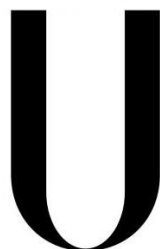


UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**BUSCAS DE ATELIÊ: NARRATIVAS E CONTEXTOS ARTÍSTICOS E
PEDAGÓGICOS ATRAVÉS DO OLHAR DA PESSOA ARTISTA-EDUCADORA
E ATELIERISTA**

André Luiz Fernandes e Fernandes

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Área de Especialidade em Desenvolvimento Social e Cultural

**Dissertação Orientada Pelas Professoras Doutoradas Ana Luísa Fernandes Paz e
Carmen de Jesus Dores Cavaco**

2024

RESUMO

A presente dissertação propõe uma reflexão aprofundada, alicerçada na análise de narrativas artísticas e pedagógicas, explorando os contextos vivenciados tanto na função de artista-educador, no âmbito da educação não formal, como na de professor de arte ou atelierista, no contexto da educação formal. Ao longo dessa trajetória, as narrativas são construídas a partir de interseções que revelam diferentes formas de intervenção social através da arte, delineando uma metodologia centrada na tríade composta pela arte, o brincar e o respeito pelas infâncias.

O modelo de tríade apresentado, que articula a experiência artística, o lúdico e a política, constitui uma abordagem ampla e multifacetada para a análise pedagógica. Ao destacar a imaginação como uma força essencial e transformadora, sublinha-se a importância de uma educação que transcenda a mera transmissão de conhecimentos, promovendo o desenvolvimento integral do indivíduo por meio da arte e do brincar.

Há muito se reconhece que a vivência com a arte pode trazer benefícios profundos, tanto para o âmbito individual como para o coletivo. Através das suas múltiplas linguagens, a arte possui o potencial de fomentar aprendizagens em diversas áreas do conhecimento, e esta dissertação reflete essa perspectiva. Ao confrontar as narrativas investigadas com as bases teóricas que sustentam o estudo, novas linhas de pensamento e descobertas emergem, oferecendo contribuições relevantes para futuras investigações no campo e sinalizando um novo papel para a figura do atelierista na educação.

Palavras-chave: Contextos artísticos e pedagógicos; atelierista contemporâneo; artista educador; narrativas de vida; pedagogia do encantamento

ABSTRACT

This dissertation proposes an in-depth reflection, based on the analysis of artistic and pedagogical narratives, exploring the contexts experienced both as an artist-educator, in the context of non-formal education, and as an art teacher or atelierist, in the context of formal education. . Throughout this trajectory, the narratives are constructed from intersections that reveal different forms of social intervention through art, outlining a methodology centered on the triad composed of art, play and respect for childhood.

The triad model presented, which articulates artistic experience, playfulness and politics, constitutes a broad and multifaceted approach to pedagogical analysis. By highlighting imagination as an essential and transformative force, the importance of an education that transcends the mere transmission of knowledge is highlighted, promoting the integral development of the individual through art and play.

It has long been recognized that experience with art can bring profound benefits, both for the individual and the collective. Through its multiple languages, art has the potential to foster learning in different areas of knowledge, and this dissertation reflects this perspective. When comparing the narratives investigated with the theoretical bases that support the study, new lines of thought and discoveries emerge, offering relevant contributions for future investigations in the field and signaling a new role for the figure of the atelierista in education.

Keywords: Artistic and pedagogical contexts; contemporary atelierista; artist educator; life narratives; enchantment pedagogy

DEDICATÓRIA

Uma menção especial ao meu pai, que me inspirou, pelo seu exemplo, a seguir a vida académica. Dedico este trabalho à minha mãe, que sempre me apoiou em tudo o que procurei realizar na vida; à minha companheira Gisela, pelo apoio incondicional e pela inspiração; à minha filha Aloha e aos meus filhos Kauê, Bernardo e Theodoro, que amo profundamente e sem os quais nada disto seria possível. Dedico também aos meus irmãos Júnior e Fabiana, que sempre estiveram ao meu lado. Uma menção especial à minha irmã Ana Paula, com quem estive até ao último dia da sua vida. Infelizmente, não resistiu ao cancro e, tão jovem, faleceu em agosto, pouco antes de eu viajar para Portugal, em setembro.

Agradecimentos

A jornada que me trouxe até aqui é tecida pelos gestos, palavras e presenças daqueles que comigo caminharam. Agradecer é mais do que um ato de reconhecimento; é uma forma de partilhar os passos que me levaram a trilhar este caminho, muitas vezes incerto, mas sempre alimentado pela esperança e pelo sonho.

Ao decidir embarcar nesta travessia rumo a outro país, deixei para trás a zona de conforto, abraçando o desconhecido com o coração inquieto, mas decidido. Portugal, terra de minhas raízes, onde as histórias dos meus avós maternos e paternos se entrelaçam, tornou-se o cenário dessa busca por reconexão e conhecimento. Aqui, senti a pulsação de uma ancestralidade que me acolheu de braços abertos, oferecendo não só o silêncio de suas paisagens, mas também o eco de suas histórias, profundamente gravadas em mim.

Neste caminho, não caminhei sozinho. À minha esposa e companheira, Gisela, minha eterna gratidão. Filha de portugueses, ela foi a força que me empurrou para além dos meus medos, acreditando em nosso sonho comum, em nossa missão de vida. Foi ela quem, com coragem e amor, decidiu trilhar ao meu lado cada curva desta jornada. Agradeço-te, Gisela, por seres farol e abrigo, por acreditares, por seres parte indissociável desta história.

Um agradecimento especial aos meus tios Avelino e Landinho, e às minhas tias Li, Marli e Lena, bem como aos amigos que a vida me trouxe, tanto os que ficaram distantes, como o Sandro e a Maitê, quanto os que conheci aqui. A todas vocês, o meu mais sincero agradecimento. Talita, Zina, Fred, Catarina, Cátia, Ilpo, Jéssica, Matheus, Fábio, Chiara — as vossas vozes, risos e companhia trouxeram leveza e significado aos meus dias. A todas instituições que me receberam com afeto e generosidade, meu agradecimento sincero. Foi com alegria que encontrei portas abertas e braços dispostos a

Uma menção especial a toda a equipa do CECSSAC, instituição que me acolheu em Portugal, onde tive a oportunidade de dar continuidade a todas as atividades com as crianças da creche, da pré-escola, do CATL, das NEE e, ainda, no centro de dia, com as pessoas idosas. Um agradecimento especial à minha diretora, Carla Machado, que me deu todo o apoio necessário para aprofundar a investigação, proporcionando-me flexibilidade não apenas para assistir às aulas e realizar as provas, mas também para participar de viagens importantes, como a realizada a Reggio Emilia, na Itália.

Um agradecimento especial às queridas Elena, que levarei comigo para a vida, por tudo o que vivemos nesta travessia em Portugal, e à minha diretora e amiga Rosa Bertholini, por todo o incentivo e respeito que me sustentaram durante estes anos de troca e companheirismo na Casa de Aprendizagens.

As minhas professoras orientadoras Ana Paz e Carmen Cavaco, cujas orientações cuidadosas e incentivo incansável deram vida e forma a esta dissertação. Suas palavras e sabedoria iluminaram o caminho quando a trilha se mostrava mais desafiadora. Sem vós, este trabalho não teria o mesmo brilho e profundidade.

Agradeço profundamente às professoras Ana Paula Caetano, Paula Guimarães, Maria João, Carolina Fernandes, Edite Oliveira que de forma impecável me receberam e enriqueceram a minha vida e trajetória

Ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, meu sincero agradecimento por ter proporcionado o espaço e as condições para que esta pesquisa se desenvolvesse. A cada professor e membro da banca examinadora, gratidão pelo tempo dedicado, pelos comentários que engrandeceram este trabalho e por partilharem comigo o saber.

À minha família do Quiosco Cultural e companheiros que marcaram a minha vida como o Elvis, Henrique, e outros amigos de trabalho nas grandes periferias. O vosso amor foi a âncora que me manteve firme nas tempestades que surgiram ao longo deste percurso.

E a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para esta jornada – com palavras, sorrisos ou gestos, o meu mais profundo obrigado. Que este trabalho, fruto de tantas mãos e corações, possa ser uma centelha a iluminar novos horizontes, contribuindo para o saber e para a transformação social.

Muito obrigado.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Introdução..... | 9 |
| Capítulo I | |
| Enquadramento teórico | 13 |
| 1. A experiência por meio da arte | 17 |
| 1.1 A experiência estética através da arte, e a memória afetiva..... | 20 |
| 1.2 A arte como geradora de ganhos para vida | 24 |
| 1.3 A educação pela expressão artística | 26 |
| 1.4 O ambiente como meio educador | 30 |
| 1.5 Espaços que “falam” | 32 |
| 1.6 O ateliê como espaço provocador..... | 34 |
| 1.7 A pessoa atelierista..... | 36 |
| 1.8 A pessoa artista-educadora no contexto de ateliê..... | 37 |
| 2. O brincar, a autonomia e a liberdade | 41 |
| 2.1 A linguagem do brincar..... | 44 |
| 2.2 A liberdade e a autonomia..... | 47 |
| 2.3 A liberdade como condição para a aprendizagem..... | 49 |
| 2.4 A pedagogia da imaginação | 52 |
| 3. Política pedagógica e cultural..... | 58 |
| 3.1 A pedagogia política, uma relação de caráter cultural e social | 61 |
| 3.2 Educação democrática e sociabilização coletiva | 63 |
| 3.3 Diferenças sociais, e a aprendizagem | 64 |
| 3.4 A natureza e o desenvolvimento humano | 65 |
| Capítulo II | |
| Metodologia..... | 71 |
| 1.1 A autobiografia..... | 79 |
| 1.2 A importância do processo no âmbito da aprendizagem..... | 83 |
| 1.3 Explorando caminhos: A incerteza como método de aprendizagem | 84 |
| Capítulo III | |
| As narrativas de vida como construção epistemológica..... | 86 |
| 1.1 Imagens e transferências sensoriais por meio da gravura..... | 88 |
| 1.1.1 Narrativa: Gravuras voadoras..... | 89 |
| 1.1.2 Mensagens Ancestrais | 98 |
| 1.1.3 Plantando Sonhos | 103 |
| 1.1.4 Guardiões da Mata | 106 |

| | |
|--|-----|
| 1.1.5 Caixas Sensoriais..... | 111 |
| 1.1.6 A Casa Amarela – Uma Infância Freiriana..... | 118 |
| Conclusão final da investigação | 130 |
| Referências bibliográficas | 143 |

