS DO CENTRO LORIS MALAGUZZI

Esta escola foi a primeira a inserir turmas de ensino fundamental em seu prédio, embora esta fase da educação não seja o principal foco dos projetos para a infância em Reggio Emilia. Todos que participam ativamente dentro da escola trabalham juntos, inclusive os auxiliares e a *cuoca*¹⁶, personagem cujo papel é considerado importante na educação das crianças e que foram observadas diversas vezes em interação com elas. Esse trabalho em equipe é estendido para o ensino fundamental e os educadores respeitam o trabalho compartilhado, afirmando que fica mais fácil trabalhar trocando idéias uns com os outros e também com os estrangeiros que procuram o centro como referência para estudos. Infelizmente nesta escola não foi possível observar as crianças trabalhando, mas em todos os locais era possível visualizar trabalhos artísticos inacabados esperando pelos seus construtores. Percebemos também um cuidado com a estética nos elementos que compunham cada sala como decorações suaves em determinados cantos e mais fortes em outros, além de músicas acalentadoras que contribuíam para proporcionar um ambiente acolhedor. Muitos destes elementos como nos foi informado, eram feitos pelas próprias crianças.

No dia seguinte os trabalhos continuaram com a visita à *scuola comunale dell'Infanzia Ernesto Balducci* e ao *Nido d'infanzia Aguas Claras*¹⁷.

¹⁶ Do italiano, significa cozinheira.

¹⁷ Escola co irmã da UMEI Águas Claras no Brasil. Situada na região do Barreiro em Belo Horizonte

O nome Ernesto Balducci foi escolhido em homenagem ao Padre Balducci, cujo lema era ter o espírito aberto, sem a exclusão de ninguém. Assim como a escola do Centro Malaguzzi, também é bem grande. No projeto arquitetônico trabalharam juntos arquitetos, engenheiros, professores e atelieristas. Contou também com a participação de crianças e seus familiares com propostas e sugestões que permitissem um trabalho de qualidade no espaço. Durante anos a escola foi crescendo e se modificando, em adequação ao tempo e as crianças. Todas essas ocorrências foram sendo registradas em documentos.

Ao observarmos as crianças, percebemos que elas ficavam à vontade nos espaços, interagindo o tempo todo com o meio e com as outras pessoas. Os espaços asseguravam que isto pudesse ocorrer, além de garantir autonomia e segurança. Embora sua edificação se assemelhe à nossa realidade escolar com paredes de concreto e portas, também é dividida por transparências em algumas repartições, saudando a comunicação e observação. A disposição das crianças em pequenos grupos de trabalho foi uma estratégia usada nesta escola, bem como em todas as outras que conhecemos, pois para os educadores italianos este formato facilita o processo de aprendizagem e de interação, as trocas de informações e a socialização de experiências. As crianças podem trabalhar sozinhas ou acompanhadas de um adulto responsável, dependendo do projeto, da necessidade e até mesmo da vontade das crianças. A escolha dos parceiros, segundo uma educadora italiana, acontece naturalmente, embora nem sempre tenha sido assim. *“A professora não direciona a escolha dos companheiros agora, mas antes, como em todos os lugares, as crianças se agrupavam por afinidades e muitas vezes precisávamos nos envolver. Mas com um trabalho direcionado, hoje os grupos são um e amanhã pode ser outro”¹⁸.*

Visitamos diversas sessões¹⁹ e em todas elas percebemos crianças trabalhando em

foi planejada e estruturada sob os moldes das escolas de Reggio Emilia e com o apoio e parceria deste município.

¹⁸ Palavras da educadora, traduzidas para o português

¹⁹ Os espaços chamados de sessões correspondem às salas de aula nas escolas brasileiras. Em

projetos artísticos, engajadas de forma quase apaixonada nas descobertas e nas trocas que ocorriam. Também foi possível verificar a quantidade e a diversidade de materiais aos quais as crianças tinham livre acesso: Livros, ferramentas de carpintaria, pedras, sucatas, sementes e vários outros. Todo este material é usado em experimentos idealizados pelas crianças no atelier da escola ou no mini atelier de cada sessão. Nesta escola também observamos um cuidado muito grande com a ambientação e com a decoração que continham elementos criados pelas próprias crianças.

À tarde visitamos a sede da *Unieco*, cujo trabalho foi explicitado anteriormente e também o *Nido Aguas Claras*. A escola tem a estrutura de prédio porque foi construída, inicialmente, para funcionar salas e escritórios. Posteriormente os cooperados pensaram em investir também em educação. Esse projeto secundário ganhou força e em 2010 consideramos que havia mais espaço para as crianças que para os adultos.

Outra percepção que tivemos, logo na entrada da escola, foi o caráter familiar do ambiente, trazendo fotos das famílias das crianças em diversos momentos de seu cotidiano. A decoração de todos os espaços, bem como a ambientação também se assimila às das outras escolas, constituída de esculturas, sucatas e fotos. Contudo era mais sóbria, por se tratar de bebês e a luz indireta. As músicas suaves em todas as sessões e velas aromáticas, que, segundo informações, era modificado a cada estação ou de acordo com os objetivos. *“Sempre procuramos um cheiro que seja mais familiar. Pode ser adocicado, como o cheiro de frutas doces ou baunilha. Pode ser também alegre e estimulante, como o cheiro das frutas cítricas e também aconchegantes, como canela, baunilha. E seguimos neste caminho.”*²⁰ Ademais, também constatamos a possibilidade de interação com outros setores do prédio, favorecida pela transparência das divisórias.

Reggio Emilia as crianças são divididas nestes espaços de acordo com a idade, mas não permanecem somente neste local específico. Elas passam por diversas sessões, experimentando o que cada espaço tem para oferecer.

²⁰ Palavras da educadora, traduzidas para o português

Não foi possível verificar muitos trabalhos expostos executados pelas crianças, o que talvez possa ser justificado pelo fato de que todas as crianças frequentadoras da escola são muito pequenas, bebês. Entretanto, percebemos alguns objetos, como móveis, que foram feitos pelo atelierista junto com os pais. E também observamos painéis com fotos de atividades ocorridas no dia, o que nos pareceu uma forma de registro muito valorizada em todas as escolas pelas quais passamos. Não foi possível, a todas do grupo de estudo, verificar de forma mais próxima e interativa, como os trabalhos eram desenvolvidos com as crianças.

No dia posterior, tivemos a oportunidade de conhecer a *Scuola comunale dell'Infanzia Andersen* e o *Nido d'infanzia Airone*. Ambas as escolas estão localizadas no mesmo espaço. A diferença está na idade a que cada uma delas atende. A primeira acolhe as crianças de três meses aos três anos e a segunda aquelas a partir dos três, até os cinco anos de idade. Como nas escolas anteriores, a decoração e iluminação dos ambientes são impressionantes, denotando um cuidado muito especial com a qualidade de vida das crianças naqueles espaços. A arquitetura e decoração são a filosofia de ambas as escolas, pois o ambiente também educa, segundo os educadores. A *piazza*²¹ favorece a interação durante todo o tempo, pois deixa exposto todo tipo de material e oferece às crianças uma diversidade de elementos que estimulam a imaginação, como mini atelier, prisma, canto de fantasia, entre outros.

As crianças também podem trabalhar em pequenos grupos ou sozinhas, dependendo de sua vontade. Essa autonomia se evidenciou em todas as escolas aonde pudemos observar as crianças trabalhando e o sentimento de responsabilidade com o seu desenvolvimento sempre estava presente em muitos dos discursos dos educadores que ouvimos. Constatamos também uma grande preocupação com a natureza e com a arte, unindo ambas ao ambiente.

²¹ Palavra traduzida para o português, que significa praça. É um espaço existente em quase todas as escolas, direcionado para interações e assembléias envolvendo familiares, crianças e funcionários, pensado e organizado para favorecer trocas e interações.

Na tarde deste mesmo dia seguimos até Bologna onde conhecemos a sede do GVC – *Grupo di Volontariato Civile*²² onde conhecemos um pouco mais sobre os trabalhos humanitários deste grupo que foi um dos colaboradores do intercâmbio entre Belo Horizonte e Reggio Emilia.

No dia 18 de novembro de 2010, conhecemos a *Scuola comunale dell’infanzia Bruno Munari*. Com um projeto arquitetônico bem diferente das outras escolas por onde passamos, foi construída em prédio de apartamentos habitacionais. Criada para atender uma grande demanda de crianças da região, deixa a mensagem de que a escola pode funcionar em qualquer lugar, desde que trabalhem nela e por ela, pessoas competentes e engajadas no processo educacional. O nome da escola foi em homenagem a Bruno Munari e por toda a escola foi possível verificar trabalhos deste artista, escolhidos de forma a se adequarem a realidade e aos trabalhos vivenciados em cada momento. Entendem que o artista não é para ser copiado, mas para que se estude o seu modo de trabalhar. Ao observarmos as crianças trabalhando, constatamos uma relação profunda com o uso das cores e da luz e a utilização de materiais dispensados por indústrias ou pelas famílias. Variavam entre arames, barbantes, madeira, pedras, entre outros, materiais estes que observamos as crianças manipularem livremente, sem restrições. *“É importante deixar a criança trabalhar livre, liberando sua criatividade de forma espontânea. Isso fornece dados que podem ser usados para melhor compreendê-las.”*²³ Antes, segundo informações, os trabalhos eram quase todos realizados com o uso de argila, mas que foram descobrindo outras possibilidades e propriedades de outros instrumentos para se trabalhar com a arte e que *“fazer a utilização deles tem proporcionado reações e a descoberta de trabalhos maravilhosos, do ponto de vista estético, mas principalmente do ponto de vista sócio interativo”*²⁴.

²² GVC é uma organização não governamental laica criada em 1971, em Bologna. Está presente em 26 países com obras de cunho social e que almeja a construção de um mundo melhor.

²³ Palavras de educadora italiana, traduzidas para o português.

²⁴ Palavras de educadora italiana, traduzidas para o português.

À tarde visitamos o *Centro Criativo de Reciclagem ReMida*, responsável por fornecer materiais dispensados também para as escolas, mediante convênio com elas. Foi uma experiência muito interessante, pois tivemos a oportunidade de criar um livro utilizando materiais recicláveis, interagindo com objetos diferentes dos habituais para criar tal tipo de portador de texto. O livro precisava contar uma história, porém sem o uso de palavras.



