



AS LINHAS
QUE CONECTAM ARTE
E PEDAGOGIA
CONTEMPORÂNEAS

OUTUBRO 2021

Revista FAEB

Nº 1, outubro de 2021

Publicação da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB)

COMISSÃO EDITORIAL

Sidiney Peterson F. de Lima

Eliane Aparecida Andreoli

Roberta Puccetti

Juliano Casimiro de C. Sampaio

Ana Del Tabor V. Magalhães

Amanda Diniz Gonçalves

Nélia Lúcia Fonseca

REVISÃO

Eliane Aparecida Andreoli

Amanda Diniz Gonçalves

Nélia Lúcia Fonseca

DIREÇÃO ARTÍSTICA E PROJETO GRÁFICO:

Murilo Braga

FOTO DE CAPA

Paula Ourique

DESENHO DE ABERTURA

Matheus (3 anos)



Matheus (3 anos)



AS LINHAS
QUE CONECTAM ARTE
E PEDAGOGIA
CONTEMPORÂNEAS

OUTUBRO 2021

FAEB – Revista da FAEB [recurso eletrônico]. v.1 n. 1, outubro, (2021). Campinas, Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2021.
1 Recurso digital, il.

Periodicidade: mensal
Disponível apenas online
Título abreviado: FAEB

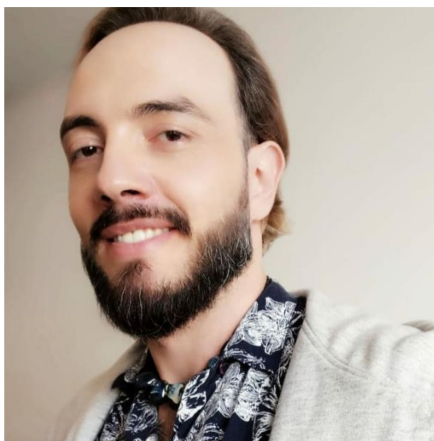
1. Arte. 2. Educação I. Federação de Arte/Educadores do Brasil

The page features abstract, expressive brushstrokes in shades of orange and red. A thick, curved stroke of orange paint starts at the top right and arches across the upper half of the page. Another similar stroke is positioned lower down, also curving. In the bottom left corner, there are more vertical and diagonal strokes, including a prominent red one. The background is plain white.

Índice

Editorial.....	06
A escuta.....	07
Entrevistando Roberta Rocha Borges.....	10
Múltiplas linguagens na vida, e na escola?.....	19
Diálogos: o professor de artes, o atelierista e o professor pesquisador.....	26
As linhas que conectam artes e pedagogia contemporâneas.....	46
Galeria de imagens.....	66
Dossiê Celinha Fernandes Rosa.....	71
Diretoria informa.....	74

Editorial



Ser contemporâneo implica dividir um mesmo tempo, mas não necessariamente um mesmo espaço. Ser contemporâneo em arte é cuidarmos das problemáticas do nosso tempo por meios não explorados neste mesmo tempo e considerando os nossos espaços, entre o ateliê, a sala de ensaio... Ser contemporâneo em arte/educação remete a enraizarmos-nos sobre um mesmo solo social, de que a escola faz parte, para construir coletivamente futuros mais favoráveis para todas as pessoas como sociedade e para cada uma como existência fenomenológica única; é formar no presente da nossa cultura pessoas e coletivos que sejam capazes de comunicar, melhorar e criar mundos, entretecer memórias e positivar existências. Para isso, é preciso que nos (pre)ocupemos com (d)a história que nos antecede e nos demorem no tempo que nos conecta, para assim criarmos linhas (ainda imaginárias) dos nossos futuros possíveis - tornarmos-nos curiosos sobre tantas outras futuridades que hoje sequer somos capazes de supor. É preciso que a arte/educação nos aguce os sentidos para apreendermos no/do mundo aquilo que ainda não conhecemos dele, ou com o que ainda não co-nascemos (para usar aqui uma referência etimológica da palavra conhecimento). Podemos nos enganar sobre futuros prontos e a que devemos nos adequar. E muitas pessoas seguem nos forçando a aceitar esta como a verdade dos tempos. Artistas e arte/educadoras tendem a não ceder a essa ideia estapafúrdia. Criamos arte, pensamos arte, propagamos arte, ensinamos arte, “artistizamos” para criar também quem somos nos tempos cíclicos, espiralados, torcidos e torneados. Que cada pedacinho das linhas que se apresentam a nós nesta edição possam nos impulsionar a agarrar nossas histórias e problemáticas para alçar no mundo possibilidades de ser, estar, conviver e compartilhar. Que elas nos tirem do transcorrer ilusório de um tempo retilíneo e uniforme, desgastado e inoportuno, e nos devolva a nós, a nossas complexidades, às urgências dos nossos tempos e com tantas outras que permanecem de tempos cronológicos anteriores; que com isso nossos modos de estar no mundo como artistas e arte/educadoras se atualizem, se transformem, nos formem e não se conformem, para que tenhamos cada vez mais linhas que conectam arte e pedagogias contemporâneas.

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio



A escuta

Com a palavra, as crianças e os professores...

8 a arte faz as coisas serem visíveis

vida

torna as coisas mais
reais e significativas

múltiplas linguagens

a arte se faz todos os
dias - está em tudo,
todos os momentos

ZELO

O adulto usa essa
argila para construir
uma casinha

cuidado

fala dos sentimentos dentro da escola

*Vou desenhar meu
cabelo 'gandi' porque
eu sou cabeluda*

faz as crianças se sentirem mais pertencentes ao espaço

*Vou desenhar eu
rindo, porque estou
sorrindo*

*Eu já sei, vou usar o am-
arelo e verde, vou testar
para ver se vai dar certo!*

*os materiais artísticos participam do
cotidiano dialogando com as diversas
linguagens*

*construir conhecimentos
valorização*

Entrevistando

Roberta Rocha Borges



*Profa. Dra. Roberta Rocha Borges
Pesquisadora NEPP/PEPPEI/UNICAMP
Professora LEPED/UNICAMP*

Doutora em Educação, na área de Desenvolvimento Humano e Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP e pós-doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Realizou parte do seu doutorado na Universidade do Minho no Instituto da Criança em Braga – Portugal e na Université de Genève, nos Archives de Piaget em Genebra – Suíça. Realizou estágios como parte das atividades do seu doutorado nas Creches e pré-escolas públicas de Reggio Emilia na Itália e nas creches públicas de Barcelona na Espanha. Integra a equipe de pesquisadores do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP coordenando o Programa de Estudos em Políticas Públicas para a Educação Infantil. Integra o LEPED como professora colaboradora. Docente e autora do curso de extensão: Pesquisa na escola: da pergunta inicial à documentação pedagógica. É professora do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Organizadora dos Fóruns: Internacional de Educação Infantil e de Educação Infantil como Política Pública do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da UNICAMP.

Em primeiro lugar quero agradecer a disponibilidade da Profa. Roberta estar conosco e conceder esta entrevista e externar o nosso prazer. Para situar nossos leitores e dar o pontapé inicial em nossa conversa eu destaco que a Profa. Roberta Borges é uma das mais importantes pesquisadoras da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp sobre Abordagem Educativa italiana de Reggio Emília no Brasil. Ela imprime uma significativa atuação na área das Políticas Públicas, pesquisando a Educação Infantil.

PUCCETTI: Roberta, conte um pouco da sua trajetória.

BORGES: Iniciei a minha trajetória enquanto aluna da graduação da pedagogia na Faculdade de Educação da Unicamp, foi um momento muito especial, viver a universidade um lugar potente de aprendizagens significou muito. Assim que terminei a faculdade tive duas possibilidades incríveis de trabalho, uma, ser professora da Educação Infantil no Município de Paulínia-SP e a outra ser pedagoga da Unicamp. Então, neste período enquanto professora vivia a práxis da educação infantil e como pedagoga atuava no ensino dos alunos da pedagogia, da Extensão Universitária, isso me ajudou a compreender que teoria e prática caminham de mãos dadas sempre.

Concomitante, a esse momento levava os meus estudos muito a sério, então concluí o mestrado, logo deixei a prefeitura para ingressar no doutorado e prosseguir na minha investigação.

O meu doutorado foi um momento único, em 2005 viajei para a Europa, para viver a experiência da Educação Infantil, em especial das creches, pretendia nesta experiência dar forma e apropriar-me dos conceitos estudados nos livros. Assim fui para Itália, Portugal, Espanha e Suíça, dialogar com os autores ou com as práticas desses autores, com isso compreendi muitos elementos obscuros da teoria.

Quando retornei ao Brasil, montei para o estudo do meu doutorado sobre a creche, um curso de Extensão e avaliei-o. Concluí que este estudo transformou, ampliou as concepções dos professores de creche e transformou as práticas das escolas dos bebês.

Quando finalizei este trabalho, fui convidada pela reitoria da UNICAMP para assessorar o trabalho das creches e pré-escolas que haviam no campus, as creches ainda viviam práticas assistencialistas. Uma outra experiência singular e enriquecedora para a minha experiência profissional. Convencer pessoas a mudar conceitos enraizados, não é uma tarefa fácil! Mas, hoje quando olho para trás tenho a consciência que levei o melhor trabalho em Educação para aquele espaço, vejo tantas coisas que construí e modifiquei, talvez nunca retorne ao que era antes: uma creche assistencialista e com uma equipe de trabalho multidisciplinar atuando com os bebês e as crianças pequenas.

Assim, neste espaço deixei o maior legado para a Comunidade da UNICAMP, o bebê e as crianças têm direito à Educação. Nesta perspectiva, convidei a Universidade a partir de um grande Workshop a discutir por meio do exercício da prática democrática e do design participativo: Que Educação Infantil queremos para as nossas crianças? Finalizei esse movimento, entregando um documento para o reitor, com intuito de prosseguir o trabalho com a prática educacional tão almejada pela comunidade.

Esse processo resultou no convite para atuar como pesquisadora no NEPP/UNICAMP com o objetivo de dialogar sobre a complexidade da infância, planejar pesquisas e articular ações voltadas para a organização dos estudos nessa área. Como fruto dessas reflexões e estudos, criei, em 2013, o Programa de Estudos em Políticas Públicas para a Educação Infantil – PEPPEI, cujo compromisso é o de fomentar o diálogo entre a academia e as autoridades, gestores públicos, educadores e a sociedade sobre a construção de um projeto educacional de qualidade para a infância e, transversalmente, orientar investimentos em políticas públicas voltadas para esta etapa. Interlocução busca contribuir para a melhoria do atendimento educacional oferecido a crianças e jovens e, ao mesmo tempo, ensejar a divulgação de referências pedagógicas contemporâneas e estudos científicos, realizados no âmbito nacional e internacional, que possibilitam a inclusão de novos parâmetros para as políticas educacionais.

