



**UEMS- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**  
**Curso de Artes Cênicas e Dança-Licenciatura**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**A ARTE É FEITA DE CEM: LINGUAGENS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM  
UM ATELIÊ DE EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A ABORDAGEM DE  
REGGIO EMILIA**

**CAMPO GRANDE-MS**  
**NOVEMBRO/2019**

ALYADNA LAISSA GONÇALVES DE FREITAS

**A ARTE É FEITA DE CEM: LINGUAGENS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM  
UM ATELIÊ DE EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A ABORDAGEM DE  
REGGIO EMILIA**

Trabalho de Conclusão de Curso, orientado pelo Prof.  
Dr. Francisco Carlos Espindola Gonzalez, como  
requisito parcial para a conclusão do curso de Artes  
Cênicas e Dança – Licenciatura – da Universidade  
Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

CAMPO GRANDE-MS  
NOVEMBRO/2019

## **A ARTE É FEITA DE CEM: LINGUAGENS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UM ATELIÊ DE EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA**

Acadêmica: Alyadna Laissa Gonçalves de Freitas - UEMS

Orientador: Francisco Carlos Espindola Gonzalez - UEMS

### **RESUMO**

Este artigo apresenta um olhar sobre as práticas pedagógicas das professoras de Arte de uma escola de Educação Infantil brasileira segundo a abordagem de Reggio Emilia. As concepções deste estudo advêm de duas professoras da Escola Harmonia Bilíngue, localizada na cidade de Campo Grande - MS. A pesquisa de base Fenomenológica foi fundamentada por meio da Hermenêutica, por meio da seguinte arguição: “Como ocorre a prática pedagógica das professoras de Arte da Educação Infantil da escola segundo a abordagem de Reggio Emilia? ”. Serão apresentados os princípios da abordagem italiana, sua organização, principais influências teóricas e sua aplicação no Ateliê da escola em questão. Surgem então reflexões que perpassam pelo saber e fazer das professoras em suas linguagens de formação (Artes Cênicas e Artes Visuais), em relação às linguagens das crianças e em conformidade com a obra do educador italiano Loris Malaguzzi.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Arte-educação; Reggio Emilia; Práticas Pedagógicas; Educação Infantil.*

### **INTRODUÇÃO**

Ao contrário, as cem existem / A criança / é feita de cem. / A criança tem / cem linguagens/ cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar / de jogar e de falar /cem sempre cem / modos de escutar / as maravilhas de amar / cem alegrias / para cantar e compreender /cem mundos / para descobrir / cem mundos / para inventar / cem mundos / para sonhar. / A criança tem cem linguagens / (e depois cem, cem, cem) / mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura / lhe separam a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem mãos / de fazer sem a cabeça / de escutar e de não falar / de compreender sem alegrias / de amar e maravilhar-se / só na Páscoa e no Natal. / Dizem-lhe: que descubra o mundo que já existe / e de cem roubam-lhe noventa e nove. / Dizem-lhe: / que o jogo e o trabalho / a realidade e a fantasia / a ciência e a imaginação / o céu e a terra / a razão e o sonho / são coisas que não estão juntas. / E lhes dizem / que as cem não existem. / A criança diz: / ao contrário, as cem existem. (MALAGUZZI, 1999 apud REDIN e FOCHI, 2014, p. X).

Pensar a Arte na Educação, especialmente a Arte no contexto de desenvolvimento de crianças, requer abordagens e métodos que guiem fazeres que contemplem o desenvolvimento da criança como um todo. Desta forma, compreende-se que a escola é um local para pôr em prática as ideias e potencialidades das crianças, e a Arte, essencial para o desenvolvimento dessas potencialidades dentro do espaço escolar.

Repensando a prática do Artista-docente e suas funções no campo da educação, surge uma inquietude acadêmica em relação às práticas que envolvem o ensino da Arte por professores de diferentes linguagens de formação, no caso, as Artes Visuais e as Artes Cênicas. Desta forma, a presente pesquisa tem por objetivo investigar os processos que envolvem as práticas pedagógicas em Arte dentro do ateliê da Educação Infantil da Escola Harmonia Bilíngue, aqui denominada “Escola Harmonia”, localizada na cidade de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, no Brasil.

A pesquisa, de base Fenomenológica, investigou as práticas de duas professoras atuantes na escola sob a abordagem de Reggio Emilia. Tais concepções advêm de uma única arguição: “Como ocorre a prática pedagógica das professoras de arte da Educação Infantil da escola segundo a abordagem de Reggio Emilia?”.

Neste contexto, foram analisadas as concepções em Hermenêutica que fundamentaram este estudo, demonstrando no constructo as práticas pedagógicas do ensino da Arte, de maneira a revelar o trabalho realizado por meio de projetos interdisciplinares em diálogo com a prática em Arte no espaço do Ateliê. Observou-se também, que nesse espaço, a criança é vista como um ser com potencialidades que devem ser estimuladas através de diferentes experiências. Estas, por sua vez, são proporcionadas pelas professoras através do uso de diferentes linguagens artísticas.