FIGURA 11: REMIDA

Em nosso último dia em Reggio Emilia conhecemos a *scuola comunale Pablo Neruda*. Dentre todas as escolas visitadas esta foi a única onde não encontramos uma *Piazza*. O hall possuía suas paredes preenchidas por banners que apresentavam fotos das pessoas que trabalham e estudam na escola, além de fotos dos espaços da escola. Em todas as sessões é possível encontrar grandes quadros e painéis com fotografias em tamanho grande, facilitando a visualização tanto das crianças quanto dos adultos. Na ausência da praça, todas as crianças se encontram nos corredores da escola ou nas mini recepções existentes em cada sessão, onde trocam idéias, impressões e decidem suas brincadeiras e seus trabalhos. É nas sessões também que encontramos os cantos temáticos com supermercados, escritórios, leituras, cantos da fantasia, entre outros. Assim como nas outras escolas, todos os trabalhos de arte permanecem no lugar onde estão sendo desenvolvidos, para que seja concluído gradativamente. Também percebemos a autonomia das crianças, que passaram a maior parte do tempo em que estivemos neste local interagindo umas com as outras, com o meio e com os visitantes. Em todas as escolas pelas quais passamos ouvíamos os educadores dizendo que essa autonomia é fruto de muito trabalho. Para construí-la é preciso que todos sejam

responsáveis. *“É construindo a responsabilidade nas crianças e ensinando-as o respeito e a valorização das regras, que elas se tornarão autônomas²⁵.”*

Na parte da tarde nos reunimos nesta mesma escola para fazermos uma avaliação dos dias de trabalho e de aprendizagem que tivemos na Itália e levantamos diversas considerações a respeito dos tópicos observados. Foi possível constatar que alguns itens se destacaram para quase todas as pessoas do grupo como o respeito com que o assunto infância é tratado em toda a cidade; a preocupação com a ambientação e o bem estar daqueles que estão diariamente no interior de cada escola; a efetiva participação da família em tudo o que diz respeito à educação; a importância dada à documentação das ações escolares; a valorização do educador e de seu trabalho, entre outros. Contudo, a importância e cuidados dedicados aos projetos pedagógicos e aos trabalhos envolvendo Arte receberam aplausos e lágrimas.

Todos os projetos de trabalho são construídos com todo o grupo escolar, incluindo cozinheiros, auxiliares, pedagogos, educadores e familiares das crianças. Surgem de diversas maneiras, vindos do grupo de trabalho, das crianças ou dos atelieristas. Mas todos são discutidos entre esse grupo e ninguém trabalha sozinho, mesmo que o projeto atinja apenas uma das sessões. Podem ser projetos com duração curta ou não, isso não tem muita importância para eles. O que importa é o tempo das crianças e tudo o que elas fazem tem um valor considerável.

Em todos os projetos pedagógicos o atelierista exerce um papel fundamental. O trabalho com Arte tem um papel significativo, tanto que em todas as escolas encontramos atelieristas. Todas elas possuem um atelier principal e mini ateliers nas sessões. É o atelierista o responsável pela ambientação dos espaços e para isto ele precisa trabalhar junto com os outros educadores e com as crianças. Todo seu trabalho é considerado necessário e muito importante para o desenvolvimento das habilidades nas crianças. Suas ações não se prendem somente a desenhos. Passam por diversos processos que vão desde a elaboração dos esboços a partir de

²⁵ Palavras de educadora italiana traduzidas para o português.

um tema e se desenvolvem com toda criatividade. As crianças têm o direito de errar e a possibilidade de voltar atrás em suas construções. A forma como elas trabalham é mais do que observada, é registrada e servem como instrumentos de análises para possíveis compreensões do processo de desenvolvimento da criança e de sua forma de pensar e agir. Esses registros são documentados e muitos publicados. Todos estes trabalhos são valorizados não só pelo produto final nem por sua beleza estética sem, contudo, desconsiderar estes fatores. *“O que se analisa com mais atenção é o que ocorreu durante o trabalho e a finalidade não é formarmos mestres da arte, mas sim, deixar que as crianças se decidam sobre isto. Valorizamos mais a aventura contida no momento da criação, o desafio de interpretar um artista, sem copiá-lo, a superação das diferenças e das dificuldades em um grupo que interage e cooperam uns com os outros, que respeita e sabe valorizar o outro e o que ele consegue fazer, que em todo momento é provocado a buscar soluções e a construir sua ponte até chegar ao fim, que pode ser também o começo de uma nova aventura. Tudo isto podemos conseguir através de um trabalho com Arte²⁶”.*

Estas observações sobre o trabalho com Arte tiveram grande influência em minha decisão ao desenvolver este projeto, pois percebi grandes possibilidades de interação. Também considerei o trabalho desenvolvido com as crianças de um ano de idade, realizado em 2010, que me levou até a Itália neste mesmo ano. Foi um trabalho que proporcionou momentos de socialização, de interação e de diversão entre os pequenos, resultando em significativa melhora no relacionamento entre eles e na superação de problemas inerentes a esta fase do desenvolvimento em que se encontravam.

A proposta inicial seria de se trabalhar sempre em pequenos grupos, como foi verificado em Reggio Emilia. Isso facilitaria a descoberta e observação das particularidades de cada criança. Contudo, o tempo para se trabalhar com elas era curto, o que se diferencia da proposta italiana, onde o principal é o tempo da criança. Ademais, a estrutura física da escola não permitiria que se fizesse o uso desta estratégia para trabalhar. Pensou-se, então, na possibilidade de que a primeira

²⁶ Palavras de educadora italiana traduzidas para o português.

atividade fosse realizada em grupos menores e que as demais tivessem o número de crianças por grupo ampliado gradativamente. Essa hipótese foi satisfatória, pois permitiria que as crianças trabalhassem em grupos afins, mas também interagissem com os outros.

Os trabalhos, então, começaram, de acordo com a nossa realidade, porém com as propostas de Reggio Emilia permeando as ações.

2.3.1 O desenho mágico



FIGURA 12: O DESENHO MÁGICO

A curiosidade leva as pessoas a prestar atenção no objeto de interesse. Quando alguém faz ou diz algo interessante sempre paramos para olhar ou ouvi-las. Partindo desta idéia, busquei formular uma maneira das crianças começarem a olhar com mais atenção para aquilo que os outros estavam fazendo. Isso poderia levá-las a conversarem umas com as outras em busca de respostas e de satisfação para suas curiosidades.

Em observações anteriores, relatadas pelo grupo de adultos, a conversa entre estas crianças era muito difícil de acontecer e quando ocorria era quase sempre carregada de insultos.

Quando estive em Reggio Emilia pude verificar crianças sempre conversando umas com as outras enquanto estavam trabalhando. Tirando dúvidas ou dando sugestões. Uma atividade que tive a oportunidade de presenciar sendo desenvolvida por um grupo de crianças de quatro anos de idade envolvia desenho. Mas não era um

desenho comum. A criança utilizava-se de um objeto que não produzia riscos visíveis no papel em que desenhava e todos que estavam em sua volta estavam boquiabertos, em expectativa, tentando descobrir o que estava sendo produzido ali ou perguntando o que estava sendo feito. O objeto utilizado se assemelhava a uma caneta comum, porém com ponta metálica, como se fosse uma agulha mais grossa. Não foi possível compreender o nome deste objeto, mas parecia algo feito exatamente com a finalidade a que estava sendo executada naquele momento: desenhar sem produzir sinais visíveis. Após o trabalho de desenhar, a criança usou uma caneta hidrocor para pintar o papel e o que ela havia desenhado começou a surgir, despertando exclamações, risos e mais sugestões acerca do trabalho. Todos pareciam envolvidos.

Analisei as possibilidades de suportes a que tínhamos acesso. Lápis e giz de cera já eram objetos usuais e pouca curiosidade despertaria nas crianças. Cogitou-se a hipótese de confeccionar um instrumento similar ao utilizado pelas crianças em uma escola de Reggio Emilia, mas não saberíamos como fazer e não haveria tempo. Tentamos com tesoura com pontas arredondadas, mas o efeito não foi o mesmo, apenas similar. Surgiu então a idéia do prego de carpintaria, mais grosso que uma agulha, porém mais fácil de ser manipulado em relação à tesoura. Fiquei um pouco apreensiva com o uso de um objeto contundente, porém as crianças já haviam manipulado pregos em outras ocasiões. Como me informaram, eles haviam feito reparos em um viveiro de codornas e construído um pequeno canteiro de cebolinhas e salsas para um projeto no ano anterior. Também haviam participado de um experimento acerca de imantação, utilizando pregos e outros objetos metálicos. Não participei destes momentos e não presenciei a execução das atividades, mas resolvi enfrentar o desafio. Os trabalhos seriam feitos em grupos com poucas crianças e eu não estaria sozinha na sala. E conforme Malaguzzi:

Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis com objetos, companheiros e adultos (1999, p. 90).

Antes de desenvolver a atividade, fizemos um teste em folha de papel comum

conhecido no mercado como A4 e observamos que, dependendo da força aplicada no momento de desenhar, este se rasgava. Testamos com outros papéis mais grossos e verificamos que o papel conhecido como quarenta quilos²⁷ possuía a espessura ideal.

O desenho a ser feito seria da escolha de cada um, dando a elas a liberdade de se expressarem. Conforme explica Bédard (2010, p. 8), “o desenho representa, em parte, a mente consciente, mas também, e de uma maneira mais importante, faz referência ao inconsciente”. Ademais, não haveria o elemento surpresa despertando a curiosidade se todos já soubessem o que estaria sendo desenhado.

As reações das crianças seriam observadas e registradas na medida em que fossem trabalhando. Se elas apresentariam alguma dificuldade e como buscariam resolvê-la. Haveria solidariedade? Elas conversariam umas com as outras? E como seriam os diálogos?

Em Reggio Emilia, como explicitado anteriormente, os educadores utilizavam os espaços denominados *piazza*, para deliberarem sobre os projetos e sobre as atividades realizadas e aproveitavam também esses momentos para ouvirem as impressões das crianças acerca do que estavam fazendo, colhendo informações valiosas para enriquecer os trabalhos e também para trabalhar de forma adequada com as crianças. Pensando nisto, foi proposto que nos reuníssemos após cada atividade para falarmos sobre os trabalhos realizados no dia, aproveitando para ouvir as considerações das crianças sobre o trabalho e observarmos a forma como socializariam as informações a respeito do próprio trabalho e do trabalho alheio, o que sentiram quando estavam trabalhando com outras crianças.