Para isso, continuei os meus estudos na área da Educação Infantil, fui buscar um aprofundamento teórico prático em outros países e sabendo que a experiência de Reggio Emilia tornou-se uma referência em educação de qualidade para muitos países, passei 8 anos mergulhada em Estudos teórico-prático com as pedagogistas que conviveram com Loris Malaguzzi. Assim, esse diálogo com Reggio Emilia inspirou-me a olhar para a realidade brasileira e a questionar os valores e os paradigmas que ainda permeiam nosso modo de pensar a sociedade e suas instituições. A compreender o papel da arte na Educação Infantil como um elemento transformador para as práticas. No ano de 2019, firmamos um Acordo de Cooperação Internacional entre a UNICAMP e Reggio Children/Reggio Emilia, com o objetivo de dialogar e realizar pesquisas na Educação Infantil e nas Políticas Públicas voltadas a esta primeira etapa da Educação.

Atualmente, o PEPPEI/NEPP desenvolve projetos com 120 escolas de Educação Infantil, públicas e privadas, atuando em pesquisas, voltadas para identificar desafios e potencialidades dos contextos educativos brasileiros, e em práticas de formação de educadores, apoiadas na pedagogia da escuta e nos princípios da participação.

Integro como professora da pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença – LEPED/UNICAMP Coordenado pela professora Maria Teresa Egler Mantoan. Trabalhar com os alunos do mestrado profissional e acadêmico orientando os seus trabalhos de pesquisa e ministrando aulas é uma grande honra. Estou sempre aprendendo, pesquisando muitas coisas diferentes com meus alunos eles me ajudam a estar em constante transformação!

PUC CETTI: Início perguntando para você quais os valores que sustentam um projeto educativo para todos?

BORGES: É uma pergunta bastante ampla e complexa, mas vou tentar trazer uma lógica no meu pensamento, discutindo os valores educacionais que defendo. Início primeiro, dizendo que todos os seres humanos têm direito à Educação. Mas, qual educação? Aquela Educação que garanta os meninos e meninas a vivere-na no seu sentido mais amplo, ou seja, que possibilita o cuidado, o aprendizado e a formação.

É uma responsabilidade da sociedade, defender um projeto Educativo que oportunize o desenvolvimento integral dos meninos e das meninas. Assim, a Educação deve proporcionar o crescimento e a emancipação das pessoas que habitam na escola.

Defendo, ainda o direito à Educação como um bem público e um patrimônio da humanidade. A escola cujos valores são um lugar que promova a vida coletiva e cidadania daqueles que habitam neste lugar. Sendo a prática democrática eixo fundamental das relações da escola para promover uma sociedade que valoriza a escuta, disponibilidade e reconhecimento.

Além disso, acredito que a escola é um espaço de aprendizagens significativas, que os meninos e as meninas aprendem pelas ricas experiências que são projetadas no ambiente escolar. Nestes ambientes, pré-figurados pelos atelieristas e ou professores pesquisadores, os meninos e as meninas vivem histórias únicas e imprescindíveis para o seu crescimento.

O atelierista e o professor pesquisador são aquelas pessoas incomum dentro da escola, elas são cheias de curiosidades pelas ações, teorias e narrativas que nascem das experiências dos meninos e das meninas. Anota, fotografa, faz registros em vídeos, coleta os registros dos desenhos e das escritas. Todo esse material são preciosidades para uma reflexão e um novo passo. No próximo dia, o professor e/ou o atelierista organiza o ambiente para uma nova história, para uma continuidade da pesquisa dos meninos e das meninas, com muitas linguagens, inclusive muitas linguagens da arte e todo esse processo é documentado.

Quando a escola, tem como princípio a documentação do trabalho pedagógico, possibilita tornar visível todo aprendizado que ocorre no cotidiano da escola, possibilitando dar legitimidade ao trabalho cotidiano da escola para toda a comunidade. Permitindo, ainda, encontro de vozes e ideias para apoiar a construção da cultura da infância e da adolescência.

Além do mais, essa escola defende a parceria com as famílias, as consideram como membros integrantes e ativos desse processo que os meninos e as meninas estão vivendo. Sabemos que educar é um ato complexo, que exige muito diálogo e participação das famílias para sustentar a discussão sobre a infância, e ter a escola como um grande fórum de debates de múltiplas temáticas sobre os diversos temas contribuem para a formação dessa comunidade aprendente.

cuidado
aprendizado
Vida coletiva
Cidadania
Atelierista
Arte
Muitas linguagens
Pesquisa na escola
Documentação
Prática democrática
Participação da Família

Formação
Professor pesquisador
significativa
Aprendizagem

PUCCETTI: o que seria o ateliê?

BORGES: O ateliê é um espaço sagrado na escola, onde os meninos e as meninas podem ter a liberdade para criar e se expressar com as mãos e a inteligência a partir de ricos e significativos materiais. Esse lugar é criado por um atelierista e um professor pesquisador, da relação destes profissionais nasce o trabalho do atelierista na escola.

PUCCETTI: E o que vem a ser um atelierista? Existe uma diferença entre o professor de Arte e o atelierista?

BORGES: Um atelierista, é um profissional que tem uma formação em Artes, mas não atua como um professor de artes que culturalmente temos em nossas mentes, ou seja, entra nas salas de aula, ministra uma aula de um determinado conteúdo da arte em 50 minutos. O atelierista, desempenha um papel articulado dentro da escola, traz para o cotidiano a relação entre as teorias pedagógica e as artísticas. Ele contribui para potencializar no espaço escolar a cultura dos meninos e das meninas. De que forma?

- Criando estratégia de escuta dos pensamentos dos meninos e das meninas;
- Projetando junto com o professor pesquisador os contextos investigativos das pesquisas coletivas e individuais;
- Documentando os processos de aprendizagem em colaboração com o professor pesquisador;
- Elaborando a documentação pedagógica das pesquisas desenvolvidas no cotidiano da escola;
- Organizando matérias para os contextos investigativos;
- Aprofundando os conceitos de arte na escola.

Lembro também que a temática desta revista de outubro é as linhas que conectam a Arte e pedagogia contemporâneas.

PUCCETTI: Que experiências você relataria para exemplificar que essa educação é possível?

BORGES: Uma escola no interior de São Paulo, vêm desenvolvendo este trabalho, chama-se Escola Prima. Foi celebrado um convênio de Acordo de Cooperação com a Universidade Estadual de Campinas – SP e a escola Prima cujo objetivo é investigar essa relação entre a área da arte e pedagogia, identificando como nasce um atelierista junto com um professor pesquisador. Ainda, compreender o entrelaçamento desta união entre esses profissionais e essa dimensão mais ampla e complexa entre a arte e educação.

Investigamos nesta pesquisa, que estamos desenvolvendo, a importância do atelierista na escola e a magnitude do seu papel. Não podemos limitar o trabalho em ministrar aulas para as crianças, isso seria o empobrecimento da amplitude dos muitos conceitos de arte no aprendizado dos meninos e das meninas arte na escola.

PUCCETTI: Para você qual o papel da Arte na educação? E nos contextos de aprendizagem?

BORGES: Dentro da perspectiva pós-moderna de Educação compreendemos o papel da arte na escola no sentido amplo, a arte é transformadora para as aprendizagens, neste sentido, a arte possibilita os meninos e as meninas a acreditarem nos seus processos de criação, na liberdade de pensar e expressar suas ideias de muitas formas, a desenvolver o conceito de beleza, de estética, de colaboração e na delicadeza de buscar soluções aos desafios de um problema prático com muitos materiais. Muitas outras coisas que poderiam ser ditas, sobre a arte, mas algo que me toca muito, na arte, é que ela traz no aprofundamento do conceito de beleza como sinônimo da perfeição da inteligência e ação humana.

A relação da arte nos contextos de aprendizagem pode ser explicada da seguinte forma: para conhecer algo novo pelo caminho da pesquisa, que é inerente ao ser humano, é necessário organizar contextos investigativos na escola para os meninos e as meninas terem boas experiências sobre a temática a ser estudada. Assim, tocar, olhar, sentir, formular teoria, levantar hipóteses, ter dúvidas, cometer erros, expressar ideias e registrá-las são experiências que acontecem nestes contextos. Já a arte, traz conceitos importantes para a organização dos contextos de pesquisas que os meninos e as meninas estão realizando. Conceitos estes que podem ser exemplificados como: a beleza dos materiais dispostos nos contextos, a novidade e a amplitude dos materiais para expressar o pensamento, a possibilidade de criar e descobrir algo novo.

PUCCETTI: Então, minha pergunta é: Você acredita da relação entre Arte e Pedagogia?

BORGES: Acredito muito nesta relação, temos percebido no contexto da escola o quanto a arte tem contribuído na valorização da pedagogia. A escola com a arte torna-se bela, porque valoriza a potência e a singularidade de cada ser humano e, além disso, a arte contribui para torna visível pela criação da documentação pedagógica o processo de aprendizado e a beleza da capacidade dos meninos e das meninas fazerem coisas inéditas na escola.

PUC CETTI: Nesta perspectiva da importância da pesquisa na formação tanto do aluno como do professor, como você entende a formação permanente?

BORGES: A formação permanente, diferente da continuada, é uma ação formativa que se realiza a partir da problematização constante dos processos de trabalho. Parte-se do pressuposto de que mudanças e melhorias nascem da análise sistemática dos desafios encontrados nas diversas realidades e são resultantes do envolvimento dos diversos profissionais das instituições. Esses desafios são pensados a partir do caminho da pesquisa, ou seja, aquele que traz cientificidade para dentro das escolas. Assim, a formação permanente caracteriza-se como prática social, ou seja, como um processo sinérgico, dialógico, projetual e transformador, o que, portanto, só pode ser praticado coletivamente. Esse fato nos leva a pensar nas escolas como comunidades em constante aprendizagem, isto é, como espaços democráticos, nos quais os educadores se apoiam e se estimulam mutuamente no enfrentamento dos desafios cotidianos. Do exposto, conclui-se que a formação permanente, por fomentar processos de crescimento profissional, deve ser entendida como um direito e um dever dos profissionais da escola.

Mediante isso, essas experiências vêm transformando radicalmente o modo de pensar na formação do professor, uma vez que o faz abandonar os discursos formativos e as práticas de transmissão de informação, em nome de uma prática reflexiva, que se apoia numa didática projetual, concretizada por meio da escuta, da pesquisa e da documentação.

PUC CETTI: Para finalizar qual seria uma mensagem que você deixaria para os arte/educadores de todo o Brasil.

BORGES: Queridos arte/educadores,

Defendam a criação de ateliês de artes nas escolas de todo o Brasil e compreendam bem a atuação dos atelieristas em diálogo com o professor pesquisador.

Assim vocês não deixarão que a arte na escola se resuma a aulas de 50 minutos para passar conteúdos programados aos meninos e meninas!

A arte é mais do que isso:

é a criação;

é a beleza dos processos de aprendizagem singular dos meninos e meninas;

é expressão do pensamento;

é uma forma poética de tornar visível, nas mostras, a cultura da escola;

é um motor regenerativo;

é uma pesquisa de si mesmo e do mundo que nos rodeia;

é um processo vital;

é a denúncia da não beleza da ação equivocada do ser humano;

é uma linguagem universal que toca a todos.

Se vocês compreendem a profundidade do ensino da arte nas escolas, tenham coragem de fazer este ensino de forma diferente, em que os meninos e as meninas compreendam a arte pelo caminho da pesquisa e da beleza. Pois, assim eles terão a possibilidade em suas profissões de realizarem grandes “obra de artes”.