Índice de figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1 Modelo de análise segundo a tríade de investigação | 15 |
| Figura 2 O ateliê como espaço transformador..... | 35 |
| Figura 3 As crianças criando as gravuras com a bicicleta..... | 92 |
| Figura 4 Gravuras voadoras na cidade de Diadema em 2017 | 94 |
| Figura 5 Criança criando o seu gestual de voar sopra a mesa prensando a gravura..... | 96 |
| Figura 6 Detalhe do pé da criança prensando a gravura, equilíbrio e criatividade | 98 |
| Figura 7 Mapa projetual temático 2020 e 2021 (Alongado por conta da pandemia do Covid19)..... | 99 |
| Figura 8 Revelação das mensagens ancestrais | 101 |
| Figura 9 Ritual, rega e cultivo dos sonhos | 105 |
| Figura 10 O grande Igapó..... | 110 |
| Figura 11 A grande caixa sensorial..... | 112 |
| Figura 12 O fundo da grande caixa sendo montado | 115 |
| Figura 13 As crianças interagindo com a grande caixa sensorial..... | 117 |
| Figura 14 Painel com narração de história desenhada de Paulino..... | 122 |
| Figura 15 A Casa Amarela sendo projetada pelos olhares delas | 123 |
| Figura 16 Os primeiros esboços coletivos do Calango de carvão em grande formato | 124 |
| Figura 17 Os primeiros experimentos da casa amarela em três dimensões | 125 |
| Figura 18 A Casa Amarela finalizada (Capa da documentação pedagógica)..... | 126 |

Introdução

Nos últimos anos, tem-se percebido que a experiência com a arte pode gerar ganhos significativos para a vida individual e social da pessoa¹. Através das suas múltiplas linguagens, a arte possibilita a promoção da aprendizagem em diversas áreas do conhecimento. A educação pela arte pode traduzir muitos sentidos e significados para a pessoa, como destaca Herbert Read (1982). A educação artística desempenha um papel muito importante no desenvolvimento integral das pessoas, especialmente crianças e jovens, ajudando-os a tornarem-se mais criativos e críticos. Ela abrange uma variedade de formas artísticas, como música, dança, teatro, pintura, escultura, literatura e outras manifestações criativas. Os conhecimentos sobre essas linguagens tornam-se essenciais para o processo de formação, conforme refere o pensamento de Loris Malaguzzi (2015), a partir da abordagem pedagógica em Reggio Emilia.

Neste contexto, a educação artística destaca-se como uma ferramenta para o desenvolvimento de competências socioemocionais. O contacto com diferentes formas de expressão artística permite que as pessoas desenvolvam empatia, autoconhecimento e sentido crítico. Através da arte, as pessoas não apenas adquirem conhecimentos técnicos e estéticos, mas também aprendem a lidar com as suas emoções e a compreender o mundo ao seu redor de maneira mais profunda e significativa.

Ao considerar uma educação baseada na experiência artística, surgem diversos fatores que podem servir como objeto de investigação, tanto na educação formal quanto na educação não formal. Para isso foi importante estudar diversas teorias, vários pensadores que possuem características que convergem em algum momento, mas que são diferentes. Se esta investigação se tivesse baseado em um ou dois teóricos, não seria possível explicar todas as linhas artística e pedagógicas encontrada nesta narrativa.

A escolha de investigar a própria trajetória profissional como pessoa artista-educadora na educação não formal/informal e como *atelierista*² na educação formal pode trazer reflexões e levantar questões sobre as diferentes abordagens para a aprendizagem através da experiência artística. Desvendar as narrativas metodológicas desta jornada e

¹ Para o desenvolvimento desta dissertação utiliza-se a palavra “**pessoa**” ao invés de “sujeito” ou “indivíduo” em respeito às pluralidades de gêneros

² O termo "**atelierista**" refere-se a um profissional especializado em linguagens artística, que desempenha um papel dentro do eixo didático no ambiente educacional. O atelierista é responsável por coordenar e facilitar o "ateliê" dentro do contexto da educação de crianças.

documentá-las permite um aprofundamento e uma compreensão dos processos desenvolvidos sobre a cultura de atelier. Ao colocar-se como investigador da própria experiência e do processo de formação, tem-se a oportunidade de explorar novos caminhos e resultados dessa imersão, e elucidar novas linhas de investigação.

A relação entre arte e educação reflete parte da teoria de Pierre Bourdieu (2008), denominada *A Produção da Crença*. A educação artística e as suas facetas voltadas para a aprendizagem podem refletir diversos contextos que colaboram para diferentes níveis de significados na busca do ato epistemológico criativo, proporcionando uma visão mais horizontal do processo de aprendizagem. Bourdieu (2008), argumenta que os valores culturais e sociais precisam de ser mais equilibrados, com uma abordagem mais democrática e menos meritocrática, ampliando o acesso à informação e à cultura. A visão crítica do autor sugere que a democracia é uma forma importante de socialização, mais equilibrada e menos exclusiva. A arte, através das suas múltiplas linguagens, torna-se uma ferramenta essencial para promover essa transformação social da pessoa.

A criatividade é uma característica inata do ser humano; nascemos criativos, e o que precisamos é dar continuidade a esse processo para não deixar que o ato criativo fique em segundo plano. Todos somos criadores, somos criativos por essência e direito. Rick Rubin (2023) revela-nos algumas pistas de como podemos olhar para esta característica com mais clareza: “A criatividade não é uma competência rara. Não é uma “coisa” difícil de alcançar. A criatividade é um aspeto fundamental do ser humano. É um direito inato. E é-o para todos” (p. 15). Ao longo desta trajetória, será percebido que a criatividade será tratada como uma característica de todas as pessoas, e a imaginação será o objeto de estudo dentro do ato criador.

A investigação procura ampliar o olhar e refletir sobre como o processo de aprendizagem através da arte pode conectar meios para uma educação mais humana, com mais escuta e descobertas. Ao investigar as narrativas envolvidas no processo de aprendizagem, podem ser dadas pistas para novas metodologias de ensino e formação, canalizando um caminho a ser seguido por outras educadoras. Ao aprofundar a investigação sobre a relação entre arte e educação, torna-se fundamental reconhecer o papel da arte como um agente transformador na sociedade. A arte, ao transcender as barreiras tradicionais de comunicação, permite a expressão de identidades individuais e coletivas, proporcionando um espaço seguro para a exploração de temas complexos, como questões sociais, culturais e emocionais. Essa característica intrínseca da arte, de

agir como um espelho da sociedade, não só reflete o contexto em que está inserida, mas também tem o poder de questioná-lo e transformá-lo.

O formato escolhido para dar continuidade à investigação é autobiográfico, explorando o processo de criação nas narrativas desenvolvidas durante o processo de aprendizagem, e a fundamentação que relaciona a tríade da arte, o brincar e a política com pensadores importantes da nossa história. O enfoque autobiográfico desta pesquisa não é apenas uma escolha metodológica, mas também uma postura filosófica que valoriza a experiência pessoal como fonte legítima de conhecimento. Ao analisar a própria trajetória como pessoa artista-educadora, a pesquisa propõe-se questionar as práticas pedagógicas tradicionais e a propor alternativas que valorizem a experiência, a subjetividade e a imaginação das pessoas. Esta abordagem crítica alinha-se com as ideias de Paulo Freire (1968), que defendia uma educação libertadora, onde o conhecimento é construído em conjunto, a partir das vivências e experiências dos envolvidos no processo educativo.

Ademais, é essencial considerar a interseção entre arte, educação e a política, dando ênfase para a “Política Social Justa”, a qual está diretamente ligada a questões sobre inclusão, equidade, o respeito a diversidade de gênero, e o olhar para a vulnerabilidade econômica. A educação artística, quando vinculada a uma perspectiva crítica e socialmente engajada, tem o potencial de desafiar as estruturas de poder e de promover uma maior equidade social. Através do estímulo à criatividade e à reflexão crítica, a arte pode empoderar as pessoas e comunidades, incentivando-os a tornarem-se agentes ativos de mudança nas suas realidades.

Por fim, a escolha de explorar a tríade arte, brincar e política não é acidental. Estes três elementos, quando interligados podem gerar uma educação mais humanizadora, que valoriza o potencial criativo de cada pessoa e reconhece a importância do lúdico, e da justiça social na formação de cidadãos em sua plenitude. A arte, ao fundir-se com o brincar, resgata a espontaneidade e a liberdade de criação, enquanto a política garante que esta educação seja acessível a todos, independentemente da sua origem social ou econômica.

O documento está organizado em três capítulos. O capítulo I é de natureza teórica e apresenta o modelo de análise baseado na tríade de construção pedagógica: (1) a experiência por meio da arte; (2) o brincar, a autonomia e a liberdade; e (3) a política, os direitos, a democracia e o respeito pelas infâncias. Este modelo é estruturado com base em diversos autores de referência.

O capítulo II, de natureza metodológica, está dividido em três eixos que fundamentam a escolha do método de escrita, sendo este a autobiografia. Por sua vez, o capítulo III – *As narrativas de vida como construção epistemológica* – está composto por seis partes, contendo propriamente as narrativas e a relação que estas apresentam com a fundamentação teórica. O documento inclui ainda a conclusão final da dissertação.