## **1. Reggio Emilia: história e suas práticas no processo de ensino-aprendizagem**

A abordagem de Reggio Emilia tem sua origem após a Segunda Guerra Mundial. Neste contexto, um grupo de cidadãos preocupados com o futuro da população após a guerra, reuniram-se com o intuito de reconstruir a região de Emilia Romagna, no norte da Itália. Estudos apontam que a maneira escolhida para iniciar o processo de reconstrução da região foi a partir da construção de escolas. (BARACHO, 2011; CAROLLO, 2011).

A construção da primeira escola partiu de escombros da cidade, dos vestígios de material bélico e ainda, do investimento financeiro de fazendeiros da região. Estes, juntamente com a mão de obra da população, tornaram possível a primeira escola de Educação Infantil, que a princípio seria coordenada pelos pais das crianças. (BARACHO, 2011; MARAFON, 2018).

Baracho (2011) aponta que neste período o modelo de educação italiana já havia sofrido e ainda sofria mudanças bruscas. Com o fim do regime fascista e do domínio da Igreja Católica, a Itália saiu do isolamento intelectual, passando a ter contato com teorias educacionais já

abordadas no ocidente. Isso fez com que a educação italiana estabelecesse diálogos com diversos pensadores a respeito da primeira infância, auxiliando nos alicerces do desenvolvimento pedagógico das escolas de Reggio Emilia, por meio da forte atuação das famílias e do pedagogo Loris Malaguzzi (1920-1994).

Deste modo, ao pensar o desenvolvimento humano a partir das crianças, Malaguzzi estabeleceu - com o auxílio de pais e outros educadores - a ideia da criança protagonista de sua própria aprendizagem. Tal modo de pensar a educação para a primeira infância foi inicialmente influenciado pelos estudos de Celestin Freinet e Jean Piaget, com posterior inspiração nas teorias de Lev Vygotski e John Dewey, centrando a abordagem de Reggio Emilia no desenvolvimento intelectual, emocional, social e moral da criança. (CAROLLO, 2011; MARTINS, 2016).

Vale destacar que as concepções vão desde o desenvolvimento do senso de respeito e responsabilidade à participação das crianças na comunidade em que estão inseridas. As escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia estão em constante contato com a comunidade, visando o desenvolvimento da criança e sua relação com o outro. Deste modo, o foco da aprendizagem dentro desta abordagem torna-se a autoaprendizagem. (MARAFON, 2016).

Para tanto, ressaltamos a constante utilização do termo “abordagem” ou “abordagem de Reggio Emilia” pelos educadores que trabalham em alinhamento com a pedagogia estabelecida por Malaguzzi. Este, por sua vez, teria contraposto a definição de “metodologia”, por compreender que o trabalho desenvolvido nas escolas de Reggio Emilia não se limita às etapas definidas por métodos diante do processo de ensino-aprendizagem:

Malaguzzi considera uma abordagem, uma referência pela abertura que o termo oferece, contrapondo-se à metodologia, que prevê etapas-fases-estágios no decorrer do processo de aprendizagem. Abordagem se refere a possibilidades, versões, teorias provisórias, que podem ser experimentadas, significadas por adultos e crianças na construção do conhecimento e que estão sujeitas à ressignificação. (PROENÇA, 2018, p.75).

Nesta abordagem, a criança é o sujeito central de sua própria aprendizagem, de modo que a autonomia ocorre - entre outros aspectos - a partir da constante observação e diálogo dos educadores com os pequenos e suas infinitas curiosidades com o mundo. Tais práticas de escuta e diálogo sensível são parte fundamental da chamada “Pedagogia da Escuta”, definida por Malaguzzi como algo necessário, prático e importante para a criação de significado de experiências por parte das crianças e dos educadores. (BARACHO, 2011; MARAFON, 2018).

A escuta leva o professor a guiar sua atenção para as múltiplas potencialidades das crianças, fazendo com que este compreenda aspectos importantes para a construção do

conhecimento e das relações estabelecidas no ambiente escolar. Nesse ato, o professor percebe as ideias e interesses de cada criança, compondo um processo de compreensão e conhecimento percebido nas relações em sala de aula e tendo o diálogo como norteador das ideias.

Esta maneira sensível de observar a criança em seu processo de aprendizagem se mostra crucial no desenvolvimento e concepção dos projetos realizados anualmente pelas escolas de Reggio Emilia. Tais projetos de ensino - sejam eles de curto ou longo prazo- se aproximam do “Método de projetos” desenvolvido pelo pedagogo norte-americano William Kilpatrick. Nesta concepção, o interesse do aluno guia sua aprendizagem ao mesmo tempo em que o vincula ao mundo fora da escola, tornando possíveis práticas para além do ambiente escolar.