Múltiplas linguagens na vida. *E na escola?*



Maria Sandra de Oliveira
Doutoranda/FE/LEPED/UNICAMP

Mestre em Educação/UNISAL, Doutoranda em Educação/UNICAMP. Pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Faculdade de Educação da UNICAMP. Filósofa. Licenciada em Pedagogia e Pós graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Gestão Educacional e Orientação Educacional. Larga experiência com gestão educacional – coordenação, orientação e direção de escolas públicas, e com formação de professores. Atualmente faz parte do Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré – CE-FEMS, onde atua com formação de professores do AEE e da educação infantil. É musicista, mãe, filha, mulher, trabalhadora, semeadora de sonhos. Um ser em movimento e constante transformação, apaixonada pela vida, pela música e pela educação.

<http://lattes.cnpq.br/2118051443070473>

“Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular. Escutar é complicado e sutil...”

(Rubem Alves)

ALVES, Rubem. *A escutatória IN: O amor que acende a lua*. 8ª edição. Ed: Papirus. 214 p. 1999.

Ouçõs vozes

Escola de educação infantil é algo que me cativa, me aviva. Um mundo de possibilidades de encontros e fazeres. Cativa-me sobretudo, a conexão com as crianças, seus modos de viver, teorizar sobre suas curiosidades. A observação da produção da cultura infantil, o espírito inventivo dos pequenos, os contrapés a que somos colocados quando sensíveis escutamos todo esse universo que se instaura no microcosmo que é uma sala de aula, uma escola de educação infantil, é combustível para minha transformação.

Carrego memórias de amor (e humor) das muitas vezes em que fui sacudida por uma observação ou mesmo perguntas formuladas pelas crianças. As miudezas das pedrinhas ou a grandeza de um arco-íris inesperado, formado após uma pequena chuva, são capazes de despertar o interesse das crianças num movimento vivaz que encanta a quem se detenha prestar atenção ao momento. “Professora, porquê tem pedrinhas brancas e outras marrons?”. Ao que outro completa: “Por que elas ficam grandes? Olha essas pequenininhas!!!”. Ou a observação: “O sol está colorido, por isso tem o arco-íris!”. “Não é não, é por causa da arca de Noé” – diz outra criança, fazendo alusão ao mito bíblico.

Como não ser afetada por tais observações? Quanta potência! O quê fazer com tudo isso? Aqui falo de afeto e potência no sentido spinozano! Essas situações narradas constituem-se para mim em bons-encontros, alegres, potentes, que afetam meu *conatus*¹, impulsionando-me a querer vi-ver o mundo pelas lentes que as crianças me emprestam, um aumento de força e desejo para existir e agir. “O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída” (Ética III, post 1 IN: SPINOZA, 2013, p.87.).

1 Na filosofia spinozana, *conatus* significa o esforço de todo indivíduo para permanecer na existência, é o cerne atual do corpo e da alma. “O *conatus* humano, portanto, não é apenas um princípio de autoconservação, mas também de auto-expansão e realização de tudo o que está contido em sua essência singular” (Gleizer, 2005, p. 31). As afecções e os afetos dedicam-se à manutenção da vida. As afecções do corpo são os afetos da alma. “Em outras palavras, as afecções do corpo são imagens que, na alma, se realizam como ideias afetivas ou sentimentos. Assim, a relação originária da alma com o corpo e de ambos com o mundo é uma relação afetiva” (Chauí, 2005, p. 59).

Mas, nem sempre a escola (enquanto espaço e ambiente)² ou os adultos que nela atuam, estão dispostos a acolher ou mesmo a promover uma escuta e aprofundamento das múltiplas curiosidades e interesses que as crianças trazem à tona. Em linguagem spinozana, diríamos que há tipos de encontros marcados pelas afecções tristes, encontros que tolhem, diminuem a potência de ser e agir diante do mundo. (idem, p.86). Quais tipos de encontros temos proporcionado às nossas crianças? Como as temos afetado? Como temos nos afetado pelo encontro com esses pequenos?

Gostaria de, a partir dessa provocação, propor algumas reflexões sobre o lugar e a importância da qualidade das experiências infantis, das múltiplas linguagens expressivas e criativas na produção de sentidos e constituição das subjetividades das crianças que atendemos nas escolas de educação infantil. Como construir um encontro ético, sensível e estético com as crianças de modo que, enquanto profissionais educadores destas, nossas intervenções oportunizem à todos nós, adultos e crianças, vivências relevantes à nossa vida?

Múltiplas linguagens: do que estamos falando mesmo?

“De que serve ter um mapa, se o fim está traçado?
De que serve a terra vista se o barco está parado?
De que serve ter a chave se a porta está aberta?
Pra que servem as palavras se a casa está deserta?”
(Quem me leva os meus fantasmas - Maria Bethânia)³

Falar sobre linguagens é falar sobre o humano, sobre a condição humana e suas percepções, sensações, pensamentos, criações. Ao nosso ver, não existe linguagem no singular ou “a linguagem” com letra maiúscula; aliás essa última seria invenção filosófica moderna, por certo, passada, para quem já extravasou essa perspectiva.

Assim, preferimos ancorar nosso pensar nas palavras de Arendt⁴ que, ao descrever a condição humana frisa a pluralidade das existências, pois “são os homens, não o Homem, os que vivem na terra e habitam no mundo”. Sendo, pois, múltiplos esses homens, poderíamos afirmar que desse fato, derivam-se muitas histórias, muitos modos de racionalidade, muitos mundos, muitas línguas, muitas linguagens. A estas últimas, chamaremos de múltiplas e variadas linguagens.

2 Sobre o conceito de espaço e ambiente ver Forneiro (1998).

3 BETHÂNIA, Maria. Quem me leva os meus fantasmas. *In*: Álbum Carta de Amor. Gravadora Biscoito Fino, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rgMWyJxIIJo>

4 ARENDT, Hanna. A condição Humana, 2016.

Se tomarmos Vygotsky (1987), percebemos que a linguagem é antes de tudo um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão de si e do mundo, não se dissocia da função intelectual; pensamento e linguagem são interdependentes, trabalham conjuntamente para formar ideias e criar um plano de ação, depois executar, controlar, descrever e discutir essa ação.

Em Walter Benjamin (1992) toda comunicação de conteúdo é linguagem. A linguagem por sua vez é portadora de sentidos carecendo sobretudo de tradução. Para o autor, tudo, coisas animadas ou inanimadas, participam da linguagem comunicando sua essência espiritual. “Todas as manifestações da vida intelectual do homem podem ser concebidas como uma espécie de linguagem”, (p.117), ou seja, as manifestações poéticas, musicais, plásticas e tantas outras, são linguagens.

Para Bahktin (2016), a língua não é algo pronto, acabado, mas a atividade da linguagem no próprio processo interlocutivo faz (re)construir os sujeitos que a constituem, à medida em que estes interagem uns com os outros. Assim, a consciência e conhecimento de mundo do sujeito resultam como “obra” desse mesmo processo. Ora, não há nessa dinâmica um sujeito pronto, mas um sujeito que vai se completando e se construindo nas suas “falas”. Essas interações, por sua vez, não acontecem fora do contexto social e histórico mais amplo, de modo que, este também interfere na própria constituição da linguagem.

Dito isto, podemos compreender a linguagem como acontecimento interativo e multifacetado, sócio-histórico-cultural, que se dá na relação comunicativa, expressiva, interpretativa, dos sujeitos entre si, com o mundo, com os objetos; linguagem como algo em movimento e, portanto, sempre permeada de significados negociáveis, sempre em (re)construção.

Malaguzzi (apud Edwards, 2016), ao escrever seu poema “As cem linguagens das crianças”, joga luz sobre a necessidade da escola se reformular, oportunizar e promover as mais variadas linguagens permitindo a criança se expressar, comunicar sentidos, sensações, re-criar interpretações singulares do mundo segundo suas inúmeras possibilidades comunicativas. Assim, neste aspecto, “[...] a palavra linguagens é uma metáfora para as diferentes maneiras em que os seres humanos se expressam e como uma visão mais ampla da extraordinária competência das crianças” (EDWARDS et all, 2016, p.35).

Apesar de certamente ser verdade que as linguagens expressivas eram consideradas por Malaguzzi e seus colegas como recursos culturais prontamente disponíveis a serem trazidos para as escolas, no início da sua experiência, é interessante que o principal motivador da inovação de um novo paradigma educacional era, conforme Giudici, a necessidade de compreender profundamente “as formas complexas pelas quais as crianças conheciam o mundo ao seu redor” para melhor moldar uma abordagem educacional valiosa para as crianças (idem, p.294, grifo nosso).

As linguagens na (da) escola

Uma escola acolhedora e promotora de bons-encontros é necessariamente um espaço-ambiente em que a abordagem educacional promova e permita as experiências, pesquisas, expressões nas mais variadas linguagens. Nesse contexto, a arte não é apenas uma disciplina instrumental, algo à parte, mas uma parte integradora das experiências de aprendizagem, das experiências de vida, construindo conhecimentos. Disso depende-se o conceito reggiano de escola como um grande atelier; lugar de expressão, criatividade, estética na ampla busca humana por compreensão e significado diante da vida.

O objetivo aqui posto não é esquadrihar as múltiplas linguagens, seus gêneros e formas de expressão - isso seria impossível diante da multiplicidade comunicativa e criativa humana. Contudo, apenas à título de guisa lembremo-nos de algumas: linguagens artísticas visuais, (incluindo as mídias e o manuseio de ferramentas digitais), musical, linguagens corporais (dança, teatro, movimento), linguagens verbais com práticas de oralidade, contação de histórias, leituras em seus variados gêneros, escritas, etc; linguagem matemática, com o pensamento científico, a lógica, o lidar com as grandezas, a geometria, a espacialidade, etc; linguagens da natureza, o vento, os raios de sol, os pássaros, etc; e tantas outras linguagens em suas formas, meios, modos de expressão e materialidades.

Destarte, é necessário oportunizar e amplificar a apreciação e a expressão dessas múltiplas linguagens em nossas escolas. Essas mesmas linguagens que estão na vida, muitas vezes não tem vida na escola. Diante disso, a Base Nacional Comum Curricular aponta a importância da criança poder,

Expressar-se como sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas, registros de conhecimentos elaborados a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto a produção de linguagens quanto a fruição das artes em todas as suas manifestações (BNCC, BRASIL, 2016, p.62)

Para a valorização das múltiplas linguagens, as nossas práticas precisam validar uma pedagogia da escuta como atitude sensível, uma disposição comunicativa em ouvir não só os ruídos e sons, mas também os silêncios, os olhares, a gestualidade, as entrelinhas daquilo que o outro nos traz em sua inteireza de ser/estar no mundo, como diz Rinaldi (2012). É preciso sensibilidade para a prática de uma pedagogia dos sentidos. Para isso é fundamental, compartilhar e interagir dialogicamente num território, as ideias, pensamentos, teorias, sentidos negociáveis “[...] A competência comunicativa é a de saber falar para escutar. [...] Uma comunicação não apenas que tem a ver com a palavra, mas também com os olhos, o corpo, as mãos” (HOYUELOS, 2020, p.52).

