



SUMÁRIO

Editorial 8

Artigo / Tema 12

COMO TEM ÁRVORE NESSE MUNDO!
Rayssa Oliveira e Viviana Cukier

Entrevista 36

ELENA PASOLI À CAMINHO DE BOLOINHA

Aqui mundo 50

[PORTUGAL] O DIREITO À BELEZA E AO TEMPO NA INFÂNCIA, Ana de Mesquita Guimarães

Logo ali 76

[SÃO BERNARDO] SOB DIFERENTES TEMPOS, Iasmim de Oliveira

Aqui na Rede 94

[CEI DIRETO] O CURRÍCULO DA CIDADE COMO CONDUTOR DE MUDANÇAS, Rosângela Martins Caproni 122

[CEI PARCEIRO] PEQUENA NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, Benedita Machado de Mello e Kátia Gírlene Silva Leite de Farias 116

[BME] PROJETO MOTOCOA NA PRAÇA, Lívia Guimarães Arruda 136

[CEME] JANELAS EDUCACIONAIS, Luciana Dias Simões 154

Guia de leitura, Simone de Oliveira Andrade Silva e Cássia V. Bittens 172

MEU CRESSPO É DE RAINHA, bell hooks 172

BUSCAR INDÍCIOS, CONSTRUIR SENTIDOS, Graciela Montes 182

Nossas assessoras 196

A CRIANÇA, A ENFERMA E O PORTAL, Larissa Kovalski Kautzmann

Nossas formadoras 220

EXIGE-SE BOA APARÊNCIA, Priscila Aparecida Santos de Oliveira

Museu/escola 242

BRINCAR PARA ALÉM DA INFÂNCIA: TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGEM, educativo MAB-FAAP

Edital de submissão 242



AQUI MUNDO / PORTUGAL

A estética da aprendizagem ou a procura da beleza, como Veia Vecchi (2010, p. 70) descreveu, foi abraçada pela filosofia educacional de Reggio Emilia e pode ser vista e sentida nas suas escolas, na riqueza de todos os espaços e ambientes das salas e nos ateliers: na apresentação dos processos de aprendizagem das crianças por meio da documentação pedagógica, bem como no cuidado na escolha e na apresentação dos materiais disponibilizados às crianças diariamente.

Dissanayake (2000, p. 76) perspectiva a estética como uma sensibilidade que define a maneira como as pessoas mostram o que valorizam e apreciam intencionalmente. É uma forma lúdica de estar receptivo à criação, ao que se quer mostrar e destacar, trata-se de compreender e comunicar. Isto porque entendemos a estética como relacional em todas as suas

dimensões: relações entre pessoas, entre objetos, materiais, ambientes e lugares. A estética, neste contexto pedagógico, é também uma abordagem multisensorial, pois os tempos, materiais e espaços projetam a identidade da escola. Por isso, é necessário que essa abordagem seja visível, que faça sentido e tenha coerência para ser reconhecida por todos, para permitir criar memórias do que vivemos e clarificar o caminho que seguimos.

Carroll (1999, p. 188) considera a "Experiência estética" como uma forma de encontrar estímulos que envolvam: atenção, contemplação e reflexão crítica. E, por isso, necessário estar-se consciente e atento para vivenciar plenamente esta experiência. Veia Vecchi (2010) descreve frequentemente como a estética deve ter uma presença pedagógica significativa, porque é uma parte importante da condição do ser humano e, para as crianças, a sensibilidade e a sua expressão estética devem ser a sua forma de aprender.

Aproximar o olhar de uma criança à linguagem artística como forma de comunicação é o que procuram os atelieristas¹, apelidando este processo de "dimensão estética".

¹ O conceito de atelierista surge nas escolas de Reggio Emilia com a contratação de professores para a escola infantil com



O Espírito Verde da
noiva forte

carregado do desejo de significado, curiosidade e admiração. O atelierista prepara o atelier como um espaço cheio de luz, material natural, preparando para a exploração sensorial, repleto de propostas de ampliação, projeção e outras ferramentas de investigação. É no atelier que as crianças se envolvem no processo de criar para alargar os seus horizontes de aprendizagem:

A arte significa ter mais linguagens e mais linguagens significa mais formas de ver o mundo... devíamos ensinar as nossas crianças a não ter olhares superficiais, queremos que tenham várias possibilidades de ver a mesma coisa, uma riqueza de formas de ver. (RABETTI, 1992, p. 109).