A concepção de Kilpatrick a respeito da aprendizagem por projetos corrobora com os ideais de aprendizagem apontados por Celestin Freinet que defendeu a ideia da educação que contempla a criatividade, a descoberta, o interesse e o prazer infantil. Da mesma forma, os conceitos construção, processo, autonomia e interação defendidas por Jean Piaget, tornam-se fundamentais no trabalho com projetos definido por Malaguzzi. (PROENÇA, 2018; EDWARDS et al, 2016).

Assim, segundo Edwards (op. cit) fazer para aprender pode ser visto em prática constante nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia. Estas, utilizam dos interesses dos pequenos de maneira a tornar a aprendizagem mais significativa e praticável para além do ambiente escolar. Para executar os projetos, o professor deve estar atento às falas e/ou ações das crianças, escutando tudo o que ela expressa nas mais diferentes linguagens e registrando, sempre que possível, através de documentações pedagógicas.

Para tanto, o registro da ação de experiencição do projeto por meio de documentação pedagógica serve de base de discussão, pesquisa e desenvolvimento de outros futuros projetos de ensino, sempre estruturados com base nos interesses das crianças. Neste aspecto, criam-se relações através de diálogos e observações, fazendo com que o aprendizado seja constante dentro do contexto das escolas e comunidades. (EDWARDS et al, 2016).

Segundo Edwards et al (2016), diferente da avaliação, a documentação pedagógica de Reggio Emilia tem foco nas crianças enquanto grupo que aprende em conjunto. A documentação busca apresentar o todo das estratégias de ensino e os pensamentos das crianças em torno dos projetos, assim como as provocações que surgem ao longo do trabalho desenvolvido, sem que esta se limite a apresentar resultados que indiquem realização ou habilidade.

Ao visualizar uma documentação, temos acesso a vídeos ou painéis de fotos legendadas com as palavras das crianças e comentários dos professores, indicando os caminhos percorridos ao longo do processo de execução dos projetos. Assim, o ato de documentar nos traz uma visão ampla tal qual um relatório de pesquisa. (EDWARDS et al, 2016).

Segundo Marafon (2016), no que diz respeito à estrutura física das escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia, aponta-se o planejamento e construção das escolas de maneira que estas se mostrem conectadas à cidade e à comunidade. Deste modo, os espaços públicos no entorno são considerados extensões do ambiente escolar, fazendo com que o ambiente seja compreendido como um mecanismo interativo de aprendizagem, possibilitando relações entre crianças e comunidade.

Dentro das escolas, os espaços são estruturados de forma que sejam constantemente reorganizados para que estes promovam a educação de forma lúdica e estimulante. Estes locais são enriquecidos de maneira que ofereçam e promovam oportunidades para que as crianças explorem seus aspectos afetivos, sociais e cognitivos. Os espaços refletem a natureza da abordagem, priorizando a autonomia das crianças e se configurando como um terceiro educador. (MARAFON, 2016; KINNEY e WHARTON, 2009).

Por fim, temos a valorização do simbolismo e suas representações. Diversas linguagens são postas em prática e a criança está constantemente se descobrindo e descobrindo o outro através dessas linguagens. Assim, temos mais uma vez a criança protagonista de sua curiosidade e aprendizagem, estando à frente de suas descobertas e novas linguagens. Desta forma, a criança torna-se capaz de aprender e se reconhecer como parte de um grupo e de um ambiente enriquecedor. (EDWARDS et al, 2016).

## **2. A Arte e suas linguagens sob o olhar de ReggioEmilia**

Diante do ideal de criança potente, criativa e autônoma a ser alcançado pelos educadores reggianos, Malaguzzi nos apresenta a criança e suas “cem linguagens”. Tal definição estaria diretamente relacionada à crença do educador italiano no grande potencial de desenvolvimento das crianças perante a escola e a sociedade. Vale observar que em seu poema intitulado “As cem linguagens da criança”, Malaguzzi reforça justamente a ideia de que a criança é feita de múltiplas linguagens e que estas precisam ser constantemente exploradas.

Redin e Fochi (2014t) nos apresentam o poema de Malaguzzi como se tratando de uma metáfora para a criança e a infância. Neste aspecto, o pedagogo italiano sugeriu a ideia de

incompletude do repertório pedagógico de sua época, de maneira que ao definir as “cem linguagens”, este estaria nomeando suas crenças a respeito das inúmeras experiências e possibilidades a serem vividas e exploradas pelos pequenos. No poema, Malaguzzi também reivindica o direito da criança ser respeitada diante da escola e da sociedade, tal qual sua função diante delas.

Desta forma, ao compreender as diversas possibilidades que englobam o ser criança, Malaguzzi definiu estratégias que possibilitassem melhor compreensão e aplicação de propostas para que as linguagens da criança se tornassem possíveis de serem desenvolvidas. Diante disso, se fez necessário a introdução de um ateliê e um professor de Arte nas escolas de Reggio Emilia, de maneira que estes pudessem “ensinar usando mais que palavras”. (GANDINI et al, 2012, p. 55).

