



**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI
VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

GESIELE REIS

**A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO UMA PRÁTICA DE CUIDADO DE SI NO
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ITAJAÍ
2024**

GESIELE REIS

**A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO UMA PRÁTICA DE CUIDADO DE SI NO
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. **Adair de Aguiar Neitzel**.

**ITAJAÍ
2024**

GESIELE REIS

**A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO UMA PRÁTICA DE CUIDADO DE SI NO
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do título de Doutora em Educação da Universidade do Vale do Itajaí.

Linha de Pesquisa:

Itajaí, 27 de março de 2024.

Prof.^a Dra. Verônica Gesser
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Adair de Aguiar Neitzel
UNIVALI – Orientadora

Prof.^a Dr. Paulo Rogério Melo de Oliveira
UNIVALI

Prof.^a Dra. Luciana Esmeralda Ostetto
UFF

Prof.^a Dra. Taiza Mara Rauen Moraes
UNIVILLE



Denise Costa, *Vida*, 2023. Aquarela sobre papel,
14,4 cm x 20 cm.

Às crianças que tive a oportunidade de conhecer e ser sua professora.
Vocês me ensinaram tanto!
E às crianças que ainda encontrarei.
Viva os encontros!

AGRADECIMENTOS

Abrir a seção de agradecimentos é um movimento em que vários sentimentos pulsam ao mesmo tempo, pois, no calor da emoção, há o receio de não mencionar alguém que foi importante nesta caminhada. Então, decidi iniciar lançando algumas palavras que rememoram a minha trajetória até esse momento.

Agradeço a **Deus**, que me concedeu saúde e determinação para chegar até aqui. Lembro-me de, quando criança, passava em frente à Universidade do Vale do Itajaí (Univali) e dizia que um dia estudaria ali. Não pensava em condições financeiras ou na minha capacidade intelectual para chegar até aqui, apenas sonhava.

Quando cheguei à Univali para o primeiro dia de aula no curso de Pedagogia, após sair direto do trabalho para estudar, chorei muito com medo dessa nova etapa. Lembro-me de que liguei para os meus pais de um telefone público e chorava muito ao falar com a minha mãe. Se bem me recordo, dizia que não queria ir sozinha à Univali. O medo e a ansiedade do “novo” estavam me imobilizando. No entanto, minha mãe, muito sábia, disse que não poderia estar ali, mas que acreditava no meu potencial para encarar os novos desafios.

Minha mãe, **Terezinha**, e meu pai, **José**, sempre acreditaram em mim, que eu poderia caminhar mais longe e chegar até o Doutorado. O passarinho precisava sair da zona de conforto e voar, seguir por caminhos diferentes, levando a casa criança consigo. Assim, quero agradecer à minha mãe, por segurar a minha mão desde os primeiros passos longe dela. Mãe, você é uma mulher guerreira. Tenho muita admiração por você, pela pessoa que és; eu amo muito você!

Também quero agradecer ao meu pai que, mesmo nos últimos dias de sua vida, sempre demonstrou preocupação comigo, com o meu bem-estar e o meu processo na pesquisa. Lembro que, quando comentei sobre meu projeto para o Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior, meus pais ficaram muito felizes, mas, ao mesmo tempo, com o receio da saudade que viria ao longo dos seis meses de estadia na Itália. Que bom que tive tempo de estar com ele, meu pai, por mais alguns meses logo após o meu retorno (Pai, queria muito que você estivesse presente na conclusão desse ciclo doutoral; amarei o senhor para sempre!). Aos meus pais, todo o meu amor, a minha admiração e o meu respeito. Amo muito vocês!

Agradeço ao meu marido, **Alíson**, por estar presente em todos os momentos do processo doutoral. Recordo-me que, quando nos casamos, durante a lua de mel, minha entrevista de seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) estava marcada. Ele,

companheiro que é, foi comigo, me esperou na sala de espera do Programa enquanto eu estava em entrevista. Também me recordo de que, no caminho, ele me auxiliou com algumas dicas e até leitura da tese. Amor, você é um presente para a minha vida. Como é bom compartilhar nossos sonhos juntos. Amo você!

Não posso deixar de estender meus agradecimentos à minha irmã, *Géisa*, ao meu cunhado, *Ronney*, e ao meu pequeno príncipe, *Henrique*. Vocês sempre acreditaram em mim e na minha caminhada. Minha única irmã, que sempre cuidou de mim na minha infância e que mesmo eu crescendo não deixou de cuidar de mim. Obrigada ao meu cunhado pelas conversas lançadas em frente ao fogão a lenha, sempre dando alguns conselhos. Também, ao meu amor Henrique, que, na defesa do Mestrado, era praticamente um bebê e, hoje, é um lindo mocinho. Henrique, a dinda te ama muitíssimo.

Quero agradecer também aos meus sogros, *Canísio* e *Odette*, por sempre me apoiaram nos meus estudos, demonstrando admiração pela minha caminhada. Aprendi a amar vocês, minha nova parte da família.

Minha gratidão se estende à minha orientadora e mediadora poética Prof.^a Dra. *Adair de Aguiar Neitzel*, que, desde os tempos de Mestrado, confiou e acreditou em mim. Obrigada pela sua escuta poética e olhar poético para comigo, para com a minha família e para com a pesquisa proposta. Obrigada pelo acolhimento ao Grupo de Pesquisa (GP) Cultura, Escola e Educação Criadora. Admiro muito a pessoa e a professora que és. Professora Adair, meu carinho, por você, é muito grande.

Ao GP Cultura, Escola e Educação Criadora, à Prof.^a Dra. *Mônica Zewe Uriarte* e à Prof.^a Dra. *Isleide Steil*, pela sensibilidade em suas palavras e abraços. Muito obrigada! Também estendo meus agradecimentos aos integrantes do nosso GP. Os encontros, os diálogos e as pesquisas do grupo muito me auxiliaram a pensar esta tese.

Aproveito também para estender meus agradecimentos ao pequeno grupo de estudos com Heidegger, estudo proposto pela *Janete Ribeiro Nhoque* e que contou com a participação de outra integrante do GP, a também artista Denise Costa. Os encontros virtuais me ajudaram a descorinar as palavras de Heidegger e a sua experiência estética com a linguagem. Obrigada, meninas queridas e amadas! Tenho saudades de nossos encontros.

Na caminhada doutoral, encontrei colegas que se transformaram em amigos. Encontrei a *Daniela* e a *Denise*, que, desde a primeira disciplina cursada no Doutorado, fizemos estudos, pesquisas e trabalhos juntas. Amei nossas discussões e boas risadas. Dani, minha querida,

obrigada pela tua delicadeza; as crianças que passaram por você com certeza foram muito felizes por tê-la como professora. Obrigada pela amizade construída!

Dê, conheci você no Mestrado. Eu estava entrando no curso, e você estava em processo de defesa. Foi no Doutorado que nos aproximamos e construímos uma linda amizade. Obrigada pelo carinho, pelos conselhos e pelos lindos sabiás que acompanham cada capítulo desta tese. Você é uma artista!

Na caminhada, também conheci uma doce artista literária, minha amiga *Luana*. Nossas conversas se tornaram mais frequentes por conta da escrita de um artigo e se estenderam para a troca de conselhos sobre cafés marcantes e para a vida que pulsa na literatura e, ao mesmo tempo, em nós. Sua amizade é como um abraço afetuoso que me acolheu.

Por meio de um seminário que fiz em 2021, conheci a *Neila*. Desse momento em diante, construímos uma amizade regada a diálogos sobre a vida. Agradeço o seu apoio em meu processo de escrita de tese e, especialmente, por sua amizade.

Quando lancei o livro *Experiência literárias com crianças pequenas em San Miniato* com a Professora Adair, conheci uma menina que, hoje, é Mestre em Educação, uma amante da literatura e uma carinhosa mamãe. *Amanda*, que caminhada linda a tua! Obrigada pelos “socorros” referentes às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

E, por falar em ABNT, gratidão à *Janete Brídon*, pelo carinho e pela atenção para com a minha tese. Entre risos de uma amizade e dúvidas na revisão, a tese foi sendo revisada. Obrigada pela sua prestatividade e pelo trabalho de excelência. Você é maravilhosa!

Não posso deixar de mencionar a *Inajara*, que me escutou atenta em muitas conversas e me encorajou a prosseguir. Obrigada pelas tuas mãos estendidas nessa caminhada.

Aproveito para agradecer ao *Centro de Educação Infantil Sagrada Família*, espaço em que atuo como professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Itajaí. Minha gratidão aos que estão ali trabalhando e aos que já passaram por ali e deixaram as suas histórias registradas: às professoras e ao professor, às agentes em atividade em educação, aos que trabalham no preparo dos alimentos, aos que trabalham na organização e na limpeza da escola de infância, às secretárias e diretoras. Também agradeço a confiança das famílias e suas crianças. Toda a comunidade escolar de alguma maneira me apoiou em meus sonhos. Muito obrigada!

Estendo um agradecimento à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Itajaí, pela concessão da licença doutoral. Estendo também um agradecimento à Suzana e ao Almír, que, por meio de um grande movimento, prorrogaram a minha licença.

Agradeço à coordenação do PPGED da Univali, na pessoa da Prof.^a Dra. Verônica Gesser, e, também, ao secretário Jackson e à secretária Ana Luiza, pelos encaminhamentos nos momentos que eu precisava; às professoras-aos professores do curso de Doutorado do PPGED da Univali, pelas aulas e pelos seminários ministrados.

Não posso esquecer de mencionar a Professora Marcia Grazziotin, pelas aulas de Italiano com o grupo de estudantes na Univali Idiomas e pelas aulas particulares aqui no Brasil e na Itália. Obrigada, ainda, pela sua paciência e bondade para comigo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão das bolsas de estudo do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC) e do Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE).

Desidero ringraziare il corso di dottorato Reggio Childhood Studies dell'università degli studi di Modena e Reggio Emilia (UNIMORE), dove, fin dal primo contatto via e-mail, sono stata accolta dal Prof. Dott. Alberto Melloni, che nel dicembre 2020 mi ha annunciato che sarei stata la benvenuta nel programma post-laurea. Tuttavia, a causa della pandemia, è stato consigliato di prolungare il viaggio in Italia.

La comunicazione con UNIMORE è proseguita attraverso il Prof. Dott. Lorenzo Manera, che mi ha fornito tutto il supporto necessario fino al mio arrivo in Italia. A Reggio Emilia, il professor Manera ha continuato a guidarmi lungo il percorso. La ringrazio molto per le sue spiegazioni e la sua guida.

Vorrei inoltre rivolgere un ringraziamento speciale alla Fondazione Reggio Emilia - Centro Internazionale Loris Malaguzzi, nella persona della sua Presidente, la professoressa Carla Rinaldi, che ho avuto l'opportunità di incontrare, scambiare qualche parola e ricevere un libro scritto da Lei.

Colgo l'occasione per ringraziare l'équipe della Fondazione Reggio Children. Ringrazio Camilla Cadice e Giulia Fiorini per avermi accompagnata e per avermi dato i chiarimenti di cui avevo bisogno durante il mio soggiorno a Reggio Emilia e per avermi guidato negli spostamenti del gruppo di ricerca e della Fondazione.

Desidero ringraziare Reggio Children S.r.l., nella persona del presidente Cristian Fabbì, per aver acconsentito all'avanzamento di questa ricerca e alla sua metodologia, partecipando ai gruppi di studio descritti. A Benedetta Barbantini, per aver ascoltato la proposta di ricerca e aver fatto i necessari rinvii. Grazie di cuore!

Alle amicizie che ho costruito a Reggio Emilia, Frashia e Fatima, grazie per l'affetto e l'attenzione che mi avete riservato, per le conversazioni, i pranzi, le cene, i caffè al Centro Internazionale Loris Malaguzzi e gli altri incontri. Grazie anche a Rossella, Piera e Marcella e alle loro famiglie per averci ospitato (io e mio marito) e per aver condiviso con noi le loro storie e il loro affetto. Vivete tutti nel mio cuore.

Grazie per gli scambi, il calore e l'accoglienza dei membri del corso di Reggio childhood studies dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

Não posso esquecer de agradecer à banca de defesa, que, desde a qualificação, acolheu a pesquisa e trouxe orientações que moveram esta tese. À Prof.^a Dra. Luciana Esmeralda Ostetto, da Universidade Federal Fluminense (UFF), à Prof.^a Dra. Taíza Mara Rauen Moraes, da Universidade de Joinville (Univille) e ao Prof. Dr. Paulo Rogério Melo de Oliveira, da Univali, muito obrigada pela sensibilidade dedicada a este trabalho. Vocês são professoras maravilhosas e um professor maravilhoso.

Finalizo agradecendo a todas e a todos que passaram ou que continuam na minha caminhada.

O meu muitíssimo obrigada!



Denise Costa, *Vida*, 2023. Aquarela sobre papel,
14,4 cm x 20 cm.

*Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare.
Os sabiás divinam.
Manoel de Barros*

RESUMO

Este estudo está vinculado ao Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), o qual tem se debruçado em estudar e desenvolver pesquisas em torno da educação estética pelo campo artístico e educacional. Nesse sentido, esta pesquisa teve como foco a educação estética no âmbito da Educação Infantil, compreendendo, por meio dos estudos em Schiller (2011) e Heidegger (2018, 2020), que a educação estética está imbricada ao ato de *fazer uma experiência estética pensante*. Com isso, a questão que moveu esta tese foi: Como a experiência estética na prática do cuidado de si ressoa no cotidiano da Educação Infantil? A pesquisa objetivou compreender como a experiência estética, enquanto prática do cuidado de si, ressoa no cotidiano da Educação Infantil. Para desenvolvê-la, foram organizados quatro objetivos específicos, a saber: a) discutir os conceitos de educação estética e experiência estética; b) problematizar como o cuidado de si se articula ao cuidado necessário com as infâncias; c) interpretar como acontece a educação estética no *Reggio Emilia Approach*; d) experienciar a pesquisa narrativa autobiográfica. A metodologia seguiu um caminho narrativo autobiográfico apoiada em Clandinin e Connelly (2011) e teve como movimentos a revisão da literatura e a revisão documental, especialmente a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Para esta tese, também recorri aos escritos de Rinaldi (2017), Vecchi (2017a, 2017b) e Manera (2019, 2020, 2022), que me aproximaram da Abordagem Reggiana e me auxiliaram na interpretação de como acontece a educação estética. Na caminhada, também encontrei as obras de Foucault (2004, 2006) que me auxiliaram no diálogo do cuidado de si em uma proximidade com a experiência estética. Por meio do Programa Doutorado-sanduíche no Exterior, foi possível estar, por seis meses, na cidade de Reggio Emilia, Itália, e me aproximar da Abordagem Reggiana, que é conhecida no campo nacional e internacional. Com isso, realizei uma caminhada com Reggio Emilia: participação no curso de Doutorado *Reggio Childhood Studies* (seminários, eventos e encontros em instituições importantes da cidade); participação em grupos de estudos organizados e realizados pela *Reggio Children* (dois foram realizados na modalidade *online* e outros dois presencialmente); e participação dos eventos *Domeniche al Centro* (três domingos) e *Un Pomeriggio in atelier* (uma tarde aberta para a comunidade). Como resultados, a pesquisa aponta: a) a experiência estética, como uma prática de cuidado de si, é condição para que impulso formal (razão) e impulso sensível continuem se movimentando reciprocamente pelo impulso lúdico (o jogo); b) a BNCC-EI embota o discurso sobre o protagonismo da criança e valorização das diferentes infâncias quando não reflete acerca da potência da experiência e ao trazer campos de experiências que podem se tornar isolados no cotidiano da Educação Infantil, por não haver conexão entre si, como na imagem apresentada no documento BNCC-EI interativo; c) a educação estética no *Reggio Emilia Approach* acontece pela arte, que é palavra-guia para outras conexões, pelo ateliê (e em outros espaços da escola da infância), pela mediação poética de professoras/professores e atelieristas que medeiam as ações do cotidiano sem perder de vista a beleza da organização da sala referência (*sezione*), do mini e do grande ateliê, da *piazza* e de outros espaços da escola da infância e da documentação educativa, que traz as narrativas visíveis construídas a partir das metáforas da experiência feita pela criança; d) experienciar a pesquisa narrativa autobiográfica permitiu colocar no caminho a professora de Educação Infantil e a pessoa que sou. Uma dança entre o autobiográfico e o objeto de pesquisa possibilitou-me *fazer uma experiência estética* em toda a pesquisa, o que me permitiu olhar mais além e enxergar possibilidades em que a educação estética adentre o cotidiano da Educação Infantil, tais como a educação estética da professora/do professor. Com este estudo, proponho que a educação estética esteja na formação inicial e na formação continuada/contínua da professora/do professor que atua na Educação Infantil, seja por meio de visitas ao teatro, ao museu, à biblioteca, dentre outros espaços culturais e de arte. Que a arte adentre a escola da infância! Quanto a mim, caminho por caminhos enviesados, desejo ampliar as discussões aqui propostas e me nutrir com arte, em um movimento de cuidado de si, porque é pela educação estética que educo a mim e ao outro.

Palavras-chave: educação estética; experiência estética; cuidado de si; BNCC-EI; DCNEI; *Reggio Emilia Approach*.

ABSTRACT

This study is linked to the Culture, School and Creative Education Research Group, of the Graduate Program in Education at the *Universidade do Vale do Itajaí* (UNIVALI), which has focused on studying and developing research on aesthetic education through the artistic and educational field. In this sense, this research focused on aesthetic education within the scope of Early Childhood Education, understanding, through studies in Schiller (2011) and Heidegger (2018, 2020), that aesthetic education is intertwined with the act of *undergoing a thinking aesthetic experience*. Therefore, the question that motivated this doctoral dissertation was: How does the aesthetic experience in the practice of the care of the self resonate in the daily life of the Early Childhood Education? The research aimed to understand how the aesthetic experience, as a practice of the care of the self, resonates in the daily life of the Early Childhood Education. To develop it, four specific objectives were organized, namely: a) to discuss the concepts of aesthetic education and aesthetic experience; b) to problematize how the care of the self is linked to the necessary care for the childhoods; c) to interpret where aesthetic education takes place in the Reggio Emilia Approach; d) to experience the autobiographical narrative research. The methodology followed an autobiographical narrative path supported by Clandinin and Connelly (2011) and had as its movements the literature review and documentary review, especially the Brazilian Common Core State Standards for the Early Childhood Education (known by the acronym BNCC-EI) and the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (known by the acronym DCNEI). For this doctoral dissertation, I also turned to the writings of Rinaldi (2017), Vecchi (2017a, 2017b) and Manera (2019, 2020, 2022), which brought me closer to the Reggiana Approach and helped me interpret how aesthetic education happens. On my walkabout, I also found the works of Foucault (2004, 2006) that helped me in the dialogue of the care of the self in a proximity to the aesthetic experience. Through the Sandwich Doctorate Program abroad, I was able to spend six months in the city of Reggio Emilia, Italy, and get closer to the Reggiana Approach, which is nationally and internationally known. With that, I went on a walkabout with Reggio Emilia: participation in the Reggio Childhood Studies Doctoral course (seminars, events and meetings in important institutions in the city); participation in study groups organized and carried out by Reggio Children (two were carried out online and other two in person); and participation in the events *Domeniche al Centro* (three Sundays) and *Un Pomeriggio in atelier* (an afternoon open to the community). As results, the research points out: a) aesthetic experience, as a practice of care of the self, is a condition for the formal impulse (reason) and sensitive impulse to continue moving reciprocally through the playful impulse (the play); b) the BNCC-EI blunts the discourse on the role of children and the appreciation of different childhoods when it does not reflect on the potency of experience and by bringing fields of experience that can become isolated in the daily life of the Early Childhood Education, as there is no connection between them, as in the image presented in the interactive BNCC-EI document; c) aesthetic education in the Reggio Emilia Approach takes place through art, which is a guiding word for other connections, through the atelier (and in other spaces of the childhood school), through the poetic mediation of teachers and ateliers who mediate everyday actions without losing sight of the beauty of the organization of the reference room (*sezioni*), the mini and the large atelier, the *piazza* and other spaces of the childhood school and the educational documentation, which brings visible narratives constructed from the metaphors of the experience made by the child; d) experiencing the autobiographical narrative research allowed me to put the Early Childhood Education teacher and the person I am on the path. A dance between the autobiographical and the research object allowed me to *undergo an aesthetic experience* throughout the research, which allowed me to look further and see possibilities in which the aesthetic education enters the daily life of the Early Childhood Education, such as the aesthetic education of the teacher. With this study, I propose that the aesthetic education be included in the initial training and in the continuing/continuous training of the teacher who works in the Early Childhood Education, whether through visits to the theater, the museum, the library, among other cultural and art educational spaces. May art enter the childhood school! As for me, I walk along skewed paths, I want to expand the discussions proposed here and nourish myself with art, in a movement of the care of the self, because it is through the aesthetic education that I educate myself and others.

Keywords: aesthetic education; aesthetic experience; care of the self; BNCC-EI; DCNEI; Reggio Emilia Approach.

RIASSUNTO

Questo studio è collegato al Gruppo di Ricerca sulla Cultura, la Scuola ed Educazione Creativa, del Programma post-laurea in Educazione dell'*Universidade do Vale do Itajaí* (Univali), che si è concentrato sullo studio e sullo sviluppo della ricerca sull'educazione estetica nel campo artistico ed educativo. In questo senso, questa ricerca si è concentrata sull'educazione estetica nell'ambito dell'Educazione della Prima Infanzia, comprendendo, attraverso gli studi di Schiller (2011) e Heidegger (2018, 2020), che l'educazione estetica è intrecciata con l'atto di fare un'*esperienza estetica pensante*. Pertanto, la domanda che ha guidato questa tesi è stata: Come l'esperienza estetica nella pratica della cura di sé risuona nella vita quotidiana dell'Educazione della Prima Infanzia? La ricerca si è concentrata sul comprendere come l'esperienza estetica, in quanto pratica di cura di sé, risuona nella quotidianità dell'Educazione della Prima Infanzia. Per svilupparla, sono stati organizzati quattro obiettivi specifici: a) discutere i concetti di educazione estetica ed esperienza estetica; b) problematizzare come la cura di sé si articola con il necessario prendersi cura delle infanzie; c) interpretare come si svolge l'educazione estetica nel *Reggio Emilia Approach*; d) fare l'esperienza con la ricerca narrativa autobiografica. La metodologia ha seguito un percorso narrativo autobiografico sostenuto da Clandinin e Connelly (2011) e si è basata su una revisione della letteratura e dei documenti, in particolare la Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'infanzia Brasiliana (conosciuta con l'acronimo BNCC-EI) e il Regolamento Istituzione Scuole e Nidi d'infanzia brasiliano (conosciuto con l'acronimo DCNEI). Per questa tesi, mi sono rivolta anche agli scritti di Rinaldi (2017), Vecchi (2017a, 2017b) e Manera (2019, 2020, 2022), che mi hanno fatto avvicinare all'Approccio Reggiano e mi hanno aiutato a interpretare come avviene l'educazione estetica. Lungo il percorso ho trovato anche le opere di Foucault (2004, 2006) che mi hanno aiutato nel dialogo della cura di sé in prossimità dell'esperienza estetica. Grazie al Programma di Dottorato Sandwich all'Ester, ho potuto trascorrere sei mesi nella città di Reggio Emilia, Italia, e avvicinarmi all'approccio Reggiano, conosciuto a livello nazionale e internazionale. Ho così intrapreso un viaggio con Reggio Emilia: partecipando al corso di Dottorato *Reggio Childhood Studies* (seminari, eventi e incontri presso importanti istituzioni della città); partecipando ai gruppi di studio organizzati e tenuti da *Reggio Children* (due sono stati svolti online e altri due in presenza); e la partecipazione agli eventi Domeniche al Centro (tre domeniche) e Un Pomeriggio in atelier (un pomeriggio aperto alla comunità). Di conseguenza, la ricerca evidenzia che: a) l'esperienza estetica come pratica di cura di sé è una condizione affinché l'impulso formale (la ragione) e l'impulso sensibile continuino a muoversi reciprocamente attraverso l'impulso ludico (il gioco); b) la BNCC-EI smorza il discorso sul protagonismo del bambino e sulla valorizzazione delle diverse infanzie quando non riflette sul potere dell'esperienza e quando mette in campo campi di esperienza che possono diventare isolati nella vita quotidiana dell'Educazione della Prima Infanzia, perché non c'è connessione tra loro, come nell'immagine presentata nel documento interattivo BNCC-EI; c) l'educazione estetica nel *Reggio Emilia Approach* avviene attraverso l'arte, che è parola guida per altre connessioni, attraverso dell'atelier (e in altri spazi della scuola dell'infanzia), attraverso la mediazione poetica di insegnanti e atelieristi che mediane le azioni quotidiane senza perdere di vista la bellezza dell'organizzazione della sala di riferimento (sezione), del mini e del grande atelier, della piazza e degli altri spazi della scuola dell'infanzia e della documentazione educativa che rende visibili le narrazioni costruite dalle metafore dell'esperienza del bambino; d) fare l'esperienza con la ricerca narrativa autobiografica mi ha permesso di mettere in movimento la insegnante della Prima Infanzia e la persona che sono. Una danza tra l'autobiografico e l'oggetto di ricerca mi ha permesso di fare un'esperienza estetica durante tutta la ricerca, che mi ha permesso di guardare oltre e di vedere le possibilità per l'educazione estetica di entrare nella vita quotidiana dell'Educazione della Prima Infanzia, come l'educazione estetica dell'insegnante. Con questo studio, propongo che l'educazione estetica faccia parte della formazione iniziale e permanente/continua dell'insegnante che lavora con l'Educazione della Prima Infanzia, sia attraverso visite a teatro, al museo, alla biblioteca e ad altri spazi culturali e artistici. Che l'arte entri nella scuola dell'infanzia! Per quanto mi riguarda, percorro sentieri intrecciati, desiderio ampliare le discussioni qui proposte e nutrirmi con l'arte, in un movimento di cura di sé, perché è attraverso l'educazione estetica che educo me stessa e gli altri.

Parole chiave: educazione estetica; esperienza estetica; cura di sé; BNCC-EI; DCNEI; *Reggio Emilia Approach*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Excerto poético: “A estória de Lélio e Lina”, de Guimarães Rosa.....	26
Figura 2 – Excerto poético: <i>Água viva</i> , de Clarice Lispector.....	31
Figura 3 – <i>Andar com fé</i> – interpretada por Gilberto Gil e Caetano Veloso	33
Figura 4 – Perguntas que movimentam esta pesquisa	35
Figura 5 – Questão norteadora da pesquisa	39
Figura 6 – Tese desta pesquisa	44
Figura 7 – Objetivo geral da pesquisa	45
Figura 8 – Objetivos específicos da pesquisa.....	46
Figura 9 – Mapa com as pesquisas no âmbito da Educação Infantil encontradas no Portal da Capes	51
Figura 10 – Excerto poético: <i>Urubuquaquá, no Pinhém</i> , de Guimarães Rosa.....	61
Figura 11 – Excerto poético: <i>Conto da ilha desconhecida</i> , de José Saramago	65
Figura 12 – Textos de campo	71
Figura 13 – Diário poético: <i>Quem és?</i>	79
Figura 14 – Excerto poético: <i>Os cinco sentidos</i> , de Bartolomeu Campos de Queirós	84
Figura 15 – Imagem poética: A contemplação no Museu de Arte Blumenau – Exposição Fritz Muller: o sábio mais modesto.....	88
Figura 16 – Imagem poética: <i>A noite estrelada</i> , de Van Gogh	92
Figura 17 – Diário poético: <i>Quero poetar!</i>	101
Figura 18 – Excerto poético: <i>A máquina de fazer espanhóis</i> , de Valter Hugo Mãe	103
Figura 19 – Especificidades da Educação Infantil.....	109
Figura 20 – Excerto poético: <i>Os cinco sentidos</i> , de Bartolomeu Campos de Queirós	114
Figura 21 – Campos de Experiências	116
Figura 22 – “Professor” sensível de acordo com a BNCC-EI	119
Figura 23 – Excerto poético: <i>Água viva</i> , de Clarice Lispector.....	131
Figura 24 – Diário poético: Palazzo Magnani	138
Figura 25 – Grupos de estudo com <i>Reggio Children</i>	140
Figura 26 – Imagem poética: UNIMORE, um novo espaço de pesquisa em Reggio Emilia.	141
Figura 27 – Participação do Curso de Doutorado <i>Reggio Childhood Studies</i>	142
Figura 28 – Eventos que participei em Reggio Emilia no <i>Centro Internazionale Lores Malaguzzi</i>	143

Figura 29 – Caminhos trilhados COM Reggio Emilia	144
Figura 30 – Diário poético: <i>Eu, Tempo</i>	146
Figura 31 – Diário poético: <i>O tempo encarnado em mim</i>	148
Figura 32 – Imagem poética: <i>Você não é um estranho</i>	149
Figura 33 – Localização de Reggio Emilia	150
Figura 34 – Espaços de arte, cultura e história que visitei em Reggio Emilia	152
Figura 35 – Meu encontro com o <i>Centro Internazionale Loris Malaguzzi</i>	153
Figura 36 – <i>Il Centro Internazionale Loris Malaguzzi di Reggio Emilia</i>	154
Figura 37 – Maquete do espaço em que se encontra o <i>Centro Internazionale Loris Malaguzzi</i>	156
Figura 38 – <i>Piazza do Centro Internazionale Loris Malaguzzi</i>	157
Figura 39 – Lendo Rabitti (1994) no <i>Centro de Documentazione e Ricerca Educativa</i>	158
Figura 40 – Ateliês no <i>Centro Internazionale Loris Malaguzzi</i>	159
Figura 41 – Mapa do <i>Centro Internazionale Loris Malaguzzi</i>	160
Figura 42 – Mostra-atelier “ <i>Mosaico di grafiche, parole, materia</i> ”, <i>Centro Internazionale Loris Malaguzzi</i>	161
Figura 43 – Mostra “ <i>Creta. Preludio a un manuale</i> ”, <i>Centro Internazionale Loris Malaguzzi</i> (Reggio Emilia)	162
Figura 44 – Projeto <i>Pause – Atelier dei Saporì</i>	164
Figura 45 – Projeto <i>Remida</i>	165
Figura 46 – Projeto <i>Scintillae</i>	167
Figura 47 – A dimensão estética no <i>Reggio Emilia Approach</i>	169
Figura 48 – A Pedagogia da Escuta	173
Figura 49 – Poesia <i>Invece il cento c’è, de Loris Malaguzzi</i> , exposta no <i>Centro Internazionale Loris Malaguzzi</i>	175
Figura 50 – Poesia <i>Ao contrário, as cem existem</i> , de Loris Malaguzzi.....	176
Figura 51 – Sinônimos para “Experiência estética”	178
Figura 52 – <i>Piazza, Scuola comunale dell’infanzia Ernesto Balducci</i> (Reggio Emilia).....	180
Figura 53 – <i>Spazio costruttività per indagini tra naturale e digitale, Scuola comunale dell’infanzia Ernesto Balducci</i> (Reggio Emilia)	181
Figura 54 – Um ambiente vívido: <i>Spazio costruttività per indagini tra naturale e digitale, Scuola comunale dell’infanzia Ernesto Balducci</i> (Reggio Emilia)	182
Figura 55 – Um ambiente previamente pensado para abrir caminhos: <i>Spazio costruttività per indagini tra naturale e digitale, Scuola comunale dell’infanzia Ernesto Balducci</i> (Reggio Emilia)	183

Figura 56 – Imagem poética: <i>O equilibrista</i> , de Paul Klee	185
Figura 57 – Sala blu do Teatro Municipale Romolo Valli.....	187
Figura 58 – Localização da <i>Scuola comunale dell’infanzia Diana</i>	191
Figura 59 – Um Atelier que convida ao encontro: <i>Atelier, Scuola comunale dell’infanzia Ernesto Balducci</i> (Reggio Emilia).....	195
Figura 60 - Meu olhar aqui se prendeu...: <i>Atelier-serra e composizioni con materiali naturali, Scuola comunale dell’infanzia Ernesto Balducci</i> (Reggio Emilia).....	197
Figura 61 – Atelier-serra e <i>composizioni con materiali naturali, Scuola comunale dell’infanzia Ernesto Balducci</i> (Reggio Emilia).....	199
Figura 62 – Mapa da <i>Scuola comunale dell’infanzia La Villetta</i>	205
Figura 63 – Documentação educativa adquirida em Reggio Emilia	206
Figura 64 – Entrada para o Ateliê <i>Scintillae</i>	208
Figura 65 – Projeção <i>videosensing</i>	210
Figura 66 – Uma experiência com o <i>videosensing</i>	211
Figura 67 – Proposta <i>bikes...lots!</i>	212
Figura 68 – Proposta <i>bikes...lots!</i> , preparando o caminho.....	213
Figura 69 – <i>Com’è una bici fantástica?</i>	214
Figura 70 – Minha bicicleta fantástica!	215
Figura 71 – Mostra “ <i>Un pensiero in festa. Le metafore visive nei processi di apprendimento dei bambini</i> ”, <i>Centro Internazionale Loris Malaguzzi</i> (Reggio Emilia).....	216
Figura 72 – Objetos propositores para a proposta do ateliê: <i>Un Pensiero in Festa</i>	217
Figura 73 – Algumas metáforas visíveis construídas no pequeno grupo	219
Figura 74 – Folhas entre luzes e sombras.....	221
Figura 75 – A alma das folhas	222
Figura 76 – Lendo <i>Grammatica della fantasia</i> , de Gianni Rodari, na <i>Piazza Martiri del 7 Luglio 1960</i>	224
Figura 77 – E o “caminhoar” continua....	232

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	50
Tabela 2 – Pesquisas colhidas do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	50
Tabela 3 – Pesquisas no âmbito da Educação Infantil.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EI	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCMQ	Casa de Cultura Mario Quintana
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CUML	Centro Universitário Moura Lacerda
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FRC	<i>Fondazione Reggio Children</i>
Furb	Universidade Regional de Blumenau
GP	Grupo de Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MoMA	<i>The Museum of Modern Art</i>
PDSE	Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Prosuc	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior
PUC Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
S.r.l.	<i>Società a Responsabilità Limitata</i>
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
UDI	<i>Unione Donne Italiane</i>
Uece	Universidade Estadual do Ceará

UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNIFIEO	Centro Universitário Fieo
Unilasalle	Universidade La Salle
Unimep	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIMORE	Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Uniplac	Universidade do Planalto Catarinense
UniSantos	Universidade Católica de Santos
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UniSul	Universidade do Sul de Santa Catarina
Univali	Universidade do Vale do Itajaí
UNIMORE	<i>Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia</i>
UPF	Universidade de Passo Fundo
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1	QUAL É O TEU PARAÍSO? DAS IMPORTÂNCIAS.....	21
1.1	A vida em um movimento estético.....	31
1.1.1	Questões que me inquietam.....	33
1.2	Da partilha à possibilidade de uma tese.....	40
2	OS DESPROPÓSITOS QUE ME (EN)CAMILHAM	48
2.1	Uma abordagem qualitativa.....	60
2.1.1	Um caminho narrativo autobiográfico	60
2.2	Descrição dos movimentos propostos.....	64
2.2.1	Revisão da literatura.....	64
2.2.2	Revisão documental	66
2.2.3	“Caminhoar” por Reggio Emilia	66
2.3	A composição de textos de campo como instrumento na pesquisa narrativa	69
2.4	Dos textos de campo à composição dos textos de pesquisa... um desafio movente..	71
3	O FAZER UMA EXPERIÊNCIA PELA PALAVRA POÉTICA: ENTRE SIGNIFICÂNCIAS E INSIGNIFICÂNCIAS	73
3.1	Uma possível vizinhança da experiência pensante em Heidegger com a educação estética em Schiller	82
3.2	Uma possível vizinhança de Heidegger, de Schiller e o cuidado de si de Foucault..	95
4	POR UM COTIDIANO DAS DESIMPORTÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	105
4.1	O cuidado de si e o cuidado necessário com as infâncias na perspectiva dos documentos nacionais normativos DCNEI e BNCC-EI.....	107
4.2	Cuidado de si e cuidado necessário com as infâncias – aproximações primeiras com o <i>Reggio Emilia Approach</i>	122
5	DO QUINTAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>EXPERIENCIO O MUNDO</i>	136
5.1	A <i>accoglienza</i> em Reggio Emilia	147
5.1.1	Caminhando por Reggio Emilia.....	150
5.2	Uma comunidade poética científica.....	155
5.2.1	<i>Centro Internazionale Loris Malaguzzi</i>	155

5.3 Reggio Emilia Approach, uma abordagem que valoriza a criança e os seus modos de ser.....	168
5.3.1 A Arte como a palavra-guia	183
5.3.2 O Atelier como metáfora	189
5.3.3 A mediadora/O mediador poética/o na figura da professora/do professor e da/do atelierista.....	200
5.4 A documentação educativa como narrativa da experiência estética.....	203
5.5 Um convite à experiência estética nos ateliês do <i>Centro Internazionale Loris Malaguzzi</i>	207
5.5.1 Um convite à experiência estética no ateliê <i>scintillae— play and learning in the digital age</i>	20
7	
5.5.2 Um convite à experiência estética no ateliê <i>Un Pensiero in Festa: Metafora Visiva e Vita Quotidiana</i>	215
5.5.3 Um convite à experiência estética no diálogo <i>La cultura dell'atelier</i>	220
6 É CHEGADO O MOMENTO DE POUSAR.....	225
6.1 Do pouso à dança dos voos	231
REFERÊNCIAS.....	234
APÊNDICES	243
ANEXOS.....	250

1 QUAL É O TEU PARAÍSO? DAS IMPORTÂNCIAS...

Um fotógrafo-artista me disse outra vez:

Veja que pingo de sol no couro de um lagarto

é para nós mais importante

do que o sol inteiro no corpo do mar.

Falou mais,

que a importância de uma coisa

não se mede com fita métrica

nem com balanças

nem com barômetros etc.

Que a importância de uma coisa

há que ser medida

pelo encantamento que a coisa

produza em nós.

Assim um passarinho nas mãos de uma criança

é mais importante para ela

do que a cordilheira dos andes.

Manoel de Barros - *Sobre importâncias*

Em um dia aparentemente comum na universidade, no ano de 2012, uma professora apaixonada pela literatura trouxe para a sua aula, no Mestrado, a poesia de Manoel de Barros¹. Em um **movimento estético**, ela nos propôs um encharcamento a partir de um filme² que narrava a trajetória do poeta e suas poesias. A poeticidade das palavras de Manoel de Barros tomou-me por completo no momento em que me despi de qualquer lógica ou de qualquer racionalidade que pudesse afastar o pensamento do meu corpo e, com isso, permiti-me *fazer uma experiência pensante*³ com a sua literatura.

A cada leitura da poesia *Sobre importâncias*, de Manoel de Barros (2016a), tenho a possibilidade de fazer uma nova experiência. Isso porque a sua poesia me coloca a caminho da experiência, o que ressoa em uma relação com a literatura. Confabulando com Heidegger (2018), é possível destacar que essa relação acontece pela “coisa” que vem ao meu encontro. Nessa experiência estética, a “coisa” que vem ao meu encontro são as palavras do texto literário, as quais me possibilitam perfurar a obra, contemplá-la e refletir acerca da poeticidade que cada palavra carrega consigo e me leva a outros lugares. Um movimento estético que, a cada leitura, me permite trilhar por caminhos desconhecidos.

Posteriormente à pesquisa no Mestrado, maturei por alguns anos as possibilidades de pesquisa no Doutorado. Eu tinha claro que gostaria de pesquisar sobre a educação estética na formação de professoras e professores da Educação Infantil, mas não sabia ao certo por onde iniciar. Ao voltar para o Grupo de Pesquisa (GP) Cultura, Escola e Educação Criadora, as ideias para a pesquisa já não estavam turvas, a possibilidade de novos caminhos despontaram a cada leitura de uma pesquisa ou discussão do grupo.

Durante a coleta de dados para a minha pesquisa no Mestrado, na Universidade do Vale do Itajaí (Univali), intitulada *Literatura para os pequenos: experiências de San Miniato*⁴ (Reis, 2014), realizada em uma comunidade italiana, observei uma estrutura preparada para crianças

¹ Muitas poesias que li de Manoel de Barros possuem a figura do pássaro. Compreendo que o pássaro alça voos quando está livre. Sinto-me, então, um pássaro que voo por diferentes caminhos e que cruzam fronteiras, anunciando novas estações. Manoel de Barros menciona o sabiá, um pássaro brasileiro. Assim sendo, desejei divinair entre os caminhos que eu cruzei com os desenhos do sabiá que iniciam cada capítulo desta tese, os quais foram cuidadosamente desenhados pela artista catarinense Denise Costa.

² Só dez por cento é mentira. Filme disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VG4P_mWWAI0. Acesso em: 20 jan. 2024.

³ Nesta pesquisa, trago à baila a experiência estética, tendo Heidegger (2018) como autor de base, partindo dos seus discursos a respeito da experiência pensante em *A caminho da linguagem*. Ao longo das páginas de sua obra, é possível percebermos que o autor traz possibilidades para que o leitor faça uma experiência estética, o que ele também denomina como uma experiência pensante, em que não há divisão do inteligível e dos sentidos. Sobre isso, será alargada a discussão no terceiro capítulo, intitulado “O fazer uma experiência pela palavra poética: entre significâncias e insignificâncias”.

⁴ Mais tarde publicada em livro com o título *Experiências literárias com crianças pequenas de San Miniato* (Reis; Neitzel, 2018).

da Educação Infantil, móveis, brinquedos, elementos naturais, livros e artes plásticas. Havia objetos artísticos por toda a parte, por meio de reproduções ou de livros de literatura que aqui afirmo ser, também, um objeto artístico bastante presente nas instituições de ensino. Uma arte que circula pelos olhares das crianças, uma arte tateável em que é possível que a criança a contemple, a toque, a sinta e reflita sobre ela em diálogos com seus pares, suas professoras e seus professores, ou no seu silêncio (Reis, 2014; Reis; Neitzel, 2018).

Todo o cuidado com o que era apresentado para a criança e como era inserido no cotidiano da Educação Infantil de San Miniato ressoa para a possibilidade de a criança *fazer uma experiência*, pois não lhe é usado o imperativo da palavra pelas professoras⁵, mas a possibilidade de *fazer uma experiência pensante*, uma possibilidade de brincar, de contemplar, de criar hipóteses, de refletir diante de tudo aquilo que possa lhe ser convidativo, desafiado e proposto.

Um ponto da pesquisa em San Miniato que me chamou atenção durante as observações foi o perfil das professoras com relação à rede de possibilidades que fazia do cotidiano escolar uma rotina transdisciplinar, uma rotina que não é estática, mas, sim, aberta. Segundo Duarte Jr. (2010, p. 34), “[...] o conceito de transdisciplinariedade deve, pois, começar na atitude humana perante a vida, em que estejam presentes tanto a abstração generalizante quanto a percepção concreta de particularidades”.

Com a experiência em San Miniato, verifiquei que uma criança poderia ler⁶ seu livro preferido enquanto utilizava o banheiro ou enquanto descansava em um espaço preparado para o seu descanso. Desse modo, não havia apenas um espaço ou um momento para apreciação de um livro de literatura infantil. Esse movimento é o que comprehendo como rotina transdisciplinar, que é para além de algo disciplinar, do que está estático, do que é homogêneo. “Nesse sentido, **a criança visualiza o livro como um brinquedo**, ela pode manuseá-lo por todos os espaços e a todo tempo, criando uma relação estética com o livro de literatura” (Reis; Neitzel, 2018, p. 78, grifo próprio).

Esse movimento estésico com a literatura em San Miniato está relacionado à postura das professoras como **mediadoras poéticas**, que, para além dos objetos propositores com vistas a potencializar uma experiência pensante, tem uma **ação propositora COM** suas crianças, pois elas também estão imersas nessa rotina e comprehendem que a experiência feita pela criança

⁵ Em se tratando de docentes da pesquisa realizada em San Miniato, uso o feminino por ter me deparado apenas com professoras mulheres durante todo o período de coleta de dados.

⁶ Para Reis e Neitzel (2018), a leitura pelas crianças pequenas da Educação Infantil remete à contemplação do texto literário.

com um livro de literatura, por exemplo, é única a cada leitura e escuta. Com os estudos em Heidegger (2018), é possível afirmar que o **caminho da experiência pensante/experiência estética** é diferentemente trilhado por cada desbravador.

Na continuidade deste texto, sinto a necessidade de discorrer brevemente sobre o termo “objetos propositores” citado no parágrafo anterior. Para essa descrição, apoio-me na pesquisa de Kátia Franklin da Silva (2019), a qual evidencia a potencialidade do Museu de Ciências Naturais em provocar experiências estéticas que corroboram a educação estética de sua apreciadora/seu apreciador. Nesse movimento de contemplação do espaço museal, a pesquisadora defende a potencialidade dos objetos propositores no movimento de educação estética.

Partindo do conceito de Martins *et al.* (2005), que argumentam que os objetos propositores diminuem o distanciamento entre o apreciador e a obra, Kátia Silva (2019, p. 86) enfatiza que esses objetos medeiam “[...] de forma a estimular a nossa imaginação e provocar a sensibilidade e a percepção, elementos fundantes para uma educação que se preocupe com os sentidos e a sensibilidade não apartados da razão”. Apoiando-me na pesquisa em San Miniato, penso que, na escola de Educação Infantil, os objetos propositores podem ser as obras de arte que adentram os espaços da escola da primeira infância, as fotografias, os elementos da natureza, os livros de literatura (aqui defendo obras literárias que convidam a criança a ser autora do texto, uma obra aberta tal como advoga Eco (2011), que suscite hipóteses, que possibilite o diálogo entre o leitor e a obra).

Com a pesquisa de Kátia Silva (2019), entendo a importância de espaços que sejam organizados com esses objetos propositores, pois, para a pesquisadora, **os espaços também são convidativos para uma pessoa fazer uma experiência estética**. Nesse sentido, comprehendo que, na Educação Infantil, os objetos propositores, tais como os citados anteriormente, devem estar na altura dos olhos da criança para que ela os contemple, os tateie, os explore. Penso que a mediadora/o mediador poética/o é a professora/o professor que tem como ação mediadora o planejamento desses espaços e desses objetos propositores que convidam a criança a *fazer uma experiência estética*, ou como cita Heidegger (2018), uma experiência pensante.

A arte de ler ou como resistir à adversidade, de Michèle Petit (2009), foi um livro de cabeceira durante a minha pesquisa no Mestrado. Nessa obra, a autora evoca a importância da mediação de leitura na formação de leitores e traz relatos de jovens que encontraram nas palavras do texto literário um guia – “[...] palavra-guia” (Heidegger, 2018, p. 136) – que os colocou a **caminho de fazer uma experiência** leitora. Em um dos relatos compartilhados por

Petit (2009) conosco, leitores da obra, uma mediadora cultural do grupo “A Cor da Letra”⁷ leu, em voz alta, para jovens argentinos de uma bairro popular de Buenos Aires, “[...] um texto que falava da descoberta dos paraísos pessoais e perguntou se eles tinham um tal paraíso” (Petit, 2009, p. 45). Lendo esse recorte da obra de Petit (2009), a pergunta outrora lançada aos jovens argentinos alcançou a minha reflexão para as minhas perguntas: **Qual é o meu paraíso? Qual é o teu paraíso?** Em outras palavras: **O que te transporta para um outro lugar?** Ou, ainda: **O que te coloca a caminho de uma experiência estética? Qual é a palavra que te guia?**

Penso que o meu paraíso é a experiência que faço com a literatura, e a **palavra-guia** que me coloca a caminho desse paraíso são os movimentos literários de uma mediadora/um mediador poética/o, de um clube de leitura, da leitura dual – o texto e eu. É interessante explicitar que a palavra-guia nada tem a ver com um relacionamento linear sobre uma “coisa”, mas é **uma relação com a coisa**, uma relação com aquilo que vem ao meu encontro, uma relação com as palavras que o texto apresenta. Dito de outro modo, uma emersão para além da significância vocabular, um *fazer experiência estética* em meio aos neologismos de Guimarães Rosa, por exemplo, em que não quero desvendar os significados literais, mas quero atravessar a poeticidade que cada palavra carrega consigo e fazer perguntas ao texto, transportando-me para outros lugares sem sair da poltrona de minha casa; assim, também ser atravessada pela relação com a obra.

Um exemplo dessa relação com a literatura é minha jornada acadêmica. Em 2012, quando iniciei o Mestrado na Univali, eu achava que era uma leitora do literário por estar envolvida nas leituras realizadas com as crianças da Educação Infantil. Com a trajetória iniciada no *stricto sensu*, mergulhei nas pesquisas e nos livros da academia e, aos poucos, vi-me submerso nas águas do literário.

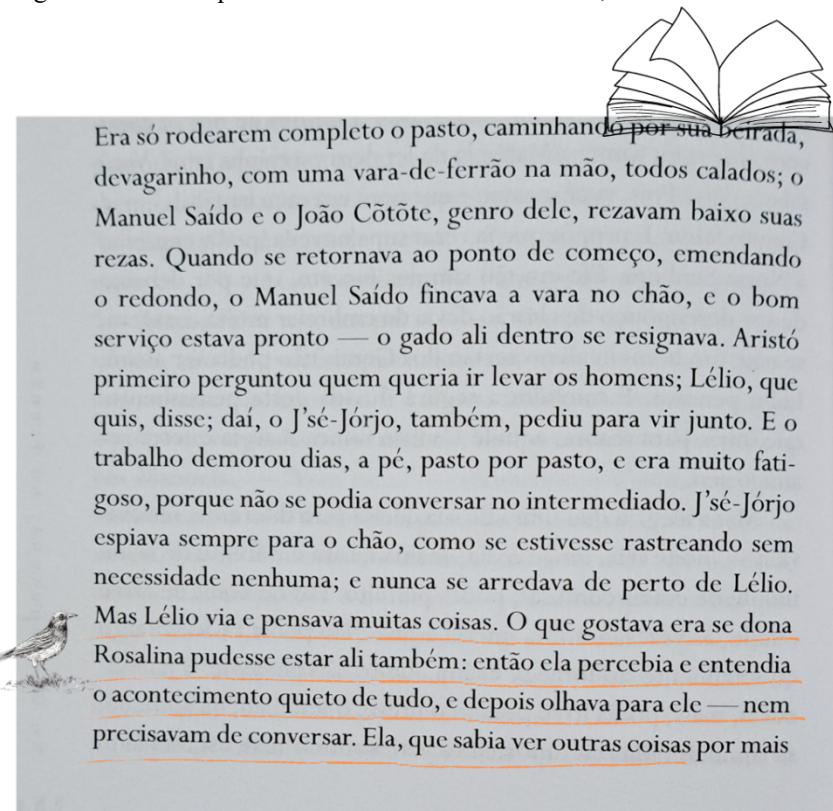
Um dos primeiros impulsos foi a participação no Seminário Temático “A literatura e os processos criativos do texto literário”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Nesse seminário, a professora sugeriu que lêssemos algumas obras de autores como Milton Hatoum e Jorge Luis Borges. Mergulhar nas obras indicadas foi um movimento de estesia ímpar. Era a primeira vez que me encontrava lendo textos desses autores. Segundo as indicações de leitura do seminário, a professora convidou-nos a ler o conto “A estória de Lélio

⁷ A Cor da Letra “[...] desenvolve desde 1998 projetos centrados na leitura e na literatura em várias regiões do Brasil. Esse centro de estudo trabalha com instituições que se dedicam a cuidar de crianças e jovens em situação de risco, ONGs [Organizações não Governamentais], escolas públicas e privadas, hospitais, bibliotecas, centros sociais e culturais, em especial nos bairros urbanos pobres e no interior” (Petit, 2009, p. 38).

e Lina”, na obra *Urubuquaquá, no Pinhém* (Rosa, 2001). Esse foi o primeiro encontro que tive com João Guimarães Rosa.

As primeiras páginas de leitura causaram-me um grande estranhamento. As palavras e a sintaxe que embalam o romance travavam minha leitura. Encontrei-me em um misto de acolhimento e de estranheza e, assim, tentei desvendar o significado de cada palavra, cada vírgula e cada ponto. Até que, em um dos encontros do seminário, a professora convidou-nos a ler a obra sem a preocupação de desvendar literalmente cada palavra e buscar um envolvimento afetivo com o texto, ler com o coração, como indica Guimarães Rosa em sua entrevista com Günter Lorenz (Rosa, 2011), o que parecia um grande exercício para mim. Então, assim foi feito, e eis um dos excertos que mais gosto da obra, apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Excerto poético: “A estória de Lélio e Lina”, de Guimarães Rosa



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Rosa (2001, p. 282)⁸.

Quando voltei à leitura da obra, despi-me de tudo que me impedia de perfurar o texto e adentrei o Pinhém. Senti a brisa do sertão, vi a toalha à mesa na casa de dona Rosalina, naveguei entre os pensamentos de Lélio sobre sua mocinha linda da cidade e senti o carinho de mãe Lina. Fiz uma experiência com as palavras, deixei-as falar. Ainda me encontro nessa relação com

⁸ O sabiá presente em algumas figuras desta tese foi criado por Denise Costa, *Sabiar rabiscos II*, 2023. Desenho, 20,3 cm x 13,6 cm.

Guimarães Rosa e, a cada leitura de “A estória de Lélio e Lina”, **faço uma nova experiência, um movimento contínuo da minha formação como leitora de texto literário**, o que considero ser **uma prática de cuidado de si**⁹.

A conexão entre Lélio e Lina é uma relação que foi construída ao longo do enredo da obra de Guimarães Rosa (2001), uma relação marcada pelas idas e vindas do cotidiano, uma relação em que os olhares se encontram, e as palavras ecoam pelo sertão do Pinhém. Cada encontro entre Lélio e Lina é uma possibilidade de as personagens manterem essa relação.

Foi por essa relação com a literatura, uma relação que foi fortalecida (e vem se fortalecendo a cada leitura do texto literário) a partir do romance de Guimarães Rosa (2001) e da poesia de Barros (2016a) – palavras-guia que, a cada leitura, me colocam **a caminho de uma experiência estética** –, que se intensificou o meu desejo em realizar a pesquisa do Mestrado tendo como foco a literatura.

Retomando os achados da pesquisa dissertativa, considero que a literatura está atrelada à rotina das creches de San Miniato – uma rotina aberta, pois a criança tem a possibilidade de saborear obras literárias em todos os espaços da creche. De acordo com Duarte Jr. (2010), a transdisciplinaridade está imbricada à experiência e à **educação estética**. A educação estética não é um método ou um tipo de educação alternativa, mas, sim, o que dá sentido aos sentidos. Quando paro para observar uma folha seca de outono, por exemplo, contemplo-a, reflito sobre ela, crio hipóteses; assim sendo, estou dando sentido aos sentidos do corpo e ao pensamento, estou fazendo uma experiência estética com essa folha seca, e, nesse movimento, posso educar-me esteticamente¹⁰.

Penso que minha trajetória na academia foi convidativa para trilhar o caminho da literatura, o qual gostaria de carinhosamente chamar de “caminho da poesia”. Isso porque foi trilhado um caminho devagar e, devagarzinho, fui me construindo leitora do literário. A cada obra lida, coloco minha essência em suspensão para que a poeticidade das palavras venha ao meu encontro. Nesse momento, no exercício da escrita desta pesquisa, estou lendo a obra *A máquina de fazer espanhóis*, de Valter Hugo Mãe (2021), uma obra que iniciei a leitura, deixei-a de lado e a retomei há poucos dias¹¹. Isso porque o texto me causou estranhamento e, a cada

⁹ Considerando que o princípio do cuidado de si passou por transformações ao longo do tempo desde a Antiguidade Grega, para esta pesquisa, Paul-Michel Foucault me ajuda a pensar em uma prática de redescoberta de si após a influência da modernidade. No terceiro capítulo – *O fazer uma experiência pela palavra poética: entre significâncias e insignificâncias* –, ensaio uma aproximação, uma vizinhança entre a experiência estética em Heidegger com o cuidado de si a partir das reflexões feitas por Foucault.

¹⁰ O conceito de educação estética será desenvolvido no terceiro capítulo desta tese, intitulado – *O fazer uma experiência pela palavra poética: entre significâncias e insignificâncias*.

¹¹ Meados do mês de maio de 2022.

frase lida, me sinto sufocada, sinto a tristeza do personagem principal pelo luto de sua adorável Laura. Esse misto de estranheza e de poesia me encaminha para a continuidade da leitura dessa obra, uma leitura não linear, uma leitura lenta, um movimento de leitura e de escuta das palavras, afinal, cada “[...] obra tem vida própria” (Paz, 1982, p. 19).

Ainda durante a pesquisa de Mestrado, participei como ouvinte de duas formações realizadas com professoras de San Miniato, uma formação para as famílias e uma reunião com as famílias de uma instituição de Educação Infantil alinhada à organização *Centro di Ricerca e Documentazione sull’infanzia La Bottega di Geppetto*. A dinâmica das formações e a reunião chamou minha atenção pela proximidade entre escola, professoras e família. As famílias em San Miniato têm, em sua maioria, o compromisso de participar da vida escolar da criança da Educação Infantil. Para tanto, há projetos de literatura, como empréstimo de livros e leitura dos pais para as crianças; assim, as famílias participam ativamente, e as professoras são mediadoras nesse grande movimento.

As professoras têm clareza da importância da família na escola e do papel que desempenham na vida das crianças e de suas famílias. Foi possível observar que, em suas formações, há uma preocupação em discutir o trabalho desenvolvido, levando em conta a proximidade da família e o protagonismo infantil no cotidiano da Educação Infantil. Lá, o “[...] professor está em constante processo de reflexão sobre a prática pedagógica e a educação estética é algo inerente ao educar” (Reis; Neitzel, 2018, p. 79).

Diante dos dados observados e experienciados em San Miniato, comecei a interessar-me em dar continuidade à pesquisa iniciada no Mestrado, no sentido de contemplar, a princípio, a educação estética e a experiência estética da professora/do professor na Educação Infantil. Para mim, ficou evidente que os espaços, a rotina, a participação das famílias e o planejamento organizados pela professora/pelo professor de modo que as crianças sejam protagonistas de suas experiências requerem, também, uma professora/um professor educada/o esteticamente, uma professora/um professor que dê sentido aos sentidos, pois entendo que, “[...] para que essas experiências de fato sejam vivenciadas pelas crianças, planejamentos, formações e, também, reflexões sobre a prática são fundamentais” (Reis; Neitzel, 2018, p. 78). Nesse sentido, **uma das hipóteses que movimenta esta pesquisa é que uma professora/um professor educada/o esteticamente comprehende a importância da educação estética no espaço da escola das infâncias¹² e organiza um planejamento aberto com proposições estéticas com as crianças.**

¹² Neste estudo, usufruo, além do termo “escola da infância”, de “escola das infâncias” por acreditar em um espaço que conte com todas as culturas e histórias das crianças.

Não se trata de um experimento lógico em que se espera um único resultado – um produto final – mas, sim, da possibilidade de *fazer de uma experiência estética*.

Reis e Neitzel (2018, p. 78) ainda destacam que “[...] a criança precisa ter a oportunidade de vivenciar¹³ suas próprias experiências com a literatura”, com as artes plásticas, com a dança, com os elementos da natureza, com os sabores dos alimentos, com tudo aquilo que está diante dos seus olhos, com tudo aquilo que possa ser contemplado e refletido por ela, com tudo aquilo que possa ser criado pela criança. As proposições estéticas podem ser como palavras-guias que abrem novos caminhos para que a criança faça uma experiência ou esteja em uma relação com o que lhe afeta.

Motivada pela minha trajetória como professora pesquisadora na área da Educação Infantil, uma professora leitora de obras de literatura que está em um movimento de educar-se esteticamente no cotidiano, nos comezinhos da vida, como cita Duarte Jr. (2010) – movimento que considero ser a minha prática de cuidado de si –, o tema para o prosseguimento da pesquisa começou a surgir com maior densidade: **A potência das experiências estéticas no cotidiano da Educação Infantil.**

Visto que a literatura está entrelaçada ao cotidiano das escolas da Educação Infantil geridas pelo *Centro di Ricerca e Documentazione sull'infanzia La Bottega di Geppetto* de San Miniato, Itália, na fase doutoral, a pesquisa continua tendo como objeto de estudo a abordagem italiana no que se refere à educação estética e à experiência estética. No entanto, para esse movimento, adentro a Abordagem de Reggio Emilia.

Outro ponto que me leva a continuar dialogando com a Itália, agora mais especificamente com a Abordagem de Reggio Emilia, é a afirmação do professor Aldo Fortunati¹⁴, que relatou, em entrevista concedida à minha pesquisa de Mestrado, em 2013, que a Abordagem de San Miniato se constitui a partir de várias experiências educativas exitosas, inclusive a experiência Reggiana, idealizada por Loris Malaguzzi após a Segunda Guerra Mundial (Reis, 2014). Nas palavras de Fortunati, Reggio Emilia é “[...] uma inspiração para San Miniato, junto com muitas outras coisas” e acrescenta: Malaguzzi dizia que a boa pedagogia se constrói através da experiência semelhante àquela do *croupier*. O *croupier* é aquele que recolhe as cartas da mesa de jogo. E fazer uma boa pedagogia é pegar um pouco daqui, um pouco de lá, e depois dar uma interpretação global a tudo isso” (Reis; Neitzel, 2018, p. 88).

¹³ Na tese, aprofundo meus estudos para o “fazer uma experiência estética” em Heidegger (2018).

¹⁴ Presidente da *Centro di Ricerca e Documentazione sull'infanzia La Bottega di Geppetto* em San Miniato na época em que a entrevista foi concedida.

Diante das palavras do professor Fortunati, e a partir desta pesquisa, entendo que a Abordagem Reggiana iniciou a sua concretude filosófica a partir dos estudos de professores pesquisadores/professoras pesquisadoras como Loris Malaguzzi e Carla Rinaldi em Maria Montessori, John Dewey e Gregory Bateson, entre outros/as estudiosos/as. Por não ser considerada um método, a Abordagem de Reggio Emilia tem caminhado desde os anos de 1960 (Manera, 2022) e desenvolvido a sua própria filosofia com a coparticipação de crianças, suas famílias, professoras e professores e atelieristas¹⁵ (Rinaldi, 2017); um novo início para a Educação Infantil da cidade de Reggio Emilia, um novo projeto nascera após a Segunda Guerra Mundial tendo a colaboração do professor Loris Malaguzzi (Reggio Emilia, 2018).

Nesta pesquisa, não realizo um comparativo entre a Abordagem de San Miniato e de Reggio Emilia, ou entre a Educação Infantil brasileira e a italiana. O foco está na potencialidade da experiência estética no cotidiano da Educação Infantil, e, nessa perspectiva, a abordagem italiana auxiliou no diálogo proposto. Como professora pesquisadora da Educação Infantil, esta pesquisa ampliará os meus horizontes acerca da educação estética e da experiência estética, sobretudo por eu ser uma pessoa que deseja estar em constante desconstrução/construção/desconstrução, **saber ver outras coisas**, além de uma representação.

Outrora escutei que o movimento de escrita do texto de pesquisa é um ato solitário. Imersa a esse movimento, fito os meus olhos em Johann Christoph Friedrich von Schiller, Martin Heidegger e Paul-Michel Foucault, sem perder de vista Manoel de Barros, João Guimarães Rosa, Clarice Lispector, entre outros autores do literário. A cada relação ou experiência que faço com uma obra literária, registro algumas palavras em cadernos autobiográficos, registros que entrecruzam toda a caminhada da pesquisa pelo nome de “Diário poético”. Descobri que esse **arranjo teórico e poético e literário**¹⁶ pode ser justificado em Friedrich Wilhelm Nietzsche.

Nietzsche construía textos com metáforas e poemas para aliviar a rigidez normativa dos conceitos sobre os quais discursava. É possível ver esse movimento nas obras *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém* (Nietzsche, 2020), *Além do bem e do mal ou prelúdio a uma filosofia do futuro* (Nietzsche, 2013), *A filosofia na era trágica dos gregos* (Nietzsche, 2001). Assim, trago as obras literárias que me acompanharam durante a caminhada

¹⁵ Atelierista é um neologismo designado para a educadora/o educador que tem formação artística e trabalha no ateliê com a professora/ o professor da sala referência no *Reggio Emilia Approach* (Vecchi, 2017).