No decorrer do projeto, porém, verificou-se que não seria possível fazer estas assembléias em razão do tempo, curto demais. Ficou decidido, então, que as impressões seriam colhidas durante o desenvolvimento das atividades. A assembléia seria apenas para explicação do que seria feito e apresentação dos

²⁷ Papel de grossa espessura, encontrado no tamanho e formato de papéis ofício ou A4.

materiais utilizados. As crianças deveriam se organizar em um grupo apenas e depois seriam divididas em pequenos grupos. A escolha dos integrantes de cada grupo, para esta primeira atividade, ficaria ao encargo delas, pois seria mais uma oportunidade para observar como se organizariam sozinhas e poderia permitir a identificação de afinidades. Havendo necessidade, porém, haveria intervenção.

No município de Reggio Emilia a documentação das atividades é muito importante, pois auxiliam no processo de análises e também o aprofundamento em situações específicas, garantindo que nada se perca no tempo, como já citado. É um processo que permite visualizar com mais clareza o trabalho pedagógico e a aprendizagem das crianças. Os meios para estes registros podem ser diversos, como filmagens, gravações, fotografias e relatórios manuais.

Partindo deste princípio, neste projeto de intervenção, seriam seguidos os mesmos processos da abordagem italiana com a observação das situações das crianças durante o percurso das atividades propostas, o registro do que foi observado, utilizando-se para tal o meio iconográfico e a transcrição de gravações sonoras obtidas por meio de um aparelho Mp4. Posteriormente haveria a reflexão acerca do que foi observado e registrado, ponderação esta que poderia ser feita com as crianças, com o grupo de adultos ou individualmente. Em Reggio Emilia os registros são publicados. Entretanto, não dispondo de recursos e autorização para tanto, optou-se pela exposição dos trabalhos construídos pelas crianças, preservando-se as peculiaridades descobertas.

Alguns momentos das gravações foram transcritos²⁸ a seguir. Para resguardar a privacidade dos envolvidos neste projeto, as crianças serão identificadas pela primeira letra dos respectivos nomes e os adultos, pela função que exercem.

Professora: Bom dia!

C (04 anos). O que você tem na sacola?

PH (03 anos). Alguma coisa legal!

²⁸ Estas reproduções são meramente indicativas.

Professora: Vamos sentar em roda e ver quem adivinha o que tem aqui?

Nem todos participaram da formação da roda.

Professora: Vocês não querem vir também?

Professora: Talvez vocês queiram descobrir o que tem aqui dentro. Têm certeza que não querem vir?

Não houve resposta.

Professora: Tudo bem então. Mas se quiserem podem ir se sentar com a gente, tudo bem?

Dito isto, saio em direção ao solário. Algumas crianças acompanham. Pergunto quem gostaria de começar a adivinhar. L (03 anos) responde:

É uma boneca.

JP (04 anos). Boneca não sua burra. Boneca não faz esse barulho.

Acompanhante: Sua colega não é burra!

R (04 anos). É. A L não é burra.

Todos começaram a falar ao mesmo tempo e pareceu que ninguém mais estava prestando atenção. Começo então a tirar os materiais da sacola e os coloco no chão. Primeiro um pacote de folhas de papel branco, uma caixa de lápis de colorir, uma caixa com frascos de anilina comestível e um saquinho com pregos de carpintaria. Algumas crianças pararam de discutir para olhar.

MT (03 anos). Quê isso?

Professora: Foram as coisas que eu trouxe para usar, mas parece que vocês não querem, pois estão brigando.

PL (04 anos). A gente quer sim.

Professora: Então vamos voltar? O que vocês acham que podemos fazer com isto?

Nenhuma resposta. Começo a pegar os materiais um a um e dizer os nomes e para o que servem. Ao chegar aos pregos explico que além de servir para fixar objetos eles também poderiam ser usados para fazer desenhos mágicos e que deveríamos trabalhar com cuidado.

ME (03 anos). O que é desenho mágico?

JP. Ô sua burra, desenho mágico é aquilo que a gente faz.

Professora. Não chame as pessoas de burras J. Ela só não entendeu. Explica melhor pra todo mundo entender.

JP. Ai! É quando a gente sonha com uma coisa muito difícil e depois consegue

fazer.

Professora: Então desenho mágico é uma coisa difícil, mas que alguém consegue fazer?

JP. É. Eu acho que é.

R. Só o mágico consegue não é JP?

JP. É.

Professora: E se a gente tentasse fazer um desenho mágico usando os pregos?!

ML (03 anos). Isso é de pendurar roupa.

N (03 anos). Eu não sei fazer.

Professora: Alguém pode te ajudar, não é? Quem quer ajudar o N a fazer o desenho mágico?

Ninguém se manifestou.

Professora: Onde podemos fazer este desenho?

M. uma das crianças que não quiseram acompanhar a turma respondeu da janela:

Ô professora, pode ser na mesa.

Professora: Mas uma mesa não dá pra todo mundo. Vamos entrar e ver o que podemos fazer?

Todos entraram, mas neste momento a professora J, referência da turma, chegou. Combinamos que no dia seguinte juntaríamos as mesas e começaríamos o trabalho.

Um dos fatores que considero mais problemático no trabalho com aulas diferenciadas é o tempo. Em determinadas instituições são poucos os minutos que se tem com cada turma e muitas vezes o tempo acaba antes de a atividade ter sido concretizada. Para Malaguzzi (1999), o tempo da criança não é como o nosso e precisamos criar formas para não fracioná-lo, em prol da qualidade do atendimento e da excelência da interação.

Ao fazer a reflexão do trabalho deste dia, conclui que precisaria utilizar, em princípio, todo o tempo das aulas para desenvolver as atividades. As crianças realmente demonstraram não conseguir trabalhar em grupo e conversar calmamente, e conseguir a ordem no ambiente parecia improvável. Entretanto foi possível observar que estavam curiosas e que o interesse por algo havia despertado.

No dia 15 de setembro demos continuidade à primeira atividade. Organizamos a sala em dois grupos e relembramos o que pretendíamos realizar no dia anterior. Em Reggio Emilia verificamos o quão é importante envolver as crianças nos planejamentos das atividades. Não lhes foi comunicado a razão dos trabalhos, pois julgamos não ser apropriado, pois elas poderiam sentir-se pressionadas e talvez não agissem de forma natural. Para elas eram apenas parte de sua rotina. Mas uma rotina da qual elas deveriam fazer parte, efetivamente.

Algumas crianças deram suas respostas sobre o que faríamos. Outras permaneceram dispersas, necessitando intervenção para introduzi-las no grupo. Os materiais que seriam utilizados foram distribuídos e as crianças começaram os desenhos. Utilizaríamos anilina comestível em lugar da caneta hidrocor, pois ao testarmos, verificamos que o acabamento ficava mais interessante. Desta vez estimei um tempo de 40 minutos. Como antes, a sala estava desordenada.

Professora: Oi crianças! Como vão? E então, o que vamos fazer hoje?

JP. Você é que sabe.

Professora: Ah! Minha memória está fraca. Preciso da ajuda de vocês.

C. Que é “memória”?

JP e R: Não é “memória” que fala.

Professora: Como é que se fala então?

JP fica calado e R responde:

R. É memória não é?

JP. É quando a gente lembra uma coisa não é?

Professora: Vocês estão de parabéns! Então quem vai lembrar o que nós vamos fazer hoje.

M. O desenho do mágico.

JP. Não é o desenho DO mágico. É o desenho mágico.

M dá um soco na mesa e fala:

Ih! Eu sei.

JP apenas olha para M.

Professora: Então podemos começar? Como vamos deixar a sala?

Apenas algumas crianças começam a juntar mesas e cadeiras. Aos poucos vão se assentando. G (03 anos) não se senta, fica olhando para os lados.

Professora: G onde você gostaria de se sentar? Temos algumas cadeiras vazias.

G não responde, mas puxa uma cadeira e se senta um pouco longe da mesa.

C. Que isso?

Professora: É uma câmera fotográfica. Vou tirar algumas fotos, posso?

C. Não! Isso. *Diz, apontando para o gravador Mp4 em minha blusa.*

Professora: Ah! É meu rádio. De vez em quando eu ouço música.

PH. Pra quê?

Professora: Eu gosto de música.

PH. Você vai tirar foto da gente?

Professora: Vou. Para eu guardar de lembrança.

JP. Se não você esquece não é?

Professora: É. E Então, vamos continuar? Eu tenho aqui alguns pregos para o desenho. Quem quer começar?

C e JP. Eu quero!

JP. Ah nem C. Eu é que vou!

Professora: Talvez você deva deixar C. começar J, assim você pode ver o que ela faz e ajudar se for preciso.

JP. Eu não!

L. Eu sei ajudar.

Enquanto se desenrola essa discussão, H (03 anos) pega uma folha e um prego e começa a fazer um desenho. Fiquei um pouco apreensiva, mas estávamos, a acompanhante e eu, atentas aos dois grupos.

Acompanhante: Oh! H, ainda não! Espera a professora.

Professora: Olha que legal! O H já fez um desenho mágico!

Várias crianças se juntam perto de H e pedem prá ver. G também se aproxima. Algumas crianças pegam um prego e começam a fazer os seus desenhos. As outras ficaram quietas. Eu incentivei dizendo que também iria me assentar para fazer um desenho mágico e gostaria de ver quem iria adivinhar. Alguns pareciam não saber o que fazer e ficaram olhando uns para os outros. Mas à medida que viam o que as outras pessoas estavam fazendo, foram se envolvendo e começaram a fazer

também.

R. O meu “negócio” não está fazendo.

JP. Por quê?

M. Por que o seu não dá R?

Professora: Quem conseguiu e gostaria de ajudar?

M se levanta e fala: “Me deixa fazer”.

JP. Eu que não vou ajudar ele! O meu é melhor!

Professora: M, por que você não se senta perto de R e vocês dois fazem juntos?

M oferece seu prego: Toma o meu.

Acompanhante: Você já terminou o seu?

JP levanta sua folha e diz:

Professora, você consegue ver o que eu estou desenhando?

Professora: Sim, eu posso ver! Mas vamos deixar surpresa para os seus colegas tentarem adivinhar?