Ainda na perspectiva de uma aprendizagem alargada e enriquecedora, Albert Einstein (1931, p. 256) escreveu: "A coisa mais bonita que podemos experimentar é o misterioso. É a fonte de toda a verdadeira arte e ciência". Arte e ciência são dois métodos entrelaçados de investigação que nos levam a uma maior compreensão do universo. Vemos o artista como um

formação artística e como um "organizador, intérprete, co-organizador e colaborador" (GANDINI, 2012).

investigador do mundo natural e inspirado pela sua beleza, tal como as crianças que se encantam por tudo o que está lá fora. No nosso trabalho, os dois caminhos completam-se: apreciar a estética, mas compreender a ciência. Assim, precisamos especialmente de imaginação na ciência. Não é só matemática, nem só lógica, mas também alguma beleza e poesia, como nos diz a astrónoma Maria Mitchell. (1896)

Tal concepção não significa afastar as crianças da natureza, mas exatamente o contrário. "Encontrar beleza em qualquer lugar" é uma premissa que nos faz abrir os olhos para as possibilidades de descobrir o extraordinário no cotidiano. Como se pode ler na exposição permanente no Museu Van Gogh, em Amsterdam, Vincent Van Gogh "Viu a natureza e o artista como insuperavelmente ligados". E tal como ele adorava pintar no exterior, o ateliê, muitas vezes, é o exterior. Uma estética partilhada com o mundo natural, em que o interior e o exterior se fundem.

No exterior, o tempo corre devagar. Somos levados a abrandar e, tal como na arte, na natureza nada se faz com pressa. Precisamos aprender a transpor os limites dos espaços e do tempo, precisamos entender que, para as crianças, a aprendizagem ocorre em qualquer lugar e no seu tempo, ao seu ritmo, motivada pelo seu interesse. As noções temporais



O ato natural de investigar está presente em vários momentos do cotidiano

são abstrações dos adultos, não se tocam, não se veem, não se ouvem, não são reais para as crianças. Na infância, vive-se um tempo contínuo do presente, do agora.

A consciência do tempo está ligada à consciência das mudanças. Os ritmos biológicos, como despertar, comer e dormir ordenam-se de modo previsível e proporcionam assim as primeiras experiências temporais e de duração, a partir das quais as crianças começam a desenvolver as noções temporais. (KORINTHOS, 2013, p. 26).

Tal como na natureza, numa mesma árvore os frutos não amadurecem ao mesmo tempo, assim deve ser uma escola construída como um ecossistema que respeita o tempo de maturação de cada um. As propostas precisam ter um tempo largo, flexível, para que sejam experiências vividas, alteradas, repensadas para que sejam efetivamente vivas.

Distrair-se, encantar-se, bisbilhotar, meditar, pensar, abstrair-se...sem pressa; pouco a pouco, lentamente, gradualmente... é o tempo que serve aos poetas, aos cientistas e aos filósofos para desenvolver o próprio pensamento e transformá-lo em versos, em inovações e em ideias... Mas os outros também

57

58

precisam dele: é o tempo que auxilia a tomada de decisões, que orienta percursos, aprendizagem, destrinchando situações complexas... (FRANCHESCHI, 2011, p.100).

A beleza das pequenas coisas está nos detalhes e não é um conceito associado ao valor material daquilo que criamos, mas sim à intencionalidade com que foi criado. Não se transmite por palavras, mas sim pela experiência vivida.

A beleza triunfa em si mesma e através de si mesma (ZOJA, 2015, p. 25). E para vê-la, contemplá-la, inspirá-la, precisamos de tempo: Tempo para preparação, tempo para executar, tempo para documentar, tempo para dialogar, tempo de reflexão e tempo de ócio (VECCHI, 2010, p. 156).

Este tempo é necessário também para que a criança experimente, crie, reflita, recrie, repita, melhore, simplifique. Estas construções neurológicas que se processam no cérebro em todos estes momentos cimentam a aprendizagem. Daí a importância do fazer, ver fazer os pares, ver o adulto fazer, mas poder ter a liberdade de escolher a sua própria forma de fazer.

Para as crianças explorarem, os adultos precisam pesquisar e explorar aquilo que é oferecido, assim terão todas as condições para que possam também sentir-se encantados

com as possibilidades desses contextos. E das muitas ideias previamente pensadas, surgem outras tantas aos adultos e, depois, às crianças. Assim, os contextos surgem com uma intermitência: entre a permanência, o esporádico e o instantâneo, numa prática de currículo emergente que segue os interesses das crianças. As propostas existem enquanto fazem sentido para os grupos de crianças.