Esta investigação revelou-se uma ferramenta importante para a compreensão e desenvolvimento da *Pedagogia do Encantamento*. Através das análises teóricas realizadas e, sobretudo, da relação estabelecida com as narrativas, emergiu uma nova linha de pensamento educacional, pautada na valorização da arte, do brincar e do respeito pelas infâncias.

Este trabalho marca um momento significativo e instigante no campo da investigação educacional, consolidando uma base sólida que servirá como ponto de partida para a futura redação da tese de doutoramento. Além disso, abre caminho para novas reflexões e debates sobre práticas pedagógicas inovadoras, com o potencial de transformar a educação em um espaço de criatividade, autonomia e encantamento.

Capítulo I

Enquadramento teórico

Assim, a imaginação é uma potência autônoma, criadora e multiplicadora de imagens, que está além da organização do entendimento racional. As grandes imagens que nascem do imaginar, as sensações mais significativas vividas por uma criança em seu brincar, as impressões gravadas em sua memória e corpo provêm desse núcleo de forças, da imaginação criadora, ato capaz de acionar energia vital. (Piorski. 2016, p.59)

Quando se pensa na aprendizagem por meio das experiências estéticas através da arte, logo percebemos que há muitas reflexões e estudos sobre o tema, devido à sua potência quando se fala em desenvolvimento humano. Portanto, é importante discutir narrativas artísticas pedagógicas que fomentam essas práticas. A educação pode ser baseada nessas experiências, sem separar a arte da pessoa, estimulando a curiosidade e o poder imaginativo. A educação por meio de experiências artísticas é uma abordagem pedagógica que atualiza o poder transformador da expressão no desenvolvimento humano.

Narrativas artísticas pedagógicas referem-se a histórias ou relatos que incorporam práticas educativas centradas na experiência estética e na expressão artística, gerando o interesse social da pessoa, seu senso crítico, participativo e inclusivo. Essas narrativas buscam não apenas transmitir explorações sensoriais, mas também mergulhar em diversas áreas de conhecimento. Elas envolvem a pessoa de forma emocional, cognitiva e imaginativa em seu meio, permitindo que desenhem cheiros, escrevam com imagens ou viajem sem sair do lugar.

A arte como experiência é tão importante quanto o contexto lúdico. Brincar torna-se um aliado fundamental no processo de aprendizagem, principalmente na infância, mas também na vida adulta e no envelhecimento ativo. O contexto lúdico na aprendizagem desempenha um papel significativo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das pessoas, especialmente em ambientes educativos. O termo "lúdico" refere-se à natureza de interações, brincadeiras, jogos, diversão e atividades que envolvem elementos de prazer e descontração.

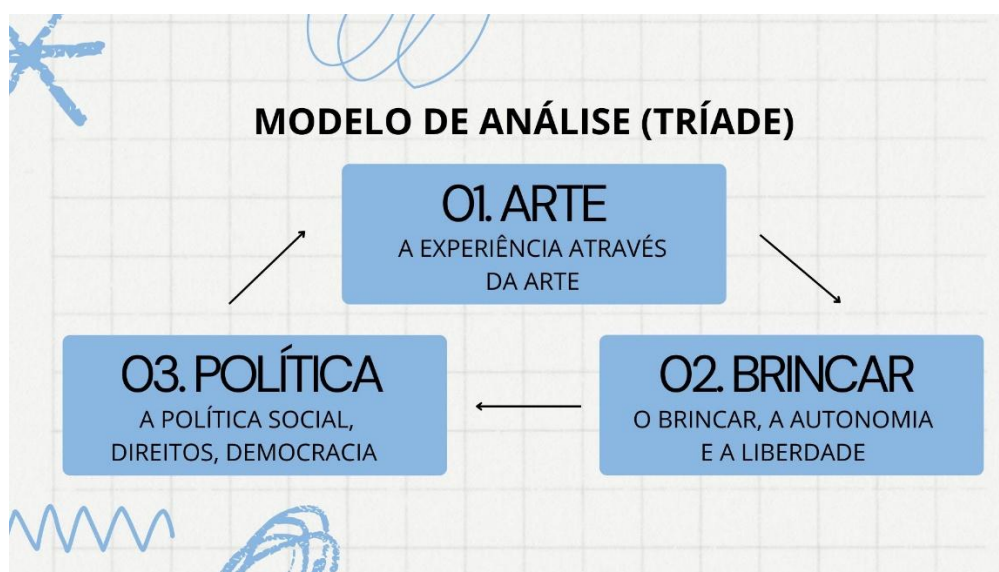
Atividades lúdicas são geralmente intrinsecamente motivadoras. A presença de elementos divertidos e desafiadores mantém a pessoa engajado, promovendo um ambiente propício à aprendizagem. Quando as pessoas estão envolvidas e motivadas, elas se interessam mais em absorver informações e participar ativamente das atividades. Aprender ou assimilar algo de maneira mais leve é muito importante. Quando a pessoa vivencia um processo lúdico, seu cérebro recebe uma dose de endorfina, conhecida como a hormona do prazer, trazendo uma sensação de conforto e estímulo para uma conexão mais próxima com sua própria existência.

Faculdades artísticas e pedagógicas estão diretamente ligadas à interação social, promovendo o desenvolvimento de habilidades como cooperação, comunicação, negociação e resolução de conflitos. O ato político dos direitos também é fundamental para a organização de um sistema pedagógico. As diferenças regionais, culturais e econômicas devem ser consideradas no processo de aprendizagem. Em um sistema pedagógico mais sensível, as diferenças e a valorização das habilidades locais e das formas de conhecimento são respeitadas, permitindo a integração de práticas culturais e habilidades regionais no currículo, ajudando a preservar e promover a diversidade cultural. Compreender as diferenças regionais permite que educadores abordem desafios específicos enfrentados por determinadas comunidades e grupos sociais, otimizando as oportunidades de aprendizagem. Por exemplo, em áreas rurais, as estratégias educativas podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas dessas comunidades, assim como para grupos vulneráveis. Compreender o público e suas especificidades facilita o processo de aprendizagem.

Dentro dessa base teórica, onde a arte, o brincar e a política são evidenciadas, a dissertação adotará o formato de narrativa biográfica fundamentada, com um conjunto de conceitos que se relacionam com o objeto de pesquisa baseado no modelo de análise abaixo:

Figura 1

Modelo de análise segundo a tríade de investigação



Nota. Fonte do autor

Base da tríade

1 - A experiência por meio da arte

2 - O brincar, a autonomia e a liberdade

3 - A política, direitos, democracia e o respeito as infâncias

O modelo de tríade apresentado, que integra a experiência artística, o brincar e a política, oferece uma abordagem robusta e multidimensional para a análise pedagógica. Ao valorizar a imaginação como uma força criadora e vital, reconhecemos a importância de uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas também nutre o desenvolvimento integral da pessoa por meio da arte e do lúdico.

A arte, enquanto experiência estética, desempenha um papel importante na formação e expressão pessoal, proporcionando uma plataforma para a exploração sensorial e a criatividade. O brincar, por sua vez, não só enriquece o aprendizado, mas também fomenta a autonomia e a liberdade, criando um ambiente educacional onde o prazer e o engajamento são fundamentais. Essas dimensões, interligadas pelas ações políticas, asseguram que a educação seja inclusiva e respeitosa das diversas realidades culturais e sociais das pessoas.

Assim, o modelo de análise delineado proporciona uma compreensão profunda de como esses três elementos interagem e se reforçam mutuamente. A integração da arte, do brincar e da política não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também promove um desenvolvimento humano mais completo e justo. Este enquadramento teórico estabelece as bases para uma investigação que busca explorar e expandir essas dimensões, oferecendo um caminho inovador e humanizador para a educação. Com isso, pretende-se não só melhorar a prática educativa, mas também contribuir para um sistema pedagógico que celebra a diversidade, a criatividade e o respeito pelos direitos e pelas experiências das infâncias.

1. A experiência por meio da arte

Os valores da arte, hoje, são entendidos como ferramentas para uma compreensão do mundo. (Holm, 2005, p.153)

A arte é uma linguagem intrínseca ao ser humano, uma condição essencial da nossa natureza, que, através das suas múltiplas formas de expressão, pode fortalecer a formação social e cultural. Segundo Dewey (1980), a experiência com a arte desempenha um papel significativo no desenvolvimento humano, influenciando várias dimensões da vida, desde os aspetos do quotidiano, até a estética pragmática. Ele sugere uma abordagem que reconhece a presença da estética na vida diária e como ela pode ser incorporada de maneira prática e funcional. Ao referir-se aos "elementos quotidianos", ele destaca a importância de reconhecer a estética nas coisas comuns e familiares do dia a dia, como objetos, ambientes, interações e experiências que muitas vezes passam despercebidas. Valorizar a estética nos elementos cotidianos significa encontrar beleza e significado nas coisas simples da vida, e encontrar arte nesses elementos torna a experiência mais rica.