É importante ressaltar que a princípio, devido à grande presença dos artistas visuais na cultura italiana, a formação dos professores de Arte era voltada quase que exclusivamente para as Artes Visuais. Estes educadores, conceituados e denominados como “atelieristas”, surgiram na década de 1970 nas escolas de Reggio Emilia, onde se tornaram responsáveis pelo desenvolvimento das linguagens da criança a partir de experiências artísticas e estéticas.

Neste contexto, os atelieristas seriam capazes de caminhar para além do usual desenvolvimento promovido pela pedagogia tradicional, ao promover a comunicação entre as linguagens da Arte e as linguagens das crianças. (GANDINI, 2012; FIGUEIREDO, 2015; REDIN e FOCHI, 2014).

Também é importante registrar que não se trata de um professor de artes que fará aulas sobre o assunto, mas sim de outro profissional que atua junto ao professor das turmas nos projetos e trabalhos das crianças. O atelierista também é responsável por realizar os registros das experiências das crianças e documentá-las através dos painéis, folhetos, folders, ou seja, também atua na documentação pedagógica. (REDIN e FOCHI, 2014, p.10)

Ao introduzir um Ateliê e um atelierista em cada pré-escola de Reggio Emilia, expressões como imaginação, criatividade e expressividade estariam sendo fortemente estimuladas. O ateliê, neste aspecto, seria o lugar destinado a pesquisa das motivações e teorias das crianças a partir de suas criações, ao ter ferramentas, técnicas e materiais com os quais trabalharem. Este seria um lugar para “se familiarizar com as semelhanças e as diferenças das linguagens verbais e não verbais”. (GANDINI, 2005, p. 07 in GANDINI, 2016, p. 301).

Para Gandini (2005, p. 32), o Ateliê funciona como uma “oficina para as ideias das crianças, que se manifestam pelo uso de muitos materiais”. Nele, além do espaço, os materiais



são utilizados como veículos de comunicação e expressão que criam significados, exploram, comunicam e se relacionam com o processo de aprendizagem.

Um espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com a proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas (BARBOSA, HORN, 2008, 117-125).

Em Reggio Emilia, o pensamento e a prática pedagógica quanto à Arte na Educação Infantil, valoriza a representação simbólica e a exploração de suas linguagens através da pintura, escultura, música, teatro, e demais expressões artísticas. Neste aspecto, a Arte se faz presente nos espaços do ateliê e se amplia para os demais espaços da escola e da comunidade. Neste viés, a ação pedagógica é trabalhar a cooperação entre crianças e professores através da arte, proporcionando assim, maior autonomia e desenvolvimento, visto que a Arte permite a originalidade e consequente produção de processos diferentes dos da Pedagogia Tradicional. (FIGUEIREDO, 2015; MARAFON, 2016).

### **3.O constructo da pesquisa: A Fenomenologia e sua metodologia**

A metodologia utilizada neste estudo foi a Fenomenologia que implica em regras formais direcionadas ao fenômeno, ou seja: a enunciação do sujeito por meio da fala. A linguagem, para esta teoria, é um objeto de conhecimento e seu processo metodológico faz parte de uma pesquisa qualitativa resultando em uma Hermenêutica.

O precursor do método Fenomenológico foi Husserl e compreende-se que “A fenomenologia deriva-se do grego *phainesthai*– aquilo que se apresenta e *logos*- o verbo, ou seja, é uma explicação e estudo. Compreende-se que essa teoria é o estudo ou a explicação daquilo que se apresenta para o sujeito e sua concepção em mundo-vida. O pensar fenomenológico é a “ciência descritiva das essências da consciência e de seus atos”. (SADALA, 2019).

Três momentos metodológicos fundamentam essa investigação: o primeiro incentiva o pesquisador a mostrar o fenômeno revelado além de uma interpretação do fenômeno. No percurso, um desafio: o pesquisador deve destituir-se de seus conhecimentos a priori sobre a realidade do fenômeno, ou *Epoché*. Este ato é buscar uma compreensão dos sentidos da linguagem dos sujeitos. Assim, o pesquisador deve afastar-se de fontes pré-reflexivas das falas dos sujeitos e expressar os significados contidos.

No segundo momento, o pesquisador deve apresentar a realidade dos fenômenos por meio de atos metodológicos, resultando em uma análise ideográfica: a fragmentação dos discursos dos sujeitos em unidades de significados, caracterizando a descrição de cada sujeito e a forma original de cada descrição. O discurso articulado é o último momento didático da metodologia a ser utilizado na análise nomotética, resultando, por fim, em categorias abertas.