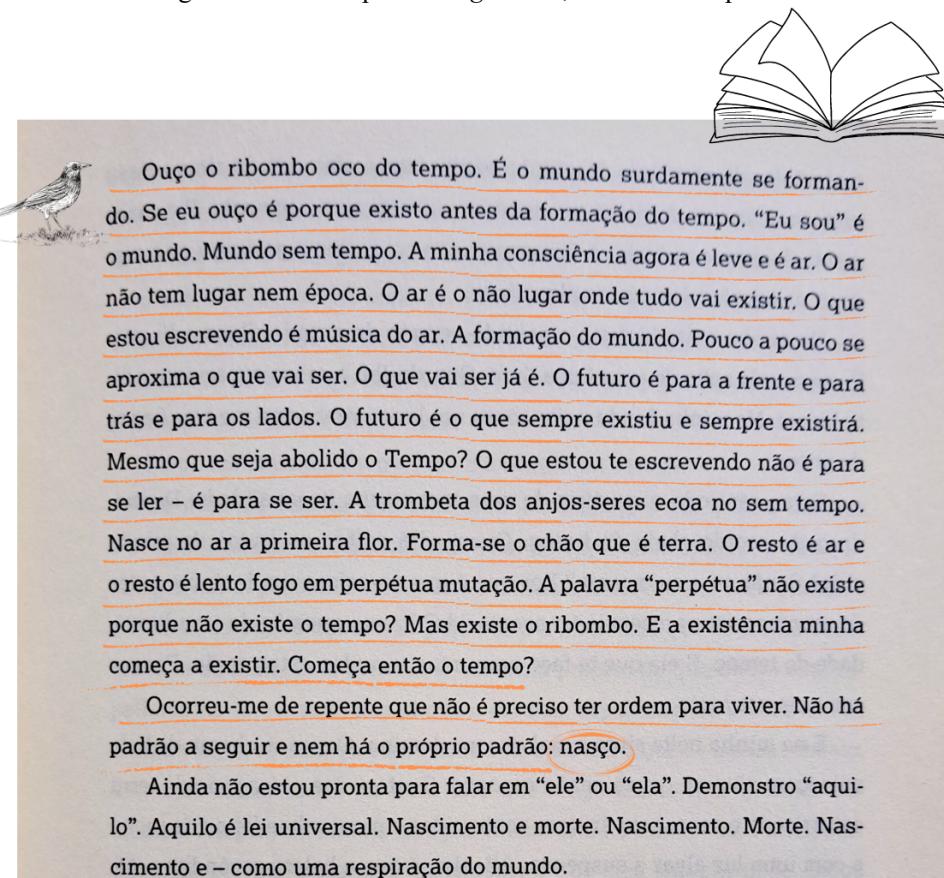
¹⁶ Optamos pelo conectivo “e” entre as palavras por conta da vizinhança que Heidegger dialoga com o leitor em seu livro *A caminho da linguagem*. Sobre vizinhança, discutiremos no Capítulo 3.

doutoral, e que me possibilitaram uma relação e o fazer de uma experiência estética; afinal, esse é o meu paraíso!

1.1 A vida em um movimento estético

Em *Água Viva*, Clarice Lispector (2019) reflete sobre o movimento da vida, um movimento que pulsa o seu pensamento e os seus sentidos em um “[...] sentir em uníssono”¹⁷. As palavras espalhadas pelo texto demonstram que a autora fez uma experiência pensante, cujos elementos do cotidiano a inquietam e a fazem viver o presente e rememorar o vivido. O seu texto, como o do excerto que segue (Figura 2), me convida a também *fazer uma experiência pensante*.

Figura 2 – Excerto poético: *Água viva*, de Clarice Lispector



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Lispector (2019, p. 49).

Ler o conto de Lispector (2019) levou-me à contemplação e à reflexão da vida. Um mergulho para dentro dos meus pensamentos, que proporcionou uma transfiguração do meu passado espelhado em meu presente e uma transmutação do meu futuro.

¹⁷ Expressão usada por Maffesoli (2008, p. 137) ao discorrer sobre a estética.

No ano de 2020, ingressei no Doutorado do PPGE da Univali, mas, em meados de março daquele ano, fomos surpreendidas com a gravidade do novo coronavírus – a covid-19. Nos diálogos com colegas, parceiros de pesquisa, sobre a situação pandêmica, compartilhávamos as mesmas ansiedades no que se referia aos nossos projetos de pesquisa e às possibilidades de coleta de dados: Como desenvolverei a pesquisa? Quanto tempo terei para desenvolvê-la? Qual procedimento de pesquisa adotar diante da situação pandêmica? Lispector (2019) ajudou-me a refletir sobre esses questionamentos, porque, ao ler a sua narrativa, comprehendi que a vida é esse movimento de desconstrução permanente, o que me levou a pensar em outras possibilidades para desenvolver a pesquisa idealizada a partir da pesquisa do Mestrado.

Desde o primeiro ano de Doutorado, optei por dedicar-me exclusivamente à pesquisa. Por isso, afastei-me, por esse período, da minha função de professora da Educação Infantil no município de Itajaí e desliguei-me de uma instituição de nível superior na qual exercei a função de tutora externa por alguns anos. Com a contemplação da bolsa de estudos por meio do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC), concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), meus dias foram dedicados às disciplinas e aos seminários temáticos ofertados pelo PPGE da Univali e à revisão da literatura. Vale ressaltar que também me dediquei ao estudo de línguas estrangeiras, como o italiano e o inglês.

Em meio às incertezas por conta da pandemia, adentramos 2022 dando continuidade ao projeto embaladas pela música *Andar com fé* (Figura 3), escrita por Gilberto Gil, em 1982, e interpretada, em 2015, por ele e Caetano Veloso.

Figura 3 – *Andar com fé* – interpretada por Gilberto Gil e Caetano Veloso



Fonte: Elaborada pela autora.¹⁸

Da música *Andar com fé*, emerge a **bio** – a manifestação da vida –, assim como do texto de Lispector (2019), e, nesse movimento chamado **vida**, a pesquisa desenvolve-se. Apoiada em Eco (2020) sobre sua narrativa de que a escolha de uma tese deve estar conectada ao ato de fazer, no sentido de ser possível construí-la, esta pesquisa foi pensada, organizada e reorganizada em alguns momentos, tendo em vista as questões que a movimentaram. Assim sendo, a seguir, trago as questões que me inquietaram e que me encaminharam para o desenvolvimento deste estudo.

1.1.1 Questões que me inquietam

A educação estética é um movimento que tem, ainda que timidamente, sido discutido cada vez mais no âmbito da Educação Infantil. Os documentos curriculares vêm nos dando pistas para pesquisarmos e estudarmos mais sobre a potencialidade da educação estética na

¹⁸ Acesse o QR Code para ouvir e se encantar com *Andar com fé*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MxPsWzSh6Lg>. Acesso em: 20 dez. 2022.

formação humana. A exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) trazem uma preocupação com a formação humana integral, de forma que haja indivisibilidade da dimensão cognitiva e sensível. O documento ainda destaca que um dos princípios para a proposta pedagógica é o estético, “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2010, p. 16).

A pesquisa de Duarte Jr. (2010, p. 185) revela-nos que a **educação estética está relacionada à educação dos sentidos** “[...] de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomado consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos”. O autor ainda indaga se a escola tem sensibilizado ou anestesiado seus alunos, e eu acrescento as perguntas que apresento na Figura 4 a seguir.

Figura 4 – Perguntas que movimentam esta pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.¹⁹

Duarte Jr. (2010) desenvolveu a sua tese dissertando sobre a urgência da educação dos sentidos, visto que somos frutos de uma modernidade que validou a hipertrofia dos sentidos e validou a “razão pura”. Assim, o pesquisador levanta a crítica de que as escolas foram construídas e organizadas a partir de uma visão de uma sociedade industrial, desde a infraestrutura dos prédios às atividades ali desenvolvidas. Então, “[...] às escolas cabe a

¹⁹ O desenho da folha amarela presente em algumas figuras desta tese foi criado a partir do registro fotográfico em Reggio Emilia durante o meu período de Doutorado-sanduíche no Exterior por Denise Costa, *Há vida*, 2023. Aquarela sobre papel, 29,7 cm x 20,5 cm.

formação de pessoas adaptadas à lógica desse sistema produtivo e em seu benefício. Aprender, por conseguinte, aparece aí como uma atividade árdua, desprazerosa e desvinculada da vida cotidiana” (Duarte Jr., 2010, p. 105).

Sob o imperativo da palavra “eficiência”, a sociedade moderna se desenvolveu. Assim, Duarte Jr. (2010) aponta para a urgência do retorno à estesia, para que o ser humano eduje os seus sentidos, ressignificando os do seu corpo. Isso diz respeito a regressar aos sentidos: sentir a brisa do sertão tocar todo o corpo enquanto lê “A estória de Lélio e Lina”, olhar e observar a coloração do horizonte, saborear os alimentos com a toalha na mesa como fizera a mãe Lina. Assim o autor defende que o “[...] mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível” (Duarte Jr., 2010, p. 13).

Entendo que a pesquisa *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível* defende que o saber sensível é “[...] inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão” (Duarte Jr., 2010, p. 12). Por conseguinte, o saber sensível, para Duarte Jr. (2010), é como um filtro para o conhecimento inteligível, o que distingue do que Schiller (2011) escreveu em suas cartas sobre a educação estética do homem.

A **educação estética** foi citada por Schiller (2011)²⁰ como um equilíbrio em meio à euforia iluminista do século XVIII – movimento em que os defensores do Iluminismo destacavam a razão como o caminho para o conhecimento do mundo. Com isso, o filósofo alemão afirmou que a educação estética permite ao homem contemplar e refletir sobre a natureza, de modo que os sentidos e a razão estejam reciprocamente em um **movimento dinâmico**.

Na introdução do livro *A educação estética do homem: numa série de cartas*, Suzuki (2011, p. 16) cita que, para Schiller, a estética “[...] é aquilo que deve conduzir a natureza humana à plenitude de seu desenvolvimento, à conjunção de suas forças sensíveis e racionais”. Desse modo, a **estética** não aparta o sensível da razão, ou a razão do sensível, enaltecedo uma força ou uma natureza sobre a outra, mas é **um movimento unificado**.

Nesta pesquisa, consideramos que a educação estética está imbricada ao ato de *fazer uma experiência*. Na proposição de Heidegger (2018), a experiência é caminhar por caminhos desconhecidos. Nesse sentido, o autor “[...] ‘destrói’ o sentido de essência, devolvendo-a para

²⁰ Schiller escreveu 27 cartas em agradecimento “[...] a uma pensão anual de mil táleres que lhe fora concedida pelo príncipe Friedrich Christian von Schleswig-Holstein-Sonderburg-Augustenburg, de 1791 a 1793” (Suzuki, 2011, p. 9). As cartas trazem uma investigação sobre a *Educação estética do Homem*.

experiência de realizar o modo de ser, de vigorar” – é o ser em constante movimento na busca do desconhecido, do *fazer uma experiência* (Heidegger, 2018, p. 8).

Heidegger (2018) discorre que caminhar pelo caminho seguro, o da essência, é como a metáfora do fio condutor que permanece na mesma direção, prevendo a partida ao ponto de chegada. Assim sendo, compreendemos que *fazer uma experiência* é nos encaminharmos a um movimento que destoa do hábito, daquilo que estamos acomodados. O autor destaca que “[...] é indispensável pertermos o hábito de só ouvir o que compreendemos” (Heidegger, 2018, p. 122) e caminhar pelo desconhecido, pois essa é uma possibilidade de escutar o que vem ao nosso encontro e *fazer uma experiência estética* com a “coisa”. Diante do que o filósofo menciona, entendemos que ao caminhar mais de uma vez por um caminho, quando desassossegadas(os), nos propomos a escutar o que vem ao nosso encontro – como a palavra na poesia – e temos a oportunidade de fazer uma nova experiência, de vibrar o modo de ser.

A partir de Schiller (2011) e Heidegger (2018), comprehendo que educação estética e experiência estética são movimentos do desassossego, por isso a relevância de ambas para esta tese no diálogo com a Educação Infantil, a começar pelos documentos mandatórios para essa etapa da Educação Básica.

O discurso introdutório da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta que o documento tem como preocupação a formação humana integral de crianças, adolescentes e jovens, com vistas à diversidade e à criação de “[...] novas formas de existir” (Brasil, 2018, p. 14). Por formação humana integral, a BNCC destaca que ela está orientada “[...] pelos princípios éticos, políticos e estéticos”, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica de 2013:

- a) **Princípios éticos:** valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
[...]
- b) **Princípios políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
[...]
- c) **Princípios estéticos:** valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2013, p. 87-88).

Sobre os princípios estéticos, as DCN da Educação Básica (Brasil, 2013) atentam para a garantia de participação da criança em experiências diversificadas. Nesse movimento, educar e cuidar são indissociáveis. O cuidado está atrelado ao processo educativo: “*Cuidar e educar* iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser

estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores” (Brasil, 2013, p. 17). Sobre o educar, o documento cita que:

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (Brasil, 2013, p. 18).

A BNCC (Brasil, 2018), no que se refere à Educação Infantil, enfatiza que é pelas experiências cotidianas que a criança se desenvolve integralmente (formação integral de seus sentidos, suas emoções, seu pensamento), sendo protagonista nesse movimento. Nessa perspectiva, o documento curricular pontua cinco campos de experiências inspirados na proposta italiana, os quais orientam o professor na organização das ações que serão propostas para as suas crianças, a saber: O eu, o outro, nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018).

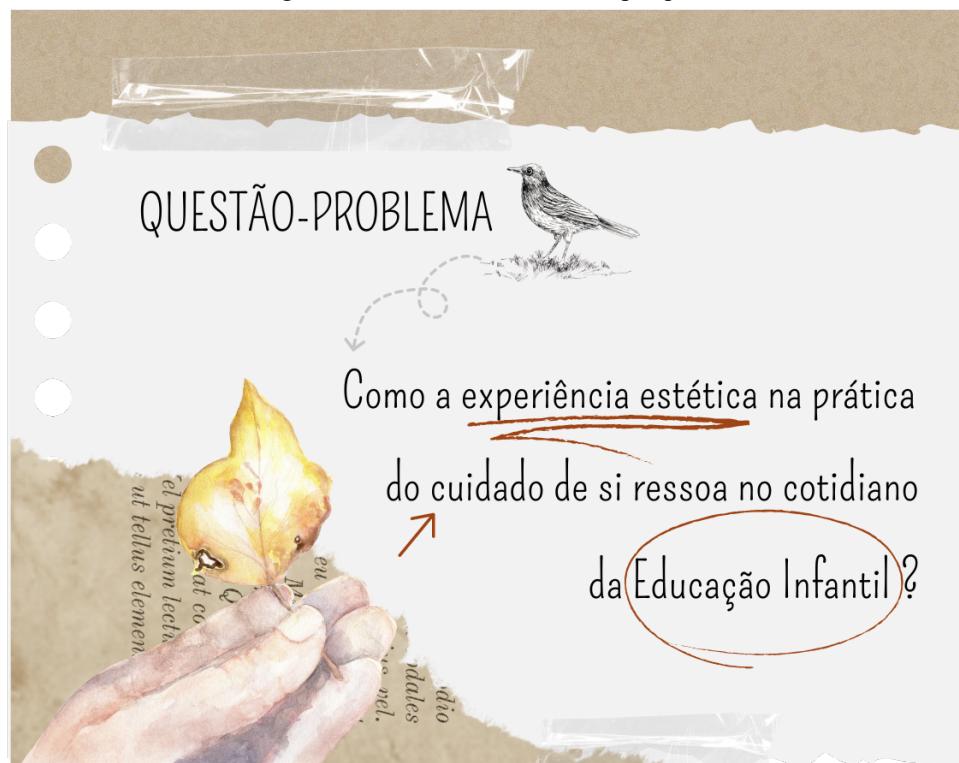
Um documento de orientação sobre os campos de experiências, intitulado *Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil*, organizado por Oliveira (2018), com apoio do Ministério da Educação (MEC), pontua que os “[...] campos de experiências apontam para a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, construindo sua identidade” (Oliveira, 2018, p. 10), e enfatiza, ainda, que esses campos “[...] mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para a da criança, que empresta um sentido singular às situações que vivencia à medida que efetiva aprendizagens” (Oliveira, 2018, p. 10).

O documento reforça que a criança é protagonista no seu processo de aprendizagem e que a professora/o professor exerce o papel de organizar as ações que venham colaborar com o protagonismo infantil. Segundo Oliveira (2018, p. 12), o conceito de experiência “[...] reconhece que a imersão da criança em práticas sociais e culturais criativas e interativas promove aprendizagens significativas, criando momentos plenos de afetividade e descobertas”.

A partir da leitura da BNCC (Brasil, 2018) e de Oliveira (2018), podemos compreender que há orientações de como colocar em prática ações que mobilizem a experiência singular, assim como reconhecer que a experiência é mola propulsora para o desenvolvimento da criança. No entanto, fica, ainda, mais uma questão: O que poderiam ser as “aprendizagens

significativas” que o documento aponta? Como uma professora sabe que as aprendizagens foram significativas para as crianças e em que tempo foram significativas? Qual a base epistemológica em que o conceito de experiência se alicerça? Diante do discorrido até o momento e dos questionamentos supracitados, a questão principal que norteia esta pesquisa é a apresentada na Figura 5.

Figura 5 – Questão norteadora da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Para esta pesquisa, apoio-me nos estudos de Heidegger (2018) no que se refere à experiência estética. O filósofo não menciona a divisão do ser humano (de um lado o sensível e do outro a razão), mas desvela a relação e o *fazer uma experiência pensante* com a “coisa” para além da representação. Assim, *fazer uma experiência estética* é diferente de uma **vivência do cotidiano, porque se trata de uma relação de afetamento, de contemplação e de reflexão com a “coisa”**.

Em um mundo marcado pela eficiência, temos acesso a um aglomerado de informações locais e internacionais por meio das redes sociais. Diante do avanço tecnológico da telecomunicação, durante o dia, vemos, ouvimos e vivenciamos muitas coisas; “[...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência” (Larrosa, 2019, p. 19), isso porque *fazer uma experiência estética* é um movimento profundo, único e transformador. Assim sendo:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (Larrosa, 2019, p. 19).

Heidegger (2018) usufrui dos verbos “ressoar” e “repercutir” no discorrer do movimento da experiência estética. No desprendimento, quando colocamos em suspensão nossas representações habituais, escutamos a poesia que repercute na palavra que está a ressoar para a possibilidade de um outro caminho, para a possibilidade de *fazer uma experiência*. No capítulo “A essência da linguagem”, o autor menciona: “O título *A essência da linguagem* perde agora até mesmo o papel de um título. O que ele faz é **ressoar** uma experiência de pensamento, para cuja possibilidade procuramos nos preparar: A essência da linguagem -: a linguagem da essência” (Heidegger, 2018, p. 136, grifo próprio). Posteriormente, entendemos que a experiência pensante – a experiência estética – ressoa, ecoa, vibra o modo de ser que ultrapassa a representação habitual das coisas. Com isso, neste estudo, opto por usar o verbo “ressoar” na construção da questão problema.

A partir da constituição da questão problema, realizei uma revisão da literatura mais minuciosa com as pesquisas desenvolvidas pelo GP Cultura, Escola e Educação Criadora, do qual esta pesquisa faz parte, para que, assim, fosse possível apontar um enunciado de tese que responda tal problematização.

1.2 Da partilha à possibilidade de uma tese

Ao usufruir da pensata de Freitas (2002), é possível afirmar que a tese irá me acompanhar por todo o percurso acadêmico e, por que não dizer, por toda a minha vida. Segundo a autora, “[...] a tese é parte indissociável da formação de um pesquisador e que este será um elemento multiplicador onde quer que ele esteja” (Freitas, 2002, p. 91). Desse modo, é importante que nós pesquisadoras/pesquisadores estejamos comprometidas/os com o objeto de pesquisa, de forma que o encantamento para com o tema de investigação nos leve à leitura de outras pesquisas e, consequentemente, nos direcione a construir ou a fortalecer uma possível tese.

A tese nasce da partilha de pesquisas da comunidade acadêmica, as quais nos acompanham por todo o desenvolvimento investigativo. Assim sendo, é importante destacarmos algumas pesquisas que o GP Cultura, Escola e Educação Criadora, da Univali, vem

desenvolvendo nos últimos anos, o qual tem se debruçado em estudar e desenvolver estudos em torno da educação estética pelo campo artístico e educacional.

Ao longo dos anos, o GP Cultura, Escola e Educação Criadora tem refinado o conceito acerca da educação estética e experiência estética, tendo como principal base teórica as obras de Deleuze (2013), Duarte Jr. (2010), Gadamer (2016), Heidegger (2018), Kant (2013), Larrosa (2019), Maffesoli (2008) e Schiller (2011). O grupo também se debruça em estudar os conceitos de mediação cultural e de nutrição estética, apoiado nos estudos do Grupo de Pesquisa Mediação Arte/Cultura/Público (2005), Martins (2011) e Martins *et al.* (2005), entre outros autores e outras autoras que corroboram para que nossos estudos se desenvolvam continuadamente. Mediante a contribuição teórica desses autores e dessas autoras, traremos algumas pesquisas do grupo que fortaleceram a constituição do enunciado de tese deste estudo.

A pesquisa realizada por Neitzel e Carvalho (2011) com professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma rede de ensino brasileira, “[...] acerca do ensino de música, linguagem cênica, literatura e artes visuais a partir dos estudos e vivências artísticas possibilitadas no curso de especialização em Docência na Educação Básica”, teve como objetivo “[...] avaliar o impacto dessas atividades propostas na prática pedagógica do professor” (Neitzel; Carvalho, 2011, p. 103). As autoras analisaram documentos norteadores do projeto e aplicaram questionários aos professores envolvidos. As pesquisadoras acreditam na importância de a arte estar presente na formação docente, sob a premissa de que **o contato do professor com a arte como** “[...] fruidor e também criador se constituirá um profissional cuja educação estética **o permitirá perceber o seu entorno de forma diferente**” (Neitzel; Carvalho, 2011, p. 105, grifo próprio).

Neitzel e Carvalho (2011) trabalharam com o conceito de educação estética ou formação estética²¹. No entanto, com os estudos do GP, o conceito de formação estética foi depurado, e, assim, optamos por debruçar-nos no termo “educação estética”, pois, seguindo a linha conceitual de Schiller (2011), a educação estética é um movimento contínuo e dinâmico de unificabilidade do sensível e do pensamento, em que ambas as naturezas estão reciprocamente juntas. Nesse sentido, entendemos que o termo “formação estética” não alcança a plenitude do termo “educação estética”, com o qual Schiller (2011) desenvolveu sua tese.

A pesquisa *O PIBID como espaço de mediação cultural*, de Uriarte (2015), defendeu a tese de que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) “[...] é um espaço

²¹ Um termo ainda muito usado na atualidade por outros pesquisadores e outras pesquisadoras. No entanto, nesta pesquisa, apoio-me nos achados do GP Cultura, Escola e Educação Criadora que defende o termo “educação estética”.

de mediação cultural e sua prática promove a formação estética, artística e política dos professores em formação inicial e continuada” (Uriarte, 2015, p. 19) por meio do objetivo principal: “Cartografar como a mediação cultural pode ampliar a formação estética, artística e política dos professores em formação inicial e continuada, de forma a potencializar o Pibid como espaço de cultura” (Uriarte, 2015, p. 19).

Uriarte (2015, p. 57) trilhou pela cartografia e promoveu dez “Encontros de Formação Estética e Planejamento”, tendo como foco a mediação cultural com professoras e professores em formação inicial e continuada. Destacamos que os encontros envolveram “[...] diferentes experiências artísticas, processos de leitura e reflexão sobre a música na escola e a formação de professores” (Uriarte, 2015, p. 6). A pesquisadora evoca **a importância da educação estética para a atuação profissional na Educação Básica e chama atenção** para a potência da mediação cultural no acesso à educação e à reeducação dos sentidos, **para uma educação que seja estética desde a Educação Infantil.**

Em sua pesquisa doutoral, intitulada *A cultura e a arte na escola e outras histórias*, Cé Soares (2016, p. 22) defendeu a tese de que há “[...] potência na escola para constituir-se como um espaço cultural e artístico por meio da formação estésica e da mediação cultural”. Seu objetivo geral foi “[...] problematizar a potência da escola como espaço cultural e artístico, de forma a discutir sua identidade a partir das possibilidades de mediações culturais e de formação estésica” (Cé Soares, 2016, p. 26).

Por meio da pesquisa exploratória e construção e análise cartográfica, Cé Soares (2016) realizou: questionários, entrevistas e encontros com coordenadoras pedagógicas de unidades de ensino de Itajaí e supervisoras de Gestão da Secretaria Municipal de Educação de Itajaí; e visitas em escolas da mesma rede. Uma das indicações do pesquisador é que a escola pode ser um espaço que potencializa a formação estésica em parceria com instituições que contemplam a arte e a cultura. Um dos achados na pesquisa de Cé Soares (2016) foi a **necessidade de que a educação estética alcance a comunidade escolar**, tais como coordenadoras e coordenadores, docentes e discentes, para a ampliação da sua percepção sobre o mundo vivido, assim como de sua criatividade e de sua sensibilidade. Segundo o autor:

Para tanto, faz-se necessário pensar em um currículo que priorize a cultura, que convide a refletir sobre o refinar da sensibilidade e, consequentemente, a humanização por meio de práticas educativas e culturais fomentadas no cotidiano da escola ou estabelecimento de parcerias com os múltiplos espaços que se dedicam à arte e à cultura, presentes na comunidade escolar (Cé Soares, 2016, p. 264).

A pesquisa *A educação estética na formação de professores da Educação Básica*, de Bittencourt (2021, p. 22), defendeu a seguinte tese: “A educação estética na formação docente

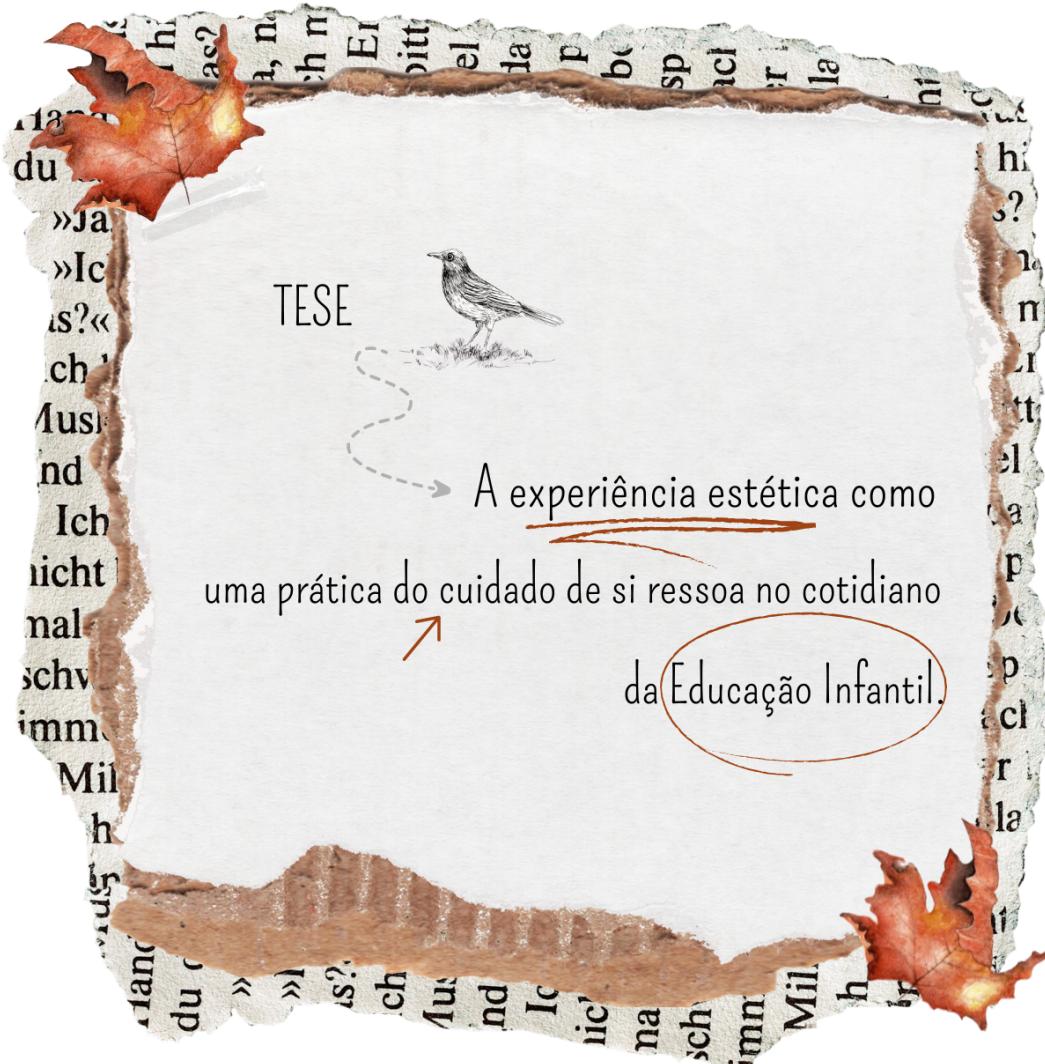
ressoa no fazer pedagógico”. Com o objetivo de analisar “[...] como a educação estética ressoa no fazer pedagógico” (Bittencourt, 2021, p. 32), sua pesquisa, de cunho fenomenológico hermenêutico com Análise Textual Discursiva (ATD), envolveu quatro alunos que foram participantes do Pibid de Música da Univali, os quais, no momento da pesquisa, trabalhavam em uma escola da Rede Municipal de Itajaí. A autora dialoga que a arte é potência para o desenvolvimento da educação estética, e que, por isso, “[...] é importante pensá-la para além dos palcos, museus, teatros e outros espaços culturais. Precisa chegar às escolas de modo a torná-la acessível também ao público de baixa renda, pois, muitas vezes, é só na escola que muitos alunos têm contato com a arte” (Bittencourt, 2021, p. 87). A autora disserta sobre uma arte que não é instrumental, por uma aula de arte que não trate de conceitos técnicos de uma obra, mas de uma arte que possa chegar às escolas para ser contemplada, refletida e fruída.

Sob três categorias para a ATD – razão e sensibilidade: acordes harmônicos à composição humana; formação docente; e fazer pedagógico –, Bittencourt (2021) alcançou alguns resultados, sendo um deles que **professoras/es estesiadas/os pelo fazer uma experiência por meio da potencialidade das manifestações artísticas e culturais podem ressoar em seus alunos/suas alunas**. Assim sendo, a autora recomenda “[...] que os gestores ou as instituições responsáveis pelas formações docentes insiram, em seus programas de formação, a educação estética” (Bittencourt, 2021, p. 177).

Pesquisas como as de Neitzel e Carvalho (2011), Uriarte (2015), Cé Soares (2016) e Bittencourt (2021) apontam que a educação estética esteja no cotidiano da Educação Básica e destacam que a arte é potência para esse movimento. Por isso, as pesquisadoras e o pesquisador concordam que a formação inicial e continuada de professoras e professores, coordenadoras e coordenadores, supervisoras e supervisores e gestoras e gestores sejam convidativas para o estudo da educação estética, bem como para a nutrição estética e a experiência estética, pois esse percurso ressoará na escola.

Tendo em vista os achados da pesquisa de Reis e Neitzel (2018) – os quais me ajudaram a pensar na continuidade do trabalho iniciado no Mestrado –, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil da Educação Infantil – BNCC-EI (Brasil, 2018) – um documento inspirado na educação italiana que enfatiza a importância da experiência no cotidiano da criança –, e as pesquisas de Neitzel e Carvalho (2011), Uriarte (2015), Cé Soares (2016), Bittencourt (2021), constitui, com minha orientadora, o enunciado desta tese, apresentado na Figura 6 a seguir.

Figura 6 – Tese desta pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa²².

Com a delimitação da questão problema – Como a experiência estética na prática do cuidado de si ressoa no cotidiano da Educação Infantil? – e do enunciado de tese – A experiência estética como uma prática do cuidado de si ressoa no cotidiano da Educação Infantil –, alinhamos o objetivo geral e os específicos deste estudo apresentados nas Figuras 7 e 8 a seguir.

²² O desenho da folha marrom presente em algumas figuras desta tese foi criado a partir do registro fotográfico em Reggio Emilia durante o meu período de Doutorado-sanduíche no Exterior por Denise Costa, *A vida em sua beleza*, 2023. Aquarela sobre papel, 14,9 cm x 18,1 cm.

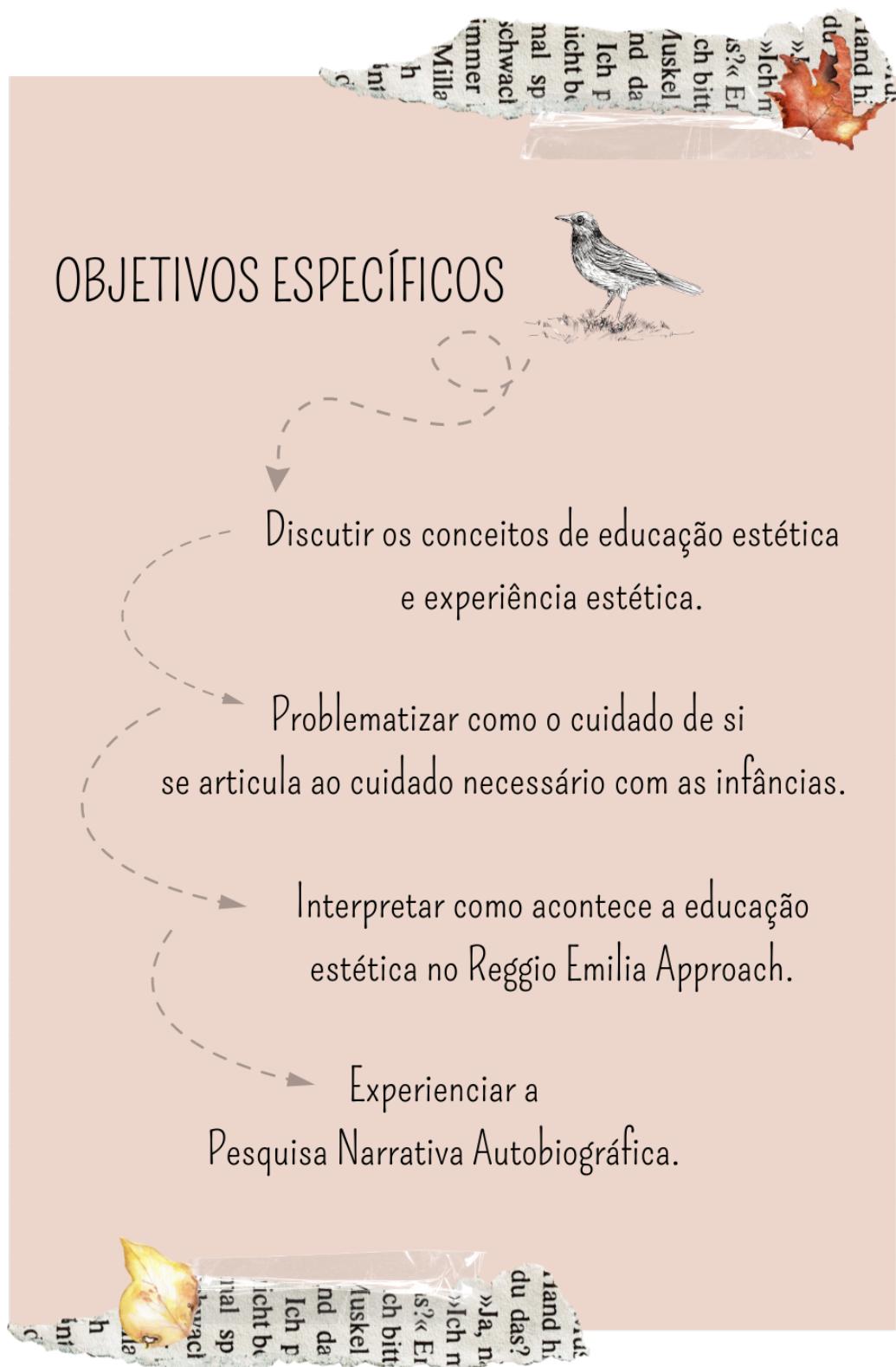
Figura 7 – Objetivo geral da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

A seguir, na Figura 8, apresento os quatro objetivos específicos que serão desenrolados no decorrer desta pesquisa.

Figura 8 – Objetivos específicos da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Com o desenho da pesquisa alinhado neste capítulo introdutório, aponto para o trajeto de estudo no segundo capítulo, intitulado *Os despropósitos que me (en)caminham*, para o qual

foi escolhida a metodologia de **Pesquisa Narrativa Autobiográfica** a partir dos estudos de Clandinin e Connelly (2011). Inspirados em Dewey, para os autores, a pesquisa narrativa é o estudo que mais se aproxima da história e da experiência da escola. Assim, o objetivo de experienciar a pesquisa qualitativa narrativa autobiográfica percorre todo este estudo. Vale ressaltar que os títulos dos capítulos foram inspirados nas poesias de Manoel de Barros. Com ele, busco poetizar cada início de capítulo e o aporte teórico em que o estudo está ancorado.

O fazer uma experiência pela palavra poética: entre significâncias e insignificâncias é o terceiro capítulo desta tese, no qual discuto os conceitos de educação estética e experiência estética na perspectiva de Schiller (2011), Heidegger (2018, 2020), Foucault (2004, 2006), dentre outros autores e outras autoras.

No capítulo *Por um cotidiano das desimportâncias na Educação Infantil*, o objetivo é problematizar como o cuidado de si se articula ao cuidado necessário com as infâncias, tendo por base os estudos desenvolvidos acerca das temáticas educação e experiência estética.

Do quintal da Educação Infantil experiencing o mundo é o capítulo que me debruço para desenvolver o objetivo de interpretar como acontece a educação estética no *Reggio Emilia Approach*, na Itália, a partir dos estudos de Rinaldi (2017), Hoyuelos (2020), Vecchi (2017a, 2017b) e Manera (2019, 2020, 2022).

Por fim, no capítulo *É chegado o momento de pousar...*, trago os achados da pesquisa e, também, ensaio a dança dos voos para a continuidade e a propagação deste estudo.

2 OS DESPROPÓSITOS QUE ME (EN)CAMINHAM

O menino aprendeu a usar as palavras.

Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.

E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
botando ponto no final da frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.

Até fez uma pedra dar flor!

A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou: Meu filho, você vai ser poeta.

Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios com as suas peraltagens.

E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

Manoel de Barros - *O menino que carregava água na peneira*

Denise Costa, *Menina dos elos*, 2023. Aquarela
sobre papel, 14,3 cm x 21,1 cm.

O menino que carregava água na peneira é uma das poesias de Manoel de Barros (2013a) que mais aprecio. A poeticidade de suas palavras é potência para a feitura de uma experiência estética, ou experiência pensante, tal como descreve Heidegger (2018). A poesia de Manoel de Barros rememora a vida. Ler o poeta pode ser uma possibilidade de fazer a leitura da vida, de ver a **vida como uma obra de arte inacabada**, uma obra que se constitui a cada experiência realizada, a cada história construída, uma vida ligada em despropósitos como sabiamente cita o poeta.

Os despropósitos encaminham-me a *fazer uma experiência*, seja na leitura de *O menino que carregava água na peneira*, seja na escuta de uma gotícula de água caindo sobre minha pele em um banho de chuva em um dia de verão. Inclusive, na infância, amava brincar na chuva... tenho lembrança de uma galocha azul anil, minha companheira nesses momentos.

Quando leo Manoel de Barros, rememoro a infância, o cheiro da terra molhada, as gotículas da chuva desenhando minha pele, a galocha azul anil encharcada. A cada leitura de *O menino que carregava água na peneira*, as palavras mostram-se diferentes para mim como “[...] palavra-guia”, termo usado por Heidegger (2018, p. 136), e colocam-me a caminho de fazer uma nova experiência.

A leitura do literário faz parte do meu cotidiano. Quando abro um livro, adentro suas palavras, as escuto – **as palavras falam**. Em todo o discurso de *A caminho da linguagem*, Heidegger (2018) defende que a linguagem fala, e que é na escuta, na leitura desapressada de um poema, que as palavras se mostram. Quais perguntas devo fazer a um texto literário? As palavras irão me encaminhar.

Para atender à proposta de pesquisa, organizei a revisão da literatura ancorada em publicações que pudessem contribuir para com as reflexões desenvolvidas *a posteriori*. Para isso, realizei uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes²³. Dessa forma, vimos, eu e minha orientadora, a necessidade de refinar os descritores de pesquisa, assim como fazer a navegação por termos unitários e entre aspas, para ajudar na leitura e na seleção dos trabalhos.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, o recorte temporal foi de dez anos (2012-2021). Como cada termo foi pesquisado unitariamente, a coleta foi organizada em campos com palavras que se conectam, tal como apresento na Tabela 1 a seguir.

²³ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 11 fev. 2022.

Tabela 1 – Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Descritores	Teses	Dissertações (Mestrado em Educação e Profissional)	Total	Total por campos
Educação estética	78	289	367	Campo 1 = 609
Formação estética	28	119	147	
Educação dos sentidos	22	47	69	
Educação do sensível	7	19	26	
Experiência estética	224	575	799	Campo 2 = 799
BNCC-EI ²⁴	1	8	9	Campo 3 = 17
BNCC para a Educação Infantil	0	1	1	
BNCC – Educação Infantil	1	6	7	
Reggio Emilia	9	34	43	Campo 4 = 61
Reggio Children	0	1	1	
Loris Malaguzzi	4	13	17	

Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

No intuito de refinar o volume de trabalhos achados no portal de pesquisa, elenquei categorias eliminatórias a partir da leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave de cada pesquisa no portal, a saber: a) Trabalhos cujos descritores elencados estão vinculados ao aporte teórico que se afasta dos estudos desenvolvidos pelo GP Cultura, Escola e Educação Criadora; e b) Trabalhos cuja problemática se afasta da pesquisa aqui mapeada. Ressalto que, na categoria “Teses”, não apareceu a opção profissional, apenas em dissertações. Assim, foi colhido do Portal da Capes um total de 157 pesquisas, conforme o demonstrativo da Tabela 2.

Tabela 2 – Pesquisas colhidas do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Descritores por campos	Teses	Dissertações (Mestrado em Educação e Profissional)	Total
Campo 1	9	73	82
Campo 2	12	38	50
Campo 3	1	9	10
Campo 4	1	16	17

Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Após a primeira seleção de trabalhos, fiz a leitura atenta da introdução das pesquisas a fim de priorizar os estudos desenvolvidos no âmbito da Educação Infantil. Esse refinamento apontou para 64 pesquisas, tal como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 – Pesquisas no âmbito da Educação Infantil

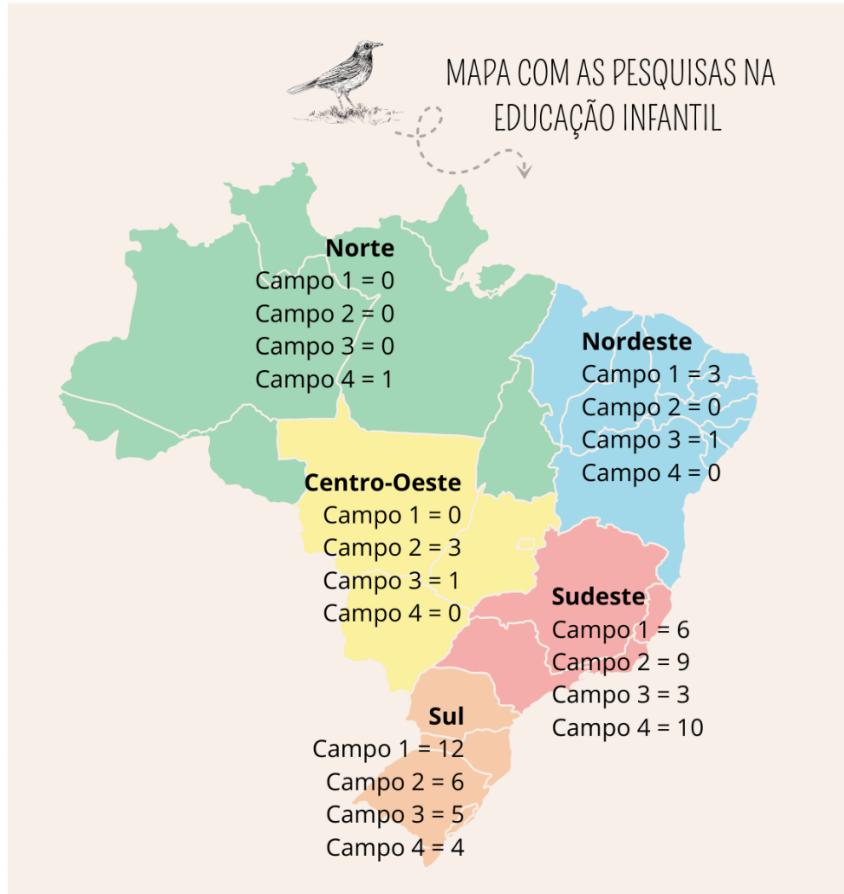
Descritores por campos	Teses	Dissertações (Mestrado em Educação e Profissional)	Total
Campo 1	5	16	21
Campo 2	4	14	18
Campo 3	1	9	10
Campo 4	1	14	15

Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

²⁴ No Campo 3, os descritores referentes à BNCC aparecem em três formas, porque, na coleta de estudos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, as pesquisas foram encontradas conforme o uso do descritor.

A seguir, na Figura 9, apresento um mapa com as 64 pesquisas no âmbito da Educação Infantil encontradas no Portal da Capes. Vale ressaltar que cheguei a esse número após o refinamento dos achados, como mencionado anteriormente. Na nota de rodapé, trago as universidades dessas pesquisas por região brasileira²⁵.

Figura 9 – Mapa com as pesquisas no âmbito da Educação Infantil encontradas no Portal da Capes



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

²⁵ **Norte:** Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa); **Nordeste:** Universidade Estadual do Ceará (Uece) e Universidade Federal do Ceará (UFC); **Centro-Oeste:** Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás); **Sudeste:** Universidade Federal Fluminense (UFF), Centro Universitário Moura Lacerda (Cuml), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Católica de Santos (UniSantos), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRJ), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Centro Universitário Fieo (UNIFIEO); **Sul:** Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade Regional de Blumenau (Furb), Faculdade EST, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Sul de Santa Catarina (UniSul), Universidade La Salle (Unilasalle), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade Feevale, Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

Posteriormente, foi realizada uma nova leitura do título, do resumo (atentando-se para a questão problema, o objetivo geral, os objetivos específicos e/ou os resultados – devido ao volume de pesquisas, as que não sinalizaram esses pontos foram descartadas), das palavras-chave e das referências de cada pesquisa, a fim de selecionar as que dialogassem com a proposta desta investigação, observando os seguintes critérios de seleção: a) retirar as pesquisas que apareceram em mais de um descritor; b) aporte teórico que apresentasse alguns dos principais autores estudados para esta proposta investigativa; c) arte como potência para a educação estética e experiência estética do ser humano; e/ou d) discurso a favor do direito da criança em se desenvolver integralmente, sendo valorizada nos seus modos de ser. Diante do refinamento das pesquisas coletadas, foram selecionados trabalhos que acompanharão esta tese, junto às pesquisas desenvolvidas pelo GP do qual este estudo faz parte.

Do **Campo 1**, foram selecionadas quatro dissertações: *A educação estética na formação em serviço do professor de Educação Infantil*, de Simone Maria Scartazzini (2012); *Arte, formação e docência na Educação Infantil: narrativas do sensível*, de autoria de Carla Andrea Corrêa (2018); *Experiências estéticas na Educação Infantil – práticas pedagógicas desenhadas pela arte*, de Andréia Haudt da Silva (2019); e *No álbum da memória: a cidade, a infância de professoras e a formação estética*, de Graziela Ferreira de Mello (2021).

A dissertação *A educação estética na formação em serviço do professor de Educação Infantil*, de Scartazzini (2012), é um estudo de caso que questiona se a educação estética contribui para a formação profissional de um grupo de professoras e monitoras na formação em serviço de uma escola de Educação Infantil, localizada em uma cidade no norte do estado do Rio Grande do Sul. Para responder a essa questão, a pesquisadora descreveu e analisou o processo de educação estética por meio do oferecimento de cinco oficinas, a saber: Eu e a imagem; O som; A palavra; O gesto; e O tangram.

A análise de conteúdo foi realizada a partir das cinco oficinas sob três categorias: “*O olhar do professor sobre o tempo*”, *‘O papel do professor na construção coletiva e transformações das práticas escolares’*, *‘O lúdico no processo de ensino-aprendizagem’* (Scartazzini, 2012, p. 4, grifo próprio). Com isso, algumas considerações foram possíveis, tais como: a educação estética na escola mobiliza a formação harmônica do ser humano; assim sendo, a prática pedagógica de professoras e professores está atrelada a sua formação pessoal e profissional. Portanto, a formação em serviço pode possibilitar momentos de reflexão sobre si e o mundo por meio da arte.

Corrêa (2018), em sua pesquisa intitulada *Arte, formação e docência na Educação Infantil: narrativas do sensível*, buscou refletir e responder às seguintes questões: “[...] qual o lugar da sensibilidade na vida de professoras? Qual o lugar da sensibilidade na educação? Qual o lugar da arte na vida de professoras? Qual o lugar da arte na formação de professor[a]s?” (Corrêa, 2018, p. 7). A partir dessas indagações, a pesquisadora objetivou: “Identificar e analisar, nas narrativas de professoras sobre arte, sentidos da formação estética” (Corrêa, 2018, p. 13).

Por meio da metodologia autobiográfica, Corrêa (2018, p. 139) trilhou por uma escuta sensível de 24 “professoras-narradoras” que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Macaé, Rio de Janeiro (RJ). Essas professoras participaram do curso de formação continuada chamado “Arteiros Brincantes – as artes de fazer arte”²⁶, em 2016. Os quatro encontros “[...] foram permeados de experiências corporais e sensoriais, apreciação de imagens de obras de arte (em ambiente virtual), conhecimento sobre artistas plásticos de referência mundial e suas diferentes formas de expressão, experiências plásticas, reflexão, avaliação, trocas” (Corrêa, 2018, p. 83).

As professoras foram provocadas “[...] a refletirem sobre seus encontros e desencontros com a arte [...] e, assim, no processo de suas narrativas revelassem os percursos de sua formação estética” (Corrêa, 2018, p. 95). Dessa forma, as “[...] narrativas validam a importância da formação estética para a docência, especialmente da educação infantil, como um caminho que potencializa novas formas de pensar, sentir e agir no mundo” (Corrêa, 2018, p. 139) e apontam que a família e a escola são incentivadores dessas experiências.

Pautada em autores como Friedrich Schiller e João Francisco Duarte Jr., Corrêa (2018) salienta que a arte e o contato com a natureza são potências para a “formação estética”. Em suas palavras: “A sensibilidade estética é tocada e cultivada não apenas no encontro com a arte e produções artísticas, mas no encontro com tudo que nos rodeia, sobremaneira os elementos, territórios e paisagens na natureza”. A pesquisadora atenta que “[...] é necessário projetar propostas de formação que reconheçam a inteireza do ser – sentimentos, pensamentos, intuições, sensações –, onde a arte atravessa os conhecimentos, sensível e inteligível, conduzindo a um caminho de formação estética” (Corrêa, 2018, p. 140).

Diante da questão problema: “Que espaços e tempos são promovidos pelos professores de educação infantil para favorecer a ocorrência de experiências estéticas no cotidiano das

²⁶ É um curso promovido pela Rede Municipal de Educação de Macaé/RJ. Corrêa (2018) era uma das responsáveis e formadoras do curso.

crianças?” (Silva, A. H. da, 2019, p. 15), a pesquisa *Experiências estéticas na Educação Infantil – práticas pedagógicas desenhadas pela arte* analisou e problematizou a prática docente de duas professoras de duas turmas da Pré-escola de uma escola de Educação Infantil que é referência no município de Pelotas, Rio Grande do Sul (RS) por haver uma proposta pedagógica em que as artes estão presentes no cotidiano.

Por meio da pesquisa qualitativa, Andréia Silva (2019) realizou seis observações em cada turma utilizando o diário de campo, fotografias e vídeos como instrumentos de registro. Também entrevistou as duas professoras das duas turmas da Pré-escola. Assim, algumas considerações me chamaram atenção, a saber: a arte no cotidiano da escola da infância é potência para a educação estética; ainda há dificuldade por parte de professoras e professores em atrelar a arte ao cotidiano da Educação Infantil “[...] para além de um recurso interessante” (Silva, A. H. da, 2019, p. 101) no desenvolvimento de alguma atividade que não considere a sua função estética. Isso se dá porque, na formação docente (inicial e continuada), pouco foi – ou ainda é – discutido sobre a arte potencializar a experiência estética e educação estética do ser humano. Segundo a autora: “Favoreceremos tempos e espaços possíveis de experiências estéticas à medida que educamos o nosso olhar com a ampliação de nossos acervos culturais e artísticos, com a observação reflexiva às crianças e às nossas práticas” (Silva, A. H. da, 2019, p. 130).

Mello (2021), na dissertação *No álbum da memória: a cidade, a infância de professoras e a formação estética*, levantou alguns questionamentos acerca da cidade de Niterói/RJ como campo de formação estética para cinco professoras de Educação Infantil que atuavam e vivenciaram as suas infâncias naquela cidade. Com o objetivo de “[...] discutir a contribuição da cidade como espaço de formação estética na infância de professoras de Educação Infantil” (Mello, 2021, p. 99), a pesquisa trilhou um caminho narrativo autobiográfico.

Devido à pandemia do novo coronavírus iniciada em 2020, Mello (2021) organizou encontros com as professoras envolvidas na investigação usando uma plataforma digital. Assim, foi possível o movimento de diálogos rememorando as histórias e as memórias da infância de cada participante por meio de fotografias. Em vista disso, pelas narrativas autobiográficas, a pesquisa reconheceu as experiências estéticas na infância dessas professoras. Também identificou, por meio do itinerário revelado pelas professoras entre suas histórias e memórias, que a cidade foi um campo de formação estética na infância, seja pelos espaços “[...] de arte, de cultura ou junto à natureza” (Mello, 2021, p. 137).

O movimento narrativo proposto ampliou o olhar das professoras para a sua prática pedagógica junto às crianças da Educação Infantil, pois lembrar “[...] e contar o vivido, abre oportunidade para ressignificar espaços e tempos e, assim, pode contribuir para a clareza da importância de oferecer, cada vez mais, possibilidade de acesso aos diferentes espaços da cidade – na arte, na cultura e na natureza”. Por isso, abrir “[...] espaços para que professoras de infância possam refletir sobre a sua formação estética é indispensável quando pensamos em educação” (Mello, 2021, p. 165).

Do **Campo 2**, foram selecionadas duas dissertações: *O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa na Educação Infantil: um olhar para a dimensão estética*, de Anna Carla Luz Lisboa (2019); e *Movimentos de desconstrução: a formação de professores e professoras/coordenadores e coordenadoras da Educação Básica*, de Renata Queiroz de Moraes Americano (2019).

A pesquisa *O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa na Educação Infantil: um olhar para a dimensão estética*, de Lisboa (2019), teve como questão problema: “[...] o percurso de documentar pode ser capaz de criar condições de ampliar a sensibilidade, a produção de sentidos e as possibilidades de viver em companhia na educação infantil?”, seguido do seguinte objetivo geral: “[...] tematizar a documentação pedagógica e a dimensão estética a partir de uma experiência formativa com professores na educação infantil” (Lisboa, 2019, p. 16). Como aporte teórico, a autora contou com Jorge Larrosa, João Francisco Duarte Jr., Loris Malaguzzi, Carla Rinaldi, Vea Vecchi, Luciana Esmeralda Ostetto e Alfredo Hoyuelos, entre outros autores e outras autoras.

A metodologia adotada por Lisboa (2019) foi o estudo exploratório com estrutura de estudo de caso e se desdobrou com um grupo de dez professoras da Educação Infantil que atuavam em uma escola da infância localizada no sul de Santa Catarina. Ao todo, foram realizados oito encontros em que foi proposta a construção de documentações pedagógicas a partir das narrativas acerca de práticas educativas das professoras participantes da pesquisa. A “[...] contemplação e/ou vivência com arte” esteve presente nos encontros “[...] com o objetivo de sociabilização” (Lisboa, 2019, p. 41).

Dentre os resultados, a pesquisadora identificou que, na proposta de documentar as suas próprias práticas educativas, as professoras “[...] permitiram-se viver a ética, ou seja, viver em companhia, com alteridade e a estética, na ampliação da sensibilidade, dando um sentido à sua prática educativa, às suas relações no espaço educativo” (Lisboa, 2019, p. 99-100). Assim, a autora destaca que os encontros permitiram “[...] a ampliação de suas relações, de suas

conexões, de suas sensibilidades, do senso estético, do prazer estético. Buscou-se o outro, respeitando a singularidade de cada um. As relações tiveram mais sentidos e as professoras encontraram significados no gesto, na fala, no olhar [...]” (Lisboa, 2019, p. 100), e a arte foi potência para o que a autora descreve como experiência estética.

Já na dissertação *Movimentos de desconstrução: a formação de professores e professoras/coordenadores e coordenadoras da Educação Básica*, de Americano (2019), uma das indagações que impulsionaram a pesquisa foi a contribuição da arte na “[...] desconstrução de certezas dos educadores” (Americano, 2019, p. 15). A autora objetivou “[...] compreender se a arte pode ser vivida como uma forma de pensamento nos processos de formação de professores/coordenadores da educação básica” (Americano, 2019, p. 15). Com a A/r/tografia como metodologia, a autora trouxe algumas narrativas a partir das experiências formativas vivenciadas por ela e oficinas relacionadas aos Campos de Experiência descritos na BNCC-EI que realizou com 30 professoras do Ensino Básico. Há também uma entrevista realizada em 2018 com uma representante de *Reggio Children*, professora Marina Castagnetti.

Americano (2019) convidou professoras(es) e coordenadoras(es) de escolas públicas e particulares de algumas cidades do Brasil por meio de *e-mails* a enviarem seus depoimentos acerca da seguinte questão: “Você já viveu um momento de desconstrução na sua formação, algo que tenha feito você repensar nos seus caminhos? Se sim como foi?” (Americano, 2019, p. 32); sete entrevistas presenciais com seis professoras sendo três de escolas públicas, três de escolas particulares da cidade de São Paulo e um coordenador de uma escola pública rural do Acre.

Os depoimentos e as entrevistas foram analisados a partir de quatro categorias de análise: “[...] aprender como experiência de vida”, “[...] educação continuada e a comunidade de aprendizagem em jogo”, “[...] gestão e função mudando pontos de vista” e “[...] processos de criação na docência” (Americano, 2019, p. 74), o que a levou a algumas considerações, a saber: a arte é potência para a experiência estética porque ela convida a pensar o mundo, provoca a momentos de ruptura, “[...] não apenas como uma linguagem específica, mas oferecida como um espaço/ateliê para o trabalho expressivo que provoca” a repensar, desconstruir e ressignificar a prática pedagógica (Americano, 2019, p. 4). A autora deixou, ainda, uma inquietação: “Pensar no processo de uma aula como num processo de criação, é possível?” (Americano, 2019, p. 100).

Do **Campo 3**, foram selecionadas duas dissertações: *Campos de experiências na BNCC e suas implicações na construção de um currículo para a Educação Infantil*, de Natália de

Almeida Ghidini (2020); e *O desenvolvimento humano como direito e objetivo educacional no currículo da Educação Infantil*, de Cássia Maria Lopes Dias Medeiros (2021).

A pesquisa de Ghidini (2020), intitulada *Campos de experiências na BNCC e suas implicações na construção de um currículo para a Educação Infantil*, problematizou: “Como os Campos de Experiência asseguram/possibilitam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil?” (Ghidini, 2020, p. 2). Para responder à pergunta central de sua pesquisa, a pesquisadora teve como objetivo geral: “Analizar as potencialidades/possibilidades dos Campos de Experiência na garantia dos direitos de aprendizagem das crianças na educação infantil” (Ghidini, 2020, p. 12).

Por meio da metodologia bibliográfica e de análise documental, Ghidini (2020) traz brevemente o percurso de elaboração da BNCC-EI. A pesquisadora pontua que o documento teve duas primeiras versões, mas que, para a sua pesquisa, ela se debruçou na terceira versão, a de 2017. No desenvolvimento da dissertação, Ghidini (2020) sinaliza que: “A organização curricular por Campos de Experiência [O eu, o outro, nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações] constitui-se em um novo olhar para a educação infantil” (Ghidini, 2020, p. 47). Para discorrer sobre o conceito de experiência, a autora recorreu a John Dewey.

Como resultados da pesquisa, Ghidini (2020) cita que os direitos da criança (brincar, conhecer-se, participar, expressar, explorar) são efetivados pelos Campos de Experiências a partir da “[...] participação da criança na construção dos projetos pedagógicos”, da compreensão “[...] que a experiência é um processo construído através da interação das crianças com os seus pares e com os adultos assegurando o direito de conviver e conhecer-se” e que esta “[...] têm continuidade, tem tempo e espaço para que a criança possa explorar e expressar-se” (Ghindin, 2020, p. 76). E, ainda, a partir da “[...] formação de qualidade para os professores”, e, “[...] da intencionalidade do professor” (Ghindin, 2020, p. 76).

Na sequência, trago a pesquisa dissertativa *O desenvolvimento humano como direito e objetivo educacional no currículo da Educação Infantil*, construída por Medeiros (2021). A autora apresenta a seguinte questão problema: “[...] **como o desenvolvimento humano está posicionado no contexto das propostas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil?**” (Medeiros, 2021, p. 14). Para responder à questão proposta, a pesquisadora analisou a terceira versão da BNCC-EI focando no sentido que o documento curricular empresta ao desenvolvimento humano.

Medeiros (2021) caminhou pela metodologia bibliográfica e análise documental sob duas categorias: o desenvolvimento humano como direito educacional e o desenvolvimento humano como direito curricular. A sua pesquisa alcançou alguns resultados, a saber:

[...] a Base comprehende o desenvolvimento humano como um fim educacional, trazendo esse conceito com grande centralidade; e o comprehende, ao mesmo tempo, como direito educativo e objetivo curricular. Como direito educativo, apresenta-o de forma bem objetiva. O documento demonstra seu posicionamento de que o direito das crianças à educação deve apresentar aspectos específicos, fundamentais e característicos da faixa etária que atende. Para que as crianças aprendam e se desenvolvam, é preciso propor atividades e vivências que comprehendam os seis aspectos pontuados (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) (Medeiros, 2021, p. 92-93).

De acordo com a pesquisa de Medeiros (2021, p. 95), a BNCC-EI é um documento que “[...] ora se posiciona de forma mais plural e contextual, ora de forma mais tradicional e linear”, que prevê o desenvolvimento esperado para toda criança a partir de objetivos de aprendizagem distribuídos por faixas etárias. Nas palavras da pesquisadora: “Ao fatiar os campos em objetivos de forma tão linear, a concepção de experiência, tão defendida para essa etapa, tornou-se tímida em sua essência” (Medeiros, 2021, p. 93). Assim, na prática, o currículo pode se transformar em um documento prescritivo sem considerar as diferentes infâncias e, “[...] em alguma medida, mesmo com o esforço de tentar mudar a realidade atual, ser um catalizador de desigualdades sociais, ficando cada vez mais distante da idealização de uma escola justa e democrática” (Medeiros, 2021, p. 95).

Do **Campo 4**, selecionei a dissertação intitulada *A documentação pedagógica do pensamento investigativo das crianças: a perspectiva de Reggio Emilia*, de Veridyana Deitos de Paula (2021); e a tese *Fotografar e documentar na Educação Infantil: um jogo de luzes e sombras*, de Elise Helene Moutinho Bernardo de Moraes (2021).

A dissertação *A documentação pedagógica do pensamento investigativo das crianças: a perspectiva de Reggio Emilia*, de Paula (2021), tem como foco o pensamento investigativo das crianças da Educação Infantil. É um estudo exploratório com análise textual temática e evidencia que a documentação pedagógica é um processo construído junto às crianças.

A pesquisa de Paula (2021) traz a documentação pedagógica sob o olhar de Reggio Emilia, destacando que não há pretensão de uma prescrição, mas de uma inspiração para esse processo documentativo na Educação Infantil. Um dos resultados que nos chama atenção é que a documentação pedagógica na Educação Infantil “[...] pode revelar o pensamento investigativo das crianças”, desde que ela seja considerada protagonista da sua própria história (Paula, 2021, p. 19). Esse movimento acontece pelo oferecimento de “[...] uma memória das escolhas e dos

percursos feitos” pela criança. Dessa forma, a observação e a escuta atenta do cotidiano registrados (anotações, fotografias, filmagens...) pela professora/pelo professor podem compor esse instrumento de memória que é a documentação pedagógica (Paula, 2021, p. 79). A documentação pedagógica é um instrumento em que os modos de pensar, emoções, expressões e aprendizagens da criança se tornam visíveis.

A tese *Fotografar e documentar na Educação Infantil: um jogo de luzes e sombras*, de Moraes (2021), também elucida as contribuições da Abordagem de Reggio Emilia na perspectiva da documentação pedagógica. Diante de indagações como: “A que processos se escolhe dar visibilidade com a fotografia na educação infantil? Quem é responsável por fotografar? Que imagem da criança se pretende comunicar?” (Moraes, 2021, p. 22), entre outras, a pesquisa objetivou “[...] compreender e analisar a utilização da fotografia para narrar e documentar as aprendizagens e vivências das crianças em uma escola de educação infantil da rede municipal de ensino da cidade de Erechim-RS” (Moraes, 2021, p. 22-23). Com a pesquisa-ação como metodologia, a pesquisadora esteve no campo de pesquisa por oito meses e realizou ações como: observação participativa em espaços compartilhados da escola da infância, entrevistas com as professoras e participação em reuniões de formação pedagógica.

Moraes (2021) e Paula (2021) sinalizam as mini-histórias como uma forma de documentar o cotidiano das crianças da Educação Infantil. Mini-histórias são “[...] pequenas narrativas com apoio em fotografias, que constituem uma forma de comunicação dos processos de escuta e documentação em instituições de educação de infância” (Moraes, 2021, p. 159). As mini-histórias fazem parte da Abordagem de Reggio Emilia.

A pesquisa de Moraes (2021) evidenciou que a fotografia na construção da documentação pedagógica é um instrumento de reflexão da prática educativa das professoras e dos professores da Educação Infantil. Também confirmou a potência da fotografia na visibilidade de narrativas do cotidiano construídas pelas crianças e os seus modos de ser.

Perante o exposto, entendo que as pesquisas selecionadas – Scartazzini (2012), Corrêa (2018), Andréia Silva (2019), Mello (2021), Lisboa (2019) e Americano (2019) – defendem que a arte adentre as formações em serviço/continuada docente, pois reconhecem que ela é potência para a educação estética e experiência estética do ser humano, o que refletirá no fazer pedagógico da professora/do professor e em si própria/o. Já Ghidini (2020), Medeiros (2021), Paula (2021) e Moraes (2021) reforçam que a criança é protagonista de sua história, e, com isso, suas narrativas, suas memórias e seus modos de ser merecem visibilidade.