Essa comunicação implica uma coordenação de ações que não depende do que se transmite, mas sim, da capacidade de estabelecer uma escuta recíproca” (idem, p.53). Assim, essa comunicação/escuta só pode acontecer no encontro ético entre os sujeitos, na relação estabelecida, na intersecção do compartilhamento de um momento comum, na entrega. A compreensão comunicativa assim, não está nem em um emissor “A” e/ou um receptor “B” e/ou vice-versa, mas na complexidade, nos entremeios, nos sentidos, nas interconexões que transformam os próprios comunicadores que estabelecem a comunicação entre si e o próprio contexto em que estão imersos.

Será que nossas escolas têm sido acolhedoras nessa escuta, nessa comunicação que permite negociar sentidos? Será que as linguagens oportunizadas na escola, vividas em sua materialidade, estão sendo suficientes para explicitar os variados sentidos, interpretações e dizeres da criança diante do outro e diante do mundo? Será que a escola tem de fato extirpado ou promovido as “99” linguagens das crianças? Como têm sido nossos encontros?

Não raramente a ‘língua’ adotada na escola é truncada, já se sabe onde se quer chegar, havendo pouco ou quase nenhuma fresta de vitalidade para que as linguagens das crianças sejam acolhidas, ampliadas, redescobertas. Quando o foco recai sobre um currículo que prioriza o ensino da matemática e da língua portuguesa em detrimento da arte e das demais linguagens que compõem o ser humano, a escola deixa de ter vida e deixa de promover a emancipação das vidas que nela habitam. Escola que não oportuniza o pensar, o fazer, o expressar, o criar, o ser, através da multiplicidade de linguagens é como um barco parado em alto mar, pode-se até ter terra à vista, mas o barco está parado.

Fica para nós, o desafio à aprofundarmos as reflexões aqui sumariamente postas, a abrir outros questionamentos e a continuar a tessitura desse texto em nossos cotidianos escolares. São necessárias reflexões e análise de nossas práticas de ensino, é preciso perguntarmos sobre como nossa escola, nossas aulas, o programa curricular que adotamos tem lidado com a questão das múltiplas linguagens. Em que temos acertado? O quê pode ser melhorado, ressignificado, aprofundado?

Que as vozes continuem a ecoar para nós, em nós e através de nós. Escutemo-las! Múltiplas linguagens na vida, sempre. E na escola?

Quem tem ‘ouvidos’, ouça!

Referências

ALVES, Rubem. O amor que acende a lua. 8ª edição. Editora Papirus,1999.

- ARENDDT, Hanna. A condição Humana. ED. Forense Universitária, 13ª edição, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail Bakhtin. Os gêneros do discurso. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Ed.34, 2016.
- BENJAMIN, W. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana. Trad. de Maria Luiz Moita. Relógio D'Água Editores, Lisboa, 1992.
- _____. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2009. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinícius Mazzari.
- BETHÂNIA, Maria. Quem me leva os meus fantasmas. In: Álbum Carta de Amor. Gravadora Biscoito Fino, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rgMWyJxIIJo>
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a Filosofia? São Paulo: Editora 34, edição? 2001.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, Vol.1. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lell; FORMAN, George (orgs). As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emília em transformação. Vol.2. Porto Alegre: Ed. Penso, 2016.
- FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998
- OLIVEIRA, Maria Sandra de. Múltiplas linguagens: caleidoscópio de si e do mundo. In: Múltiplas linguagens: teorias e experiências docentes na educação infantil. Editora Wi. Coleção Linhas e Entrelinhas, 2021 (no prelo).
- RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, Investigar e Aprender. Editora Paz & Terra, 2012.
- SPINOZA, Benedictus de. Ética. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

Diálogos:

o professor de arte, o atelierista e o professor pesquisador



Murilo Braga

Mestrando FE/LEPED/UNICAMP

Integrante do PEPPEI/NEPP/ UNICAMP

Professor dos cursos de extensão LEPED

Atelierista e psicanalista

Com formação em artes visuais pela PUC Campinas e mestrando pela Faculdade de Educação da Unicamp, desenvolve uma pesquisa acerca das linguagens artísticas em diálogo com a educação nos ambientes escolares para a primeira infância. Pesquisa sobre estética e os entremeios na construção do pensamento humano, na essência poética e suas relações com ações formativas para professores em atuação na educação infantil.

Atua como atelierista na Escola Prima, Primeira Infância, onde desenvolve um trabalho em diálogo entre artes visuais e pedagogia, tecendo juntos as articulações das áreas do saber em favor da pesquisa e da educação das crianças.

Nessa perspectiva, é professor dos cursos de extensão LEPED/UNICAMP e projetos de formação para docentes junto ao grupo de pesquisa PEPPEI coordenado pela professora dra. Roberta Rocha Borges.

Desenvolve também uma pesquisa em psicanálise onde realiza sua formação e atendimentos na área da saúde mental conectando os entremeios do pensamento e dos afetos em diálogo com as artes e educação na construção e desenvolvimento do ser humano.



Como vamos habitando o espaço para ações com a arte?

Nasce um ateliê...

O início de um ateliê na escola de Educação Infantil surge da intencionalidade latente de desenvolver as linguagens artísticas nos ambientes da escola e que elas se relacionem com os ambientes e com o cotidiano numa esfera que fortaleça e consolide a cultura da infância. Essa intencionalidade não se restringe ao desenvolver técnico de uma práxis artística compreendida, muitas vezes, de maneira isolada das demais áreas do saber e dos contextos de aprendizagem no cotidiano escolar. Comumente nos deparamos com o trabalho das artes de modo isolado, medidos por uma aula semanal com poucos minutos e diálogos muito restritos em relação às outras áreas do saber humano.

O ateliê vem, portanto, de uma intencionalidade de trabalhar esteticamente as conexões entre todas as linguagens e relações humanas, sobretudo as expressivas artísticas que ganham pela estética a visibilidade e a forma dos afetos representados e concretizados no mundo real, pensamentos humanos em essência. Suas investigações sensíveis se colocam a ganhar forma pelas mãos, olhos e mentes desses que produzem o intangível do sublime investigar.



“Com a introdução de um ateliê em uma escola, poderá crescer facilmente a quantidade dos materiais a serem utilizados com as crianças e as técnicas e a qualidade formal dos produtos acabados poderão melhorar; *mas é, sobretudo, a abordagem, a relação com as coisas, que deve ser colocada em ação, por meio de alguns processos que a dimensão estética é uma presença importante, fundamental.*

Vecchi, 2017 pág. 27

A entrada de um ateliê na escola de Educação Infantil, como ressalta Vecchi, 2017 p. 27, é sobretudo com a abordagem e a relação das coisas e dos meios em si. É uma atitude que trabalha com a profícua relação entre os afetos e o fazer artístico e desse encontro as intensas relações se revelam pelo pensamento em ação.

O ateliê se caracteriza por um espaço em que as habilidade estéticas e a poética constroem com o pensamento e os afetos as obras e o desenvolvimento do saber na infância. É um espaço que evoca da cultura da infância, propriamente dita, o desenvolvimento expressivo, emocional, cognitivo, social e simbólico, não destituído de relações, mas nelas imerso, onde os fios que conctam artes e pedagogia são fortalecidos e transmutados na própria experiência humana.

Apresento a seguir uma pequena documentação de uma vivência inserida no contexto do ateliê numa escola de educação infantil para crianças de 4 a 5 anos. Em uma pesquisa sobre a natureza que se desenvolve na escola Prima neste ano, 2021, o grupo aqui apresentado vive uma inquietação acerca de plantas aromáticas. É um tema que surge do seu conhecimento implícito e experiências da vida cotidiana e que vem se desenvolvendo nas rodas de conversas na sala.

O contexto a seguir fora pensado para a paprofundamento desse questionamento e curiosidade das crianças. Nele, a professora de sala e eu, o atelierista, montamos na mesa algumas ervas aromáticas como a salsinha e o manjeriço e disponibilizamos para a investigação metafórfica uma paleta de aquarela e lápis grafites... A intenção era proporcionar a investigação da planta em profundidade, partindo do odor e passeando pelas formas e por cores.

Entre aromas,
traços e cores



numa assembleia
sobre as folhas que
o grupo pesquisa



“Eu conheço essa! Essa é salcinha ” - Lucas



“É legal ficar girando assim ó. Faz cosquinha ”
- Stella

Pequeno grupo
Bruno (5 anos)
Lucas (4 anos)
Stella (4 anos)
Luísa (5 anos)



Bruno faz cosquinha em Lucas

“É engraçado!”



A representação
do desenho
e a técnica coletiva

A primeira investigação de aprofundamento surge pela textura da salsinha. As crianças realmente se interessaram em experienciar a folha em questão pela pele e investigar suas sensações ao tato. A seguir, Bruno sente curiosidade acerca da forma da salsinha e segue um desenho de contorno de sua haste à folha partindo da consigna vinda da professora.

trabalho em pequenos grupos: a beleza da escuta no coletivo

Observar o trabalho em pequenos grupos é sempre encantador. É um trabalho de escuta e fala, sentir-se ouvido e representado não somente pela dialética mas nas atitudes e no pensamento. As ações não caem em um vazio conceitual, mas são observadas pelo pensamento próximo do colega ao lado, onde seus mentes se apoiam para o crescimento da pesquisa, a solução de problemas reforçadas nos vínculos humanos e garantidas pelos processos visíveis em seu trabalho.

É notável que as técnicas que as crianças desenvolvem para resolver os problemas estéticos que surgem no ateliê se mesclam com a sua narrativa, ampliam o espaço de trabalho e contagiam a mente do outro... Percebemos quando espontaneamente a mesma técnica desenvolvida por uma criança é inspiração para aquela que resolve seus conflitos cognitivos ao lado. Na imagem seguinte podemos ver a beleza do processo surgindo nesse pequeno grupo.

Vemos então surgindo as investigações acerca das formas das folhas, as compridas, estreitas em curvas tensionadas como o alecrim, as esbeltas como as flores do manjeriço, as robustas e voluptuosas curvas da salsinha... Assim as formas são investigadas, criadas a partir de uma vivência que respeita a técnica da criança e compreende seu pensamento pela escuta atenta dos detalhes das linhas e da estrutura invisível que se faz quase audível, se percebermos com atenção, através do traço, da linha e da forma.



A folha e a forma

o contorno como
estratégia



Linhas narram a silhueta dos ramos... Um traço e um olhar narram ao redor da forma.

A investigação ganha um novo passo. Em conversa com a professora de sala, e pelas observações que tenho feito entre as turmas da escola, percebemos a necessidade de inspirar a percepção visual de nossas crianças. Num contexto tão pouco frutífero para essa questão como nossa cultura, que vem dia pós dia massificando a experiência visual em animações para a televisão de maneira banal, simplória, resumindo a complexidade do pensamento e do afeto em poucos e tão escassos recursos que reivindicamos na escola o local para que essa cultura visual seja questionada.

E nessa perspectiva, reivindicar o questionamento da cultura da infância diante da massificação promovida pelas mídias sociais e pela cultura visual mercadológica, significa simplesmente oportunizar a criança a criar. É deixar o diálogo surgir com as cores, com as formas, com aspectos da arte que lhe são roubadas de possibilidades fora desse contexto, onde lhe são, comumente entregues ao consumo imediato as imagens prontas e repletas de intencionalidade.