Conforme os estudos de Coltro (2000, p 42-44) compreende-se que o resultado de categoria aberta possui um movimento estruturante para a construção da Hermenêutica, ou seja: a interpretação. Essa ação interpretativa é a revelação dos fenômenos desvelados pelas unidades de significados que ressurgem da análise nomotética, conduzindo o pesquisador para a hermenêutica, interpretando a fala dos sujeitos e as relações temporais de atitudes filosóficas do pensar e agir pedagógico.

Em busca da compreensão de práticas pedagógicas no ensino da Arte, este estudo é fundamentado por concepções de professoras da Educação Infantil, por meio de uma arguição: “Como ocorre a prática pedagógica das professoras de Arte da Educação Infantil da escola, segundo a abordagem de Reggio Emilia?”.

Vale ressaltar que o resultado é o fenômeno velado e as manifestações das concepções dos sujeitos mostram o que é percebido, visto e o sentido, resultando o mundo-vida dos sujeitos na temporalidade à consciência. Este processo não admite julgamentos e avaliações. O pesquisador apenas “descreve, expondo e interpretando a fala dos sujeitos, a linguagem da enunciação do outro”. (BICUDO, 2000. p. 77).

#### **4.O fenômeno desvelado: A prática pedagógica da Arte segundo a abordagem de Reggio Emilia**

Sob a luz da interrogação que norteou este estudo, resultaram em interpretações das concepções das professoras de Arte da Escola Harmonia. Vale destacar que participaram desse estudo duas professoras, sendo uma formada em Artes Visuais e a outra em Artes Cênicas.

O ato de interpretar, segundo Filho (2019) desvela o fenômeno sentido, vivido e refletido como fato-vida. É uma apresentação do real, promovendo a reflexão mental e uma interação das partes para o todo, configurando fatos voltados para o processo de ensino-aprendizagem em Arte.

Observando as falas das professoras, percebemos a notória presença da “Gestão Pedagógica”, que por sua vez é uma área específica da escola onde norteiam as diretrizes e as práticas adotadas no processo de ensino-aprendizagem. As relações interpessoais e suas funções apresentadas, tais como diálogos e orientação de planejamento entre professores e coordenação, surgem como ponto importante para a realização do trabalho das professoras na escola:

É ... e aí, pensando nisso, acho que também em diálogos com a direção e com a coordenação, é...

A coordenadora da escola, ela, nesse sentido, nos planejamentos e nessas questões, ela vai nos orientando a que rumo tomar e até onde eu posso ir.

Neste aspecto, o trabalho da coordenação estaria diretamente ligado ao instrumento do planejar o cotidiano e o processo do ensino-aprendizagem na escola. Tal planejamento é definido por Proença (2018), como sendo um dos instrumentos metodológicos: planejamento, observação, registro, reflexão e avaliação.

Quanto a “Formação/perfil dos professores” para esta abordagem no Brasil, especificamente na escola onde este estudo foi realizado, percebemos a necessidade de formação específica em Artes, independente da área de formação. Tal determinação contrapõe a atuação dos Atelieristas italianos, que não necessariamente tem formação específica relacionada à Arte-educação. (FIGUEIREDO, 2015. p. 19-20).

O atelierista ele é um professor que em Reggio, ele não precisa ser necessariamente formado em arte, né?

Ele pode ser um pedagogo, mas que ele trabalhe com as linguagens artísticas.

Segundo Figueiredo (2015), as escolas brasileiras, assim como a escola desse estudo, valorizam a presença do especialista em Arte, independente de sua linguagem de formação (Artes Visuais, Teatro, Dança, Música, entre outras). Desta forma, temos neste estudo duas professoras com diferentes graduações em Arte, mas que em sua prática pedagógica utilizam de estratégias relacionadas a outras linguagens artísticas:

Eu não sou formada em artes visuais, mas eu vou dar desenho pro meu aluno! Eu acho que o aluno, ele precisa disso.

Para Proença (2018), o processo formativo do professor que atua conforme a abordagem de Reggio Emilia envolve fatos, ações e opiniões que acabam se associando à profissão. O ato de ser professor não se pauta apenas na formação acadêmica do sujeito, mas também na sua história pessoal, trajetória profissional e experiência docente. Deste modo, a constante investigação presente no dia-a-dia das professoras, nos apresenta um profissional em constante contato com o que está dentro e fora do ambiente escolar.

Esta concepção de profissional da educação promove no grupo a relação eu-outro: professor-aluno, professor-professor, professor-coordenador, professor-diretor, professor-família. Tal movimento de múltiplas relações, aproxima o professor de um fazer que enfatiza a visão educacional de conjunto, integrando a formação da pessoa e sua inserção na coletividade. Este passa a ser então, um movimento de busca por conhecimento a ser posto em prática de maneira consciente, constantemente definido pelas professoras como o ato de “pesquisar e compreender” para atuar no ateliê da escola:

Então? Eu tive que pesquisar muito, né? E compreender.

Porque o professor de Réggio ele tem que estar sempre pesquisando, sempre tentando entender.