Atento que, por esta tese trilhar um percurso narrativo autobiográfico (cuja metodologia será desvelada nos próximos parágrafos), ela permite que outros estudos, além dos que foram selecionados, possam auxiliar este movimento doutoral.

2.1 Uma abordagem qualitativa

Tendo em vista que minhas experiências como leitora e professora se dão no atravessamento desta pesquisa, esta se desenha como qualitativa, que, segundo Stake (2011, p. 21), “[...] significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana”. Nesse sentido, o autor descreve que o estudo qualitativo é interpretativo porque se fixa “[...] nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista” (Stake, 2011, p. 25).

O estudo qualitativo é experiência, pois, de acordo com Stake (2011), está voltado ao campo de pesquisa e considera as narrativas dos participantes, respeitando suas percepções. O autor também descreve que o estudo qualitativo é situacional e que, portanto, tem suas características específicas, não podendo ser generalizadas. Por isso, um estudo qualitativo é personalístico, visto que busca a singularidade.

Para Stake (2011), o estudo qualitativo deve ser bem conduzido, bem triangulado e, também, bem-informado. Por isso, eu deverei estar atenta às “[...] principais teorias e compreensões profissionais relacionadas à investigação” (Stake, 2011, p. 26), o que me leva a compreender a importância da revisão de literatura durante toda a pesquisa, como pontuado por Echer (2001). Na sequência, discorro sobre a Pesquisa Narrativa Autobiográfica, metodologia escolhida para o desenvolvimento deste estudo.

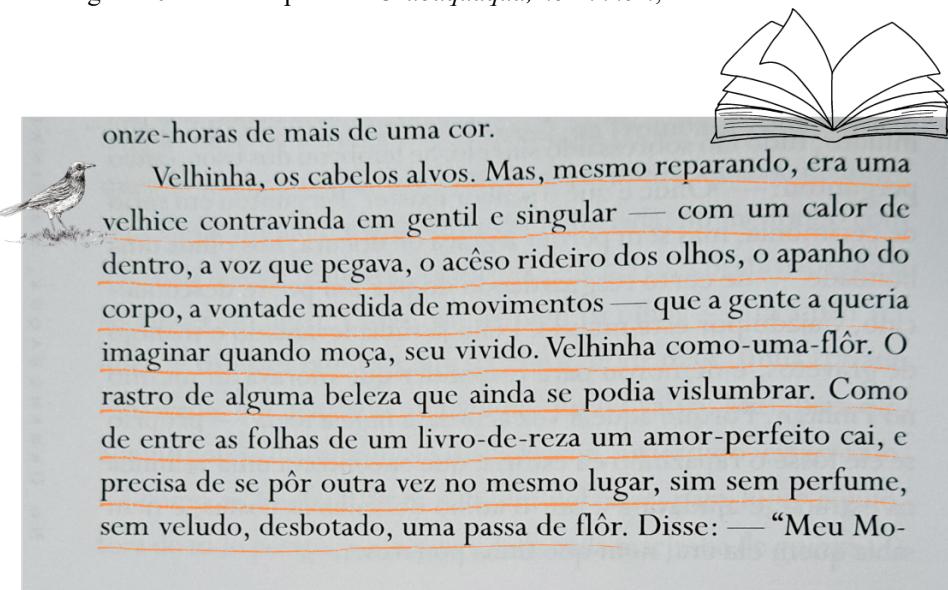
2.1.1 Um caminho narrativo autobiográfico

Em meu percurso como pesquisadora, encontrei na obra de Clandinin e Connelly (2011) o método que mais se adequava aos propósitos deste estudo: a pesquisa narrativa. Descobri que a pesquisa narrativa não deriva de termos dos “[...] escritos modernos e pós-modernos e dos estudos da literatura”, mas da preocupação com a experiência (Clandinin; Connelly, 2011, p. 85). Ela é indicada para professoras pesquisadoras/ professores pesquisadores que desejam desenvolver suas pesquisas, tendo como objeto de estudo a história e a experiência da professora/do professor. Clandinin e Connelly (2011), ao desenvolverem o que é uma pesquisa

narrativa, trazem suas histórias de professores pesquisadores e o quanto que, em cada pesquisa orientada ou a cada passo de suas pesquisas realizadas, autoras e autores tentam conceituar o que é uma pesquisa narrativa, tendo como ponto de partida suas histórias e suas experiências acadêmicas e, também, suas vidas. Com isso, é possível afirmar que a pesquisa narrativa não visa somente o desenvolvimento e a transformação de campo de pesquisa, mas também a vida da pesquisadora/do pesquisador. Em outras palavras, a pesquisadora/o pesquisador também faz parte desse campo de pesquisa.

Esse movimento na pesquisa narrativa traz novamente à minha memória o personagem Lélio, de Guimarães Rosa (2001). Lélio, recém-chegado ao sertão do Pinhém, moço de poucas palavras, em seu silêncio, observava a vida no sertão como se estivesse lendo um livro. Certo dia, seu caminho cruzou com o de Dona Rosalina e, a partir desse momento, Lélio se sentiu em casa (Figura10).

Figura 10 – Excerto poético: *Urubuquaquá, no Pinhém*, de Guimarães Rosa



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Rosa (2001 p. 234).

Entendo que a pesquisa narrativa dialoga com a pesquisadora/o pesquisador, seja por suas experiências, por suas histórias, um movimento de encontros, assim como foi com Lélio e Lina (Rosalina) no Pinhém. É nesse movimento que Clandinin e Connelly (2011) têm se colocado por mais de 30 anos em lugares, linhas de histórias de paisagem educacional e posições diferentes, como, por exemplo, “[...] professores, professores educadores, professores universitários e como pesquisadores em Educação” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 29). Levando em conta essa trajetória, os autores afirmam que suas questões, seus “[...] enigmas de pesquisa têm mantido seu foco na ampla questão sobre o como os indivíduos ensinam e

aprendem, no como a temporalidade (contextualizando tudo em relação ao tempo) conecta-se com transformação e aprendizagem e no como as instituições interferem em nossas vidas” (Clandinin; Connally, 2011, p. 29).

Ao pesquisar sobre as características da pesquisa narrativa, descobri que ela é “[...] uma forma de compreender a experiência” (Clandinin; Connally, 2011, p. 51) e, por isso, é uma pesquisa que não prevê uma linearidade dos acontecimentos, mas constrói-se a partir dos acontecimentos, constrói-se com o próprio campo de pesquisa. É nesse movimento que a pesquisa narrativa se caracteriza por ser criativa, pois ela se pauta em diferentes materiais para, de fato, compreender a experiência, a história do objeto pesquisado. Esses materiais podem ser documentos, autobiografia, entrevistas, observações, dentre outros materiais que auxiliem na compreensão de uma experiência.

Segundo Clandinin e Connally (2011), o termo principal da pesquisa narrativa é a experiência. Os autores sinalizam que o termo está atrelado ao conceito de experiência de Dewey, o qual “[...] transforma o termo comum, experiência, de nossa linguagem de educadores, em um termo de pesquisa e, assim, nos dá um termo que permite um melhor entendimento da vida no campo da Educação. Para Dewey, a experiência é pessoal e social” (Clandinin; Connally, 2011, p. 30). No entanto, vale ressaltar que os termos utilizados por Clandinin e Connally (2011, p. 85) “[...] não são extrações rigorosas da teoria de Dewey”, mas, sim, uma referência criativa.

A pesquisa na educação está envolta a histórias das crianças e das suas famílias, das professores e dos professores, de toda a comunidade escolar, histórias particulares, histórias que se entrecruzam, histórias que estão “[...] sempre mudando e sempre encaminhando-se para algum outro lugar” (Clandinin; Connally, 2011, p. 31). Esse movimento de continuidade é um critério da experiência em Dewey,

[...] nomeadamente, a noção de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências. Onde quer que alguém se posicione nesse *continuum* – o imaginado agora, algo imaginado no passado, ou um imaginado futuro – cada ponto tem uma experiência passada como base e cada ponto leva a uma experiência futura (Clandinin; Connally, 2011, p. 30).

Tendo Dewey como referência criativa para as pesquisas desenvolvidas e orientadas por Clandinin e Connally (2011), entendo que a pesquisa narrativa se centraliza em narrativas que se encontram e são construídas no cotidiano. “A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (Dewey, 2010, p. 109). Concordo com a afirmativa de Dewey e penso que a escola é a própria vida que pulsa em histórias e experiências que se encontram.

Clandinin e Connelly (2011) apontam que suas reflexões acerca da pesquisa narrativa não extrapolam exaustivamente os estudos de Dewey. Entretanto, pensar no conceito de experiência em Dewey não os deixa escapar da principal característica desse método investigativo, que é a compreensão da experiência. Isso porque, segundo os autores, Dewey os faz pensar para “[...] ‘além da caixa preta’, isto é, além da noção de experiência sendo irredutível de forma que não se pode investigá-la” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 85).

O desejo de compreender a experiência estética levou-me à pesquisa narrativa. Com isso, é preciso considerar os termos “[...] *pessoal e social* (interação); *passado, presente e futuro* (continuidade); combinados à noção de *lugar* (situação)” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 85). Esse conjunto de termos organizados pelos autores suscita um espaço tridimensional. Os autores acrescentam que “[...] os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 85). Assim sendo, esses termos favorecem a compreensão de que a experiência é singular. Por isso, a pesquisadora ou o pesquisador se movimenta no tempo, entre o pessoal e o coletivo, e em um contexto que envolve quatro direções: introspectivo, extrospectivo, retrospectivo e prospectivo.

Por introspectivo, queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectivo, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por retrospectivo e prospectivo, referimo-nos à temporalidade – passado, presente e futuro. Escrevemos que experienciar uma experiência – isto é, pesquisar sobre uma experiência – é experienciá-la simultaneamente nessas quatro dimensões, fazendo perguntas que apontem para cada um desses caminhos. Assim, quando se posiciona em um desses espaços bidimensionais em qualquer investigação, elaboram-se perguntas, coletam-se notas que atendam tanto a questões pessoais quanto sociais, olhando-se interna e externamente, abordando questões temporais olhando não apenas para o evento, mas para o seu passado e seu futuro (Clandinin; Connelly, 2011, p. 85-86).

Levando em conta a dimensão da pesquisa narrativa, é importante ressaltar que ela requer uma pesquisadora ou um pesquisador que seja **aprendiz**, tal como Clandinin e Connelly (2011) propuseram ao narrarem suas histórias e suas experiências nas pesquisas realizadas por eles ou nas pesquisas que foram orientadas por eles. A pesquisadora ou o pesquisador que se coloca no lugar de aprendiz não tem a intenção de comprovar uma teoria, mas de compreender uma experiência ao ponto de também repensar no seu próprio caminho de professora ou professor, de pesquisadora ou pesquisador e de ser humano. É um processo de reflexão contínua sobre o vivido, um movimento de transformação diária. Por isso, a pesquisa narrativa é uma pesquisa contínua, o que, segundo Creswell (2016, p. 38), corrobora “[...] uma narrativa colaborativa” entre pesquisadora/pesquisador e fenômeno investigado.

A partir dos estudos de Clandinin e Connelly (2011) sobre a pesquisa narrativa, entendo que: “*Stories are always on their way, in the midst, in the making, because experience is always on the way*”²⁷ (Clandinin, 2018, p. 19). Assim, tomo a liberdade de considerar este **estudo como narrativo autobiográfico**, pois estou dentro desse movimento de construção, a caminho de uma experiência estética.

2.2 Descrição dos movimentos propostos

Para atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, organizei alguns movimentos de pesquisa, a saber: Revisão da literatura; Revisão documental; e “*Caminhoar*” em *Reggio Emilia*.

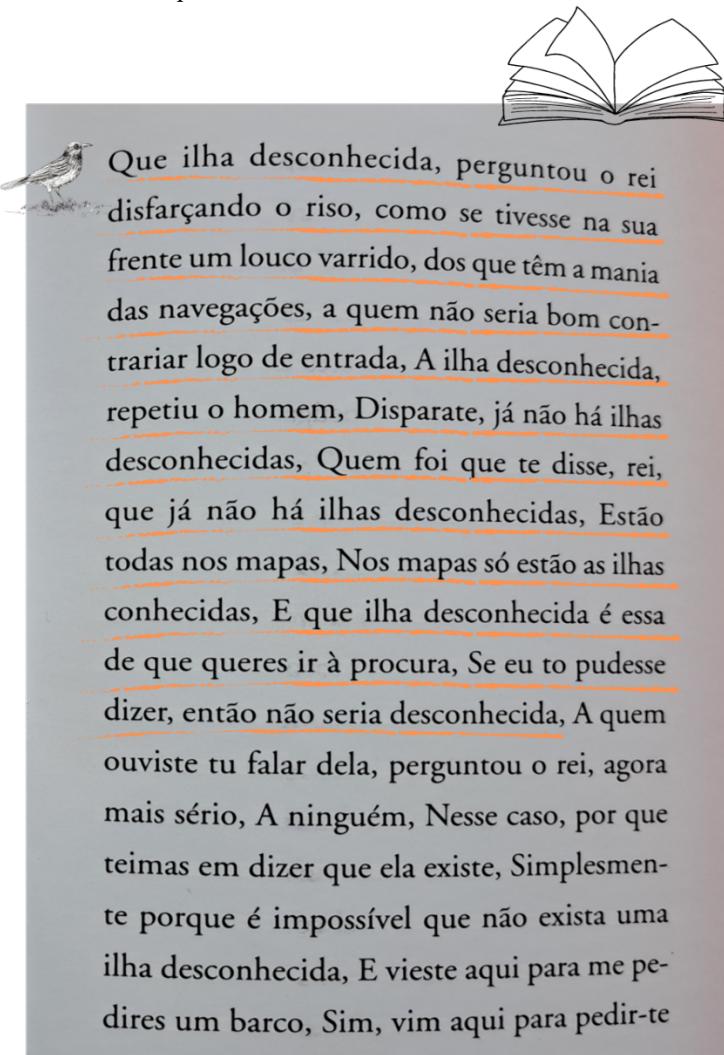
2.2.1 Revisão da literatura

Para atender ao primeiro objetivo específico da pesquisa – **discutir os conceitos de educação estética e experiência estética** –, debrucei-me sobre as pesquisas efetuadas nos últimos dez anos (2012-2021) no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, trazendo à baila os conceitos acerca da educação estética ancorados em Duarte Jr. (2010) e Schiller (2011), e experiência estética em Heidegger (2018, 2020) e Larrosa (2019). Esse movimento também me permitiu realizar as possíveis relações entre os conceitos pensados pelos autores mencionados, bem como ensaiei uma aproximação com a educação estética e experiência estética como uma prática de cuidado de si em Foucault (2004).

Atrelada a esse movimento, emergi nos inúmeros questionamentos acerca dos conceitos e das relações que me propus a discutir; um misto de leituras, de reflexões e de hipóteses que me desassossegaram, tal como o homem do *Conto da ilha perdida*, de José Saramago (2019), no excerto da Figura 11 a seguir.

²⁷ “Histórias estão sempre a caminho, no meio, em construção, porque a experiência está sempre a caminho” (Clandinin, 2018, p. 19, tradução própria).

Figura 11 – Excerto poético: *Conto da ilha desconhecida*, de José Saramago



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Saramago (2019, p. 16-17).

O homem, personagem do conto de Saramago (2019), deseja navegar à procura de ilhas desconhecidas. Desassossegado, ele vai ao encontro do rei para pedir um barco para, então, zarpar e desbravar outras terras. Contrariando o homem, o monarca diz que todas as ilhas já foram descobertas. Entretanto, movido pela curiosidade e pelo anseio de desbravar novos territórios, o homem permaneceu firme em sua ideia: Ir atrás da ilha desconhecida. Esse conto me leva a fazer uma conexão com a educação estética, pois, assim como o desassossego é íntimo do movimento, a educação estética é um movimento dinâmico em que o ser humano vê o mundo fora de si, contempla e reflete sobre o desconhecido. Nessa perspectiva, a literatura me desassossega e me convida a *fazer uma experiência* com aquilo que não é pronunciado, afinal: “A poesia de um poeta está sempre impronunciada” (Heidegger, 2018, p. 28). Por isso, a cada leitura do texto de Saramago posso desbravar ilhas desconhecidas e estar me educando esteticamente.

2.2.2 Revisão documental

Tendo em vista o segundo objetivo específico – **problematizar como o cuidado de si se articula ao cuidado necessário com as infâncias** –, caminhei em direção aos documentos que norteiam a Educação Infantil brasileira: as DCNEI, versão 2010; e a BNCC-EI, terceira versão, aprovada em 2017, por meio da Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b), publicadas em 2018 (Brasil, 2018), tendo como referência os autores que embasam esta pesquisa. Visto que sou professora da Educação Infantil e que esses documentos devem fazer parte do planejamento pedagógico diário do cotidiano da escola da infância brasileira pelo seu caráter mandatório, voltar à leitura desses documentos em meio aos estudos desenvolvidos a partir da educação estética e experiência estética é voltar a uma leitura atenta e menos ingênua, um movimento importante na pesquisa qualitativa narrativa autobiográfica no que se refere à interpretação dos achados.

Ainda nesse movimento, convido a uma caminhada de primeiras aproximações à Abordagem de Reggio Emilia, conhecida internacionalmente como *Reggio Emilia Approach*, em que me aproximo do documento *Regolamento Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia*²⁸, de 2018, bem como da história em que nasceu essa filosofia reggiana.

2.2.3 “Caminhoar” por Reggio Emilia

Para dar conta do terceiro objetivo específico – **interpretar como acontece a educação estética no *Reggio Emilia Approach*** –, além da consulta em obras que tratam da Abordagem de Reggio Emilia, tais como Rinaldi (2012), Vecchi (2017a, 2017b), Manera (2019, 2020, 2022) e Hoyuelos (2020), participei de dois grupos de estudo²⁹ ofertados *online* pela instituição *Reggio Children S.r.l.*³⁰, a saber: *Gruppo di Studio online – L’Approccio Educativo di Reggio Emilia*³¹ (de 25 de novembro de 2021 a 3 de dezembro de 2021, totalizando 19 horas); e *Gruppo di Studio online – Lo stupore nell’apprendere: la costruzione del curricolo nel quotidiano*³²

²⁸ Também é possível encontrar este documento traduzido para o português sob o título *Regimento Escolas e Creches para a infância da Comuna de Reggio Emilia*.

²⁹ A autorização para o uso de materiais, informações e dados recolhidos durante a participação nos Grupos de estudo com a *Reggio Children S.r.l.* encontra-se no Anexo A.

³⁰ S.r.l. – *Società a Responsabilità Limitata*, corresponde a Sociedade Limitada (LTDA) no Brasil.

³¹ Grupo de estudo *online* – “Abordagem educacional de Reggio Emilia” (tradução própria).

³² Grupo de estudo *online* – “A maravilha da aprendizagem: construindo o currículo no cotidiano” (tradução própria).

(iniciado em 27 de janeiro de 2022 e com término em 30 de março de 2022, totalizando 25 horas).

Com o *Gruppo di Studio online – L'Approccio Educativo di Reggio Emilia e Lo stupore nell'apprendere: la costruzione del curricolo nel quotidiano*, foi possível conhecer a abordagem pedagógica de Reggio Emilia. Os estudos contaram com a participação de professores, de atelieristas e de famílias que têm crianças matriculadas na instituição, bem como foram disponibilizados alguns vídeos na plataforma *Reggio Children* para apreciação. Também nos foi oferecido um encontro no ateliê chamado *Mosaico di grafiche, parole e materia*³³, no qual foi possível observar a importância da arte, da contemplação e da reflexão na Abordagem de Reggio Emilia.

No grupo de estudo *Lo stupore nell'apprendere: la costruzione del curricolo nel quotidiano*, acessamos a uma grande quantidade de conteúdos na plataforma da instituição e, com isso, assistimos a vídeos que dialogam sobre a pedagogia das cem linguagens da criança, uma referência à poesia *Ao contrário, as cem existem*³⁴, escrita por Loris Malaguzzi, a qual se conecta à Abordagem Reggiana. Foram três meses de encontros, estudos e discussão com professores (em sua maioria) participantes de países da Europa, da América do Sul e da América do Norte, entre outros. Também foi possível participar de um ateliê chamado *I segreti della carta*³⁵, ofertado por uma atelierista.

Com a oportunidade da bolsa sanduíche ofertada pelo Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior (PDSE), Edital Capes 2022/2023, tive a oportunidade de caminhar por novos caminhos que me aproximaram da Abordagem de Reggio Emilia. Além de viver por seis meses na cidade italiana que nasceu essa filosofia que tem inspirado outros países a pensar a Educação Infantil com pesquisa e respeito às crianças e às suas infâncias, participei de mais dois grupos de estudos, na modalidade presencial, oferecidos pela *Reggio Children S.r.l.*, a saber: *Gruppo di studio in presenza – L'approccio educativo di Reggio Emilia*³⁶ (de 10 a 12 de novembro de 2022, totalizando 20 horas); e *Gruppo di studio in presenza – La cultura dell'atelier come approccio all'apprendimento di bambini e adulti*³⁷ (de 1 a 3 de dezembro de

³³ Mosaico de gráficos, palavras e matéria (tradução própria).

³⁴ Esta poesia se encontra nesta tese, na versão italiana, na página 171, e na versão traduzida, na página 172.

³⁵ Os segredos do papel (tradução própria).

³⁶ Grupo de estudo presencial “Abordagem educacional de Reggio Emilia” (tradução própria).

³⁷ Grupo de estudo presencial “A cultura do ateliê como uma abordagem à aprendizagem de crianças e adultos” (tradução própria).

2022, totalizando 20 horas). Os grupos de estudo aconteceram no *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*³⁸.

No *Gruppo di studio in presenza – L'approccio educativo di Reggio Emilia*, aproximei-me ainda mais da Abordagem de Reggio Emilia, por meio de relato do cotidiano de professoras e atelieristas que trabalham em escolas da infância. Também participei do ateliê *Un pensiero in festa. Metafora visiva e vita quotidiana*³⁹ e visitei a famosa *Scuola comunale dell'infanzia Diana*, onde Vea Vecchi trabalhou como atelierista por 30 anos (Vecchi, 2017a).

Com o *Gruppo di studio in presenza – La cultura dell'atelier come approccio all'apprendimento di bambini e adulti*, emergimos no diálogo sobre a importância do ateliê para a Abordagem de Reggio Emilia. Tive a oportunidade de participar do ateliê *Disegnare la luce – Light drawings*⁴⁰ e visitei a *Scuola comunale dell'infanzia La Villetta*, em que a pesquisa de Giordana Rabitti foi desenvolvida e lançada em livro intitulado *Alla scoperta della dimensione perduta*⁴¹, de 1994.

Por meio da bolsa sanduíche, participei de seminários, eventos e encontros organizados pelo Doutorado de Pesquisa *Reggio Childhood Studies – Fondazione Reggio Children* (FRC) junto à *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia* (UNIMORE). Também tive a oportunidade de participar do seminário *Diritto alla Bellezza: l'estetica nei processi di apprendimento di bambini e adulti*⁴², em que foi possível visitar a *Scuola comunale dell'infanzia Ernesto Balducci* e ter um diálogo com o atelierista.

Em Reggio Emilia, participei do encontro *Domeniche al Centro*, nos dias 25 de setembro de 2022, 16 de outubro de 2022 e 26 de fevereiro de 2023. No primeiro encontro, contemplei o ateliê *Scintillae: play and learning in the digital age*⁴³; no segundo encontro, participei do diálogo *Il valori e l'organizzazione nel Reggio Emilia Approach*⁴⁴; e, no último domingo em que estive na Itália, participei do ateliê *L'alma della foglia*⁴⁵. Ademais, no dia 30 de setembro de 2022, estive presente em *Un Pomeriggio in atelier*⁴⁶, uma tarde em que o *Centro Internazionale Loris Malaguzzi* recebeu crianças e adultos em seus ateliês de pesquisa.

³⁸ Centro Internacional Loris Malaguzzi (tradução própria).

³⁹ Um pensamento em festa. Metáfora visual e vida cotidiana (tradução própria).

⁴⁰ Desenhar a luz – Desenhos da luz (tradução própria).

⁴¹ Também é possível encontrar este livro traduzido para o português sob o título *À procura da dimensão perdida*.

⁴² Direito à beleza: a estética nos processos de aprendizagem de crianças e adultos (tradução própria).

⁴³ Cintilações: brincar e aprender na era digital (tradução própria).

⁴⁴ Valores e organização na Abordagem Reggio Emilia (tradução própria).

⁴⁵ A alma da folha (tradução própria).

⁴⁶ Uma tarde no ateliê (tradução própria).

Visto que um dos objetivos desta pesquisa é **experienciar a Pesquisa Narrativa Autobiográfica**, estar em Reggio Emilia ampliou o meu repertório e os meus olhares para com a educação estética e experiência estética na Educação Infantil. Outrossim, contribuiu para a minha caminhada metodológica proposta, pois a minha história e minhas experiências contribuem no desenvolvimento da pesquisa.

2.3 A composição de textos de campo como instrumento na pesquisa narrativa

A construção do texto de campo é um dos instrumentos de coleta de dados na pesquisa narrativa. Nele, a pesquisadora/o pesquisador toma nota de acontecimentos externos no campo de pesquisa a partir da observação, da leitura de documentos, da apreciação de imagens, por exemplo, ao mesmo tempo em que volta o seu olhar para dentro de si e registra “[...] suas experiências interiores ou introspectivas” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 127).

Tomando por base os estudos a partir da Pesquisa Narrativa Autobiográfica, entendo que os textos de campo que compõem esta pesquisa englobam a participação nos grupos de estudo *online* e presencial ofertados pela *Reggio Children*, bem como as leituras bibliográficas e documentais, pois, nesse movimento, estou também registrando minhas experiências de professora pesquisadora da Educação Infantil que, ao mesmo tempo, se nutre com arte. Recordo-me de uma entrevista com Manoel de Barros (Castello, 2005) em que o poeta cita que foi durante uma viagem à Bolívia que percebeu o sentimento maior pelas coisas sem importância: “[...] eu simplesmente vivia [...]. Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas. E me encantei”. As poesias de Manoel de Barros encantam-me!

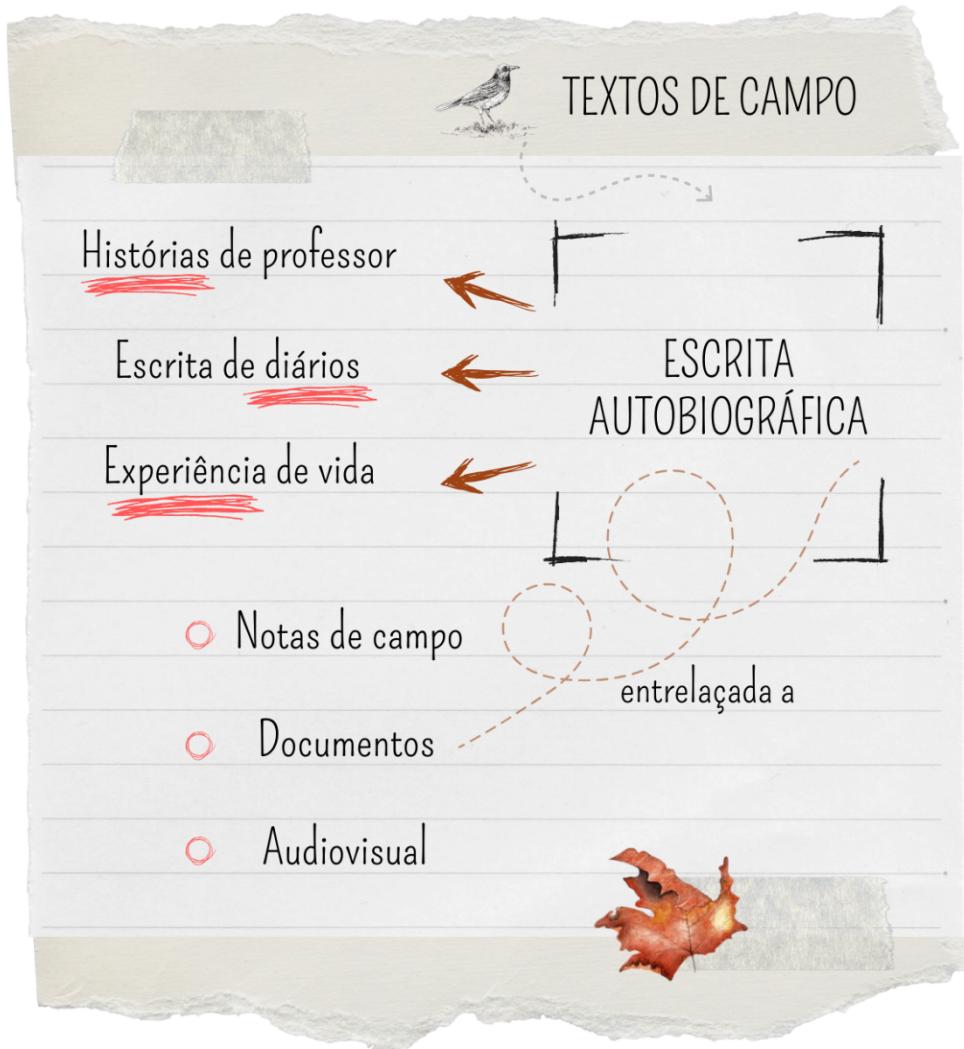
Por meio da composição do texto de campo, tive a possibilidade de refletir sobre o fenômeno em estudo. Posso dizer que é um movimento reflexivo “[...] sobre a experiência da experiência” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 127). É importante destacar que “[...] fazer pesquisa narrativa é uma forma de viver. Viver em seu sentido mais geral e ilimitado” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 129). Com isso, a minha tarefa de professora pesquisadora é “[...] capturar, ao máximo possível, essa possibilidade de abertura da experiência” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 129). Todavia, os autores chamam atenção para o paradoxo do espaço de pesquisa visualizado como uma caixa fechada ou como um espaço aberto, por isso Clandinin e Connelly (2011) alertam para a relação da pesquisadora/do pesquisador com o objeto estudado. Quanto mais eu me envolver em compreender o meu fenômeno de estudo, mais possibilidades

de me deparar comigo mesmo, em um espaço tridimensional, eu terei, o que me possibilitará o registro diante de um fato observado.

O espaço da pesquisa e sua implícita ambiguidade nos faz pensar sobre a importância de estarmos conscientes do lugar onde nós e nossos participantes somos colocados, a todo o momento em particular temporalmente, espacialmente e em termos de pessoal e social. Nossa consciência transporta para nossos textos de campo, onde um texto é sempre datado, posto e situado em um contínuo pessoal-social (Clandinin; Connelly, 2011, p. 130).

Clandinin e Connelly (2011) pontuam que a pesquisa narrativa está entrelaçada ao processo de interpretação na criação dos textos de campo. Por ter o caráter interpretativo, os autores optaram por utilizar o termo “textos de campo”, referindo-se ao chamado dados de pesquisa. Com isso, reporto-me a esse termo a partir deste capítulo. Os autores ainda destacam diferentes tipos de composição do texto de campo. Nesse sentido, para este estudo, compreendo a necessidade de compor o texto de campo autobiográfico, pois “[...] pode haver uma rica variedade de possíveis textos de campo quando escrevemos textos autobiográficos. Ao olharmos para esse conjunto de possibilidades vemos que muitos deles têm uma qualidade autobiográfica” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 144). Assim sendo, os outros textos de campo que se entrelaçam são os apresentados na Figura 12.

Figura 12 – Textos de campo



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

A seguir, discorro sobre a composição dos textos de campo para os textos de pesquisa.

2.4 Dos textos de campo à composição dos textos de pesquisa... um desafio movente

A composição dos textos de pesquisa tem como desafio a seleção dos textos de campo e a inserção deles em um “[...] texto narrativo global e único” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 185). Em outras palavras, os autores apontam que, assim como os textos de campo se entrelaçam, eles também devem se entrelaçar ao texto de pesquisa.

O movimento de entrelaçamento segue a “[...] noção de espaço tridimensional da pesquisa narrativa” em que a pesquisadora/o pesquisador tenta “[...] compor um texto olhando retrospectiva e prospectivamente, introspectiva e extrospectivamente, situando a experiência dentro de um lugar” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 187). Por isso, os autores alertam que os

textos de campo devem se aproximar da intenção de pesquisa, visto que é importante indagar a necessidade de criar um tipo de texto de campo.

O texto de pesquisa é temporal e, por isso, a pesquisadora/o pesquisador “[...] precisa encontrar formas de escrever um texto que está ‘em um lugar’, não abstrato, mas situado”, isso porque “[...] pessoas, lugares e coisas e lugares” (Clandinin; Connally, 2011, p. 193) estão em constante transformação. A partir de Clandinin e Connally (2011), de Clandinin (2018) e na perspectiva de Dewey (2010), comprehendo que as histórias estão em formação contínua.

Em meio às incertezas, o texto de pesquisa é construído. Segundo Clandinin e Connely (2011), os textos de campo não podem ser reducionistas ao longo do texto global de pesquisa. Os autores ainda sinalizam que a grande tarefa do pesquisador-escritor-autor é de não fazer do texto de pesquisa uma escrita que reduza a potencialidade das histórias e das experiências descritas nos textos de campo, pois as histórias não são “[...] *little nuggets that you can take away and analyze. You always have to understand them as something composed; they're told in particular ways in particular times*”⁴⁷ (Clandinin, 2018, p. 19).

Na caminhada proposta, sigo na discussão dos conceitos de educação estética e experiência estética, em uma possibilidade de vizinhança entre Friedrich Schiller, Martin Heidegger e Michel Foucault.

⁴⁷ “[...] pequenas pepitas que você pode remover e analisar. Você sempre tem de entendê-las como algo composto; elas são contadas de maneiras particulares em momentos específicos” (Clandinin, 2018, p. 19, tradução própria).

3 O FAZER UMA EXPERIÊNCIA PELA PALAVRA POÉTICA: ENTRE SIGNIFICÂNCIAS E INSIGNIFICÂNCIAS

A maior riqueza do homem
é sua incompletude.

Nesse ponto
sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou
- eu não aceito.

Não aguento ser apenas
um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas,
que olha o relógio,
que compra pão às 6 da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.

Eu penso renovar o homem
usando borboletas.

Manoel de Barros - *Retrato do artista quando coisa*

Denise Costa, *O voo do sabiá*, 2023. Aquarela
sobre papel, 15,3 cm x 20,2 cm.

Considero Manoel de Barros um escritor com um **olhar poético**, porque seus escritos estão repletos de insignificâncias⁴⁸ e, por meio de um olhar atento, percebemos a poeticidade que habita o cotidiano. O olhar poético é uma característica de grandes escritores que fazem uma experiência COM a palavra. Por isso que a cada leitura da poesia *Retrato do artista quando coisa* (Barros, 2013b) vem ao meu encontro a metamorfose da borboleta, um ciclo que a transforma em um ser único, de uma beleza que colore as verdes plantas dos ditos dias comuns. Nesse ciclo chamado vida, estou metamorfoseando, não sou a mesma professora pesquisadora de 2012 quando ingressei no GP Cultura, Escola e Educação Criadora da Univali, tampouco a mesma menina de 17 anos que ingressou no curso de Pedagogia em 2004. Não caibo em mim mesma, quero percorrer outros caminhos, quero poetar...

Nessa inquietude na qual me encontro, organizei o projeto de pesquisa e junto aos trabalhos que acompanham esta pesquisa, atentei-me à necessidade de dedicar um capítulo para **discutir os conceitos de educação estética e experiência estética**. Visto que há diferentes significados, anuncio que esta pesquisa tem como referência os estudos de Heidegger (2018), de Schiller (2011) e de Foucault (2004a, 2004b). Dessarte, a partir dos estudos realizados durante este trabalho, foi possível pensar em caminhos que se aproximam entre os conceitos desenvolvidos por esses autores. Para fazer essas relações, tomei a liberdade de usufruir do conceito de **vizinhança** desenvolvido por Heidegger (2018), o qual tentarei desenvolver.

Na obra *A caminho da linguagem*, Heidegger (2018) desvela o conceito de experiência a partir da linguagem. Em um movimento de jogo, a cada capítulo, o autor nos dá pistas que nos convidam a *fazer uma experiência pensante* a partir da leitura de sua obra. É interessante que o filósofo tem a preocupação, para além de trazer um conceito sobre a experiência, de evidenciar a sua experiência com a poesia. É um movimento de acompanhar, de estar junto, de dialogar, a partir da poesia, com o movimento da experiência com a linguagem. Assim sendo, Heidegger (2018) não teve a intenção de prescrever qual o/um caminho para a experiência, mas propôs a aproximação com a poesia para, junto ao leitor, *fazer uma experiência pensante* com a linguagem.

Na continuidade deste capítulo, observo que Heidegger (2018) usufrui da poesia como manifestação artística. Ele rumina palavras da poesia, trazendo o conceito de experiência a partir da literatura de Stefan George. Quero dizer que Heidegger faz uma experiência com a poesia assim como temos feito na escrita dos estudos do GP Cultura, Escola e Educação

⁴⁸ As insignificâncias estão nas temáticas, nas coisas sem importância trazidas, mas vejo que elas são de grande significância.

Criadora. É o que Heidegger (2018) argumenta ser a palavra-guia que carrega consigo uma poeticidade que o coloca a caminho de *fazer uma experiência* com a linguagem.

Esse movimento de Heidegger (2018) faz-me retornar ao primeiro capítulo desta pesquisa, no qual introduzo meu encontro com Guimarães Rosa (2001). Cada releitura de “A estória de Lélio e Lina” é menos ingênuo, e a palavra-guia coloca-me a caminho de uma experiência pensante, em que a poeticidade da palavra vem ao meu encontro, atravessa-me, rasga-me, uma relação de travessias e de possível transformação.

Na leitura e nos estudos desenvolvidos junto aos meus pares de pesquisa, descobri que Heidegger (2020) parte da linha fenomenológica⁴⁹ e que, por isso, sua tese acerca da essência diverge do conceito defendido pela metafísica. Segundo o autor: “O pensamento busca elaborar uma representação universal da linguagem. O universal, o que vale para toda e qualquer coisa, chama-se essência” (Heidegger, 2018, p. 7).

Nos estudos de Heidegger, não há uma essência linear e imutável, visto que o filósofo “[...] ‘destrói’ o sentido de essência, devolvendo-o para a experiência de realizar o modo de ser, de vigorar, expressa num antigo verbo alemão *wesen*⁵⁰, vigir, vigorar” (Heidegger, 2018, p. 8). Em uma aproximação à poesia de Manoel de Barros (2010), na essência universal, ressoa um ser que é condicionado a fazer as mesmas coisas de sempre, a fazer de seu cotidiano uma rotina inflexível, a estar em um mesmo caminho por tantos anos, talvez por receio do novo, da mudança. O poeta leva-me a pensar que a inquietude é o modo de ser, “[...] ser Outros” (Barros, 2010, p. 61), transitar por outros caminhos.

Com Heidegger (2018), comprehendo que caminhar por caminhos desconhecidos é transitar por campos que se aproximam. O autor reporta-se ao poema de Stefan George em uma possibilidade de *fazer uma experiência pensante*:

Para muitos o que aqui se pensa sobre o poema deve parecer superficial, importuno e forçado. O que nos cabe, porém, encontrar, na vizinhança da experiência poética com a palavra, é a possibilidade de uma experiência *pensante* com a linguagem. Isso significa agora e sobretudo: aprender a atentar e a atender a essa vizinhança em que habitam poesia e pensamento (Heidegger, 2018, p. 146).

Em outras palavras, a poesia e o pensamento habitam a mesma vizinhança e, ao *fazer uma experiência poética*, estou em uma relação com a palavra que me guia a pensar em outros sentidos, convida a pensar para além da significância vocabular. Por isso, ao ler a sequência de palavras da poesia de Manoel de Barros (2013b, p. 61) – “[...] abre portas, que puxa válvulas,

⁴⁹ O filósofo cita que “[...] a fenomenologia presenteou possibilidades de um caminho” (Heidegger, 2018, p. 75).

⁵⁰ “A palavra alemã *Wesen* significa comumente essência” (Heidegger, 2018, p. 8).

que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva” –, tenho a possibilidade de pensar a vida condicionada, imutável e inflexível e na inquietude do poeta de trilhar por outros caminhos.

Percebo que poesia e pensamento se interpenetram, se tornam unificados sem perder as suas características. No movimento da experiência, não consigo distinguir onde inicia a poesia e onde termina o pensamento. É um movimento que Heidegger (2018) caracteriza como circular; não há início, não se percebe por onde os caminhos se cruzam, pois, no *fazer uma experiência*, esse “e” da vizinhança entre a poesia e o pensamento se torna invisível.

Compreendo que Heidegger (2018, 2020) defendia a **liberdade de pensamento**, um pensamento que cruza os sentidos e os sentidos que cruzam o pensamento, um pensamento que é temporal. Pautada nessa vertente, por conseguinte, tenho a possibilidade de fazer vizinhança entre os autores estudados, em uma tentativa de discutir os conceitos de educação estética em um jogo de aproximações, de distanciamentos e de sentidos.

Entre as leituras e os estudos a partir de Heidegger (2018), considero que percorrer caminhos diferentes é um movimento de inquietação do ser, já que um fio condutor que conduz o ser a caminhos seguros se rompe. Desse modo, a experiência é sempre um movimento de caminhada por caminhos enviesados.

Meus pensamentos voam, então, para o filme *Tempos modernos* (1936), no qual a personagem de Charlie Chaplin é um funcionário do setor de produção de uma fábrica. No recorte dos primeiros minutos, Chaplin aparece fazendo tantos gestos repetidos por conta da produção de peças que, quando está no intervalo de sua função ou indo para casa, continua os repetindo pela rua, como se seu corpo estivesse sob o imperativo: eficiência gera produção. Diante da cena apresentada ao telespectador, refleti que tal imperativo talvez seja um fio que o conduz à anestesia do pensamento. No entanto, por ser um caminho conhecido, ele se apresenta como seguro para quem o trilha, até porque nascemos inseridos em um caminho da linguagem.

Durante a modernidade, a escola tecnicista ganhou força tendo como missão a educação para o trabalho; afinal, pessoas que aprendessem a ler, a escrever e a calcular operariam melhor as máquinas de uma fábrica, o que otimizaria o tempo e traria lucro ao empregador. Desde então, o sistema fabril adentrou as escolas e, posteriormente, a Educação Infantil. Em vista disso, quais sujeitos a escola tem formado desde então? A Educação Infantil tem projetado possibilidades que convidam a criança e o professor a caminhar por caminhos desconhecidos?

Penso que cada vez mais professores têm se aproximado de uma educação centrada na pesquisa para pensar e discutir novas ideias para uma Educação Infantil mais convidativa, seja

por sua infraestrutura, seja pela organização do cotidiano, um cotidiano que seja mais acolhedor. Esse movimento de pesquisa tem sido importante para que possamos ter uma escola da infância pensada a partir das pessoas que nela convivem. Nesse contexto, incluo-me na defesa de uma Educação Infantil que possibilite uma educação estética que ressoe em seu cotidiano.

Manoel de Barros é o poeta que me acompanha ao longo desta tese e que me ensina a ver na natureza sentidos outros, uma relação com o mundo, um movimento de minha transformação. Ao falar de transformação, trago o elemento fogo porque ele foi considerado por Heráclito como agente transformador: “Este mundo, que é o mesmo para todos, nenhum dos deuses ou dos homens o fez; mas foi sempre, é e será um fogo eternamente vivo, que se acende com medida e se apaga com medida” (Os pré-socráticos, 1999, p. 22). Heráclito me provoca a pensar a respeito da transformação, do movimento do eterno devir. Compreendo que a “medida” que Heráclito cita na metáfora supracitada corresponde ao equilíbrio dos fenômenos da natureza – uma multiplicidade em um mundo que não é estático.

Segundo Nietzsche (2001), Heráclito é conhecido como o filósofo da obscuridade. Talvez seja porque ele defendia a multiplicidade e a transformação eterna do mundo, ações que não se pode prever: “Tu não podes descer duas vezes no mesmo rio, porque novas águas correm sobre ti” (Os pré-socráticos, 1999, p. 25). **O novo é desconhecido.** Entendo que, com esse aforismo, devemos aproveitar ao máximo a vida porque ela passa rapidamente e não vivemos o segundo, o minuto que passou. A vida é movimento, como o rio que passa. A cada mergulho no rio, faço uma nova experiência. Um exemplo é quando leio textos literários; a cada leitura, encharco-me da poeticidade de suas palavras, e novos significados vêm ao meu encontro; é um movimento de educação estética pela arte.

Com o pensamento de Heráclito, encontro vizinhança com o que Heidegger (2018) desvela a respeito da experiência, isso porque o primeiro filósofo discorre que, em um mesmo mundo, há multiplicidade de transformações, assim como para o hermeneuta a linguagem é plurissignificativa. Nesse sentido, Heidegger (2018, p. 122-123) afirma que

[...] uma coisa são os conhecimentos científicos e filosóficos sobre a linguagem e outra coisa é a experiência que fazemos com a linguagem. Nenhum de nós tem em mãos o poder de decidir se a tentativa de nos colocarmos na possibilidade de uma tal experiência será bem-sucedida, e em que extensão o que talvez seja bem-sucedido consiga alcançar cada um de nós em particular.

O que ainda resta fazer é indicar os caminhos que possam nos colocar na possibilidade de fazer uma experiência com a linguagem.

Na leitura da obra de Heidegger (2018), percebi que ele traz a possibilidade de *fazer uma experiência com a arte* da literatura poética e não sobre a técnica de fazer poesia. Ao ler o poema de Manoel de Barros que abre este capítulo – *Retrato do artista quando coisa* –, existe o sentido conotativo que é aquele que leva à plurissignificação da linguagem. Quero dizer que, assim como a vida é movimento, assim como nunca nos banhamos nas mesmas águas do mesmo rio, assim é a linguagem: a linguagem é um rio. Toda leitura que eu faço de uma poesia me traz novas significações, novos sentidos, porque eu nunca sou a mesma.

Lembro-me quando comecei a trabalhar na Educação Infantil. Menina moça que era, levava comigo o receio pelo desconhecido. Isso fazia com que eu observasse a práxis de outras colegas para que eu pudesse seguir pelo mesmo caminho. Estava condicionada a fazer exatamente as mesmas coisas, desde o planejamento com as crianças à organização da sala de aula. Quando me permiti trilhar outros caminhos, como o da pesquisa, comecei a entender que poderia pensar diferente, criar... a desconstrução é dolorida, mas sigo desassossegada.

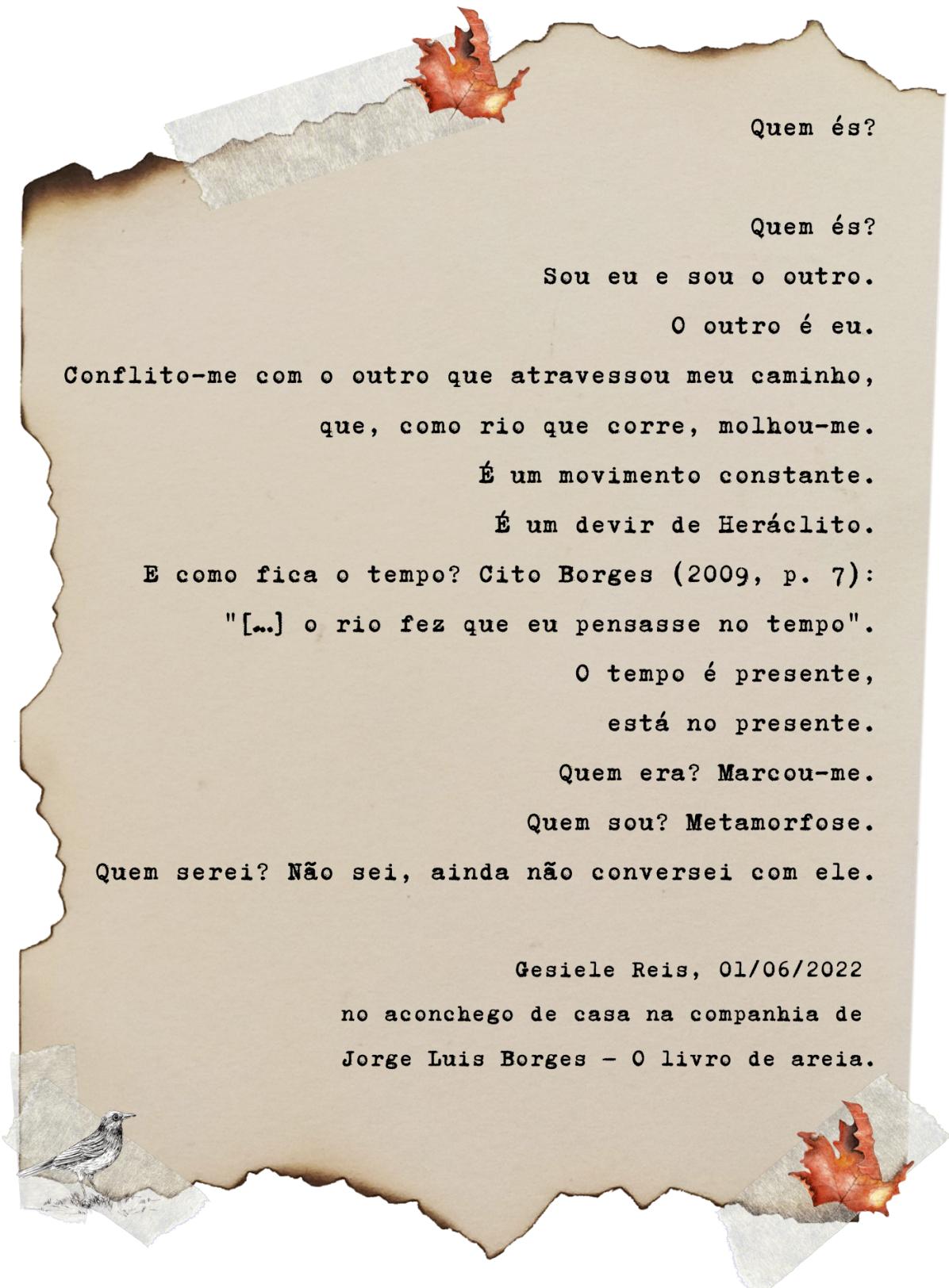
Penso que a escola da infância deveria trazer possibilidades para que crianças e professores possam pensar diferente daquilo que já foi pensado, trilhar caminhos diferentes, *fazer uma experiência pensante*. Paulo Freire (2007) discursa e posiciona-se contra a concepção da educação bancária em que a professora e o professor depositam “conhecimento” em suas educandas e em seus educandos, e estas/estes o recebem e o reproduzem passivamente. Segundo o autor, é uma relação de opressor e oprimido. Nesse sentido, digo que a educação bancária não cabe na escola da infância. A criança é um ser humano com sentidos aflorados e abertos ao mundo, é protagonista de seus conhecimentos; e, nesse movimento, defendo que a professora/o professor têm o papel de mediadora/mediador poética/o⁵¹, que medeiam possibilidades para que os sentidos sejam cultivados e, assim, possam continuar a desbravar o mundo, o desconhecido.

Em um movimento do desconhecido, recordo-me quando fiz a primeira leitura do conto *O outro*, de Jorge Luis Borges (2011). Destaco que quem me apresentou a esse escritor foi uma professora leitora do texto literário. O primeiro contato com o texto de Borges (2011) foi raso, uma leitura ingênuia. Com Heidegger (2018), percebo que fiz uma leitura literal, sem descortinar a polissemia do texto. Retomando o conto após alguns anos, a mesma professora que me

⁵¹ Trago esse termo pensando no conceito de mediador cultural trazido por Michèle Petit: “Os mediadores culturais – professores, escritores, artistas, cientistas, bibliotecários, promotores de leitura, psicólogos... – permitem, assim, uma nova travessia com esses momentos nos quais, passo a passo, se constrói um mundo habitável” (Petit, 2019, p. 34).

apresentara Borges (2011) propôs escrever algo a partir da leitura do conto. Assim, fiz uma experiência pensante narrada pela tentativa de um poema, a qual apresento na Figura 13.

Figura 13 – Diário poético: *Quem és?*



Fonte: Elaborada pela autora.

Entendo que esse movimento proposto pela professora foi uma possibilidade de voltar a um conto o qual eu lera em outro momento. A proposta de escrever algo a partir da leitura não foi uma interpretação do texto, mas foi em pensar nos sentidos das palavras espalhadas pelo texto de Borges (2011), em busca de evidenciar algo para além do texto. Isso me leva a olhar para a escola, pois, às vezes, temos pressa de responder, de interpretar, e não damos tempo para que a criança possa pensar com tranquilidade. Diante de uma rotina repleta de horários, não nos damos conta do quanto podemos aprisionar o pensamento do outro. Esquecemo-nos de simplesmente contemplar o devir. E o que é o devir? O devir é o desconhecido, o que está por vir. Nietzsche (2013, p. 16) destaca o que é o devir nas palavras de Heráclito:

Só vejo o devir. Não vos deixeis enganar! É a vossa vida curta e não à essência das coisas que se deve o fato de julgares encontrar terra firme no mar do devir e da evanescência. Usais os nomes das coisas como se tivessem uma duração fixa; mas até o próprio rio, no qual entrais pela segunda vez, já não é o mesmo que era da primeira vez.

Em outras palavras, contemplo as mudanças, as transformações, um movimento que é fruto do conflito dos contrários: “[...] o mel é, segundo Heráclito, simultaneamente amargo e doce, e o próprio mundo é um jarro cheio de uma mistura que tem de agitar-se constantemente. Todo o devir nasce do conflito dos contrários” (Nietzsche, 2013, p. 18).

Em uma possível vizinhança com Heidegger (2018), o conflito dos contrários pode ser considerado a possibilidade de se *fazer uma experiência pensante* para além do que está exposto, do que já foi pensado. Na experiência, os sentidos e a razão estão em uma mesma vizinhança; são campos diferentes, mas que, no *fazer uma experiência*, esse “e” se torna invisível e se encaminha para o encontro de outras significações. Por isso, entendo que sentidos e razão devem agitar-se constantemente pela arte; um movimento que ressoa a educação estética.

Recordo-me, então, das palavras de Roland Barthes (2013) em *A aula*, quando ele cita que a língua é fascista quando ela tem uma significação unívoca. Por exemplo, em um texto quando leio a palavra “casa”, automaticamente me vem o seu significado literal: estrutura com formatos variados. Outro exemplo é a palavra “água” relacionada ao utilitarismo da palavra: beber água, tomar água... é um condicionamento.

Compreendo que o fascismo da língua citado por Barthes (2013), essa significação literal, unívoca da palavra, se aproxima do que Heidegger (2018) chama de representação habitual. Em uma contemplação do devir, no movimento de conflito dos contrários, pensar em outros sentidos para ambas as palavras é caminhar em outras direções. Por isso que Heidegger (2018) se aproxima do poema para que o pensamento possa *fazer uma experiência* com as

palavras, pois o poema é prenhe de metáforas, as quais são uma forma de tornar o texto aberto, de fugir do fascismo da língua. Logo, em um movimento poético, casa pode ser abrigo, morada, refúgio, assim como água pode ser transformação, caminho, devir.

Na leitura de um texto literário, como o poema, se estou condicionada a uma representação habitual das palavras pensadas e colocadas intencionalmente pelo poeta no texto, farei as mesmas perguntas utilitárias às palavras: Por quê? Para quê? Heidegger (2018) alerta que é preciso deixar a “coisa” falar, visto que é preciso que as palavras e as perguntas se mostrem, afinal, “[...] a **linguagem fala**” (Heidegger, 2018, p. 9, grifo próprio). Com isso, temos de dar atenção para a **escuta** das palavras e das perguntas.

A escuta exige atenção. Ouvimos, mas nem sempre escutamos. Um corpo anestesiado pode ouvir, mas pode não escutar. Bartolomeu Campos de Queirós (2020, p. 11) poeticamente fala que “os ouvidos têm raízes pelo corpo inteiro”. Escutamos com todo o corpo. Um corpo atento escuta a poesia que há nas palavras previamente pensadas pelo poeta na escrita de seu texto, escuta as perguntas que se mostram no texto, escuta o que o outro tem a dizer. Penso que o imperativo para a experiência pensante seja o verbo “**ESCATAR**”. Como tem andado esse verbo nas escolas? A escuta está presente no cotidiano da Educação Infantil? Será que não ouvimos mais do que de fato escutamos?

Em minhas andanças como docente, tenho refletido sobre essa questão, no quanto importante são os verbos “escutar” e “contemplar” o que a criança tem a me dizer. Essa ação me leva ao movimento da renúncia, em que coloco em suspensão meus conhecimentos, minha bagagem pessoal, para escutar o que vem ao meu encontro... é **um movimento desacelerado**. **A escuta é uma ação da renúncia.**

No percurso da pesquisa, encontrei o estudo de Ostetto e Silva (2018) que defende a potencialidade da arte na formação de docentes da Educação Infantil. Por meio da educação estética pela arte, professoras e professores “(re)educam” a audição, exercitam a escuta com suas crianças, colocam em suspensão seus conhecimentos para escutar o que a criança tem a dizer, para escutar o que vem ao seu encontro. Por isso, exercitar “[...] a escuta pede tempo, calma, disposição, entrega, mas também demanda imaginação, curiosidade, ousadia e coragem para transitar por territórios desconhecidos” (Ostetto; Silva, 2018, p. 187).

É preciso ter coragem para renunciar e “re-anunciar”, já afirmava Heidegger (2018). Compreendo que esse re-anunciar é anunciar uma vizinhança, um outro caminho sem desconsiderar minha bagagem pessoal. Observei, em meus estudos com Heidegger (2018), que o ser é e não é; é, assim, um movimento temporal, um modo de ser, de *fazer uma experiência*

pensante. Nesta pesquisa, trago algumas experiências que fiz com a literatura, porque ela tem atravessado o meu caminho ao longo dos anos e por ela ser uma arte que desvela a vida. Como também discorri nas primeiras páginas desta tese, uma experiência pensante é singular para cada pessoa que ousa caminhar por campos desconhecidos, podendo ser a partir da música, do teatro, da natureza... uma criança no auge dos sentidos pode sentir-se estesiada enquanto observa um elemento da natureza, assim como na escuta de um texto literário como relatado na pesquisa de Reis e Neitzel (2018).

Heidegger (2018) é um filósofo que joga com o leitor. Percebi isso quando, debruçada na leitura e nos estudos com outras colegas, em cada página de *A caminho da linguagem*, o autor propicia um jogo entre linguagem e poesia, leitor e livro. Um movimento que não prescreve a experiência, mas que nos convida a renunciar representações habituais e, de fato, escutar as palavras e nos colocar a caminho de uma experiência pensante.

Heráclito era considerado o filósofo da obscuridade, e, pela experiência pensante que venho fazendo com Heidegger (2018), ouso dizer que este também ressoa o obscuro pela experiência, que fascina, que pode transformar o ser, que vigora, que estesia os sentidos. Entendo que, para o autor, não há uma divisão entre sentidos e pensamento, sensível e razão, estes se interpenetram.

3.1 Uma possível vizinhança da experiência pensante em Heidegger com a educação estética em Schiller

Manoel de Barros se referia a si mesmo como o poeta da palavra. Para ele, as palavras eram enigmas. Assim sendo, Manoel de Barros, em entrevista a José Castello, afirmou que a sua “Poesia não é para contar história”, pois “[...] poesia é um fenômeno de linguagem” (Castello, 2005). Talvez seja por isso que o autor considerava a sua poesia torta... não é um fio condutor, as palavras não estão ali para explicar, mas serem escutadas, contempladas e ruminadas. Penso que esse seja o movimento da educação estética, um movimento que ressoa um modo de ser pelo *fazer uma experiência* com a palavra, com a sua polissemia, com a vida.

Em diálogo com Heidegger (2018), Larrosa (2019) afirma que a experiência é o que nos acontece, é aquilo que nos atravessa, que nos afeta. Nesse sentido, a experiência é um movimento singular. Nas palavras do autor: “**A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.** Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Larrosa, 2019, p.

23, grifo próprio). Entendo que a experiência não é um ato espontâneo, passageiro, uma vivência, mas, sim, um movimento que perpassa os sentidos e o pensamento – está, assim, imbricado ao movimento dinâmico que é a educação estética.

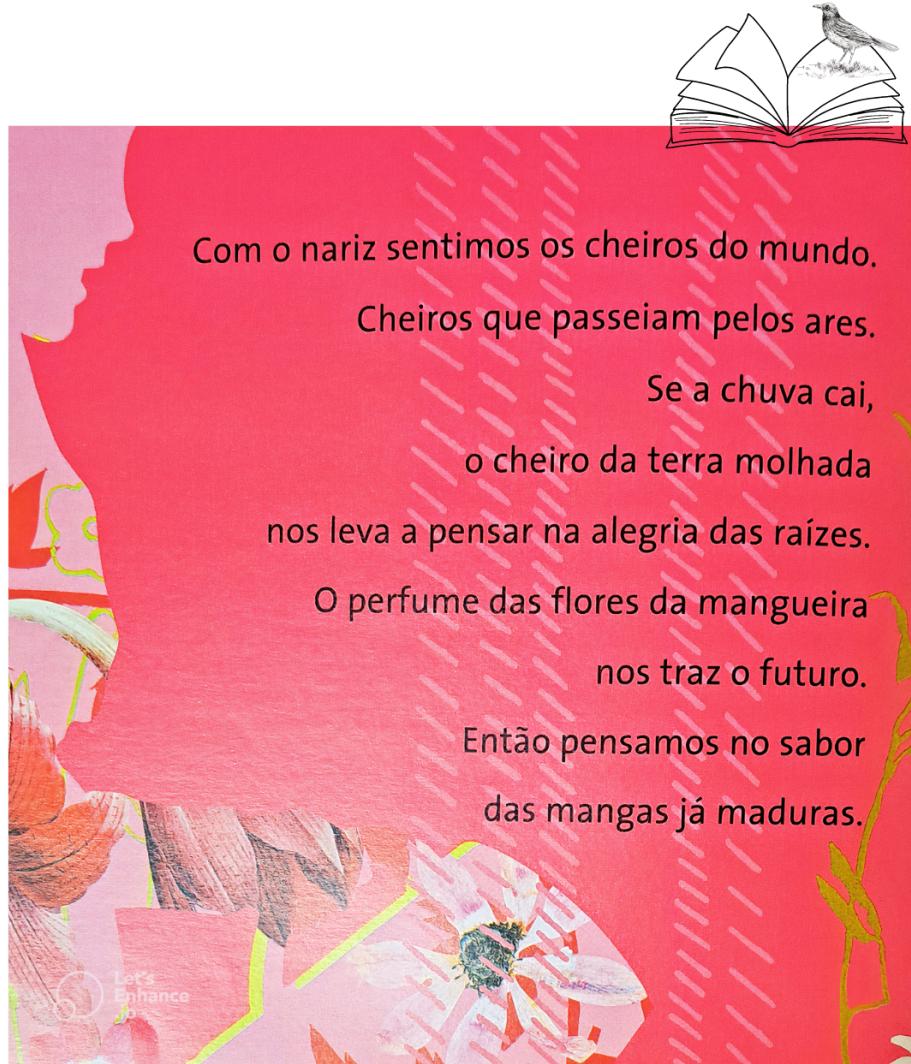
Na continuidade deste capítulo, trato do conceito de educação estética ao qual esta pesquisa está ancorada, uma vez que, na contemporaneidade, existem muitas conotações, dentre elas a universalidade da beleza externa do corpo fortemente anunciada pela mídia e seus meios de divulgação em redes sociais. A educação a qual tenho interesse em discutir está relacionada à geração do impulso lúdico que se mobiliza no jogo com a obra de arte.

Em minha pesquisa de Mestrado, apoiei-me em Duarte Jr. (2010) para dialogar a respeito da educação estética a partir da experiência das crianças pequenas com a literatura na comunidade de San Miniato, Itália. Trago o significado da palavra “estética” com base em Duarte Jr. (2010), que se reporta à etimologia grega – *aisthesis* –, que significa estesia, os sentidos abertos ao mundo. Dar sentidos aos sentidos é um indicativo de Duarte Jr. (2010) ao discursar a respeito da educação estética.

Em 2020, primeiro ano da pandemia do novo coronavírus, encontrei-me com a obra *Os cinco sentidos*, de Bartolomeu Campos de Queirós (2020). Pelo caminho do hipertexto, a sua prosa poética suscita reflexões a partir do sentido dos sentidos do corpo. Reflito que sua obra comunga com a afirmativa de que os sentidos estão atrelados ao corpo, mas nem sempre os sentidos têm sentido, isso porque por vezes não saboreamos o mundo (Duarte Jr., 2010).

Queirós (2020) foi um amigo em um tempo de incertezas. Por isso, destaco um excerto (Figura 14) de sua obra que me faz refletir em como nossos sentidos estão acostumados ao mundo, acostumados com o *modus operandi* de cada dia. De repente, dei-me conta da falta de sentir o cheiro das flores, dos livros da biblioteca da universidade, do cheiro do museu. Nunca esperamos tanto pelas mangas maduras...

Figura 14 – Excerto poético: *Os cinco sentidos*, de Bartolomeu Campos de Queirós



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Queirós (2020, p. 12).

A pesquisa de Duarte Jr. (2010) menciona que o mundo nos chega pelos sentidos, que é pelo corpo que filtramos o conhecimento. Assim sendo, para ele, a educação estética é uma educação dos sentidos. Nessa perspectiva, a educação estética não é uma modalidade de educação apartada da educação formal ou da não formal, mas uma educação que deveria estar presente no desenvolvimento do ser humano, em seu cotidiano.