Pouco ouve-se as crianças e muito fala-se sobre elas. Ouvi-las nos proporcionou entender que a não percepção das cores se manifestava nos trabalhos com escolhas alheias ao fantasiar, quase sem significados.

Para seguir, portanto, pela investigação proposta, propusemos às crianças que olhassem em profundidade para as folhas, que tivessem o tempo de olhar e criarem para si próprias uma paleta de cores que representasse a folha que eles haviam escolhido. Esse foi um movimento completamente delicioso... As crianças se divertiram com a palavra “paleta” e relacionaram com suas experiências pessoais, palestras de sorevete, palheta de tocar violão... Mais ainda quando se confrontaram com a palavra godê! E assim, paleta, godê, escala cromática, são termos que dão suporte para a reivindicação da cultura da infância que não corrobora com estruturas pensadas e oferecidas, mas que sabe dialogar e constrói mais que um novo vocabulário, mas uma experiência crítica e afetuosa numa estética repleta de experiência humana.



cores selecionadas pelo
grupo na observação
das folhas em comparação
com a paleta de cores
da aquarela



Quais cores habitam as folhas?

“Tem esse marrrom”
Diz Stella



O diálogo com as cores



As crianças preparam

suas próprias paletas,
selecionam as cores que definiram
em grupo e preparam
no godê para a pintura

O diálogo com as cores



Como a aquarela
água e pigmento
versam com as linhas

As manchas constroem
um outro olhar, uma nova
relação



Atenção à cor





E pesquisa,
e testa,
e testa,
e novamente,
e testa...

A documentação apresentada nos revela a possibilidade do trabalho no ateliê. Como as linguagens artísticas desenvolvem-se a partir do diálogo intenso com o pensamento, a escuta, o pequeno grupo, a experiência humana. É próprio do ser humano ser investigador, pesquisa é algo inerente ao conhecer e simbolizar o mundo, as artes nos abrem espaço para a beleza, interpretação e expressão, construção e reconhecimento de si de seu pensamento na cultura e na sociedade.

É uma conexão íntima que legitima o ser humano enquanto ser, indivisível em sua experiência, mas coletivo por natureza, poético irredutivelmente e sintético na prática e no simbólico. O ateliê na escola é o espaço para os questionamentos culturais e a afirmação da cultura da infância, um local de expressão e construção que abraça os muitos saberes compreendendo que é do ser humano a capacidade e a possibilidade de criar e desenvolver construções significativas e inovadoras para questões que fazem sentido e afetam a nossa vida em comunidade.

No trabalho do ateliê a arte contemporânea é expressão de nossa cultura e se conecta em intimidade com a pedagogia pós moderna que acredita e consolida na criança potente e questionadora, na inovação de seu pensamento e da graça, beleza e alegria de sua vida que se expressa e manifesta através das muito mais de cem linguagens.

O ateliê: espaço para Arte e pedagogia contemporâneas



O parceria com o atelierista

O papel do atelierista e a parceria com os professores pesquisadores

O ateliê como proposto no item anterior nos revela a inserção do atelierista como profissional que trabalhará na perspectiva pós moderna das artes em diálogo com a pedagogia pós moderna. Esse diálogo é construído no íntimo do cotidiano escolar, no contato real com as crianças e com os professores de sala, bem como com a coordenação e todo o corpo escolar que participam em conjunto do projeto pedagógico da escola.

O trabalho no ateliê tem revelado um ganho expoente no que concerne a cultura visual da escola, as documentações pedagógicas feitas pelas professoras, os registros fotográficos e as inserções artísticas no espaço escolar tem ganhado profundidade e complexidade narrativa poética com o contato com o atelierista e o trabalho no ateliê.

Esse aspecto é bastante visível na área dedicada às artes dentro das salas da turma, onde na perspectiva pós moderna habitam áreas de trabalho para as linguagens do pensamento, como uma área para a matemática (e materiais relativos a elas) ou ciência, encontramos também o mini-ateliê que apoia o desenvolvimento cotidiano da pesquisa e das linguagens artísticas. Nesse espaço as professoras de sala têm desenvolvido trabalhos mais profundos em contato com sua própria experiência formativa dentro dos afetos e comunicação com a estética, além do intenso diálogo com o atelierista durante o cotidiano da escola.

É o aspecto da formação permanente que estabelece o diálogo concreto entre as áreas do saber e ele se manifesta nas paredes da escola e torna o ambiente um habitat amável, criativo, cultural e sobretudo artístico.

Na outra mão, o atelierista no contato com a pedagogia pós moderna compreende aspectos fundamentais do pensamento humano, montando contextos parceria com as professoras de sala e propriamente pela escuta das crianças.

Nesse sentido, destaco a seguir algumas ações que caracterizam o papel do atelierista na escola de educação infantil, são ações que desenvolvemos no íntimo do trabalho, na escuta das necessidades da escola e da turma e no desenvolver do diálogo com a pedagogia.

Escutar os professores pesquisadores;
para o caminho da pesquisa em parceria com os professores pesquisadores:
Um cotidiano dialético

Quais perguntas são levantadas?

Quais contextos investigativos para aprofundamento?



Escutar a criança;
Nas assembleias, ações em vivências e caminhos da pesquisa.



Estratégias: da montagem do contexto e na vivência e a escuta das crianças



montar
um ateliê;



Discutir a inserção de novos materiais da arte na escola;

Discutir a inserção de materiais artísticos na escola de educação infantil é um trabalho bastante importante do atelierista, uma vez que em desenvolvendo o diálogo com a pedagogia, as artes trazem a possibilidade de qualificar o trabalho com as crianças, no sentido que, aos poucos, vamos deixando de usar os materiais ditos infantis, kids ou ainda escolares, criados por uma cultura que enxerga a criança pelo prisma da escolarização, mostrando materiais de qualidade muito inferior com resultados visuais muito ruins e pouco satisfatórios para o pensamento humano em detrimento de uma visão etapista.

A chegada de novos materiais para a educação infantil marca a qualidade da imagem que será produzida e o respeito diante do pensamento da criança, os gizos de cera vão deixando espaço para os gizos pastéis oleosos ou secos, os guaches kids vão deixando entrar novos pigmentos mais robustos das têmperas, a aquarela de cores gritantes vai permitindo a entrada das aquarelas pastosas, a criança vai compreendendo o material e a complexidade de seu uso e de seu manuseio conforme vai descobrindo as novas possibilidades de relações com eles. Os papéis, os pincéis, os suportes vão desenhando uma nova experiência visual e uma cultura da infância com a notoriedade e a efetividade de seu pensamento e riqueza de suas relações.

Como vamos habitando as vivências com materiais artísticos potentes...

Para o desenho
O carvão



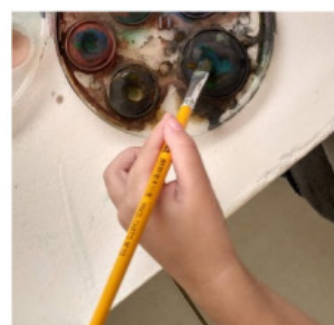
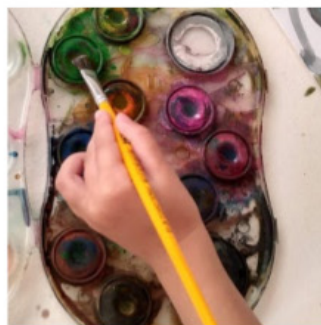
Para a pintura
Tintas e elementos de pintura





“Trata-se não somente de uma nova cultura visual, mas de uma mescla e mestiçagem de diferentes sentidos. Esse universo contemporâneo provoca uma complexa rede de relações, de uma versatilidade surpreendente que sugerem novas atmosferas e sensações.”

Alfredo Hoyuelos.

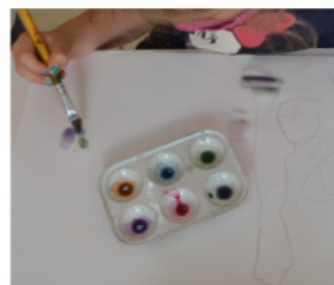


Trazer novas linguagens para o cotidiano escolar;
um novo repertório imagético e novos vocabulários habitam o ambiente escolar

Escala cromática

Godê

Paleta de cores



Os contextos investigativos



Quais materiais apoiarão a pesquisa?

Ainda na discussão dos materiais artísticos, um dos atributos do trabalho do atelierista é apoiar o desenvolvimento e a montagem de contextos investigativos dentro das áreas de trabalho de pesquisa sobretudo as do ateliê. São contextos investigativos esses que permitem o aprofundamento da pesquisa da criança através da experiência significativa, ou seja, em viver o seu afeto e poder criar através de sua pesquisa.

Questionar os materiais levados ao contexto investigativo garante que esses encontros não serão direcionados, mas abertos à pergunta e aos questionamentos. Que serão ações que não compreendem atividades com o fim em si próprias, ou seja, que não têm um objetivo prescrito e um caminho já conhecido de maneira etapista que a criança deverá cumprir, mas que está repleta de questionamentos e de teorias hipotéticas e de novas perguntas no encontro com os materiais. Em montar o contexto investigativo pretende-se consolidar a possibilidade de pensar e questionar diante dos processos da investigação.

Sua montagem compreende um pensamento estético, a organização do contexto é tão formativa quanto a vivência que experienciará a criança, uma vez que ao chegar no contexto a consigna da pesquisa dialoga claramente com os elementos de maneira que proporcionem uma relação direta com os afetos e simples, clara, e sobretudo afetiva. Há um pensamento por trás desse contexto e esse intento é receber o pensamento da criança de maneira organizada, lógica e portanto, ética.

Vivenciar a construção de uma documentação;



Vivenciar a documentação pedagógica tem se mostrado o eixo dialógico do trabalho em parceria entre o atelierista e a pedagogia pós moderna porque é nesse momento que os saberes se encontram em maior intimidade, onde o enlace sobrepõe a divisão entre as mentes e olhando juntos a documentação pedagógica de uma vivência, como a apresentada acima, revela as ações das crianças e o pensamento por suas falas que consolidam os saberes e seus questionamentos.

Olhando as documentações, podemos discutir sobre o trabalho a ser seguido, quais caminhos aprofundar? Quais as possibilidades no ateliê para essas perguntas? Como as conexões entre as artes e o saber se consolidarão de maneira mais íntima e mais estreita a cada relançamento e cada ação?

E então, a documentação pedagógica torna visível o trabalho das crianças e habita as paredes da escola, as portas das salas das turmas e cria uma rede de conexões de saberes entre as muitas idades e entre os muitos papéis dentro do cotidiano escolar.





Em síntese, o ateliê como espaço para as linguagens artísticas é peça fundamental para desenvolver o trabalho que intenta aprofundar as conexões do pensamento e criar uma educação afetiva e dialógica. Ele emerge de um trabalho intencional e laborioso, pois é do diálogo entre as áreas que se consolidam as reais estruturas do ateliê.