Segundo Edwards (2016) não é fácil transmitir as tarefas do professor. Na abordagem de Reggio Emilia percebemos grande complexidade profissional e certo conhecimento e prática da interdisciplinaridade. Os educadores de Reggio Emilia possuem grande segurança no processo de ensino e na ação pedagógica pautados em projetos interdisciplinares. Os projetos caminham de maneira que o educador esteja constantemente observando e orientando os percursos dos projetos conforme as respostas das crianças, sem desconsiderar o currículo.

Desta forma, as professoras de Arte se mostram presentes em um contexto de múltiplas linguagens artísticas e não artísticas, de modo que se faça possível o desenvolvimento dos projetos em conjunto com os demais educadores da escola. Aqui se faz presente a função das professoras em atuar na parte sensível e expressiva dos projetos desenvolvidos na escola:

E o atelierista, ele trabalha em conjunto com os professores de sala.

Então o professor especialista em Arte, ele entra nesse sentido de sensibilização dos alunos em relação aos materiais de arte, sabe?

Neste viés, as professoras de Arte - assim como os atelieristas italianos- trabalham em conjunto com os demais professores e de forma interdisciplinar, em processo sensibilizatório de ação pedagógica. No entanto, a Arte encontra-se no contexto dos projetos, trocando capacidades e técnicas, adquirindo assim mais autonomia em planejamento e implementação do trabalho em conjunto com os demais professores. (FIGUEIREDO, 2015).

#### **4.1 O projeto e seu sentido na abordagem de Reggio Emilia**

Segundo os estudos de Proença (2018, p. 86), o projeto é um recorte que o educador faz sobre um tema em foco e possui um processo dinâmico ao requerer registros diários e planejamentos. Para tanto, o conhecimento é recriado coletivamente e individualmente ao instigar a criança em sua curiosidade e estimulando sua imaginação e verbalização de hipóteses. Este seria o que Malaguzzi definiu como “transformar o ordinário em extraordinário”, movendo assim no campo da educação aprendizagens significativas e únicas. Aqui, as professoras de Arte dialogam com os demais professores e buscam inserir a Arte dentro dos projetos:

Então todos os projetos que são trabalhados na escola, as professoras de sala trabalham em diálogo com os atelieristas.

E a gente vai entrar dentro desse projeto com a parte artística

Neste contexto, nas falas das professoras a partir de suas experiências com os projetos desenvolvidos, surge a constante troca de experiências e relações de confiança entre aluno e professor. Assim, percebemos a observação sensível por parte das professoras, que se colocam à disposição para a troca com as crianças. (PROENÇA, 2018, p.75).

Mas é bastante desafiador e é muito legal por conta da proximidade que a gente consegue ter, da relação que a gente consegue ter com as crianças, né?

Às vezes, você tem que ir em cima, e não induzir algo, porque talvez aquilo não seja apropriado no momento pro aluno, né?

Nesta prática, tem-se ainda, a documentação pedagógica concluindo o processo de execução dos projetos, ao mesmo tempo em que permite a continuidade, ressignificação e possível desenvolvimento de futuras propostas. É através da documentação pedagógica que o professor pode visualizar seu trabalho - e de outros professores- percebendo através dela a

imagem da criança, o discurso do ensino e da aprendizagem a serem aceitos e quais ideias permeiam a prática pedagógica.

A documentação pedagógica ela é uma maneira de investigação, porque a gente tira fotos, a gente faz vídeos, né?

De documentação mesmo, de colocar tudo o que a gente viu, tudo o que a gente achou significativo de todo o processo.



**Figura 1:** Documentação pedagógica em uma parede da Escola Harmonia (Acervo Pessoal da acadêmica)

O registro é o momento em que o professor toma consciência sobre suas práticas de ensino e das evidências da aprendizagem infantil, estabelecendo a documentação como uma das fontes encorajadoras de pesquisa para esse processo de auto-observação, observação e construção da ação pedagógica dentro dos trabalhos com projetos. (EDWARDS, et al, 2016; GANDINI, 2012).

Percebemos também, a existência de um senso de pesquisa e cooperação entre as professoras que faz com que as ações desenvolvidas relacionadas à Arte, estejam em constante conexão entre as diferentes linguagens e maneiras de se trabalhar dentro dos projetos. (PROENÇA, 2018)

Porque o professor de Reggio ele tem que estar sempre pesquisando, sempre tentando entender.

Tudo lá é compartilhado no drive e aí todos têm acesso. Elas compartilham com a gente, né?

Os desafios que envolvem o trabalho do professor, podem ser vistos, segundo EDWARDS et al (2016) como algo difícil e não orientado por respostas simples. Para o autor, os professores de Reggio Emilia acreditam muito em seu trabalho guiado pela abordagem que para eles é tida como uma forma boa e correta de se aprender.

Mas é bastante desafiador e é muito legal por conta da proximidade que a gente consegue ter, da relação que a gente consegue ter com as crianças, né?