Ao vivenciar uma experiência artística, o ser humano desenvolve sua cognição, emoções, imaginação, relações sociais e percepção do mundo ao seu redor. A arte não reflete apenas a humanidade, mas também contribui para sua evolução. A ideia de "estética como experiência vívida" está enraizada na filosofia de Dewey, especialmente em sua obra "Arte como Experiência". Neste contexto, ele rejeita uma abordagem passiva da estética, que vê a arte apenas como um objeto distante a ser contemplado, e propõe uma compreensão mais ativa e integrada da experiência estética. Ele defende que a fruição visual isolada é passiva; para se obter uma verdadeira experiência artística, é necessário imergir, sentir e interagir com a obra, fazendo parte do seu contexto. Ao comparar uma obra de arte com uma flor, Dewey (1980) reflete:

É bem possível apreciar flores em sua forma colorida e fragrância delicada sem saber nada sobre plantas teoricamente. Mas se alguém se propõe a entender a floração das plantas, ele está empenhado em descobrir algo sobre as interações do solo, ar, água e luz solar e como esses fatores condicionam o crescimento das plantas. (p. 139)

Portanto, ao estabelecer uma experiência com a arte, a pessoa desenvolve sentidos mais profundos sobre sua própria essência e existência. Dewey (1980) sugere que, para ter uma experiência mais consistente com o Parthenon, uma obra-prima da arquitetura

antiga, devemos entrar, sentir a energia, as texturas e as paredes, e nos colocar na posição dos atenienses, transitando e questionando a apropriação arquitetônica e política. Ao usar o Parthenon como exemplo, ele busca ilustrar princípios mais amplos sobre a natureza da experiência estética e sua relevância para a vida cotidiana e a sociedade. Ele acreditava que a arte não deveria ser vista como algo separado ou elitista, mas como uma parte integral da experiência humana, capaz de enriquecer e dar significado à vida cotidiana. Ele usa o exemplo do Parthenon para ilustrar como a arte, neste caso a arquitetura, estava integrada à vida da comunidade grega. O templo não era apenas uma estrutura isolada, mas uma parte essencial do contexto urbano e cultural.

Quem se propõe teorizar sobre a experiência estética incorporada no Parthenon deve perceber em pensamento o que as pessoas em cujas vidas ele entrou tinham em comum, como criadores e como aqueles que estavam satisfeitos com ele, com as pessoas nas nossas próprias casas e noutras. (Dewey, 1980, p.4)

A citação de John Dewey sugere que, para compreender profundamente a “experiência estética” de uma obra como o Parthenon, é necessário ir além de uma análise superficial e tentar entender como essa construção afetou tanto seus “criadores” quanto aqueles que interagiram com ela em seu tempo. Dewey (1980) afirma que, ao teorizarmos sobre essa experiência, devemos nos colocar no lugar dessas pessoas, reconhecendo o que elas tinham em comum conosco, tanto em termos de necessidades, emoções e aspirações estéticas.

O autor está destacando a ideia de que a experiência estética não é isolada de um contexto histórico, social e humano. Ele quer que vejamos a arte, especialmente uma obra-prima arquitetônica como o Parthenon, não apenas como um objeto de apreciação, mas como parte da “vida cotidiana e da cultura” das pessoas que o criaram e vivenciaram. Para ele, a estética está profundamente ligada à experiência humana e não pode ser separada da vida real e dos sentimentos daqueles que a viveram.

O foco aqui é a ideia de “empatia estética” — ou seja, para realmente apreciar uma obra de arte em toda a sua profundidade, é preciso imaginar como ela foi vivida por aqueles que a criaram e a experimentaram em seu contexto original, enquanto reconhecemos o que temos em comum com eles.

Nesse sentido, ao estabelecer uma relação com o elemento artístico por meio da observação, apreciação e fruição, pode-se perceber uma superficialidade se a experiência não for aprofundada. Segundo o pensamento de Barbieri (2012): “ter uma experiência envolve muito mais do que cumprir um compromisso com a própria atualização. Não basta ver algo, é preciso permitir que as vivências nos tomem e nos transformem” (p. 33). Assistir peças de teatro, filmes, espetáculos de dança ou qualquer outra forma de linguagem artística é válido, mas participar ativamente de uma experiência dessa natureza gera mais ganhos para a vida, enriquecendo nosso olhar e contribuindo para uma transformação social. É importante proporcionar experiências significativas. Conforme Barbieri (2012): “a experiência não é aquilo que passa por nós, mas aquilo que fica gravado nas nossas entranhas” (p. 31). Ao ser atravessado pela experiência artística, a pessoa se torna parte dela e ativa suas sensações mais profundas.

Assim, a experiência por meio da arte é uma faceta enriquecedora e mergulhar nesse universo é de grande valor para o ser humano. A arte desempenha um papel significativo na vida humana, aprimorando diversos aspectos da existência. Transcendendo fronteiras culturais e linguísticas, a arte proporciona uma forma única de expressão e comunicação, permitindo que as pessoas explorem sua própria imaginação, consciência e compreensão do mundo.

1.1 A experiência estética através da arte, e a memória afetiva

A experiência estética através da arte é um fenômeno complexo e multifacetado, que envolve a interação entre o observador e a obra de arte, criando uma conexão entre o ser humano e sua natureza. A arte desempenha um papel fundamental nessa relação, proporcionando uma variedade de experiências estéticas que vão além do simples apelo visual. As linguagens artísticas são muito antigas e estabelecem uma relação que remonta à origem da arte rupestre. Determinar a experiência estética mais antiga é uma tarefa desafiadora, uma vez que a apreciação estética é uma característica intrínseca à condição humana e tem raízes profundas na pré-história. Antes mesmo do desenvolvimento de formas mais complexas de expressão artística, os seres humanos já demonstravam uma apreciação estética em suas vidas cotidianas.

Cada pessoa traz suas próprias experiências, perspectivas e bagagem cultural para a apreciação da arte. A interpretação pessoal desempenha um papel significativo na

experiência estética, permitindo que cada pessoa atribua significado único a uma obra de arte. A arte pode servir como um meio para questionar e explorar aspectos fundamentais da vida humana e ativar a zona sensorial do ser humano.

A experiência estética muitas vezes começa com a percepção sensorial. As obras de arte podem estimular os sentidos de diversas maneiras, seja através de cores vibrantes, texturas táteis, sons harmoniosos ou formas intrigantes. Cada pessoa traz suas próprias experiências, perspectivas e bagagem cultural para a apreciação da arte. A interpretação pessoal desempenha um papel significativo na experiência estética, permitindo que cada pessoa atribua um significado único a uma obra de arte. A arte pode servir como um meio para questionar e explorar aspectos fundamentais da vida humana e ativar a zona sensorial do ser humano.

A experiência estética também desempenha um papel formador e está em constante construção. Ao perceber que o saber-fazer e os conhecimentos — tanto funcionais quanto simbólicos —, as técnicas e os valores, dentro de um determinado espaço de tempo, podem criar uma relação de aprendizagem, registros e memórias afetivas, é possível visualizar como a experiência educativa se desenrola. De acordo com Josso (2002):

A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais. A experiência constitui um referencial que nos serve para avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo. (p.35)

Josso (2002) também argumenta que as experiências vívidas podem ser categorizadas em três tipos de aprendizagem: aprendizagens e conhecimentos existenciais (como eu conheço), aprendizagens e conhecimentos instrumentais (como interajo com a natureza) e aprendizagens e conhecimentos compreensivos (a capacidade de representar o mundo ao redor).

A experiência estética, além de formadora, atua como um campo fértil para o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser. No processo educativo, ela transcende a mera aquisição de conhecimentos técnicos ou funcionais, abrindo espaço para o cultivo

de memórias afetivas e registros simbólicos que se integram à nossa identidade. Como Josso (2002) sugere, essas vivências estéticas podem ser compreendidas a partir de uma interação plena entre o corpo, a mente e o ambiente sociocultural em que nos inserimos.

Nesse sentido, a experiência estética não é apenas um momento passageiro de contemplação ou de envolvimento sensorial, mas ela constitui-se como um espaço de descoberta pessoal e coletiva, onde os aprendizados emergem tanto da sensibilidade quanto da reflexão crítica. Ao envolver as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais, a experiência formativa torna-se um processo contínuo de autorreconhecimento e ressignificação. As aprendizagens, ao serem esteticamente mediadas, permitem que a pessoa entre em contato profundo com seus sentimentos, ampliando sua compreensão do mundo e de si mesmo.

Ainda, essa experiência não ocorre em isolamento, mas sim num diálogo constante com o outro e com o meio. Assim, as aprendizagens existenciais, instrumentais e compreensivas, como define Josso (2002), são intensificadas pelo contato com o universo estético. A vivência estética, então, oferece uma lente que não apenas permite a pessoa se conhecer (aprendizagem existencial), mas também interagir de maneira mais significativa com o mundo natural e social (aprendizagem instrumental), além de ser capaz de transformar suas percepções em representações simbólicas e compreensivas (aprendizagem compreensiva).

Dessa forma, a experiência estética contribui para a construção de uma pedagogia que valoriza a integralidade do ser, promovendo um aprendizado que vai além do cognitivo, abraçando também o sensível e o afetivo. É um aprendizado que não apenas ensina, mas transforma, criando um espaço onde a criatividade, o encantamento e a imaginação possam florescer como elementos centrais na formação humana.

O conceito de topoanálise³ remete-se para uma análise fenomenológica dos espaços vívidos. Bachelard (1942) explora como os diferentes espaços, por exemplo a casa, o sótão, e a floresta, assumem significados e marcam o ponto de vista simbólicos e afetivos das pessoas. Esses significados não são apenas físicos, mas também psicológicos

³ A **topoanálise** de Bachelard representa uma abordagem única para a compreensão da relação entre o ser humano e o ambiente. Ela enfatiza a importância da imaginação, das emoções e das memórias na construção de significados pessoais em relação aos lugares. Essa abordagem influenciou campos como a filosofia, a psicologia ambiental e a arquitetura, contribuindo para uma compreensão mais profunda da complexidade da experiência humana do espaço.

e emocionais. Em sua obra "A Poética do Espaço", ele explora a relação entre a poesia, a psicanálise e a experiência humana do espaço. Embora ele não use explicitamente o termo "memória afetiva" em suas obras, a sua ideia sobre a imaginação e o espaço podem ser relacionadas a esse conceito. Isso porque "o imaginário não encontra suas raízes profundas e nutritivas nas imagens; a princípio ele tem necessidade de uma presença mais próxima, mais envolvente, mais material" (Bachelard, 1942, p.126).