Mais do que um atelier de arte

Tendo por base que o projeto Casa do Monte² reforça a herança da terra e as tradições das gentes alentejanas, os espaços exteriores foram recheados de peças de trabalho manual, de formas de fazer tradicionais, para que as crianças possam ter oportunidade de experimentar os tempos de antigamente. Foi possibilitada à comunidade educativa a participação em ateliers de carpintaria; tosquia das ovelhas; participação nas colheitas da azeitona, marmelos, visando ao

2 A Casa do Monte situa-se no Alentejo, Portugal, na Herdade Vale de Moura-Mourinha. Com quinhentos hectares de terreno, conta já com cinco gerações de famílias que sempre desenvolveram atividades agropecuárias. Desde 2020, foi criada a Associação Casa do Monte que desenvolve atualmente atividades pedagógicas para maiores de três anos.

59

encontro geracional e à partilha de valores, como a cultura local e os valores familiares; a sustentabilidade e a ecologia; o sentido de pertença a uma comunidade e a um mundo natural. As propostas que são pensadas no presente refletem o ritmo da terra, das estações, do imenso calor ou do frio que se sente na herdade, traduzem os ciclos de vida naturais e os seus tempos.

Com tanta diversidade e beleza que nos rodeia, mantemos um espírito inebriado de estímulos visuais que transparecem em tudo o que fazemos. Os ateliers passam a integrar, assim, as diferentes ciências e formas de olhar o mundo. Por exemplo, ao contrário do que normalmente acontece nos ateliers de expressão plástica, aqui não se trata apenas de uma proposta de representação gráfica de flores, mas também um autêntico atelier de botânica: de flores colhidas ali e das flores que plantamos, e vimos crescer e florir. As mesmas flores que observamos na primavera e no outono e que sabemos identificar, as flores que também decoram os nossos espaços interiores e que servem, por vezes, de elementos que exploramos na mesa de luz ou na projecção com o videoprojector. As flores que são fotografadas e se tornam parte da nossa gramática visual, da nossa documentação e do nosso conceito de belo. O mesmo acontece com a cortiça



O cuidado estético na apresentação dos materiais e propostas



As fontes de informação visual são cuidadosamente seleccionadas para ampliar as possibilidades estéticas

As propostas são enriquecidas por materiais de qualidade visual e textural significativa



O exterior e o interior aliam-se nas suas propostas pedagógicas

retirada dos nossos sobreiros, que se toma suporte e parte de contextos que permitem tantas aprendizagens, e as suas texturas tornam-se parte da nossa linguagem.

A escolha de espaços repletos por elementos naturais e uma paleta de cores que se vai redefinindo e crescendo, com as contribuições daquilo que as crianças trazem nos bolsos,

toma a nossa Casa do Monte única, com uma identidade singular.

O uso de um mesmo elemento nos vários contextos faz com que as crianças entendam que uma coisa tem inúmeras potencialidades. E este saber é transversal às artes e faz parte de um pensar criativo. Assim, enquanto ateliêrsta, esta ideia da expansão de um mesmo material que possa ter múltiplas utilizações tem de ser partilhado por toda a equipe. Da mesma forma como quando adquirimos um livro para a biblioteca, ele não chega com a função de explorar um tema, mas sim com a infinita potencialidade de ampliar muitas outras temáticas.

Deste modo, as crianças quando vêem as suas imagens são capazes também de rever aprendizagens já abordadas e de se questionar sobre tantas outras. As diferentes bibliotecas temporárias que surgem agregadas aos contextos de investigação são igualmente formas de permitir que as crianças acedam, a seu tempo, à quantidade de informação de que necessitam. Os livros transitam nos espaços como repositório visual, principalmente quando trabalhamos com crianças pré-leitores, e com o seu conteúdo textual como apoio informativo para o adulto, mas eles pertencem aos espaços, estão acessíveis, e não a um tempo determinado de exploração.

Na realidade, tudo precisa de tempo, e os adultos correm muito. Dividem o tempo todo em parcelas pequenas de objetivos, competição, avaliação, com a finalidade de atingirem o sucesso. As escolas estão carregadas de currículos rígidos, horários preenchidos, que impedem o adulto de parar, estar presente, observar e refletir. Da mesma forma, impedem as crianças de exercitar pensamentos profundos e estados de *fluxo*³, tornando-se a aprendizagem sempre superficial e transitória de um dia para o outro, do saltitar constante entre festividades e interesses que não são deles. O *free-flow play*⁴ é algo que valorizamos muito, é muito próximo do brincar em casa e muito distante do brincar na escola tradicional.