Duarte Jr. (2010) reconhece a educação estética como ato involuntário, não acompanhado de reflexão, em que os sentidos precisam ser trabalhados primeiro; é por eles que o ser humano gera conhecimento. Esse pensamento se distingue do que Schiller (2011) propôs como educação estética do homem.

Apesar de Schiller (2011) considerar os sentidos, ele afirma que a educação estética é um ato voluntário, acompanhado de reflexão. É por meio do jogo que é possível transformar esse ato involuntário em voluntário. Assim sendo, o filósofo defende a potência da arte para a

educação estética, pois, ao jogar com uma obra de arte plástica, com um texto literário ou com a harmonia de uma música (dentre outras linguagens da arte), o impulso formal (razão) e impulso sensível se equilibram no impulso lúdico.

Duarte Jr. (2010) traz uma pesquisa que nos leva a refletir como tem sido a recepção da escola no que se refere à educação estética. O pesquisador questiona se a escola tem sensibilizado ou dessensibilizado sua comunidade escolar. Ele nos traz um apontamento no que se refere à infraestrutura das escolas públicas, por exemplo: “Basta olhar em volta para se perceber as semelhanças entre a arquitetura das escolas de hoje em dia com aquela das delegacias, das prisões e de centros de reeducação para menores infratores saídas das mesmas pranchetas do poder público” (Duarte Jr., 2010, p. 187). Como uma criança, um professor se estesia em um espaço acinzentado?

Em italiano, a palavra “*nido*” significa ninho. Ela dá o nome às creches na Itália. Entretanto, o que me chamou atenção desde quando entendi sua terminologia é que *nido* se refere também a acolhimento. Entendo que a escola da infância necessita ser um espaço de acolhimento a começar por sua infraestrutura, uma estrutura diferenciada, pensada para além das ações de rotina, onde a criança tenha contato e brinque com a natureza e os seus elementos, com o chão da terra; e, ainda, possa admirar a vida para além da sala de aula, possa ter um outro ponto de encontro... como uma praça. **A escola da infância é vida.**

No movimento da vida e dos encontros, encontrei o filósofo alemão Friedrich Schiller (2011), que trouxe, em suas 27 cartas ao Príncipe de Augustenburg, o conceito produzido a respeito da educação estética. Para tanto, estudar Schiller requer leitura e releitura atenta e lenta, para que seja possível escutar o que o filósofo tem a nos dizer quase três séculos depois de seus escritos.

Mesmo após alguns séculos, entendo que seja importante pesquisar a educação estética partindo dos estudos de Schiller (2011) e abrindo o leque para a escola da infância. Entendo ainda que, quando o filósofo escreveu suas cartas dedicando o texto à educação estética do “homem”⁵², ele estava dissertando de outra época e que, por isso, se faz necessário dialogar com o nosso tempo.

Com as cartas de Schiller (2011), descobri que a educação estética fora citada como um equilíbrio em meio à euforia iluminista do século XVIII, quando a razão se destacava acima dos sentidos e, com isso, havia divisibilidade entre a natureza do pensamento e do sensível.

⁵² Em respeito ao escrito do autor, sigo com o mesmo termo compreendendo que ele se refere ao “ser humano”.

Assim sendo, o argumento do filósofo é que a educação estética é um movimento dinâmico e recíproco entre pensamento e sentidos na contemplação e na reflexão do mundo.

Isso me faz pensar na Educação Infantil, em como a educação estética é compreendida na nossa comunidade e em como ela ressoa no cotidiano. É uma grande responsabilidade saber que, na qualidade de professora, estou contribuindo para a formação de muitas pessoas durante a infância, quando os sentidos estão abertos ao mundo (Duarte Jr., 2010). Dessa maneria, posso contribuir para o embrutecimento desses sentidos ou educar-me esteticamente pela arte e, assim, colaborar para que a escola da infância seja um lugar de estesia. Por isso, defendo a potencialidade da arte na Educação Infantil, pois ela contribui para a integridade da criança na observação, interação e experienciación do/com o mundo vivido e para que a professora/o professor faça uma experiência estética com aquilo que vem ao seu encontro. Diante do cenário pandêmico que deixou suas sequelas, penso que esta seja a urgência desse século: uma escola da Educação Infantil que continue aberta ao mundo, que invista no potencial estético da arte.

Schiller (2011) desvela em 27 cartas o conceito de educação estética e defende a potencialidade da arte nesse movimento. O filósofo sinaliza três estados do homem diante do mundo: *estado físico*, *estado estético*, *estado moral*. No estado físico, o mundo está uno ao homem, e, com isso, a relação do homem com o mundo sensível é passiva. Esse mundo sensível, ao qual o autor se refere, é dos sentidos vitais (sensações).

Entendo que, no estado físico, o ser humano se encontra em fragmentação; atende às suas necessidades de maneira mecânica, por exemplo: alimenta-se, dorme, bebe água, tudo para atender à sua necessidade, porém não reflete sobre essas ações. Há, aqui, um desequilíbrio dos sentidos e da razão.

Bittencourt (2021, p. 18) reflete em Schiller sobre “[...] esse apartamento da razão e da sensibilidade na modernidade, uma ‘ferida na humanidade’, em que fragmenta o homem, com isso desenvolve uma e limita outra parte de suas capacidades, não possibilitando desenvolver-se integralmente”.

Quando nos robotizamos e deixamos nossa razão se sobrepor aos sentidos, quando atendemos às nossas vontades e necessidades sem a reflexão do que estamos fazendo, nos tornamos selvagens ou bárbaros. Na Educação Infantil, temos um tempo cronológico maior com as crianças que frequentam esse espaço; todos os dias, a criança tem direito ao cuidado do adulto para com ela, seja na sua alimentação, no seu descanso, na sua higiene etc. Então, é criada uma rotina com a organização de horários e de espaços para atender às crianças. Contudo, se essa rotina é inflexível e condicionada a exercer tarefas, o cotidiano passa a ser automatizado

e, diante disso, o adulto passa a estar em um estado de anestesia e, assim, permanece no estado físico.

Considero que uma escola da Educação Infantil que reconhece que a criança é um ser com sentidos aflorados na primeira infância, mas que, no cotidiano, é imersa por uma rotina conformista e sossegada que não caminha por novos caminhos que se distancie do embrutecimento e robotização do ser humano, permanece no estado físico, pois conhece as leis da sua comunidade, mas não as atende. Baseando-se em Schiller, permanece na barbárie.

Penso que um exemplo de ser selvagem é aquele que desconhece a educação estética (desconhece e não se educa esteticamente) e a potencialidade da arte na sua vida. Isso não significa que há um tempo específico ou um processo para a educação estética, ou, ainda, que uma vez educado esteticamente o ser humano não voltará ao estado bárbaro ou selvagem; a nutrição estética⁵³ é uma ação da educação estética do ser humano. Como comentei no primeiro capítulo, foi a partir do Mestrado que me envolvi nos encontros com autores literários e sigo trilhando caminhos enviesados, educando-me a cada dia, em um movimento dinâmico, pois entendo que posso retornar ao estado físico. Por isso, degusto literatura, respiro museu, transpiro a vida (Figura 15).

⁵³ Em *Arte, só na sala de aula?*, Mirian Celeste Ferreira Dias Martins disserta que a nutrição estética é uma ação mediadora que está atrelada à educação estética. Assim, a autora relata que, no desenvolvimento do seu trabalho na formação de professoras e professores, a arte era levada para “[...] alimentar olhares, percepções, pensamentos” (Martins, 2011, p. 313).

Figura 15 – Imagem poética: A contemplação no Museu de Arte Blumenau – Exposição Fritz Muller: o sábio mais modesto



Fonte: Acervo da autora.

Por meio dos estudos em Schiller (2011), comprehendi que a educação estética é esse movimento dinâmico. Para o autor, o homem selvagem é aquele que desconhece os princípios (se há) de uma comunidade e age segundo sua própria vontade. Enquanto o homem bárbaro conhece esses princípios comunais e, assim mesmo, violenta-os, agindo de acordo com sua vontade. Todavia, como podemos nos esquivar de sermos bárbaros ou selvagens? Schiller (2011) responde que é pela educação estética que nos tornamos cultivados. No estado estético, o homem se movimenta a caminho de anunciar o estado cultivado, em que tem a liberdade de pensamento; um estado ativo e que, por isso, joga com as faculdades do pensamento e do sensível, é aquele que “[...] faz da natureza uma amiga e honra sua liberdade, na medida em que apenas põe rédeas a seu arbítrio” (Schiller, 2011, p. 31). Nesse ponto, Schiller e Heidegger defendem a mesma premissa, **a liberdade de pensar. Por meio da educação estética, o homem adquire autonomia de pensamento.**

A escola tem sido um espaço com liberdade para pensar? O pensamento de uma criança cabe em uma folha A4? Lembro-me de que, em muitos momentos na minha trajetória docente, desperdicei horas e mais horas organizando painéis com folhas A4, minimamente anexadas

uma ao lado da outra. Graças ao nome de cada criança escrito na folha, era possível identificar a autoria da produção. Era tudo praticamente igual! Não conseguia identificar a criança por sua obra.

No exercício poético da pesquisa, coloco em suspensão as minhas representações habituais e caminho por caminhos enviesados. Um movimento que me coloca a caminho de *fazer uma experiência* com o que vem ao meu encontro. Nessa dinamicidade, encontro-me uma professora mulher que deseja ser cultivada.

Entendo que a educação estética pela arte é um movimento contínuo e dinâmico de contemplação e reflexão sobre o mundo. Não há uma previsão de chegada e de finalização, pois, se fiz uma experiência com uma obra literária, estou me educando esteticamente, mas não significa que para sempre estarei estesiada. Não é algo que se formou e não precise ser nutrido; a nutrição é uma ação da educação estética, como bem pontua o estudo de Martins (2011).

Logo nas primeiras páginas da obra de Schiller (2011), entendi que o filósofo constrói uma utopia do pensamento centrada em uma revolução sobre o mundo. Entretanto, Eduardo Galeano, a partir do pensamento de Fernando Birri, diz: “[...] para que serve [a utopia]? Pois a utopia serve para isso: caminhar” (Galeano, 2013, 1 min 3 s - 1min 7 s, tradução própria). Por isso caminho em busca de um horizonte que se encontra sempre tão distante... é preciso caminhar... caminhar por caminhos desconhecidos, caminhos que nos movimente, caminhos em que se possa jogar com o impulso sensível e o impulso formal, e, aqui, chegamos a um ponto importante para compreendermos o conceito de educação estética.

É importante sinalizar que, mesmo adentrando o estado estético, o ser humano tem as mesmas necessidades relacionadas ao estado físico, pois ele ainda precisa atender às suas necessidades fisiológicas, à sua existência. Cabe ressaltar, ainda, que, no estado físico, o impulso sensível e o impulso formal (razão) se encontram dissociados. Logo, o ser humano age conforme um ou outro impulso. Assim, comprehendo que tendo ambos impulsos apartados, a formação humana é considerada fragmentada. Por isso, Schiller (2011) defende o equilíbrio do impulso sensível e impulso formal por meio da educação estética.

Diante da defesa de Schiller (2011) por uma educação estética que harmonize o impulso sensível e o impulso formal, compactuo com a pesquisa de Bittencourt (2021) na defesa de uma formação humana integral que permeie a escola. Em se tratando da Educação Infantil, que nós, professoras e professores, possamos contribuir para a não dissociabilidade do impulso sensível e do impulso formal na criança, **que possamos ser mediadoras e mediadores poéticas/os no espaço em que estamos inseridas/os.**

A revolução sobre o mundo desenvolve-se de dentro para fora do ser humano. “Somente quando, em estado estético, ele o coloca fora de si ou o *contempla*, sua personalidade se descola dele, e um mundo lhe aparece porque deixou de ser uno com ele” (Schiller, 2011, p. 119). Estando no estado estético, o ser humano entra em estado de jogo, quando se tem a liberdade de jogar com o impulso sensível e o impulso formal (razão). O jogo é chamado, por Schiller (2011), de impulso lúdico.

Um exemplo é quando leio as obras de Clarice Lispector, Manoel de Barros, Guimarães Rosa, Valter Hugo Mãe... jogo com as palavras e suas poesias. É uma trama de sentidos que vem ao meu encontro. Leio e contemplo a poeticidade de cada palavra pensada antecipadamente pela escritora ou pelo escritor, colocada no seu lugar em meio ao espaço em branco que logo se transforma em uma página repleta, em que cada leitura tilinta para além dela. Talvez, por isso, Schiller (2011) indica que a arte é potencialidade para a educação estética, pois é na fruição da obra de arte que acontece a unificação real, “[...] e uma alternância da matéria com a forma, da passividade com a atividade, por isso mesmo se prova a *unificabilidade* das duas naturezas, a exequibilidade do infinito no finito” (Schiller, 2011, p. 122). Portanto, há uma unificabilidade do impulso sensível e do impulso formal. Essa unificabilidade (fruição) dá-se no impulso lúdico, no jogo com a obra de arte.

Com Schiller (2011), entendo que, ao refletir sobre a beleza, temos uma sensação e, simultaneamente, o estado de nosso sujeito é nossa representação dela. Por isso, ao contemplarmos uma obra de arte, ela é forma e, ao sentirmos, é vida, e tudo isso se desenvolve ao mesmo tempo. Nesse sentido, a faculdade sensível e a representação da beleza são reciprocamente causa e efeito.

Na ação dinâmica da educação estética, o ser humano movimenta-se de um estado para o outro. Por meio da **percepção, da contemplação e da reflexão** da cultura e da arte, ele passa do estado físico para o estado estético. Assim, o ser humano coloca esse mundo para fora de si, afasta-se e passa a contemplá-lo fora dele. A contemplação aqui é reflexiva e inalienável, “[...] é a primeira relação liberal do homem com o mundo” (Schiller, 2011, p. 119). Com isso, mulher e homem libertam-se do poder da natureza (a natureza que, no estado físico, estava uno a ela, a ele, às suas vontades e às suas necessidades), isso porque o ser humano passa do estado passivo para o estado ativo. Pela fruição da obra de arte, o ser humano, no estado estético, joga com os objetos, reflete sobre eles, cria e apresenta outras possibilidades, tornando-se um ser humano cultivado, quer dizer, com autonomia intelectual.

Essa autonomia intelectual sobre a qual Schiller (2011) disserta está na natureza mista dos impulsos sensível e formal (razão). É somente quando o ser humano se movimenta por meio do impulso lúdico (o jogo) para o estado estético que essa unificabilidade acontece. Compreendo que a educação estética é um movimento dinâmico e contínuo de educar-se dia após dia, para, assim, manter-me uma mulher cultivada mesmo diante do embrutecimento presente na contemporaneidade. Observo ainda que, para além de compreender o que é a educação estética, o desafio está em colocar esse movimento na prática, no cotidiano. Por isso, recorro à arte e à potência que dela ressoa.

Logo, ao contemplar uma obra, reflito sobre ela, uma reflexão que não é passageira, mas que pode pungir por dias. Isso me faz rememorar o meu encontro com a obra de Van Gogh – *A noite estrelada* (Figura 16). Sempre achei essa obra linda, mas, ao vê-la de perto, no *The Museum of Modern Art* (MoMA)⁵⁴,

as pinceladas distribuídas na tela,
um misto de leveza e de cores,
refleti sobre a potencialidade da arte na minha
formação humanística... cada pincelada,
vários sentidos que entoam a poesia.

Atento que não foi uma reflexão sobre
a técnica da pintura, mas com a pintura e sua
poeticidade. Em uma perspectiva heideggeriana,
fiz uma experiência com a “coisa” que veio ao meu encontro.



⁵⁴ Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/the-starry-night-vincent-van-gogh/bgEuwDxeI93-Pg>. Acesso em: 20 jan. 2024.

Figura 16 – Imagem poética: *A noite estrelada*, de Van Gogh



Fonte: Elaborada pela autora a partir da obra *A noite estrelada*, de Van Gogh. Fotografada no MoMA. Acervo da autora.

Nesse movimento dinâmico e contínuo da educação estética, o ser humano move-se do estado físico, passa pelo estado estético e chega ao estado moral, que é quando, dominada a natureza, ela passa a ser objeto perante o olhar julgador do ser cultivado. Para Schiller (2011, p. 120):

Escravo da natureza quando apenas a sente, o homem torna-se o seu legislador quando a pensa. Ela, que o dominava enquanto poder, é agora objeto diante de seu olhar julgador. O que é objeto para ele nada pode contra ele, pois tornou-se objeto pelo seu poder. Na medida em que dá forma à matéria e enquanto dá, está a salvo de seus efeitos; pois nada pode ferir um espírito e não ser aquilo que lhe toma a liberdade, mas ele justamente comprova a sua, à medida que dá forma ao informe.

Compreendo que a **liberdade estética** é alcançada quando o ser cultivado se movimenta do estado estético para o estado moral. Ao *fazer uma experiência* com a arte pela contemplação e pela reflexão de uma obra, o ser cultivado dá forma ao informe, pois ele tem liberdade para pensar sobre o objeto que contempla, pensando em sua poeticidade, em suas significâncias, dando-lhe forma, dando-lhe vida.

Percebo que o ser humano no movimento de contemplação e reflexão atinge a sua liberdade intelectual, em que domina a natureza pelo estado moral, o que significa que ele se volta para o coletivo, para o compartilhar com o outro, para o estar na comunidade social. Por isso a potência de nutrir-nos com a arte diariamente, pois o ser humano cultivado precisa de nutrientes estéticos para continuar transitando por caminhos que se aproximam da educação estética.

Pelos estudos voltados à educação estética e pela experiência profissional na docência, penso que seja importante **que a arte habite a Educação Infantil**. Michèle Petit (2019), em *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*, defende, logo nas primeiras páginas de seu livro, que **a arte deve estar no cotidiano das crianças**, “[...] que a literatura, oral e escrita, e a arte sob todas as formas tenham direito a seu lugar na vida cotidiana, em particular das crianças e adolescentes” (Petit, 2019, p. 9).

Hoje, com o avanço da tecnologia, é possível visitar museus por seus *sites* interativos, por representações de obras, bem como visitar o museu da cidade, convidar artistas da região para apresentar o seu trabalho para as crianças, suas famílias e seus professores. Estas podem ser possibilidades que convidam a comunidade escolar à estesia, a permear do estado físico (dos sentidos vitais) ao estado estético. Ou, ainda, estando em seu estado estético, movimentar-se pelo estado moral.

Schiller (2011) finaliza a carta XXV afirmando que é pela unificabilidade que o homem chega à liberdade, o que o autor considera como algo absoluto (pleno) e suprassensível. Assim sendo, compreendo que é pela unificabilidade dos impulsos sensível e formal que, ao pensar, não há exclusão do sentimento e, ao sentir, não há exclusão do pensamento, ou do pensamento que pode seguir o sensível, ou o sensível que pode seguir o pensamento, mas estarão juntos reciprocamente.

Nas leituras e nos estudos realizados a partir da obra *A educação estética do homem*, observei que Schiller (2011) argumenta sobre o impulso sensível e formal em que sensível e racional estão dissociados quando o homem se encontra em seu estado físico. Isso não significa que o filósofo defende uma ideia de causalidade, mas de que o homem, no estado bárbaro ou selvagem, não busca o equilíbrio entre esses impulsos e, com isso, ambos o dominam. Então, na busca desse equilíbrio, dessa harmonia, é preciso descolarmo-nos desse mundo que está uno ao homem e transitarmos pelo movimento da educação estética. No entanto, fica um questionamento schilleriano: “Como o homem abre caminho de uma realidade comum a uma realidade estética, dos meros sentimentos vitais a sentimentos de beleza?” (Schiller, 2011, p. 122). O próprio filósofo indicou-nos uma possibilidade: pela arte!

Entendemos que há uma vizinhança entre a teoria schilleriana e heideggeriana. Isso porque o ser humano está em um estado de passividade quando coloca em suspensão (renúncia) suas representações habituais para escutar a linguagem e o que ela tem a dizer e, assim, [re]anunciar um outro caminho, uma liberdade do pensamento, um movimento de *fazer uma experiência*. Ao [re]anunciar, o ser humano joga com a arte, mobilizando o impulso lúdico; assim sendo, não há jogo se não houver a renúncia. A vizinhança de ambos os filósofos está na autonomia do pensamento que o ser humano adquire por meio da educação estética e, ainda, que o ser humano se movimenta entre os estados físico, estético e moral pela experiência que faz com a arte. Nesse sentido, penso que a pergunta anteriormente colocada possa ser desvelada pelas duas teorias. E, assim, acrescento: Como podemos cultivar esses sentidos abertos ao mundo, a estesia primeira da criança na escola da infância? Acredito na potência da arte! Sigo nesse questionamento e trago à baila Foucault para me auxiliar.

3.2 Uma possível vizinhança de Heidegger, de Schiller e o cuidado de si de Foucault

Ah, querido Manoel de Barros, o senhor sabia das coisas... sabia que, nas **inutilidades**⁵⁵, se poderia contemplar as pequenezas, as coisas inúteis do cotidiano... o senhor sabia... sabia fazer da vida uma obra de arte. Ah, querido Manoel, que privilégio o nosso de contemplarmos a sua poesia, de saber que somos um grupo que tem a oportunidade de *fazer uma experiência* a cada leitura. E, tudo isso, graças à sua inquietude, à sua apreciação pelas **desimportâncias**. Ah, querido Manoel, que bom que o senhor não se limitou a ser o mesmo... obrigada por ter pensado em renovar o homem usando as borboletas: *Eu penso renovar o homem usando borboletas.*

Com Schiller (2011), comprehendo que a arte é potência para a educação estética. Desse modo, movimento-me dinâmica e continuamente pelos estados físico, estético e moral. Com o objetivo de me manter mulher cultivada, nutro-me com a literatura, com a música, com os passeios ao museu. Depois de dois anos (2020/2021) com espaços fechados, como o museu, por conta da pandemia do coronavírus, voltar a esse espaço, em 2022, foi como um alimento para o meu ser que, sedento, estava por se abastar de sua arte. Penso que esse é um movimento também de cuidado de si.

Michel Foucault, em uma entrevista⁵⁶ concedida em 1982, declarou ser um leitor de obras literárias: “O que o senhor lê por prazer?”. Foucault respondeu: “Os livros e os autores que produzem em mim uma grande emoção: Faulkner, Thomas Mann, o romance de Malcolm Lowry, *Sous le volcan*” (Foucault, 2004, p. 1). Penso que a leitura de obras literárias era uma de suas práticas de cuidado de si.

Pensando na formação do sujeito e no discurso que o atravessa ao longo da história, especialmente por meio das instituições de disciplinas, como a igreja, o manicômio, a prisão e a escola, Foucault (2006) embarca na genealogia para compreender o presente.

Em suas pesquisas, Foucault (2004) estudou a sociedade greco-romana para contestar os discursos que permeiam a contemporaneidade. Em uma entrevista realizada no ano de 1984, quando questionado a falar sobre a viagem ao mundo greco-romano, sua resposta mostra a densidade de suas obras, e nos convida a refletir sobre as comunidades em cada tempo da história. Foucault diz: “[...] fui levado a estudar mais pormenorizadamente textos muito

⁵⁵ Palavra usada pelo poeta na entrevista para José Castello que recebeu o título de *Manoel de Barros faz do absurdo sensatez*, em 30 de maio de 2005 (Castello, 2005).

⁵⁶ A entrevista foi realizada com Rux Martin, na Universidade de Vermont, em 25 de outubro de 1982.

antigos, latinos e gregos, que me exigiram muito pregaro, muitos esforços e que me deixaram até o final com não poucas incertezas e hesitações” (Foucault, 2004, p. 288-289).

Pesquisando e observando as diversas formas de sociedade, na antiguidade, na filosofia cristã e na sociedade moderna, Foucault (2006) questiona de que forma na história do Ocidente foram tramadas as relações entre sujeito e verdade. O filósofo historiador dialoga sobre o cuidado de si e a sua perda de *status* após quase um milênio de importância na cultura grega, para o conhece-te a ti mesmo, na cultura moderna.

Foucault (2006, p. 7) visita a *Apologia de Sócrates* e cita que esse pensador se apresenta “[...] como aquele que, essencialmente, fundamental e originariamente, tem função, ofício e encargo incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos, a terem cuidados consigo e a não descurarem de si”. A respeito disso, no discurso de defesa de Sócrates, há três passagens: na primeira, é destacado que filósofo grego recebeu a tarefa dos deuses de interpelar os cidadãos a ocuparem-se de si, e que, por isso, recusaria a oferta de um indulto, pois não mudaria a forma como viveu a sua vida; na segunda passagem da apologia, Sócrates retorna ao tema do cuidado de si e lembra que se ele morresse quem lembraria os atenienses de ocuparem-se consigo mesmos; na terceira passagem, Sócrates questiona a sua condenação à morte: ““Que mereci eu, pergunto, por me ter assim conduzido [e por vos ter incitado a vos ocupar com vós mesmos? Nenhuma punição, certamente, nenhum castigo, mas; M. F.]⁵⁷ [...]”” (Foucault, 2006, p. 10).

As três passagens destacadas por Foucault (2006) mostram que o cuidado de si foi uma tarefa destinada a um mestre que consistia em despertar as pessoas da anestesia e que Sócrates também viveu uma vida aliada a essa prática que desassossega o ser humano. “O cuidado de si é uma espécie de aguilhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (Foucault, 2006, p. 11).

Sócrates era a pessoa que tinha a função de **despertar do sono** os atenienses. A *epiméleia heautoū* ou cuidado de si “[...] é uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo” (Foucault, 2006, p. 14). Entretanto, esse conceito perdeu seu *status* ao longo dos períodos da história Ocidental. O que na época de Sócrates era considerado uma forma de vida, uma construção de si, enfraqueceu-se para práticas de [auto]controle de si, em que a verdade “[...] só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito. Pois, tal como ele é, não é capaz da verdade” (Foucault, 2006, p. 20). Assim, práticas endossadas por

⁵⁷ Essa última frase é um desabafo do Foucault.

instituições de conduta e de vigilância foram criadas por expertises que operariam na formação de corpos dóceis⁵⁸.

Sobre a eficiência ditada pela modernidade, ela contribuiu (e vem contribuindo) para a formação de seres humanos estáticos, com dificuldades em movimentar-se de um estado dócil ou físico para um estado estético e moral de liberdade consigo e com o mundo. Eis, portanto, a urgência de o ser humano desnutrir-se da eficiência que imobiliza o seu modo de ser. Assim, sigo no movimento da mulher professora pesquisadora que se nutre com arte para continuar cultivada: “Minha liberdade pequena e enquadrada me une à liberdade do mundo - mas o que é uma janela senão o ar emoldurado por esquadrias? Estou asperamente viva” (Lispector, 2019, p. 40).

O ser humano cultivado se nutre com a arte, com o mundo descolado de si. Tem uma percepção atenta às nuances do cotidiano. Pensa a sua liberdade dentro de espaços de formação. Observa as camadas da “coisa”, reflete com elas, deixa elas falarem e cria hipóteses, pois não é escravo de seus impulsos e de suas necessidades, mas está asperamente vivo porque não vive a eficiência do liso⁵⁹.

O ser humano que viveu na época de Sócrates é diferente do ser humano do período moderno. Logo, o conceito de cuidado de si também se diferencia, já que esse conceito também se tornou “[...] uma espécie de matriz do ascetismo cristão” (Foucault, 2006, p. 14). O “si” da pessoa pertencente à modernidade está pautado na teoria descartiana: “Penso, logo existo”. Um ser humano pronto e acabado. Assim, Gallo (2019, p. 11) atenta que:

Foucault tinha clareza de que se há uma cultura de si em nossos tempos, ela é radicalmente distinta da cultura de si antiga que ele estudou. Isso implica que não podemos transportar o princípio do cuidado de si, central naquela cultura antiga, para nossos dias. Ele não faria qualquer sentido nessa cultura de si contemporânea, marcada por outros aspectos e centrada em outras práticas. Mas isso não significa que o cuidado de si não possa ser tomado como operador conceitual e analítico para uma leitura crítica de nosso presente. Ao contrário, aí reside seu potencial e aí está a riqueza daquilo que nos ofereceu Foucault com seu trabalho sobre a antiguidade.

Na primeira hora da aula do dia 6 de janeiro de 1982, registrada no livro *A Hermenêutica do Sujeito*, Foucault (2006, p. 14) explicou que “[...] a *epiméleia heautoû* é também uma certa forma de atenção, de olhar. Cuidar de si mesmo implica que se converta o olhar [...] do exterior, dos outros, do mundo, etc. para ‘si mesmo’. O cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se passa no pensamento”.

⁵⁸ Corpos dóceis é um termo usado por Foucault (2012) e se refere a um corpo fabricado, dominado e disciplinado capaz de executar diferentes tarefas na sociedade moderna.

⁵⁹ “O liso é a marca do presente. [...]. O liso não *quebra*. Também não opõe resistência. Ele exige *likes*. O objeto liso extingue seus *contrários*” (Han, 2020, p. 7).

A conversão a si é um deslocamento de olhar, que, na época de Sócrates, era intensificado por práticas que corroboravam para a construção de si mesmo. A conversão a si

[...] deve ser compreendida, primeira como uma modificação de atividade: não é que se necessite interromper qualquer forma de ocupação para consagrar-se inteira e exclusivamente a si, mas, nas atividades que é preciso ter, convém manter em mente que o fim principal a ser proposto para si próprio deve ser buscado no próprio sujeito, na relação de si para consigo. Essa conversão implica **um deslocamento do olhar** (Foucault, 2019, p. 83, grifo próprio).

No diálogo entre Sócrates e Alcibíades, é possível observar que “[...] a necessidade de cuidar de si está vinculada ao exercício de poder” (Foucault, 2006, p. 47), isso porque não se pode governar os outros sem governar a si mesmo. Então, “[...] diz Sócrates a Alcibíades, há que se fazer esta comparação: queres entrar na vida política, queres tomar nas mãos o destino da cidade, mas não tens a mesma riqueza que teus rivais e não tens, principalmente, a mesma educação”. Segundo Sócrates, Alcibíades não tinha uma educação voltada para o cuidado de si, e continua: “É preciso que reflitas um pouco sobre ti mesmo, que conheças a ti mesmo”. Foucault pontua no mesmo parágrafo que: “Vemos então aparecer a noção, o princípio: *gnôthi seautón*”⁶⁰ (Foucault, 2006, p. 46).

Na modernidade, o cuidado de si (*epiméleia heautoû*) é a redescoberta de si (Gallo, 2019). Pensando na Educação infantil, quando eu, mulher professora pesquisadora, me educo esteticamente e faço desta uma prática de vida, meu olhar desloca-se para o modo de ser, em que a criança é respeitada na sua inteireza, nas suas construções, na sua relação única e temporal com as coisas. Um olhar deslocado de uma rotina dura embasada em cumprimento de horários, para um cotidiano pensado junto a criança, com proposição de experiências a partir de diferentes linguagens. Uma professora que empresta outro sentido à etimologia da sua função, que não professa, mas que dialoga a favor de um cotidiano poético e propõe experiências estéticas sem perder de vista o protagonismo da criança e os seus cem modos de ser.

Diante do que aponta Foucault, compreendemos que escutar, ler, escrever, contemplar e refletir um texto literário são práticas de cuidado de si. Isso porque são práticas que convidam a caminhar por caminhos não habituais, a fazer novas vizinhanças, a novas formas de existência e se manifestar no mundo. O cuidado de si está entrelaçado à artesania.

É interessante pensar que sou artesã da minha vida, mesmo diante de práticas de uma comunidade que possam me condicionar ao aprisionamento do pensamento, da criatividade. A escola pode ser uma comunidade com práticas que condicionem professoras e professores a

⁶⁰ “[...] (o ‘conhece-te a ti mesmo’)” (Foucault, 2006, p. 5).

uma mesma práxis. A pesquisa de Bittencourt (2021) nos faz pensar nas formações continuadas ofertadas para as/os docentes da Educação Básica, o quanto que, por essa prática, se pode mediar possibilidades para a educação estética. Um movimento para além de oficinas de arte, um movimento de liberdade de pensamento, o qual pode ressoar na vida.

Por isso, trago como exemplo o movimento que o GP Cultura, Escola e Educação Criadora tem realizado ao longo de seus anos, como as visitas estéticas. A primeira visita ao museu após restrições devido à pandemia foi um convite ao exercício poético da educação estética. O movimento da contemplação e da reflexão da arte no museu ressoou no meu “cuidado de si”, mantiveram-me cultivada.

Educar-se esteticamente pode ser considerada uma prática de cuidado de si. Para manter-me no estado estético e no estado moral, exercendo minha liberdade de pensamento, a minha liberdade de transitar por caminhos diferentes daquele que uma comunidade condiciona, preciso exercer práticas que possibilitem contemplar e refletir sobre o mundo vivido. A prática que defendo nesta tese é a educação estética.

No movimento da educação estética, faço uma experiência com o que vem ao meu encontro. É a experiência que me faz transitar do estado estético para a moral, para o domínio das naturezas sensível e formal. É **no fazer uma experiência que me movimento**, que caminho, que exercei o “cuidado de si”.

“Fazer” não diz aqui de maneira alguma que nós mesmos produzimos e operacionalizamos a experiência. Fazer tem aqui o sentido de atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele. É esse algo que se faz, que se envia, que se articula (Heidegger, 2018, p. 121).

Foucault (2004) não escreveu especificamente para a educação, nem sobre a educação estética, mas as suas reflexões acerca do cuidado de si me auxiliam nesse movimento da pesquisa. Isso porque seus estudos sobre a ética e a estética chegam à estética da existência que, segundo Stephan (2015, p. 21), está relacionada “[...] aos exercícios concernentes às artes de existência, que se articulam ao fenômeno da cultura de si”, em vista de uma filosofia prática. Diante disso, entendo que a estética da existência está na direção da constituição de si mesmo por meio de práticas que permitam a relação consigo. Compreendo, ainda, que esse movimento se aproxima da política porque o sujeito é o artesão da sua vida, ele tem liberdade de governá-la em si mesmo, elaborando-a, e por que não dizer reelaborando-a “[...] como uma obra de arte pessoal” (Foucault, 2004, p. 290).

Essa obra de arte pessoal, esse cuidado de si, essa estética da existência reflete sobre o espaço que habito, sobre essa natureza, sobre esse mundo, sobre o presente. Suponho que essa

seja uma caminhada da mulher, do homem cultivado que, em seu estado estético, contempla o mundo fora de si, sendo esta “[...] a primeira relação liberal do homem com o mundo” (Schiller, 2011, p. 119): passar do estado passivo para o estado ativo.

Fazer da vida uma obra de arte é estar em um movimento ativo da educação estética. É jogar com os sentidos e com a razão de modo que esses impulsos sejam unificados por meio da fruição da arte, da cultura, da natureza. Martins (2011) defende que a arte pode estar presente na escola para além das aulas de arte. Pensando na Educação Infantil, isso significa que a arte pode habitar a escola da infância nas brincadeiras, na organização do espaço com imagens de obras de arte/reproduções de obras arte e de criações realizadas pelas crianças, na documentação pedagógica que considere a arte como objeto estético de contemplação, de criação de hipóteses, de fruição. No entanto, não só isso. Além da educação estética por meio da arte, a criança pode ser inserida em um espaço organizado esteticamente, que eduque, ou, ainda, na relação com a professora e com os colegas, no sentido de aprender a respeitá-los e a posicionar-se.

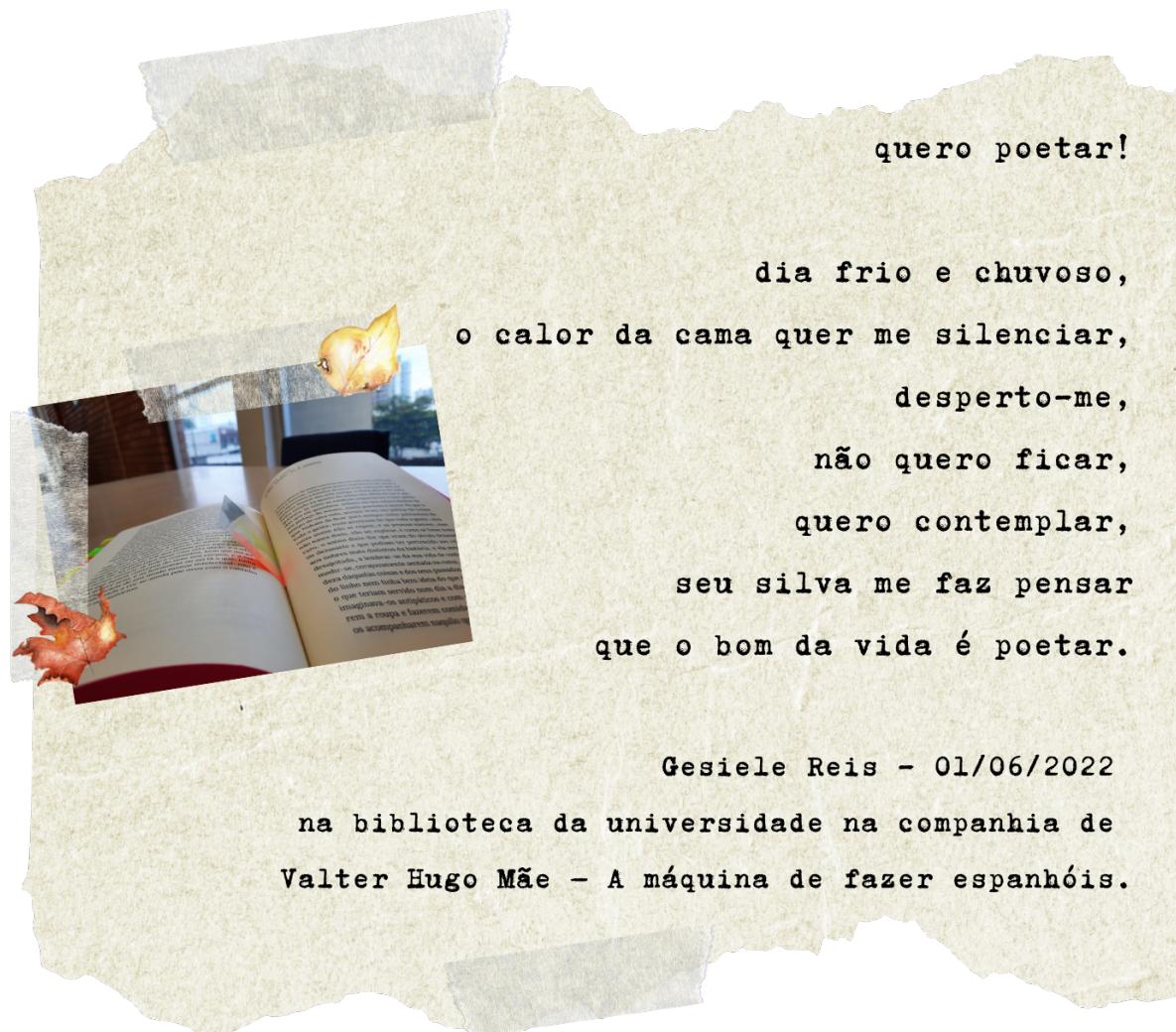
Neitzel e Carvalho (2011, p. 115), em sua pesquisa com professores do Ensino Básico, afirmam: “O acesso à arte é o primeiro passo. Ele pode mudar alguns hábitos cristalizados, possibilitar outros olhares, provocar o alargamento da prática educativa por meio da capacidade criadora”. Assim, entendo que uma professora/um professor que se encharca com arte, que tem essa prática de cuidado de si, terá esse movimento estético ressoando em seu cotidiano e, assim, exercitará sua liberdade de pensamento em seus planejamentos e no convívio com a comunidade escolar.

Penso que, na minha vida docente, esse movimento de cuidado de si, tendo como prática a educação estética, tem ressoado na minha *práxis* na escola da infância. Na Educação Infantil, as crianças estão com os sentidos abertos para o mundo, por isso é contraditório trazer arte para a primeira infância sem que as crianças possam contemplá-la de perto, tocá-la, senti-la. Recordo-me que, em muitos momentos como professora da Educação Infantil, observei as brincadeiras que as crianças criavam no cotidiano e percebia que os livros de literatura estavam presentes como um brinquedo. Mesmo não os lendo convencionalmente, as crianças liam suas imagens e até algumas letras que reconheciam espalhadas pelo texto. Não era aula de arte, não era aula de literatura, era uma rotina aberta para a educação estética.

Entendo que *fazer uma experiência* no movimento da educação estética é um modo de ser – um **ser-aí** (Heidegger, 2020) que é em um tempo e pode não ser em outro tempo, um ser que não é estático, mas pode se transformar. Acredito em uma vizinhança com a ideia de criação de Foucault (2004), no que se refere ao cuidado de si, que acredita na cultura de si, que cria

suas próprias práticas dentro de uma sociedade que tem sua próprias regras de conduta que condicionam o ser. Ao *fazer uma experiência pensante e estética* com a literatura (Figura 17), por exemplo, estou me conhecendo, sentindo, criando, pensando... fazendo da vida uma poesia. É no jogo com a obra de arte, no impulso lúdico, que também me conheço.

Figura 17 – Diário poético: *Quero poetar!*



Fonte: Elaborada pela autora.

A partir do momento que a professora/o professor tem um olhar para a educação integral do ser humano, ela/ele também estará observando o cuidado de si. Em Schiller (2011), não encontrei respaldo da educação estética pelo cotidiano, mas eu posso partir da arte, e essa educação estética pela arte me faz perceber que o distanciamento sobre o qual Schiller (2011) discorre (descolar-se do mundo para, assim, contemplá-lo e refletir sobre ele) me permite olhar o outro, e, ao olhar o outro e a mim, eu tenho o “cuidado de si”. Antes de cuidar do outro, eu tenho de cuidar de mim.

Para Foucault (2006, p. 14), o cuidado de si é uma atitude “[...] para consigo, para com os outros, para com o mundo”. É um movimento atrelado à construção da subjetividade e que é contínuo. Entendo que essa prática está centrada na liberdade de praticar o exercício de estesia, de dar sentido aos sentidos vitais. Uma liberdade de **sentirpensar** sobre si e sobre a vida integralmente.

Foucault (2004, p. 291) diz-nos que o sujeito se constitui por meio das práticas de sujeição “[...] ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade [...] a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural”. O autor reflete a vida como o objeto de uma arte, de uma estética, com diferentes possibilidades de viver.

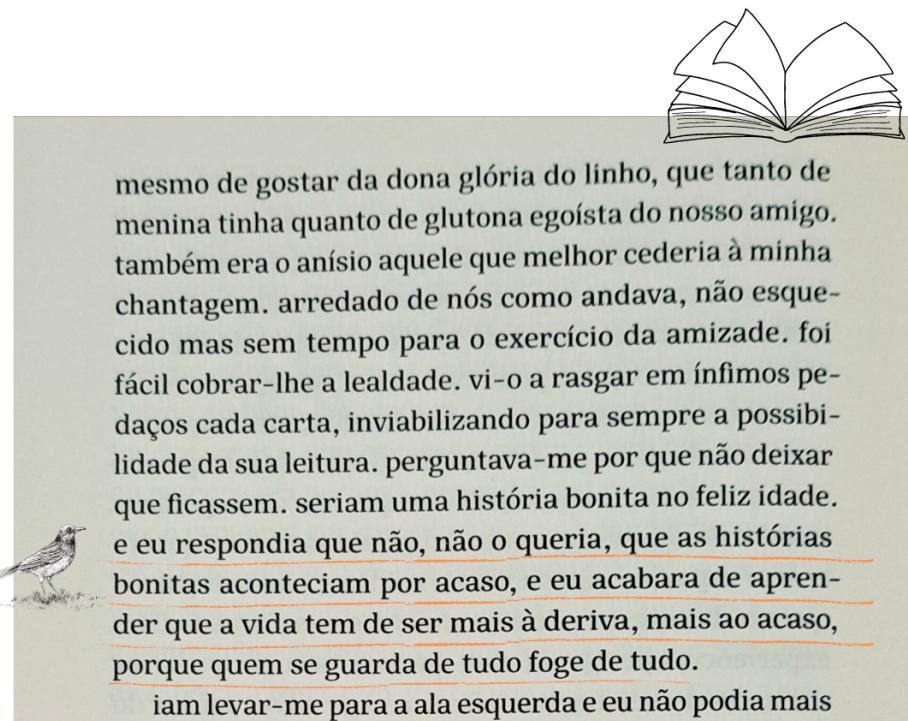
Penso que a ideia de liberdade em Foucault se equilibra com o ser humano cultivado em Schiller, cuja liberdade estética “[...] não é encontrada necessariamente no homem enquanto inteligência, liberdade esta que não lhe pode ser dada nem tomada; falo daquela que se funde e, sua natureza mista”, do impulso sensível e formal (razão)... **o encontro dos sentidos e da razão** (Schiller, 2011, p. 95). Foucault (2004) discursa que estamos no mundo e imersos a relações de poder. Todavia, o trunfo é criar uma liberdade consigo mesmo – cuidado de si –, em que, mesmo governado, o sujeito cria uma liberdade de escolha consigo. Isso se aproxima da autonomia intelectual sobre a qual Schiller (2011) disserta; é, dessa maneira, pela educação estética, que defendo, junto às pesquisas do GP Cultura, Escola e Educação Criadora, que consigo ter a liberdade de **sentirpensar** pelas minhas lentes.

Mesmo em uma comunidade que possa estar embrutecida pelo excesso de tarefas cotidianas que condiciona o ser humano a uma anestesia, a um *modus operandi*, nós, professoras e professores da Educação Infantil, não podemos caminhar em direção a uma mecanização da educação; afinal, contribuímos para a formação humanística da criança. Por isso, ao dialogar sobre a educação estética, não dissero sobre um mundo das ideias, um mundo abstrato, mas, sim, como mulher professora e pesquisadora, me posicionei no mundo vivido. É estar dentro de um sistema e manter-me com autonomia intelectual. Diante de documentos que regem a Educação Infantil, tal como as DCN e a BNCC, tenho autonomia intelectual para observar como esses documentos têm abordado a educação estética e, a partir disso, pensar em possibilidades para que a arte esteja presente no cotidiano das crianças.

O homem domina a natureza pela sua força interior e passa a legislar sobre ela. Quando dominada a natureza, ela passa a ser objeto perante o olhar julgador do homem, e ele ao dominar a natureza, o homem dá forma ao informe (objeto). Assim, quando o homem contempla, ele

pensa sobre a natureza, ele alcança a sua autonomia, a sua liberdade. Essa liberdade que defendemos, com Schiller (2011), é alcançada por meio da arte, da educação estética, a qual repercute em nós quando nos afeta, como repercutiu em mim quando li a obra *A máquina de fazer espanhóis*, de Valter Hugo Mãe (2021). Na interação com essa obra (Figura 18), percebi o senhor António Jorge da Silva, um idoso de 84 anos que, vivendo no espaço voltado aos cuidados do idoso, chamado “feliz idade”, observa sua vida. Suas ações, quando mais jovem, na companhia de sua doce Laura e de seus filhos, o fazem memorar se era um fascista ou se apenas queria viver tranquilamente com sua família, abrindo a sua barbearia no mesmo horário, tendo os mesmos hábitos diários. Ah, Sr. Silva, quantas inquietações... depois da leitura de suas páginas que me tiraram o fôlego, afetaram-me, notei que o senhor ainda está inquieto; no entanto, sua inquietação me faz pensar na beleza e na potencialidade dos encontros.

Figura 18 – Excerto poético: *A máquina de fazer espanhóis*, de Valter Hugo Mãe



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Hugo Mãe (2021, p. 252).

Petit (2019, p. 23) afirma: “Cada pessoa dá a uma criança aquilo que tem mais sentido para ela. Ela lhe abre essas portas”. Por isso, afirmo que a arte (literatura, plástica, dança, música, cinema) seja apresentada à criança ainda na primeira infância, para que, assim, seus sentidos abertos ao mundo, essa estesia primeira, sejam cultivados. Isso é um movimento de apropriação cultural que mobiliza a educação integral do ser humano desde a primeira infância. Para Petit (2019, p. 23):

Pois é exatamente disso que se trata a transmissão cultural e, mais particularmente, a leitura: construir um mundo habitável, humano, pode encontrar ali o seu lugar e locomover-se; celebrar a vida no cotidiano, oferecer as coisas poeticamente; inspirar as narrativas que cada pessoa fará de sua própria vida; alimentar o pensamento, formar “o coração inteligente”, como diria Hannah Arendt.

Em suma, a educação estética é um movimento dinâmico e contínuo entrelaçado à formação integral humana. Por dinâmico, comprehendo que o ser humano não se encontra em um processo que prevê um produto final. Pela fruição da arte, o ser movimenta-se pelos estados físico, estético e moral. É um movimento contínuo de educar-se, de nutrir-se com arte cotidianamente e, assim, de equilibrar as naturezas sensível e formal (razão); manter-se um ser cultivado. Nesse movimento, encontro-me! A cada dia, coloco em prática a educação estética, pois entendo que esse movimento perpassa pelo cuidado de si. Com o cuidado de si, tento me manter mulher cultivada: vou ao museu, aprecio a música, leio obras literárias... Essa prática ressoa na minha vida e comprehendo que pode ressoar na escola da infância.

Heidegger, Schiller e Foucault fazem-me pensar na **filosofia do cotidiano**, em como continuar nesse movimento dinâmico da educação estética... uma mulher cultivada que contempla o devir, que faz uma experiência com a poeticidade da vida, fazendo dela uma obra de arte. Mesmo que as ideias desses autores e suas teorias tenham anos de existência, penso que estamos ainda nesse movimento de descobrir em como colocar em prática uma filosofia que conteplete o modo de ser, em que os sentidos e o pensamento estejam em um movimento de unificação. Talvez o desafio seja este: colocar-se a caminho, fazer do cotidiano um conjunto de práticas de cuidado de si, atentando-se para a significância que há nas insignificâncias. Com isso, sigo mais alguns passos, caminhando entre vizinhanças e problematizando como o cuidado de si se articula ao cuidado necessário com as infâncias.

4 POR UM COTIDIANO DAS DESIMPORTÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No quintal a gente gostava de brincar com palavras
mais do que de bicicleta.

Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.

A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:

O céu tem três letras

O sol tem três letras

O inseto é maior.

O que parecia um despropósito

Para nós não era despropósito.

Porque o inseto tem seis letras e o sol só tem três

Logo o inseto é maior. (Aqui entrava a lógica?)

Meu irmão que era estudado falou que lógica que nada

Isso é sofisma. A gente boiou no sofisma.

Ele disse que sofisma é risco n'água. Entendemos tudo.

Depois Cipriano falou:

Mais alto do que eu só Deus e os passarinhos.

A dúvida era saber se Deus também avoava

Ou se Ele está em toda parte como a mãe ensinava.

Manoel de Barros – *Brincadeiras*

Em entrevista a José Castello (2005), Manoel de Barros comentou que, quando criança, foi criado no chão em meio aos insetos: “Vivi nos brejos, lugares úmidos que custam muito a secar. Eu convivi muito com essas palavras que aparecem em mim. Na hora de escrever um verso, essas palavras brotam em mim naturalmente. É o lastro ‘brejal’ que não perdi”. Acredito que sua infância fortaleceu a proximidade com as **inutilzezas**, aquilo que não está ligado ao utilitarismo, uma desimportância na vida, a qual tem grande significações, afinal, para Manoel de Barros: “O ínfimo tem sua grandeza e ela me encanta” (Castello, 2005). Esse olhar poético da infância manteve-se cultivado pelo poeta.

Trouxe o poema *Brincadeiras* porque Manoel de Barros (2010) brincava com as palavras, criava hipóteses e neologismos, dava sentido à vida. Com ele, percebo a importância da educação estética para o cultivo do ser na infância, com sentidos abertos ao mundo, com a investigação aflorada para com os objetos e os elementos do seu cotidiano, em que sentidos e pensamento estão em um mesmo movimento recíproco do saber, do sabor de descobrir, de imaginar e de criar o mundo pelas brincadeiras com a vida no cotidiano.

Brincadeira é um dos eixos estruturantes da organização curricular da Educação Infantil, conforme orientam as DCNEI de 2009 – Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB (Brasil, 2009). O brincar não pode ser esquecido quando uma professora/um professor organiza possibilidades para a criança fazer a sua própria experiência no cotidiano. Por isso este capítulo recebeu o título de “Por um cotidiano das desimportâncias na Educação Infantil”, pois, com Manoel de Barros, aprendi que, dentro das insignificâncias, estão os diferentes sentidos do cotidiano pelo olhar poético de quem os observa, os escuta e confabula com a “coisa” que vem ao encontro da criança que está com a barriga no chão admirando um inseto ou admirando uma obra de arte dentro de um livro de literatura, sem se preocupar com a dimensão ou a técnica de criação, apenas deseja olhar a obra, brincar com o livro e, talvez, mostrar para as outras crianças. Eis a brincadeira entrelaçada a um **cotidiano que ressoa o estético**.

Por meio da poesia e da entrevista que Manoel de Barros concedeu a José Castello (2005), entendo que a educação estética foi presente em sua vida e que a arte também foi potência para esse movimento. Manoel de Barros era um poeta que brincava com as palavras e suas plurissignificações. Assim como a poeticidade fez parte da vida do poeta, defendo que a poeticidade seja cultivada na infância. Por isso, há urgência de que professoras e professores se eduquem estética e continuamente, e a rede de ensino da qual participam também é responsável por essa formação que não deveria estar voltada apenas a aspectos técnicos e pedagógicos, mas

também aos aspectos formativos, constitutivos do ser. Que esta seja compreendida como uma prática de cuidado de si, que perpassa uma formação acadêmica inicial ou a um curso de formação; afinal, a educação estética está entrelaçada à vida, por isso é dinâmica, contínua e transdisciplinar; não se finda em si mesma, mas é um movimento que cruza outras vizinhanças e ela ressoa na docência, como aponta Rossi (2022) com o estudo *A educação estética na formação continuada de professores do Ensino Superior*.

Compreendo com os autores que me acompanham nesta pesquisa, tais como Manoel de Barros, Heidegger, Schiller e Foucault, a importância de uma educação estética que esteja presente no cotidiano da escola da infância e defendo que a arte é potência para esse movimento, porque educa o olhar para enxergar outras vizinhanças. Pensando nisso, neste capítulo, tenho o objetivo específico de **problematizar como o cuidado de si se articula ao cuidado necessário com as infâncias**.

Para o desenvolvimento do objetivo proposto para este capítulo, trago à baila documentos nacionais normativos: as DCNEI e a BNCC-EI. Coloco-me, também, a caminho da Abordagem de Reggio Emilia.

4.1 O cuidado de si e o cuidado necessário com as infâncias na perspectiva dos documentos nacionais normativos DCNEI e BNCC-EI

Ao ler as poesias de Manoel de Barros, observo o cuidado do poeta com cada palavra escolhida para compor os seus versos. A palavra carrega consigo diferentes sentidos de um cotidiano vivido e atravessado pelo olhar poético. Assim, o seu texto literário me provoca! Sinto-me pertencente ao texto e que a obra também pertence a mim; uma relação com a coisa, um movimento circular que me atravessa. Um movimento de cuidado de si, um cuidado com a minha existência, uma redescoberta do meu ser. A cada leitura de *Brincadeiras, Sobre importâncias, O menino que carregava água na peneira e Retrato do artista quando coisa, faço uma experiência estética*, porque a obra me afeta (toca) de outra maneira, uma relação que acontece pela escuta da palavra: não decifro significados, mas abro os ouvidos e escuto os sentidos; exerço a minha liberdade fazendo da vida uma obra de arte.

Como visto no terceiro capítulo deste estudo, fazer da vida uma obra de arte é ocupar-se de si mesmo elaborando e reelaborando a sua vida. É possível observar essa prática no diálogo entre Alcibiades e Sócrates (Foucault, 2006). Alcibiades observou as suas atitudes pelo desejo que expunha de governar o povo pelo intermédio de Sócrates, que o alertava que, para

isso, o jovem deveria escolher um mestre que o incitasse para técnicas de cuidado de si antes de cuidar do outro. De acordo com o diálogo entre ambos, Péricles ficou responsável pelo sobrinho Alcibiades após o falecimento de seus pais. No entanto, ao ler a *Aula de 6 de janeiro de 1982* (Foucault, 2006), entendo que Péricles não o incitou a ocupar-se de si mesmo.

Com o diálogo entre Alcibiades e Sócrates, discutido por Foucault (2006), constatamos a urgência de um mestre que cuide de si em tempos contemporâneos, para então cuidar do outro e instigá-lo ao cuidado de si mesmo. No âmbito da Educação Infantil, que tem o Cuidado e Educar indissociáveis e entrelaçados ao processo de ensino, conforme a orientação dos documentos nacionais mandatórios – Parecer CNE/CEB nº 20/2019 (Brasil, 2009); DCNEI (Brasil, 2010); DCN da Educação Básica (Brasil, 2013), BNCC (Brasil, 2018) –, uma professora/um professor que cria e exercita as suas próprias técnicas de cuidado de si comprehende a potência desse movimento no cuidado com as infâncias e as suas formas de existência.

Na imersão de práticas de conhecimento de si que comungam para uma linearidade do modo de existir (destacada nos tempos modernos), ao nutrir-me com as poesias de Manoel de Barros, estou em um movimento de educação estética, em uma relação com a coisa, praticando o cuidado de si. A arte, nas suas múltiplas linguagens, tem a potência de convidar à nutrição estética, porque, ao *fazer uma experiência estética*, nutro a relação com aquilo que vem ao meu encontro. Essa nutrição ressoa por todo o meu ser, ressoa na mulher que caminha para se manter cultivada, ressoa no cotidiano de uma pesquisadora da Educação infantil andarilha na cultura, ressoa nos espaços em que habita a professora que, com um olhar poético, enxerga as infâncias.

Quando estou em um movimento de mulher cultivada, nutrindo-me com a arte, observando o entorno pelo olhar poético, contemplando o mundo vivido, estou em um movimento de práticas de cuidado de si – um retorno a si. Visto que sou uma professora pesquisadora da Educação Infantil, me apoiando nos achados de Foucault (2006) no que se refere ao cuidado de si, quando estou nesse movimento comigo posso ocupar-me com o outro.

Ocupar-se com o outro é responsabilidade suscitada pelos documentos nacionais brasileiros que regem a educação, tais como: o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009), as DCNEI (Brasil, 2010), as DCN para a Educação Básica (Brasil, 2013) e a BNCC voltada à Educação Infantil (Brasil, 2018). Os documentos supracitados destacam que cuidar e educar são especificidades indissociáveis e entrelaçadas ao processo educativo, conforme mostra a Figura 19 a seguir.

Figura 19 – Especificidades da Educação Infantil



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos documentos nacionais que regem a Educação Infantil.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009, da revisão das DCNEI, também reivindica que a professora/o professor esteja atenta/o a cada criança, uma vez que o documento defende que:

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para **as crianças** explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e **construírem sentidos pessoais e significados coletivos**, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um **modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar**. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (Brasil, 2009, p. 10, grifos próprios).

Sobre a professora/o professor, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 demanda que essa/esse profissional tenha sensibilidade, seja delicada/o e atenta/o para com a criança. Ousamos mencionar que estas são características de uma pessoa que estando no estado moral do movimento de educação estética está voltada a si e ao outro. “Somente no estado moral, também denominado de ético, é que o homem liberto do estado físico pode transformar a natureza em que vive; um ideal de superação humana” (Cé Soares, 2016, p. 118).

No que se refere à indissociabilidade do educar e cuidar, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 denota uma preocupação com a singularidade da criança. Também é possível constatar essa preocupação na parte introdutória da BNCC quando o documento aponta que a educação integral deve considerar as diferentes infâncias nos processos educativos:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe **considerar as diferentes infâncias** e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (Brasil, 2018, p. 14).

Entendemos que existe uma vizinhança no que diz respeito à “criação de novas formas de existir”, como sinaliza a BNCC, com o cuidado de si discutido e refletido por Foucault (2006, 2019). Isso porque, como discutido no capítulo anterior desta pesquisa, o cuidado de si pressupõe diferentes modos de existência em um movimento de redescoberta de si. Vale pontuar que a criança da primeira infância que frequenta a escola da Educação Infantil tem os poros sensoriais abertos ao mundo; assim, ela não tem medo em querer *fazer uma experiência* com aquilo que vem ao seu encontro: ela toca um livro literário, leva-o à boca para sentir seu gosto, cria hipóteses quando o testa em seus pés, entre os seus dedos ou quando amassa uma página, movimentos que lhe dão satisfação e que não há uma preocupação inicial com a preservação do objeto, pois este lhe foi oferecido como um brinquedo. O mesmo livro pode retornar às suas pequenas mãos em um outro momento, e a criança, sem medo, pode fazer outra experiência. Em um adulto, esse exemplo pode vir acompanhado de [pre]conceitos: um livro deve ser conservado, é sagrado, e nem todos podem ser tocados pelas crianças (mesmo aqueles que cuidadosamente são escritos para elas); assim, ele esquece da criança pequena que um dia foi e que mesmo que lhe tivesse sido impedido de manifestar o seu modo de ser, este tinha os poros desobstruídos dos resíduos da anestesia moderna – possuía um desejo de **experienciar o mundo**.

Com ênfase na experiência, as DCNEI foram “[...] aprovadas em 1999 e revisadas em 2009” e “[...] exigem a formulação, pelas instituições de Educação Infantil (entenda-se, por toda sua equipe profissional), de sua proposta pedagógica ou, como também vem sendo compreendido, de seu Projeto Político Pedagógico (PPP)” (Ostetto, 2017, p. 47). Essa formulação deve atender a definição de “[...] metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são **educados e cuidados**. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar” (Brasil, 2010, p. 13, grifo próprio).

Diante do que formaliza as DCNEI, educar e cuidar devem estar imbricados na proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, atentando-se para que as

[...] práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar **a criança nas suas possibilidades de viver experiências**, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, **no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção**, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual (Brasil, 2009, p. 9, grifos próprios).

Observa-se nesse excerto do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 que educar e cuidar são especificidades entrelaçadas às possibilidades de viver experiências considerando a inteireza da criança. Assim:

As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfincteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao **direito da criança** de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente **planejam e cuidam** da organização dessas práticas (Brasil, 2009, p. 9-10, grifos próprios).

O cuidado nas DCNEI “[...] é compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino” (Brasil, 2009, p. 10). Logo, o documento atenta para a organização de um planejamento em que as atividades educativas favoreçam “[...] a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isso. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis” (Brasil, 2009, p. 10). Entretanto, como cuidar do outro na sua inteireza? Aqui proponho a prática de cuidado de si pela educação estética.

Ao rememorar a minha infância, meus olhos se enchem de água ao ver a criança que fui. Criança amada, curiosa e que vibrava com o mundo. Com as práticas impostas pela modernidade, essa vibração uníssona do corpo com sentidos vitais aflorados e do pensamento que não se intimida em externalizar as hipóteses, as reflexões e a criatividade começam a se desarmonizar, uma dissociação dos sentidos e da razão. Assim, a anestesia avança sobre as faculdades humanas, imobilizando a reciprocidade entre o impulso sensível e formal, condicionando o ser humano a um estado físico de uma vida cotidiana mecânica. Então, eis a urgência de **regressar à estesia!**

A estesia “[...] diz mais de nossa sensibilidade geral, de nossa prontidão para apreender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos” (Duarte Jr., 2010, p. 136-137). Essa prontidão são os nossos sentidos vitais abertos para os estímulos que o mundo nos presta. É perceber as minuciosidades dos encontros, as insignificâncias do cotidiano, como poeticamente Manoel de Barros nos atenta. Adultos anestesiados pela mecanicidade da eficiência e pelo acúmulo de informações que se alastraram com a modernidade são adultos que também exercem a função de cuidar e educar as crianças da Educação infantil. São educadoras/educadores, professoras/professores, atelieristas, auxiliares em geral, cozinheiras/cozinheiros, merendeiras/merendeiros, coordenadoras/coordenadores, diretoras/diretores, secretárias/secretários, mães/pais, famílias etc., adultos que fazem parte da comunidade da escola da infância. Como cuidar e educar cultivando a inteireza da criança, se, com o tempo, a estesia que outrora era vívida na infância de quem hoje é adulto talvez esteja escapando aos sentidos ou tenha se apagado, abrindo espaço para a madorna podendo chegar à anestesia?

Schiller (2011) não menciona a palavra “estesia”, mas alerta para o equilíbrio entre o impulso sensível e o impulso formal (razão), o que nos encaminha para refletirmos e desenvolvermos pesquisas sobre a educação estética no âmbito da educação regular e não formal, e, assim, furtarmo-nos da mecanicidade da vida. A educação estética, movimento profundo no interior do ser humano, caracteriza-se quando este domina suas naturezas sensíveis (sentidos vitais) e racional e jogue esse movimento para fora de si no estado moral, tendo **autonomia e liberdade de sentirpensar o mundo que lhe atravessa**. Contudo, com Schiller (2011) e Heidegger (2018), entendo que não basta ter o acesso à arte por meio de visitas a museus ou a possuir obras literárias empoeiradas em casa para se educar esteticamente. Ambos os autores e um estudo de Neitzel e Alves (2022) reforçam que a educação estética do ser humano é um movimento potencializado pela relação fruitiva com a arte quando se faz uma experiência: “[...] a **relação com a obra de arte oportuniza perceber o outro**, e esse

movimento possibilita aberturas em si para o desenvolver da sensibilidade, pois o homem que aprende a fazer uso de seus sentidos é capaz de apreciar o que há a sua volta” (Neitzel; Alves, 2022, p. 427, grifo próprio).