A memória afetiva desempenha um papel significativo no contexto da experiência humana, influenciando a forma como percebemos, interpretamos e nos relacionamos com o mundo ao nosso redor. A memória afetiva refere-se à capacidade da pessoa de associar emoções a eventos, experiências ou objetos específicos. Essa ligação entre emoções e memórias é fundamental para a formação da identidade, das preferências e até mesmo para o processo de tomada de decisões. A memória afetiva cria associações emocionais poderosas através de imagens e momentos vividos. Por exemplo, uma determinada música, aroma ou local pode evocar lembranças vívidas e emoções específicas. Essas associações podem ser tanto positivas quanto negativas e moldam a forma como percebemos o presente com base em experiências passadas.

Nossas memórias afetivas desempenham um papel importante na formação de nossa identidade. As experiências emocionais ao longo da vida contribuem para a construção de quem somos, nossos valores e nossas crenças. Compreender a memória afetiva é essencial para entender a complexidade da experiência humana. Ela não apenas molda a forma como percebemos o mundo ao nosso redor, mas também contribui para a riqueza e a individualidade da nossa jornada pessoal.

A relação entre a experiência estética e a memória afetiva é profundamente entrelaçada, envolvendo a interação entre o apreço estético por uma obra de arte ou experiência e as emoções associadas a memórias passadas. Basicamente, a experiência estética e a memória afetiva estão interconectadas, influenciando-se mutuamente de maneiras complexas. Essa relação adiciona profundidade e significado à apreciação da arte, proporcionando um rico entrelaçamento de emoções, lembranças e interpretações pessoais.

1.2 A arte como geradora de ganhos para vida

Hebert Read era um defensor da educação pela arte, ele acreditava que a exposição à arte desde cedo poderia influenciar positivamente o desenvolvimento humano e social. A educação artística, segundo ele, não se limita apenas à aquisição de habilidades técnicas, mas envolve uma compreensão mais profunda do significado humano e da expressão criativa. A experiência com a arte, de acordo com Read (1963) contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética. Isso não apenas enriquece a apreciação individual da beleza, da vida social, mas também promove uma apreciação mais profunda das experiências estéticas compartilhadas, criando uma base para uma sensibilidade compartilhada na sociedade. Sobre a definição da importância da arte na vida social da pessoa, acredita que é um processo orgânico, natural do ser humano, segundo Read (1963):

A arte [...] como a respiração, ela tem elementos rítmicos; como a fala, elementos expressivos; mas “como”, nesse caso, não expressa uma analogia; a arte está profundamente envolvida no real processo da percepção, do pensamento e das ações corpóreas. [...] esse ponto de partida é essencial para o meu objetivo, que é estabelecer um conceito de arte como parte do processo orgânico da evolução humana [...] (p.15)

Nesse caso o autor aprofunda seu pensamento trazendo que a natureza está ligada a essa forma de manifestação orgânica, a forma que ela nos apresenta suas representações. A relação entre natureza e arte na visão de Read (1963) vai além da simples representação realista da paisagem. Ele viu na natureza uma fonte de vitalidade, beleza e significado simbólico, influenciando não apenas a forma, mas também a essência da expressão artística. Essa abordagem ajudou a moldar a compreensão da arte como uma manifestação criativa profundamente enraizada na interação entre o ser humano e o mundo natural e social.

Seguindo esse caminho de que o contato com a arte pode trazer ganhos sociais para a vida da pessoa, conforme a teoria de *habitus*⁴ de Bourdieu (2007), pode-se refletir elementos interiores da pessoa para uma compreensão social pelo fato de estar inserido em um contexto. A relação das pessoas com os elementos que convivem durante a vida é ligada diretamente a sua formação social, assim como a linguagem materna é nata, com a arte acontece o mesmo, a pessoa criada em meio a arte, ou cultura erudita terá essas características mais próximas da sua interioridade.

Relacionando essa teoria com as formas que se dão as mediações no contexto de formação, ao proporcionar o contato com a arte desde muito cedo na vida das pessoas, pode-se gerar uma apropriação maior das suas linguagens através do hábito, e assim refleti-las no contexto social.

O contato com a arte desde criança não apenas enriquece a sensibilidade estética da pessoa, mas também promove um desenvolvimento integral que impacta diretamente sua vida social. Hebert Read, ao defender a educação pela arte, reconhece o poder transformador que ela possui ao transcender o domínio das habilidades técnicas e penetrar profundamente nas esferas da expressão humana e da percepção do mundo. A arte, para Read (1963) faz parte do processo orgânico de evolução humana, um processo tão natural quanto respirar ou falar. Através dela, o ser humano desenvolve uma compreensão mais rica e sensível de si mesmo e do mundo ao seu redor, permitindo a construção de uma base para uma sensibilidade compartilhada na sociedade.

A arte não só alimenta a dimensão individual, mas cria pontes para a experiência coletiva, promovendo uma forma de comunicação que ultrapassa as barreiras verbais e culturais. O pensamento de Read, que associa a arte à natureza e ao próprio ritmo da vida, encontra eco na teoria *habitus* de Bourdieu (2007). Esta teoria sugere que, assim como somos moldados pelo contexto social em que nascemos e crescemos, a imersão no universo artístico desde cedo molda nosso modo de ver e interagir com o mundo.

Essa relação entre arte e *habitus* destaca como as experiências estéticas, quando integradas à vida cotidiana, transformam-se em ferramentas poderosas para a socialização e a formação da identidade. Pessoas que crescem em ambientes ricos em arte e cultura

⁴ O conceito de "*habitus*" é uma parte fundamental da teoria sociológica desenvolvida pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. O *habitus* é uma das principais contribuições de Bourdieu para entender como as estruturas sociais moldam as práticas individuais e coletivas.

adquirem uma linguagem simbólica que lhes permite não só apreciar o belo, mas também compreender e se expressar de maneira mais profunda e significativa dentro do seu meio social. A arte, nesse sentido, é um meio de conexão e de autodescoberta, capaz de transformar o olhar e as relações sociais.

Assim, ao integrar a arte de maneira ativa e contínua no processo educativo e na vida da pessoa, criamos oportunidades para que ela se torne parte de sua natureza. A sensibilidade estética, os valores humanos e a criatividade estimulados pela arte não apenas ampliam as capacidades individuais, mas também fortalecem os laços sociais e promovem uma sociedade mais empática, imaginativa e consciente. Através desse encontro entre arte e vida, a educação pela arte revela-se como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento humano, social e cultural.

1.3 A educação pela expressão artística

Ao experienciar as linguagens artísticas de maneira prática e interativa, a pessoa caminhará para um processo de aprendizagem, Hebert Read propõe que a educação pela arte deve ser um processo de liberação da imaginação, proporcionando um ambiente que encoraje a experimentação e a originalidade. Ele vê a arte como uma forma de liberar as energias criativas das pessoas permitindo-lhes descobrir e desenvolver seus próprios meios expressivos. Read (1963) argumenta de que a arte não deve ser considerada uma disciplina periférica no currículo educacional, mas sim um elemento essencial. Ele destaca a importância da expressão artística como uma forma intrínseca de comunicação e compreensão do mundo.

Desde que o ser humano nasce, a primeira forma de se comunicar com o mundo exterior é a expressão, seja por meio do choro, gritos, sons, gestos entre outras formas de interagir com o outro. Segundo Read (1963):

A criança começa a se expressar desde o nascimento. Ela começa com certos desejos instintivos que precisa tornar conhecido do mundo exterior, um mundo que é, a princípio, representado quase exclusivamente pela sua mãe. Seus primeiros gritos e gestos são, portanto, a linguagem primitiva com que a criança tenta se comunicar com os outros. Mas já em suas primeiras semanas de vida

podemos fazer uma distinção entre a expressão que é dirigida para um fim específico – ou seja, garantir a satisfação de um apetite como a fome – e a expressão que é indireta e não tem nenhum objetivo além de exteriorizar um sentimento mais generalizado, como o prazer, a ansiedade ou a raiva. (p.119)

Dentro desse cenário é percebido que desde o nascimento o ser humano consegue por meio da linguagem materna uma distinção entre seu sentimento e disposição.

A livre expressão das crianças é um aspecto fundamental do desenvolvimento infantil e da educação. Ela se refere à capacidade das crianças de expressar seus pensamentos, sentimentos, ideias e criatividade de maneira aberta e sem restrições. A promoção da expressão livre é vital para o crescimento emocional, cognitivo e social das crianças. A expressão livre está diretamente ligada ao desenvolvimento da linguagem. À medida que as crianças reúnem suas experiências, histórias e pensamentos, estão aprimorando suas habilidades linguísticas e comunicativas.

Outro autor que trata a arte como condição humana é Arno Stern. Ele retratava a potência criativa inata que as crianças manifestam através das suas imersões em ambientes de ateliê. Stern (2012) relacionava a liberdade expressiva ao que ele denominou de "formulação", uma linguagem universal que as crianças revelam naturalmente quando envolvidas em processos criativos não dirigidos. Para ele, a arte infantil não deve ser vista apenas como uma atividade de desenvolvimento cognitivo, mas como uma manifestação essencial da vida interior da criança. Ao permitir que as crianças criem sem interferências, os ateliês tornam-se espaços privilegiados para o surgimento de uma expressão autêntica e livre de condicionamentos externos.

Stern acreditava que o verdadeiro papel do educador é proteger esse espaço de criação e permitir que as crianças se expressem em sua totalidade, destacando assim a arte como uma ferramenta fundamental para a afirmação da identidade e da liberdade individual.