Quando, em diálogo, arte e pedagogia se encontram no espaço potente com os pensamentos das crianças e a educação que se propõe, as transformações na escola são visíveis, surge uma dimensão estética amável, habitável, cultural. Torna a vivência visível e as relações mais próximas, se exprime pela ética de um encontro, onde as paredes da escola declaram a cultura da infância e os adultos trabalham em função de fundamentar e escutar os processos e o desenvolvimento dos aspectos humanos no contexto educativo.

O atelierista tem o diálogo como eixo de seu trabalho, assim como o ateliê também o tem, e de escuta, processo e formação, os encontros se tornam essa potência visível pelas mãos e pelo saber de nossas crianças.

escuta
projetação arte
processo repertório diálogo
beleza pensamento
afeto humano
ética cultura
inovação
saber

AS LINHAS

que conectam

ARTE E PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEAS



Paula Ourique

Pesquisadora em educação infantil

Integrante do PEPPEI/NEPP/ UNICAMP

Diretora pedagógica do Instituto Prima de educação

Paula Ourique formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP 2009, com especialização em Sócio-Construtivismo pela PUC-SP. Em maio/2013 participou de um grupo de estudos em Reggio Emilia - Itália. Tem MBA em Gestão Empresarial pela FGV 2017. Já atuou como professora e coordenadora pedagógica na Educação Infantil. É Diretora Pedagógica e mantenedora da Prima - Primeira Infância. Faz parte do grupo de pesquisa do NEPP (UNICAMP). Participa de eventos, congressos, fóruns e cursos voltados à área de educação com frequência. É voluntária como consultora para ações educativas no Museu da Música – Itu e membro do Conselho Municipal de Educação de Salto desde 2015.

A Escola Prima - Primeira Infância desde janeiro de 2020 dá continuidade aos trabalhos de pesquisa com a presença do Atelierista, um professor especialista em artes visuais que junto com o professor de cada grupo compreende como as crianças desenvolvem suas hipóteses, sua linguagem simbólica e se expressam artisticamente. O atelierista vai apoiar os projetos das crianças, seja sugerindo materiais, montando contextos, documentando, tornando visível a potência da Cultura da Infância. A arte ganhou destaque e exposição, abriu-se caminho para a estética. Os materiais começaram a ser dispostos e organizados em contextos investigativos. Os registros fotográficos ganharam poesia e as vivências das crianças passaram a acontecer com registros e escuta atenta. As formações pedagógicas semanais foram entregues à beleza, à novas reflexões, ao estreitamento de laços e grandes aprendizados. Toda a comunidade ganhou com o diálogo do pedagogo com o atelierista: crianças, professores, documentação pedagógica, visibilidade para os pais, novas pesquisas e transformações).

Dentre tantos caminhos de pesquisa percorridos pela união do professor, do atelierista e da criança, escolhemos uma documentação que especialmente conecta muitos fios e trás um belíssimo diálogo entre a arte contemporânea e a infância.

quais fios conectam a pesquisa, a arte e processo de criação?

Esta foi a nossa pergunta inicial, aquela que disparou grandes experiências e encontros com a arte, o processo foi cuidadosamente documentado.

Para responder a essa profunda pergunta, não dialogamos somente entre a equipe pedagógica da escola e o atelierista, iniciamos um potente diálogo com a universidade. A Escola Prima assina um convênio com a UNICAMP em outubro do mesmo ano, juntos começamos a tecer entre os fios que nos conectam: escola, arte e pesquisa formam um tripé potente que sustenta e apoia a educação da pós-modernidade.

Este texto compõe um relato de experiência, uma narrativa do caminho de pesquisa vivido por um grupo de crianças de 5 anos, um recorte de como a arte apoia o processo de criação dos

pequenos, de como se dá a projeção e como foi feita a documentação pedagógica do processo vivido por todos. A pergunta disparadora nos faz traçar os primeiros caminhos: o que levaríamos às crianças? Quais perguntas faríamos? Quais seriam os materiais que disponibilizaríamos?

Retornamos à pergunta e fizemos a escolha do fio.

Por que

o fio?



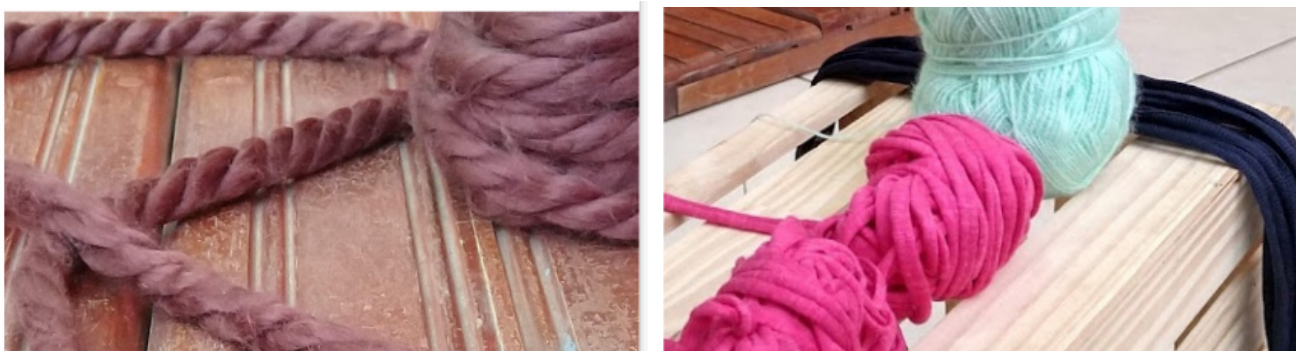
A escolha do primeiro material foi feita em reunião entre a professora da sala, a pedagoga e o atelierista. A projeção é fundamental para o caminho da pesquisa, ela trás a seriedade necessária, nutre a prática com a fundamentação teórica e organiza a experiência que será vivida:

- As crianças trabalharam em um pequeno grupo. Quem são as crianças?
- Quais materiais irão apoiar o pensamento?
- Como os materiais serão organizados para que as crianças mantenham-se motivadas, curiosas, concentradas e acolhidas? Como nutrir a criação de novas hipóteses para que dê continuidade ao processo de investigação?

Ao longo da pesquisa novas projeções são feitas para que os relançamentos deem suporte ao processo de escuta das crianças. Partimos para a prática com o desafio de manter viva a pesquisa, com o cuidado da atividade não ter um fim nela mesma, sem a possibilidade de continuação.

O objeto fio como possibilidades - ele não é somente é uma metáfora a pergunta inicial, mas um material potente, pois materializar o fio abre o diálogo com a arte contemporânea e com

o pensamento contemporâneo e pós moderno da educação, porque o fio não tem uma forma rígida e uma única maneira de se relacionar com ele, pelo contrário, o fio trás plasticidade móvel, na qual a criança pode manipular o material: ao enrolar no próprio corpo, a forma do fio se altera conforme a relação que a criança estabelece com o material, por exemplo. Uma relação que não tem como objetivo final e sim como processo de criação. O fio não trás somente plasticidade, ele trás a temática da transdisciplinaridade - ele pode ser encontrado em diferentes áreas do saber. Como o fio se conecta com a física? Quais suas propriedades? Nessa pesquisa dialogamos com as propriedades da arte visual.



O contexto investigativo inicial: Quais os diversos tipos de fios que temos disponíveis na escola?

- fio de malha (possui elasticidade, proporciona tensão, fácil de enrolar na pele e não cria muito atrito, tem uma textura agradável à pele);
- dois tipos de lã, com diferentes espessuras, texturas e cores. Um toque extremamente macio e gostoso. Como criar uma relação com um fio tão fino e outro tão grosso?
- cadarço: na perspectiva de contrapor os outros fios. Eram mais ásperos, mais curtos, de outra espessura.
- Como as crianças irão criar relações com os diferentes tamanhos, toques, materialidades, espessuras? São sempre mais perguntas do que respostas.

O caminho da pesquisa perpassa muito mais pelas boas perguntas do que pela informação e acúmulo de conteúdos. As perguntas guiam o processo de investigação. As crianças vivem o mesmo contexto investigativo, com os mesmos materiais e perguntas, no entanto cada um vive a sua experiência, a experiência é de cada um. A pesquisa é um processo natural da criança, no processo de ensinar a conhecer ela é reconhecida como alguém capaz de aprender a partir das suas capacidades, de suas próprias perguntas e descobertas.

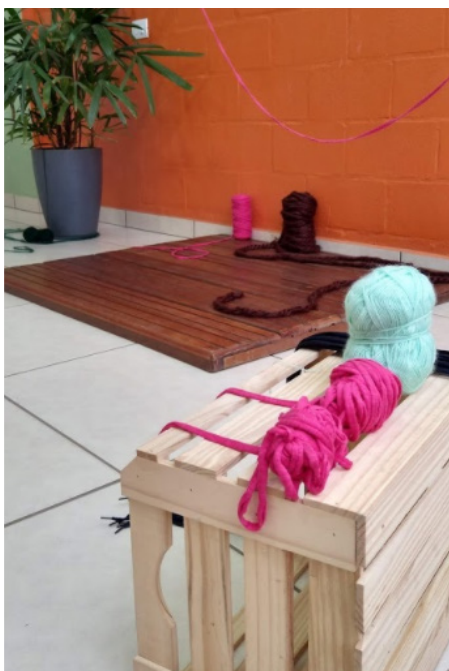
No primeiro contato com o material as crianças exploraram livremente os objetos no espaço. Quais gestos, hipóteses, diálogos estabeleceram? O professor pesquisador e o atelierista estavam atentos às anotações, fotografias e filmagens pequenos vídeos que serviriam de material de

análise, estudos, aprofundamentos e então novas perguntas e um novo contexto investigativo a ser explorado.

A pesquisa é da criança e também dos adultos que a apoiam, pois é necessário testar, estabelecer relações com a prática e investigações feitas pelas crianças. É necessário refletir, romper com a subjetividade da teoria e conectar com a prática do cotidiano escolar.

investigativo

O contexto



O fio do novelo apoiado em um caixote de madeira, abaixo da altura das crianças, tem uma relação diferente do fio de malha pendurado nas vigas em diversas alturas. Os materiais dispõem de informações diferentes, são colocadas para as crianças questões de estética, da experimentação com o corpo. Não tinha apenas uma provocação com o corpo e os fios, mas também uma provocação visual.

Como cada um constrói a sua experiência a partir da visualidade? Linhas iguais, organizadas de maneira paralela podem remeter para alguém uma partitura. A experiência individual pode contribuir para uma experiência coletiva. E a escola de Educação Infantil precisa estar aberta e conectada com o conhecimento de uma forma geral, como são as linhas do violino?

As perguntas ‘nascem’ dos bons contextos investigativos, da troca de experiências entre os pares e da coletividade. As crianças vão organizando o pensamento e sistematizando o conhecimento a partir do que vivem. A importância de conhecer o grupo de crianças. Quem são elas?