Pela relação com a arte, os sentidos vitais passam a escutar, a olhar, a cheirar, a degustar, a sentir harmonicamente aquilo que vem ao seu encontro; assim, o ser humano se desloca do estado físico para o estado estético pela experiência que faz com a arte. Por essa relação, não relacionamento (Heidegger, 2018), os sentidos vitais passam a perceber o mundo poeticamente, **um movimento do sentirpensar.**

Perceber o mundo, perceber o outro é uma ação intrínseca ao cotidiano da professora/do professor que trabalha com a Educação Infantil. Os próprios documentos que regem as diretrizes curriculares para esse meio – Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009), DCNEI (Brasil, 2010), DCN para a Educação Básica (Brasil, 2013) e BNCC (Brasil, 2018) – citam, em suma, que a intencionalidade educativa deve considerar os direitos da criança: deve olhar para a criança, olhar para um sujeito que é histórico e criador de cultura, olhar para a singularidade, olhar para as diferentes formas de existência. Há, aqui, uma grande responsabilidade naquela/naquele que atua como professora/professor na primeira infância: educar seus olhos para perceber o outro.

Em meio à pandemia do novo coronavírus, uma amiga e colega do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora apresentou-me o autor literário Bartolomeu Campos de Queirós, enaltecendo a potência de seus escritos. A curiosidade e o desassossego tomaram conta de mim. Então, em uma pesquisa na internet por suas obras, encontrei o livro infantojuvenil *Os cinco sentidos*. Ao ler as palavras que descrevem a visão (Figura 20), percebi a poeticidade que há no olhar de quem se educa esteticamente com a arte; a literatura potencializa o olhar ao mesmo tempo que nos abraça em dias de insegurança e dor.

Figura 20 – Excerto poético: *Os cinco sentidos*, de Bartolomeu Campos de Queirós



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Queirós (2020, p. 8-9).

O cuidado com as diferentes infâncias se pauta na “[...] necessidade de **olhar a criança**, observá-la e revelá-la, **na sua singularidade**, além das diferentes crianças com as quais o professor trabalha, é princípio educativo da atualidade” (Ostetto; Bernardes, 2019, p. 173, grifos próprios). Assim sendo, defendemos que a experiência estética revela a criança e o seu modo de ser em um tempo e em um espaço, valoriza a sua singularidade e a heterogeneidade que habita a Educação Infantil. No entanto, “[...] na mesma medida, constata-se que dirigir esse olhar para a criança real e concreta não é fácil para o professor, acostumado que está a ver as imagens idealizadas e universais das crianças que aparecem nos manuais” (Ostetto; Bernardes, 2019, p. 173). Aqui, justifica-se a urgência da professora/do professor e educar esteticamente, fazendo desse movimento uma prática de cuidado de si, para, então, enxergar as infâncias.

O mais recente documento base para o currículo do Ensino Básico brasileiro, a BNCC⁶¹, foi previsto pela Constituição de 1988, em seu art. 210, que ditou a criação de uma base curricular para o Ensino Fundamental (Brasil, 1988). Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (atualizada até agosto de 2021), em seu art. 26, determina que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2021, p. 20).

Observando o art. 26 da LDB, nota-se que o currículo para a Educação Infantil deve considerar o contexto social, cultural e econômico das crianças. Com acréscimos, fraturas e cortes às últimas versões, a BNCC-EI foi homologada em 20 de dezembro de 2017⁶² e, logo, passou a transitar pela primeira etapa da Educação Básica. Contudo, enxergar as singularidades na escola da primeira infância ainda é um desafio no cotidiano, visto que a própria BNCC-EI embota essa visão ao longo de seu texto.

A BNCC-EI reforça, em seu texto, o que as DCNEI determinam serem os eixos estruturantes da prática pedagógica – Interações e Brincadeira –, o que assegura os direitos da

⁶¹ Em 2010, as DCN para a Educação Básica definiram que a BNCC se constitui de “[...] conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas [...]” (Brasil, 2010, p. 67). E, somente em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 –, define a BNCC como estratégia para alcançar as metas propostas pelo PNE, tal como a Meta 1, que visa a universalizar “[...] até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (Brasil, 2014, p. 2).

⁶² Por meio da Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017a).

criança de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Considerando isso, a

[...] organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2018, p. 40).

Os cinco campos de experiências são representados pela Figura 21, criada para o documento interativo *Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil*.

Figura 21 – Campos de Experiências



Fonte: Extraída de Brasil (2022, p. 17).

Ao observar a Figura 21 a partir dos estudos em Heidegger (2018), percebo que não há aberturas para a relação dos campos entre si, bem como não aparece a possibilidade de outras relações para além do que está exposto. Talvez a figura esteja organizada dessa forma somente para a interatividade com a leitora/o leitor do documento na versão interativa. No entanto, na versão do texto redigido, não há uma ilustração que indique uma relação entre os campos de experiências. Segundo Oliveira (2018, p. 11, grifo próprio):

Os campos de experiências podem subsidiar as práticas das crianças isoladamente ou reunindo os objetivos de um ou mais campos e envolvem todos os momentos da jornada (diária e semanal) das crianças na Educação Infantil, incluindo o acolhimento inicial, o momento das refeições, a participação no

planejamento das atividades, as festividades e os encontros com as famílias, as atividades de expressão, investigação e brincadeiras. Assim, os campos não são trabalhados apenas em um dia definido da semana, nem há expectativa de haver uma aula de 45 minutos para o trabalho com um campo em cada dia ou para que determinado bimestre do ano letivo seja dedicado apenas a um campo (Brasil, Oliveira, 2018, p. 11, grifo próprio).

Para cada campo de experiência, há objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos. Assim, outro questionamento é possível: Há espaço e tempo para a contemplação e reflexão dos encontros do cotidiano, daquilo que não está predeterminado? Será que tudo deve ser minimamente planejado previamente pelo adulto ao ponto de não haver espaço e tempo para um novo caminho? Outro ponto que me chama atenção é: Qual o lugar da criança na imagem? Ela percorre entre os campos de experiências ou as experiências que a atravessam? Todavia, a BNCC-EI considera a criança como centro do planejamento curricular, baseando-se também no Parecer CNE/CEB nº 20/2009:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 6-7).

Dessa maneira, a BNCC-EI parte de qual conceito de experiência? O conceito de experiência que o documento de orientação referente a BNCC-EI – *Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil* – traz “[...] reconhece que a imersão da criança em práticas sociais e culturais criativas e interativas promove aprendizagens significativas, criando momentos plenos de afetividade e descobertas” (Oliveira, 2018, p. 12). O mesmo documento, em sua versão interativa (Brasil, 2022), acrescenta que os campos de experiências são “[...] um arranjo curricular que organiza e integra brincadeiras, observações, interações que acontecem na rotina da creche/escola. Dão intencionalidade para as práticas pedagógicas e colocam a criança no centro do processo” (Brasil, 2022, p. 11).

Apesar de o documento de orientação (Oliveira, 2018) também destacar que a criança deve estar no centro do processo educativo (o que não aparece na Figura 21, mas que aparece no texto redigido), a criança é protagonista em seu desenvolvimento. **Fazer uma experiência é um convite para que a criança experience o mundo e as suas insignificâncias.** A intencionalidade pedagógica está presente, mas a experiência leva a muitos caminhos, ao desenvolvimento de muitas potencialidades. Inclusive não previsíveis pela professora/pelo professor. Assim sendo, **a professora/o professor tem o papel fundamental de dar condições**

para que a criança se desenvolva plenamente, considerando as diferentes infâncias e os seus modos de existência.

A BNCC-EI (Brasil, 2018) e o documento orientativo *Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil* (Oliveira, 2018) não refletem a potencialidade que há na relação com aquilo que vem ao encontro da criança, na unificabilidade do sentirpensar reciprocamente pela ação da experiência e do papel do tempo nas possibilidades de *fazer uma experiência estética* na Educação Infantil. Com isso, comprehendo que o documento não trata da mesma experiência defendida por Heidegger (2018), porque se refere a experiências, no plural, porém o filósofo dialoga com a experiência, no singular – *fazer uma experiência* – e não fazer experiência ou experiências. Dessa forma, o documento supracitado suscita a ideia de quantificação de experiências que a criança possa ter durante o cotidiano e não no estreitamento da relação que ela faz com o devir. Por conseguinte, uma questão se apresenta: Como fica o cuidado com as infâncias e os seus modos de existência?

O documento de orientação *Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil* salienta que: “Na Educação Infantil, **a presença de um professor sensível e atento** é fundamental para que as crianças vivam experiências mediadoras de aprendizagens valiosas nas quais expressem seus desejos e suas descobertas por meio do corpo, de gestos e/ou de palavras” (Oliveira, 2018, p. 13, grifo próprio). Além do destacado na citação, há outros termos como: “[...] atuação sensível do professor” (Oliveira, 2018, p. 33) e “[...] parceiro sensível” (Oliveira, 2018, p. 76) quando se refere ao “professor”⁶³. Chama atenção “do professor” no que se refere à educação da sensibilidade da criança, e que “o professor” tenha um olhar sensível, conforme mostra a Figura 22.

⁶³ “Embora a maior parte dos profissionais atuantes na Educação Infantil sejam mulheres, esta publicação utiliza ‘professor’ no masculino por uma questão de padronização” (Oliveira, 2018, p. 2, nota do editor). Por isso, quando me refiro a esse documento, neste estudo, sigo esse mesmo termo, mas destaco que não concordo com essa padronização.

Figura 22 – “Professor” sensível de acordo com a BNCC-EI



Fonte: Adaptada pela autora de Oliveira (2018, p. 65).

A BNCC-EI e o seu documento orientador não elucida o que significa ser um professor sensível. Isso aponta para que possamos continuar a desenvolver pesquisas sobre a educação estética na Educação Infantil que ressaltem a figura dessa professora/desse professor sensível, e acrescento: de uma professora/um professor que faz da educação estética uma prática de cuidado de si. Assim, devaneio como professora pesquisadora que “caminha por caminhos” entrecruzados, que não anseia a velocidade das chegadas, mas o movimento dos encontros, que sem ser poetisa formalmente carrega a água na peneira para poetar os caminhos que deseja trilhar. Na prateleira, tem livros teóricos e, nas mãos, Manoel de Barros e Guimarães Rosa. Refina o olhar, a escuta, tato pela voz da arte. A arte que como uma palavra-guia convida a caminhar e [en]caminha a um movimento da educação estética.

Compreendo que uma professora/um professor sensível e atenta/o na Educação infantil é aquela/aquele que faz da vida cotidiana uma obra de arte; que se nutre com arte quando vai ao teatro ou quando lê Clarice Lispector no aconchego de casa e que continua em uma relação com a obra para além do espaço teatral e/ou do livro. É uma revolução interna no ser humano

emancipado, que, com autonomia e liberdade, externaliza essa revolução, essa transformação para fora de si pela forma como se posiciona com o mundo vivido.

Com isso, uma professora/um professor sensível é atenta/o, tem um olhar poético, uma escuta poética. Dentro das práticas que lhe são impostas, organiza suas próprias práticas de cuidado de si, como o *fazer uma experiência estética*. Uma professora/Um professor que resiste à padronização do currículo para a Educação infantil, que resiste aos modelos de planos de aulas e métodos de ensino prontos e comercializados pela internet que auxiliam na anestesia do *sentirpensar*. Uma professora/Um professor cultivada/o que valoriza a criança na sua inteireza: quando a criança lhe chama, ela/ele se abaixa para ficar na sua altura para olhar em seus olhos e escutá-la com atenção porque comprehende que a criança é um sujeito

[...] histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

A BNCC-EI, por sua vez, cita a definição de criança⁶⁴ descrita nas DCNEI. No entanto, esse discurso se enfraquece no desenrolar do documento quando não enfatiza que a criança é protagonista do seu desenvolvimento. As palavras “protagonista” e “protagonismo” aparecem na BNCC de maneira geral ao se referirem à Educação Básica e aos espaços dedicados ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, mas não com a mesma ênfase para a Educação infantil, amortecendo o discurso primeiro, o da BNCC-EI.

É importante ressaltar que somente no documento de orientação da BNCC-EI aparece a palavra “protagonismo” quando traz parte de uma citação do Parecer CNE/CEB nº 20/2009:

Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhece, a atividade criadora da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças (Parecer CNE/CEB nº 20/09). (Oliveira, 2018, p. 13).

A educação estética, por meio da polissemia daquilo que se apresenta na ação da experiência, fomenta a reflexão, a alteridade e a criatividade do ser humano. Atividades mecânicas na Educação Infantil levam a um cotidiano embrutecido. Exemplifico que atividades mecânicas são aquelas folhas impressas em A4 com atividades prontas da internet sem nenhum contexto com o grupo de crianças; é, também, uma mera produção em massa com carimbos em guache com as mãos dos bebês sem que estes sintam a textura da tinta a seu tempo; ou, ainda, os momentos de trocas de fraldas dos bebês e das crianças bem pequenas de maneira robotizada,

⁶⁴ Na BNCC-EI, a citação aparece na página 37.

sem o diálogo, o olhar da professora/do professor nos olhos da criança, sem a atenção necessária para a relação daquele momento; ou, também, manter os livros de literatura como patrimônio de acesso apenas pelo adulto. Proporcionar condições para que a criança faça uma experiência estética é, por conseguinte, corroborar o seu protagonismo, em que as suas hipóteses e o ato criador sejam externalizados por ela mesma com autonomia, com “[...] liberdade de escolhas possibilitadas no dia a dia” (Carvalho; Neitzel; Moraes, 2020, p. 119).

Posteriormente à citação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação infantil (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se), a BNCC-EI menciona “[...] a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (Brasil, 2018, p. 38). Isso porque há uma preocupação por parte do documento base para que não haja um confinamento das aprendizagens da criança, resultando em “[...] um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo” (Brasil, 2018, p. 38). Assim sendo, o documento descreve que:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitem às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2018, p. 38, grifo próprio).

Quando a BNCC-EI enfatiza que a intencionalidade educativa está na organização e na proposição de experiências pelo educador, sem explicitar o que o documento defende ser experiência (pois entendemos que o documento evidencia uma constatação e não um conceito de experiência como ele menciona), fomenta dubiedade da intencionalidade educativa no cotidiano, o que pode levar a uma mecanização e padronização das infâncias.

A mecanização e a padronização das infâncias no cotidiano da Educação infantil distanciam o protagonismo da criança, o seu modo de ser e de estar no mundo. Com isso, o discurso de um currículo da escola das infâncias se embota e cede espaço para um currículo organizado e fechado para as diferentes infâncias. Nesse sentido, a organização de objetivos de aprendizagem na BNCC-EI para cada faixa etária pode levar a uma intencionalidade educativa em que não se perceba as diferentes infâncias. Eis a descentralização do protagonismo da criança, de suas formas de existir e do seu modo de ser. Isso me reporta à pesquisa de Medeiros (2021) que fez a seguinte observação:

[...] o desenvolvimento aparece na proposta curricular, através dos campos de experiências, por meio e objetivos, seguindo uma ordem bastante linear e bem comum no campo da Educação: a divisão por faixas etárias e habilidades cognitivas previsíveis em cada um deles. Considerando-se a espécie humana, é possível

compreender e validar essa forma de organização do desenvolvimento, além de inúmeros estudos marcarem essa descoberta. No entanto, essa não pode ser a única forma de se compreender nosso desenvolvimento, especialmente pela complexidade das relações humanas, das diferentes culturas e forma de se vivenciar cada fase da vida. Apresentando-se dessa forma, o documento assume uma perspectiva que universaliza a infância e, na minha visão, acaba ocultando grupos que há muito tempo vêm sendo marginalizados no contexto social e educativo (Medeiros, 2021, p. 16).

A BNCC-EI e seus documentos de orientação suscitam dubiedade quando não refletem com mais atenção sobre o movimento da experiência, a ressonância que há nos encontros e que a criança é construtora das suas experiências. Essa desatenção embota o cuidado necessário para com a diversidade que há nas infâncias, dissociando também as especificidades da Educação Infantil – educar e cuidar.

Schiller, Heidegger e Foucault não escreveram diretamente para a Educação infantil, mas seus estudos nos possibilitam pensar em uma escola da infância que compreenda a responsabilidade da indivisibilidade do *sentirpensar* na formação humana. Então, o desafio deste tempo é: uma escola da infância que seja de fato da criança e não criada ou pronta por adultos para ela apenas por adultos, que a criança seja valorizada e reconhecida no cotidiano como um ser único, competente, rico e criativo, uma criança com direitos que saiam do papel e sejam exercidos no dia a dia; inclusive o direito à estesia e ao cultivo e equilíbrio da razão e do sensível pela experiência estética feita na vida cotidiana.

Uma escola da infância que se preocupa com a inteireza da criança, que reconhece e enfatiza que a criança é construtora e protagonista da experiência estética – que comprehende a razão e o sensível – não reproduz os mesmos projetos desconexos da realidade vivida, projetos que, em suma, preconizam o produto final e não a caminhada da criança em sua singularidade.

4.2 Cuidado de si e cuidado necessário com as infâncias – aproximações primeiras com o *Reggio Emilia Approach*

Certo dia, as alunas do curso de Pedagogia em que lecionei me presentearam com uma caixa que continha a coleção *Biblioteca de Manoel de Barros*. Lembro que, quando comecei a abrir o embrulho que envolvia a caixa, logo vi o sorriso do poeta que dela saltava; minhas mãos começaram a vibrar com o que os olhos avistavam. Manoel de Barros passaria a habitar à minha casa! Encharquei-me com suas obras.

Devo recordar que, como citei na introdução desta pesquisa, o meu encontro com o poeta Manoel de Barros foi mediado por uma mediadora poética apaixonada pela literatura; logo, fui atravessada pelas escritas poéticas do escritor mato-grossense. Encontro-me nesse

movimento de afetamento e atravessamento, caminhando e [re]anunciando novos caminhos. Na [re]anunciação de outros caminhos, encontramos a proximidade entre cuidado de si e cuidado necessário com as infâncias. Assim, posteriormente à problematização provocada na perspectiva das DCNEI e da BNCC-EI, enveredo-me para o *Reggio Emilia Approach*.

O *Reggio Emilia Approach* veio ao meu encontro quando, na pesquisa do Mestrado, o professor Aldo Fortunati comentou, em uma entrevista concedida⁶⁵ para o meu estudo dissertativo, que a Abordagem Reggiana para a educação da primeira infância é uma das inspirações (dentre outras) para San Miniato, Itália. Com isso, senti-me envolvida em cruzar por outros caminhos que se aproximavam; encontrei aqui uma vizinhança!

A Abordagem de Reggio Emilia, ou o *Reggio Emilia Approach*, é internacionalmente conhecida por sua educação de qualidade para a primeira infância. Sua filosofia caminhou junto à História da cidade italiana: “*La storia dei nidi e delle scuole dell’infanzia comunali reggiani è lunga, coraggiosa e delicata allo stesso tempo*”⁶⁶ (Scuole e Nidi d’infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia; Reggio Children, 2018, p. 4).

No prólogo de *Scuole e nidi d’infanzia del comune di Reggio Emilia: Note storiche e informazioni generali*⁶⁷ (Scuole e Nidi d’infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia; Reggio Children, 2018), encontrei que a primeira escola de infância em Reggio Emilia nasceu em 1913: “[...] è possibile rintracciare le origini dell’esperienza educativa laica e comunale reggiana all’inizio del ‘900, nelle scelte dell’amministrazione socialista guidata dal Sindaco Luigi Roversi. Nel 1913 apre a Villa Gaida (RE) la prima scuola comunale dell’infanzia reggiana”⁶⁸ (Scuole e Nidi d’infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia; Reggio Children, 2018, p. 4). Entretanto, após 25 anos desde sua abertura, os serviços da Villa Gaida foram finalizados:

L’esperienza di Villa Gaida (1913-1938) si conclude con l’avvento del fascismo, ma resta come traccia di buone e possibili politiche educative comunali. Due guerre mondiali e la dittatura fascista mettono a tacere, anche a Reggio Emilia, questi inizi di esperienze laiche e pubbliche di educazione per l’infanzia; per nuovi sviluppi si

⁶⁵ A entrevista completa no idioma italiano e traduzido para o português brasileiro se encontra na pesquisa dissertativa de Reis (2014) e no livro de Reis e Neitzel (2018).

⁶⁶ “A história das creches e pré-escolas municipais de Reggio Emilia é longa, corajosa e delicada ao mesmo tempo” (Scuole e Nidi d’infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia; Reggio Children, 2018, p. 4, tradução própria).

⁶⁷ Pré-escolas e creches do município de Reggio Emilia: Notas históricas e informações gerais (tradução própria).

⁶⁸ “[...] é possível identificar as origens da experiência educativa laica e municipal de Reggio no início do século XX, nas escolhas da administração socialista liderada pelo Prefeito Luigi Roversi. Em 1913, foi inaugurada em Villa Gaida (RE) a primeira escola infantil municipal de Reggio Emilia” (Scuole e Nidi d’infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia; Reggio Children, 2018, p. 4, tradução própria).

*devono attendere i successivi tempi di pace*⁶⁹ (Scuole e Nidi d'infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia; Reggio Children, 2018, p. 4).

Após a Segunda Guerra Mundial, mulheres italianas se reuniram para reivindicar escolas para a infância. Assim, nasceu a *Unione Donne Italiane*⁷⁰ (UDI), na qual mulheres trabalhavam na política e na comunidade em geral para a criação de escolas da infância e também de fazê-las funcionarem (Le donne [...], 2022).

Nel dopoguerra l'UDI (Unione Donne Italiane) apre e gestisce 60 scuole materne nella provincia di Reggio Emilia, di cui 8 nel Comune capoluogo: gli 'asili', come vengono chiamati, sono diffusi soprattutto nelle Ville di campagna e nella prima periferia della città. A Reggio nell'UDI si formano molte delle future amministratrici cittadine, provinciali e regionali; saranno loro le tenaci promotrici di una scuola pubblica comunale per la prima infanzia.

Gli asili UDI rappresentano un patrimonio culturale e sociale che diviene parte integrante dell'identità del futuro progetto educativo reggiano, costituendo le basi dei diversi processi e forme di partecipazione che si svilupperanno nel tempo.

*Degli 8 asili UDI ne verranno municipalizzati 5, a partire dal 1967; gli altri chiudono, per difficoltà economiche, nel corso degli anni '50*⁷¹ (Scuole e Nidi d'infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia; Reggio Children, 2018, p. 4).

No documentário *Le donne e le scuola di Reggio Emilia* (2022), dirigido por Sabine Lingenauber, constata-se que as mulheres também foram responsáveis pela participação das famílias na escola. Vale ressaltar que a família é um dos pilares junto à criança e à escola na tríade participativa da filosofia reggiana: “A UDI trabalhou em nível nacional, mas sua obra no plano local foi especialmente valiosa, permitindo que muitas mulheres discutessem os seus direitos, assim como os direitos das crianças e das famílias, e se tornassem protagonistas mais ativas na sociedade civil” (Rinaldi, 2017, p. 318).

⁶⁹ “A experiência de Villa Gaida (1913-1938) terminou com o advento do fascismo, mas permanece como um vestígio de boas e possíveis políticas educativas municipais. Duas guerras mundiais e a ditadura fascista interromperam, mesmo em Reggio Emilia, essas primeiras experiências laicas e públicas de educação infantil; para novos desenvolvimentos foi necessário esperar pelos tempos de paz que se seguiram” (Scuole e Nidi d'infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia; Reggio Children, 2018, p. 4, tradução própria).

⁷⁰ União das Mulheres Italianas (tradução própria). “A UDI, fundada em 1945, reuniu mulheres de diversas formações políticas – de comunistas a liberais – para lutar em prol de sua emancipação, numa época em que a mulheres italianas não tinham direito ao voto e à licença-maternidade e enfrentavam sérias discriminações na vida profissional” (Rinaldi, 2017, p. 318).

⁷¹ “No período pós-guerra, a UDI abre e administra 60 escolas maternais na província de Reggio Emilia, 8 das quais na capital da província: os ‘jardins de infância’, como eram chamados, estavam localizados principalmente em casas de campo e nos primeiros subúrbios da cidade. Em Reggio, muitos dos futuros administradores municipais, provinciais e regionais foram treinados na UDI; eles seriam os promotores tenazes de uma escola pública municipal para a primeira infância.

Os jardins de infância da UDI representavam um patrimônio cultural e social que se tornou parte integrante da identidade do futuro projeto educacional de Reggio, formando a base dos vários processos e formas de participação que se desenvolveriam ao longo do tempo.

Dos oito jardins de infância da UDI, cinco foram municipalizados, a partir de 1967; os outros fecharam, devido a dificuldades econômicas, durante a década de 1950” (Scuole e Nidi d'infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia; Reggio Children, 2018, p. 4, tradução própria).

Diante das notas históricas encontradas (Scuole e Nidi d'infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia; Reggio Children, 2018) e do documentário sistematizado por Lingenauber (Le donne [...], 2022), pude observar que, no pós-guerra, as mulheres exerceram uma importante influência na organização de escolas da infância em Reggio Emilia. Mesmo com poucos recursos, as mulheres lutaram pelos seus direitos como cidadãs italianas e reggianas e pelo direito das crianças a frequentarem um espaço com o cuidado necessário a elas.

Nel 1963 il Comune di Reggio Emilia, governato fin dal dopoguerra da una giunta socialcomunista con il Sindaco Renzo Bonazzi (1962-1976), dà inizio alla propria rete di servizi educativi con l'apertura della prima scuola dell'infanzia (per bambini da 3 a 6 anni), la Scuola Robinson a cui segue nel 1964 la Scuola Anna Frank. Il pedagogista Loris Malaguzzi collabora e contribuisce da subito al nuovo progetto educativo⁷² (Scuole e Nidi d'infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia; Reggio Children, 2018, p. 5).

Mesmo diante da luta pela abertura de escolas maternas (como eram chamadas as instituições para a infância na época do pós-guerra), só existiu uma lei nacional que resguardasse essas instituições apenas em 1968. Assim: “*Per aggirare i divieti della Prefettura ad aprire scuole dell'infanzia comunali, la prima scuola è un prefabbricato, mentre la seconda rientra nei servizi essenziali del piano urbanistico per il nuovo quartiere Rosta Nuova*”⁷³ (Scuole e Nidi d'infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia; Reggio Children, 2018, p. 5-6).

A luta pela abertura de escolas para a infância nas cidades italianas significa uma “[...] conseguenza e motore di trasformazioni politiche culturali e sociali su cui inevitabilmente si aprono il dibattito e lo scontro, sia a livello locale che nazionale”⁷⁴ (Scuole e Nidi d'infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia; Reggio Children, 2018, p. 6). A partir da leitura de *Scuole e nidi d'infanzia del comune di Reggio Emilia: Note storiche e informazioni generali* (Scuole e Nidi d'infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia; Reggio Children, 2018), observei que o percurso histórico de implementação efetiva de uma escola para infância foi

⁷² “Em 1963, o município de Reggio Emilia, governado desde o pós-guerra por uma junta social-comunista com o prefeito Renzo Bonazzi (1962-1976), iniciou sua própria rede de serviços educacionais com a abertura da primeira escola de infância (para crianças de 3 aos 6 anos de idade), a Escola Robinson seguida pela Escola Anne Frank em 1964. O pedagogo Loris Malaguzzi colabora e contribui imediatamente para o novo projeto educacional” (Scuole e Nidi d'infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia; Reggio Children, 2018, p. 5, tradução própria).

⁷³ “Para contornar as proibições da Prefeitura de abrir escolas de infância municipais, a primeira escola era um prédio pré-fabricado, enquanto a segunda fazia parte dos serviços essenciais do plano urbano do novo distrito de Rosta Nuova” (Scuole e Nidi d'infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia; Reggio Children, 2018, p. 5-6, tradução própria). Rosta Nuova é um bairro de Reggio Emilia.

⁷⁴ “[...] consequência e uma força motriz de transformações políticas, culturais e sociais sobre as quais inevitavelmente ocorrem debates e confrontos, tanto em nível local quanto nacional” (Scuole e Nidi d'infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia; Reggio Children, 2018, p. 6, tradução própria).

mola propulsora para outros movimentos de luta, tais como “[...] l’effettiva emancipazione femminile e una nuova idea di famiglia, una gestione differente delle priorità di spesa dei Comuni, la diminuzione del controllo del Governo centrale nelle politiche comunali, un minore ruolo della Chiesa cattolica nell’educazione della prima infanzia”⁷⁵ (Scuole e Nidi d’infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia; Reggio Children, 2018, p. 6), que se entrelaçavam ao direito da criança a uma instituição pensada para ela. Com isso, se iniciou “[...] una nuova cultura di infanzia e di scuola che a Reggio prenderà forme sempre più definite e avanzate”⁷⁶ (Scuole e Nidi d’infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia; Reggio Children, 2018, p. 6). Assim:

Nel 1972, dopo un lungo dibattito che coinvolge molte e diverse parti sociali, viene approvato all’unanimità in Consiglio Comunale il nuovo Regolamento delle scuole dell’infanzia. La carta dichiara i tratti originali dell’esperienza reggiana: la formazione permanente di tutti gli operatori, l’organizzazione del lavoro profondamente collegiale e relazionale con l’istituzione dell’Equipe Pedagogico Didattica e la compresenza di due insegnanti, l’importanza dell’ambiente come vero interlocutore educativo, la presenza dell’atelier e dell’atelierista, l’accesso di diritto ai bambini con disabilità, l’inserimento di personale maschile nella scuola e l’intensa e vitale copartecipazione alla gestione da parte delle famiglie e dei cittadini. Tutto ciò identifica e sostiene un progetto educativo 0-6 anni che, fondandosi sull’immagine di un bambino dotato di potenzialità e soggetto di diritti, ne promuove la formazione attraverso lo sviluppo di tutti I suoi linguaggi. Prende forma, in questi anni, con Loris Malaguzzi, la teoria dei Cento linguaggi dei bambini⁷⁷ (Scuole e Nidi d’infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia; Reggio Children, 2018, p. 6-7, grifos próprios).

No documentário dirigido por Lingenauber (Le donne [...], 2022), uma das mulheres entrevistadas mencionou que o professor Loris Malaguzzi idealizava uma escola perfeita – na construção de uma filosofia em que a criança é considerada uma cidadã competente e com

⁷⁵ “[...] a emancipação efetiva das mulheres e uma nova ideia de família, uma gestão diferente das prioridades de gastos dos municípios, a diminuição do controle do governo central sobre as políticas municipais, a diminuição do papel da Igreja Católica na educação infantil” (Scuole e Nidi d’infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia; Reggio Children, 2018, p. 6, tradução própria).

⁷⁶ “[...] uma nova cultura da infância e de escola que assumiria formas cada vez mais definidas e avançadas em Reggio” (Scuole e Nidi d’infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia; Reggio Children, 2018, p. 6, tradução própria).

⁷⁷ “Em 1972, após um longo debate envolvendo muitas e diferentes partes sociais, foi aprovado por unanimidade no Conselho Municipal, o novo Regulamento das escolas da infância. O documento declara as características originais da experiência de Reggio Emilia: a formação permanente de todos os operadores, a organização do trabalho profundamente colegial e relacional com a instituição da Equipe Didático-Pedagógica e a copresença de dois professores, a importância do ambiente como verdadeiro interlocutor educacional, a presença do ateliê e do atelierista, o direito de acesso a crianças com deficiências, a inclusão de funcionários do sexo masculino na escola e a intensa e vital coparticipação na gestão por parte das famílias e dos cidadãos. **Tudo isso identifica e apoia um projeto educacional de 0 a 6 anos que, com base na imagem de uma criança dotada de potencial e sujeito de direitos, promove sua educação por meio do desenvolvimento de todas as suas linguagens. Toma forma nesses anos, com Loris Malaguzzi, a teoria das Cem Linguagens das Crianças**” (Scuole e Nidi d’infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia; Reggio Children, 2018, p. 6-7, grifo próprio, tradução própria).

direitos. “Mas competente em quê? Em se relacionar com o mundo. Crianças não conhecem o mundo, mas possuem todas as ferramentas necessárias para conhecê-lo, e querem fazer isso. Nesse relacionamento com mundo, as crianças acabam por conhecê-lo e por conhecer a si mesmas” (Rinaldi, 2017, p.170).

Carla Rinaldi, uma das professoras que trabalhou junto ao Professor Malaguzzi por uma educação de qualidade para as crianças da cidade de Reggio Emilia e para as crianças do mundo, traz um discurso que enfatiza que a criança, desde seu nascimento é cidadã, é protagonista no seu processo de formação, e fala do cuidado para com as infâncias. Nas palavras de Rinaldi (2017, p. 305, grifo próprio):

As crianças não são apenas o nosso futuro, nas quais investimos oprimindo seus sonhos e sua liberdade de ser alguma coisa diferente daquilo que desejamos para elas. Elas são o nosso presente. A criança não é uma cidadã do futuro; ela se torna cidadã desde o primeiro instante de vida, e ainda a mais importante de todas, porque representa e traz “o possível”, uma declaração que, para mim, não tem nenhuma retórica. **A criança é portadora, aqui e agora, de direitos, de valores, de cultura: a cultura da infância. Ela não é apenas o nosso conhecimento sobre a infância, mas o conhecimento da infância sobre como ser e como viver.**

A defesa de Rinaldi (2017) pela valorização e pelo respeito da criança e da infância nos convida a pensar no valor do cuidado de si no cotidiano. Uma vez que o adulto cuida de si pela experiência estética, este comprehende que a educação estética não é um movimento episódico, mas que é um movimento que ressoa nas ações do dia a dia. Uma professora/Um professor cultivada/o comprehende que cultivar a inteireza é um direito da criança e que esse cultivo valoriza os seus modos de ser.

Um currículo que nasce no cotidiano da Educação infantil valoriza as crianças e as infâncias. Na cotidianidade, a professora/o professor cultivada/o esteticamente organiza possibilidades para que a criança tenha o direito de *fazer uma experiência estética* autoral. Isso não significa que *fazer uma experiência estética* ressoa de imediato no cotidiano. Seguindo o pensamento de Heidegger (2018), *fazer uma experiência* com aquilo que vem ao encontro pode não acontecer de imediato, mas ter a possibilidade de estar em uma relação com a “coisa” é importante e faz parte do movimento estético.

Quando Carla Rinaldi (2017, p. 305) cita que a criança “[...] não é apenas o nosso conhecimento sobre a infância, mas o conhecimento da infância sobre como ser e como viver”, ela me faz pensar nas poesias de Manoel de Barros e sua conexão com a criança que um dia foi, com a infância que um dia viveu. Sua poesia não é prescritiva, mas convida a refletir o tempo, a rememorar a infância, a pensar na inteireza da criança. Como professora pesquisadora da Educação infantil, reflito sobre a responsabilidade que a educadora/o educador tem em

contribuir para que a escola da infância não potencialize o distanciamento do impulso formal (razão) do impulso sensível na criança. Um distanciamento que poder ser silencioso, mas que amortece a vida cotidiana, que acelera e homogeneíza o tempo, que enfraquece a singularidade e faz da experiência um produto acelerado e não um movimento de relação com o que vem ao encontro.

Ao ler Manoel de Barros, é possível observar que o escritor era construtor de experiências únicas. Do literato ao crianceiro, do crianceiro ao literato que brincava com a barriga no chão, que possuía amorosidade com os passarinhos e que jogava com palavras descomparadas. A experiência do pensamento e a experiência estética não são conteúdos prontos, mas movimentos que podem ser construídos.

Heidegger (2018) alerta que *fazer uma experiência* é um movimento difícil de compreensão para nós seres dessa contemporaneidade. Em uma tentativa de vizinhança com Foucault, penso que seja porque fomos direcionados por narrativas que impuseram práticas de cuidados de si em diferentes ambientes, e, dessa forma, caminharmos pelo mesmo caminho no sentido de termos os mesmos pensamentos, as mesmas rotinas, os mesmos tempos. A escola não seria diferente, tampouco a escola da Educação infantil.

O *Regolamento Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia* (Bendotti, 2018, p. 7) enfatiza que: “*L'educazione è un diritto di tutti, delle bambine e dei bambini e in quanto tale è una responsabilità della comunità*”⁷⁸, portanto uma responsabilidade política de professoras(es), atelieristas e famílias.

Segundo Rinaldi (2017), a escola e a política devem caminhar juntas para que se mantenha a qualidade na educação em que pese os direitos da criança. Ao introduzirem o livro *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender* (Rinaldi, 2017), Dahlberg e Moss (2017a, p. 40) citam que as “[...] políticas de infância de Reggio desafiam nossos discursos dominantes e nossas concepções consagradas acerca da criança”, e ainda trazem como exemplo “[...] as categorias da psicologia desenvolvimentista que dominaram nossa ideia daquilo que a criança é, pode e deve ser, substituindo a política por supostas verdades científicas” (Dahlberg; Moss, 2017a, p. 40).

Em uma mesma perspectiva de Rinaldi, Dahlberg e Moss, o regulamento da Educação Infantil de Reggio Emilia defende que: “*L'educazione è un'opportunità di crescita e di emancipazione della persona e della collettività, è una risorsa per il sapere e per il convivere,*

⁷⁸ “A educação é um direito de todos, de meninas e meninos e, como tal, é uma responsabilidade da comunidade” (Bendotti, 2018, p. 7, tradução própria).

*è un terreno di incontro dove si praticano la libertà, la democrazia, la solidarietà e si promuove il valore della pace*⁷⁹ (Bendotti, 2018, p. 7, grifo próprio).

De acordo com os estudos em Schiller (2011), o ser humano cultivado é emancipado. Quando a escola das infâncias contribui para o cultivo da inteireza da criança, estando também suas professoras e seus professores em movimento de equilíbrio dos impulsos formais e sensíveis, **a criança exerce a sua emancipação estética por meio das cem linguagens, sendo protagonista da sua existência.**

O regulamento da Educação Infantil de Reggio Emilia (Bendotti, 2018) defende, ao longo do documento escrito, a inteireza da criança: “*I bambini sono dotati di straordinarie potenzialità di apprendimento e di cambiamento, di molteplici risorse affettive, relazionali, sensoriali, intellettive che si esplicitano in uno scambio incessante con il contesto culturale e sociale*”⁸⁰ (Bendotti, 2018, p. 10, tradução própria). Posteriormente, defende o protagonismo, o respeito e o cuidado para com as infâncias:

Ogni bambino è soggetto di diritti e prioritariamente porta in sé quello di essere rispettato e valorizzato nella propria identità, unicità, differenza e nei propri tempi di sviluppo e di crescita.

*Ogni bambino individualmente e nella relazione con il gruppo, è portatore di una sensibilità ecologica verso gli altri e verso l'ambiente ed è costruttore di esperienze e cui è capace di attribuire senso e significato*⁸¹ (Bendotti, 2018, p. 10, grifo próprio).

Compactuo com a Abordagem de Reggio Emilia quando afirma que **a criança é construtora de suas experiências**. Contudo, diante do que a abordagem italiana apresenta e efetiva na práxis cotidiana, tomo liberdade para refinar essa defesa para a unificabilidade que há na experiência estética, que é pensante, única e polissêmica. Por isso, o cuidado com as infâncias é necessário. Um currículo que contemple a experiência estética no cotidiano desde a escola da infância, que considere a criança competente em ser protagonista de seu desenvolvimento, que defenda o direito da criança de exercer a sua liberdade estética, que no cotidiano privilegie os direitos da criança e os seus modos de ser.

⁷⁹ “A educação é uma oportunidade de crescimento e de emancipação da pessoa e da coletividade, é um recurso para o saber e para o conviver, é um terreno de encontro onde se pratica a liberdade, a democracia, a solidariedade e se promove o valor da paz” (Bendotti, 2018, p. 7, grifo próprio, tradução própria).

⁸⁰ “As crianças são dotadas de potencialidades extraordinárias de aprendizado e de mudança, de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais, intelectuais, que se explicitam numa troca incessante com o contexto cultural e social” (Bendotti, 2018, p. 10, tradução própria).

⁸¹ “Cada criança é sujeito de direitos e prioritariamente leva consigo o direito de ser respeitada e valorizada na própria identidade, unicidade, diferença e nos próprios tempos de desenvolvimento e de crescimento.

Cada criança, individualmente e na relação com o grupo, é portadora de uma sensibilidade ecológica em relação aos outros e ao meio ambiente e é construtora de experiências às quais é capaz de atribuir sentido e significado” (Bendotti, 2018, p. 10, grifos próprios, tradução própria).

Eu disse criança competente. Competente porque tem um corpo, um corpo que sabe falar e ouvir, que lhe dá uma identidade e com o qual ela identifica as coisas. Um corpo dotado de sentidos que podem perceber o meio ambiente circundante. Um corpo que corre o risco de se afastar cada vez mais dos processos cognitivos se seu potencial cognitivo não for reconhecido e aprimorado. Um corpo que é inseparável da mente. É cada vez mais claro que mente e corpo não podem se separar, pois formam uma unidade com qualificação recíproca (Rinaldi, 2017, p. 170).

Ressalto a potência de um currículo em que os direitos da criança não se embotem ao longo de um texto redigido, mas que seja lido pela comunidade acadêmica e, especialmente, pela comunidade escolar, analisado e [re]pensado tendo em vista a formação integral da criança e que, para além do papel, encarne o cotidiano, desde a intencionalidade educativa à **liberdade de fazer uma experiência estética**.

Um adulto que cuida de si, que se educa se nutrindo com a arte, com a vida, é um ser humano que cuidará do outro para a liberdade de estesia, para a educação do sensível e inteligível em um movimento recíproco. Com isso, defendo que o espaço da Educação Infantil é um lugar habitável, em que os adultos que fazem parte dessa comunidade escolar, mais diretamente **a professora e o professor, organizem em seu planejamento escolar possibilidades para que a criança tenha tempo para estar em uma relação com aquilo que vem ao seu encontro, tempo para fazer uma experiência**.

Larrosa (2019, p. 18) dialoga com Heidegger (2018) quando menciona que “[...] a experiência é cada vez mais rara”. O autor espanhol embasa essa afirmação diante de três argumentos que apontam que a sobrecarga está nos excessos: excesso de informação; excesso de opinião; excesso de trabalho. Esses três argumentos impactam em um quarto: a falta de tempo.

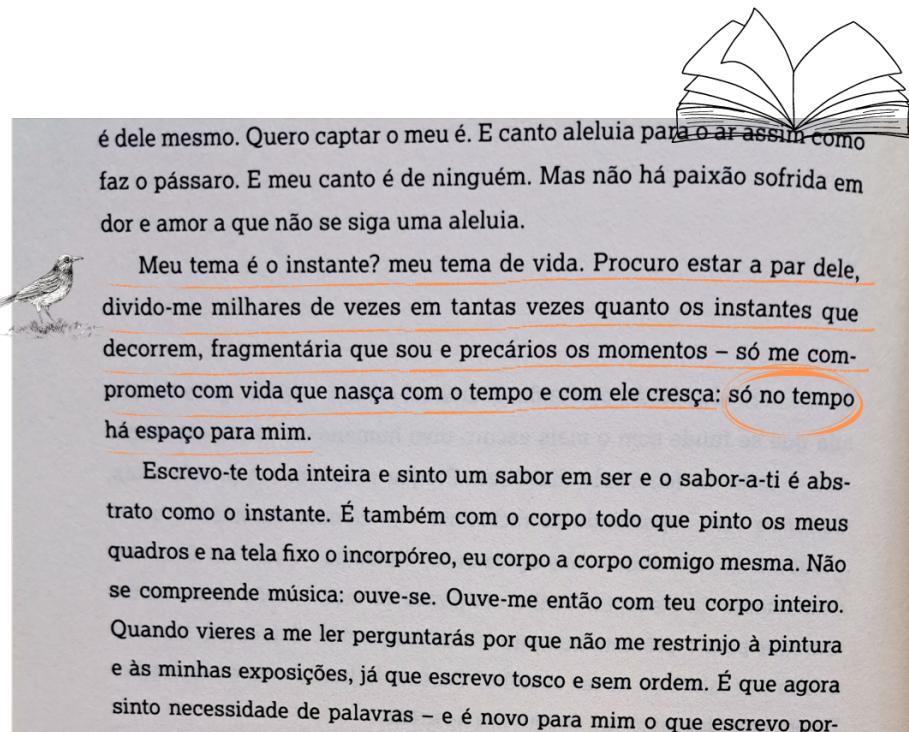
A Abordagem de Reggio Emilia tem o cuidado em não priorizar as informações, o excesso de opinião da professora/do professor na construção da experiência pela criança ou o excesso de trabalho em busca de um produto final desconexo à realidade da criança. Há um cuidado com as infâncias por meio de uma abordagem que considera as cem linguagens da criança, que considera a criança e os seus modos de ser. Assim, **o tempo é elemento primordial na filosofia reggiana**.

Rinaldi (2017) considera que a escola é vida. Por isso compactuo com a autora italiana e afirmo que, na escola da infância, o mais importante não é o tempo de produção, “[...] o que importa é o processo, o caminho que desenvolvemos. A relação educacional precisa ser capaz de fazer tempo, ele tem de ser lento, é necessário haver tempo vago” (Rinaldi, 2017, p. 363).

Partindo dos estudos em Heidegger, comprehendo que o tempo é um elemento primordial para a experiência estética. Em vista disso, os excessos de informação e opinião interferem na

construção da experiência. Um exemplo é quando, ao ler um texto literário, há um desejo desenfreado em querer desvendar palavras, sem escutar o que as palavras têm a dizer. Ler um texto literário é pôr em suspensão os conhecimentos construídos, é se despir do anseio de informações prévias sobre o porquê da escrita da obra pelo autor e, assim, avistar novos caminhos. *Fazer uma experiência estética* é a possibilidade de se transformar, mas a experiência pode não ser pontual, ela pode acontecer posteriormente à leitura da obra literária, ela acontece com o tempo por meio da relação com a “coisa”. Estar na relação com a “coisa” é estar a caminho da experiência. Isso me faz pensar no encontro com Clarice Lispector e a sua reflexão sobre o tempo em *Água viva* (Figura 23), um tempo atrelado à vida, ao ser-aí.

Figura 23 – Excerto poético: *Água viva*, de Clarice Lispector



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Lispector (2019, p. 28).

Na filosofia de Reggio Emilia, **o tempo é um elemento que acompanha a experiência**. Rinaldi (2017, p. 363) menciona que “[...] o tempo é um elemento necessário para criar a relação”, criar a relação entre as crianças, entre crianças e adultos e crianças e adultos com aquilo que se apresenta seja pela arte, pela cultura, pela natureza, pelo mundo vivido. Por isso, sugerir que a experiência esteja no cotidiano da Educação Infantil é propor também que haja tempo vago, um tempo singular para criar relação com o que vem ao encontro (a coisa).

Hoje, quando tudo parece caminhar em velocidade cada vez maior, de fato numa supervelocidade, será legítimo admirar a lentidão, o tempo vazio, a pausa? Não se trata de uma competição entre velocidade e lentidão, mas de ter a coragem de

redescobrir o tempo dos seres humanos. E a criança pode nos ajudar a sentir novamente o tempo que está dentro de nós e o tempo que somos. Somos feitos de tempo, somos a forma do tempo. A questão é saber ouvir esse nosso tempo e propor que ele seja não só um direito, mas um valor sociocultural – um valor que as crianças nos oferecem (Rinaldi, 2017, p. 363).

O tempo para o desenvolvimento é um direito da criança na Abordagem de Reggio Emilia e é salientado no *Regolamento Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia* (Bendotti, 2018). Desde a luta das mulheres pelas escolas da infância em Reggio Emilia no pós-guerra, a Abordagem Reggiana vem sustentando uma filosofia em que a criança é um sujeito de direitos e os seus modos de ser são respeitados. Uma filosofia que visa as cem linguagens da criança de se manifestar no mundo, evidenciando a sua singularidade, a sua criatividade e o seu protagonismo. “*Il cento linguaggi sono metafora delle straordinarie potenzialità dei bambini, dei processi conoscitivi e creativi, delle molteplici forme con cui la vita si manifesta e la conoscenza viene costruita*”⁸² (Bendotti, 2018, p. 10).

Na leitura do documento *Regolamento Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia* (Bendotti, 2018), constatei que há um cuidado para com a criança como cidadã com direitos, sendo valorizada na sua singularidade e nas suas diferentes formas de se manifestar no mundo. Um cuidado que não se desfalece no percurso do texto documental redigido, mas é fortalecido e embasado em pesquisadores que vêm ajudando a construir e a sustentar o *Reggio Emilia Approach*.

O cuidado de si que considero ser o cultivo da inteireza da criança também é suscitado no documento que regulamenta as creches⁸³ e as escolas da primeira infância em Reggio Emilia, no que se refere ao processo de aprendizagem. Como visto anteriormente, a filosofia reggiana valoriza o processo em que há tempo para a criança ser protagonista do seu desenvolvimento; logo, o produto não é o que movimenta a aprendizagem, mas a construção de uma experiência única em um espaço e em um tempo. Assim, entende que não há um resultado predeterminado, mas, sim, caminhos abertos para explorar.

*Il processo di apprendimento privilegia le strategie di ricerca, confronto e
compartecipazione; si avvale di creatività, incertezza, intuizione, curiosità; si genera
nelle dimensioni ludica, estetica, emozionale, relazionale e spirituale che intreccia*

⁸² “As cem linguagens são metáfora do extraordinário potencial das crianças, dos processos cognitivos e criativos, das múltiplas maneiras pelas quais a vida se manifesta e o conhecimento é construído” (Bendotti, 2018, p. 10, tradução própria).

⁸³ Vale ressaltar que, em Reggio Emilia, as crianças menores de 3 anos são atendidas em *nidi*, e as crianças maiores até 6 anos de idade são atendidas nas *Scuole dell'infanzia* (traduzido para esta tese como Pré-escolas ou em uma tradução literal Escolas de infância/Escolas da infância). A palavra *Nidi*, traduzida literalmente, significa ninhos. “Entendemos que o termo é usado para que se compreenda que há um acolhimento das crianças e suas famílias nessas instituições educacionais” (Reis; Neitzel, 2018, p. 44).

*ed alimenta; propone la centralità della motivazione e del piacere dell'apprendere*⁸⁴ (Bendotti, 2018, p. 11, grifos próprios).

Nesse sentido, o currículo em Reggio Emilia não é um documento inimaginável, inatingível, inalcançável, pois ele nasce no cotidiano, nasce de uma prática encarnada à vida. Entendemos que há um regulamento que serve como diretrizes para que a Abordagem Reggiana se mantenha como uma filosofia aberta e não como um método que prevê resultados ou um método a ser comercializado. Loris Malaguzzi, Carla Rinaldi e outros pensadores idealizaram uma educação de qualidade para a primeira infância em que a criança seja valorizada como um ser humano inteiro, com direito de se manifestar no mundo vivido por meio de suas cem linguagens. “*Il bambino, come essere umano, possiede cento linguaggi, cento modi di pensare, di esprimersi, di capire, di incontrare l'altro attraverso un pensiero che intreccia e non separa le dimensioni dell'esperienza*”⁸⁵ (Bendotti, 2018, p. 10).

Um cotidiano na Educação Infantil em que a educação estética transita pela intencionalidade educativa [re]anuncia uma professora/um professor que comprehende que é pela experiência estética que a criança experiencia o mundo. A criança deseja conhecer e experienciar o ambiente em que vive. Nós, professoras e professores, com o decorrer do tempo, se não nos nutrimos esteticamente, chegamos a uma hipertrofia dos sentidos e do pensamento, e, consequentemente, repetimos o mesmo com as nossas crianças. É no cultivo das faculdades da sensibilidade e razão que a criança nos ensina o adulto que podemos ser. Adultos abertos ao novo, sem medo de caminhar e de se transformar pela relação do encontro. Um encontro que é sempre único porque anuncia caminhos, visibiliza novas vizinhanças e estreita novas conexões.

Em Reggio Emilia, há uma política da infância em que a criança é valorizada, tem lugar de fala e é escutada pelos adultos. Uma política que “[...] vem sendo estimulada pela simples, porém vigorosa, questão [...] **qual a sua imagem da criança?** Para eles, a infância é uma construção carregada de valor, à qual prestaram atenção de forma séria, de modo a abrir novas possibilidades” (Dahlberg; Moss, 2017a, p. 39, grifo próprio). A resposta para a questão suscitada é

[...] da “criança rica”, uma imagem baseada na compreensão de que todas as crianças são inteligentes, o que quer dizer que todas as crianças atribuem significado ao mundo, num processo constante de construção de conhecimento,

⁸⁴ “O processo de aprendizagem privilegia as estratégias de pesquisa, confronto e coparticipação; faz uso da criatividade, da incerteza, da intuição, da curiosidade; é gerado nas dimensões lúdica, estética, emocional, relacional e espiritual que entrelaça e nutre; propõe a centralidade da motivação e do prazer de aprender” (Scuole e Nidi d’infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia, 2018, p. 11, grifo próprio, tradução própria).

⁸⁵ “A criança, como ser humano, possui cem linguagens, cem maneiras de pensar, de se expressar, de compreender, de encontrar o outro por meio de um pensamento que entrelaça e não separa as dimensões da experiência” (Scuole e Nidi d’infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia, 2018, p. 10, tradução própria).

identidade e valores. Segundo essa construção social, luta-se para mostrar as potencialidades de cada criança e para dar a cada uma dela o direito democrático de ser escutada e de ser reconhecida como cidadã na comunidade. Essa foi uma mensagem muito forte, uma provocação, posto que as crianças pequenas e suas vidas não costumam figurar sempre no discurso público; e quando o fazem, são prontamente desvalorizadas e marginalizadas como “pobres”, “frágeis” ou “inocentes” crianças, das quais se fala em termos de uma situação de *deficit*, imaturidade, fragilidade ou impotência (Dahlberg; Moss, 2017a, p. 39-40, grifo próprio).

Enveredar por um caminho diferente do tradicional causa estranheza e é motivo de atenção e de desenvolvimento de pesquisas. “Fazer outra escolha, adotar a imagem da criança rica, insistir na ideia de que todas as crianças são competentes e inteligentes é uma postura intensamente política: não apenas para perseverar num acordo melhor para as crianças, mas também para olhá-las de uma perspectiva diferente” (Dahlberg; Moss, 2017a, p. 40), um olhar atento para os modos como a criança se coloca no mundo, um olhar que escuta a criança, que cuida de si e do outro. Assim, Reggio Emilia tem feito ao longo dos anos, desde o movimento de mulheres que se impuseram diante da política.

Diante do que foi problematizado neste capítulo, comprehendo que Reggio Emilia tem políticas de infância em que a criança é escutada e valorizada como cidadã. Isso porque há o entendimento de que “[...] a infância não é uma fase apartada da vida ou da identidade humana” (Rinaldi, 2017, p. 314). Pensando no cultivo da integridade da criança em que os sentidos estão abertos ao mundo, na curiosidade em explorar o seu ambiente no cotidiano e na experiência estética construída, comprehendo, ainda, que há um cuidado em que o resultado do processo não se sobressaia da experiência e das diferentes formas de existir no mundo. Segundo Rinaldi (2017, p. 314):

A infância é uma metáfora adorável para descrever as possibilidades da humanidade, no entendimento de que a deixamos existir, de que a reconhecemos e de que cessamos todos os processos de aceleração e imitação que, ao negar a infância, destroem não a infância, mas o homem.

Um outro ponto importante a destacar é que o *Reggio Emilia Approach* é a base no regulamento das instituições públicas – *nidi e scuole d'infanzia* – da *Comune di Reggio Emilia*. Dessa maneira, a gestão pública também está conexa a uma educação de qualidade para as crianças que moram na cidade.

Manoel de Barros nos ensina a olhar para as desimportâncias da vida. Provavelmente, o grande poeta brasileiro percebeu que a aceleração e a imitação não deixam espaço para aquilo que de fato importa. O quanto que aprendemos ao observar uma borboleta ou um passarinho... sendo professora na Educação Infantil, aprendi a observar os insetos com as crianças; voltei a ser a criança curiosa que um dia fui. Todavia, destaco que, antes de aprender a observar os

insetos com as crianças, me voltei para o cuidado de mim tendo a arte como potência para esse movimento. As leituras das poesias de Manoel de Barros afetam-me, atravessam-me.

Com isso, reafirmo que a educação estética é um movimento que me possibilitou retornar à minha criança, ao cultivo da minha inteireza. Não sou apenas razão. Não sou somente sensibilidade. Talvez eu seja um jarro em que razão e sensível tem de ser agitados constantemente pela nutrição da arte.

A arte inquieta-me, provoca-me a descortiná-la e a perceber suas nuances, suas pausas e seus contrastes. Do quintal da literatura, adentro outros espaços e experiencio o mundo. Assim como a experiência estética ressoou em mim nos primeiros passos no Mestrado ao conhecer Manoel de Barros em *Só dez por cento é mentira* e pelo conto *A estória de Lélio e Lina*, de Guimarães Rosa, por meio da mediação poética de uma leitora do literário, eu, sendo professora da Educação Infantil, defendo que a experiência estética ressoe no quintal da escola de infância. Movida por esse desejo, caminhei mais alguns passos, atravessei o oceano para conhecer a Abordagem Reggiana e viver Reggio Emilia pelo período de seis meses. Convido a você leitor a embarcar comigo nessa viagem. Vamos?

5 DO QUINTAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL EXPERIENCIO O MUNDO

Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras
fatigadas de informar.

Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas.

Dou respeito às coisas desimportantes.
e aos seres desimportantes.

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.

Tenho em mim esse atraso de nascença.

Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.

Tenho abundância de ser feliz por isso.

Meu quintal é maior do que o mundo.

Manoel de Barros - *O apanhador de desperdícios*

A poesia *O apanhador de desperdícios* (Barros, 2016a) rememora a minha infância. Quando criança, gastava horas observando, contemplando e degustando o mundo. Observava as folhas das árvores que caíam com a brisa durante uma manhã de outono, assim como me encantava com as flores que desabrochavam aos primeiros raios de primavera. Lembro-me de que ir à praia era um grande evento; sempre amei a beleza da praia, mas, na infância, o sabor salgado tinha um gosto ainda mais apurado na minha pele, meus dedos das mãos e dos pés murchavam com o tempo de brincadeira na água. E como não lembrar do gelado sabor do picolé de fruta da infância vendido por um gentil senhor que, com seu chapéu de aba grande protegendo-o do sol, passava empurrando o seu carrinho com alegrias de verão aos finais de semana pela travessa que um dia morei com minha primeira família. E o que dizer das tardes de inverno? Bolinhos de chuva cuidadosamente preparados, ora pela minha mãe, ora pelo meu pai; o cheiro dos bolinhos envolvia a casa e se encontrava com o aroma do café que escapava da garrafa térmica... meu quintal é maior que o mundo.

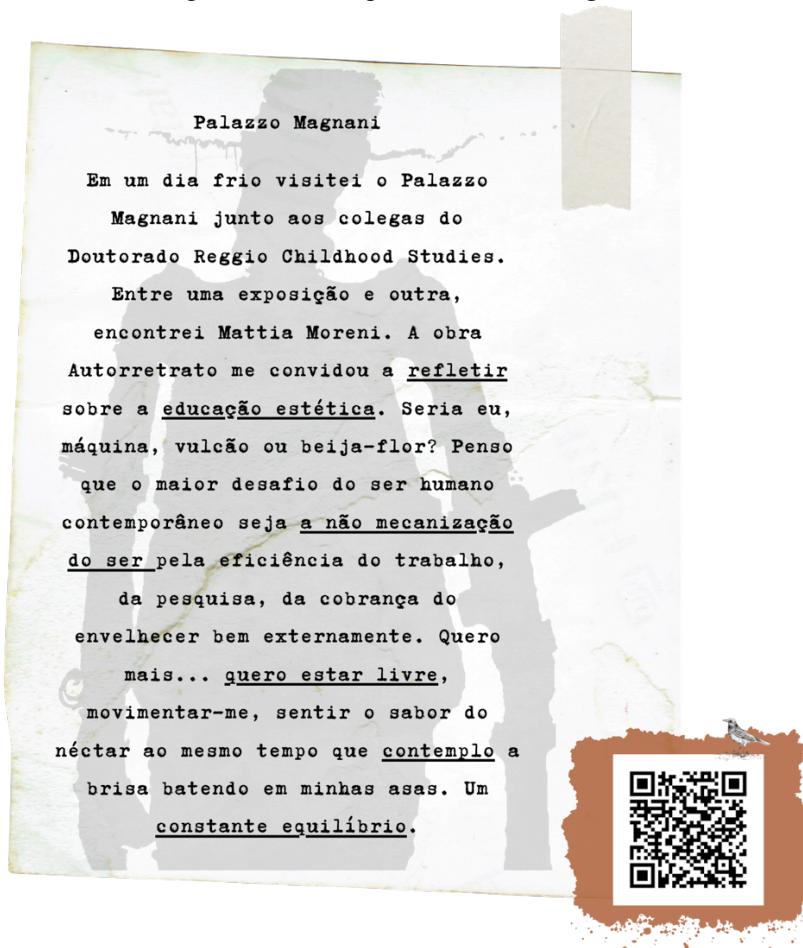
Pautando-se em Schiller, Heidegger, Foucault e em outros/as autores/as e pesquisadores/as comprometidos/as com a formação humana na sua completude, não há uma prescrição para a indagação que me acompanha neste início de capítulo, mas um movimento de inquietação que faz parte da educação estética de uma professora pesquisadora da Educação Infantil. Esse movimento colocou-me a caminho de San Miniato, no Mestrado e, no Doutorado, encaminhou-me para outra vizinhança, Reggio Emilia.

Também me amparo em autores literários, como Manoel de Barros, que, ao ler as linhas poéticas de sua poesia, me inquieta a refletir que uma das responsabilidades da escola da infância é, ou pelo menos deveria ser, a de **cultivar a estesia da criança**. Para a externalização dessa responsabilidade, o adulto primeiro se educa e cuida de si mesmo para, depois, cuidar do outro (Foucault, 2006). Assim sendo, **regressar à estesia é uma prática de cuidado de si e de cuidado com o outro**.

Sobre a estesia, Duarte Jr. (2010, p. 25) nos alerta para que “[...] não nos esqueçamos que estesia e estética originam-se da mesma palavra grega [*Aisthesis*]. Ou seja: é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo”. Isso porque a “[...] arte não estabelece verdades gerais, conceituais, nem pretende discorrer sobre classes de eventos e fenômenos. Antes, busca apresentar situações humanas particulares nas quais esta ou aquela forma de estar no mundo surgem simbolizadas e intensificadas perante nós” (Duarte Jr., 2010, p. 25).

A arte, manifestada por meio da literatura, da música, da dança, da pintura, da escultura, do cinema, do teatro, da fotografia..., não dita um caminho para trilhar, mas convida ao encontro com a “coisa”, com a plurissignificação. No entanto, esse movimento estésico⁸⁶ não necessariamente depende do artista ou da sua arte, mas da ousadia do próprio ser humano de descolar-se do mundo que está uno a ela, a ele, para contemplar o outro, contemplar o devir. Por isso, Schiller (2011, p. 46) diz: “Ousa ser sábio. É necessário ânimo forte para combater os empecilhos que a inércia da natureza e a covardia do coração opõem a instrução”. Entendo assim que a ousadia é uma ação de liberdade de se deslocar de um estado onde se vive para suprir as necessidades físicas para um estado de autonomia intelectual, do cuidado em nutrir a completude humana. Assim, na Figura 24, trago a narrativa de uma experiência estética que fiz no Palazzo Magnani

Figura 24 – Diário poético: *Palazzo Magnani*



Fonte: Elaborada pela autora. Narrativa da experiência feita pela autora a partir da obra *Autorretrato*, de Mattia Moreni.⁸⁷

⁸⁶ “[...] decorrente de experiências sensíveis, cognoscíveis e culturais, que permitem alterar o estado humano embrutecido para um estado humano culturalmente refinado e desenvolvido” (Cé Soares, 2016, p. 96).

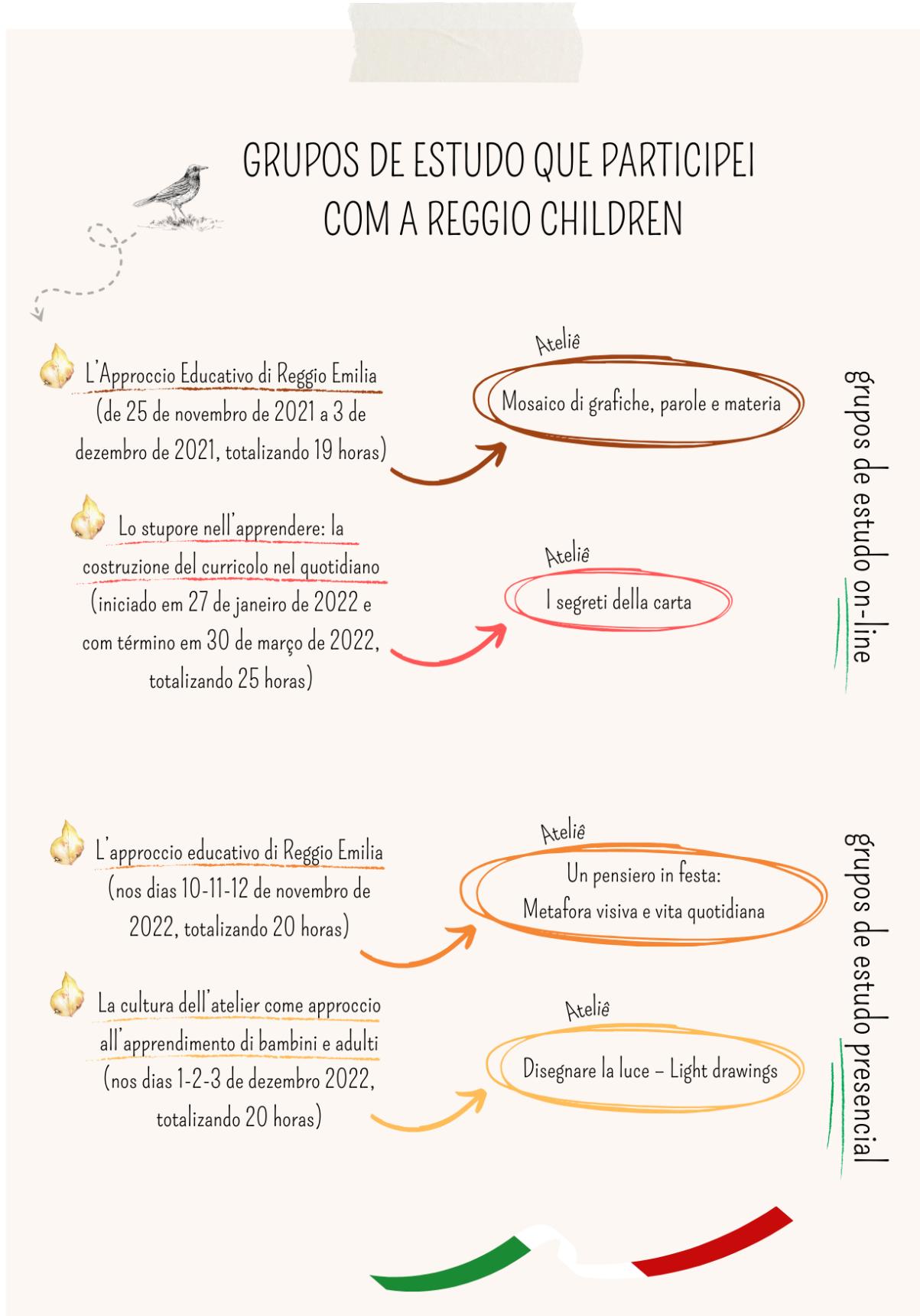
⁸⁷ Disponível em: <https://www.itinerarinellarte.it/pics/mattia-moreni.webp>. Acesso em: 30 abr. 2024.