Um dia uma criança quis pintar um quadro maior, mas o lençol não cabia na mesa e por isso pendurei-o na parede dele. Isso desencadeou o mesmo desejo em todos os outros. A mesa e os bancos tinham-se tornado desnecessários, e guardei-os. Só

no meio da sala é que montei um quadro estreito para as tintas e pincéis. Na nova sala de pintura, os quadros poderiam crescer até o teto. (Stern. 2012, p.113)

Promover a livre expressão das crianças é uma maneira de capacitá-las a se tornarem pessoas autoconfiantes, criativas e socialmente competentes. Tanto em casa quanto na escola, criar um ambiente que valorize e promova essa expressão contribui significativamente para o desenvolvimento holístico das crianças.

A expressão para Arno Stern é um vulcão, pois gera uma explosão espontânea, vem de dentro, segundo Stern (1991): “expressar-se é tornar-se vulcão. Etimologicamente, é expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos” (p.19). Para Stern (1991), a expressão artística é revelada a um fogo no sentido de que é uma força vital e natural que emerge de maneira espontânea nas crianças. Assim como um vapor libera energia da Terra, a expressão criativa é vista como uma energia intrínseca que brota de dentro da criança. Ele argumenta que essa expressão não precisa ser direcionada a adultos; em vez disso, deve ser permitido que ela flua naturalmente.

A metáfora do esgotamento destaca a ideia de que as crianças têm uma capacidade inata de se expressar criativamente, assim como um esgotamento tem uma energia interior pronta para emergir. Ao fornecer um ambiente propício e livre de julgamentos, Stern (1991) acredita que as crianças podem se expressar artisticamente de maneira autêntica e significativa. O método "Criação da Forma" desenvolvido por Stern se baseia nessa filosofia. Ele enfatiza a importância de oferecer um espaço seguro e estimulante para que as crianças expressem sua criatividade sem interferências externas, permitindo que a energia criativa flua como um calor, sem restrições.

Há um caminho a percorrer para chegar à expressão livre, que deve ser preservado da indiscrição. Quando se interpreta um desenho, quer-se saber o que representa, que mensagem comunica. Apercebi-me que, para comunicar, é preciso condicionar a imagem a códigos conhecidos. Apercebi-me também que além das imagens, dependentes de códigos, há outra coisa muito mais importante, que é a maneira de desenhar e pintar, a expressão. (Stern, 1991, p.20)

Essa abordagem respeita a autonomia da criança no processo criativo, valorizando a expressão pessoal e o desenvolvimento natural de suas habilidades artísticas. A metáfora do olhar destaca a ideia de que a expressão artística não precisa ser forçada ou moldada externamente, mas sim permitida e nutrida como uma força vital e poderosa que emerge de dentro da criança.

Para Alfredo Hoyuelos, educador espanhol e investigador da estética educativa de Loris Malaguzzi, as suas investigações buscam descrever a expressão no contexto educacional, destacando a criação de um diálogo entre o campo da lógica e o campo da imaginação. Hoyuelos (2020) explica, a partir de uma análise etimológica, que "expressão" provém do vocábulo latino *exprimo*, que significa – entre outras aceções – "fazer sair, tirar, pronunciar, fazer subir, representar, pintar, descrever, esculpir ou traduzir" (pág. 144). Ele observa que termos como “espremer”, “impulsionar” ou “expulsar” também derivam dessa etimologia, mas, para que exista verdadeira expressão, é necessário um envolvimento emocional. Segundo Hoyuelos (2020): "a exteriorização é uma impulsão, não uma expressão. Para que haja expressão, deve existir uma emoção. Essa emoção é o que leva à arte, à experiência estética" (p.147).

O senso estético está diretamente ligado aos saberes transversais das diversas disciplinas. Para Vecchi (2010), a educação, o senso estético refere-se à capacidade de apreciar, compreender e criar experiências estéticas, que não se limitam apenas à criação de elementos de beleza ou harmonia, mas envolvem também uma abordagem investigativa. Através do senso estético, as crianças são incentivadas a explorar novos caminhos e a encontrar respostas para as diversas áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem integral e sensível.

O senso estético, juntamente por ser provável que é à espécie, transpõe os limites com facilidade entre os diversos campos do saber e é transversal às várias disciplinas. Não está ligado somente à arte, mas se torna modalidade de investigação, chave de interpretação, lugares de experiência. (Vecchi, 2010, p.36)

Integrar o senso estético no ambiente educacional é muito importante para o desenvolvimento integral da pessoa, contribuindo para sua sensibilidade, criatividade e compreensão do mundo ao seu redor. Integrar o senso estético na educação não apenas

enriquece a vida cultural e criativa da pessoa, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. A apreciação da estética pode se tornar uma ferramenta poderosa para a compreensão do mundo e a formação de pessoas mais conscientes e críticos.

O ambiente físico do ambiente de aprendizagem também desempenha um papel no desenvolvimento do senso estético. Ambientes organizados com um objetivo e contexto, tendo em vista elementos que possam ser facilitadores para a percepção da pessoa, podem impactar positivamente a experiência educacional.

1.4 O ambiente como meio educador

Os espaços já são socialmente educadores, a experiência que a pessoa tem com o seu exterior pode trazer ganhos na sua vida e interação com o seu aprendizado. Essa perspectiva está alinhada com ideias fundamentais na sociologia, na psicologia ambiental e em abordagens educacionais contemporâneas. A ideia de que os espaços são socialmente educadores reflete a compreensão de que o ambiente físico tem um papel significativo na formação das experiências, interações e aprendizado das pessoas.

Conforme a teoria *habitus* de Pierre Bourdieu, que destaca como as experiências sociais moldam as disposições internas das pessoas. Os espaços que as pessoas vivem e frequentam contribuem para a formação de seus hábitos, influenciando suas crenças, valores e práticas cotidianas.

O *habitus* é, com efeito, princípio gerador de práticas entre as duas capacidades que definem o *habitus*, ou seja, capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos “gosto”, e que se constitui o mundo social representado, ou seja, o espaço dos estilos de vida. (Bourdieu, 2007, p. 162)

Bourdieu (2007) reflete sobre as escolhas feitas através das escolhas, preferências individuais, destacando que o contexto social em que a pessoa está inserida influencia a sua "capacidade de aprender", e, assim, de criar e apreciar práticas educativas. O *habitus*, sendo moldado pelo ambiente, afeta as disposições que o indivíduo adquire ao longo da

vida, incluindo o seu gosto, as suas preferências culturais e a forma como interage com o espaço ao seu redor.

No contexto educacional, o ambiente atua como um agente formador, que não só disponibiliza recursos materiais, mas também transmite valores, estilos de vida e práticas sociais, os quais influenciam o comportamento, a aprendizagem e a criação dos indivíduos. Assim, o ambiente educador está profundamente relacionado com o desenvolvimento do hábito, proporcionando a base tanto para a produção de práticas educativas como para a sua apreciação crítica.

Portanto, esta parte da teoria do *habitus*, conforme descrito por Bourdieu, funciona em sintonia com o ambiente educador, determinando a forma como os indivíduos percebem, reagem e interagem com os estímulos do seu meio, moldando as suas práticas e visões de mundo.

As narrativas e contextos espaço-ambiente são importantes para a pessoa relativizar através de uma leitura subjetiva, o seu olhar crítico, a sua maneira de interação social com o lugar onde está inserida. De acordo com o *A produção da Crença* de Bourdieu (2004), a interiorização social é diretamente ligada a formação da personalidade da pessoa, o ser humano é uma construção da sociedade. A maneira ou forma que os elementos são inseridos na vida da pessoa pode trazer diversos estímulos, ora positivos e ora demasiados. Dentro desse pensamento os elementos e a forma que são expostos na vida da pessoa tem ligação direta na formação da sua personalidade.

A ideia de que a experiência com o ambiente externo contribui para o aprendizado está alinhada com a abordagem do aprendizado experiencial. A interação direta com o ambiente, a resolução de problemas do mundo real e a reflexão sobre essas experiências são elementos-chave desse modelo educacional. O ambiente físico não é neutro; ele é moldado por fatores culturais, sociais e históricos. A experiência de uma pessoa com seu ambiente reflete e é influenciada pelos valores e práticas da sociedade em que está inserido. Portanto, diferentes contextos sociais podem proporcionar diferentes oportunidades e desafios de aprendizado. A consideração dos espaços como socialmente educadores enfatiza a importância do desenvolvimento holístico das pessoas. Isso vai além do aprendizado acadêmico, incluindo o desenvolvimento emocional, social, cultural e ético.

Conforme o pensamento Bachelardiano, Barbosa (2011) retrata um modo de visão, “o homem inaugura através dos caminhos do racionalismo e da imaginação novas possibilidades. Ao construir uma surrealidade, se constrói a si mesmo, pois este ímpeto demiúrgico que o possui torna-o um ser dinâmico capaz de formação” (p.76). A pessoa ao se entregar à experiência pode se tornar parte de um processo de formação, com características e possibilidades de enriquecimento individual. No livro "A Poética do Espaço", Bachelard (2008) explora a maneira como os espaços físicos, como casas, quartos, sótãos e abrigos, influenciam nossas experiências e percepções, bem como nosso pensamento e imaginação. Ele argumenta que os espaços são carregados de significado simbólico e afetivo, e que eles podem despertar nossa imaginação de maneiras únicas.

Ao considerar os pensamentos de Pierre Bourdieu e Gaston Bachelard, podemos perceber que ambos os teóricos, de diferentes maneiras, atribuem um papel formador ao ambiente. Para Bourdieu, o *habitus* é moldado pelas interações do indivíduo com o seu meio, configurando as suas práticas, crenças e preferências. O espaço educador, nesse sentido, reflete e reforça o contexto social, influenciando profundamente o desenvolvimento e a aprendizagem.

Por outro lado, Bachelard enfatiza o potencial criativo e imaginativo que o espaço pode suscitar, onde as interações com o ambiente físico despertam novas possibilidades de pensamento e formação pessoal. Se para Bourdieu o espaço social influencia a maneira como os indivíduos agem e percebem o mundo, para Bachelard, ele também desperta o poder da imaginação, permitindo que as pessoas se recriem continuamente.