M. Mas como agente vai adivinhar se não dá prá ver?

JP. É por isso que é mágico. A pessoa tem que ser mágico prá ver.

R. Mas assim não dá para saber.

Professora: Podemos fazer outra mágica e o desenho vai aparecer.

JP. Você não entende que nós não somos pessoas mágicas, não temos padrinhos mágicos como o Jimmy?

Acompanhante: Quem é Jimmy?

N. Do desenho.

Professora: Qual desenho?

JP. É dos padrinhos mágicos.

PH. Passa na televisão não é?

L. Eu já vi.

Professora: Então o Jimmy tem padrinhos que podem fazer magia? Que legal! Mas nós temos uma coisa também! A água mágica!

JP. É? Então cadê ela?

Professora: Vejam esses vidrinhos aqui. Dentro deles tem uma “aguinha” mágica. Se a gente passar por cima do desenho, poderemos ver.

ME. Isso é remédio.

M. Não vou tomar.

R. Não é pra gente tomar, é o desenho.

H. Meu dinossauro não vai tomar, ele não gosta.

M. Então dá ele pra mim.

C. Não M. O dinossauro é do H.

Professora: Quem desenhou o dinossauro, M ou H?

C. Foi o H.

M. Mas ele deu prá mim!

Professora: Deu mesmo? Então vamos combinar uma coisa. Depois que fizermos mágica vamos ver se o H quer que você fique com o dinossauro dele. Mas ai você vai ter que dar o seu desenho prá ele, combinado?

M olha para H que continua a desenhar.

M. Ah, tudo bem.

Professora: Pergunte a ele se pode ser assim.

M. H, você me dá o seu?

H não responde. A professora referência chega e peço mais alguns minutos para terminar a aula.

M. Tia, ele não quer me falar.

Acompanhante: Ela tem um nome M.

Professora: Então M, talvez você deva perguntar de novo.

M se levanta e pergunta. H não responde. M parece ansioso.

Professora: M eu acho que H gosta muito do desenho dele. Talvez amanhã vocês possam sentar junto e ele faz um pra você. Podemos combinar assim H?

H. Eu ensino ele.

Professora: Ótimo! Que bom M! H quer te ensinar a fazer um desenho legal como o dele! O que você acha disso?

M. H, você quer brincar?

H não responde e M então sai para pegar um jogo. Ele se distrai com outra coisa e não volta. Despeço - me das crianças e saio.



FIGURA 13: DESENHANDO

Ao refletir sobre a aula deste dia percebi alguns traços de agressividade contida nas palavras e gestos de algumas crianças. Após conhecer um pouco mais sobre a vida familiar destes alunos através das entrevistas realizadas no início do ano letivo, já citado em momento anterior, me reporte à Freitas (2010) também já citado, interpretando que possivelmente tais atitudes se devam a privação de afetividade em âmbito familiar.

Todavia, verifiquei melhora na comunicação das crianças entre si e também com os adultos. Foi possível perceber também que alguns já estavam mais propensos a cooperar - mesmo sendo necessário estímulo - socializar suas experiências e seus conhecimentos, fazendo comparações do que já traziam de sua realidade para compartilhar com os outros.

Em 16 de setembro foi planejado o término da primeira atividade. Verificando que nos dias anteriores não estava sendo possível realizar a assembléia para discussão do trabalho do dia devido ao pouco tempo, pensei em fazer estas observações durante o desenvolvimento das atividades.

As crianças seriam divididas em grupos de quatro componentes e os desenhos que haviam feito na aula anterior entregues a elas. Seria proposto a elas que cobrissem os desenhos com anilina para descobrir o que realmente havia sido desenhado no papel. Foi previsto um tempo de quarenta minutos para a realização da atividade. Porém, quando entrei na sala, percebi que as crianças pareciam apáticas.

Professora: O que aconteceu por aqui? Está todo mundo triste.

Ninguém responde. A acompanhante informa que M bateu na T e por isso vai ficar pensando.

Aproximo-me de M e falo: Puxa M, que pena! Logo hoje que você e o H fariam um desenho juntos. E agora, como vamos resolver isto?

JP responde: Agora ele vai ficar pensando ou pedir desculpas para T.

Professora: O que você vai fazer M?

M não responde.

Professora: Acho que você vai continuar ai então.

M. Eu posso pedir, mas ela não entende.

Professora: Quem disse que ela não entende? Você pode tentar.

M se aproxima de T que está ressonando.

M. Desculpa.

T não olha para M nem responde.

M. Aí, está vendo?

Professora: O fato da T não te responder não quer dizer que ela não entende. Ela só não consegue conversar. Mas ela entende. E quando você bate nela ela sente sim, por isso ela chora. Não é legal isso. Você acha que merece se sentar junto do H para ele te ensinar a fazer o desenho mágico?

M. Desculpa T. Agora fala desculpa pro H escutar.

Acompanhante: Você está pedindo desculpa só pro H te ajudar.

M. Mas eu não brigo.

Professora: Então, vocês acham que o M merece mais uma chance?

Só ML responde: Sim!

Professora: Que pena M! Seus colegas estão chateados com você. Mas podemos combinar de você ficar mais um pouco pensando e quando você se decidir a não brigar mais com ninguém, de verdade, você poderá fazer os trabalhos junto com a gente. O que você acha?

M. Não vou mais bater nela.

Acompanhante: Você fala sempre a mesma coisa.

Professora: Eu não quero que você decida não brigar com a T, mas com nenhum de seus colegas e nem com os professores. Isso machuca.

Neste dia M não participou do início da atividade. Ficou sozinho sentado no chão, brincando com Lego enquanto os outros se divertiam passando anilina no papel e descobrindo as marcas deixadas pelos pregos. Pareciam surpresas.

N. Não consigo.

Professora: Por que não?

JP. A água dele seca.

Professora: Você precisa espalhar rápido.

R. É N. Olha o meu.

Mesmo assim N não mostra afinidade.

Professora: Quem gostaria de ajudar o N?

Ninguém responde.

JP. Eu já acabei.

Professora: E você poderia ajudar o N?

JP. Posso fazer outro? Ai ele vê.

Professora: Claro, mas você vai precisar desenhar de novo.

JP. Oba!

L também não demonstra muita afinidade com o seu trabalho.

Professora: Você quer ajuda L?

M. Eu quero ver.

JP. Você está pensando!

M. Já pensei.

Professora: O que foi que você pensou?

M. Eu não vou fazer isso mais.

Acompanhante: Tem certeza?

M. Rum, Rum.

Professora: Porque você não vai mais fazer isto?

M. Porque as pessoas não gostam de mim.

Professora: Tudo bem M, nós vamos confiar em você. Você quer ajudar a L?

M. Rum, Rum.

M levanta-se rapidamente do chão e se senta perto de L.

JP. O N terminou o dele.

Professora: Parabéns! Vocês dois formam uma bela dupla!

M. Cadê o meu?

Acompanhante: Você não vai ajudar a L?

JP. Pode deixar. Eu ajudo a L.

H. Olha o que eu fiz. É um campo do cruzeiro.

N. Posso ver?

JP. O cruzeiro não é dessa cor.

H não se importa. E grita gol!

MT. Eu fiz uma boneca.

JP. Boneca nada. Nem dá prá ver.

MT. A mamãe dela bateu nela.

Professora: Por quê?

MT só balança os ombros.

Professora: E você J, o que foi que fez?

JP. Eu desenhei um vídeo game. Só não dá prá jogar.

PH. Posso ver J? Nossa!

Professora: Por que não dá prá jogar?

JP. Porque ele quebrou não é?

PL. Também quero ver.

PH. Também vou desenhar o cruzeiro.

Acompanhante: Ué, mas você não é atlético?

C. Não tem da cor do atlético.

PL. P, posso ver o seu?

JP. Parece nada.

Professora: É só você usar sua imaginação e você vai ver. Afinal é um desenho mágico, não é?

C. Professora, onde posso colocar o meu?

Professora: Podemos colocar lá fora prá todo mundo ver.

C. Professora olha o desenho do G.

Professora: Que legal G! Você gostou de fazer esse desenho?

G desvia o olhar. ME se levanta para olhar.

C. O que você desenhou ai?

G não responde e faz cara feia.

C. Pode colar o dele também?

Professora: Sim, se ele quiser.

A professora J entra. Peço a ela para me deixar sair com algumas crianças para colocarmos os desenhos do lado de fora. Quando saímos, G vem andando devagar, como sempre olhando para os lados. Entrega - me seu trabalho, sem me olhar. Sai caminhando, contudo fica próximo, observando. Pergunto se ele quer ajudar a colocar os trabalhos, dizendo que está um pouco difícil de colar todos. Ele se aproxima um pouco. Dou a ele um para segurar. Ele olha para o desenho e dá um sorriso, muito leve, mas enfim um sorriso.

Ao final desta primeira atividade passamos para a reflexão sobre o que ocorreu neste período que pudéssemos considerar como positivo e também negativo. Concluimos, a acompanhante e eu, que as crianças já estavam mais abertas à cooperação, superando aos poucos o receio de se manifestar frente aos outros e de se dirigirem às pessoas. Isto foi observado durante o desenvolvimento do projeto. Os outros adultos que trabalhavam com estas crianças perceberam uma sutil diferença no relacionamento entre elas. Já brincavam e trabalhavam melhor em grupo. Percebemos também uma modificação na forma de se agruparem. Algumas crianças que antes procuravam trabalhar sozinhas ou com as mesmas crianças já buscavam outros grupos para fazerem parte.



FIGURA 14: PINTANDO

Essa proposta de formação de grupo teve como intencionalidade a aproximação entre as crianças, levando-as a se respeitarem mutuamente e desenvolvendo o sentimento mais afetivo em relação às pessoas. Como afirma Oliveira (2011), as trocas entre as pessoas vão influenciar em seu desenvolvimento como indivíduo.

Para que estas trocas aconteçam, elas precisam se aproximar, de alguma forma, se relacionado.

Ao tratarmos de crianças, sabe-se que estas aproximações nem sempre ocorrem de forma voluntária e o adulto presente, consciente da situação, deve ser o guia, mediador dessas relações, buscando a interação e a coletividade nas salas de aula, como deixa claro Edwards *et al* (1999, p. 160).