Daneil (5 anos) Laís (5 anos)
Davi (6 anos) Vera (5 anos)
Isabela (5 anos)

A pesquisa se faz no coletivo, no entanto não é possível escutar com qualidade e fazer uma documentação com muitas crianças ao mesmo tempo. Com a sala de aula numerosa é preciso dividir em pequenos grupos de trabalho, acreditamos que no máximo 6 crianças por vez. Entre eles surgirão falas potentes, pensamentos complementares, perguntas, contraposições, tudo contribui para o andamento do projeto desenvolvido. É preciso escutar com todo o corpo, não apenas fazer boas fotografias. O que as crianças estão dizendo? Como o corpo delas está se expressando? Quais seus gestos? O que exploram primeiro?

exploração



“Olha, é um balanço!”
Disse Laís balançando no fio

“Parece uma onda”
Exclama Daniel enquanto agita o fio observando o desenho que o movimento causava



“Esse é macio”
Diz Vera enquanto Laís passa o novelo de malha no braço da amiga



Vera envolve a mesa com o fio



Lais se junta à Vera e tensionam o fio...

...Aos poucos
começam a puxar a
mesa e a cadeira
atados juntos



Logo Davi se junta à empreitada.
A mesa habita cada canto da praça

É preciso estratégia para documentar, como professor vamos observar o quê? Sem um olhar direcionado e escuta atenta, nos perdemos em tantos diálogos simultâneos e pequenos corpos que movimentam-se rapidamente de um lugar ao outro. Durante a exploração todos estão conectados, envolvidos nas relações, nas descobertas e no calor da experiência. Ao observar a documentação feita, os educadores se deparam com outros aspectos da pesquisa que não foi possível observar com atenção. Revisitar as fotos, vídeos, anotações amplia o olhar, trás profundidade, poética e também novas perguntas, indícios que levam a continuidade da experiência.

a documentação do vivido

corpo lançamento
movimento
Força amarrar
enrolar puxar
balançar desenrolar tensionar

Acreditamos que o espaço da escola seja um lugar de experiências significativas, que o espaço seja o terceiro educador e que favoreça autonomia, segurança, interações, curiosidade, comunicação, trocas. Um local de pesquisa e modificações, ou seja, os espaços tomam forma de acordo com as experiências de aprendizado das crianças e isso aconteceu quando uma das crianças levou o comprido fio de malha até a praça da escola e começou a envolver cadeiras e mesas, tecendo uma teia firme que sustentaria o peso dos objetos que começaram a ser puxados pelo espaço.

Os professores pesquisadores no momento da ação tiveram dúvidas se deveriam interferir nesta nova ação, que a princípio não estava na projeção. Em nenhum momento imaginamos que as crianças iriam deslocar-se do espaço para envolver outros objetos e puxá-los com o fio que tinham disponível no contexto. As crianças descolaram os fios e os conectam com outros lugares da escola, elas habitam o espaço com o entusiasmo que a tensão e a força constroem com o fio, corpo, mesa e cadeira.

A palavra “força” ficou muito forte para os educadores, não tínhamos projetado nada que fosse para as crianças usarem a força e usaram os fios tracionados para puxarem elementos. Mas a escuta ativa possibilitou que traçássemos estratégias de relançamento que acolhessem os interesses do grupo de crianças.

Convidamos as crianças para participarem de uma assembleia e projetamos na parede da sala uma apresentação com as melhores fotografias tiradas da primeira vivência com os fios, para que eles pudessem olhar para o próprio trabalho, olhar para si e para o outro, porque em muitos momentos estavam explorando os materiais e não perceberam o que o outro estava fazendo. Tornamos visível primeiramente para as próprias crianças ‘o que elas viveram e o que elas irão viver’. A documentação pedagógica, no processo, trás a importância da relação diante da pesquisa.

Fizemos uma pausa, para uma nova escuta. As crianças narraram o que tinham feito, suas percepções, gestos e pensamentos, puderam reviver o momento, sistematizar pensamentos e aprendizagens. Enquanto professores pesquisadores ampliamos o nosso repertório, também revisitamos os momentos tão genuínos vividos pelo pequeno grupo. Com um gravador ligado podemos manter vivo o diálogo, as entonações, histórias, memórias, pensamentos.

Assembléia

“Um gravador ligado funcionará como memória “objetiva” dos diálogos que acontecerão no grupo.” p.98

(tornando visível)



Uma narrativa

Daniel: “Aqui eu estava meio enroscado... É que o Davi fez uma experiência comigo. Ele pôs um monte de fio, aí eu fiquei assim parecendo uma lula maluca.”

Daniel: A gente se enroscou, e quando Davi puxou aí rasgou um pouquinho. E nessa foto eu tava tentando enroscar o Davi pra fazer uma experiência. Enrolar, enrolar e encolher, encolher aí ele ia se enroscar.

Conforme a pesquisa das crianças avança, a pesquisa do professor também avança; e, a pesquisa não se faz sozinho. O atelierista, o professor e o pedagogo se encontram constantemente para o debate, estudo e aprofundamento, isso faz com que aumente a consciência diante das propostas feitas para as crianças. O educador torna-se cada vez mais capaz de escutar e encontrar sintonia com suas estratégias de aprendizagens, torna-se mais disponível para inserir mudanças no percurso da pesquisa.

qual objeto podemos arrastar?

o aprofundamento



Essa pergunta foi lançada ao grupo de crianças que rapidamente escolheu, a cadeira.

A cadeira é um objeto trivial do dia a dia, ela já tem sua função estabelecida. Com o tempo, perdemos a capacidade olhar e de sentir as formas e os objetos do nosso cotidiano. A estratégia foi de descolar a função desse objeto (sentar-se) e colocá-lo em uma função de objeto investigativo. A criança se relaciona no mundo real com a cadeira e pode representar através do desenho o traço dessa relação. O desenho de observação é um movimento de criação, não é cópia, as crianças puderam teorizar e projetar como arrastaram o objeto escolhido. Como as crianças percebem a cadeira? Para o professor pesquisador é importantíssimo escutar as teorias que as crianças trazem, o que elas têm a dizer das próprias projeções.

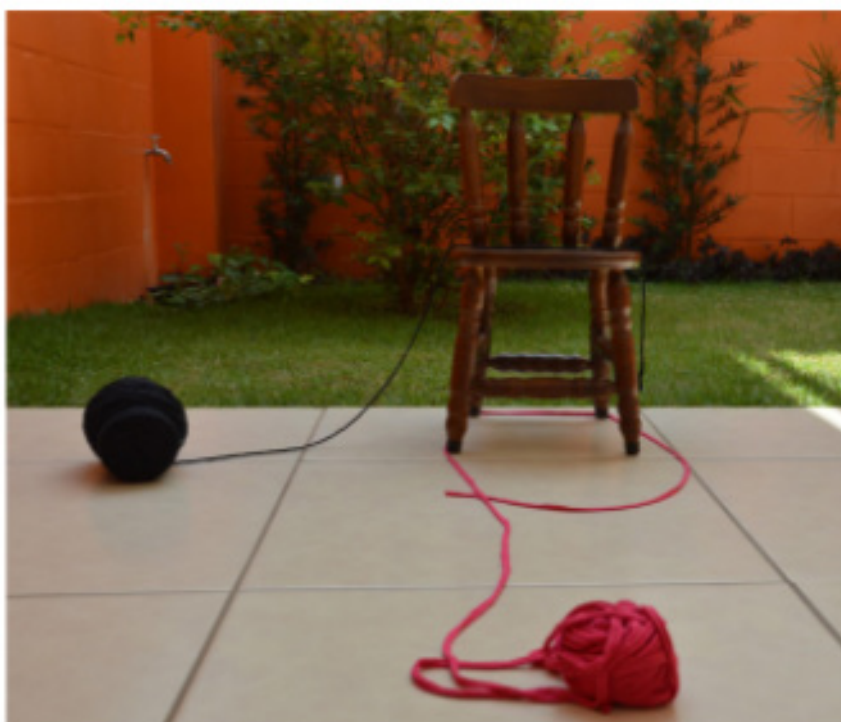


O desenho
de
observação
e a criação



A arte tem a potência de dar forma ao pensamento, podemos ver o pensamento da criança se materializar nos traços do desenho.

As crianças teorizaram, desenharam e foram vivenciar o novo contexto investigativo. Um contexto simples e potente, pronto para apoiar novas teorias e explorações. O objeto escolhido - a cadeira e a escolha de dois fios.



Um
relançamento

“A simplicidade é o último grau de sofisticação.”

Leonardo da Vinci

Surgiram outros desafios, como amarrar o fio para não soltar? As crianças puderam viver na prática o que teorizaram nos desenhos.



Novos registros fotográficos, novas anotações das vivências das crianças, novas escutas. Os professores pesquisadores constantemente se reúnem, pegam a documentação suja (em processo) para apreciar todo material existente, vão tornando visível as experiências vividas pelo pequeno grupo e lançam novas perguntas. O caminho da pesquisa é vivo, o currículo emergente e a arte sempre presente.

A arte conecta a pergunta inicial, o caminho da pesquisa e tudo que foi explorado. E a pesquisa vem permeada pela pergunta: ‘é agora, qual é o próximo passo?’

Como fazer uma obra de arte a partir do vivido?



A Escola Prima tinha esse grande papel que foi doado por uma criança e sua família. Quando os pais são envolvidos no cotidiano da escola, eles entendem o trabalho proposto e colaboram não só com materiais, como aconteceu neste projeto, mas também colaboram para que a pesquisa percorra um bom caminho.

O movimento das crianças extrapolou todas as projeções feitas, então a obra de arte precisava ser grande, a pesquisa ocupou diversos espaços da escola, o movimento corporal foi amplo e precisávamos dar essa escuta às crianças, não poderíamos limitar. Após encontros e debates pensamos que a cadeira poderia pintar o papel, daríamos forma para o processo vivido.

A pesquisa para o atelierista, professor e equipe pedagógica foi desafiante do começo ao fim. Como preparar um contexto para que a cadeira pudesse ser usada como ferramenta para a pintura, assim como os fios? Como unir a pergunta inicial e a escuta feita pelas crianças durante todo o trabalho vivido?

Para ser possível o professor precisa também ser pesquisador e foi necessário testar e colocar 'as mãos da massa'. Forramos os pés da cadeira com feltro e nos atendemos aos detalhes do acabamento, para que ficasse firme, funcional e estético. Foram feitos diferentes testes no papel para que a cor, a qualidade da tinta, sua fluidez apoiassem com qualidade a pesquisa das crianças e não perder o registro do movimento que eles fariam na obra de arte e a beleza dos gestos. Era preciso chegar na escolha final dos materiais e preparar um novo contexto investigativo.



Projetar um contexto: Quais materiais favorecem a pesquisa?



Foi feita uma nova provocação, além das crianças terem a cadeira para utilizarem na pintura, deixamos alguns pequenos fios para apoiar o processo de criação. Neste momento a pesquisa não é mais uma exploração livre, ela foi no início para que tivéssemos escuta da liberdade que tinham de manipular os materiais e seus interesses. Com o avanço da pesquisa foram surgindo aprofundamentos e assembleias de discussões. As crianças foram experienciar a obra de arte com a consigna de registrar naquele grande papel os gestos, hipóteses e discussões que fizeram ao longo de todo o processo.

Imediatamente as crianças foram explorar o contexto preparado, uma criança coloca os pés da cadeira na tinta para puxá-la pelo papel, já marcando e fazendo rastros. Outras utilizam os pequenos fios para mergulhá-los nas tintas e desenhar no papel. Deixavam suas marcas ao mesmo tempo que percebiam as marcas deixadas pelos amigos.