Ao alinhar essas duas perspectivas, percebemos que o ambiente não apenas forma disposições internas, como propõe Bourdieu, mas também, como aponta Bachelard, abre caminho para o desenvolvimento de novas formas de ser e de pensar. Portanto, o espaço educador é tanto um agente de consolidação de práticas quanto de transformação e reinvenção contínua.

1.5 Espaços que “falam”

Os espaços físicos possuem uma força que interage com as pessoas, ao se entregar para essa experiência ela absorve os efeitos desse contato, segundo Barbieri (2012), os espaços possuem vida e personalidade, “o espaço em si é um educador, e o ambiente que criamos no espaço também” (p.45). O ambiente é educador, por isso, a preocupação da

maneira que se insere os elementos dentro desse ambiente terá grande responsabilidade dessa ação educativa. O espaço tem uma intencionalidade pedagógica, quando entramos em um espaço sentimos uma energia, a sua vibração, as pistas do que ele nos indica. A forma que preparamos esse espaço também é de extrema importância na relação com a pessoa, se deixamos “organizado” ou “desorganizado”, as duas maneiras de preparo têm uma intencionalidade, segundo Barbieri (2012):

É preciso pensar os espaços e ambientes na escola para que propiciem encontros, pesquisa e criação [...] o ambiente se faz pela ocupação e pelos sentidos que criamos no espaço: a maneira como os materiais estão dispostos, o tempo que ali passamos, as pessoas que o frequentam. O ambiente nos desperta para a ação e organiza nosso deslocamento. (p.50)

A autora denota uma certa propensão para um lugar mais ordenado, um espaço que exige um planejamento, um preparo, o que chama de “cuidado”, Barbieri (2012), reflete sobre: “o espaço tem intenção. Ele orienta a ação. Ao entrarmos em um espaço desorganizado, ele nos convida de determinada maneira. Um lugar cuidado, preparado, nos convida a outro jeito” (p.48).

Contrapondo esse pensamento, e bem como foi colocado acima, as intencionalidades pedagógicas são diversas, e relevantes de acordo com os objetivos que se busca alcançar, se o ambiente “cuidado” de Stela Barbieri traz uma relação à organização e a ordem dos objetos, Anna Marie Holm busca refletir com o outro lado dessa premissa. Segundo Holm (2005): “arrumação demais estraga. A vida diária das crianças, os lugares que frequentam e onde permanecem são campos arrumados demais” (p.13). Dentro desse pensamento, Holm reflete sobre excesso de cuidado, a cabeça do ser humano não é tão ordenada, lógica, com cores separadas analogicamente, mas sim uma desordem atemporal.

Holm descreve uma sala fria, com tudo organizado, em ordem, que as mediadoras deixam tudo a mostra para que as pessoas possam buscar, mas não entendem que descobrir é bem mais rico para o repertório delas. No que chama de “minha sala russa”, ela reflete:

Lá na minha sala russa, pude, mais uma vez, perceber que os ambientes que oferecemos às nossas crianças não tem história. Ambientes nus, bonitinhos, em ordem – sem sensualidade. Hoje, os professores fornecem aos alunos todo material de que vão precisar para suas tarefas! Como pode um grupo grande de crianças precisar do mesmo material para uma tarefa artística? As crianças não têm nenhuma oportunidade de experimentar [...] (Holm, 2005, p. 12)

A sala russa veio de uma reflexão sobre um dia que se hospedou em uma casa de um amigo em Moscou, e lá pode observar uma sala cheia de histórias, sentimentos, surpresas as quais fez ela refletir sobre a curiosidade e a maneira de organizar as coisas. Ela percebeu que estimulava a buscar, descobrir se debruçar por aquele mar de possibilidades, tanto que era tanto estímulo que não conseguia dormir, Holm (2005) reflete “eu não estou buscando, eu estou descobrindo”, disse Picasso. As crianças, na oficina de arte, se sentem exatamente assim” (p.12).

Existem diversos modos e formas de se organizar o espaço, a mobília, e os materiais que interagirão no processo de aprendizagem, para isso é necessário ter uma intencionalidade pedagógica dentro desse planejamento. Ao “organizar” ou “desorganizar” os espaços educadores, é sabido que cada peça, forma, cor, luz, cheiro, entre outros meios sensoriais de interação, terão uma responsabilidade pela absorção das mensagens dentro deste contexto de aprendizagem.

1.6 O ateliê como espaço provocador

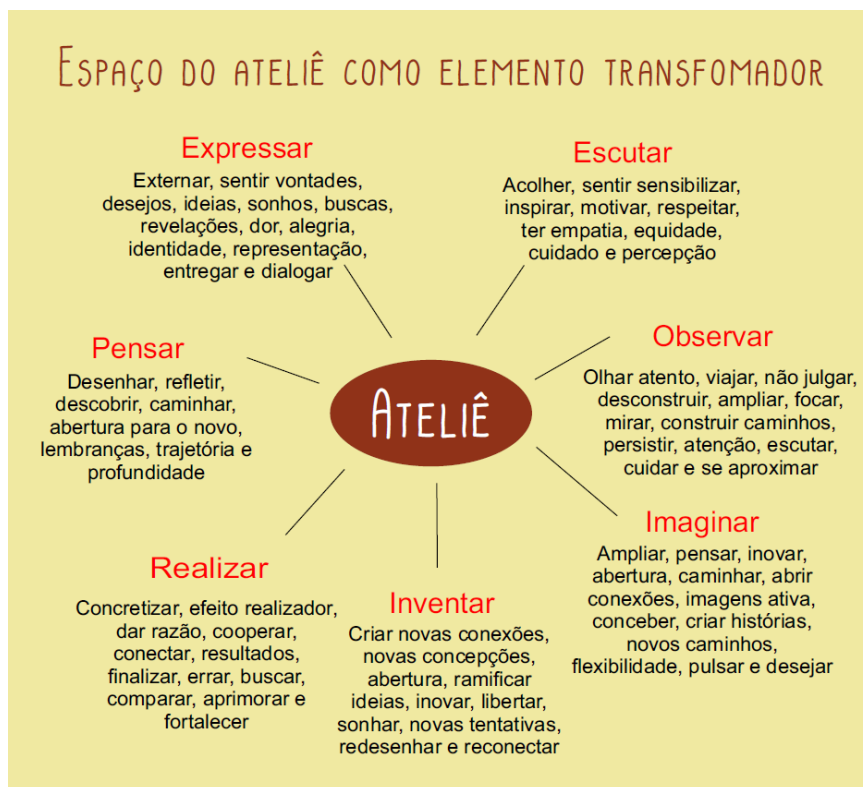
O ateliê como espaço proponente de ideias, de explorações, de investigações, não apenas como uma ferramenta, um instrumento, mas como uma potência de possibilidades expressivas que sirvam de apoio para que as pessoas criem. A imaginação será a válvula propulsora ao se conectar com o ambiente de ateliê, ele fornece materialidades e recursos que possibilitam que às crianças explorem, e assim possam comunicar as suas ideias de maneira visual, tátil e sensorial. O ambiente é considerado o "terceiro educador", segundo a *abordagem em Reggio Emilia*, em conjunto com os professores e as crianças, são criadas interações em busca da aprendizagem. O ateliê desempenha um papel muito importante

nessa dinâmica, pois oferece um ambiente enriquecedor que influencia o aprendizado de maneira significativa.

Estamos todos num campo de pesquisa artística. De repente me ocorre que é a busca que nos une, pois nos ocupamos de algo em comum e reconhecemo-nos por meio dessa ação. Simples materiais que nos permite fazer grandes perguntas. (Holm, 2017, p.41)

O ateliê é projetado para ser esteticamente atraente, reconhecendo a importância da materialidade e da beleza no processo de aprendizagem. Os materiais são cuidadosamente selecionados para inspirar a imaginação e oferecer às crianças uma ampla gama de possibilidades sensoriais. O ateliê incentiva a aprendizagem colaborativa, onde as pessoas podem trabalhar juntas nos projetos, isso promove habilidades sociais, que geram resoluções de problemas, e a compreensão de que as diferentes perspectivas e habilidades podem enriquecer a experiência em busca ao aprendizado.

Figura 2 O ateliê como espaço transformador



Nota. Fonte do autor

1.7 A pessoa atelierista

Dentro das escolas com abordagem pedagógica em Reggio Emilia, o ateliê é o coração da escola, lugar de exploração sensorial e de aprendizagem através das múltiplas linguagens expressivas da arte. Dentro dessa estrutura pensada e organizada com uma rica diversidade de materiais, a figura da pessoa *atelierista* aparece como o facilitador dentro dos diferentes anos de aprendizagem. Ela coordena as ações expressivas em conjuntos com as outras educadoras, a *atelierista* contemporâneo desenvolve também o seu sujeito de pesquisa junto ao corpo escolar, baseando-se no tema disparador que está sendo trabalhado no ano por toda escola.

A pessoa *atelierista* além de ter a tarefa de estimular a expressão criativa das crianças, proporcionando-lhes acesso a uma variedade de materiais, promovendo a exploração, investigação e a experimentação, também realiza a sua pesquisa-ação com as turmas com idades diferentes. Antes, no início do conceito dentro da abordagem em Reggio Emilia com relação as *atelieristas*, a função seria mais ligada à de um facilitador juntos aos tutores⁵, com o passar do tempo ele foi criando mais autonomia e atualmente desenvolve o seu papel em forma de *especialista*⁶. As *atelieristas* além de desenvolver os seus sujeitos de pesquisa, ajudam a criar projetos e atividades artísticas que estejam alinhados com os interesses e as perguntas das crianças. Esses projetos podem ser interdisciplinares e integrados ao currículo.