2.3.2 Pintura em relevo



FIGURA 15: PINTURA EM RELEVO

Em Reggio Emilia, em uma das caminhadas pela cidade, percebi diversos quadros dependurados nas paredes das lojas. A apreciação dos habitantes de Reggio Emilia e Bologna pela arte ficou bem explícita para mim, nos dias que passei na Itália. Um destes quadros, exposto em uma vitrine, me chamou a atenção por se tratar de uma pintura em alto relevo e com detalhes tridimensionais. Não perguntei quem era o criador, apenas apreciei a obra.

Durante as pesquisas para desenvolver este projeto, descobri uma atividade que se assemelharia à técnica usada na produção do quadro visualizado na vitrine. Seria apenas semelhante, pois creio que no quadro foram utilizadas técnicas específicas para o efeito conseguido. O objetivo não seria criar um quadro igual ou parecido, fazendo comparações. Conforme Vecchi (1999, p. 15), fazer comparações entre o trabalho realizado pelas crianças e alguma obra de artista famoso é comum, mas perigoso, pois podemos fazer juízo de valor ou valorizar mais o produto. A proposta seria que os trabalhos promovessem a interação e a cooperação. Ademais,

buscava utilizar as Artes visuais como meio de construir o pensamento mais sensível nas crianças, trabalhando com o sentimento delas.

A segunda atividade programada para o dia 20 de setembro de 2011, então, seria uma pintura em relevo onde as crianças fariam um desenho de escolha livre utilizando o bico do frasco de cola colorida para a impressão em papel quarenta quilos e cobririam a cola com areia. O resultado deste trabalho seria mais previsível em relação ao “desenho mágico”, mas a necessidade de ajuda também estaria mais evidente. Isto porque as crianças ainda não haviam experimentado sozinhas trabalhar com o frasco de cola colorida e talvez manipular areia, elemento áspero que poderia causar desconforto em algumas delas. Procuraria observar como elas reagiriam, quais dificuldades apresentariam, se solicitariam ajuda a um adulto ou aos colegas. E se este último ajudaria ou se recusaria.

Após secar, as crianças fariam o uso de tinta guache pintando o desenho, utilizando peneira e escova de dente como pincel. Esses materiais ainda não haviam sido utilizados como suporte em um trabalho artístico.

Esta constante proposição de desafios para as crianças também foi algo verificado em Reggio Emilia, onde as crianças estavam sempre sendo provocadas a buscar soluções para os problemas surgidos.

Como na primeira atividade, as discussões seriam feitas e registradas durante o desenvolvimento das atividades. Programei um tempo de 40 minutos. Entretanto, quando chego à escola neste dia, não encontro os trabalhos onde havíamos colocado. Pergunto se alguém viu. Ninguém viu.

Entro na sala e pergunto às crianças se elas sabem onde estão os trabalhos. A acompanhante informa que guardaram no armário. Eu os levo de volta ao mesmo local onde estavam. Sou informada que não poderia deixar ali.²⁹ A transcrição a

²⁹ A justificativa para esta restrição foi a estética dos trabalhos, que poderia vir a comprometer a composição dos outros trabalhos expostos, que deveriam harmonizar com a entrada da escola.

seguir mostra um pouco da preocupação das crianças com o próprio trabalho e a importância que deram a eles.

Retorno com os trabalhos nas mãos e C me pergunta:

C. Por que você tirou?

Professora: Porque precisamos de um lugar mais legal para guardar.

Acompanhante: Pode colar no caderno deles, não?

Professora: Boa idéia! Podemos até fazer um caderno novo!

Assento-me em roda com as crianças e decidimos onde colocar os trabalhos. Todos concordam que pode ser no caderno. Tivemos a idéia de enfeitar a capa com algo que eles tivessem feito. A acompanhante se dispôs a ajudar.

Antes de prosseguir com as transcrições registradas para esta segunda atividade, julgo importante ressaltar, mais uma vez, a importância de as crianças participarem das decisões sobre suas atividades dentro da escola, pois propiciam momentos de interação e socialização, além de valorizar a criança como capaz de construir conhecimento.

R. O que a gente vai fazer hoje?

M. É.

Professora: Hoje eu trouxe cola colorida pra fazer um desenho.

C. E está aí dentro?

Professora: Não, aqui tem outra coisa. Uma surpresa.

ML. Posso ver?

Professora: Se eu deixar não será surpresa. Então vamos arrumar bem rápido a sala para dar tempo. O que vocês acham de fazermos dois grupos? Colocamos uma mesa aqui e outra aqui. Cada um escolhe onde sentar. Vocês ajudam?

Desta vez todos arrastam as mesas.

Alguns se entreolharam antes de escolher um lugar para se sentar, outros escolheram bem rápido. G foi um desses. H se sentou perto dele.

JP. O que vamos fazer?

Professora: Vocês vão escolher a cola colorida da cor que quiserem e fazer um desenho bem legal com ela.

MT. Que desenho?

Professora: O que você quiser.

Cada grupo recebeu uma sacola com papéis brancos, cola colorida e o balde tampado contendo areia. Em Reggio Emilia as crianças têm acesso livre aos materiais, que ficam no mini atelier de cada sala. A escolha partindo de cada um também favorece a autonomia.

Professora: Quem vai começar?

C. Eu quero a vermelha.

Professora: Pode pegar. E você G. Qual cor você quer?

G se levanta e aponta uma cor. Pergunto que cor era e ele se senta novamente.

R. Essa é a verde não é?

Professora: Sim R, é verde. É o verde que você quer G?

H pega a cor branca para si.

R. Eu quero o azul.

De acordo com Bédard (2010), cada cor tem um significado e o seu uso em conjunto ou o uso insistente por uma cor específica pode dar margem a interpretações que podem ser positivas ou negativas. Contudo, não sendo este o foco deste projeto, não me prendi a esta questão.

Todos escolhem uma cor e começam. G fica apenas olhando. M sai de seu grupo e observa o que os outros estão fazendo. Depois volta para sua cadeira.

H pega outra cola branca e entrega à G. G sorri para H e começa seu trabalho.

JP. H depois você me dá a sua?

H. A minha está “duro”

JP. Posso ver?

JP tenta ajudar: Faz assim ó.

Na outra mesa M e N se sentaram juntos.

Professora: Legal o que vocês estão fazendo! Estão gostando?

M. Rum, rum.

Quando todos terminaram retiro as tampas e as crianças se mostram alegres ao verem a areia.

Professora: Agora vocês vão pegar a areia e colocar em cima do desenho feito com a cola.

M mais uma vez se levanta para observar o outro grupo. Quando volta para sua mesa fala:

M. É assim N ó.

N se levanta da cadeira e olha o de M.

JP e G parecem sentir desconforto ao pegarem na areia, limpando as mãos o tempo todo.

PH. Posso fazer prá você?

R. Só me ajuda.

C. O meu está bonito?

Professora: Está lindo! Conte o que você fez prá todo mundo.

JP. O dela parece uma montanha.

M. Posso olhar.

Professora: É uma montanha?

C. É a boneca e o filhinho dela.

ML. Cadê?

ME. Você não fez a mamadeira.

MT. Ela mama no peito.

PH. Eu tomo mamadeira.

JP. Eu já sou grande.

Professora: Então C, vamos colocar pra secar?

C. Espera! Eu estou desenhando ele mamando.

M. Que cor é a mamadeira dele.

JP. Da minha irmãzinha é rosa.

M. Deixa eu te ajudar?

C. Ela está mamando no peito.

JP. Meu pai não gosta de rosa.

H. Rosa é de menina.

Professora: Homem também pode usar rosa.

M. Eu não gosto de rosa.

V. O N tem uma touca rosa.

Acompanhante: Não era dele. É da irmã dele.

N. Eu não tenho touca rosa.

PH. Nem eu. É prá menina.

PH e JP riem muito.

H. Ela tem cabelo?

N. Eu tenho.

PL. Eu to careca.

Professora: Tira a touca prá gente ver.

Acompanhante: Ele tem vergonha.

Professora: Por quê?

M. Eu não tenho vergonha.

Acompanhante: A gente sabe disso.

Professora: Não há motivo prá ter vergonha quando não se fez nada errado.

M. Meu pai falou que eu sou bonzinho.

Professora: Você é um menino bom M.

M me surpreende ao se levantar e me dar um abraço.

PL ri, mas não tira a touca. Não insisto.

Professora: Onde podemos colocar os trabalhos prá secar?

MT. No caderno.

Professora: Mas ainda não secou e o nosso caderno ainda não está pronto.

R. Coloca aqui ó.

Diz se levantando rapidamente e levando seu trabalho para o solário. Todos o seguem. Percebo que G e JP ainda não acabaram e pergunto se querem ajuda. JP responde que irá se sentar perto de G. Os dois terminam juntos. Soube, no final do turno, pela professora J, que eles passaram um grande tempo observando os trabalhos e fazendo algumas observações.



FIGURA 16: OBSERVAÇÃO

Minhas considerações sobre a finalização desta etapa da segunda atividade se

referem principalmente ao tópico da cooperação. Isto ficou claro em diversos momentos de diálogo entre as crianças. E não foi necessário que houvesse estímulo, como na atividade anterior. Houve solicitação e oferta.

Ponderei também sobre os diálogos entre elas. Já conversavam por um tempo maior e o teor das conversas era de caráter bem pessoal, particular, não sendo observados insultos ou agressividade entre elas.

Para o dia 23 de setembro, havia programado a finalização da atividade com a pintura utilizando escova de dente e uma pequena peneira de culinária como suporte. As crianças são curiosas e o uso inusitado destes objetos poderia gerar discussões. Entretanto a peneira rasgou e começamos a usar somente a escova.

Dividimos a turma em grupos com quatro crianças. Seriam distribuídos os respectivos trabalhos feitos com a cola e areia e deixei que as crianças escolhessem a cor da tinta e a colocassem dentro da peneira espalhando com a escova de dente para cobrir os espaços deixados em branco na colagem.

Logo no início da atividade surgiram hipóteses acerca do uso dos objetos, conforme as transcrições que se seguem.

Professora: Quem sabe o que é isto?

C e JP. É de escovar dente.

Professora: E o que será que vamos fazer com isto?

JP. Escovar o dente não é?

Professora: Aqui? Na sala?

Todos riem.

H. Essa escovinha está suja.

JP. É tinta.

PL. A gente vai pintar?