Agora, não que eu não tenha mais objetivos nas minhas propostas, mas eu consigo fazer com que a criança pense nesse objetivo, pense nessa proposta e olhe com mais cuidado, com mais carinho para aquilo que ele tá fazendo e se desenvolva melhor, né?

Desta forma, o trabalho das professoras de Arte participantes deste estudo, se mostra em constante diálogo interdisciplinar com os demais professores da escola, assim como com os projetos desenvolvidos. Neste aspecto, à Arte é ativa no sentido de execução dos projetos de ensino realizados pela escola. Na ação de execução ocorrem diálogos entre educadores, gerando assim maior proximidade com as crianças, bem como a constante pesquisa e documentação dos processos que envolvem o ensino e aprendizagem das crianças.

#### **4.2 Arte sob inspiração em Reggio Emilia**

Mesmo diante das diversas linguagens que a Arte-educação engloba, percebemos na abordagem de Reggio Emilia uma grande valorização e uso das Artes Visuais. Tal valorização deve-se, em sua maioria, à cultura ocidental que segundo Figueiredo (2015) privilegia a cultura da imagem. Porém, especificamente no contexto brasileiro ao qual a escola estudada se encontra, percebemos maior abertura para a exploração das diversas linguagens da Arte dentro do Ateliê:

As artes visuais, a música nem tanto, porque a gente tem uma professora de música na escola, mas a pintura, a escultura, a dança. (S1-US4)

Então, assim eu uso a experiência visual dentro da sala de aula, da experiência plástica, da experiência corporal na sala de aula. (S1-US83)

Esta abertura para novas possibilidades nos apresenta que as professoras de Arte buscam não se prender ao uso da linguagem artística aprendida em sua formação original. Vale destacar, que as mesmas buscam a inserção de diferentes linguagens artísticas para enriquecer seu trabalho com os projetos.

Como professora de arte, eu sei que minha formação é em Artes Cênicas, eu não tenho experiência com as artes visuais, ou com a música ou algo do tipo. (S1-US80)

Eu acho que eu não tenho o direito de levar pra sala de aula só o teatro e a dança. (S1-US81)

Quanto à metodologia utilizada para o ensino da Arte, percebemos que a experiência é tida como base para as aulas de ambas as professoras, visto que a idade das crianças contribui para a escolha de não ensinar técnicas específicas. As professoras buscam possibilitar diferentes experiências artísticas que possam auxiliar a criança em seu desenvolvimento, respeitando as especificidades relativas à idade dos pequenos e a inserção da arte nos moldes dos projetos. (PROENÇA, 2018; GANDINI, 2012; EDWARDS et al, 2016)

Então, assim, eu uso a experiência visual dentro da sala de aula, da experiência plástica, da experiência corporal na sala de aula (S1-US84)

É de todos os materiais, as possibilidades, pensando em qual o material que eu vou usar dentro do projeto da professora que não é de arte. (S2-US96)

Por fim, observamos a necessidade de organização do Ateliê: espaço de trabalho das professoras de Arte na escola e de grande importância para o contexto de trabalho da abordagem de Reggio Emilia:

No ateliê a gente tem um painel onde a gente coloca tudo separado: os lápis, as canetinhas, os pincéis, rolinhos, alguns materiais que a gente coloca todos nesse painel.

A abordagem traz pra gente é que quando eu tenho tudo organizado é mais fácil pra criança se organizar.



**Figura 2:** Painel do Ateliê da Escola Harmonia (Acervo Pessoal da acadêmica)

Observamos que no ateliê as ideias são postas em prática através do uso de diferentes linguagens da arte e dos diferentes materiais disponíveis. Percebe-se que este é um espaço que necessita de organização de forma que os pequenos tenham fácil acesso aos materiais, tornando-se uma grande “oficina de ideias”, onde os materiais servem de veículos de expressão e comunicação. (GANDINI et al, 2012)

## 5. Práticas pedagógicas e as linguagens do Ateliê: Reflexões finais

Pensar a Arte na Educação Infantil a partir das experiências vividas por professoras, dentro da rotina de uma escola, nos leva a enxergar a realidade dos movimentos e práticas que englobam o “ser professor” dentro desta instituição. Pode-se dizer que o “ser professor de Arte”, ou mais especificamente ser “Arte-educador” segundo a abordagem de Reggio Emilia, surge de maneira orgânica conforme as falas das professoras participantes da pesquisa.

Sob esta ótica, podemos dizer que a prática pedagógica no ensino da Arte é experienciada tal qual “as cem linguagens da criança”, poeticamente designadas por Malaguzzi como pertencentes à naturalidade da existência infantil. O professor na ação pedagógica é um sujeito de práticas e conhecimento interdisciplinares, em constante busca pelo espírito científico



por meio do trabalho com projetos. Este se faz mediador das ideias e curiosidades das crianças em relação ao mundo no seu entorno.