Remorando a minha infância a partir dos escritos poéticos de Manoel de Barros, este capítulo se chama “**Do quintal da Educação infantil *experiencio o mundo***” porque defendo que, no âmbito da Educação Infantil, é direito da criança ter possibilidades de *fazer uma experiência estética no seu cotidiano*, e, assim, ela tem a possibilidade de externalizar a sua criatividade, suas reflexões e seus argumentos, cultivando a sua estesia.

Como citei no primeiro capítulo deste estudo, a minha pesquisa no Mestrado me encaminhou para a pesquisa doutoral. O desejo de dar continuidade ao que foi iniciado em 2012 me guiou à Itália, mas agora para a cidade de Reggio Emilia. A educação para as crianças da primeira infância na cidade reggiana tem sido referência nacional e internacional por sua abordagem poética das cem linguagens da criança. Assim, o *Reggio Emilia Approach* tem inspirado outras cidades e seus serviços em prol da infância; inclusive é umas das inspirações da comunidade de San Miniato com relação à Educação Infantil, conforme relatado pelo professor Aldo Fortunati em entrevista (Reis, 2014; Reis; Neitzel, 2018).

Na fase de organização do projeto doutoral, o objetivo para este capítulo iniciava com o verbo “identificar”. Com o desenrolar do estudo, descobri que, sendo uma pesquisa que não visa a categorização de dados coletados, teria de estar atenta ao caminho trilhado para encontrar uma outra palavra para melhor externalizar o objetivo que perpassa pelo campo de pesquisa. Assim, outra palavra veio ao meu encontro e, por isso, este capítulo tem como objetivo específico **interpretar como acontece a educação estética no *Reggio Emilia Approach***. Para o desenvolvimento deste objetivo, participei de quatro grupos de estudos ofertados pela *Reggio Children S.r.l.*, sendo dois *online* e dois presenciais, conforme mostra a Figura 25 a seguir.

Figura 25 – Grupos de estudo com *Reggio Children*



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

A Pesquisa Narrativa Autobiográfica possibilitou uma caminhada poética pela Abordagem Reggiana. Uma caminhada atenta, aberta e profícua. Assim sendo, além dos grupos de estudos com a *Reggio Children S.r.l.*, participei do *Dottorato di Ricerca Reggio Childhood Studies*⁸⁸, o que me aproximou mais da comunidade de Reggio Emilia (Figura 26).

Figura 26 – Imagem poética: UNIMORE, um novo espaço de pesquisa em Reggio Emilia



Fonte: Acervo da autora.

O Doutorado de Pesquisa *Reggio Childhood Studies* nasceu em 2019 e é promovido pela *Fondazione Reggio Children* (FRC) junto à *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia* (UNIMORE). Com o *Reggio Childhood Studies*, participei de seminários, eventos e encontros com algumas das instituições mais importantes da cidade, tais como: Museus, Teatros, Instituto de Música, onde foi possível conhecer a realidade cultural e artística de Reggio Emilia (Figura 27).

⁸⁸ Participei como *PhD student fellow* das atividades vinculadas ao Doutorado *Reggio Childhood Studies* (FRC/UNIMORE) durante o período de seis meses (setembro/2022 a fevereiro/2023).

Figura 27 – Participação do Curso de Doutorado *Reggio Childhood Studies*



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.⁸⁹

⁸⁹ A primeira imagem do museu e a do Instituto de Música foram extraídas de: https://www.palazzomagnani.it/wp-content/uploads/2019/01/38287631_1758506100937280_1493992764616998912_o.jpg e <https://maps.app.goo.gl/pimkPWAWaW323XAR6>. Acesso em: 15 jan. 2024.

Tendo em vista também o objetivo de **experienciar a Pesquisa Narrativa Autobiográfica** que atravessa todo este estudo, morando em Reggio Emilia no período de seis meses, tive a oportunidade de participar de eventos organizados pela FRC e *Reggio Children S.r.l.*, como descrito na Figura 28.

Figura 28 – Eventos que participei em Reggio Emilia no *Centro Internazionale Lores Malaguzzi*



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Domeniche al Centro é uma iniciativa da FRC e *Reggio Children S.r.l.* que organiza um domingo a cada mês para que o *Centro Internazionale Loris Malaguzzi* esteja aberto para receber a comunidade da cidade e estrangeiros que queiram conhecer e contemplar os espaços

de pesquisa. Nos três domingos que participei, havia um cronograma dominical com visita guiada pelos espaços do Centro Internacional e um curso sobre a Abordagem de Reggio Emilia para os adultos, ateliês para as famílias e suas crianças e, também, para outros adultos cidadãos e estrangeiros.

Un Pomeriggio in atelier foi uma tarde de sexta-feira organizada pela FRC e *Reggio Children S.r.l.*, em que o *Centro Internazionale Loris Malaguzzi* foi aberto para receber crianças e suas famílias, adultos da cidade e estrangeiros. A comunidade teve acesso a todos os ateliês de pesquisa que são convidativos para *fazer uma experiência estética*. Cada ateliê foi mediado por atelieristas que trabalham junto às organizações.

A seguir, represento, por meio da figura 29, os caminhos que trilhei COM *Reggio Emilia* para desenvolver o objetivo proposto neste capítulo.

Figura 29 – Caminhos trilhados COM *Reggio Emilia*



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Escolhi o círculo aberto para representar a Figura 29 porque suas curvas se entrecruzam, o que me levou a refletir nos caminhos que foram possíveis serem trilhados e que convidaram

a fazer uma experiência estética COM o *Reggio Emilia Approach*. Os pontilhados menores e maiores evidenciam que a relação com aquilo que vem ao meu encontro não é um processo linear, não é estática ou estatística, não é mecanizada ou robotizada, ao contrário, é vital. Os intervalos entre os pontos representam o fôlego, a respiração, a suspensão de conhecimentos que outrora estavam cristalizados, uma preparação para a anunciação de um outro conhecimento pela experiência.

Fazer uma experiência estética não é um movimento apressado. Ouso dizer que experienciar é sinônimo de tempo. Por isso, movida pelos movimentos literários mediados por uma mediadora poética, o que tem sido minha palavra-guia, caminho a passos lentos, não tenho pressa em chegar a um ponto final, quero observar o entorno, sentir o calor do olhar, degustar os diferentes aromas e apreciar as folhas das árvores e suas mudanças de coloração a cada nova estação. Quero educar meus impulsos! Educar-me esteticamente no cotidiano, fazendo disso uma prática de cuidado de si e do outro, um movimento que me envolve e me convida a perceber as “coisas desimportantes”, como Manoel de Barros outrora escrevera.

Em se tratando de tempo, um dia aproveitei para conhecer a cidade de Castelfranco Emilia, próxima a Modena. Após um dia conhecendo a cidade, voltei para o trem, olhei para a janela que se despedia de Castelfranco e não hesitei em pensar no tempo: Que tempo é esse? Quem sou no tempo? Então, escrevi algumas palavras da experiência que fiz naquele lugar (Figura 30).

Figura 30 – Diário poético: *Eu, Tempo*



Fonte: Elaborada pela autora. Narrativa da experiência feita pela autora.

A Pesquisa Narrativa é uma pesquisa aberta, é “[...] um tipo de pesquisa fluida [...] que necessita de uma reflexão contínua, num ir e vir, do que chamamos estado de alerta” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 236). Por isso, esse tipo de pesquisa não visa analisar camadas separadas de um campo, mas o pesquisador está em movimento no tempo, no pessoal e social, e, em um

determinado lugar ou na continuidade de lugares. Em se tratando da Pesquisa Narrativa [Auto]biográfica, diante do experienciado, comprehendo que a pesquisadora/o pesquisador se encontra ENTRE vizinhanças: entretempos, entre pessoal e social, entrelugar e entrelugares.

Clandinin e Connelly (2011, p. 237) atentam para a reflexão da pesquisadora/do pesquisador “[...] sobre quais critérios usar em uma determinada pesquisa narrativa”. Os autores citam alguns critérios usados pelas pesquisadoras/pelos pesquisadores mencionados no livro *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*, “[...] tais como os critérios de aparência e verossimilhança [...]”, critério que enfatiza a possibilidade de reconhecimento do campo no texto de pesquisa” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 237).

Por ser uma metodologia de pesquisa em que a principal característica é a compreensão da experiência, ao “[...] nos movermos para o campo, enfrentamos desafios, dos outros e de nós mesmo, sobre o que significa fazer pesquisa narrativa”. Assim, Connelly e Clandinin (2011, p. 236) destacam que “[...] precisamos estar atentos sobre o que estamos fazendo como pesquisadores narrativos, de forma que possamos continuar a aprender o que de fato significa fazer pesquisa narrativa”. No que se refere à Pesquisa Narrativa Autobiográfica, o desafio é ainda maior, pois a experiência que atravessa a pesquisadora/o pesquisador não pode perder de vista a veracidade das informações e de narrativas interpretadas do texto de campo para o texto de pesquisa.

Diante do desafio de experienciar a Pesquisa Narrativa Autobiográfica, destaco como critério para o desenvolvimento deste estudo a experiência estética pensante que me atravessou e que me convidou a estar em uma relação com aquilo que veio ao meu encontro, um movimento de acolhimento, estranheza, contemplação, reflexão e de retorno a si... um movimento de educação estética.

5.1 A *accoglienza* em Reggio Emilia

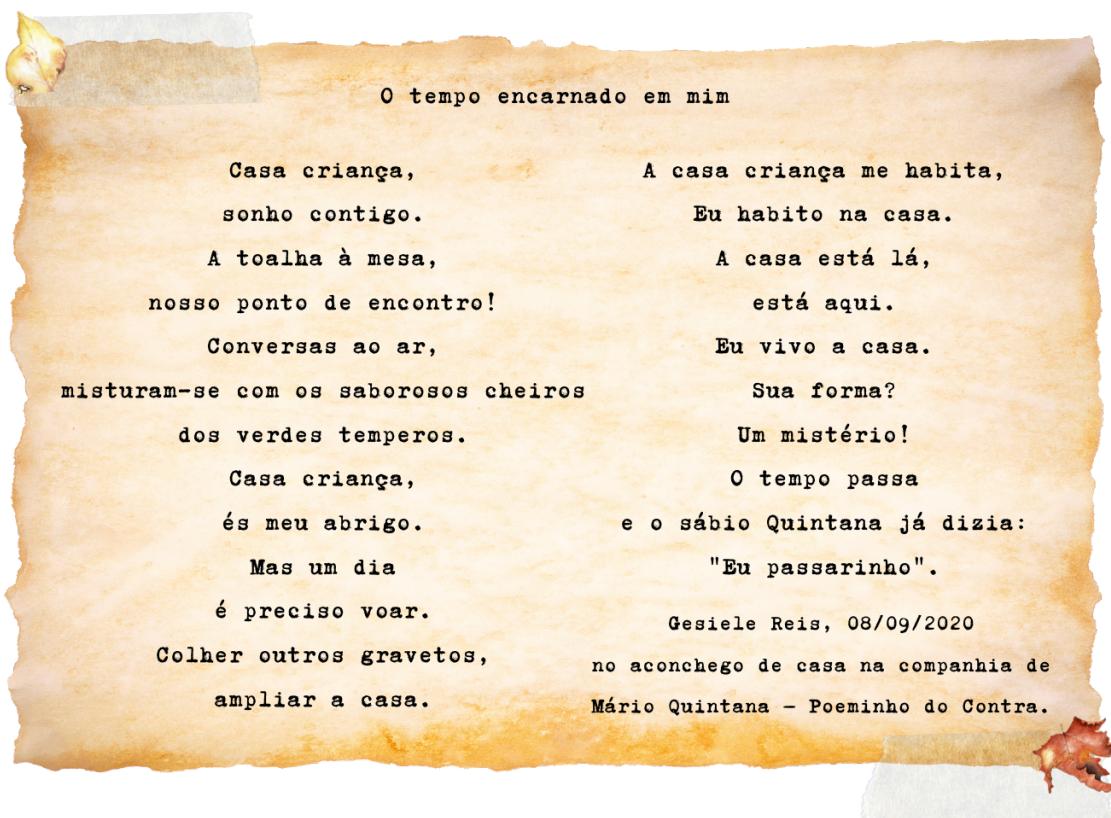
Escolhi a palavra italiana *accoglienza* para o título deste subcapítulo pela ressonância que ela causou em mim. Em uma tradução literal, ela significa “recepção”, “recebimento”, “acolhimento”. Falar de *accoglienza* também me leva a pensar nas poesias de Manoel de Barros; as palavras de sua poesia acolhem porque são nascidas do chão, crescidas com água, colhidas e espalhadas pelos passarinhos.

Quando em terras estrangeiras estamos, nossos sentidos vitais ficam mais atentos ao espaço, à cultura e à representatividade que há em cada palavra. *Accoglienza* me fez sentir o

calor do ninho, do abraço, do novo e que, em país estrangeiro, não me deixa sentir tão longe de casa, mas que me convida para desbravar esse novo lugar. Sinto-me como um passarinho desbravando novos caminhos sem estar longe do meu ninho, e neste desbravar me recolho na produção poética.

Um dia, uma professora mediadora poética provocou o seu grupo de estudantes pesquisadoras e pesquisadores a ler e refletir com o conto *Casa Tomada*, de Júlio Cortázar, e o poema *A casa fantasma*, de Mario Quintana. Fomos provocados a fazer uma experiência pensante com os dois textos literários. Eis que esse movimento me provocou a procurar pelo poema *Poeminho do Contra*, também de Maria Quintana, poema que conheci em uma visita no ano de 2014 à Casa de Cultura Mario Quintana (CCMQ)⁹⁰, localizada no Centro Histórico de Porto Alegre. Suspendi minhas representações habituais para dar voz às palavras dos textos citados, as quais ressoaram em mim (Figura 31). Era mais que uma casa feita de madeiras com assoalho que exigia esforço para brilhar ou feita de tijolos com chão frio e acinzentado; seria uma casa em um tempo ou seria *O tempo encarnado em mim?*

Figura 31 – Diário poético: *O tempo encarnado em mim*



Fonte: Elaborada pela autora. Narrativa da experiência feita pela autora.

⁹⁰ O poeta Mario Quintana se hospedou no antigo hotel Majestic entre os anos de 1968 e 1980 (CCMQ, 2023).

Senti-me acolhida pela cidade de Reggio Emilia, por sua cultura, arte e por seus cidadãos, desde os nascidos na cidade aos outros que foram abraçados por ela. Viver o cotidiano reggiano me aproximou da abordagem desenvolvida em suas escolas da primeira infância. No livro *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*, a professora Carla Rinaldi⁹¹ (2017, p. 21) menciona um episódio em que o

[...] psicólogo norte-americano Jerome Bruner, eminente visitante do ultramar que se tornou amigo íntimo e admirador da cidade, tendo recebido o título de cidadão honorário em 1998, argumentou que não se pode compreender as escolas municipais se não se compreender a cidade onde elas nasceram.

Com a possibilidade de bolsa de estudos no exterior⁹², tive a oportunidade de estar imersa na cidade de Reggio Emilia. Esse movimento me auxiliou a identificar uma cidade que gera possibilidades para a experiência estética por meio do acesso à cultura, à arte e à história⁹³. Uma cidade que tem a FRC e *Reggio Children S.r.l.* situadas no *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*, as quais sustentam uma abordagem poética que valoriza a criança e sua família, adultos nascidos na cidade reggiana e estrangeiros. Por isso, posso dizer que fui acolhida pelas pessoas que fazem parte desse projeto, assim como pelas pessoas que habitam a cidade. Fui abraçada por Reggio Emilia (Figura 32).

Figura 32 – Imagem poética: *Você não é um estranho*



Fonte: Acervo da autora. Fotografia realizada no *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*.

⁹¹ Atual presidente da FRC.

⁹² Ofertada pelo Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior (PDSE), Edital Capes 2022/2023.

Viver em Reggio Emilia me aproximou do cotidiano em que a filosofia pensada por Loris Malaguzzi ganhou vida e continuidade. outrora era um sonho estar na cidade reggiana, e, em outro momento, lá estava eu, caminhando pelas ruas e vielas da comunidade italiana.

5.1.1 Caminhando por Reggio Emilia

Reggio Emilia é uma cidade localizada no norte da Itália (Figura 33), província de Emilia Romagna, e tem aproximadamente 172.833 habitantes.

Figura 33 – Localização de Reggio Emilia



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Geografia Live⁹⁴.

⁹⁴ Disponível em: <https://blog.geografia.deascuola.it/articoli/geofacile-15-litalia-e-le-sue-regioni>. Acesso em: 20 jan. 2024.

Caminhando pela cidade, por suas ruas e vielas, senti-me envolta em Arte, em Cultura e em História. Não é difícil encontrar pontos de encontro para um café ou chocolate quente, avistando o Teatro, o Museu, as esculturas ao ar livre, os parques e muito verde de diferentes tonalidades. No verão, as árvores emprestam suas sombras; no outono e inverno, elas emprestam sua beleza sazonal.

Em alguns finais de semana de veraneio, são organizadas programações de festivais ao ar livre, como no jardim público *Parco del Popolo*, um convite para as famílias contemplarem diferentes espetáculos. Com a atenção à Arte, à Cultura e à História no cotidiano da cidade, **senti-me convidada a fazer uma experiência estética.**

Com o Doutorado *Reggio Childhood Studies*, tive a oportunidade de visitar alguns espaços de arte, cultura e história da cidade para uma conversa com os mediadores dos espaços, a saber: *Teatro Municipale Romolo Valli*, o *Palazzo dei Musei*, *Fondazione Palazzo Magnani*, *Istituto di Musica*. Posteriormente, visitei alguns espaços, como o *Teatro Municipale Romolo Valli*⁹⁵ para assistir ao espetáculo *Tannhäuser: musica di Richard Wagner*. A Figura 34 apresenta imagens desses espaços.

⁹⁵ A autorização para o uso de imagens do *Teatro Municipale Romolo Valli* – Reggio Emilia encontra-se no Apêndice A.

Figura 34 – Espaços de arte, cultura e história que visitei em Reggio Emilia



Fonte: Elaborada pela autora. Fotografias: acervo da autora.

Viver na cidade reggiana pelo período de seis meses me possibilitou a imersão na comunidade que o *Reggio Emilia Approach* nasceu. Esse movimento foi importante para interpretar como acontece a educação estética nessa abordagem que tem pensado na criança em sua inteireza.

Um dos meus [auto]questionamentos era como que uma abordagem consegue ser sustentada e defendida durante tanto tempo sem perder a sua qualidade e que continua a caminhar e a se desenvolver interdisciplinar e transdisciplinarmente? Estando em Reggio Emilia, descobri que essa abordagem tem se sustentado por mais de cinco décadas porque é

uma filosofia que preconiza a vida cotidiana. Uma escola da primeira infância que não prepara as crianças para o futuro, mas que é a própria vida que acontece no presente. Uma escola da Educação Infantil que pensa nas infâncias, que valoriza a diferença, a singularidade das pessoas que nela habitam. Uma escola da primeira infância que resiste à mecanização de currículos prescritivos e a robotização de sua comunidade escolar. Uma escola da primeira infância valorizada pela política local e por uma comunidade poética científica que valoriza a criança em sua inteireza – a FRC e *Reggio Children S.r.l.* junto ao *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*. A Figura 35 mostra a fotografia do *Centro Internazionale Loris Malaguzzi* (entrada) tirada nos primeiros dias que cheguei a Reggio Emilia; na sequência, a Figura 37 aponta para os fundos e o anúncio de uma nova estação. Lembro-me da emoção de estar em um lugar que outrora, fisicamente, estava tão longe de mim... um outro caminho estava sendo anunciado.

Figura 35 – Meu encontro com o *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*



Fonte: Acervo da autora.

Figura 36 – Il Centro Internazionale Loris Malaguzzi di Reggio Emilia



Fonte: Imagem cedida pela © Scuole e Nidi d'infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia e Reggio Children.

Compreendo que o *Reggio Emilia Approach* vem sendo sustentado por tantos anos por também ter uma comunidade poética científica que mobiliza a Educação Infantil no âmbito nacional e internacional por meio de um trabalho de pesquisa sério, que valoriza o protagonismo da criança, de suas famílias e das educadoras/dos educadores (professoras/professores, atelieristas, pedagogas...). Desse modo, para avançar em passos desapressados, trago o *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*, lugar onde encontramos essa comunidade.

5.2 Uma comunidade poética científica

Ao conhecer o *Reggio Emilia Approach* mais de perto, fiquei pensando em um termo que melhor expressasse o comprometimento para com as infâncias de uma comunidade que cresceu com os anos do pós-guerra, junto ao seu idealizador, o professor Loris Malaguzzi. Dessa maneira, o termo que pulsou em mim durante as leituras, os estudos e as visitas foi “uma comunidade poética científica”, porque entendo que, para essa comunidade, a arte e a pesquisa estão em harmonia. Assim, adentramos, juntos, o Centro Loris Malaguzzi para conhecer essa comunidade.

5.2.1 *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*

O *Centro Internazionale Loris Malaguzzi* é um espaço que foi idealizado por Loris Malaguzzi. Aberto em 2006, é um espaço pensado para que a comunidade de Reggio Emilia e visitantes estrangeiros possam usufrui-lo. Somente em 2012, foi concluída a sua construção, e é possível observar a sua dimensão pela maquete localizada no próprio *Centro Internazionale* (Figura 37).

Figura 37 – Maquete do espaço em que se encontra o *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*



Fonte: Acervo da autora

Quando adentramos o *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*, encontramos uma grande *piazza* (Figura 38), um espaço muito valorizado dentro do *Reggio Emilia Approach*, pois ele é visto como um lugar de encontros entre crianças e suas famílias, professoras/professores, atelieristas, pedagogistas e visitantes da cidade ou estrangeiras/estrangeiros. Em toda creche e Pré-escola/escola de infância, há uma *piazza* que acolhe a todas e todos.

Figura 38 – Piazza do Centro Internazionale Loris Malaguzzi



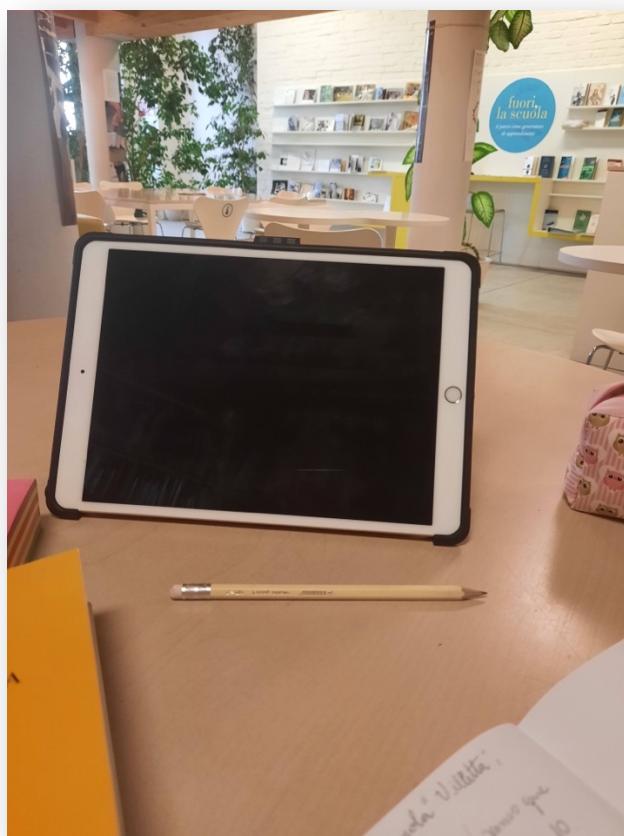
Fonte: Acervo da autora.

Na *piazza*, é possível puxar uma cadeira e tomar um *caffè lungo* ou um *cappuccino* acompanhado de um *cornetto* da *Caffetteria Pause – Atelier dei Sapori*; ou se deslocar ao piso superior a *piazza* e degustar com calma um almoço e conversar com colegas e amigos. Em alguns momentos, almocei nesse espaço e fiquei admirando a beleza dos diálogos e dos olhares que não se distraiam com um celular, mas que, além de saborear a comida, saboreavam as conversas. Observei, também, em alguns outros momentos, que um grupo de crianças da escola de infância *Centro Loris Malaguzzi*, localizada no mesmo projeto do *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*, foi almoçar nesse mesmo espaço.

No primeiro piso, também está localizado o *Centro de Documentazione e Ricerca Educativa - Scuole e Nidi d'Infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia* (Figura 39), um espaço que é dedicado à documentação das creches e das escolas de infância de Reggio Emilia. Também é possível encontrar publicações sobre a filosofia reggiana, artigos escritos por Loris Malaguzzi para diferentes edições da revista *Bambini*, fotografias e arquivos históricos sobre a criação dessa abordagem, assistir à documentação em vídeos criados nas creches e nas escolas

de infância, dentre outros documentos. Foi aqui que encontrei o livro *Alla scoperta della dimensione perduta*, de Giordana Rabitti (1994).

Figura 39 – Lendo Rabitti (1994) no *Centro de Documentazione e Ricerca Educativa*



Fonte: Acervo da autora.

No *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*, há exposições e diferentes ateliês que servem como laboratórios para as formações e os grupos de estudos nacionais e internacionais; esses ateliês também recebem crianças e famílias. No térreo, é possível encontrar a exposição *Un pensiero in festa: Le metafore visive nei processi di apprendimento dei bambini*, uma pesquisa em parceria entre a *Reggio Children, Scuole e Nidi d'Infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia* e UNIMORE. Também há alguns ateliês, a saber: *I linguaggi degli ingranaggi* e *Paesaggi digitali*. A Figura 40 apresenta algumas imagens desses ateliês; e os *QR Codes* da exposição se encontram na mesma figura para leitura e apreciação

Figura 40 – Ateliês no *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*

atelier Paesaggi digitali



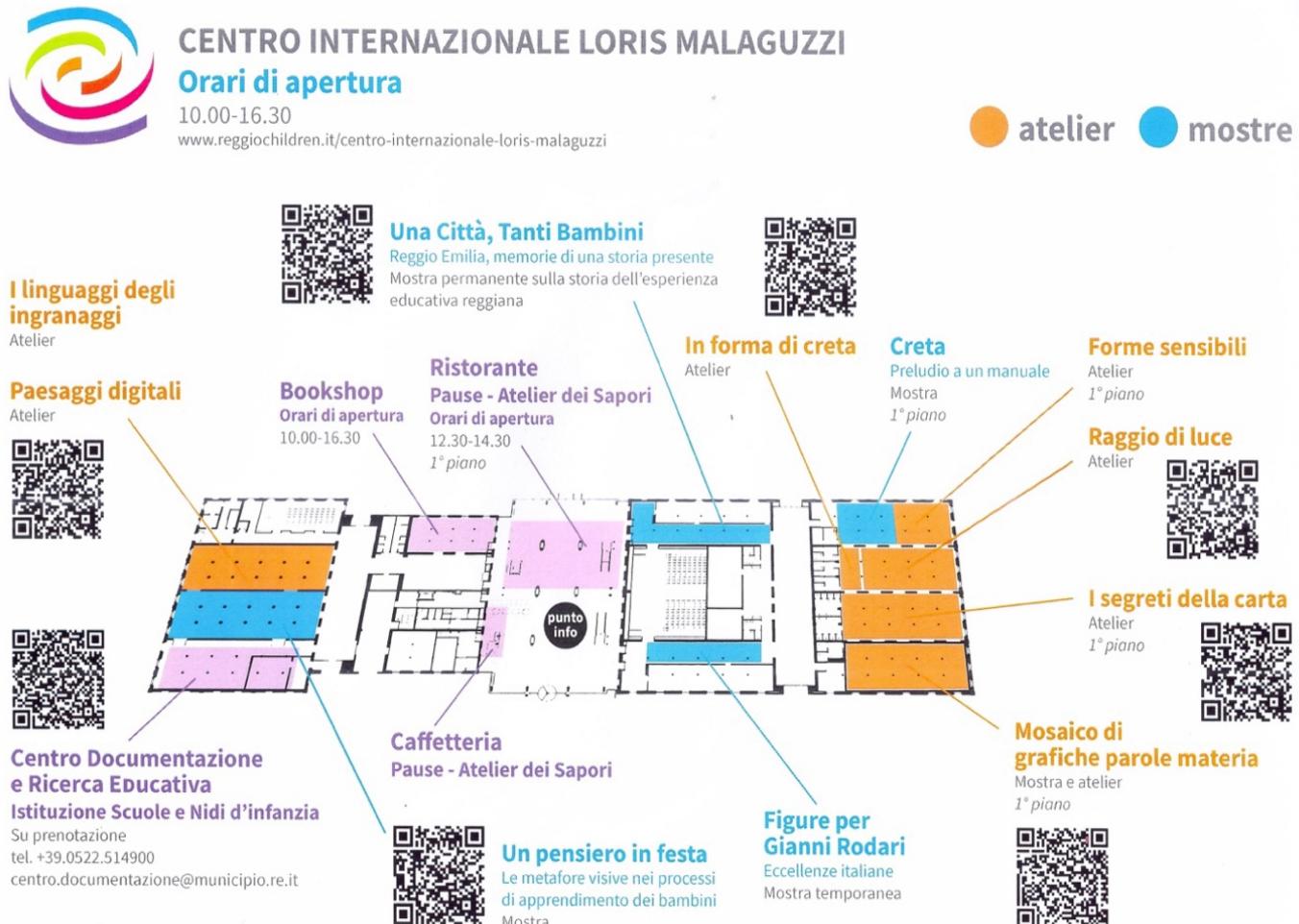
atelier | linguaggi degli ingranaggi



Fonte: Elaborada pela autora. Fotografias: acervo da autora.

Atravessando a *piazza*, encontramos uma linha contando a história do *Reggio Emilia Approach*, datando, ao mesmo tempo, alguns acontecimentos marcantes ao redor do mundo. Também é possível encontrar outros ateliês ainda no térreo e no piso superior, os quais envolvem a luz, os segredos do papel, a argila e a natureza, conforme mostram as Figuras 41, 42 e 43.

Figura 41 – Mapa do *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*⁹⁶

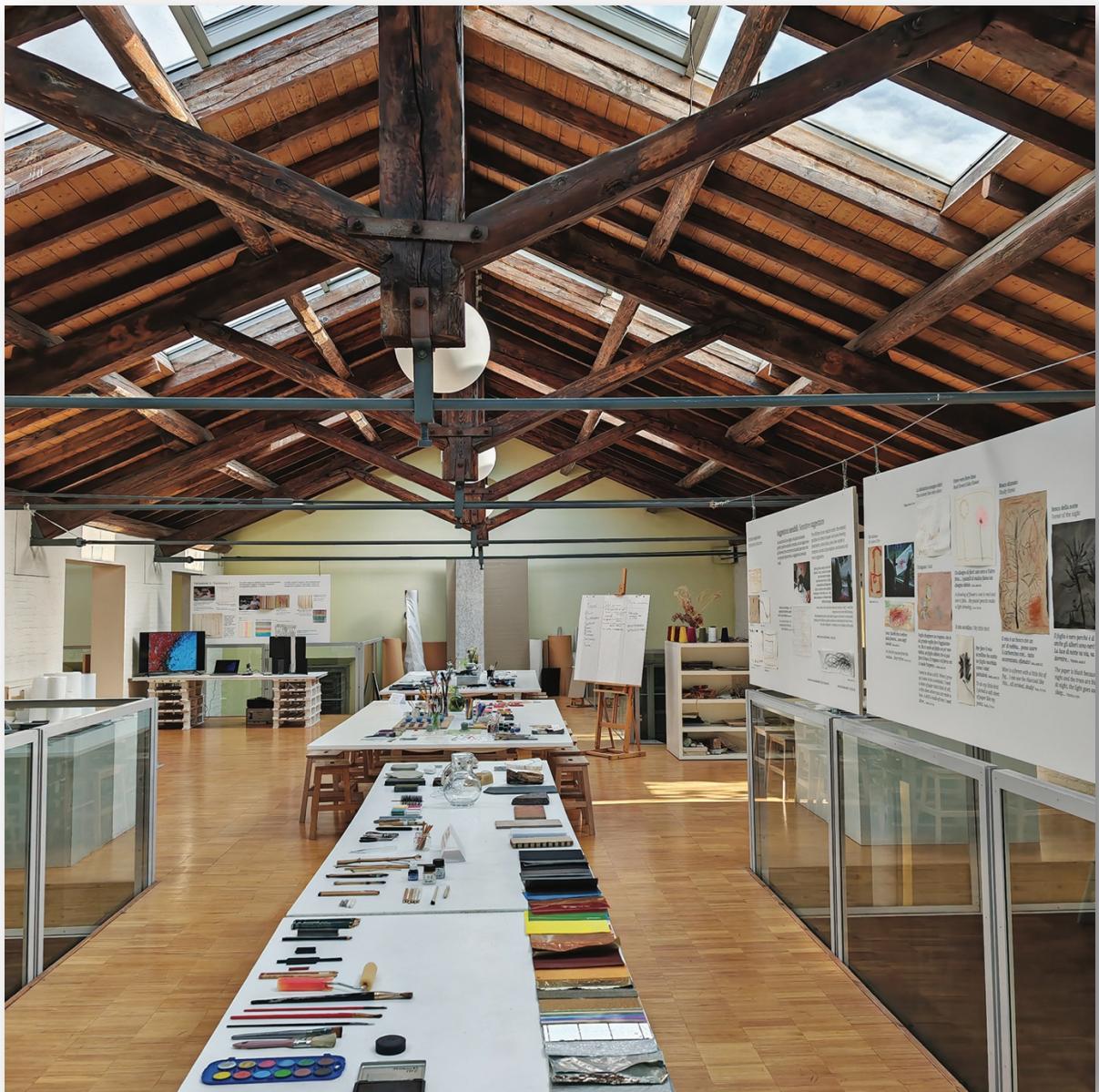


Fonte: Acervo da autora 97

⁹⁶ Os ateliês e as exposições podem ser acessados pelos seguintes links: *Una Città, Tanti Bambini* (<https://www.reggiochildren.it/rc/mostre/una-citta-tanti-bambini/>); *In forma di creta* (<https://www.reggiochildren.it/rc/atelier/atelier-in-presenza/in-forma-di-creta/>); *Raggio di luce* (<https://www.reggiochildren.it/rc/atelier/atelier-in-presenza/atelier-raggio-di-luce/>); *I segreti della carta* (<https://www.reggiochildren.it/rc/atelier/atelier-in-presenza/i-segreti-della-carta/>); *Mosaico di grafiche, parole, matéria* (<https://www.reggiochildren.it/rc/atelier/atelier-in-presenza/atelier-mosaico-di-grafiche-parole-materia/>); *Um pensiero in festa* (<https://www.reggiochildren.it/rc/mostre/un-pensiero-in-festa/>); *Centro Documentazione e Ricerca Educativa* (<https://www.reggiochildren.it/centro-internazionale-loris-malaguzzi/gli-spazi/centro-documentazione/>); *Paesaggi digitali* (<https://www.reggiochildren.it/rc/atelier/atelier-in-presenza/atelier-paesaggi-digitali/>). Acesso em: 29 fev. 2024.

⁹⁷ A imagem trata-se de um *folder* que ganhei durante a estadia em Reggio Emilia, entre visitas, encontros e pesquisas ao/nao *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*.

Figura 42 – Mostra-atelier “Mosaico di grafiche, parole, materia”, Centro Internazionale Loris Malaguzzi (Reggio Emilia)



Fonte: Imagem cedida pela © Scuole e Nidi d’infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia e Reggio Children.

Figura 43 – Mostra “*Creta. Preludio a un manuale*”, Centro Internazionale Loris Malaguzzi (Reggio Emilia)



Fonte: Imagem cedida pela © Scuole e Nidi d’infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia e Reggio Children.

Ainda dentro do *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*, há a *Fondazione Reggio Children* (FRC) e a *Reggio Children S.r.l.*

A FRC - Centro Loris Malaguzzi tem como presidente a professora Carla Rinaldi, que compartilhou dos estudos com o professor Loris Malaguzzi. O objetivo é “[...] di migliorare la vita delle comunità nel mondo promuovendo i diritti dell’infanzia, a partire dal diritto all’educazione di qualità”⁹⁸ (FRC - Centro Loris Malaguzzi, 2023a). A fundação conta com voluntários e parcerias no desenvolvimento de diferentes projetos. Em 2021, havia 15 projetos ativos, dentre eles: *Pause – Atelier dei Sapori*; *Remida – Centro di riciclaggio creativo*; e *Scintillae – play and learning in the digital age*⁹⁹.

O projeto *Pause – Atelier dei Sapori* (Figura 44) nasceu em 2017 e “[...] è il laboratorio di ricerca di Fondazione Reggio Children dedicato al gusto e al benessere, in cui la relazione col cibo, a partire dall’esperienza delle cucine nelle Scuole e nei Nidi di Reggio Emilia, si fa polisensoriale e creativa”¹⁰⁰ (FRC - Centro Loris Malaguzzi, 2017). Em dia de *Domeniche in Centro*, por exemplo, tive a oportunidade de sentir diferentes aromas de temperos que o *chef* disponibilizou na cafeteria.

⁹⁸ “[...] melhorar a vida das comunidades no mundo, promovendo os direitos da infância, começando pelo direito à educação de qualidade” (FRC - Centro Loris Malaguzzi, 2023a, tradução própria).

⁹⁹ A autorização para uso de imagens desses projetos encontra-se no Apêndice B.

¹⁰⁰ “[...] é o laboratório de pesquisa da Reggio Children Foundation dedicado ao sabor e ao bem-estar, no qual a relação com os alimentos, a partir da experiência das cozinhas nas Escolas e Creches de Reggio Emilia, torna-se multissensorial e criativa” (FRC - Centro Loris Malaguzzi, 2017, tradução própria).

Figura 44 – Projeto *Pause – Atelier dei Saporì*



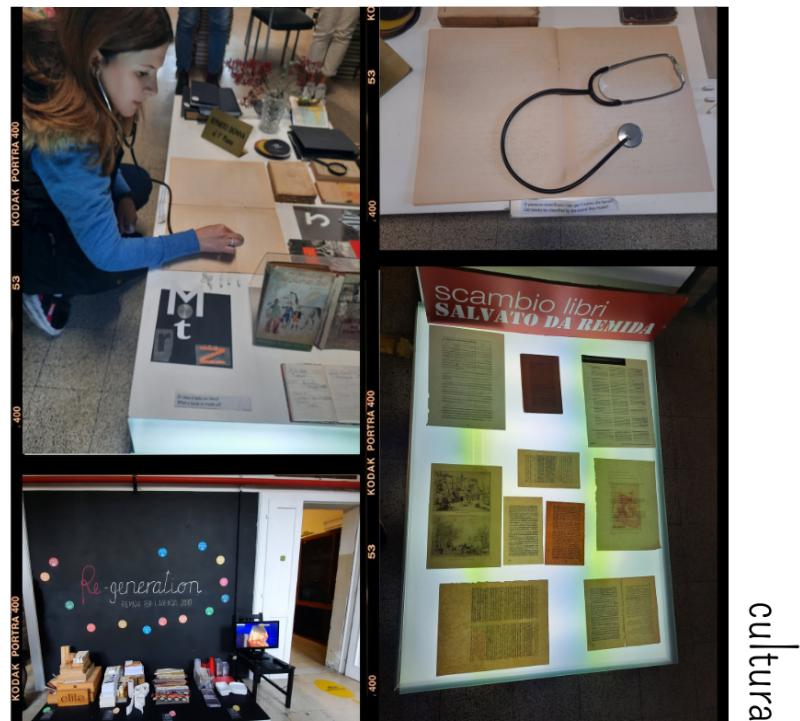
Fonte: Elaborada pela autora. Fotografias: acervo da autora. © Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi.¹⁰¹

O projeto *Remida – Centro di riciclaggio creativo* nasceu em 1996 e é um projeto “[...] culturale di sostenibilità, creatività e ricerca sui materiali di scarto. Promuove l’idea che lo scarto, l’imperfetto, sia portatore di un messaggio etico, capace di sollecitare riflessioni, proporsi come risorsa educativa, sfuggendo così alla definizione di inutile e di rifiuto”¹⁰² (FRC - Centro Loris Malaguzzi, 2022). O Remida (Figura 45) é aberto para que professoras/professores e atelieristas possam levar esses materiais para as creches e escolas de infância, tendo a consciência de que estes devem ser usados, evitando o desperdício.

¹⁰¹ Sobre as imagens: Todos os direitos reservados à *Fondazione Reggio Children*. É proibida qualquer reprodução, mesmo parcial, sob qualquer forma ou por qualquer meio, sem autorização prévia por escrito.

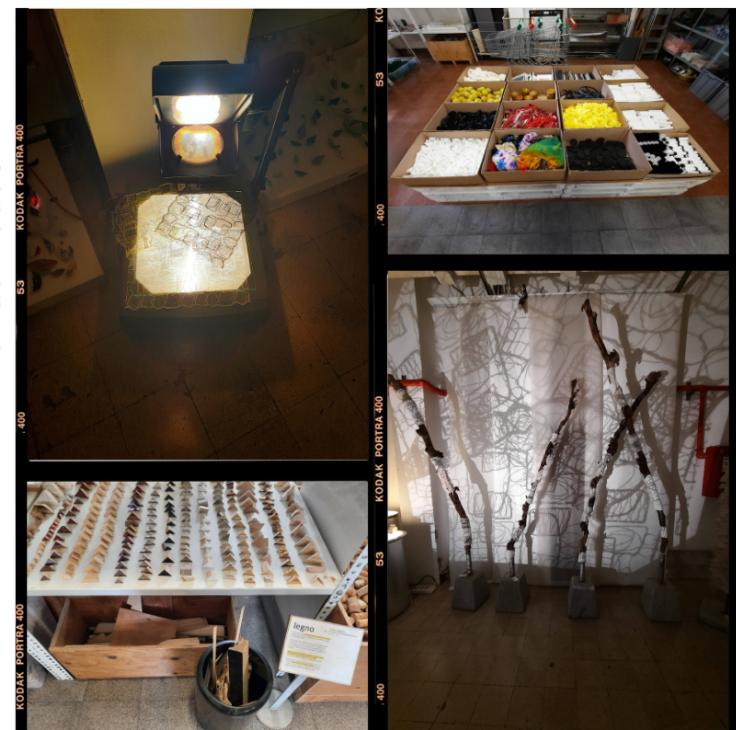
¹⁰²“[...] cultural de sustentabilidade, criatividade e pesquisa sobre materiais descartados. Promove a ideia de que o descarte, o imperfeito, é portador de uma mensagem ética, capaz de estimular a reflexão, propondo-se como um recurso educacional, escapando assim da definição de inútil e desperdício” (FRC - Centro Loris Malaguzzi, 2022, tradução própria).

Figura 45 – Projeto Remida
Projeto Remida – Centro di riciclaggio creativo



cultura

criatividade



sustentabilidade

Fonte: Elaborada pela autora. Fotografias: acervo da autora. © Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi.¹⁰³

¹⁰³ Sobre as imagens: Todos os direitos reservados à Fondazione Reggio Children. É proibida qualquer reprodução, mesmo parcial, sob qualquer forma ou por qualquer meio, sem autorização prévia por escrito.

O projeto *Scintillae – play and learning in the digital age* nasceu em 2019 e “[...] si pone l’obiettivo di creare ed offrire contesti dove il potenziale espressivo del gioco e degli strumenti digitali genera la nascita e lo sviluppo di idee, connessioni e nuove conoscenze”¹⁰⁴ (FRC - Centro Loris Malaguzzi, 2023b). É um projeto que convida a criança e o adulto a caminharem entre vizinhanças, a fazerem conexões, a pararem e a redescobrirem o que está no cotidiano e a experienciarem o “novo” por meio do jogo (Figura 46).

*Il progetto parte dal presupposto che la dimensione ludica sia parte dell’apprendimento quotidiano e che attraverso il gioco i bambini costruiscano attivamente, nella reciprocità e nella condivisione, un modello del mondo. Nell’era del digitale, scintillae si pone come un contesto di apprendimento attraverso un approccio alla tecnologia digitale naturale e ludico, dove il mondo fisico interagisce con il mondo digitale, creando incontri inaspettati e insoliti per imparare, progettare e costruire insieme saperi e immaginari*¹⁰⁵ (FRC - Centro Loris Malaguzzi, 2023b).

¹⁰⁴ “O objetivo do *scintillae* é criar e oferecer contextos em que o potencial expressivo do brincar/jogo e das ferramentas digitais resulte na geração e desenvolvimento de ideias, conexões e novos conhecimentos” (FRC - Centro Loris Malaguzzi, 2023b, tradução própria).

¹⁰⁵ “O projeto baseia-se no pressuposto de que a dimensão lúdica faz parte do aprendizado cotidiano e que, por meio da brincadeira/jogo, as crianças constroem ativamente, em reciprocidade e compartilhamento, um modelo de mundo. Na era digital, o *scintillae* se estabelece como um contexto de aprendizagem por meio de uma abordagem natural e lúdica à tecnologia digital, em que o mundo físico interage com o mundo digital, criando encontros inesperados e incomuns para aprender, projetar e construir juntos conhecimento e imaginários” (FRC - Centro Loris Malaguzzi, 2023b, tradução própria).

Figura 46 – Projeto *Scintillae*



Fonte: Elaborada pela autora. Fotografias: acervo da autora. © Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Sobre as imagens: Todos os direitos reservados à Fondazione Reggio Children. É proibida qualquer reprodução, mesmo parcial, sob qualquer forma ou por qualquer meio, sem autorização prévia por escrito.

A *Reggio Children S.r.l.* também fica localizada dentro do *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*. Nasceu em 1994 e tem “[...] l’obiettivo di valorizzare e rafforzare l’esperienza delle scuole e dei nidi d’infanzia comunali di Reggio Emilia. Un approccio pedagogico conosciuto nel mondo come Reggio Emilia Approach®”¹⁰⁷ (Reggio Children, 2022). A *Reggio Children* defende a promoção dos direitos das crianças. Por meio dos grupos de estudo ofertados, é possível conhecer mais da Abordagem Reggiana que tem movimentado a Educação Infantil no âmbito nacional e internacional desde o pós-guerra. Seu presidente é o senhor Cristian Fabbi, formado em Psicologia e que possui um vasto conhecimento da educação da primeira infância reggiana.

5.3 *Reggio Emilia Approach*, uma abordagem que valoriza a criança e os seus modos de ser

Ao ler o livro *A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, de Alfredo Hoyelos (2020) descobri que, no *Reggio Emilia Approach*, a dimensão estética está presente na arquitetura e no cotidiano das escolas da infância da cidade reggiana. Vea Vecchi (2017a), uma atelierista que trabalhou na *Scuola comunale dell’infanzia Diana* por 30 anos, enfatiza que a dimensão estética é a mola propulsora da aprendizagem da criança. Assim sendo, a Abordagem Reggiana reconhece que a criança tem direito de se desenvolver integralmente, tanto na sua faculdade intelectual quanto na sua faculdade sensível, reciprocamente juntas. Dessa forma, a experiência estética faz parte do cotidiano das escolas da infância de Reggio Emilia, em que a criança encontra um ambiente pensado para a possibilidade de *fazer uma experiência*, ou como defende a filosofia reggiana, construir uma experiência. A Figura 47 apresenta a dimensão estética defendida na abordagem estudada a partir do livro *A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi* (Hoyuelos, 2020), no qual a atelierista Vea Vecchi desenvolveu o prólogo da obra.

¹⁰⁷ “[...] o objetivo de aprimorar e fortalecer a experiência das pré-escolas e das creches municipais de Reggio Emilia. Uma abordagem pedagógica conhecida em todo o mundo como *Reggio Emilia Approach®*” (Reggio Children, 2022, tradução própria).

Figura 47 – A dimensão estética no *Reggio Emilia Approach*



Fonte: Elaborada pela autora com base em Vecchi (2020, p. 11-19).

Desde os seus primeiros movimentos em prol de uma abordagem que contempla a criança, suas famílias e professoras e professores como protagonistas do processo, o *Reggio Emilia Approach* tem trilhado caminhos diferentes de uma escola da infância que tem um currículo pronto e fechado em si mesmo e sem a visibilidade de outras infâncias. De acordo com Rinaldi (2017, p. 211), há escolas da infância que “[...] têm um currículo a seguir e tentam corrigir os ‘erros’ imediatamente, a fim de dar soluções rápidas para os problemas, não permitindo que as crianças tenham tempo para encontrar as próprias soluções”. O *Reggio Emilia Approach*, ou *Reggio Emilia Approccio*, tem percorrido caminhos diferentes desde o pós-guerra. A luta das mulheres pelo direito das crianças e o desejo de uma professora/um professor por uma escola da infância em que a beleza, a estética, a ética e a experiência estivessem presentes no cotidiano das escolas da primeira infância moveram os primeiros passos em direção contrária a uma escola com um currículo fechado e arcaico, sem vida e projetado para uma “forma” de infância.

Então, quando lugares como Reggio começaram a desenvolver as escolas municipais para a primeira infância, parte do terreno já tinha sido preparada pela UDI, que vinha organizando escolas para crianças pequenas desde o final da guerra -, lugares como Villa Cella, que deixou uma impressão muito forte em Malaguzzi. Essas experiências, as escolas planejadas por essa organização de mulheres, ajudaram a romper uma associação histórica e profundamente enraizada entre escola e religião, a ideia de que as escolas tinham de ser instituições religiosas, e a ideia religiosa de que as escolas eram espaços de “assistência” para crianças e famílias necessitadas. Podemos identificar a reivindicação de Malaguzzi de serem as crianças portadoras de direitos mais do que de necessidades com esse importante trabalho do movimento das mulheres, que pavimentou o caminho para nossa experiência em Reggio (Rinaldi, 2017, p. 321).

O Professor Loris Malaguzzi¹⁰⁸ é considerado “[...] o gênio condutor de Reggio” (Gardner, 2018, p. 13). Foi quem idealizou a Abordagem de Reggio Emilia e foi “[...] o primeiro diretor dos serviços para a primeira infância (‘escolas municipais’) de Reggio e uma das maiores figuras pedagógicas do século XX” (Dahlberg; Moss, 2017a, p. 8). Posto isso, interpreto que as personagens envolvidas, tal como Malaguzzi, no desenvolvimento dessa abordagem, que digo ser uma abordagem poética, se basearam em estudiosos/estudiosas de campos que se aproximavam, tais como Jean Piaget, John Dewey, Gregory Bateson, Maria Montessori, Howard Gardner, Jerome Bruner, entre outros. Durante a caminhada, Malaguzzi, Rinaldi e Vecchi, entre outras professoras e outros professores, atelieristas e *pedagogistas*, caminharam pensando junto às crianças e suas famílias, ressignificando os conhecimentos dos estudiosos em que se basearam. Assim, pensaram em uma abordagem autêntica, vital e própria.

¹⁰⁸ Nasceu no dia 23 de fevereiro de 1920, em Correggio – Itália. O Professor Malaguzzi faleceu no dia 30 de janeiro de 1994 na cidade de Reggio Emilia.

O estudo de Rabitti (1994)¹⁰⁹ evidencia um pouco da caminhada do *Reggio Emilia Approach*, a exemplo de quando pensam em diferentes termos ao longo dos anos para melhor expressar a poeticidade que desejam em uma abordagem para a comunidade reggiana. Esse cuidado com as infâncias pode ser visto quando Carla Rinaldi, durante um questionamento de Rabitti sobre o porquê da escolha de projetos para a Abordagem Reggiana, faz uma retrospectiva dos termos pensados e estudados para o cotidiano das escolas da infância, tais como: *piani di lavoro, programmazione e progettualità*. Na época da pesquisa de Rabitti, Carla Rinaldi mencionou que algumas ideias já haviam sido amadurecidas e outras ainda estavam sendo aperfeiçoadas, entre elas o melhor termo para o desenvolvimento do projeto com as crianças. Assim, chegou-se ao termo *progettazione* que é o oposto de *programmazione* “[...] que implica currículos, programas, estágios e outros aspectos pré-definidos” (Rinaldi, 2017, p. 12, nota do editor).

Sendo uma filosofia que não caminha por uma linearidade e rigidez de um currículo e planejamento pré-definido, sem a possibilidade de abertura para novas hipóteses e novos encontros, *progettazione* é o termo que melhor identifica e valoriza o protagonismo das crianças e a criação de suas teorias. “Em italiano, o verbo *progettare* tem uma variedade de significados: inventar, planejar, elaborar, projetar (num sentido técnico de engenharia). O emprego de forma substantiva *progettazione* por educadores de Reggio, porém, tem seu significado especial” (Rinaldi, 2017, p. 12) por representar

[...] uma abordagem mais global e flexível, na qual as hipóteses iniciais são elaboradas acerca do trabalho em sala (assim como acerca do desenvolvimento dos demais educadores e da relação com os pais) e estão sujeitas a modificações e alterações de rumo no curso do processo de andamento do trabalho (Rinaldi, 2017, p. 12-13).

Estando em Reggio Emilia, foi possível constatar que o desenvolvimento integral é um movimento que acontece no cotidiano, em que professoras, professores e atelieristas junto a uma equipe pedagógica pensam *a priori* em possibilidades para que a criança seja convidada a *fazer a sua experiência estética pensante*, um projeto de trabalho que “[...] cresce em direções distintas sem nenhum princípio ordenador geral, desafiando a ideia corrente de que a aquisição do conhecimento se dá numa progressão linear, simbolizada pela árvore” e “[...] pode ser visto como uma série de pequenas narrativas, que são difíceis de combinar de modo aditivo e cumulativo” (Dahlberg; Moss, 2017a, p. 30). Para isso, os espaços e a disposição dos materiais da escola da infância são pensados para que a criança possa experienciá-los com segurança e

¹⁰⁹ Um dos primeiros estudos estrangeiros na escola de infância La Villetta, e que inclusive tive a oportunidade de conhecer durante o segundo grupo de estudos presencial em Reggio Emilia.

autonomia, sem a preocupação com a linearidade de um currículo pronto, pois este nasce no cotidiano da escola. Diante disso,

[...] o termo “currículo” (junto com os termos correspondentes “planejamento curricular” e “plano de aula) é inadequado para representar as múltiplas e complexas estratégias necessárias para a sustentação dos processos de construção do conhecimento das crianças. Devemos parar, por um momento, a fim de contemplar essa importante palavra: “estratégia”. Uma estratégia, assim como um plano, significa predizer e implementar uma sequência de operações coordenadas. Todavia, diferentemente do planejamento, a estratégia não é baseada de forma exclusiva nas hipóteses iniciais, de modo que as escolhas e decisões subsequentes são feitas em relação com o andamento do trabalho e dos próprios objetivos. Estratégias são construídas e desconstruídas. Estratégias se beneficiam de adversidades, acasos e erros. A estratégia envolve a capacidade de agir no domínio da incerteza, de parte de ambos os protagonistas do processo – adultos e crianças – e exige escuta, flexibilidade e curiosidade. A estratégia é típica da forma de proceder das crianças e também de qualquer ato autêntico de construção do conhecimento e de criatividade (Rinaldi, 2017, p. 238).

A Abordagem de Reggio Emilia não é um método, mas uma filosofia que usa os termos “projeto” e “*progettazione*” para a definição de “[...] tal situação complexa, para descrever os múltiplos níveis de ação – que são definidos e indefinidos ao mesmo tempo – presentes no diálogo entre crianças e adultos” (Rinaldi, 2017, p. 238-239). Um ponto importante para esse movimento é a valorização da escuta do outro, conhecida também como “pedagogia da escuta”.

Para Rinaldi (2017, p. 208), “[...] escutar é uma atitude que requer a coragem de se entregar à convicção de que o nosso ser é só uma pequena parte de um conhecimento mais amplo; escutar é uma metáfora para estar aberto aos outros, ter sensibilidade para ouvir e ser ouvido, em todos os sentidos”. Assim sendo, escutar exige “[...] uma profunda consciência e a suspensão de nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura à mudança” (Rinaldi, 2017, p. 125). Isso nos aproxima da vizinhança de Heidegger (2018), em que entendemos que na euforia, na mecanização ou no costume de fazer as perguntas à poesia não deixamos a palavra falar. Na qualidade de professoras e professores da Educação Infantil, suspender nossos conhecimentos e representações habituais é uma condição para a escuta do que a criança tem a nos dizer. Na Figura 48, apresento o que significa o termo “escuta” para Carla Rinaldi.

Figura 48 – A Pedagogia da Escuta



Fonte: Elaborada pela autora com base em Rinaldi (2016, p. 238-239; 2017, p. 124-125).

O *Reggio Emilia Approach* nos convida a refletir que essa abordagem é transdisciplinar. Isso porque os conhecimentos desenvolvidos pelos primeiros autores que deram sustentação a essa filosofia foram apropriados pelas personagens reggianas sem que esses conhecimentos permanecessem estáticos. Ao contrário, a partir do encontro de estudos base com a experiência feita no cotidiano das escolas, Reggio Emilia criou a sua própria filosofia, um projeto educativo que Dahlberg e Moss (2017a) mencionam ser uma ideia de conhecimento que se assemelha à imagem de um rizoma¹¹⁰, em que “[...] não existe hierarquia de raiz, tronco e galhos. Não é como uma escada, em que é preciso pisar no primeiro degrau para subir nos outros – semelhante à metáfora da árvore do conhecimento, que permanece tão proeminente na educação” (Dahlberg; Moss, 2017a, p. 30). Assim, a Abordagem de Reggio Emilia escapa do conformismo, da segregação da formação humana e da estagnação do conhecimento. E eis, na Figura 49, a poesia *Invece il cento c’è*, criada por Malaguzzi, que expressa essa filosofia rizomática que é o *Reggio Emilia Approach*.

¹¹⁰ “Essa imagem foi desenvolvida pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Felix Guattari [...] como forma de transgredir noções, como universalidade, padrões de perguntas e respostas, julgamentos simples, reconhecimento e ideias corretas” (Dahlberg; Moss, 2017a, p. 30).

Figura 49 – Poesia *Invece il cento c'è*, de Loris Malaguzzi, exposta no *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*



Ao contrário, as cem existem

Fonte: Elaborada pela autora. Fotografia realizada no *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*. Acervo da autora.

A seguir, na Figura 50, trago a tradução da poesia exposta na *piazza* do *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*.

Figura 50 – Poesia *Ao contrário, as cem existem*, de Loris Malaguzzi



**A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem línguas
cem mãos,
cem pensamentos,
cem modos de pensar,
de brincar e de falar
cem, ainda cem
modos de escutar
de surpreender, de amar
cem alegrias
para cantar e compreender
cem mundos
para descobrir
cem mundos para inventar
cem mundos para sonhar.
A criança tem cem línguas
(e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as 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 a brincadeira e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.**

Fonte: Elaborada pela autora. Fotografias realizadas no *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*.
Acervo da autora.

A poesia do Professor Loris Malaguzzi me faz pensar em uma **escola da infância poética**, em que os impulsos sensível e formal (razão) não estejam dissociados, mas em um movimento contínuo de educação estética que contribui para um ser humano formado integralmente, pois “A criança é feita de cem” e, por isso, o seu quintal “[...] é maior do que o mundo”. Talvez o italiano Malaguzzi não conhecesse os escritos do brasileiro Manoel de Barros; no entanto, o olhar poético de ambos ressoa em seus escritos. Ao defender que a educação estética ressoe na escola da infância, defendo esse olhar poético para com a formação humana – criança e adulto.

[...] se a estética favorece a sensibilidade e a capacidade de conectar as coisas até muito distantes entre si e a aprendizagem acontece por meio de uma nova conexão entre elementos diversos, então, a estética pode ser considerada como uma importante ativadora de aprendizagem (Vecchi, 2017a, p. 35).

No texto *Ao contrário, as cem existem*, vemos a vizinhança entre as palavras representada pelo conectivo “e”: “Dizem-lhe: que a brincadeira 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” (grifos próprios). Entendo que, na modernidade, a razão se sobressaiu aos sentidos, tendo mais validade diante de experimentos. Digo aqui que os experimentos foram importantes para a evolução do universo, a exemplo, temos os estudos de Galileu Galilei que contribuíram para a Física e a Astronomia¹¹¹. Contudo, defendo a formação integral do ser humano pelo equilíbrio dos impulsos sensível e formal (razão). Assim sendo, entendo que a palavra “experimento” se desloca para um caminho diverso do campo da experiência estética, da *experienciação*. Ao fazer uma experiência brincadeira e trabalho, realidade e fantasia, ciência e imaginação, céu e terra, razão e sonho se aproximam. Então, na Figura 51, apresento sinônimos da experiência estética.

¹¹¹ Documentário Galileu Galilei – Gênios da Ciência. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mLQ6ptlofGs>. Acesso em: 17 abr. 2020.

Figura 51 – Sinônimos para “Experiência estética”



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

É por essa ideia de criança rica, uma criança que *experiencia o mundo vivido*, que penso que o grande desafio da Educação Infantil deveria ser o de possibilitar que esse espaço seja um lugar em que a criança seja valorizada em seu cotidiano, sua criatividade, seus pensamentos e seus argumentos. Um lugar para sua estesia, seus sentidos abertos ao mundo. Um lugar que valoriza a criança que dispensa horas observando e analisando um elemento, a criança que pensa e sente, pois a criança é, sim, feita de cem.

Concordo com Vecchi (2017a, p. 73) no sentido de que a escola da infância não tenha um aspecto deletério, em que é proposto às crianças “[...] realizar coisas com gestos apressados, com tempos muitos breves e uma insuficiente qualidade de relação com o sujeito, levando, muitas vezes, dessa maneira, a elaborar uma relação padronizada e somente formal”. Como já visto, *fazer uma experiência* exige tempo; assim, a “[...] pressa leva frequentemente a uma ação que tem significados escassos e a aprender o uso dos materiais e das técnicas de modo mecânico, sem emoções, sem relações intensas e gratificantes” (Vecchi, 2017a, p. 73).

É possível observar e constatar esse movimento desapressado nas escolas da infância¹¹² de Reggio Emilia pela discussão e pelos vídeos do cotidiano partilhados nos grupos de estudo realizado pela *Reggio Children S.r.l.*, nas visitas *in loco* às escolas de infância Diana, La Villetta e Ernesto Balducci e nos encontros ao *Centro Internazionale Loris Malaguzzi (Domeniche al Centro e Un Pomeriggio in atelier)*, em que a educação estética é fundamental para a aprendizagem; uma abordagem que comprehende que a educação estética é um movimento interno do ser humano e um modo como ele se relaciona com o ambiente. Dessa maneira, recordo-me da visita que fiz à *Scuola comunale dell'infanzia Ernesto Balducci* e a trago para exemplificar esse tempo desapressado.

A *Scuola comunale dell'infanzia Ernesto Balducci*¹¹³ tem o pé direito alto em sua infraestrutura, com uma espécie de mezanino (Figura 52), onde há uma sala de encontros e uma sala do grupo de educadoras e educadores – professoras e professores e atelieristas.

¹¹² Quando menciono “escola da infância”, também faço referência à creche, ou *nido*, em italiano.

¹¹³ A autorização para uso de imagens de *Scuole e Nidi d'infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia e Reggio Children* encontra-se no Anexo B.

Figura 52 – Piazza, Scuola comunale dell'infanzia Ernesto Balducci (Reggio Emilia)



Fonte: Imagem cedida pela © Scuole e Nidi d'infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia.

As crianças estavam em espaços diferentes: sala de aula, entrada/centro da escola, onde há um grande tronco com um dinossauro de brinquedo, pedrinhas, galhos. Havia uma filmadora que mirava o dinossauro. Próximo a esse espaço, havia uma mesa baixa com *notebook* que passava em tempo real o que estava sendo filmado, no caso, o dinossauro e as pessoas que passavam ou paravam por ali (Figura 53). Ali, uma criança observava o que estava passando na tela do *notebook*; nossa presença (de um pequeno grupo de estudantes de Pedagogia e pesquisadoras estrangeiras do curso de Doutorado do *Reggio Childhood Studies*) chamou atenção de seus olhos e, por um momento, uma troca de olhares e um tímido sorriso moveram a cena. No entanto, esse movimento pareceu não intimidar ou atrapalhar a criança, ela continuou com seus olhos passeando entre o filme e o real.