M. Oba!

Professora: Como vocês adivinharam? Vocês são tão espertos e merecem até um prêmio. Vou deixar vocês pintarem com a escova. O que vocês acham?

Todos: Oba!

Professora: Mas nós iremos pintar o desenho que vocês fizeram com cola e areia.

Será que fica legal?

JP. Vamos ver ele?

C. Posso ir pegar?

M. Você não sabe onde está.

Professora: Mas você sabe não é M? Então você e a C poderiam buscar prá mim?

L. Eu também quero.

M não responde, mas C diz que vai. Quando elas se levantam, M sai andando rápido e diz:

M. É aqui.

M pega C pelas mãos e os três saem juntos da sala.

Professora: Não demorem.

A acompanhante se levanta para ir atrás, mas eu peço para deixar que eles façam sozinhos.

Conforme verificado em Reggio Emilia, a autonomia das crianças é algo que demanda responsabilidade.

Enquanto as crianças estão fora, R comenta: O PL está sem touca.

Professora: E como ele está bonito não é?

PL sorri timidamente. MT também.

Quando M, L e C retornam, peço a G que me ajude a entregar os trabalhos.

Professora: Os meus ajudantes hoje vão começar primeiro. Qual cor vocês querem?

C. Verde.

M. Também quero verde.

JP. Todo mundo quer verde.

G. Eu quero laranja.

JP. Eu quero laranja também.

C. Olha Professora, o G falou!

Professora: Ora C, ele fala sim.

JP. Eu nunca escutei.

Professora: Escutou agora não foi? E a voz dele é muito bonita! Então G, pode pegar a tinta laranja.

Tive receio de enfatizar o fato e causar desconforto com a atenção centralizada e G se retrair novamente.

JP. Você me empresta G.

G. Rum, rum.

C. Pra que isso?

Professora: Isso é uma peneira e serve para peneirar as coisas mais grossas. Iríamos usar para pintar, mas ela rasgou, olha.

M. Eu consigo.

Professora: Então pode tentar.

Depois de algum tempo, M desiste.

Encorajar as crianças a resolverem problemas também faz parte da abordagem Reggio Emiliana, onde as crianças assumem o papel de protagonistas, atuantes e descobridoras de caminhos que levam a aprendizagem. E durante este percurso, ela pode vir a descobrir outras possibilidades para suas realizações, motivando-as (Malaguzzi, 1999).

Sabe-se que todas as tentativas podem não dar os frutos desejados e as frustrações podem ocorrer. É importante salientar a importância de não desencorajar as crianças, sempre incentivando a buscarem novos meios para sua satisfação. O adulto é o mediador (EDWARDS *et al*, 1999). Mas neste caso a tentativa de solucionar partiu também das outras crianças, como podemos verificar nas transcrições a seguir.

JP. Porque você não joga a tinta aqui?

M. Cai muito.

JP. Você me empresta?

M. Pode pegar.

JP. Viu?

C. Acabei.

Professora: Já?

JP. Professora, eu posso ficar perto do PL?

Professora: Claro. Mas por quê?

JP. Para ajudar ele a fazer.

PL. Eu não to conseguindo.

L. Não consigo passar tinta no meu.

N. Eu não.

M. Eu te ajudo.

Não sei para quem ele disse isso, mas ajudou N e L.

Esta atividade teve como objetivo principal o estímulo à cooperação, ao sentimento de solidariedade, vinculando esta proposta a abordagem de Reggio Emilia onde os trabalhos em conjunto são muito valorizados não só pelas descobertas e experiências que proporcionam às crianças, mas também pela oportunidade de trocas, de compartilhamento de conhecimentos que permite enriquecer o trabalho do adulto.



FIGURA 17: COLAGEM COM AREIA

2.3.3 Vitral em papel

Desde os primeiros dias trabalhando com a sala número dois percebi que um dos lugares onde as crianças pareciam ficar mais à vontade era a praça em frente à escola. Neste local existe um trezinho feito de cimento que parece agradar às crianças. Em Reggio Emilia um dos fatos marcantes no trabalho com crianças é a utilização de objetos familiares e comuns a elas para instigar questões e fomentar as relações.

Tendo por base esses elementos, procurei realizar uma atividade onde este espaço ou este objeto estivessem presentes. Fazer uma maquete da praça não seria viável, pois demandaria um tempo do qual não dispúnhamos e requeria materiais que não seriam disponibilizados com rapidez necessária.

A terceira e última atividade, portanto foi um vitral em papel, realizado em 27 de

setembro e que reproduziria, não em tamanho real, o “trenzinho” da praçinha Amadeo Lorenzato.



FIGURA 18: O TRENZINHO

Conforme as pesquisas realizadas, os trabalhos com colagem podem aproximar a criança da realidade e a idéia do vitral veio para dificultar um pouco a realização desta tarefa sem ajuda. Quanto maior a dificuldade maior também será a necessidade de auxílio. Essa atividade exigiria maior cooperação do que as anteriores por ser mais complexa. Paciência também seria indispensável tendo em vista que trabalhar com papel celofane é um pouco difícil por ser um material que se rasga facilmente. Dividi o trabalho em duas etapas, visto sua complexidade. Recorte e colagem seriam feitos em dias diferentes.

Além do papel celofane utilizaríamos cola, cartolina colorida onde seria desenhado previamente o trenzinho, papel Collor Set coloridos para acabamento e tesoura com pontas arredondadas.

Desta vez precisaríamos de um grupo único, mas isto já não era mais um motivo de preocupação, pois de acordo com minha análise aquelas crianças já estavam se dando melhor e se organizando de forma mais natural em grupo. Iniciaríamos com o recorte do desenho. O tempo estimado foi de 40 minutos. Também registramos as ações e alguns trechos seguem transcritos.

MT. Hoje você não trouxe tinta?

Professora: Não. Hoje eu trouxe um tanto de papel prá cortar e colar. Temos aqui o

desenho do trenzinho lá da praça. Quem quer ajudar a cortar?

C. A gente pode mexer com faca?!

JP. Não. A gente vai cortar com tesoura, não é professora.

M. Eu pego a tesoura.

M sai correndo da sala. Desta vez a acompanhante não vai atrás. Apenas nos olhamos. Quando volta, M traz as tesouras com muito cuidado.

Acompanhante: Ufa!

Professora: Obrigada M!

M. Desculpada.

Não resisto e dou risada. Todos riem junto.

Esse sentimento de descontração é importante em um ambiente de trabalho. Segundo Gandini (1999, p. 146), um espaço onde todos estão descontraídos, à vontade, pode ensinar muito sobre os relacionamentos que ocorrem ali.

PH. Posso entregar?

Professora: Mas vocês nem organizaram os grupos.

C. Vamos sentar no chão?

R. Lá no terreiro. *(Referindo-se ao solário).*

JP. É.

Professora: Ótimo! Mas vocês me ajudam a levar tudo?

Oba!

Todo mundo levanta e pega alguma coisa. Até o que não era necessário.

Professora: Preciso de uma criança para segurar em uma ponta enquanto o outro corta. Primeiro poderíamos cortar a janela?

JP. Eu posso?

Professora: Você e quem? Precisa de alguém para ajudar.

JP. Ah, não sei. Pode ser quem?

Professora: Pergunte quem gostaria de fazer com você.

C. Eu posso professora.

M. E eu? Pode?

Professora: Então J, quem você escolhe?

C. Pode ser nós dois.

JP. Ah, está bom.

Professora: Quem vai cortar?

JP. Eu quero.

N. Eu também.

JP. Você nem está aqui.

N se levanta rápido e se senta perto de JP.

Acompanhante: Só tem uma tesoura.

ME. A latinha tem muito.

Acompanhante: Mas não dá para os dois cortarem ao mesmo tempo.

JP. É N. Depois é a sua vez.

M. Anda JP, corta.

JP. Ai! O papel está duro.

Acompanhante: A tesoura está cega, pega outra.

H se levanta e escolhe algumas tesouras. Dá uma para G e outra para JP.

G. Pode pegar papel?

Professora: Vamos cortar esse outro papel primeiro? Você pode ajudar se quiser.

R. Isso é plástico.

Professora: Parece plástico, mas se chama papel celofane. Vamos fazer um vitral.

Ninguém perguntou o que é vitral.

Professora: Vocês sabem o que é vitral?

JP. É o que põe na janela, mas é “vrido” que fala.

Professora: Você quer dizer vidro não é? Vitral é diferente de vidro. Esse nós vamos fazer com papel e plástico, mas em alguns lugares isso realmente é feito com vidro.

E igrejas têm muito isso.

M. Meu pai não quer ir “na” igreja.

PL. Por quê?

M. Não sei.

H. O Jesus mora nela.

JP. É. Eu já vi. Ele é grandão! E...

PH. Eu nunca vi.

M. Um dia eu já vi.

Acompanhante: E o que aconteceu?

ME. Eu rezo.

G. Eu também rezo.

Acompanhante: E aí M. O que aconteceu quando você viu Jesus.

M. Ah, eu fiquei com medo.

PL. Jesus é bom.

R. Só bandido que não é.

H. Mas o bandido pega.

M. Bom, mas a polícia prende.

JP. Já cortou.

Acompanhante: Você já viu M?

JP: Oi! Já cortou o papel!

Professora: Que legal! Agora vamos cortar esse outro?

JP. Eu.

PH. Você já cortou.

JP. Ah, está bom.

H e G cortaram dessa vez, com a ajuda de N. Depois de tudo cortado, combinamos de colar no dia seguinte.

JP. Mas não vai esquecer viu?

Todo mundo ri.

Uma das coisas observadas em Reggio Emilia foi a comunhão existente entre alunos e professores. Conversavam naturalmente e das conversas extraídas foi possível perceber uma familiaridade e descontração muito grande entre ambos. “Nós nos sentimos à vontade uns com os outros e isso torna o relacionamento natural, favorecendo a confiança mútua³⁰.”

No dia 28 de setembro daríamos continuidade à atividade com a técnica de vitral. Seria o momento de colar os papéis coloridos nos espaços vazios deixados pelo recorte do dia anterior. A disposição das crianças em grupo seria a mesma anterior. Resolvi entregar apenas os pedaços de papel celofane e a cola para ganharmos mais espaço. As crianças deveriam fechar os espaços vazados que formavam a janela do trezinho com o papel celofane transparente. Para a colagem também

³⁰ Educadora de Reggio Emilia, traduzido do italiano

seria necessário que um ajudasse ao outro. Mais uma vez pressupus que seriam necessários os 40 minutos de aula para finalizar esta última etapa do trabalho. Entretanto, uma eventualidade ocorrida neste dia, não permitiu que o trabalho fosse terminado. As ações deste dia de trabalho seguem abaixo.