A cadeira deslizava de um lado para o outro enquanto os pequenos fios balançavam, giravam, estampavam e juntos coloriam harmonicamente uma imensa obra de arte.



O movimento do corpo em diálogo com o fio e o atrito



Pintura com os fios

A dinâmica do movimento marcando o papel e criando um rastro em linhas



○
movimento
em registro



Quais técnicas as crianças criam para compor o trabalho visual?

As crianças criaram técnicas visuais, estratégias de composição de pintura e isso se relaciona com a arte contemporânea, quando elas se abrem em um novo meio de se relacionar com o objeto. O objeto - cadeira - fios se foram deslocados da sua função e foram trazidos para as linguagens estéticas. Foi exatamente o que as crianças fizeram, elas estavam abertas para testar a cadeira e os fios como instrumentos de arte.

O pequeno grupo se envolveu com a pesquisa, com os materiais, com os contextos, nas assembleias e experiências; manteve-se curioso e engajado. As crianças estavam sempre dispostas, interessadas e sentindo-se pertencentes. A arte como conteúdo específico, com área do saber foi trabalhada com as crianças, no entanto abriu-se um leque de possibilidades para que o currículo emergente fosse contemplado. Linguagem oral, matemática, ciências, a transdisciplinaridade que acontece na escola de Educação Infantil e nos permite um trabalho sem material didático que já está pronto.



Um convite ao perceber

Como as crianças percebem o que estão vendo? Como percebem o que elas fizeram?

As crianças reviveram o momento, a arte possibilita que a criança sinta novamente a sensação durante a pintura e eles reconhecem os traços, as cores e os fios que usaram.

A arte, a pesquisa, o brincar enquanto formação da criança, a construção do conhecimento se dá pela via do prazer, pela via da alegria, como dizia o professor Loris Malaguzzi. Quantas relações as crianças, professores, comunidade escolar viveram para chegar nessa obra de arte? A obra é uma declaração do caminho de pesquisa, do protagonismo das relações que foram vividas. As crianças construíram aquilo que fez sentido para elas e a Escola Prima é presenteada com uma belíssima obra de arte, que por si só declara a Cultura da Infância em suas paredes.

você conecta

Que fios



diante dessa pesquisa?

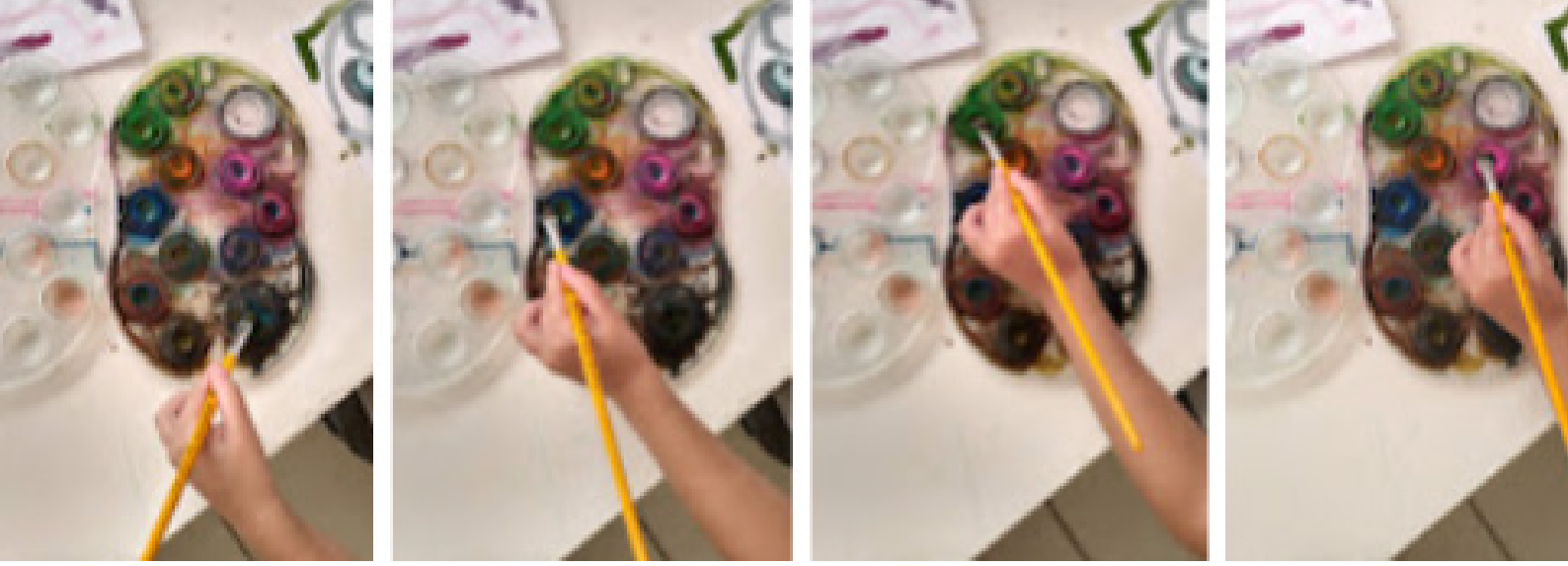
Galeria de imagens





"A cidade em fogo, o bombeiro ainda não chegou!" Beatriz, 3 anos









Celinha Fernandes Rosa

Maria Célia Fernandes Rosa (Celinha)

Por Luzirene Rego



Foto: Exposição do Grupo Bordelando (data não informada). Acesso da artista.

Arte-educadora com uma atuação viva, presente e contínua na educação em arte do Distrito Federal, e também na Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) desde a constituição dessas instituições. Enumerar as contribuições desta arte-educadora para o ensino de arte no Brasil, é um desafio, porque são muitos os caminhos traçados por esta mulher, mãe, avó, artista, companheira, colega e amiga de muitos Faebianos. Temos a impressão que “Celinha” (como carinhosamente a chamamos) é incansável quando se trata de atuar e contribuir com as questões referentes à arte-educação. É uma pioneira no processo educativo no Distrito Federal, atuou em Escolas-Parque e também, na Escola Normal de Brasília, em parceria com outros arte-educadores, tais como: Arão Paranaguá e Lydia Garcia, dentre outras figuras emblemáticas da arte-educação candanga.

Suas contribuições ainda se estendem à Associação de Arte-educadores do Distrito Federal (ASAE-DF) - hoje desativada - onde esteve sempre presente na sua constituição em 1986, assim como, na composição da Diretoria em algumas das gestões. Organizou diversos eventos em parceria com a ASAE-DF na busca de agregar arte-educadores/artistas e partilhar os saberes e experiências artístico-pedagógicas no âmbito do Distrito Federal.

Na FAEB é uma ativista desde a concepção. Esteve presente no primeiro Congresso da FAEB realizado na cidade de Taguatinga/DF em 1987, que reuniu arte/educadores do Brasil e do Distrito Federal.

Como diz o nosso querido José Mauro Ribeiro¹: “Celinha é a alma da FAEB”. Com o seu jeito tranquilo e manso, nos conduz pelas trilhas da educação em arte de forma objetiva, segura e com muita sapiência. É uma “bordadeira” de conhecimentos, criações, experiências, subjetividades, imagens... na elaboração de uma imensa colcha de retalhos emendadas com fios de esperança, mansidão, afetividade e união.

Esteve à frente da luta pela permanência do ensino de Arte, como obrigatório na educação básica, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96). Movimentou os bastidores, indo à procura de pessoas influentes que pudessem contribuir para essa ação, como o senador Darcy Ribeiro. Por meio do apoio dos/das arte-educadores com a atuação da FAEB e da ASAE/DF, o texto foi modificado na Constituição, mantendo o ensino de arte na educação básica.

Essa artista e ativista é uma educadora que guarda muitas histórias, lutas, acontecimentos e registros da arte-educação por meio de suas ações junto à FAEB ao longo desses mais de 30 anos de existência dessa instituição. Pode-se afirmar que “Celinha Fernandes Rosa” é a memória viva da FAEB. Como afirma a Profa. Leda Guimarães²: “em tempos menos institucionais, era Celinha que segurava a onda dos procedimentos burocráticos, com leveza e discrição. Sempre atenta a tudo, era quem coordenava o processo de eleição das diretorias [...]. Leda Guimarães, lembra ainda que no ano de 2017, Celinha foi indicada para o Conselho da FAEB, mesmo sem ter sido presidente, por ter sido reconhecida pela sua presença sempre nos CONFAEBs e atividades da FAEB, bem como por sua experiência histórica no movimento de arte-educadores no Brasil.

Celinha é uma artista e mesmo depois de aposentada como arte-educadora da SEEDF, continua atuante com o trabalho que desenvolve bordando em um grupo de mulheres, chamado Bordelando, ela é um exemplo de ativismo. E parafraseando as palavras de Leda Guimarães, ela “ocupa um lugar da mais alta distinção dentro da história da Federação”. Consideramos a Celinha como a nossa guardiã da FAEB. Ela é a alma da FAEB, merece todo o nosso respeito e admiração pela sua trajetória dentro do campo da arte-educação. Evoé, Celinha!!!!



Foto: XXVIII CONFAEB/2018 em Brasília-DF. Acervo da artista.

1 Depoimento dado à autora em outubro de 2021 por meio de mensagens no aplicativo WhatsApp.

2 Depoimento dado à autora em outubro de 2021 por meio de mensagens no aplicativo WhatsApp.



“Cego pelos meios exteriores, o seu olhar interior não se apercebe da vida que manifesta com a ajuda desses meios”.

Kandinsky

Diretoria Informa

No dia 22 de Outubro, encerrou o 1º Ciclo do CIFARTE (Ciclo de Formação em Arte Educação). Este ciclo foi composto por três encontros, teve como tema Inclusão e diferença.

- **I CIFARTE** - tema Uma escola para todos, com todos

A palestrante foi a professora doutora Maria Tereza Egler Mantoan

Mediação Marta Gil

- **II CIFARTE** – tema Inclusão para quê?

Professor José Pacheco

Mediação Carlos Eduardo Fernandes

- **III CIFARTE** – Arte e Inclusão

Expositores: Roberta Rocha Borges, Robson Xavier, Maria Sandra de Oliveira, Murilo Braga e Paula Ourique

Mediação Roberta Puccetti e Eliane Andreoli



UFPEL

FAEB
FACULDADE DE ARTES E BEM-ESTAR

FAEB
CENTRO DE ARTES



FAEB
ARTES VISUAIS E CENÓGRAFIAS



CONFIRA A PROGRAMAÇÃO DO **XXX** CONFAEB

**CON
XXXFAEB**
POÉTICAS PARA TRANSCENDER
E ENFRENTAR O AMANHÃ



Confaeb confira a programação

<https://www.even3.com.br/xxxconfaeb/>



CAMPANHA DE ANUIDADE

VOCÊ JÁ RENOVOU A SUA ANUIDADE?

Opções de pagamento:

- No site do pagseguro
- Pagamento por meio de boleto ou link
- PIX: 611904760001/27
- Depósito bancário Caixa Econômica Federal
Ag. 0647 / C/C 00002228-7