Figura 53 – *Spazio costruttività per indagini tra naturale e digitale, Scuola comunale dell'infanzia Ernesto Balducci (Reggio Emilia)*



Fonte: Imagem cedida pela © Scuole e Nidi d'infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia.

Observei também que a câmera foi mudada de posição (Figura 54); não era um ambiente criado para ser estático, mas um espaço organizado para possibilitar as entradas e as saídas da criança guiada pela sua imaginação, exteriorizando sua criatividade, cooperação com seus pares e em sintonia com o ambiente vívido.

Figura 54 – Um ambiente vívido: *Spazio costruttività per indagini tra naturale e digitale*, Scuola comunale dell'infanzia Ernesto Balducci (Reggio Emilia)



Fonte: Imagem cedida pela © Scuole e Nidi d'infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia.

A argila manipulada pelas crianças se transformou em brinquedo, objeto de criação para outras construções, outras narrativas. Percebi que não há uma divisão entre objetos, brinquedos e elementos da natureza. Tudo pode estar em sintonia. Diante disso, pensei que, no quintal da Educação Infantil, quando o professor é guiado por uma metodologia tradicional onde tudo deve estar em caixas separadas, talvez, ali, iniciamos com a ideia de que tudo deve estar separado, que, se vou brincar com argila, não posso brincar com dinossauros, pois tem a hora da argila, a hora dos brinquedos... ou, ainda, se a criança criou algo com a argila, por exemplo, esta deve estar somente em exposição na semana de uma data comemorativa. Entendo que, no papel de professoras e professores, temos a responsabilidade de dar visibilidade às construções feitas pela criança, possibilitar que as cem linguagens que existem sejam experienciadas pela criança em um movimento de experiência estética. As crianças nos ensinam sobre poética e pesquisa em um mesmo espaço, como mostra a Figura 55.

Figura 55 – Um ambiente previamente pensado para abrir caminhos: *Spazio costruttività per indagini tra naturale e digitale*, Scuola comunale dell’infanzia Ernesto Balducci (Reggio Emilia)



Fonte: Imagem cedida pela © Scuole e Nidi d’infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia.

Heidegger (2018, 2020) desvela conosco a experiência do pensamento. Como nos seus estudos, o autor não separa a razão do sensível, mas defende uma quadratura unificadora – caminhos que se entrecruzam no mundo, onde o modo de ser, o *ser-aí*, está no *entre* caminhos – poesia e pensamento, sensível e razão. “Assim, projetar uma escola significa, essencialmente, criar um espaço de vida e futuro” (Rinaldi, 2017, p. 150).

5.3.1 A Arte como a palavra-guia

Na relação com as poesias de Manoel de Barros, percebo que o poeta segue em direções que o afasta da dicotomia das palavras. A sua vida prezando insetos outrora se transformou em um texto que escapa da informação, da prescrição ou da divisão. Ler os textos de Barros na tentativa de decifração por meio de representações universais é fazer uma leitura linear; ler desapressada/o é adentrar uma harmonia que ressoa do interior para o exterior da leitora/do leitor. A arte tem essa potência de nos tirar do estado passivo.

A arte fez parte da vida do poeta brasileiro Manoel de Barros, assim como também fez parte da vida do professor e pedagogo italiano Loris Malaguzzi. Enquanto um escrevia sobre as “desimportâncias” ou “inutilidades” da vida, o outro defendia a potência da arte para uma nova lente para a Educação Infantil. Assim, em 1953, Malaguzzi afirmou, em um dos comentários realizados acerca da “[...] International exhibition of children’s drawings”¹¹⁴, que aconteceu em Reggio Emilia, que “[...] that early childhood education should be redesigned based on an innovative approach to art and on a renewed interest in children’s drawing”¹¹⁵ (Manera, 2019, 132).

Entre leituras, estudo e pesquisa, descobri que Loris Malaguzzi teve influência da arte de vanguarda (Manera 2019, 2020). De 1954 a 1962, por exemplo, houve a parceria de Corrado Costa, poeta e dramaturgo, “[...] on a project called Teatro dei ragazzi - Children’s theatre”¹¹⁶ (Manera, 2019, p. 134). Ele esteve na função de diretor de teatro, no qual, além de encenar roteiros que foram escritos por Corrado Costa, ele “[...] realized surrealist musical fairy tales in form of ballets. Their fellowship continued and they founded in 1959 the Teatro Club, an Avant-garde cultural group”¹¹⁷ (Manera, 2019, p. 134). O interesse e a proximidade do Professor Malaguzzi com a arte foram propulsores para pensar a concepção de criança e infâncias e a oferta da Educação Infantil. Dessa maneira, uma nova filosofia educativa tendo a arte vizinhança surgiu e ganhou espaço e visibilidade em Reggio Emilia, nacional e internacionalmente.

A arte potencializa a educação estética do ser humano porque ela convida ao jogo de contemplação e reflexão para além de uma representação, que, em alguns momentos, pode ser o primeiro movimento que atrai a atenção. Essa representação é o ato linear e espontâneo do apreciador com a obra de arte. Assim, ao jogar com a obra, escuto o que ela tem a dizer, a descontino em um movimento de suspensão das minhas representações habituais, um movimento pleno e recíproco dos impulsos sensível e formal. Um movimento de equilíbrio entre o sensível e razão. Isso me faz recordar a obra de Paul Klee, *O equilibrista*, que conheci em uma visita com o Grupo de Pesquisa *Reggio Childhood Studies* ao Palazzo Magnani em

¹¹⁴ “Exposição internacional de desenhos de crianças” (Manera, 2019, p. 132, tradução própria).

¹¹⁵ “[...] que a educação infantil deveria ser redesenhada com base em uma abordagem inovadora da arte e em um interesse renovado pelo desenho infantil” (Manera, 2019, p. 132, tradução própria).

¹¹⁶ “[...] em um projeto chamado Teatro dei ragazzi - Teatro para crianças” (Manera, 2019, p. 134, tradução própria).

¹¹⁷ “[...] realizou contos de fadas musicais surrealistas em forma de balés. A sociedade continuou e fundaram, em 1959, o Teatro Club, um grupo cultural de vanguarda” (Manera, 2019, p. 134, tradução própria).

Reggio Emilia. Logo que a contemplei, fiz uma relação com a educação estética, um equilíbrio contínuo, dinâmico e pleno das faculdades sensível e racional (Figura 56).

Figura 56 – Imagem poética: *O equilibrista*, de Paul Klee



Fonte: Obra fotografada pela autora no *Palazzo Magnani* em Reggio Emilia.

O *Reggio Emilia Approach* defende que a arte é um direito de todo cidadão, sem dicotomias ou segregação. Rinaldi (2017, p. 216) nos provoca a pensar “[...] em nossa relação com a arte: com muita frequência, separamos a arte da vida e, assim como a criatividade, a primeira não tem sido reconhecida como um direito cotidiano, como uma qualidade da vida”. Dessa forma, “Reggio desafia com sucesso muitas falsas dicotomias – arte versus ciência, indivíduo versus comunidade, criança versus adulto, prazer versus estudo [...]. Ao alcançar

uma harmonia única que englobe esses contrastes, ela reconfigure os nossos esclerosados sistemas categóricos” (Gardner, 2018, p. 14). Defendo que essa harmonia é um acontecimento advindo da experiência estética e que a arte é potência nesse movimento. Assim, comprehendo que a Abordagem de Reggio Emilia tem a arte como a palavra-guia da experiência estética que [re]anuncia outras vizinhanças, uma relação com o que vem ao encontro da criança e do adulto.

O desenvolvimento disciplinar das ciências trouxe inúmeros benefícios; mas também nos legou problemas, como a superespecialização e a compartimentalização do conhecimento. Em geral, nosso sistema social também adere a essa lógica de separação e fragmentação. Somos sempre ensinados a separar o que está conectado, a dividir em vez de juntar as disciplinas, a eliminar tudo o que pode levar à desordem. Por essa razão, é absolutamente indispensável reconsiderar nosso relacionamento com a arte como uma dimensão essencial do pensamento humano. A arte da vida cotidiana e a criatividade da vida cotidiana devem ser direitos de todos. Para que a arte seja, assim, parte de nossas vidas, de nossos esforços para aprender a saber (Rinaldi, 2017, p. 217).

Na Abordagem de Reggio Emilia, a arte não é separada de outras linguagens e se conecta com elas. Nesse sentido, não há aulas de Artes, mas uma arte que encharca o cotidiano como um direito às crianças e suas famílias, professoras, professores, pedagogas, pedagogos e atelieristas. De acordo com Manera (2022, p. 3), Loris Malaguzzi

[...] considered the visual and artistic languages as means of inquiry that allowed a better understanding of learning processes and as complex symbolic structures able to foster children's agency by creating bridges and relationships between cognitive and expressive processes¹¹⁸.

Entre os relatos que escutei em Reggio Emilia, um me atraiu a atenção por meio de um vídeo de uma experiência estética com as crianças da *Scuola comunale dell'infanzia Ernesto Balducci* na *Sala blu* do *Teatro Romolo Valli*. Ali, as crianças tiveram a oportunidade de apreciar e interagir com o famoso Quarteto de cordas (violino). Percebi os olhares das crianças atentos, curiosos; algumas vibravam ao som da melodia entoada, outras sorriam, divertiam-se com o que estavam presenciando. Em um momento, as crianças tiveram a oportunidade de fazer perguntas aos integrantes do quarteto e prontamente os musicistas responderam, dedilharam os instrumentos e possibilitaram que uma criança que tinha a curiosidade em saber o peso do violino pudesse tocá-lo para saber se de fato era ou não pesado. Observei que esse foi um momento encantador para aquelas/es pequenas/os espectadoras/es, um momento de nutrição estética, de cultivo do *sentipensar* e de possibilidade para uma experiência estética. Não era

¹¹⁸ “[...] considerava as linguagens visuais e artísticas como meios de investigação que permitiam uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem e como estruturas simbólicas complexas capazes de promover a agência das crianças ao criar pontes e relações entre os processos cognitivos e expressivos” (Manera, 2022, p. 3, tradução própria).

difícil perceber a poeticidade vibrando e transbordando no olhar do atelierista ao falar desse momento. Que a Educação Infantil seja esse lugar de encantamento; um lugar que não é estático, mas um lugar que é habitável. A Figura 57 traz o registro da sala azul do *Teatro Municipale Romolo Valli*.

Figura 57 – Sala blu do Teatro Municipale Romolo Valli

Que o encantamento
habite a



Educação Infantil

Fonte: Elaborada pela autora. Fotografias: acervo da autora.

A visita das crianças ao museu da cidade para apreciar uma apresentação musical foi uma atitude ativa que não se conceve, por exemplo, no discurso sobre música somente no ambiente educacional, mas possibilitou que as crianças a contemplassem em um espaço cultural. Esse movimento reforça que

[...] *the educational experience of Reggio Emilia aimed at overcoming the dichotomies between emotional and cognitive, artistic and scientific fields, sharing the idea that artistic understanding requires a complex, constructive and active process, rather than being the result of passive contemplation*¹¹⁹ (Manera, 2022, p. 3).

Assim como Heidegger (2018) dialoga sobre a relação com a coisa que vem ao encontro do ser humano que está a caminho de *fazer uma experiência* com a arte, faço uma vizinhança com o *Reggio Emilia Approach* que também defende a relação da criança e do adulto pelo acesso e pelo contato com a arte. Vea Vecchi (2017a) chama atenção para uma relação potente com a arte que se distancia da superficialidade; uma relação que ressoa no cotidiano e que sugere e intensifica uma atitude de cuidado com o outro por meio de ações que torne a escola da infância um espaço habitável: que seja empático, um espaço que me sinto pertencente, que seja convidativo à experiência estética.

A intensidade da relação é talvez a primeira, instintiva e importante forma de abordagem às coisas que o mundo da arte nos sugere, mas é, também, a que ensina (ou entrega) gestos de atenção e cuidado com aquilo que se faz e distancia a indiferença, que é um dos piores caminhos para a aprendizagem (Vecchi, 2017a, p. 73).

Vecchi (2017a, p. 44) enfatiza que, na Abordagem Reggiana, a estética é ativadora da aprendizagem porque ela “[...] é promotora de relações, de conexões, de sensibilidade, de liberdade e de expressividade”. A valorização da estética nas creches e nas escolas de infância de Reggio Emilia é um diferencial na filosofia idealizada e construída por Malaguzzi e outros autores que a sustentaram ao longo dos anos. Entendo que a qualidade dessa abordagem vem sendo sustentada e refinada pela “proximidade” entre a estética e ética, uma vez que a união de ambas comprehende os “erros”, os acertos e as incertezas como liberdade e autonomia proveniente da experiência estética. No que tange à educação, Vecchi versa sobre a “[...] necessidade de uma união inseparável entre estética e ética: a união mais segura para distanciar formas de prepotência e fazer da sensibilidade estética uma das mais fortes barreiras contra as violências físicas e culturais” e frisa que “[...] a experiência estética é, principalmente,

¹¹⁹ “[...] a experiência educacional de Reggio Emilia visava superar as dicotomias entre os campos emocional e cognitivo, artístico e científico, compartilhando a ideia de que a compreensão artística requer um processo complexo, construtivo e ativo, em vez de ser o resultado de uma contemplação passiva” (Manera, 2022, p. 3, tradução própria).

expressão de liberdade e, não por acaso, a pesquisa estética da vanguarda sempre foi, e ainda é, combatida em todas as ditaduras” (Vecchi, 2017a, p. 44).

5.3.2 O Atelier como metáfora

No mês de novembro de 1963, a primeira escola de infância municipal foi aberta em Reggio Emilia. Loris Malaguzzi enfatizou a importância de uma educação inovadora: “*As to reach this goal he proposed to an artistically skilled nursery teacher, named Vittoria Manicardi, to join the staff of the second opened preschool Rosta Nuova*”¹²⁰, em 1965 (Manera, 2019, p. 132). Malaguzzi possuía o desejo de inserir a têmpera¹²¹ e aquarelas no cotidiano das crianças e, para que isso fosse possível, ele e Manicardi usaram a criatividade para desenvolver “[...] designed easels specifically suitable for 3 to 6 years old children, equipped with an opened drawer that could contain many cans of paint”¹²² (Manera, 2019, p. 133) e, assim, as crianças poderiam misturar as cores e criar outras cores diferentes, de acordo com o seu desejo e a sua curiosidade.

*Given the absence of a physical space designed as atelier, in the first municipal preschools children were offered the possibility to spontaneously leave the sections in small groups, as to paint on sheets of paper and cardboard of varying form and size in the main opened area of the school.*¹²³ (Manera, 2019, p. 133).

Diante do exposto por Lorenzo Manera (2019), entendemos que Loris Malaguzzi desejava uma escola da infância em que a criança (desde a bem pequena), fosse protagonista de seu próprio desenvolvimento e conhecimento, externalizando a sua criatividade e curiosidade pelo mundo vivido para além do giz de cera e canetinhas. Em uma época próxima ao pós-guerra, a ousadia do pensamento de Malaguzzi deu os primeiros passos para o nascimento do ateliê e que para que esse movimento ultrapassasse as paredes da escola da infância, dando visibilidade às suas produções artísticas. Assim, a comunidade reggiana

¹²⁰ “Para atingir esse objetivo, ele propôs a uma professora de berçário com habilidades artísticas, chamada Vittoria Manicardi, que se juntasse à equipe da segunda pré-escola aberta, a Rosta Nuova” (Manera, 2019, p. 132, tradução própria).

¹²¹ Têmpera é uma técnica artística que consiste na mistura (*temperare*) do pigmento com um aglutinante feito a partir da mistura de água e, normalmente, gema de ovo.

¹²² “[...] cavaletes projetados especificamente para crianças de 3 a 6 anos de idade, equipados com uma gaveta aberta que poderia conter muitas latas de tinta” (Manera, 2019, p. 133, tradução própria).

¹²³ “Devido à ausência de um espaço físico concebido como ateliê, nas primeiras pré-escolas municipais foi oferecida às crianças a possibilidade de saírem espontaneamente das seções em pequenos grupos, para pintar em folhas de papel e papelão de formas e tamanhos variados na área aberta principal da escola” (Manera, 2019, p. 133, tradução própria).

passaria a contemplar as ideias e as construções das crianças e a interagir com a escola de Educação Infantil. Conforme menciona Manera (2019, p. 133):

In 1966 Manicardi, Malaguzzi and other close collaborators organized a public exhibition of the drawings and paintings realized by the children in the foyer of the municipal theatre. At the entrance of the exhibition, the preschool's easels had been installed under the portico, as to allow any child who passed by to paint. The same year the municipal preschools Rosta Nuova and Pastrengo (later renamed Robison) started an experimental work with 4 and 5 years old children, based on the books Pinocchio and Robinson Crusoe.¹²⁴

Quando participei dos grupos de estudo com a *Reggio Children*, minha curiosidade pulsava no desejo de conhecer o ateliê. Durante os cursos *online*, adentrei virtualmente o espaço de ateliês e exposição, localizado no *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*. Entretanto, queria vê-lo presencialmente em uma escola da infância, observá-lo, sentir os aromas... e que aromas senti quando conheci *in loco* o mini ateliê de uma *sezione*¹²⁵ de 4 anos da *Scuola comunale dell'infanzia Diana*; aroma de laranja espalhados por uma mesa ao centro do ambiente; enquanto escutava a professora conversando conosco sobre aquele espaço, o cheiro adentrava as minhas narinas, impregnava a minha pele, e memórias da minha vida foram ativadas. O encantamento também aconteceu quando conheci os outros ateliês presencialmente, alguns eu fiz uma experiência estética e, em outros, tive uma relação com a “coisa” que veio ao meu encontro. Assim sendo, compreendi e concordo com Vecchi (2017a) que o ateliê é um movimento que escapa do conformismo e da representação habitual das coisas.

A escolha de Loris Malaguzzi, no final dos anos 1960, de inserir em cada escola da infância um ateliê gerido por uma figura com formação artística foi, e é, uma escolha mais revolucionária do que pode parecer, porque levou para dentro da escola e dos processos de aprendizagem um novo olhar em relação aos hábitos e à tradição pedagógica (Vecchi, 2017a, p. 41).

O termo “*atelier*” (ou ateliê no idioma português) “[...] foi escolhido porque pensavam ser a metáfora mais adequada para um lugar de pesquisa, em que imaginação, rigor, experimentos, criatividade e expressão se entrelaçariam e se completariam uns com os outros” (Dahlberg; Moss, 2017b, p. 14).

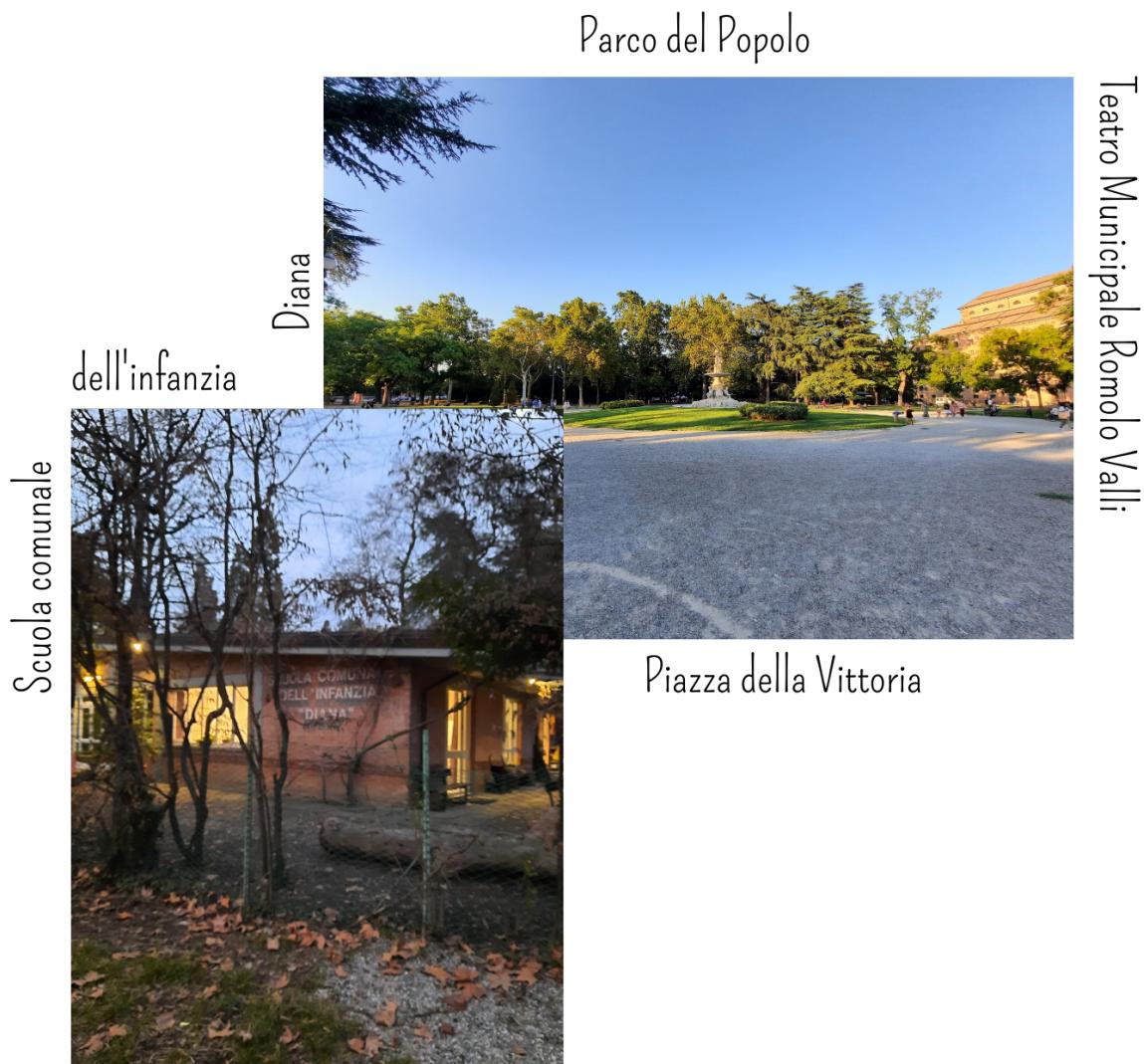
Em Reggio Emilia, as escolas de infância têm um grande ateliê e um mini ateliê em cada *sezione*. Na *Scuola comunale dell'infanzia Diana*, nascida em 1970, o grande ateliê fica

¹²⁴ “Em 1966, Manicardi, Malaguzzi e outros colaboradores próximos organizaram uma exposição pública dos desenhos e pinturas realizados pelas crianças no saguão do teatro municipal. Na entrada da exposição, os cavaletes da pré-escola foram instalados sob o pórtico, para permitir que qualquer criança que passasse por ali pudesse pintar. No mesmo ano, as pré-escolas municipais Rosta Nuova e Pastrengo (mais tarde renomeada Robison) iniciaram um trabalho experimental com crianças de 4 e 5 anos de idade, com base nos livros *Pinóquio* e *Robinson Crusoé*” (Manera, 2019, p.133, tradução própria).

¹²⁵ Seção (ou, como conhecemos no Brasil, sala de aula ou sala referência).

localizado no meio de duas salas referência com vista à *piazza* (Figura 58). Todavia, antes de continuar com o ateliê da escola de infância Diana, apresento um pouco mais dessa linda e encantadora escola que fica localizada próxima ao *Parco del Popolo* e ao *Teatro Municipale Romolo Valli*.

Figura 58 – Localização da *Scuola comunale dell'infanzia Diana*



Fonte: Elaborada pela autora. Fotografias: acervo da autora.

As escolas de infância que visitei em Reggio Emilia tem como ponto forte arquitetônico a transparência. Janelas grandes, espaços abertos e uma possível visão da escola dentro e fora dela. É possível escutar o que vem de fora e que adentra o ambiente: estação, natureza, cidade, troca frenética, uma contínua conexão com o que está fora da escola. A transparência permite uma sucessão de espaços visíveis.

A *Scuola comunale dell'infanzia Diana* é grande. Ela possui três *sezioni* que atendem a crianças de 3, 4 e 5 anos de idade. Cada *sezione* tem um grupo de 26 crianças e duas professoras, porém haverá uma/um terceira/o professora ou professor se haver criança com deficiência.

A *Scuola comunale dell'infanzia Diana* é um ambiente que fala, um ambiente que acolhe, que te recebe com um sorriso. O encanto com a escola veio desde a entrada, onde é possível avistar todo o espaço minimamente projetado. Ao adentrar o ateliê, meus olhos saltaram! É um lugar com um espaço amplo em que há vários tipos de materiais e instrumentos de experiência, tais como: materiais tecnológicos (*notebook*, impressora, retroprojetor etc.), caixa de som, materiais recuperados (Projeto Remida), diferentes tipos de luzes (abajures pequenos refletindo em construções e organizações das crianças, entre outros). Também observei que há estantes altas e largas com muitos materiais (de todo o tipo), que, segundo o diálogo da atelierista com as/os visitantes, são trazidos à escola em colaboração com a equipe profissional e com as famílias. Compreendi, então, que a ideia do ateliê está encarnada à comunidade escolar.

Ainda no ateliê da *Scuola comunale dell'infanzia Diana*, observei que o projeto arquitetônico foi pensando na criança que frequenta esse espaço. Há uma mesa grande (um grande quadrado) no centro do ateliê e móveis que são da altura das crianças. Também observei que os materiais, desde equipamentos eletrônicos como *notebook* e filmadora, estão à altura delas. Uma das características do grande e dos minis ou pequenos ateliês é que todos têm a presença do verde das plantas e dos cheiros que elas exalam, inclusive há uma porta que leva ao espaço externo do ateliê e das *sezioni*.

É impossível não se encantar com o que foi organizado pelas e junto às crianças e que permanece intacto mesmo após o horário das crianças na *Scuola comunale dell'infanzia Diana*. Chamou-me atenção que havia uma filmadora direcionada para os brinquedos Homem-Aranha e um dinossauro que estavam em cima de uma madeira circular (uma espécie de palco); um jogo de luzes e sombras refletiam ao longo daquele espaço, e tudo poderia ser visto pelas lentes da filmadora. Também havia isopores de diferentes formatos no chão e formavam uma forma de exposição. É interessante que o que foi organizado, construído e experienciado pelas crianças permanece assim para que elas encontrem o espaço como deixaram em outro momento.

Na experiência reggiana do ateliê, a dimensão estética encontra, com o seu trabalho especialmente com linguagens visuais, pela própria natureza, sensíveis e próximas a todas as outras linguagens poéticas, uma importante e tangível expressão em olhares, ouvidos, mãos que sabem, ao mesmo tempo, construir e se emocionar (Vecchi, 2017a, p. 41).

Vecchi (2017a) destaca que há uma diferença entre linguagem e linguagens poéticas ou expressivas. No que se refere à linguagem: “Na pedagogia reggiana, foi feita a escolha conceitual de se estender o termo *linguagem* para além da verbal, considerando *linguagens* como as diversas modalidades com as quais o ser humano se expressa, ou seja, a linguagem visual, a matemática, a científica etc.” (Vecchi, 2017a, p. 36). A autora traz um trecho de um diálogo da pedagoga Claudia Giudici acerca das pedagogias e ateliê para reforçar que, em Reggio Emilia, “[...] quando falamos de *linguagem*, referimo-nos aos diversos modos da criança (do ser humano) de representar, comunicar e expressar o pensamento por meio de diversas mídias e sistemas simbólicos; as *linguagens*, portanto, são as múltiplas fontes/gêneses do conhecimento” (Vecchi, 2017a, p. 36). Já linguagens poéticas são [...] aquelas formas de expressão mais fortemente caracterizadas pelos aspectos expressivos e estéticos, como a música, o canto, a dança, a fotografia” (Vecchi, 2017a, p. 36). Dessa forma, **Reggio Emilia escolheu expandir as possibilidades de linguagens.**

O ateliê é um lugar de encontro de diferentes linguagens. Há ateliês construídos e espaços que viram ateliês, e “[...] uma das funções do atelierista é estimular o papel das ‘linguagens poéticas’, sobretudo das visuais” (Dahlberg; Moss, 2017b, p. 15). Esse estímulo entendo ser a organização da/do atelierista de possibilidades para que a criança possa exercer o seu protagonismo e construir uma experiência estética pensante, ou, ainda, estar em relação com o que está no ateliê. O movimento de *fazer uma experiência estética pensante* ou de estar em uma relação com aquilo que vem ao seu encontro, seja na escuta de um texto literário, seja na apreciação de um espaço organizado para ou pela criança, é visto por Heidegger (2018) como um movimento que [en]caminha a transformação; ainda que não se faça uma experiência, há uma relação com a coisa que vem ao seu encontro, ou seja, com aquilo que vai além de uma representação habitual.

Fazer uma experiência com a linguagem significa portanto: deixarmo-nos tocar propriamente pela reivindicação da linguagem, a ela nos entregando e com ela nos harmonizando. Se é verdade que o homem, quer o saiba ou não, encontra na linguagem a morada própria de sua presença, então uma experiência que façamos com a linguagem haverá de nos tocar na articulação mais íntima de nossa presença. Nós, nós que falamos a linguagem, podemos nos transformar com essas experiências, da noite para o dia ou com o tempo (Heidegger, 2018, p. 121).

Fazer uma experiência estética pensante é um movimento que atravessa as camadas de pele do corpo e encarna o ser humano. O atravessamento, para Heidegger (2018), é o que acontece quando o ser está em uma relação com o objeto que o guia – palavra guia. Em um movimento circular, a coisa que vem ao seu encontro o atravessa. Por isso, a caminhada é

importante, e estar a caminho de uma experiência é colocar em suspensão a ânsia de desvendar, de resolver, de fazer experimentos para dar lugar à escuta do que se apresenta, ao *sentirpensar* e experienciar o que vem ao seu encontro. Nesse sentido, o ateliê reggiano é um espaço potente que se transforma em um lugar de encontros e potencializa a construção de uma experiência pela criança da primeira infância. Assim, o ateliê não deve ser visto somente como um espaço, mas, sim, como um modo de ser e de fazer (*modo di essere e di fare*) e que as professoras e os professores devem trazê-lo para fora quando estão no jardim ou na cozinha, por exemplo.

Caminhando pela *Scuola comunale dell'infanzia Ernesto Balducci*, em uma visita em parceria com a *Reggio Childhood Studies*, vi um espaço com transparência e colorido, com janelas grandes e, dentro, havia instrumentos musicais. Caminhei até esse espaço. Revelo que, em um outro momento, esse espaço já havia me chamado atenção.

Em uma tarde fria e chuvosa, tive a feliz oportunidade de acompanhar uma colega italiana até a *Scuola comunale dell'infanzia Ernesto Balducci*. Foi um breve momento, mas o suficiente para passar os olhos pelo centro da escola e me encantar com o espaço projetado com uma dimensão estética visível. Ali, naquele momento, meus olhos firmaram naquela sala, parecia que eu ouvia as notas musicais sendo dedilhadas pelo violoncelo. Ao retornar, desta vez com a *Reggio Childhood Studies*, pude, com um maior tempo e o gentil consentimento do atelierista, conhecer o espaço. Acredito que fui movida pelas notas de outrora para caminhar e adentrar este espaço chamado *Atelier* (Figura 59).

Figura 59 – Um Atelier que convida ao encontro: *Atelier, Scuola comunale dell'infanzia Ernesto Balducci* (Reggio Emilia)



Fonte: Imagem cedida pela © Scuole e Nidi d'infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia.

O ateliê é um espaço que convida a criança a *fazer uma experiência estética pensante*. Isso porque não há apenas um caminho para trilhar, mas possibilidades para explorar diferentes caminhos por meio das cem linguagens. Em um vídeo apresentado nos cursos de *Reggio Children*, pelo mesmo atelierista que nos recebeu na Ernesto Balducci, as crianças não só escutavam um adulto tocar como também tocavam e brincavam com os instrumentos disponíveis. Entendo que os instrumentos não estão ali para “enfeitar”, mas, sim, tem uma função maior que é o de possibilitar a contemplação, a relação com o objeto artístico e a vibração estética – todo esse movimento faz parte da experiência estética pensante.

O próprio termo ateliê, que evoca, de maneira romântica, os estudos dos artistas da região da Boêmia, foi revisto e interpretado no interior da filosofia pedagógica de Reggio, tornando-se sinônimo de lugar no qual o projetar está preponderantemente associado a algo que tomará forma por meio da ação: um lugar no qual o cérebro, as mãos, as sensibilidades, as racionalidades, as emoções e o imaginário trabalham em estreita cooperação. A nossa linguagem cotidiana compreende e subentende uma infinita série de significados virtuais que, vez por outra, as correntes culturais e as ondas emotivas fazem surgir, dando a eles novos valores e novos significados (Vecchi, 2017a, p. 25).

Adentro o outro espaço do ateliê. Na porta de entrada, é possível ver o exterior da escola, ver o verde da grama e as folhas alaranjadas e amareladas do outono que caem com balanço da copa da árvore e colorem o chão... uma obra sazonal. Na Figura 60, imagem cedida e autorizada pela *Scuole e Nidi d'infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia* para esta tese, a coloração esverdeada do espaço anuncia outra estação se aproximando.

Figura 60 - Meu olhar aqui se prendeu...: Atelier-serra e composizioni con materiali naturali, Scuola comunale dell'infanzia Ernesto Balducci (Reggio Emilia)



Fonte: Imagem cedida pela © Scuole e Nidi d'infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia.

Vecchi (2017a) afirma que, assim como a Arte, as crianças também fazem uso da metáfora. Contini e Giuliani (2022), na publicação *Un pensiero in festa: Le metafore visive nei processi di apprendimento dei bambini*¹²⁶, mencionam que a metáfora é “[...] uno strumento del pensiero oltre che del linguaggio, cioè un modo per ampliare e arricchire la nostra conoscenza del mondo”¹²⁷, e que essa declaração está firmada em diferentes publicações, no “[...] punto di vista della filosofia, della linguistica, della psicologia, degli studi sull’educazione e l’apprendimento”¹²⁸ (Contini; Giuliani, 2022, p. 14).

Com Contini e Giuliani (2022), entendo que as metáforas construídas pelas crianças são de grande importância na Abordagem de Reggio Emilia, o que significa “[...] tenere sempre aperto il dialogo educativo, nella consapevolezza che è inevitabile vedere il mondo sotto una certa prospettiva, ma le connessioni, una volta percepite, sono allora veramente presenti”¹²⁹ (Contini; Giuliani, 2022, p. 17). Essas conexões estão presentes no ateliê da *Scuola comunale dell’infanzia Ernesto Balducci* (Figura 61).

¹²⁶ *Um pensamento em festa: metáforas visuais nos processos de aprendizado das crianças* (tradução própria).

¹²⁷ “[...] uma ferramenta de pensamento e de linguagem, ou seja, uma forma de ampliar e enriquecer nosso conhecimento do mundo” (Contini; Giuliani, 2022, p. 14, tradução própria).

¹²⁸ “[...] ponto de vista da filosofia, linguística, psicologia, dos estudos sobre educação e aprendizagem” (Contini; Giuliani, 2022, p. 14, tradução própria).

¹²⁹ “[...] manter sempre o diálogo educacional aberto, conscientes de que é inevitável ver o mundo a partir de uma determinada perspectiva, mas que as conexões, uma vez percebidas, estão, assim, verdadeiramente presentes” (Contini; Giuliani, 2022, p. 17, tradução própria).

Figura 61 – Atelier-serra e composizioni con materiali naturali, Scuola comunale dell'infanzia Ernesto Balducci (Reggio Emilia)



Fonte: Imagem cedida pela © Scuole e Nidi d'infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia.

A metáfora permite o encontro de diferentes linguagens. Nas escolas de infância Ernesto Balducci, Diana e La Villetta, há um grande ateliê e mini ateliê nas salas de referência (*sezione*). É possível observar o encontro com os elementos naturais (tronco de árvore, pedras, folhas secas, galhos, plantas...), tecnológicos (*notebook*, filmadora...) e recuperados (reciclagem), bem como materiais considerados para uso escolar e artístico. Nesse sentido, a metáfora corresponde “[...] a uma atitude de investigação da realidade e da participação, a permitir a abertura do pensamento e a ultrapassagem das rígidas fronteiras que habitualmente são construídas” (Vecchi, 2017a, p. 79).

Assim, comprehendo que as metáforas construídas por crianças, professoras e professores e atelieristas estão próximas à vizinhança da experiência estética, porque essas metáforas se afastam da representação habitual das coisas; são narrativas construídas a partir do contato com o que está no ambiente, seja um objeto, um elemento artístico, seja um elemento da natureza. Segundo o pensamento de Vecchi (2017a, p. 79): “A metáfora é como um verdadeiro sistema organizador do desenvolvimento intelectual. É por esse motivo, mas também porque considero que se trata de um pensamento em festa, que penso que seja útil e divertido utilizá-la de maneira frequente, com desenvoltura e leveza”. Desse modo, interpreto que a educação estética acontece no *Reggio Emilia Approach* dentro do ateliê (como um espaço arquitetônico desenvolvido para ele), e em outros espaços que são transformados em ateliês. E as metáforas são as narrativas da experiência estética, as quais, por meio da escuta, crianças e adultos firmam uma relação com aquilo que vem ao seu encontro.

5.3.3 A mediadora/O mediador poética/o na figura da professora/do professor e da/do atelierista

Quando criança, eu brincava de “escolinha”. Eu era a professora! Amava um giz branco para escrever em um pedaço de madeira que um dia foi parte de um móvel da casa de meus pais. Segurava um livro e permanecia ali, no quintal de minha casa copiando o que estava escrito no livro. Um dia, ganhei um jaleco da minha tia. Aquele era seu uniforme de trabalho e, por isso, carregava a logo de uma empresa, mas não havia problema para mim, o importante era eu me sentir professora, vestir o jaleco, segurar o giz branco e escutá-lo arranhar o quadro improvisado. Quando uma jovem adulta me tornei, me formei no curso de Pedagogia no ano de 2007; logo, seria chamada de professora, e o meu maior desejo era (e sempre foi) fazer a diferença na vida das crianças que eu encontraria.

Meu primeiro grupo de crianças foi uma Pré-escola¹³⁰. Em um misto de alegria e desafio, fui percebendo que, além da minha formação inicial, de um giz, de um quadro e de um jaleco, eram necessários o olhar, a escuta, o cuidado refinado para com as crianças, mais que o cumprimento regrado de um projeto ou planejamento. Dessa maneira, concordo com o que a professora Carla Rinaldi (2017) menciona sobre professoras e professores cultivadas/os, que, além de ter uma formação multidisciplinar, são aquelas/aqueles que se sentem “[...] realmente pertencentes e participantes desse processo como professores, porém mais ainda como pessoas (Rinaldi, 2017, p. 138).

Uma professora/um professor cultivada/o reflete e questiona a sua prática pedagógica, exercendo a sua liberdade de autonomia para trilhar por outros caminhos, fazer outras vizinhanças que se distanciam da transferência de métodos prescritivos transferidos ano após ano de docente para docente. E “[...] qual é o segredo? Não há segredo, nem chave, a não ser o de examinar permanentemente nossos entendimentos, conhecimentos e intuições, e partilhá-los e compará-los com os de nossos pares. Não é uma ‘ciência’ transferível, mas antes uma compreensão, uma sensibilidade para o conhecer” (Rinaldi, 2017, p. 137).

Assim, na caminhada, por meio da educação estética e experiência estética, aos poucos, fui compreendendo que a professora/o professor da Educação Infantil também pode ser uma mediadora/um mediador poética/o, pois uma pessoa que educada esteticamente faz uma experiência do encontro com a arte. Um ser humano pleno, que tem esse movimento como uma prática de cuidado de si, e que, por isso, é desassossegada/o – que abstém em transferir um conhecimento que talvez um dia também lhe tenha sido transferido, mas cria condições para que a criança construa a sua experiência. Para Vecchi (2017a, p. 72-73), a tarefa da professora/do professor é “[...] estar ao lado da criança e, quando necessário, por meio de intervenções focadas, promover aquela qualidade de relação que as crianças facilmente têm com as coisas que as circundam ou com o que estão fazendo”.

Em Reggio Emilia, também há a/o atelierista que “[...] trabalha do (mas não sempre no) ateliê e tem uma formação de tipo artístico, e não pedagógico; é mais um artista do que um professor, mas trabalha em contato estreito com os docentes nas escolas, e vemos ambos comprometidos com o processo de aprendizagem” (Dahlberg; Moss, 2017b, p. 14). A palavra “atelierista” é um neologismo pensado e criado “[...] que contém clara e imediata referência à natureza da própria atividade” (Vecchi, 2017a, p. 25). Essa educadora/esse educador trabalha

¹³⁰ Comecei a trabalhar na Educação Infantil em 2004, em uma escola da infância de iniciativa privada exercendo a função de monitora (auxiliar da professora). Somente nos últimos meses de 2007, comecei a atuar como professora na Rede Municipal de Ensino de Itajaí.

com a professora/o professor na intenção de desenvolver um trabalho em parceria; não é, por conseguinte, um trabalho desconexo, mas respeita a filosofia “das cem linguagens” pensada por Loris Malaguzzi. Assim, a/o atelierista é

[...] como guia para atravessar as fronteiras entre o mundo da arte, da arquitetura e do *design*, dotado de antenas sensíveis para os assuntos contemporâneos; como mediador e coordenador que mantém junto o grupo de professores e que atua como bases solidárias; como uma lente para a comunidade escolar, que a ajuda a ver as crianças e os adultos de maneira estética; e como provocador, como “defensor confiante de processos não disciplinados” (Dahlberg; Moss, 2017b, p. 16).

A/O atelierista e a professora/o professor trabalham em parceria como mediadoras/mediadores poéticas/os. Assim, o que é construído na *sezione* se conecta ao que é construído no ateliê. Não há um processo disciplinado, rígido ou linear, mas uma conexão entre as linguagens, caminhos que vão se entrecruzando e anunciando outros que vão surgindo conforme os passos dados pelas crianças, atelierista e professoras/professores. Vale ressaltar que, segundo Vecchi (2017a), a/o atelierista também tem como função a mediação entre as turmas de crianças.

Em Reggio Emilia, descobri que são ofertadas formações para atelieristas, professoras e professores. Há formações que se aproximam da arte. Por exemplo, se uma professora faz um curso de dança com um bailarino, posteriormente, compartilhará o que estudou e contemplou com os demais profissionais da creche e da escola de infância. Há, dessa maneira, uma troca, uma receptividade entre esses profissionais, o que fortalece a Abordagem Reggiana que tem a beleza como direito no cotidiano com as crianças.

Assim como Duarte Jr. (2010), Vecchi (2017a, p. 63) discursa que: “A mensagem cotidiana que recebemos é frequentemente contra a beleza e contra um conhecimento que reconhece a beleza como semente indispensável para civilização”. Uma creche e uma escola de infância que não têm um cuidado com aquilo que é apresentado e exposto, seja no *design*, na disposição dos materiais ou na organização dos móveis, demonstram não ter preocupação se um ambiente aos poucos anestesiaria as crianças, suas famílias e as/os profissionais que ali trabalham. Por isso, Vecchi (2017a, p. 63) alerta que a tarefa da professora/do professor não pode escapar a beleza, assim

[...] a pedagogia reggiana, que acolheu essa semente e procura defendê-la e nutri-la ao longo do tempo, que considera as linguagens poéticas e as formas artísticas uma presença vital no currículo da aprendizagem, que quis o ateliê e o atelierista, como defendeu a cozinha e a atenção à comida, que resistiu e resiste às pressões econômicas que consideram ateliê, cozinha e beleza, um luxo e, por isso, dispensáveis, é uma microscópica presença na intencionalidade da formação escolar e, certamente, não pode contrastar, além de certo ponto, com a sociedade atual.

Compreendo que a formação contínua na proximidade com a arte das professoras/dos professores contribui para um olhar refinado no ambiente da Educação Infantil, bem como no olhar poético para com as crianças, suas narrativas e suas construções metafóricas. Sendo Reggio Emilia uma cidade que exala a cultura e a arte, não é difícil de encontrar a beleza, contemplá-la e refletir sobre ela; nutrir-se esteticamente é um movimento possível que adentra as creches e as escolas de infância.

No cotidiano, a professora/o professor, junto a/ao atelierista, propõe um constante diálogo com o grupo de crianças por meio das assembleias. Esses são momentos em que as crianças acompanham as suas pesquisas e descobertas realizadas no dia anterior para dar prosseguimento no dia que sucede. É um momento para decidir em quais espaços o grupo de crianças ou cada criança explorará e experienciará o material e objetos disponíveis para *fazer uma experiência*. Assim sendo, no cotidiano, a criança constrói as suas próprias teorias.

Com Heidegger (2018), entendo que organizar possibilidades de construção de conhecimento é um meio para que a criança possa *fazer uma experiência estética pensante* com aquilo que escuta, o que potencializa a criatividade e a emancipação do pensamento.

5.4 A documentação educativa como narrativa da experiência estética

A documentação educativa na filosofia reggiana sempre foi uma curiosidade para mim. Não entendia se ela é uma maneira de avaliar por meio de objetivos de aprendizagem, categorizando de certa maneira se a criança alcançou, ou não, um objetivo pré-determinado. Contudo, com a oportunidade de visitar *in loco* as escolas de infância Diana, La Villetta e Ernesto Balducci e de frequentar o *Centro di Documentazione e Ricerca Educativa - Scuole e Nidi d'Infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia*, localizada dentro do *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*, constatei que a documentação é um instrumento muito rico, porque dá visualidade às narrativas da experiência estética pensante da criança, ao mesmo tempo que evidencia a criatividade e o trabalho das professoras/dos professores, atelieristas e pedagogistas na organização desses documentos.

O ateliê é um importante aliado na construção da documentação educativa justamente por ser “[...] um espaço rico em materiais, ferramentas e pessoas com competência profissional”, que, segundo Loris Malaguzzi (2018, p. 79), “[...] contribuiu muito para nosso trabalho sobre a documentação. Esse trabalho informou bastante – mas pouco a pouco – nosso modo de estar com as crianças”.

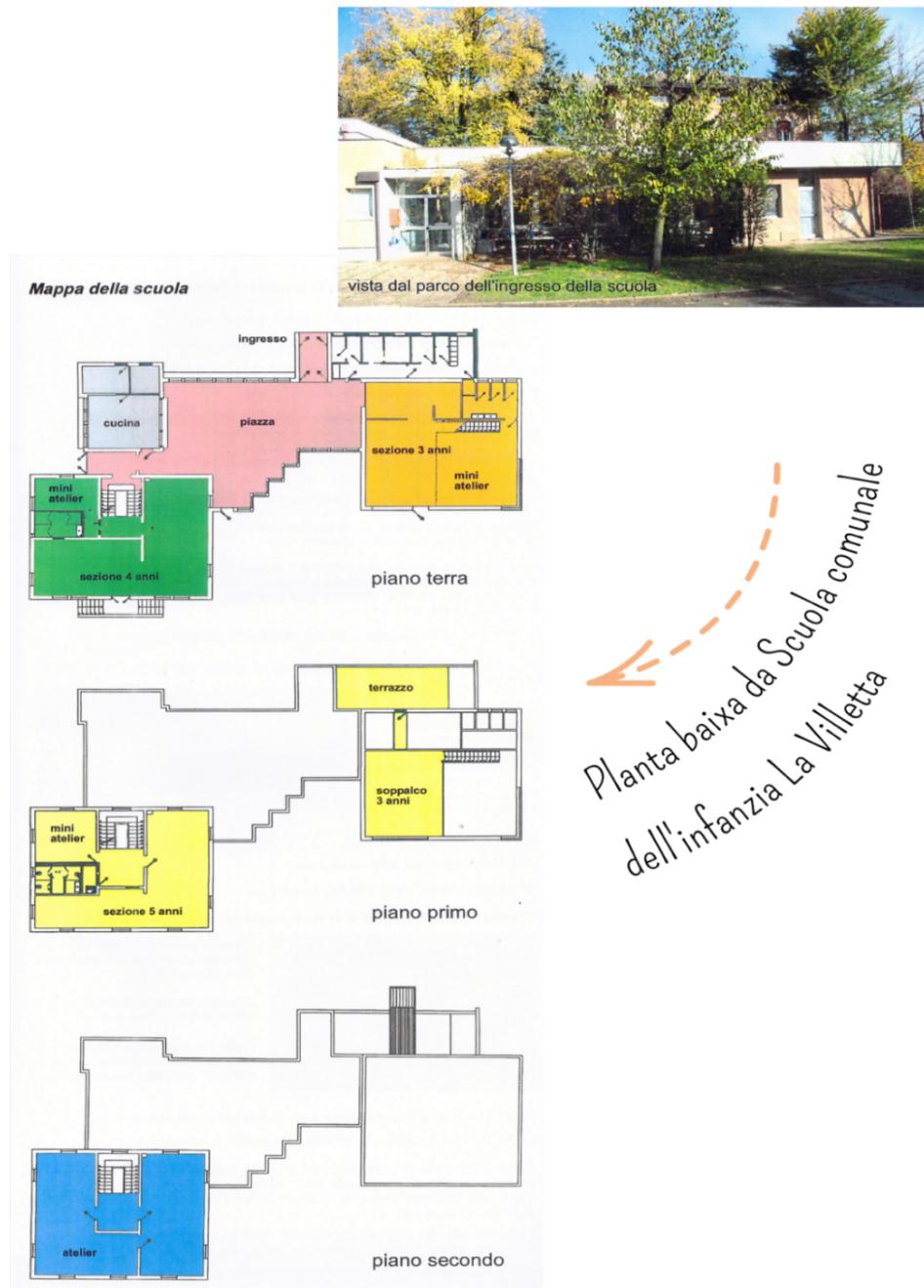
O ateliê nas escolas de infância em Reggio Emilia tem a documentação educativa em forma de *posters* com narrativas e fotografias. Estando dessa forma é possível que o adulto (visitantes pertencentes, ou não, da Abordagem Reggiana) realize a leitura e compreenda o trabalho sério que é desenvolvido pela comunidade escolar. De acordo com Malaguzzi (2018, p. 79):

Ele também, de uma forma bastante bela, obrigou-nos a refinar nossos métodos de observação e registro, de modo que o processo de aprendizagem se tornasse a base de nosso diálogo com os pais. Finalmente, nosso trabalho no *atelier* ofereceu-nos arquivos que atualmente são uma arca de tesouro do trabalho das crianças e do conhecimento e das pesquisas dos professores. Deixe-me salientar, contudo, que o *atelier* jamais pretendeu ser um espaço separado e privilegiado, como se apenas ali as linguagens da arte expressiva pudessem ser produzidas.

A documentação educativa não é um portfólio de fotografias desconexas. É um instrumento em que há fotografia do processo de observação, interação e protagonismo da criança com relação a um projeto, ou melhor dizendo, *proggettazione*. Assim sendo, o ateliê é um espaço possível para que professoras/professores e atelieristas possam refinar suas formas de registro, já que é um espaço que foge da linearidade; e um espaço não linear exige práticas de registro que a acompanhem. Entretanto, reforço que Malaguzzi (2018) menciona que o ateliê não é o único espaço de contato com as linguagens da arte.

Na *Scuola comunale dell'infanzia La Villetta* (Figura 62), o ateliê fica no último piso de uma estrutura de três andares. Nesse espaço, observei que há uma documentação educativa mais antiga. As crianças vão em pequenos grupos ao ateliê. Quando é algo muito particular do que se está trabalhando, um trio de crianças se desloca ao ateliê, mas também há grupos de mais ou menos sete crianças, dependendo da proposta de trabalho.

Figura 62 – Mapa da *Scuola comunale dell'infanzia La Villetta*¹³¹



Fonte: Elaborada pela autora. Fotografias: acervo da autora.¹³²

Os pequenos grupos de trabalho são uma característica da Abordagem Reggiana. Entendo que esse movimento oportuniza um estreito diálogo e atenção da/do atelierista, da professora/do professor em observar e registrar os processos de aprendizagem da criança, suas

¹³¹ Tradução das palavras que descrevem a planta baixa da escola: *Piano Terra* (Andar Térreo); *Ingresso* (Entrada); *Cucina* (Cozinha); *Piazza* (Pátio/Praça); *Sezione 3 anni* (Sala de 3 anos); *Sezione 4 anni* (Sala de 4 anos); *Piano Primo* (1º Andar); *Terrazzo* (Terraço); *Soppalco 3 anni* (Mezanino da sala de 3 anos); *Sezione 5 anni* (Sala de 5 anos); *Piano Secondo* (2º Andar).

¹³² A figura foi elaborada a partir das imagens do *folder* recebido em vista à escola La Villetta.

hipóteses, criações e construção de experiências/metáforas e narrativas. Assim, é possível organizar uma documentação educativa construída com a criança e que faça sentido para ela. Todo esse movimento é compartilhado com as famílias e comunidade, o que reforça a visibilidade das pesquisas das crianças e no trabalho sério que é desenvolvido COM elas.

Estando em Reggio Emilia, tive a oportunidade de adquirir algumas documentações construídas nas creches e nas escolas de infância (Figura 63). Cada uma delas conta a caminhada do projeto desenvolvido com as crianças, destacando a singularidade de suas narrativas, visibilizando a construção de suas metáforas e dando voz às teorias construídas a partir da experiência estética pensante feita pela criança.

Figura 63 – Documentação educativa adquirida em Reggio Emilia



Fonte: Elaborada pela autora. Fotografias: acervo da autora.

No *Reggio Emilia Approach*, a documentação é o que pulsa em cada projeto. De acordo com Rinaldi (2017, p. 110), “[...] documentar significa acima de tudo deixar vestígios”, em outras palavras, “[...] criar documentos, notas escritas, mas também gravações, fotografias, slides e vídeos que possam tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças e as formas de construção do conhecimento (incluindo também os aspectos relacionais e emocionais)”. A autora enfatiza a importância da discussão com outros educadores na construção desses documentos, pois eles “[...] constituem o núcleo temático de uma observação

competente; são descobertas parciais, interpretações subjetivas que, por sua vez, devem ser reinterpretadas e discutidas com outros, em especial com os educadores” (Rinaldi, 2017, p. 110).

A documentação é uma auto-observação da professora/do professor, da/do atelierista consigo, com o seu trabalho. É um instrumento de reflexão e refinamento do olhar, da escuta e do diálogo com a criança. Por isso que não é um compilado de fotografias, pois estas não estão ali para adornar, mas estão porque tem uma conexão com o trabalho desenvolvido. Desse modo, a documentação é um processo e não um produto acabado.

Entendo que a educação estética também acontece pela documentação educativa. Sendo a arte uma palavra-guia na Abordagem Reggiana, a qual se conecta a outras linguagens, e sendo a documentação educativa um processo reflexivo, a experiência estética feita pela criança ou a relação com a “coisa” que vem ao seu encontro é acompanhada pela professora/pelo professor e atelieristas que organizam esse processo não-linear em forma das narrativas das metáforas construídas, fotografias, vídeos etc.

Assim, a arte como palavra-guia no *Reggio Emilia Approach*, a mediação poética de professoras/professores e atelieristas, os minis das *sezioni* e grandes ateliês das escolas de infância e a documentação educativa são instrumentos propositores da experiência estética que é condição para o movimento da educação estética.

5.5 Um convite à experiência estética nos ateliês do *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*

Dedico este espaço às experiências que fiz em alguns ateliês no *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*, em Reggio Emilia, por meio dos grupos de estudo com a *Reggio Children, Domeniche al Centro* e *Un Pomeriggio in atelier*. Ressalto que não se trata de uma análise isolada, mas da experiência estética que me atravessou. Assim, apresento narrativas [auto]biográficas da experiência estética nos ateliês, a saber: *scintillae – play and learning in the digital age*; *Un Pensiero in Festa: Metafora Visiva e Vita Quotidiana*; e *La cultura dell'atelier*.

5.5.1 Um convite à experiência estética no ateliê *scintillae – play and learning in the digital age*

Em um encontro do *Domeniche al Centro*, no dia 25 de setembro de 2022, tive a oportunidade de visitar e fazer uma experiência estética no ateliê *scintillae – play and learning*

*in the digital age*¹³³, localizado no *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*. Esse ateliê foi projetado pela FRC em parceria com *The Lego Foundation*. É um espaço que atende a crianças das escolas reggianas, pais/famílias com suas crianças e adultos que desejam conhecer e experienciar o espaço. Vale ressaltar que os encontros são pré-agendados e que há uma atelierista responsável na organização do ateliê.

Logo na entrada do ateliê, há um pôster descrevendo a potência da palavra *scintillae* para esse espaço (Figura 64): “Ideias repentinhas, iluminações deslumbrantes, pensamentos inimagináveis, surpresas, fusíveis que acendem conexões entre ideias, geram novos conhecimentos” (tradução própria).

Figura 64 – Entrada para o Ateliê *Scintillae*



Fonte: Acervo da autora. © Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi.¹³⁴

¹³³ Este projeto faz parte de uma das áreas de intervenção do *Play Explore Research* – P.E.R. (2023-2025). Para mais informações, ver: <https://www.frchildren.org/it/ricerca/progetti/per-play-explore-research>. Acesso em: 10 jan. 2024.

¹³⁴ Sobre a imagem: Todos os direitos reservados à *Fondazione Reggio Children*. É proibida qualquer reprodução, mesmo parcial, sob qualquer forma ou por qualquer meio, sem autorização prévia por escrito.

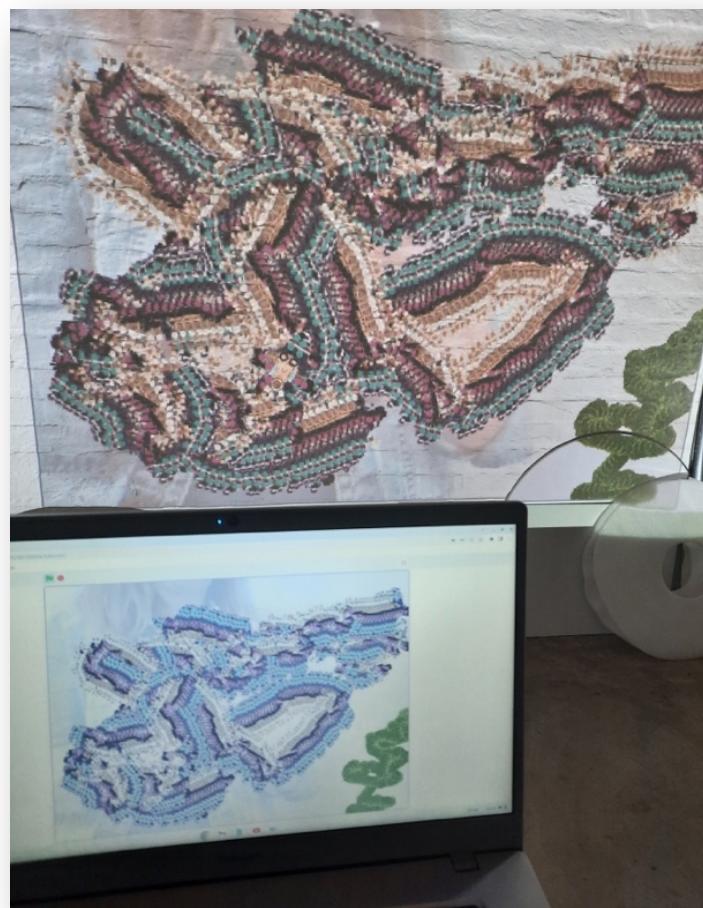
Em um diálogo com a atelierista que me recebeu, para *fazer uma experiência*, é importante deixar as perguntas aparecerem. Dessa maneira, as perguntas não são previstas (quais perguntas fazer para a criança no convite à experiência), pois é um movimento em que as perguntas vão se apresentando. Entendo que a pergunta coloca a criança a caminho de novas vizinhanças, de novos caminhos... *caminhoar*¹³⁵.

Ao caminhoar, fui seduzida a experienciar o espaço *scintillae*. A princípio, o *videosensing* me chamou atenção. Fiquei curiosa com a proposta. Entretanto, estava com receio de tocar em quaisquer objetos tecnológicos. Penso que isso se deve ao fato de que o adulto é mais resistente em se abrir ao novo, enquanto a criança é aberta ao mundo no qual ela nasce. Depois que a atelierista veio ao meu encontro e comentou como funcionava a instalação, senti-me mais confiante para usar minha imaginação e criatividade para com o que estava proposto.

Foi muito interessante ver meu corpo navegando pela tela projetada e criando um misto de cores em direcionamentos diversos (Figura 65). Senti-me uma artista anônima.

¹³⁵ Esta palavra é citada em Heidegger (2018, p. 155) e se refere a “[...] abrir e construir um caminho, por exemplo, na terra toda recoberta de neve”.

Figura 65 – Projeção *videosensing*



Fonte: Acervo da autora. © Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi.¹³⁶

Posteriormente, ao ver minha produção artística na tela projetada, optei em usar um objeto redondo para experienciar a mudança de superfície projetada (Figura 66). A projeção da produção artística feita pelo meu corpo em movimento lembrou-me de uma estampa de um tecido alegre. Foi uma sensação diversa da primeira; nesse momento estava confiante e sem medo, senti meus olhos brilharem... um encantamento envolvente. Os movimentos do meu corpo fizeram uma experiência com a arte por meio da tecnologia.

¹³⁶ Sobre a imagem: Todos os direitos reservados à Fondazione Reggio Children. É proibida qualquer reprodução, mesmo parcial, sob qualquer forma ou por qualquer meio, sem autorização prévia por escrito.

Figura 66 – Uma experiência com o *videosensing*



Fonte: Acervo da autora. © Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi.¹³⁷

Na proposta *bikes... lots!* (Figura 67), novamente o receio da tecnologia veio querer me assolar, especialmente por ver objetos em cima da tela, um receio de quebrar. Fazer a bicicleta com o auxílio da tecnologia parecia ser um convite ousado, e o medo queria furtar a minha experiência. Por que esse medo? Por quê? Então refleti na responsabilidade da professora/do professor no desenvolvimento da criança, de modo a contribuir para o cultivo de sua

¹³⁷ Sobre a imagem: Todos os direitos reservados à Fondazione Reggio Children. É proibida qualquer reprodução, mesmo parcial, sob qualquer forma ou por qualquer meio, sem autorização prévia por escrito.

curiosidade, da sua imaginação e da sua criatividade, ou o contrário disso, para a divisão do sensível e do inteligível.

Figura 67 – Proposta *bikes...lots!*



Fonte: Acervo da autora. © Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi.¹³⁸

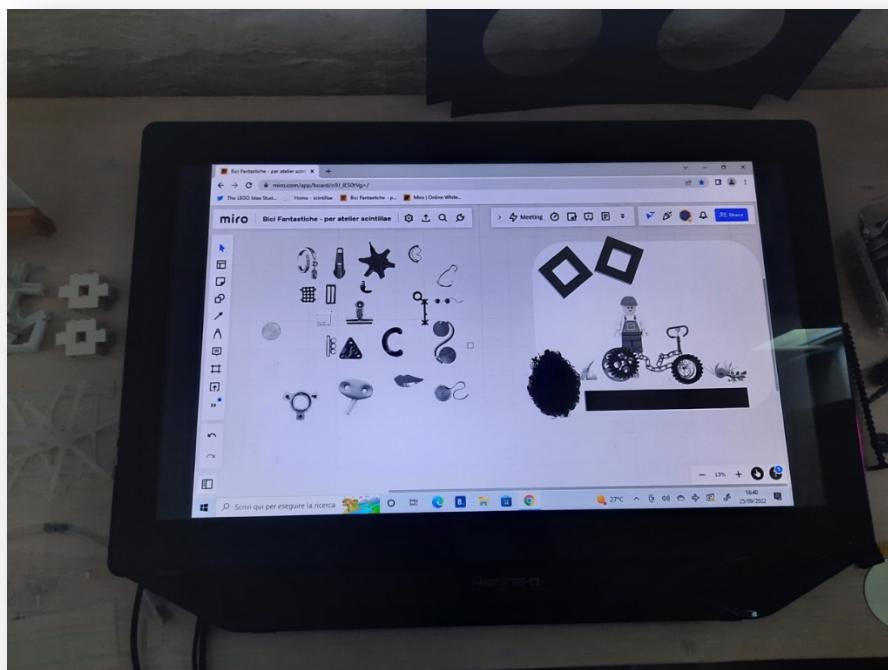
Novamente, fui convidada pelos objetos expostos e organizados previamente a continuar caminhando pelo desconhecido. Um convite à reflexão. O estranho veio ao meu encontro. Perguntas me encontraram: Onde está a Gesiele, criança rica, sem receio de trilhar caminhos desconhecidos?

Uma mesa cheia de possibilidades para *fazer uma experiência*. Não devia me prender ao que já havia sido construído por outra pessoa, devia caminhar, olhar para além dos objetos, o que eles queriam dizer? Liberdade: libertei-me para criar, para pensar, para *fazer uma experiência estética*. Escolhi algumas peças, movi-as de lugar, esqueci que havia outras pessoas na sala, concentrei-me em me preparar para o caminho, e, aos poucos, uma bicicleta foi criada, uma bicicleta diferente (Figura 68). Fiz um caminho para ela. Para que limitar um caminho? Os espaços que sobram trazem o desejo de continuidade. Pensei: vou colocar nuvens... As nuvens

¹³⁸ Sobre a imagem: Todos os direitos reservados à Fondazione Reggio Children. É proibida qualquer reprodução, mesmo parcial, sob qualquer forma ou por qualquer meio, sem autorização prévia por escrito.

me trazem à memória o vento... nuvens “voam” de um lado para o outro com o vento, não são estáticas, se desfazem, se refazem, se transformam.