JP. Professora, a L não veio.

M. Eu vi lá na rua.

Professora: E vocês sabem por que ela não veio?

C. Ela tá “catapola”.

JP. Eu falei que não é “catapola”.

Professora: E como é?

JP. Ca ta po ra. Minha irmãzinha tem.

PH. Se eu não “vou na” escola minha avó me bate.

Professora: Por quê?

PH. Ah, ela acha ruim.

M. Meu pai me bate todo dia.

C. Porque você faz bagunça não é M?

M. Agora não.

PL. Os meninos da escolinha me batem.

Professora: E você fala com sua outra professora?

PL. Rum, rum.

Professora: E o que ela faz?

PL. Ela coloca de castigo.

N. Eu já fiquei de castigo.

C. Porque você fez bagunça?

N dá um sorriso.

C. Eu não fico de castigo, mas a minha tia me bate.

Professora: Porque é que ela te bate?

C. Quando eu faço bagunça.

R. O que a gente vai fazer?

Professora: Bom, primeiro vamos pegar um lado do trezinho e colocar o papel celofane nele, para fechar a janela.

MT. A L não veio.

JP. Todo mundo já sabe MT.

Professora: Vocês gostariam que ela estivesse aqui para ajudar?

MT. Rum, rum

R coça a cabeça e fala:

R. É difícil?

Professora: O quê é difícil?

R. Fazer isso?

ML. Eu já fiz quatro anos.

JP e H. Parabéns ML.

Professora: Parabéns ML! Você gostou?

ML. Eu comi bolo.

M. Eu também.

ML. Você não foi.

ME. Eu fui não é?

G. Eu também fui?

A professora J chega e deixamos para terminar no dia seguinte.

No dia 29 de setembro programei a finalização da construção do trenzinho de vitral que consistia em colar o papel celofane e fechar as janelas em um dos lados e depois colar os papéis coloridos do outro lado, fechando totalmente. Ao chegar, foi com grande contentamento que observei que as crianças já estavam sentadas em grupo, mais ou menos na mesma disposição anterior. Conversamos um pouco, relembando os fatos do dia anterior e retomamos a atividade de onde havíamos parado.

M. Hoje eu trouxe uma cola.

Professora: Que legal! Então você empresta prá gente fazer o trabalho?

M. Empresto.

Acompanhante: Sua mãe sabe que você trouxe?

M. É da minha tia. Ela me deu.

JP. M, você vai me emprestar?

M. Pode todo mundo.

C. É difícil, professora?

Professora: Não, mas vocês precisam ajudar.

C. Eu ajudo.

MT. Eu não quero.

Professora: Por quê?

MT. Eu não sei.

JP. A professora vai mostrar.

Professora: Isso mesmo. Vamos começar? É assim. Passa um pouco de cola na ponta do papel celofane e coloca na cartolina. Agora tenta MT.

MT segura no vidro de cola e pergunta:

MT. Assim?

JP. É. Agora eu e a C.

Professora: Tudo bem. E depois?

R. Eu.

PH e N. Eu vou.

PL. Que meleca!

G limpa as mãos na roupa o tempo todo, mas continua a fazer.

Enquanto trabalhavam as crianças conversavam sobre diversas coisas. Em princípio houve intervenções do tipo segure direito, não aperte tanto o vidro de cola, etc. Aos poucos, porém, fomos nos afastando do grupo, a auxiliar e eu, e acho que eles nem perceberam. Finalizaram a atividade, praticamente sozinhos. Depois de tudo pronto, carregaram com todo o cuidado para a entrada da sala. Já podíamos colocar lá fora.

Professora: E agora, vamos fazer uma pose para tirar a foto?

C. Pega o “caderno”.

JP. C, não é assim que fala.

R e JP juntos: É Ca der no!

Professora: Prá que é o caderno?

M. Prá ele sair na foto.

Professora: Mas todo mundo fez um caderno. Vamos pegar o caderno de quem?

M. O meu.

Professora: Por que o seu?

M. Porque eu acabei amanhã.

Professora: Você acabou ele ontem?

M. É. Já está pronto.

M corre até o armário e pega um caderno que não era o seu. A professora J chega. Peço alguns minutos.

C. Esse daí é da T.

M. Eu sei, mas eu que ajudei.

C. Foi nada.

PH. Todo mundo que foi!

R. É.

C. Foi Professora?

Professora: Foi. Todo mundo ajudou. O M também.

C. Ah então pode.

Este foi o último dia de realização das atividades propostas para o plano de ação. Pedi para a acompanhante e a professora referência da turma para irem registrando alguns momentos entre as crianças, no decorrer do tempo e em atividades diferentes, que não envolvessem artes. Dei continuidade às atividades rotineiras. Com o passar dos dias, trabalhar com eles ficou mais fácil e muito mais divertido. Traziam sempre novidades para contar.



FIGURA 19: CADERNO DE ARTES

Na abordagem de Reggio Emilia, quando a criança percebe que é valorizada como capaz, construtora e que recebe a confiança dos outros, ela participa mais ativamente, com mais interesse e prazer. Quando o assunto do projeto é algo familiar, as crianças contribuem com idéias, e conhecimentos prévios e acabam se sentindo livres para opinar e se responsabilizar pelos trabalhos como colaboradores, investigadores e organizadores. Essa autonomia por parte dos pequenos faz com

que o adulto assuma outro papel nessa trajetória: o de observador ativo, pois observa e participa, mas deixa a condução de todo o projeto para as crianças (Katz, 1999, p. 41).

2.4 Discussão dos resultados

A escola é um ambiente onde ocorrem várias ações dos diversos sujeitos que ali se encontram. Cada um com suas peculiaridades, com sua subjetividade. Ao iniciar este projeto com as crianças da Educação Infantil, busquei refletir acerca do modo de agir e de socializar das crianças, compartilhando um pouco dessas suas peculiaridades, de suas experiências e deixando ver um pouco mais sobre sua vivência.

Para tanto, recorri ao uso da linguagem visual na tentativa de observar melhor esses aspectos relativos ao comportamento e ao mesmo tempo proporcionando situações em que as crianças precisassem se organizar e cooperar, pois a Arte visual exatamente por seu caráter interativo e favorável a expressão e cooperação, leva as crianças a levantarem hipóteses, permitindo que haja diálogo, “conflitos construtivos”, soluções e conclusão (MALAGUZZI, 1999).

Como exemplo o que ocorre em Reggio Emilia no que diz respeito às práticas de documentação e análise das ações, separei elementos que considero significativos para este processo de discussão e que dizem respeito ao desenvolvimento afetivo, colaborativo e expressivo das crianças.

Ao iniciar as atividades propostas me deparei com o tempo. Sabe-se que cada criança tem um tempo próprio e somos nós que devemos nos adequar a ele (MALAGUZZI, 1999). Contudo, a exigência da rotina não favoreceu para que, neste caso, a teoria se aliasse à prática. Foi necessária a busca de alguma forma que auxiliasse nesta questão. A colaboração entre os adultos, então, foi fundamental.

Analizamos também outros desafios como a formação de grupos e a organização do ambiente e constatamos que também precisaríamos buscar estratégias para resolver esta questão.

Todavia, observamos curiosidade e interesse. De acordo com Rinaldi (1999, p. 114), as crianças são assim, “elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e comunicarem-se”.

Aos fazermos as discussões prévias das atividades junto com as crianças percebemos que elas foram receptivas, mostrando-se também participativas. Em Reggio Emilia essas assembléias são consideradas de extrema importância para que a criança se sinta incluída.

Entretanto não alcançamos todo o grupo. No decorrer das atividades verificamos que algumas crianças ficaram dispersas, alheias aos acontecimentos e se quiséssemos nos aproximar delas precisaríamos criar formas eficazes de intervenção. Então me juntei a elas como parte do grupo para desenhar também. Penso que esta atitude foi eficaz, pois todos começaram a observar e se envolveram nos trabalhos.

Ao final da primeira atividade concluímos que avançamos. As crianças se mostravam mais propensas a dialogar, mesmo que por pouco tempo. Pareciam diferentes na forma de se organizarem em grupo, mais calmas e menos seletivas. Já se relacionavam melhor o que é considerado significativo para o crescimento do indivíduo (OLIVEIRA, 2011).

Já no desenvolvimento da segunda atividade procuramos observar as reações das crianças frente às dificuldades e buscamos despertar o sentimento colaborativo entre elas no levantamento de hipóteses e no enfrentamento de problemas. O que analisamos consideramos positivo, pois verificamos a ocorrência de ajuda espontânea, mais segurança nos questionamentos e menos agressividade nas respostas. A interação acontecia quase sem intervenção.

As crianças se ofereciam para participar da condução dos trabalhos com autonomia, o que, segundo disseram educadores italianos, ocorre por meio da confiança e responsabilidade depositadas nas crianças. Acreditamos que isto se deve também à

motivação e interesse que podem levar a novas descobertas, conforme Malaguzzi, 1999.

A última atividade permitiu observar que já havia interação e entendimento entre as crianças. Conseguiram se organizar sozinhas e a partir de então conduziram a construção do vitral sem intervenções significativas dos adultos. Atuaram como o centro do processo, se mostrando descontraídas e se relacionando de forma mais receptiva ao ponto de vista do outro. Alguns traços da vida particular das crianças também puderam ser observados deixando transparecer elementos do cotidiano. De acordo com Rinaldi, a criança se sente mais à vontade para se expressar quando está em grupo.

Sua necessidade e direito de comunicar-se e interagir com outros emerge ao nascer e é um elemento essencial para a sobrevivência e identificação com a espécie. Isso provavelmente explica por que as crianças sentem-se dispostas a expressarem-se dentro do contexto de uma pluralidade de linguagens simbólicas, e também por que são muito abertas a intercâmbios e reciprocidade, como atos de amor (RINALDI, 1999, p. 114).

Ao final dessas reflexões, concluímos que alcançamos os resultados esperados, mas ainda precisamos modificar nossa maneira de pensar e de entender a criança sob diversos aspectos.