3 "Estado de fluxo" ou *flow* é definido pelo psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi como o estado ideal de consciência em que sentimos o nosso melhor e realizamos o nosso melhor. É um estado emocional positivo que se caracteriza por um completo envolvimento na atividade que estamos realizando, sem nos importarmos com mais nada. Assim, quanto mais nos dedicamos a algo que nos dá prazer, mais o iremos aperfeiçoar.

4 *Free-flow play* é um estilo de brincadeira em que as crianças têm a opção de se deslocarem livremente de dentro e fora do seu ambiente de aprendizagem, introduzido por Froebel em 1932, tema posteriormente abordado na obra de Tina Bruce.



Os adultos encontram tranquilidade na experiência do *slow living*, *slow teaching*.

A riqueza e diversidade de materiais e partes soltas.

O processo de pensar criativamente é maior do que o espaço do atelier.

O tempo que roubamos à infância não é devolvido, nem recuperável. Por isso, temos nós, os adultos, de exigir menos dos dias e aproveitar mais. Fazemos do nosso espaço um exercício de contemplação, do viver devagar, ensinar devagar⁵, de tardes cheias de "nada programado", e damos o exemplo quando nos orientamos para os trabalhos da quinta (como cuidar e alimentar os animais), convidando as crianças para as tarefas do cuidar sem pressa. Construindo espaços de ócio, como cabanas, casas na árvore, montando tendas e cantinhos onde se possa fugir à pressa: São necessários tempos lentos para uma infância rica (MARCANO, 2015, p. 76).

Reduzir a velocidade da mente pode resultar numa melhor saúde, calma interior, melhorar a concentração e capacidade de pensar de uma forma mais criativa. Podemos recordar Kundera que lhe chamamos sabedoria da lentidão. (BRONFEL, 2016, p. 35).

⁵ *Slow living e slow teaching* é uma adaptação do movimento *slow* que ensina a importância de viver sem pressa para ter momentos de qualidade. O *slow teaching* é inspirado também na obra de Shari Tishman.

Cabe-nos perguntar como podemos educar esteticamente as crianças? A educação estética está intimamente ligada ao imaginário pessoal, ou seja, pensar com imagens. O imaginário pessoal transcende a nossa personalidade (BLANCO, 2019, p. 85).

É tudo o que temos como referencial e disponível, por isso quanto maior for a qualidade estética daquilo que nos rodeia, melhor será este nosso imaginário. A educação estética permite-nos ampliar os nossos conhecimentos nas áreas de design, ilustração, arquitetura, cinema, entre outras linguagens artísticas. Assim, entendendo que não existe uma única definição de beleza, cabe-nos, enquanto educadores, possibilitar o acesso às artes, à cultura, a outras formas de ver e fazer. E para isso, temos de ser conscientes da importância da qualidade estética do espaço educativo e de tudo o que faz parte dele.

Num ambiente exterior, a natureza providencia a harmonia, o equilíbrio, as diversidades de cores, tonalidades e padrões, a luminosidade e a sua ausência, as formas, elementos de design que aprendemos a imitar nas nossas produções humanas. Então, esse mesmo cuidado estético é trazido para o espaço interior e mantido através do olhar da criança: para onde ela olha, como interage com o espaço

e os materiais, onde gosta de passar o seu tempo. O espaço tem de crescer, de ser modificado ao longo do tempo, com as crianças refletindo os seus gostos e os seus interesses.

As crianças e a forma como vivem os espaços, constroem relações e aprendem, não são as primeiras a serem ouvidas quando se planificam espaços infantis.

(VECCHI, 1998, p. 97).

Na minha experiência pessoal, nas aulas de expressão plástica nas escolas tradicionais, as crianças raramente queriam deixar as suas produções nas salas, sentiam que aquilo que produziam não era valorizado pela "escola", mas apenas por mim e por elas enquanto autoras. Nos projetos que atualmente coordeno, as crianças querem que as suas produções façam parte das paredes, da vivência estética e expressiva que se vive em todos os edifícios. Sentem-se orgulhosas e trazem os familiares para ver, para que partilhem do seu entusiasmo.

Este nosso cuidado estético transcende as paredes do atelier, e a arte cabe em todo o lugar. E há tempo para ver, para conversar com os amigos sobre as produções, para partilhar com as famílias, para deixar secar produções que



Todos os espaços podem ser o atelier

demoram muito tempo, visitar e acrescentar ou concluir obras.