Figura 68 – Proposta *bikes...lots!*, preparando o caminho



Fonte: Acervo da autora. © Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi.¹³⁹

Meus olhos passearam pela mesa da proposta *bikes...lots!* e encontrei, junto a uma moldura, uma pergunta convite: *Com’è una Bici fantastica?* (Figura 69).

¹³⁹ Sobre a imagem: Todos os direitos reservados à Fondazione Reggio Children. É proibida qualquer reprodução, mesmo parcial, sob qualquer forma ou por qualquer meio, sem autorização prévia por escrito.

Figura 69 – *Com'è una bici fantastica?*



Fonte: Acervo da autora. © Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi.¹⁴⁰

Assim como as nuvens, as folhas também podem se mover pelo vento. E, com isso, peguei folhas secas para compor um quadro com uma bicicleta feita com elementos da natureza, dentre outros materiais. Dessa maneira, outra bicicleta foi ganhando forma (Figura 70). Uma bicicleta sem chão visível aos olhos, com folhas secas e uma linda concha do mar. É interessante pensar que a concha também pode ser levada, não pelo vento, mas pelas águas do mar. A concha também pode ser transformada pelo caminho em que ela passar. Assim contemplo a bicicleta e reflito: Sou nuvem, sou folha, sou concha, quero experienciar a vida, estar em uma relação com aquilo que vem ao meu encontro... com a coisa que se apresenta, que me convida ao sentir uníssono ao mesmo movimento em que reflito sobre a minha existência; um movimento de retorno a si e de redescoberta de si.

¹⁴⁰ Sobre a imagem: Todos os direitos reservados à Fondazione Reggio Children. É proibida qualquer reprodução, mesmo parcial, sob qualquer forma ou por qualquer meio, sem autorização prévia por escrito.

Figura 70 – Minha bicicleta fantástica!



Fonte: Acervo da autora. © Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi.¹⁴¹

A experiência estética como prática de cuidado de si nos convida a redescobrirmos quem realmente somos em um mundo repleto de representações já estabelecidas. É um convite à criação, à imaginação, à contemplação, à reflexão; um convite à liberdade do pensamento. Movida pela educação estética, cruzo pelos ateliês e experiencio meu pensamento em festa pela experiência estética. Vamos comigo?

5.5.2 Um convite à experiência estética no ateliê *Un Pensiero in Festa: Metafora Visiva e Vita Quotidiana*

No primeiro grupo de estudo que participei presencialmente, chamado *L'Approccio Educativo di Reggio Emilia e Lo stupore nell'apprendere: la costruzione del curricolo nel quotidiano*, tive a oportunidade de participar do ateliê *Un Pensiero in Festa: Metafora Visiva e Vita Quotidiana*. Esse ateliê foi organizado a partir da pesquisa *Un pensiero in festa: Le*

¹⁴¹ Sobre a imagem: Todos os direitos reservados à Fondazione Reggio Children. É proibida qualquer reprodução, mesmo parcial, sob qualquer forma ou por qualquer meio, sem autorização prévia por escrito.

metafore visive nei processi di apprendimento dei bambini (citada no início deste capítulo). É possível contemplar o seu desenvolvimento pela mostra expositiva no *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*, conforme mostra a Figura 71. Vale ressaltar que, esta pesquisa foi publicada em formato de livro em 2022 pela *Reggio Children* e discursa sobre a potência das metáforas construídas pelas crianças.

Figura 71 – Mostra “*Un pensiero in festa. Le metafore visive nei processi di apprendimento dei bambini*”, *Centro Internazionale Loris Malaguzzi* (Reggio Emilia)



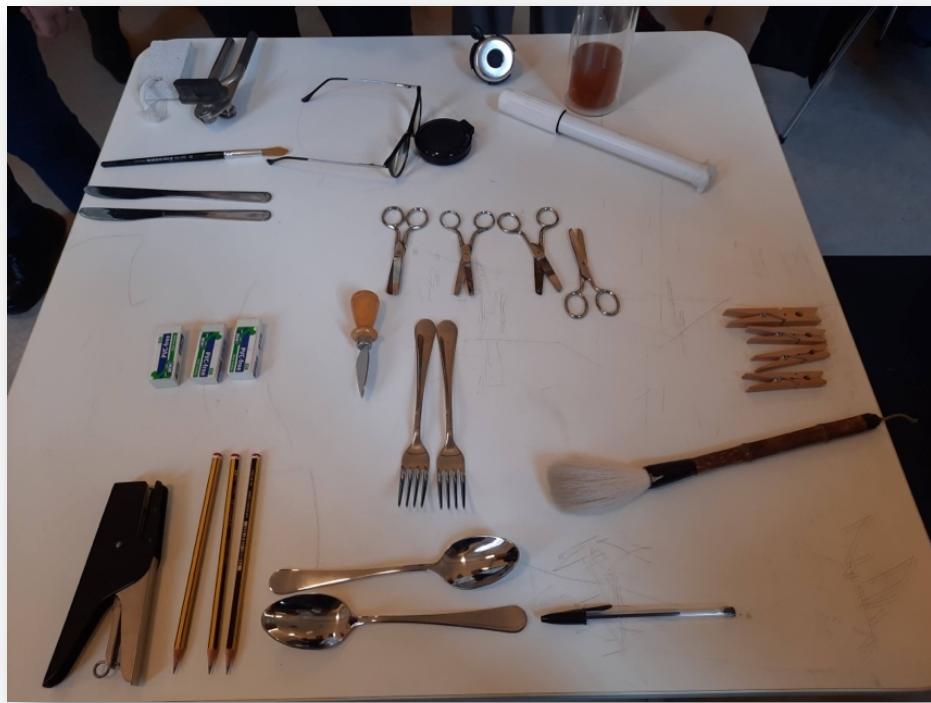
Fonte: Imagem cedida pela © Scuole e Nidi d’infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia e Reggio Children.

O ateliê *Un Pensiero in Festa: Metafora Visiva e Vita Quotidiana* não está organizado definitivamente no *Centro Internazionale Loris Malaguzzi* como a mostra expositiva *Un pensiero in festa: Le metafore visive nei processi di apprendimento dei bambini*, mas foi organizado em um espaço para que pudéssemos experienciá-lo por meio do grupo de estudo oferecido pela *Reggio Children S.r.l.*

Após uma manhã de diálogos sobre o *Reggio Emilia Approach*, as/os participantes foram convidadas/convidados a se deslocarem para os ateliês inscritos. Ao chegar à sala em que seria proposto o ateliê *Un Pensiero in Festa: Metafora Visiva e Vita Quotidiana*, avistei

diferentes objetos em cima de algumas mesas (Figura 72). Isso, para mim, já foi provocativo. Logo, questionei-me o porquê daqueles objetos: O que seria ali proposto?

Figura 72 – Objetos propositores para a proposta do ateliê: *Un Pensiero in Festa*



Fonte: Acervo da autora.

As formadoras esperaram as/os participantes se acomodarem nas cadeiras disponíveis. Após se apresentarem, elas convidaram o grupo para visualizar imagens que passavam nos *slides* e a dar um nome para cada uma delas. Essas imagens eram de criações de diferentes objetos. Uma das imagens era composta por um prato em uma boca de lobo. E uma das participantes disse que seria a *Cucina del gigante*. Posteriormente, foi proposto que, a partir dos materiais/objetos expostos nas mesas (isso foi algo que chamou atenção, o ambiente já estava preparado para o convite do ateliê), fossem criados outros objetos, podendo usar somente dois objetos da mesa. Para cada criação, foi sugerido a cada pequeno grupo que a nomeasse.

Quando participei dos ateliês *online Mosaico di grafiche, parole e materia* e *I segreti della carta*, as/os atelieristas nos orientaram a sentir e tatear a espessura, volume e sons de cada material (diferentes tipos de papel, canetinhas, tinta...), elemento e objeto, antes de iniciar uma criação. Na Abordagem Reggiana, o processo criativo é valorizado, assim, reporto-me a Vecchi que diz: “*Anni fa, quando per la prima volta ho dovuto spiegare e motivare la cautela della pedagogia reggiana nel valutare le relazioni tra bambini e arte e il definire arte alcune*

*produzione infantili (più adeguati ci sono sempre sembrati termini come creatività, immaginazione)”*¹⁴² (Vecchi, 2017b, p. 139-140). Com isso, comprehendo que a criança faz/está em um processo artístico e criativo quando externaliza a sua criatividade. A arte e o processo artístico se diferenciam porque o artista tem um objetivo ao fazer uma criação, uma emoção ao fazer a arte. Essas/esses artistas são “[...] uomini e donne che hanno percezioni, sensibilità e competenze capaci di trasformare la materia in opere di grande originalità e valore culturale, capaci di dirci qualcosa di essenziale su di noi e sul mondo”¹⁴³ (Vecchi, 2017b, p. 140).

O processo artístico e criativo pode ser uma releitura de uma obra de arte no sentido de que a criatividade do ser humano está embasada nas vivências que o constitui, e são essas vivências que permitem que o ser humano crie. Por isso, defendemos a ampliação do repertório artístico e cultural da criança ainda na primeira infância, para que a sua inteireza seja cultivada e, assim, ela se sinta convidada a *fazer uma experiência estética* com o que vem ao seu encontro. Desse modo, o ateliê *Un Pensiero in Festa: Metafora Visiva e Vita Quotidiana* nos convida a *fazer uma experiência* com os materiais e os objetos disponíveis, ressignificando a representação habitual que uma vez lhe foi atribuído. Assim, na Figura 73, vejo a mudança, a transformação e a divergência.

¹⁴² “Há alguns anos, quando, pela primeira vez, precisei explicar e justificar a cautela da pedagogia Reggiana em avaliar as relações entre as crianças e a arte e em definir algumas produções infantis como arte (termos como criatividade e imaginação sempre nos pareceram mais apropriados)” (Vecchi, 2017b, p. 139-140, tradução própria).

¹⁴³ “[...] homens e mulheres que têm percepções, sensibilidades e habilidades capazes de transformar a matéria em obras de grande originalidade e valor cultural, capazes de nos dizer algo essencial sobre nós mesmos e o mundo” (Vecchi, 2017b, p. 140, tradução própria).

Figura 73 – Algumas metáforas visíveis construídas no pequeno grupo
diverge da representação habitual



Fonte: Elaborada pela autora. Fotografias: acervo da autora.

Posteriormente, as fotos das criações foram compartilhadas no telão pelo projetor multimídia. O grande grupo foi convidado a pensar em um outro nome para cada uma, e o grupo que a criou revelava o nome que pensou para ela. Mostrar no projetor multimídia as criações foi um movimento que provocou a pensar juntos com a criação de cada pequeno grupo. A partir da construção do diálogo, o processo criativo de cada um teve a possibilidade de ser aperfeiçoado. Visualizar a imagem em um formato maior se tem uma outra percepção. A metáfora é sinestésica porque há reação do corpo com o objeto. Assim, para criar metáforas, exige-se um tempo desapressado para que o movimento não se torne automático. Sendo a dimensão estética a ideia central do ateliê, entendo que os movimentos propostos no ateliê *Un Pensiero in Festa: Metáfora Visiva e Vita Quotidiana* evidenciaram “[...] que a dimensão estética é parte integrante de uma estrutura de pensamento [...]” (Vecchi, 2020, p. 12) e que a partilha das metáforas com o grande grupo demonstrou uma relação empática e sensível com o outro e o seu entorno.

5.5.3 Um convite à experiência estética no diálogo *La cultura dell'atelier*

No último *Domeniche al Centro* que participei durante o período da bolsa sanduíche no exterior, fiz parte do diálogo *La cultura dell'atelier*. A atelierista formadora iniciou uma conversa com as/os participantes, dialogando sobre a dimensão estética ser a ideia central do ateliê. A estética é o cuidado e a relação que refina o olhar poético. Diante da mecanização do cotidiano, o adulto perdeu esse olhar; então, como já discursado nesta tese, regressar a estesia pela educação estética é um movimento que percorre um caminho diverso da mecanização. Também foram compartilhadas conosco as imagens de ateliês de alguns artistas, como Paul Klee, bem como foram compartilhadas as imagens de alguns ateliês localizados em escolas da infância de Reggio Emilia, dentre eles o da *Scuola comunale dell'infanzia Diana*, que pude conhecer em outro momento.

Consequente ao diálogo, a atelierista iniciou o ateliê proposto. A formadora atelierista nos lançou a seguinte questão: “*Che cosa è una foglia?*”¹⁴⁴. A atelierista enfatizou a importância de escutar o que a criança tem a dizer, e, por isso, também escutou a resposta de cada participante e as registrou em um quadro. Dentro da narrativa de cada criança, nascem outras possibilidades de aprofundar a pesquisa, e, desse modo, fomos convidadas/os a nos dividirmos em pequenos grupos para também ampliarmos a pesquisa que estava iniciando.

Em pequenos grupos, foi-nos proposto procurar por folhas que estivessem no chão aos arredores do *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*. Em um dia muito frio e chuvoso, atentei-me em observar as diferentes folhas que estavam caídas ao chão por conta do clima invernal. Uma pequena folha amarela com um pequeno rasgo em que era possível ver o que estava por detrás dela chamou-me atenção. Ela foi uma das folhas escolhidas para a próxima etapa de investigação.

Já dentro do Centro, no espaço que antecede ao ateliê *I linguaggi degli ingranaggi e Paesaggi digitali*, e a mostra expositiva *Un Pensiero in Festa: Metafora Visiva e Vita Quotidiana*, escolhemos instrumentos como lupa e um papel cartão para melhor capturar detalhes. Com as três folhas em mãos e a escolha dos instrumentos para a pesquisa, foi-nos feito o convite para observá-las e anotar algumas de suas características e o que víamos. Para esse movimento, brinquei e experienciei folhas entre luzes e sombras, como mostra a Figura 74.

¹⁴⁴ “O que é uma folha?” (tradução própria).

Figura 74 – Folhas entre luzes e sombras



Fonte: Elaborada pela autora. Fotografias: acervo da autora.

Esse movimento de sombras e luzes me possibilitou fazer uma conexão com o ateliê *Disegnare la luce – Light drawings*, em que as sombras e luzes direcionam para um novo olhar, para outras possibilidades de criação, uma liberdade de perceber aquilo que está obscuro. Entrecruzo essa ideia com a experiência estética, em que “o que é, não é”, ou seja, o que já está nomeado (representação), pode ser [re]anunciado.

Depois de um tempo de mais ou menos uma hora, a atelierista caminhou em direção a cada mesa para interagir com cada grupo que foi relatando a experiência que fez com as folhas.

Diante das narrativas, a atelierista fez um compilado e anotou algumas palavras no quadro para posterior discussão do grande grupo.

Compete à professora/ao professor e à/ao atelierista estarem atentas/os às narrativas organizadas pelas crianças, evidenciando a singularidade da experiência estética. Ao observar a folha seca pelo microscópio eletrônico, notei as nervuras que se encontram. Nunca havia tido oportunidade de uma aproximação refinada com uma folha como eu tive pelo ateliê; percebi, então, a alma das folhas (Figura 75).

Figura 75 – A alma das folhas



Fonte: Elaborada pela autora. Fotografias: acervo da autora.

Ao observar as folhas pelo jogo de luz e sombras, pela lupa e pelo microscópio eletrônico, constatei que a experiência estética exige um olhar que ultrapasse o que é visto a olhos nus.

Neste capítulo, tive o objetivo de interpretar como acontece a educação estética no *Reggio Emilia Approach*. No movimento da pesquisa, estive na cidade reggiana por seis meses, o que me possibilitou uma aproximação refinada à abordagem idealizada por Loris Malaguzzi. Diante do exposto, entendo que a arte tem grande influência na constituição da filosofia de

Reggio Emilia; ela, a arte, é como uma palavra-guia que conecta a outras linguagens, como uma construção rizomática (Dahlberg; Moss, 2017a), sem dissociar racional do sensível ou o sensível do racional.

Com participação no curso de Doutorado do *Reggio Childhood Studies*, nos grupos de estudo realizados com a *Reggio Children*, na *Domeniche al Centro* e *Un Pomeriggio in atelier*, interpreto que a educação estética acontece na Abordagem Reggiana pela arte, pelo ateliê (e em outros espaços da escola da infância), pela mediação poética de professoras/professores e atelieristas que medeiam as ações do cotidiano sem perder de vista a beleza da organização da sala referência (*sezione*), do mini e do grande ateliê, da *piazza* e outros espaços da escola de Educação Infantil. Interpreto, também, que a documentação educativa é um importante documento que dá visibilidade à experiência estética feita pela criança, ou, ainda, que dá visibilidade à relação da criança com aquilo que vem ao seu encontro por meio de narrativas escritas, narrativas em forma de fotografias e vídeos.

Em Reggio Emilia, também conheci a obra *Grammatica della fantasia*¹⁴⁵ (Figura 76), de Gianni Rodari (2023), que também me auxiliou na interpretação de que a filosofia reggiana é um lugar de encanto, de fantasia e de autonomia intelectual.

¹⁴⁵ Também é possível encontrar este livro traduzido para o português sob o título *Gramática da fantasia*.

Figura 76 – Lendo *Grammatica della fantasia*, de Gianni Rodari, na Piazza Martiri del 7 Luglio 1960



Fonte: Acervo da autora.

A pesquisa está nos encaminhando ao momento do pouso. Momento que nos convida a olhar para todo o percurso proposto desta tese e a olhar para os caminhos que foram sendo anunciados conforme o movimento da experiência estética feita a partir da Pesquisa Narrativa Autobiográfica. Do pouso, refletirei sobre a possibilidade de outros caminhos; um convite à dança dos voos.

6 É CHEGADO O MOMENTO DE POUSAR...

Bernardo é quase árvore.

Silêncio dele é tão alto que os passarinhos ouvem
de longe.

E vêm pousar em seu ombro.

Seu olho renova as tardes.

Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho:

1 abridor de amanhecer

1 prego que farfalha

1 encolhedor de rios – e

1 esticador de horizontes.

(Bernardo consegue esticar o horizonte usando três
fios de teias de aranha. A coisa fica bem
esticada.)

Bernardo desregula a natureza:

Seu olho aumenta o poente.

(Pode um homem enriquecer a natureza com a sua
incompletude?).

Manoel de Barros – Bernardo é quase árvore

Enfim, chegamos ao fim deste percurso. É preciso pousar! Rever a trajetória para alçar outros voos e [re]anunciar outros caminhos. Escolhi, para esse momento, a poesia *Bernardo é quase árvore*, de Manoel de Barros (2016b, p. 50). Conheci esta poesia por meio de uma mediadora poética que acreditou no meu voo.

Entendo que a “incompletude” que Barros (2016b) se refere é o que nos movimenta a caminhar e a estar em um movimento de educar-se esteticamente. A caminhada é contínua e guiada por um horizonte em que não há como prever um ponto de chegada. Assim foi esta pesquisa, aberta a trilhar novos caminhos.

Para esta pesquisa, propus-me em compreender como a experiência estética como cuidado de si ressoa na Educação Infantil. Para o seu desenvolvimento, Manoel de Barros me acompanhou com as suas poesias, lembrando-me da importância que há nas coisas desimportantes do cotidiano e o quanto a arte é potente nesse movimento de harmonia da razão e do sensível.

Outros autores literários que veem beleza na inutilidade em seus textos se fizeram presentes na escrita desta tese, autores que conheci mais de perto por meio de uma mediadora poética, que me provocou a caminhar por caminhos que se afastam da mecanização e da robotização do ser humano. Uma mediadora poética que tem a literatura encarnada em sua vida, cuja paixão pelos livros e a experiência estética que faz com eles ressoa naquelas/naqueles que a encontram.

Não por acaso a minha relação com a arte se estreitou. Michèle Petit (2008) menciona que um mediador cultural pode ser alguém da família, uma bibliotecária/um bibliotecário, uma professora/um professor. Comigo, foi uma professora mediadora poética. Ressalto que eu já havia tido acesso aos livros, mas a sede pela literatura me encontrou quando ingressei no Mestrado em Educação da Univali. Então, comecei a ter contato com Manoel de Barros, João Guimarães Rosa, Jorge Luis Borges, Clarice Lispector, entre outros citados neste estudo – a cada leitura de suas obras tenho a oportunidade de *fazer uma experiência estética pensante*. A experiência estética é única e singular. Alguns textos literários consigo terminar a leitura; em outros momentos, não as consegui continuar, tive de deixá-los por alguns dias... a estranheza e o incômodo ficaram pungindo por um tempo. Estava em uma relação com “a coisa” que escapava da representação habitual.

Estar em uma relação com aquilo vem ao encontro por meio da leitura de um texto literário é um movimento da experiência estética. Com Heidegger (2018), compreendi que a relação com uma poesia, por exemplo (o autor faz uma experiência estética com a poesia de

Stefan George), pode não [en]caminhar o ser humano à transformação, mas estar nessa relação com a obra é uma caminhada possível que desencontra a linearidade. O primeiro movimento dessa relação é colocar em suspensão as representações e os conhecimentos universais adquiridos pela transferência de uma outra pessoa. Diante disso, recorro a Lispector (2019), em *Água Viva*, em que a autora escreve sobre a sua relação com a vida; um movimento de contemplação e reflexão em ser ou não ser. Assim, entendo que a relação com a “coisa” advinda de uma obra de arte é profunda e intensa.

Na caminhada à experiência estética, a relação com a arte não é estabelecida para desvendar o significado vocabular de uma palavra ou com o principal objetivo de ser a aquisição do conhecimento da técnica usada na construção de obra de arte. Na relação com a arte, o ser humano a escuta, não há pressa, mas uma liberdade do pensamento.

É pela experiência estética ou pela relação com a coisa que o ser humano se educa esteticamente. Concordo com Schiller (2011) que a arte é potência para esse movimento, pois ela não é prepotente, mas, sim, provocativa. No acesso e no contato com a arte, o ser humano contempla e reflete sobre o mundo vivido. Um movimento que ultrapassa o conformismo e desassossega o ser humano, pois ela/ele passa a ver o mundo fora de si; é um movimento interno na mulher/no homem que repercute/ressoa/reverbera no exterior.

Uma vez educada/o esteticamente, a mulher/o homem tem de continuar a caminhada se nutrindo de arte em seu cotidiano e, assim, *fazer uma experiência estética pensante*. Heidegger (2018) não menciona a expressão “experiência estética”, mas, sim, “experiência pensante”. Contudo, como a experiência estética é uma harmonia da razão e do sensível, entendo que experiência estética pensante ou *fazer uma experiência estética pensante* são expressões que entrecruzam a vizinhança da experiência estética.

Por ser a educação estética um movimento contínuo, comprehendo que *fazer uma experiência estética* é uma prática de cuidado de si em tempos contemporâneos. Fazer da vida uma obra de arte no movimento de cuidado de si é uma metáfora para a redescoberta de si. Considerando que as representações habituais nos atravessam linearmente desde que nascemos, *fazer uma experiência estética pensante* é um movimento que nos atravessa em um movimento circular, pois há uma relação com a “coisa” que nos foi de encontro.

Com Foucault (2006) e o cuidado de si discutido em suas aulas reunidas em *A Hermenéutica do Sujeito*, foi possível fazer essa vizinhança com a experiência estética e educação estética, e se atentar ao que Sócrates, como mentor e mestre, alertou: o cuidado parte

primeiro de si antes de cuidar do outro. Assim, problematizei como o cuidado de si se articula ao cuidado necessário com as infâncias.

Desde 2004, trabalho na Educação Infantil, sendo 17 anos como professora. Ao observar essa caminhada, constatei que a experiência estética e a educação estética ressoaram no meu cotidiano com as crianças da escola da infância. Isso porque, ao ler um livro literário sentada na poltrona da minha casa ou estando deitada de bruços, quero compartilhar a beleza e a potência da literatura com o meu grupo de crianças. Não lerei *Dançarinos da última noite*, de Milton Hatoum (2011), mas lerei *Na ponta dos pés*, de Adair de Aguiar Neitzel e Maria Lindamir de Aguiar Barros (2021), ou, ainda, *A menina guarda-chuva*, de Rodolfo Lemos (2020).

Educar e cuidar são especificidades indissociáveis da Educação Infantil destacadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e pela Base Nacional Comum Curricular na parte que tange a Educação Infantil (BNCC-EI). Assim, ao educar, se está cuidando e, ao cuidar, se está também educando. Um movimento que envolve olhar para si e para o outro, desenvolvendo a formação humana.

Esse é um olhar que defendo ser poético porque enxerga a diversidade que há nas infâncias. Os documentos para a Educação Infantil defendem as diferentes formas de existência, de culturas e de infâncias. Entretanto, a BNCC-EI deixa lacunas que nos mobiliza a problematizar o cuidado que há nas e para com as infâncias ao longo do documento mandatório. Entendo que a nossa base nacional foi inspirada nas *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (Boda; Pierro, 2012), e que, por isso, foi idealizado um currículo brasileiro para a primeira infância baseado em campos de experiência, relembrando: O eu, o outro, nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018).

No entanto, no percurso desta pesquisa, não encontrei uma reflexão na terceira versão da BNCC-EI (lembrando que há outras duas versões, sendo uma de 2015 e a outra de 2016) sobre o que é essa experiência dividida em campos. Logo, comprehendo que esses campos de experiências podem se tornar isolados no cotidiano da Educação Infantil por não estarem em conexão entre si, pois a imagem desses campos não evidencia caminhos que se entrecruzam. Assim, abre-se uma lacuna para que, nos projetos desenvolvidos com as crianças, esses campos não dialoguem e permaneçam sem uma “proximidade”. Também ficou evidente que o documento orientativo *Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na*

Educação Infantil não traz uma base epistemológica para o conceito de experiência, mas evidencia uma constatação e não um conceito que nos convida a refletir sobre a potência da experiência para a completude humana.

Assim, aproximo-me da experiência estética em Heidegger (2018) e Larrosa (2019), porque concordo com esses autores que, ao *fazermos uma experiência estética* com a arte, esta nos provoca à suspensão da linearidade das representações para contemplar e refletir COM a “coisa” que vem ao encontro. *Fazer uma experiência estética* é ter a liberdade e a autonomia para pensar em direções opostas, fazer proximidades com outros caminhos, é escutar a harmonia que ressoa da experiência, ou, ainda, da relação com a coisa.

Tendo em vista esse entendimento sobre a experiência estética, vimos que a BNCC-EI, por não refletir sobre a potência da experiência e, ainda, trazer uma lista de objetivos para serem alcançados em cada campo de experiência, embota a defesa do protagonismo da criança, a valorização das formas de existência e desarmoniza a educadora/o educar e o cuidado para com as infâncias. Com isso, saliento a urgência de estudos e pesquisas que revejam o documento, destacando a potência da experiência estética no cotidiano da Educação Infantil.

A experiência estética vibra o modo de ser e, por isso, é singular. *Fazer uma experiência estética* é jogar com uma obra de arte, é abrir as lentes caleidoscópicas para olhar e escutar o que a obra tem a dizer. Esse movimento é precursor para a educação estética, não no sentido de uma etapa de um processo linear, mas de uma condição para que o impulso formal e o impulso sensível não deixem de se movimentar reciprocamente pelo impulso lúdico (o jogo).

Uma professora/um professor que faz da experiência estética uma prática de cuidado de si é um ser um humano que andarilha na cultura e na arte (Picosque; Martins, 2012). A experiência estética que se faz com a obra *Noite Estrelada*, de Van Gogh, ou com o texto literário *A estória de Lélio e Lina*, de Guimarães Rosa, por exemplo, ressoará no cotidiano da escola de infância, seja pelo olhar poético e pela escuta poética da criança, valorizando a sua identidade, a sua cultura e o seu modo de ser. Essa professora/esse professor também comprehende que, ao se educar esteticamente, ela/ele compartilhará desse movimento em seu cotidiano, tendo em vista a sua não neutralidade no cultivo da inteireza da criança.

Paulo Freire (2007) já dizia que as educadoras/os educadores – que, no caso desta pesquisa, entendo ser toda a/todo o profissional que trabalha na Educação Infantil, tais como professoras/professores, pedagogas/pedagogos, atelieristas etc. – não são neutros no convívio com as suas crianças. Assim, uma vez que uma professora/um professor faz da educação

estética uma prática de cuidado de si, esse movimento ressoará em sua vida fora e dentro da escola da infância.

A educação estética e a experiência estética ressoarão na Educação Infantil pela organização da escola da infância, na sala de referência pela disposição dos móveis, pela acessibilidade aos livros de literatura, aos brinquedos e aos jogos, aos instrumentos e aos objetos artísticos. Também ressoará na leveza do diálogo, no tempo desapressado e no contato e no acesso à arte para além do ambiente escolar; na possibilidade da visita de artistas e na entrada da reprodução de imagens de obras de arte na escola de infância; no deslocamento da escola da infância para a biblioteca, para o museu, para o teatro – todos esses movimentos são desencadeadores para a experiência estética. E, claro, o diálogo na praça da cidade mediante o que foi contemplado também é um proposito na construção de uma experiência estética ou na preposição de uma relação com aquilo que vem ao encontro da criança.

Ao falar em praça, lembro-me dos seis meses que morei em Reggio Emilia. Na pesquisa realizada no Mestrado em Educação, em 2014, constatei que uma das inspirações da abordagem desenvolvida em San Miniato, Itália, era o *Reggio Emilia Approach*. Com isso, o desejo de no Doutorado me deslocar para a cidade reggiana se intensificou; outrora já havia escutado sobre essa abordagem na minha carreira docente. Com a bolsa sanduíche no exterior, foi possível viver em Reggio Emilia e interpretar como acontece a educação estética nessa filosofia que é conhecida no âmbito internacional.

A partir da participação no curso de Doutorado no *Reggio Childhood Studies*, nos grupos de estudo realizados com a *Reggio Children*, na *Domeniche al Centro* e no *Un Pomeriggio in atelier*, descobri que a Abordagem Reggiana tem um regulamento próprio para as creches e as escolas de infância da *Istituzione del Comune di Reggio Emilia*: as cem linguagens como um dos princípios do projeto educativo reggiano. Assim sendo, as linguagens se conectam a outras linguagens, impossibilitando a divisão do pensamento da experiência. É o que Gunilla Dahlberg e Peter Moss (2017a) citam ser uma imagem rizomática do conhecimento, em que não há segregação ou divisão da mente e do corpo.

A poesia *Ao contrário, as cem existem*, de Loris Malaguzzi, é a própria filosofia construída ao longo dos anos, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, para uma escola da infância que valoriza o protagonismo da criança, sem a divisão da razão e do sensível. Que privilegie a construção da experiência feita pela criança na escuta a ela, em suas narrativas e no olhar da professora/do professor que alcance os seus olhos. Uma poesia que nos atenta a valorizar os modos de ser da criança, a diversidade cultural e as microculturas construídas pelas

próprias crianças e os seus pares. Uma poesia que nos lembra de não nos esquecermos da beleza no cotidiano da Educação Infantil.

Estando em Reggio Emilia, descobri também que o professor e psicólogo Loris Malaguzzi tinha uma aproximação refinada com a arte. Isso porque a arte de vanguarda ou, ainda, os movimentos da nova vanguarda foram essenciais para a defesa da liberdade de pensamento e da resistência de uma escola da infância que fosse um espaço para assistência a crianças e famílias necessitadas. Malaguzzi desejava uma escola da infância alegre, em que a criança fosse protagonista de suas teorias e que houvesse um movimento de coparticipação entre crianças e suas famílias, comunidade reggiana, professoras/professores, pedagogistas, atelieristas, cozinheiras/cozinheiros, entre outros profissionais. Assim, foi construída e fortificada o *Reggio Emilia Approach* ao longo dos anos.

Assim, entendo que a arte é a palavra-guia da Abordagem Reggiana e esta se conecta a outras linguagens na experiência feita pela criança. Dessa forma, comprehendo que a educação estética acontece pela arte, pelas metáforas construídas pela experiência estética no ateliê, pela mediação poética das professoras/dos professores e das/dos atelieristas que possibilitam um ambiente em que a beleza está presente na organização dos espaços, tais como: a sala referência, o mini ateliê, o grande ateliê, bem como a *piazza* e os espaços externos. A educação estética também é constatada na documentação educativa, em que a experiência estética construída pela criança ou a relação com a “coisa” é organizada pelas professoras/pelos professores, atelieristas e pedagogistas por meio das narrativas, fotografias e vídeos. Para isso, esses profissionais estão em formação contínua, tendo também a estética como mola propulsora de conhecimentos.

Diante do discorrido até aqui, confirmo a **tese de que a experiência estética como uma prática de cuidado de si ressoa no cotidiano da Educação Infantil por meio da educação estética da professora/do professor, no cuidado com as diferentes infâncias e no desenvolvimento de um trabalho que se conecte a diferentes vizinhanças, valorizando e dando visibilidade às construções feitas pelas crianças.** Assim, inspirarmo-nos na Abordagem Reggiana é [re]anunciarmos um novo caminho: é abrirmo-nos para a experiência estética, buscarmos espaço em nossas vidas para ela, estendermo-nos ao objeto artístico... É ela que vai nos dar autonomia intelectual.

6.1 Do pouso à dança dos voos

O pouso me possibilita a reflexão e a avistar novos voos, pois a caminhada não termina aqui nesta pesquisa (Figura 77).

Figura 77 – E o “caminhoar” continua...



Fonte: Acervo da autora. Fotografado no *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*.

Esta foi uma Pesquisa Narrativa Autobiográfica com base em Clandinin e Connelly (2011). Experienciar a pesquisa [auto]biográfica me permitiu trazer a professora da Educação Infantil e a pessoa que sou. Uma dança entre o autobiográfico e o objeto de pesquisa, o que me convidou a *fazer uma experiência estética* em toda a pesquisa e a enxergar possibilidades para que a educação estética adentre o cotidiano da Educação Infantil.

Com esta tese proponho que a educação estética esteja presente na formação inicial e na formação continuada/contínua da professora/do professor que atua na Educação Infantil. Que essas formações convidem essas professoras/esses professores a caminhar até o teatro, o museu, a biblioteca, dentre outros espaços culturais e de arte da cidade. Que o convite seja para o jogo com a arte e não sobre as técnicas (que também são importantes, mas não para o jogo, pois a técnica já está descrita e não precisa ser descortinada).

Que a “inutilidade” da arte adentre o cotidiano das escolas da infância pela professora/pelo professor ou pela criança, que talvez já tenha o contato e o acesso à arte por influência de algum

membro da família. Desejo ser uma mediadora poética que também leva as crianças da escola da infância a espaços culturais e artísticos.

Para a escola da infância, desejo mais professoras/professores educadas/os esteticamente. Para a minha caminhada, tenho o objetivo de continuar fazendo a diferença na vida das crianças que encontro, objetivo que tracei desde quando ingressei no curso de Pedagogia. Nesse percurso, encontrei o Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora e, com ele, descobri a educação estética, a experiência estética e a potência da arte para esse movimento contínuo e dinâmico.

Nesse movimento, encontro-me, caminho por caminhos enviesados. A pesquisa de tese finaliza por aqui, mas, como professora pesquisadora da Educação Infantil, desejo continuar a caminhada, fazendo pesquisas, ampliando as discussões aqui propostas e me educando esteticamente por meio da leitura dos autores literários que me acompanharam durante a pesquisa sentada no sofá da minha casa ou no banco da praça, ou, ainda, na biblioteca; quero voltar a frequentar um Clube de Leitura. Também tenho o desejo de conhecer museus nacionais brasileiros e contemplar outras peças de teatro. Quero nutrir-me com arte em um movimento de cuidado de mim, uma dança que necessita ser frequente e é envolvente, porque é na educação estética contínua que educo a mim e ao outro.



REFERÊNCIAS

- AMERICANO, Renata Queiroz de Moraes. **Movimentos de desconstrução**: a formação de professores e professoras/coordenadores e coordenadoras. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas para crianças**. Iluminuras de Martha Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.
- BARROS, Manoel de. **Infantis**. São Paulo: LeYa, 2013a. (Coleção Biblioteca Manoel de Barros).
- BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. São Paulo: LeYa, 2013b. (Coleção Biblioteca Manoel de Barros).
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1. ed. 4. reimp. Rio de Janeiro: Objetiva, 2016a.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignorâncias**. Rio de Janeiro: Alfaquara, 2016b.
- BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e prefácio: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BENDOTTI, Michela (coord.). **Regolamento Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia**. 1. reimp. Reggio Emilia: Reggio Chidren S.r.l., 2018.
- BITTENCOURT, Eliane de Oliveira. **A educação estética na formação de professores da Educação Básica**. 2021. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021.
- BODA, Giovanna; PIERRO, Giuseppe. **Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione**. Firenze: Le Monnier, 2012.
- BORGES, Jorge Luis. **O livro de areia**. São Paulo: Companhia das letras. 2. reimp. Tradução: Davi Arrigucci Jr., 2011.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2009]. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 28 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 28 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Fica homologado o Parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 244, p. 146, 21 dez. 2017a.

BRASIL. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 5. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/593336/LDB_5ed.pdf. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil. Brasília: Unesco, Movimento pela Base Nacional Comum, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Santillana, MEC, 2022. Disponível em:
<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/11/campos-experiencias-direitos-aprendizagens-educacao-infantil-infografico.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.

CARVALHO, Carla; NEITZEL, Adair de Aguiar; MORAES, Taiza Mara Rauen. Da mediação de leitura à autonomia leitora. In: NEITZEL, Adair de Aguiar; CERVI, Gicelle Maria; MORAES, Taiza Mara Rauen (org.). **Mediações do literário**. Curitiba: CRV, 2020. p. 107-132.

CASA DE CULTURA MARIO QUINTANA. Casa de Cultura Mario Quintana. **CCMQ**, Porto Alegre, 2023 Disponível em: <https://cultura.rs.gov.br/ccmq>. Acesso em: 11 fev. 2024.

CASTELLO, José. Manoel de Barros faz do absurdo sensatez. **Jornal de Poesia**, 31 maio 2005. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/castel11.html>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CÉ SOARES, Andrey Felipe. **A cultura e a arte na escola e outras histórias**. 2016. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

CLANDININ, D. Jean. Reflections from a narrative inquiry researcher. **LEARNING Landscapes**, Quebec, v. 11, n. 2, p. 17-24, 2018. DOI: <https://doi.org/10.36510/learnland.v11i2.941>

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONTINI, Annamaria; GIULIANI, Alice. Metafore e processi metaforici. In: CAGLIARI, Paola; DAVOLI, Antonella; MARGINI, Deanna; BENDOTTI, Michela; DE POI, Sara; GIUDICI, Claudia; RUOZZI, Mirella; VECCHI, Vea; CONTINI, Annamaria; GIULIANI, Alice (coord.). **Un pensiero in festa**: Le metafore visive nei processi di apprendimento dei bambini. Reggio Emilia: Reggio Children S.r.l., 2022. p. 14-17.

CORRÊA, Carla Andrea. **Arte, formação e docência na Educação Infantil**: narrativas do sensível. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Magda Lopes. 3. ed. 1. reimpr. Porto Alegre: Artmed, 2016.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. Introdução: Nossa Reggio Emilia. In: RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução: Vania Cury. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017a. p. 19-56.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. Prefácio: Convite à Dança. In: VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**. Tradução: Thais Helena Bonini. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2017b. p. 7-23. *E-book*.

DELEUZE, Gilles. **Michel Foucault**. Conversações. Tradução: Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

ECHER, Isabel Cristina. A Revisão de Literatura na construção do trabalho científico. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 5-20, jul. 2001.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Tradução: Gilson Cesar de Souza. 27. ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva, 2020.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução: Eliana Aguiar. Livro vira-vira 1. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2011.

FONDAZIONE REGGIO CHILDREN - CENTRO LORIS MALAGUZZI. Pause – Atelier dei Saporì. **FRC**, Reggio Emilia, 2017. Disponível em: <https://www.frchildren.org/it/ricerca/progetti/pause-atelier-dei-saporì>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FONDAZIONE REGGIO CHILDREN - CENTRO LORIS MALAGUZZI. Remida – Centro di riciclaggio creativo. **Remida**, Reggio Emilia, 2022. Disponível em: <https://www.remida.org/>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FONDAZIONE REGGIO CHILDREN - CENTRO LORIS MALAGUZZI. Chi siamo. **FRC**, Reggio Emilia, 2023a. Disponível em: <https://www.frchildren.org/it/chi-siamo>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FONDAZIONE REGGIO CHILDREN - CENTRO LORIS MALAGUZZI. Scintillae – play and learning in the digital age. **scintillae**, Reggio Emilia, 2023b. Disponível em: <https://scintillae.org/progetto/>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FOUCAULT, Michel. Aula de 6 de janeiro de 1982 – Primeira hora. In: FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução: Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 3-33.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Organização: Manoel Barros da Motta. Tradução: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Coleção Ditos e Escritos – v. V).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhete. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3**: O cuidado de si. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. 6. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2019. (Coleção Bilioteca de Filosofia).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Maria Ester de. Viver a tese é preciso! Reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 88-93, jan./mar. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902002000100009>

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 15. ed. 1. reimpr. Tradução: Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2016.

GALEANO, Eduardo. Para Que Serve a Utopia?. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (67 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs>. Acesso em: 22 maio 2022.

GALLO, Sílvio. Michel Foucault e a construção conceitual do cuidado de si. **Linha Mestra**, Campinas, v. 13, n. 37, p. 5-12, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026A2019N37P5-12>

GARDNER, Howard. Prefácio: Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. v. 1. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Penso Editora, 2018. p. 13-15. *E-book*.

GHIDINI, Natália de Almeida. **Campos de experiências na BNCC e suas implicações na construção de um currículo para a Educação infantil**. 2020. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020.

GRUPO DE PESQUISA MEDIAÇÃO ARTE/CULTURA/PÚBLICO. Mediação: estudos iniciais de um conceito. In: MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Mediação**: provocações estéticas. São Paulo: Universidade Estadual Paulista - Instituto de Artes, 2005. p. 40-57. (Grupo de Pesquisa Mediação Arte/ Cultura/ Público).

HAN, Byung-Chul. **A salvação do belo**. Tradução: Gabriel Salvi Philipson. 3. reimp. Petrópolis: Vozes, 2020.

HATOUM, Milton. Dançarinos na última noite. In: HATOUM, Milton. **A cidade ilhada**: contos. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 111-119.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Tradução: Márcia Sá Cavalcante Schuback. 7. ed. 1. reimp. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2018. (Coleção Pensamento Humano).

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução: Márcia Sá Cavalcante. 10. ed. 7. reimp. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2020. (Coleção Pensamento Humano).

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Tradução: Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2020.

HOYUELOS, Alfredo. **A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Tradução: Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2021.

HUGO MÃE, Valter. **A máquina de fazer espanhóis**. 2. ed. 10. reimp. São Paulo: Biblioteca Azul, 2021.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução e notas: Fernando Costa Mattos. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2013. (Coleção Pensamento Humano).

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Tradução: Cristina Antunes e João W. Geraldi. 1. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LE DONNE e le Scuole di Reggio Emilia 3a Parte. Direção: Sabine Lingenauber. Produção: Sabine Lingenauber. Cinegrafia e Áudio: Nico Guidetti. Promovido por Hochschule Fulda e Projektverlag - Verlag für Wissenschaft & Kultur em cooperação com Istoreco - Istituto per la Storia della Resistenza e della Società Contemporanea in Provincia di Reggio Emilia. Alemanha: Sabine Lingenauber, NTSC, 2022. 1 DVD (61 min).

LEMOS, Rodolfo. **A menina guarda-chuva**. Ilustração: Isadora Beagle. 1. ed. Itajaí: Edição do Autor, 2020.

LISBOA, Anna Carla Luz. **O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa na Educação Infantil**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Organização e prefácio: Pedro Karp Vasquez. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução: Albert Christophe Stuckenbruck. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. v. 1. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Penso Editora, 2018. p. 57- 97. *E-book*.

MANERA, Lorenzo. The aesthetic experience in the Reggio Emilia Approach. **Studi di estetica**, Bologna, ano XLVII, série IV, p. 129-147, jan. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.7413/18258646076>

MANERA, Lorenzo. Relational spaces in Architecture, Aesthetics and Education: The Italian neo avant-garde architecture and the case of the Reggio Emilia Approach. **Scenari**, [s. l.], n. 12, p. 107-119, jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.7413/24208914059>

MANERA, Lorenzo. Art and aesthetic education in the Reggio Emilia Approach. **Education 3-13**, Abingdon, v. 50, n. 4, p. 483-493, abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2052230>

MARTINS, Mirian Celeste. Arte, só na aula de arte? **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set/dez. 2011.

MARTINS, Mirian; CASCARELLI, Claudia; AÑEL, Eder Feijó; SILVEIRA, Isabel Orestes; MOURA, Lídice Romano de; FABRO, Maria de Lourdes Sousa; CERCHIARI, Paula Mello; SANTANA, Pio de Sousa et al. Objetos propositores: a mediação provocada. In: MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Mediação**: provocações estéticas. São Paulo: Universidade Estadual Paulista - Instituto de Artes, 2005. p. 94-123. (Grupo de Pesquisa Mediação Arte/ Cultura/ Públíco).

MEDEIROS, Cássia Maria Lopes Dias. **O desenvolvimento humano como direito e objetivo educacional no currículo da Educação infantil**. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

MELLO, Graziela Ferreira de. **No álbum da memória**: a cidade, a infância de professoras e a formação estética. 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

MORAES, Elise Helene Moutinho Bernardo de. **Fotografar e documentar na Educação Infantil**: um jogo de luzes e sombras. 2021. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

NEITZEL, Adair de Aguiar; ALVES, Maria Paula. Grande Sertão: Veredas – estudo sobre a educação estética. **Antares**: Letras e Humanidades, Caxias do Sul, v. 14, n. 33, p. 407-433, maio/jul. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v14.n33.16>

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. Estética e arte na formação do professor da educação básica. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 17, n. 17, p. 103-121, abr. 2011.

NEITZEL, Adair de Aguiar; BARROS, Maria Lindamir de Aguiar. **Na ponta dos pés**. Ilustrações: Mariana de Aguiar Neitzel. Tradução: Louise Potter. 1. ed. Itajaí: UNIVALI, 2021. (Série Bebê bilíngue).

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A filosofia na era trágica dos gregos**. Porto Alegre: L7PM, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm **Além do bem e do mal ou prelúdio a uma filosofia do futuro**. Tradução: Márcio Pugliesi. Curitiba: Hemus, 2001. *E-book*.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zarathustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução: Saulo Krieger. São Paulo: Edipro, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. São Paulo: Fundação Santillana, 2018. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/direitos-aprendizagens-educacao-infantil>. Acesso em: 30 jun. 2022.

OS PRÉ-SOCRÁTICOS: vida e obra. Consultoria José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1999.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 46-68, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n35p46>

OSTETTO, Luciana Esmeralda; BERNARDES, Rosvita Kolb. Infâncias em diários de formação estética: narrativas de estudantes de pedagogia e de arte. **Revista Ambiente Educação**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 164-180, maio/ago. 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito. Arte na formação docente para a Educação infantil: Procura-se! **Poiéses**, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 185-203, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.19177/prppge.v12e212018185-203>

PAULA, Veridyana Deitos de. **A documentação pedagógica do pensamento investigativo das crianças**: a perspectiva de Reggio Emilia. 2021. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução: Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. (Coleção Logos).

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2008.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução: Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução: Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

PICOSQUE, Gisa; MARTINS, Mirian Celeste. Caminhando com sandálias de professores andarilhos na cultura. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa (org.). **Mediação Cultural para professores andarilhos da cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012. p. 7.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Os cinco sentidos**. Ilustração: Camila Mesquita. 4. reimpr. São Paulo: Global, 2020.

RABITTI, Giordana. **Alla scoperta della dimensione perduta**: L'etnografia dell'educazione in una scuola dell'infanzia di Reggio Emilia. Bologna: Editrice, 1994.

REGGIO CHILDREN. Chi Siamo. **Reggio Children**, Reggio Emilia, 2022. Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/chi-siamo/>. Acesso em: 23 dez. 2023.

REIS, Gesiele. **Literatura para os pequenos**: experiências de San Miniato. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2014.

REIS, Gesiele; NEITZEL, Adair de Aguiar. **Experiências com crianças pequenas em San Miniato**. Itajaí: Editora da Univali; Criciúma: Editora da Unesc, 2018.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. v. 2. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso Editora, 2016. p. 237- 251. *E-book*.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução: Vania Cury. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RODARI, Gianni. **Grammatica della fantasia**: Introduzione all’arte di inventare storie. 12. Ristampa. Trieste: Einaudi Ragazzi, 2023. (40 anni, Edizione speciale arricchita da contributi inediti).

ROSA, João Guimarães. A estória de Lélio. In: ROSA, João Guimarães. **No Urubuquaquá, no Pinhém**. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 175-310.

ROSA, João Guimarães. Diálogo com Guimarães Rosa. [Entrevista cedida a] Günter Lorenz. **Tempo Cultural Delfos**, [s. l.], jan. 2011. Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2011/01/dialogo-com-guimaraes-rosa-entrevista.html>. Acesso em: 30 jun. 2022.

ROSSI, Aleteia Caroline de Simas. **A educação estética na formação continuada de professores do Ensino Superior**. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2022.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. 49. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCARTAZZINI, Simone Maria. **A educação estética na formação em serviço do professor de Educação Infantil**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 6. reimp. São Paulo: Iluminuras, 2011.

SCUOLE E NIDI D’INFANZIA - ISTITUZIONE DEL COMUNE DI REGGIO EMILIA; REGGIO CHILDREN. **Scuole e nidi d’infanzia del comune di Reggio Emilia**: Note storiche e informazioni generali. Reggio Emilia: Reggio Children, 2018.

SILVA, Andréia Haudt da. **Experiências estéticas na Educação Infantil** – práticas pedagógicas desenhadas pela arte. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SILVA, Kátia Franklin da. **Educação estética**: possibilidades no museu de ciências naturais. 2019. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

STAKE, Robert. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STEPHAN, Cassiana Lopes. **Michel Foucault e Pierre Hadot**: um diálogo contemporâneo sobre a concepção estoica do si mesmo. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SUZUKI, Marcio. O belo como imperativo. In: SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 6. reimpressão. São Paulo: Iluminuras, 2011. p. 9-17.

TEMPOS MODERNOS. Direção: Charles Chaplin. Produção: Charles Chaplin. Intérpretes: Charles Chaplin, Paulette Goddard, Henry Bergmann Tiny Sandford *et al.* Roteiro: Charles Chaplin. Estados Unidos: United Artists, 1936. 1 DVD (86 min).

URIARTE, Mônica Zewe. **O PIBID como espaço de mediação cultural**: uma sinfonia. 2015. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. Tradução Thais Helena Bonini. 1. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Phorte Editora, 2017a.

VECCHI, Vea. I linguaggi poetici come contrapposizione alla violenza. In: VECCHI, Vea (ed.). **Bambini, arte, artisti**: i linguaggi espressivi dei bambini, il linguaggio artistico di Alberto Burri. 2. ristampa. Reggio Emilia: Reggio Children S.r.l., 2017b.

VECCHI, Vea. Prólogo: Estética e aprendizagem. In: HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Tradução: Bruna Heringer de Sousa Villar. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2020.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Autorização para uso de imagens do Teatro Municipale Romolo Valli – Reggio Emilia	245
APÊNDICE B – Autorização para uso de imagens de Projetos desenvolvidos pela FRC.....	247

APÊNDICE A – Autorizaçao para uso de imagens do *Teatro Municipale Romolo Valli* – Reggio Emilia

 Gmail

Gesiele Reis

Richiesta di autorizzazione

2 mensagens

Gesiele Reis

30 de abril de 2024 às 21:14

Para:

Gentile

Mi chiamo Gesiele e ho svolto un programma di scambio a Reggio Emilia, dove ho avuto l'opportunità, insieme agli studenti del corso di dottorato Reggio Childhood Studies, di visitare il Teatro Romolo Valli. Mi è stato permesso di fotografare il museo.

Vorrei utilizzare due foto che ho scattato durante quella visita nella mia tesi, quindi scrivo questa e-mail per chiedere il permesso di utilizzare le due foto qui sotto nella mia tesi.

In attesa di vostro riscontro,
Un cordiale saluto,

*Que o encantamento
habita a*



Educação Infantil



Atenciosamente,



Gesiele Reis, Dra. em Educação

Pedagoga/Professora, CEI "Sagrada Família"
Prefeitura Municipal de Itajaí

Doutorado em Educação,UNIVALI - SC (com período sanduíche de 6 meses em Corso di Dottorato Reggio
Childhood Studies,UNIMORE-IT)

Mestrado em Educação,UNIVALI - SC
Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais,FURB - SC
Graduação em Pedagogia,UNIVALI - SC

Telefone/WhatsApp:



ORCID Currículo Lattes

2 de maio de 2024 às 03:28

Para: Gesiele Reis

Buongiorno Gesiele,

non c'è problema per l'utilizzo delle immagini.

Rimango a disposizione.

Cordialmente,

Archivio Biblioteca Mediateca

Fondazione I Teatri

P.zza Martiri del 7 Luglio

42121 Reggio Emilia

Tel. 0522.458938

www.iteatri.re.it

APÊNDICE B – Autorização para uso de imagens de Projetos desenvolvidos pela FRC

 Gmail

Gesiele Reis

Tesi di Gesiele Reis e autorizzazione all'uso delle immagini reggiane
7 mensagens

Gesiele Reis 12 de março de 2024 às 07:45
Para: I

Buongiorno caro Lorenzo
Come va?

Ti invio la mia tesi di laurea perché tu la prenda in considerazione. È in portoghese, ma c'è un riassunto in italiano.

Mi chiedevo se potessi aiutarmi ad ottenere l'autorizzazione per l'utilizzo di alcune foto che ho scattato a Reggio Emilia e che utilizzerò nella mia tesi. Di seguito le immagini in questione e le istituzioni:

Figura 41, 42, 43, 54, 26, 27, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67 e 72 ho bisogno dell'autorizzazione della FRC

Figura 24 e 53 ho bisogno dell'autorizzazione di Palazzo Magnani

Figura 39, 40, 46, 47, 55, 59, 60, 68, 69, 70, 71 e 73 ho bisogno dell'autorizzazione della Reggio Children srl.

Figura 49, 50, 51, 52, 56, 57 e 58 vorrei sapere se necessito dell'autorizzazione della Reggio Children oppure FRC, perché queste foto sono state scattate durante una visita alla scuola Ernesto Balducci, in occasione del seminario Diritto alla bellezza con la pedagogista

La discussione della mia tesi di dottorato avrà luogo il 27 marzo alle 9:00 ora brasiliiana.
La professoressa Adair e io vorremmo invitarvi a partecipare. Vi ho inviato un messaggio whatsapp informale per sapere come volete partecipare.

Un caro saluto,

Copis della Tesi: https://drive.google.com/file/d/1hw69ntFpeygwr4kSz8hgHIZpLZr_F5xA/view?usp=sharing

—
Atenciosamente,



Gesiele Reis, Ma. em Educação
Pedagoga/Professora, CEI Sagrada Família
Prefeitura Municipal de Itajaí

Doutoranda em Educação
UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí

Telefone: _____
E-mail: _____

ORCID  Curriculo Lattes 

Gesiele Reis
Para:
Cc:

25 de março de 2024 às 11:27

Gesiele Reis

17 de abril de 2024 às 21:48

Para:

Cc:

Buongiorno
Come va?

Vorrei sapere se sarebbe possibile inviarmi l'autorizzazione per le immagini della Fondazione Reggio Children e della Galleria Magnani entro lunedì 22 aprile, in quanto devo consegnare la versione definitiva della mia tesi all'università entro il 26 aprile.

Grazie mille

Un caro saluto
[Texto das mensagens anteriores oculto]

—
Atenciosamente,



Gesiele Reis, Dra. em Educação

Pedagoga/Professora, CEI "Sagrada Família"
Prefeitura Municipal de Itajaí

Doutorado em Educação,UNIVALI - SC (com período sanduíche de 6 meses em Corso di Dottorato Reggio Childhood Studies,UNIMORE-IT)

Mestrado em Educação,UNIVALI - SC

Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais,FURB - SC

Graduação em Pedagogia,UNIVALI - SC

Telefone/WhatsApp:



ORCID Currículo Lattes

Gesiele Reis

22 de abril de 2024 às 09:24

Cc:

Cco:

Buongiorno
Come va?

Vorrei sapere se potessi aiutarmi ad ottenere l'autorizzazione per l'utilizzo di alcune foto che ho scattato a Reggio Emilia e che utilizzerò nella mia tesi. Di seguito le immagini in questione e le istituzioni:

Figura 41, 42, 43, 54, 26, 27, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67 e 72 ho bisogno dell'autorizzazione della FRC

Figura 24 e 53 ho bisogno dell'autorizzazione di Palazzo Magnani e Teatro Romolo Valli.

Un caro saluto.

[Texto das mensagens anteriores oculto]

Para: Gesiele Reis

22 de abril de 2024 às 09:47

Cc:

Cara Gesiele,
mi scuso per il ritardo di questa risposta ma purtroppo la mail era finita nello spam.

Per quanto riguarda le immagini della Fondazione Reggio Children è necessario che sotto ciascuna foto ci sia il copyright, ovvero una breve didascalia come segue: ©Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi

Dovresti anche aggiungere nelle note finali la seguente dicitura, sempre in riferimento alle foto della Fondazione: "Tutti i diritti riservati a Fondazione Reggio Children. E' vietata ogni riproduzione, anche parziale e in ogni forma o con ogni mezzo, senza preventiva autorizzazione scritta".

Aggiungo in copia la collega, che si occupa della comunicazione.

Per quanto riguarda le foto di Palazzo Magnani e Teatro Valli, dovresti chiedere a loro.

Restiamo a disposizione per qualsiasi specifica.

Un caro saluto,

[Texto das mensagens anteriores oculto]

Gesiele Reis

22 de abril de 2024 às 22:21

Para:

Cc:

Buongiorno

Come va?

Posso fare riferimento così: Acervo da autora - ©Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi ?
Sarebbe possibile inviarmi un'autorizzazione formale? o basta questa email?

Un caro saluto,

[Texto das mensagens anteriores oculto]

[Texto das mensagens anteriores oculto]

23 de abril de 2024 às 07:02

Para: Gesiele Reis

Cc:

Cara Gesiele,
benissimo.

In accordo con Lorenzo, confermiamo che è sufficiente questa mail.

Un caro saluto,

[Texto das mensagens anteriores oculto]

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Autorização para o uso de materiais, informações e dados recolhidos durante a participação nos Grupos de estudo com a Reggio Children S.r.l.	252
ANEXO B – Autorização para uso de imagens de Scuole e Nidi d’infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia e Reggio Children	254

ANEXO A – Autorização para o uso de materiais, informações e dados recolhidos durante a participação nos Grupos de estudo com a *Reggio Children S.r.l.*



Centro internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambine
International Centre for the defence and promotion of the rights and potential of all children

La sottoscritta

Gesiele Reis

nata a Itajai - Santa Catarina - Brasile il 04 agosto 1986

residente a Reggio Emilia - Emilia Romagna - Italia

in qualità di ricercatrice presso Il Dottorato In Educazione - Gruppo di Ricerca Cultura, Scuola ed Educazione Creativa dell'Università di Vale do Itajai (UNIVALI) - Brasile e il Dottorato di Ricerca In Reggio Childhood Studies dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (UNIMORE) - Italia.

con la presente dichiara che il materiale, le informazioni e i dati da lei raccolti durante la partecipazione ai Gruppi di Studio promossi e organizzati da Reggio Children

- Gruppo di studio on line "L'approccio educativo di Reggio Emilia", 25-26-27 novembre e 3 dicembre 2021

- Gruppo di studio on-line "The Wonder of learning: constructing curricula in everyday life", 27 gennaio 2022 – 30 marzo 2022

- Gruppo di studio in presenza "L'approccio educativo di Reggio Emilia", 10-11-12 novembre 2022

- Gruppo di studio in presenza "La cultura dell'atelier come approccio all'apprendimento di bambini e adulti", 1-2-3 dicembre 2022

e appartenenti a Reggio Children e/o all'Istituzione Scuole e Nidi d'infanzia del Comune di Reggio Emilia, come da precedenti accordi, verranno lei utilizzati solo ed esclusivamente per elaborare la ricerca

L'ESPERIENZA ESTETICA COME PRATICA DI CURA DI SÉ NELLA VITA QUOTIDIANA

NELL'EDUCAZIONE DELLA PRIMA INFANZIA

impegnandosi a non utilizzarli per altri scopi e a non prevedere in ogni caso finalità commerciali.

Tali contenuti saranno riportati all'interno della ricerca come frutto della rielaborazione personale della sottoscritta e non saranno attribuiti letteralmente alle singole persone intervenute in qualità di relatrici ai Gruppi di Studio.



Centro internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambine
International Centre for the defence and promotion of the rights and potential of all children

La sottoscritta provvederà a inviare a Reggio Children l'elenco di eventuali altri materiali (es. immagini ecc.) appartenenti a Reggio Children e/o all'Istituzione Scuole e Nidi d'infanzia del Comune di Reggio Emilia che intenderà inserire nella ricerca, affinché Reggio Children possa valutare la richiesta e, nel caso, predisporre relativo permesso scritto.

In fede

Firma _

Per autorizzazione
Reggio Children S.r.l.
Cristian Fabbi, Presidente

Firma

Data 3 dicembre 2022

Reggio Children s.r.l. – Sede legale/*Registered office*: Via Bligny 1/A – 42124 Reggio Emilia
tel: +39 0522 513752 fax: +39 0522 920414 email: info@reggiochildren.it website: www.re

ANEXO B – Autorização para uso de imagens de *Scuole e Nidi d’infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia e Reggio Children*



Centro internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambine
International Centre for the defence and promotion of the rights and potential of all children

AUTORIZZAZIONE ALL’USO DI IMMAGINI

A seguito degli accordi intcorsi, Reggio Children srl, Via Bligny, 1/a, 42124 Reggio Emilia (Italia) concede a Gesiele Reis, Rua Catarina, Brasile, Dottoranda in Educazione – Universidade do Vale do Itajaí (Santa Catarina, Brasile), il permesso non esclusivo di riprodurre le seguenti 11 immagini tratte dagli archivi dell’Istituzione Scuole e Nidi d’infanzia del Comune di Reggio Emilia e di Reggio Children:

1_CILM_Esterno.tif

didascalia: Il Centro Internazionale Loris Malaguzzi di Reggio Emilia

2_CILM_Mostra_Metafora.tif

didascalia: Mostra “Un pensiero in festa. Le metafore visive nei processi di apprendimento dei bambini”, Centro Internazionale Loris Malaguzzi (Reggio Emilia)

3_CILM_Mostra_Creta.tif

didascalia: Mostra “Creta. Preludio a un manuale”, Centro Internazionale Loris Malaguzzi (Reggio Emilia)

4_CILM_Mostra_Atelier_Mosaico.tif

didascalia: Mostra-atelier “Mosaico di grafiche, parole, materia”, Centro Internazionale Loris Malaguzzi (Reggio Emilia)

5_Scuola_Balducci_Piazza.jpg

didascalia: Piazza, Scuola comunale dell’infanzia Ernesto Balducci (Reggio Emilia)

6_Scuola_Balducci_Atelier.tif

didascalia: Atelier, Scuola comunale dell’infanzia Ernesto Balducci (Reggio Emilia)

7_Scuola_Balducci_Dino1.JPG / 8_Scuola_Balducci_Dino2.JPG / 9_Scuola_Balducci_Dino3.JPG

didascalia: Spazio costruttività per indagini tra naturale e digitale, Scuola comunale dell’infanzia Ernesto Balducci (Reggio Emilia)

10_Scuola_Balducci_Serra1.jpg / 11_Scuola_Balducci_Serra5.jpg

didascalia: Atelier-serra e composizioni con materiali naturali, Scuola comunale dell’infanzia Ernesto Balducci (Reggio Emilia)



Centro internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambine
International Centre for the defence and promotion of the rights and potential of all children

nelle pagine interne della tesi di Dottorato in Educazione, dal titolo "A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO UMA PRÁTICA DE CUIDADO DE SI NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL", che Gesiele Reis presenterà presso la Universidade do Vale do Itajaí (Santa Catarina, Brasile) in data 27 marzo 2024, con consegna alla Universidade do Vale do Itajaí della tesi stampata entro fine aprile 2024.

Gesiele Reis si impegna a:

- Riportare accanto/sotto a ogni immagine la rispettiva didascalia, seguita dal seguente copyright:

Per le foto 1 / 2 / 3 / 4:

© Scuole e Nidi d'infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia e Reggio Children

Per le foto 5 / 6 / 7 / 8 / 9 / 10 / 11:

© Scuole e Nidi d'infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia

- Utilizzare tali immagini solo ed esclusivamente per il suddetto scopo, escludendone ogni altro uso non autorizzato
- Dichiare sotto la propria responsabilità che tali immagini non saranno utilizzate a scopo commerciale.

Il presente permesso è concesso specificatamente a Gesiele Reis e non può essere da lei trasferito a terzi, tranne previa autorizzazione scritta da parte di Reggio Children.

Per ogni ulteriore uso di tali immagini (inclusa l'eventuale pubblicazione/diffusione della tesi), una nuova richiesta dovrà essere preventivamente inviata a Reggio Children per richiedere specifica autorizzazione.

REGGIO CHILDREN

Cristian Fabbi, Presidente

Gesiele Reis

Reggio Emilia, _____
18 aprile 2024

Itajaí, 17 aprile 2024

Reggio Children s.r.l. – Sede legale/Registered office: Via Bligny 1/A – 42124 Reggio Emilia – Italia
tel: +39 0522 513752 fax: +39 0522 920414 email: info@reggiocchildren.it website: www.reggiocchildren.it
Cod.Fisc. e P.IVA 01586410357 Cap.Soc. 1.000.000,00 Iscritta al Reg.Impr.RE n.01586410357 REA di RE n.197516