Por fim, surgem através desta pesquisa, reflexões importantes que se relacionam com os fundamentos teóricos e metodológicos aprendidos durante a graduação em Artes Cênicas e Dança da UEMS. Tais reflexões envolvem a atuação do Arte-educador, vistas através das falas das professoras: o mundo-vida quanto as observações e práticas das vivências experienciadas na escola.

O próprio fato de escrever sobre a própria prática leva o professor a aprender através da sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional (...) Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão. (ZABALZA, 2009 p. 17)

Cabe-nos uma reflexão que deixa marcas significativas a respeito da criança, da docência e das mudanças na aprendizagem com sentido significativo. Percebe-se que o mundo da educação é um campo em movimento e o professor um pesquisador que se movimenta em concepções teóricas e metodológicas, como um mediador de conhecimentos junto à criança. Nesta abordagem, a criança é vista como um Ser com potencialidades na temporalidade da sua existência.

Portanto, este trabalho não se encerra em si mesmo. No campo científico, a Arte e as “Cem linguagens da criança” no ateliê da Escola Harmonia, se relacionam e se conectam. Neste viés, o fato de haver professoras com formação em diferentes linguagens artísticas, contribui para a multiplicação das possibilidades dentro do Ateliê da escola.

São múltiplas as linguagens que juntas, se potencializam de tal forma que a experiência do ateliê se correlaciona com as experiências das professoras, da Arte e das crianças. Tal conexão ocorre de maneira que a criança, suas linguagens naturais e sua sede em se mover diante do mundo, se interligam com a Arte. Tal interligação ou entrelaçamento entre essas linguagens apenas nos provam que:

A criança é feita de cem (Fato!)

Neste viés, a arte também é feita de cem

E não há nada que possam dizer ao contrário

A final, todas as cem existem!

## REFERÊNCIAS

- BARACHO, N. V. P. *A documentação na abordagem de ReggioEmilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro*. 2011. 236 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos em Reggio Emilia: Pensamento e Ação*. In: \_\_\_\_\_. *Projetos pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 117-125.
- BICUDO, M. V. A. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.
- CAROLLO, R. R. *ReggioEmilia: reflexões e inspirações para a educação na infância*. 2011. 48 p. Monografia (Graduação em Pedagogia) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.
- COLTRO, A. A Fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. *Caderno de pesquisa em administração*. v. 1 N° 11, 2000.
- EDWARDS, GANDINI, FORMAN (Orgs). *As cem linguagens da criança: a experiência de ReggioEmilia em transformação*. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FIGUEIREDO, F. S. P. M. *Atelieristas: da célula atelier ao corpo atelier*. 2015. 242 p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - UNESP. São Paulo.
- FILHO, B. M. G. Cinema e Fenomenologia: sentidos e sentimentos. Disponível em: <[http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2013\\_1434328968.pdf](http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2013_1434328968.pdf)> Acesso em 20 ago 2019.
- FILHO, M. L. S. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vigostky: dicotomia ou compatibilidade? *Revista Diálogo Educação*. Curitiba, v. 8, n. 23, p. 265-275, jan/abr. 2008.
- GANDINI, L. *As vozes essenciais dos professores*. In\_\_\_\_\_(et al). *O papel do ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 75-90.
- KINNEY, L. WHARTON, P. *Tornando visível a aprendizagem das crianças – Educação infantil em ReggioEmilia*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MARAFON, D. MENEZES, A. C. A abordagem de ReggioEmilia para aprendizagem na educação infantil *EDUCERE*. Curitiba-PR. 2016. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26611\\_13639.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26611_13639.pdf)>. Acesso em 22 out. 2018.
- MARTINS, T. C. Da Educação Infantil e a experiência de ReggioEmilia. *SUSTINERE*, Rio de Janeiro, v.4, n.1, p. 27-46, jan/jun, 2016.
- REDIN, M. M. FOCHI, P. S. *Infância e Educação Infantil: linguagens*. UNISINOS: São Leopoldo-RS. 2014.
- PATCZYK, J. D. PIETROBON, S. R. G. Uma análise sobre ReggioEmilia no cenário brasileiro da educação infantil. *UNICENTRO*, Guarapuava-PR. Disponível em: <<https://anais.unicentro.br/flicenciaturas/pdf/iiv2n1/78.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

PROENÇA, M. A. *Prática Docente: A abordagem de ReggioEmilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas*. 1 ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.

SADALA, M. L. A. *A Fenomenologia como método para investigar a experiência vivida uma perspectiva do pensamento de Husserl de Merleau-Ponty*. Disponível em: <<http://pablo.deassis.net.br/wp-content/uploads/fenomenologia-husserl-merleau-ponty.pdf>>. Acesso em 13 out 2019.

SANTOS, M. R. *A pedagogia de projetos: de sua formulação inicial a sua re-significação na educação infantil atual*. 2007. 91 p. Dissertação (Mestrado da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul) – Departamento de Ciências, Unijuí, RS.

ZABALZA, M. A. *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2009.