Afinal, quando é que uma obra está terminada? Quando acaba a aula (um tempo demarcado pelo adulto) ou quando o artista termina? É necessário um tempo diferente do dos adultos para se conectar e criar enquanto criança, enquanto artista.

Por vezes, o processo criativo é como o inverno, escuro, onde parece não existir nada mais do que um compasso de espera até à primavera. E, entretanto, ela chega, como um rasgo de inspiração em que tudo floresce. Para as crianças (e artistas), o processo de criar começa com o fazer qualquer coisa, como exemplo, manipular os materiais, atravessando estes momentos de vazio e saltitando muitas vezes entre atividades, voltando depois à bancada de trabalho e explorando novamente. Neste vai e vem de movimentos criam-se as conexões e geram-se as ideias. Por isso, precisamos de *free-flow play*, de liberdade de ir e vir, da liberdade dos movimentos (de pé, sentado, deitado). O atelier de um artista é um puro estado de caos onde a liberdade flui, tal como fluem os pensamentos e os movimentos.

E, se para algumas crianças é a mão a principal ferramenta (ou a tela), para outras é o corpo inteiro. Quando

se propõem atividades que permitem expressar-se com o corpo todo, as crianças imergem-se e perde-se a noção do tempo, do princípio e do fim. Por isso, para elas todo o tempo é pouco. E a fruição exige repetição, quer seja a fruição estética de contemplar algo verdadeiramente belo, quer seja a fruição emocional de fazer algo que se considera extremamente prazeroso.

Se considerarmos que o direito à beleza é fundamental para ser cidadão do mundo, então temos que reconhecer o tempo como elemento essencial para a fruição do belo. Temos de entender que ele tem diferentes percepções para adultos e crianças, e que se queremos humanizar a escola infantil, temos de o deixar correr, dando tempo à infância para passar devagar.

✦ **Palavras-chave:** tempo; arte; atelier; infância; estética

ANA DE MESQUITA GUMARÃES

anamesquitagumarães@gmail.com

Formadora desde 2010 nas áreas artística e da pedagogia. Desenvolve consultoria em diversas comunidades educativas em Portugal. Colabora com diferentes editoras portuguesas e participa ativamente em diferentes projetos ligados

REFERÊNCIAS

- BLANCO, V.; CIDRÁS, S. *Educar a través da arte: cara a unha escola imaxinada*. Santiago de Compostela: Kalandraka, 2019.
- BRUCE, T. *Time to play: play in early childhood education*. London: Hodder Education, 1991.
- CARROLL, N. *Philosophy of art: a contemporary introduction*. Oxon: Routledge, 1999.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: The Psychology of optimal experience*. London: Harper Perennial, 1990.
- DESSANAYAKE, E. *Art and intimacy: how the arts began*. Seattle: University of Washington Press, 2000.
- EINSTEIN, A. *Living Philosophies*. New York: Simon and Schuster, 1931.
- FRANCHESCHI, J. *Ellogio dell'educazione lenta. Brescia: La Scuola*, 2011.

- GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. *O papel do atelier na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- HONORÉ, C. *Elogio de la lentitud: un movimiento mundial desafía el culto a la velocidad*. Barcelona: RBA, 2016.
- KORINTUS, M. *Mamá venderá a recogerse después de la siesta. El tiempo de la infancia*. Rosa Sensat, p. 25-27, oct. 2013.
- MARCANO, B. T. *Espacios en armonía, propuestas de actuación en ambientes para la infancia*. Barcelona: Octaedro, 2015.
- MITCHELL, M. *Life, letters, and journal*. London, United Kingdom: Forgotten Books, 1896.
- RABITTI, G. *Preschool at La Villetta: Master of Arts Thesis*. Illinois: University of Illinois, 1992.
- TISHMAN, S. *Slow looking: the art and practice of learning through observation*. New York: Taylor & Francis, 2018.
- VECCHI, V. *What kind of space for living well at school?*. In: GRILLO, C. *Children's spaces, and relations: meta project for the environment of young children*. Reggio Emilia: Domus Academy Research Center, 1998. p. 150-160.
- VECCHI, V. *Art and creativity in Reggio Emilia: exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Oxon: Routledge, 2010.
- VECCHI, V. *Arte y creatividad en Reggio Emilia: el papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Las Rozas: Morata, 2013.
- ZOJA, L. *Giustizia e bellezza*. Turin: Bollati Boringhieri, 2015.