No caso em questão promovemos as relações e a colaboração durante o processo de construção de grupo. Procuramos estimular a interação por meio da linguagem visual. Acreditamos em uma abordagem cuja realidade se difere de nosso contexto, mas conseguimos nos adaptar, durante a trajetória do projeto na busca pela qualidade nos relacionamentos entre estas crianças da Educação Infantil. Neste caso foi possível.

Contudo, não podemos parar de procurar soluções para os desafios que ainda tolhem os movimentos em prol de uma educação de qualidade para a primeira infância. Não podemos sempre nos “adaptar”.

Precisamos discutir sobre o verdadeiro papel do professor na Educação Infantil, sobre a importância do trabalho em equipe, pois educar envolve uma troca

constante. Não podemos permitir que os espaços e o tempo sejam barreiras no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Contudo precisam ser feitos investimentos na ampliação dos mesmos. Acreditamos nas possibilidades de diálogo entre políticas públicas, direitos sociais, cidade, comunidade e escola.

A educação é um processo ativo e que se constitui não só das expectativas das crianças, mas também da competência dos adultos (MALAGUZZI, 1999, p. 76).

3 CONCLUSÃO

Ao propor um trabalho com crianças da Educação Infantil sob uma perspectiva européia, precisamente *Reggio Emiliana*, não buscava soluções imediatas ou mesmo transplantar este modelo internacional para a nossa realidade. Somos habitantes de um continente diferente, com nossas histórias estruturadas sob pilares distintos.

O percurso histórico italiano no que se refere à educação para a primeira infância traz consigo marcas profundas, acumuladas com o surgimento das primeiras instituições pré-escolares no pós-guerra até chegar aos dias de hoje, quando se faz reconhecido e é referência em diversas partes do mundo. Em Belo Horizonte, essa história começou mais tarde, já na década de 70. As lutas impetradas pelas duas cidades ocorreram pelos mesmos objetivos: a busca pelo direito de educação de qualidade para os filhos. Porém com motivações diferentes.

Considero como princípios marcantes dessa abordagem os processos de pesquisa e documentação das ações escolares que tornam visível a aprendizagem das crianças; a estruturação dos espaços educadores que favorecem as construções sociais e culturais e a unidade em que se transforma a escola, família, e a cidade, valorizando e expandindo as potencialidades das crianças. Entretanto, o caráter relevante desta perspectiva acerca do papel da Arte, tornou-se fundamental para a constituição deste projeto, cujo foco principal é o uso desta linguagem no favorecimento das interações entre crianças da Educação Infantil.

É importante ressaltar que estes fatores em Reggio Emilia se fundamentam no conceito de que as crianças são autoras nos projetos educativos, competentes produtoras de cultura e dignas de respeito e de qualidade em seu atendimento, desde seu nascimento e independente de sua origem, o que foi levado em consideração em todos os momentos neste trabalho.

A distinção entre as realidades não impediu que as atividades se concretizassem pelo viés de outra experiência, visto que a concepção de criança, o entendimento de

suas necessidades e a crença em sua capacidade de realizações nos torna duas nações próximas. Ambas reconhecem as crianças em sua plenitude, únicos em suas peculiaridades, sendo competentes também e principalmente em suas relações, que são responsáveis pelo desenvolvimento humano. Partindo deste pressuposto, o uso da Arte como eixo principal deste trabalho se tornou mais um elo desta conexão, favorecendo as relações, permitindo que houvesse interações, trocas e sociabilidade.

A organização do tempo, dos espaços e dos materiais foi sendo adequada ao contexto da escola com a utilização de estratégias didáticas. Como em Reggio Emilia, o engajamento dos profissionais diretamente envolvidos com as crianças tornou isto possível e procuramos fomentar a autonomia e a cooperação entre elas, buscando práticas que permitissem que se expressassem de forma natural e própria, com a livre escolha.

O desenvolvimento deste trabalho permitiu verificar que para que um projeto aconteça não são necessárias muitas mudanças no ambiente. Quando os adultos se mobilizam e se envolvem completamente nas ações, procurando entender melhor a forma de trabalho das crianças da educação infantil e pensando no aprimoramento de suas capacidades. Assim o espaço pode ganhar contornos mais familiares com as adaptações, se transformando em um lugar de exploração e expressão, de promoção de escolhas, relacionamentos agradáveis.

Não interpretamos os seus desenhos e pinturas. Observamos as ocorrências durante o processo de construção para tentarmos dar significados ao que acontecia entre elas. A partir disto percebemos as formas de interação com o meio, com o outro. Suas palavras, atitudes, gestos e olhares, fazendo intervenções quando julgávamos necessário, questionando, comentando, incluindo, instigando a sensibilidade de cada um, fazendo com que repensassem e refletissem sobre suas ações. Não só isto, mas também permitiu que nós, adultos, refletíssemos sobre nossas próprias ações e passássemos a ouvir as crianças não só através de suas palavras, mas também por meio de seus gestos e expressões.

Nossas análises e registros permitiram que descobríssemos afinidades e também desconfortos, mostrando a importância desta prática reflexiva para a re organização das idéias e das ações.

O favorecimento das interações por meio de um projeto envolvendo Artes visuais e com a formação de grupos permitiu verificar com mais clareza algumas especificidades no cotidiano de cada um e a visão da própria criança sobre essas ocorrências. O registro de suas vivências e suas observações exteriorizadas permitiu discussões que transpuseram as representações, gerando outras discussões.

Constatamos o quão importante é valorizar os trabalhos das crianças, registrando e criando lugares especiais para acomodá-los, até que todos possam apreciar. Essa expectativa envolveu o grupo que passou a se comportar de forma mais integrada e foi uma experiência que vivemos juntos.

Sabemos que temos muito a caminhar no intuito de oferecer uma educação de qualidade para a primeira infância. Temos desafios a enfrentar, não só de cunho econômico, mas também de conhecimento, de tempo, de grupo, de construções coletivas, de comunicação, de entendimento. Precisamos aprender a ouvir as crianças em todas as suas formas de expressão. É necessário que haja um diálogo permanente entre teoria e prática.

No meu entendimento é preciso que haja também uma aproximação entre pedagogia e Arte, pois após a concretização deste trabalho foi possível perceber as oportunidades de expressão, de interação e socialização que a linguagem visual propicia. As construções individuais e coletivas promovem a comunicação e estabelecem parcerias, permitindo que não somente as crianças, mas também os adultos atuem e enfrentem as incertezas no percurso, compartilhando o que conhecem e o que aprendem.

Percebo que não é possível trabalhar a arte no Brasil como em Reggio Emilia. Isso se deve ao fato de que as condições e o entendimento da arte pelos professores e pela própria escola é superficial, visualizando-a, muitas vezes, com um olhar limitado

e tratando-a como atividade de recreação e sem significado para as crianças.

Por fim, buscar uma referência italiana para esta proposta de trabalho se tornou uma experiência intensa e que se consolidou em um projeto que ultrapassou as barreiras colocadas pelas distinções entre duas cidades que pertencem a países diferentes. Em meio a contexto próprio, buscamos caminhos para nos aproximarmos de uma realidade antes inimaginável, na tentativa de formar um grupo coeso e colaborador. Por meio de uma experiência expressiva vivenciada foi possível mediar a interação e a socialização deste grupo. Pensamos a criança como um sujeito de direitos, de necessidades, de capacidades e deixamos a Arte determinar o percurso.

4 REFERÊNCIAS

BÉDARD, Nicole; **Como interpretar os desenhos das crianças**. Quebec: Isis, 2010. 110p.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal (2009) **Desafios da educação: Proposições Curriculares para a Educação infantil**. Belo Horizonte: PBH/Secretaria Municipal de Educação, 2009. 333p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (1998) **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de educação, 1998. v.3. 253p.

BRASIL. Lei 9394/96, de 1996. Institui a Educação Infantil como Primeira Etapa da Educação Básica a Encargo dos Municípios e dá outras providências. **LDBEN**, Brasília, 1996.

CHRISTO, Edna Chagas; SILVA, Graça Maria Dias da. **Criatividade em arteterapia: Pintando e desenhando, recortando, colando e dobrando**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2005. 114p.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CME/BH n. 001/2000**. Fixa normas para a educação infantil de ensino de Belo Horizonte. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 11 de novembro de 2000.

COUTINHO, Vanessa. **Arteterapia com crianças**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2005. 125p.

EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; GANDINI, Lella. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREITAS, Daiane Rocha de. **Arteterapia no processo clínico com crianças**

agressivas. 2010. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Graduação em Psicologia. Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario000044/00004404.pdf>> Acesso em: maio, [2011].

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, 1999. p.145-158.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre, 1999. p. 37-54.

KLISYS, Adriana. **Ciência, arte e jogo: Projetos e Atividades Lúdicas na Educação Infantil.** 1ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2010. p. 106-121.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, idéias 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, 1999. p. 59-103.

MOURA, Maria Tereza. Arte e infância: Interações de crianças, adultos e obras de arte em museu. In: ROCHA, Eloisa A. C. (Org.); KRAMER, Sonia. (Org.) **Educação Infantil: Enfoques em diálogo.** 1. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011. Cap. 6, p.104.

NUNES, Ana Luíza Ruschel; HORST, Aline; SPALL, Michele. Artes visuais e inclusão: O simbolismo na expressão de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais. **Educação, artes e inclusão,** RS, v.1, n.1, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/issue/view/185>>. Acesso em: junho. [2011].

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. **Creches: Crianças, faz de conta e Cia.** 12ª ed.

Petrópolis: Vozes, 1992. p. 29-38;45-51.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Um olhar sobre as interações das crianças. **Revista Educação**: Publicação Especial para Educação Infantil. São Paulo, ed. 2. p. 76-90, out. 2011.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre, 1999. p. 113-122.

SANTANA, Cristiane Chagas. **Arte e educação**: A contribuição da arte para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. 2009. 57f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual de Londrina, Programa de Graduação em Pedagogia. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/cristiane%20santana%20chagas.pdf>> Acesso em: julho, [2011].

SANTOS, Denise. **Orientações didáticas em arte educação**. Belo Horizonte: C/Arte, 2002. P.9,10.

VECCHI, Vea. O papel do atelierista. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre, 1999. p. 129-141.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. História em curso. **Revista Projetos Escolares**: Creche. São Paulo, 18. Ano 4, On line, editora, out, (s/a).