No âmbito da pedagogia internacional que se relaciona com Reggio Children⁷, o termo ateliê, associado a *atelierista*, acabou assumindo um valor claro, compartilhado, ou seja, o indicador de uma presença, em uma filosofia educativa, na qual a dimensão estética assume uma nova importância e um grande valor pedagógico e cultural. (Vecchi, 2010, p.24)

⁵ As **tutoras** na abordagem Reggio Emilia atuam como facilitadores da aprendizagem. Eles observam, ouvem e respondem às necessidades, interesses e perguntas das crianças, adaptando suas práticas de ensino conforme necessário.

⁶ As **especialistas** são profissionais de diversas áreas do conhecimento, e em linguagem artística, como música, teatro, artes, cultural popular, ciências, natureza, entre outras. Esses especialistas podem colaborar em projetos específicos, trazendo uma riqueza de conhecimento para o ambiente educacional.

⁷ **Reggio Children** é uma organização italiana sem fins lucrativos que desempenha um papel fundamental na promoção e disseminação da abordagem educacional Reggio Emilia. Essa abordagem é centrada na criança, enfatizando a participação ativa, a expressão criativa e a aprendizagem colaborativa.

O ateliê se transforma em um verdadeiro laboratório, onde as crianças podem experimentar por meio da exploração de diversas materialidades, texturas, formas, cores e até mesmo cheiros. Materiais como lentes, vidro e parafusos se tornam parte do processo criativo. O layout do ateliê é projetado para ser flexível, permitindo que as crianças tenham espaço para se mover, colaborar e criar. A disposição dos móveis e materiais inspira a criatividade e a colaboração, refletindo a multiplicidade funcional que o ambiente pode oferecer.

Como afirma Gandini (2015), “o papel do ateliê, integrado e combinado no marco geral das estratégias de ensino e de aprendizagem, foi concebido como reação à função marginal geralmente atribuída à educação expressiva” (p. 8). Essa reflexão destaca a importância do ateliê no processo de aprendizagem, independentemente do contexto. Contudo, muitos sistemas de ensino ainda o consideram supérfluo.

Assim, surge uma nova discussão sobre a necessidade de implementar ateliês dentro das escolas do ensino formal. A relevância das práticas investigadas e estudadas nesse ambiente criativo não pode ser ignorada, pois elas oferecem oportunidades únicas para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo não apenas a aprendizagem, mas também a expressão pessoal e a colaboração social. A inclusão dos ateliês no currículo escolar é, portanto, um passo fundamental para enriquecer a educação contemporânea.

1.8 A pessoa artista-educadora no contexto de ateliê

As pessoas artistas-educadoras combinam as suas práticas artísticas com a educação, utilizam a arte como a ferramenta principal para facilitar o aprendizado e o desenvolvimento das pessoas. Essas profissionais geralmente trabalham em contextos educacionais, como escolas, museus, centros comunitários ou programas de educação artística. A sua função pode variar dependendo do contexto e dos objetivos educacionais.

Algumas artistas-educadoras podem atuar como instrutoras, planejando e conduzindo aulas de arte, ensinando técnicas e habilidades artísticas específicas. Elas podem ajudar as pessoas a explorarem diferentes meios de expressão artística, como pintura, escultura, música, dança ou teatro, mas também podem exercer a função de *especialista* de arte em escolas que sigam a abordagem em Reggio Emilia. Além disso,

também podem incentivar a imaginação e a expressão pessoal, encorajando os alunos a experimentarem, arriscar e desenvolver sua própria voz artística.

O que é arte? Arte é a vida, ela leva em si todas as perguntas. Ela tem uma multiplicidade, uma ambiguidade. E é nesse lugar que estamos quando nos encontramos juntos ao ar livre. (Holm, 2017, p.107)

Podem também ter um impacto mais amplo na comunidade, na natureza, utilizando a arte como uma ferramenta para promover a conscientização ambiental, a inclusão e a transformação social. Elas podem estar envolvidas em projetos de arte comunitária, abordando questões sociais relevantes e envolvendo diversos grupos de pessoas.

Artistas-educadoras podem ter uma função diferenciada, com mais apropriação das linguagens, pois possuem a prática artística como base do seu trabalho e a formação pedagógica como complemento didático. Conforme Pardal (2022), “constatam-se experiências artístico e pedagógicas que sucedem numa ampla gama de propostas (projetos, workshops, palestras, objetos e instalações interativas) e que em alguns casos consistem em escolas de arte auto-organizadas e plataformas educacionais geridas por artistas” (p.34).

Seguindo esse raciocínio, é fundamental ressaltar a importância da formação artística da pessoa educadora, sua especialização na linguagem e a apropriação do contexto artístico e pedagógico. Como é percebida a formação pedagógica no cenário das mediações artísticas? De que maneira é possível unir a especialidade de ser artista à didática de ser educador?

Segundo Silveira (2012), há um pensamento ligado a um campo expandido quando se fala na pedagogia da arte. A “transpedagogia é o processo de conhecer como obra de arte, ou seja, significa utilizar os processos artísticos como veículo pedagógico” (p. 36). Essas reflexões trazem à tona uma variedade de pensamentos e abordagens sobre a educação por meio da arte.

Esse diálogo entre a prática artística e a didática não apenas enriquece o processo educativo, mas também abre novos caminhos para a formação de educadores que atuam de maneira integrada e criativa.

O ser humano por si só não consegue se apropriar da cultura produzida pelos homens ao longo do tempo. Ele necessita de instrumentos mediáticos que possibilitem essa apropriação, ou seja, ele nasce homem, no entanto precisa humanizar-se pela mediação das produções científico-culturais desenvolvidas no processo histórico-social. (Silva, 2020, p.6)

Ao ampliar a formação dos profissionais envolvidos no processo de mediação artística, eleve-se o nível de qualidade nesse campo, criando mais discussões e reflexões sobre o que se pode alcançar com a educação artística.

Será que pode estar sendo pensado em um novo modelo de educação? A qual pode-se chamar de *educação cultural*?

A “interdisciplinaridade” é um termo frequente na arte contemporânea, que não é necessariamente uma acoplagem de disciplinas, mas antes, como refere Bourriaud (2003, p.77), uma integração de signos e de conhecimentos disponíveis, de produção, explorados nos diferentes dispositivos artísticos, de “trajetórias entre signos” (Pardal, 2022, p.31)

As múltiplas linguagens da arte oferecem muitos estímulos aos seus interlocutores, sendo muitas as possibilidades de interação através de várias áreas. Como Pardal (2022) observa, há um grande benefício para os artistas acumularem conhecimentos de outras áreas, como filosofia, sociologia, educação, linguística e antropologia, o que enriquece o processo de educação artística. Assim, pensar a educação artística como uma “educação ampliada”, que transcende os campos da arte, pode aproximar-se do público socialmente.

Refletindo sobre estas considerações, a pessoa artista-educadora tem o potencial de atuar em diversas áreas do conhecimento através da sua expressão artística. A

experiência com a arte revela-se fundamental para o desenvolvimento humano, como apontam várias teorias. O enquadramento teórico sobre a importância da arte destaca o impacto profundo que a interação com formas artísticas exerce nas pessoas. A arte não é apenas uma expressão estética, mas também um meio de autoexpressão, reflexão crítica e conexão interpessoal.

Ao explorar as dimensões emocionais, cognitivas e sociais da experiência artística, os teóricos mostram como a arte enriquece a vida humana, oferecendo uma maneira única de compreender o mundo, processar emoções e construir narrativas significativas. A relação entre a experiência estética e a memória afetiva evidencia como a arte se entrelaça com experiências passadas, influenciando a formação de identidades e narrativas pessoais ao longo do tempo. Este quadro teórico destaca a arte como um elemento vital no desenvolvimento humano, estimulando a criatividade, a empatia e o pensamento crítico, enriquecendo a nossa visão do mundo e proporcionando uma compreensão mais profunda da

Fechando o primeiro pilar que reflete essa importância, foram confrontadas várias teorias que convergem para a relevância da arte no desenvolvimento humano. A interação com formas artísticas não só possibilita a autoexpressão e reflexão crítica, mas também promove uma conexão interpessoal. Os teóricos sublinham que, ao explorar as dimensões emocionais, cognitivas e sociais da arte, o indivíduo desenvolve um entendimento mais profundo de si e do mundo ao seu redor. A relação entre estética e memória afetiva revela como a arte se entrelaça com as vivências passadas, influenciando a formação da identidade ao longo do tempo. Assim, o quadro teórico ressalta a arte como um elemento essencial para o desenvolvimento humano, ao estimular a criatividade, a empatia e o pensamento crítico, contribuindo para uma compreensão mais rica e complexa da existência

2. O brincar, a autonomia e a liberdade

A criança, em liberdade criativa, recria uma terapêutica social ao acessar os “hormônios simbólicos” guardados em sua imaginação e na própria cultura. Ela tem acesso a núcleos de imagens que servem de “tutor energético” para sua autoeducação e encontra, nessa autoinstrução, a natureza como fonte de energia criadora, fonte endócrina do dinamismo imaginário do brincar. (Piorsky. 2016, p.49)

A afirmação "o brincar é a linguagem nata das crianças" reflete uma compreensão fundamental do desenvolvimento infantil. Brincar é uma atividade intrínseca à infância e desempenha um papel fundamental em várias áreas do crescimento e aprendizado do ser humano. O brincar é um eixo de investigação muito importante: “parte-se do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não podemos deixar de assegurar um espaço privilegiado para diálogo sobre tal temática” (Barros, 2009, p.69).

Assim como a livre expressão, o brincar proporciona oportunidades para as crianças interagirem umas com as outras. Elas aprendem a negociar, a compartilhar, a resolver conflitos e a compreender as dinâmicas sociais enquanto brincam em grupo. O processo imaginativo das crianças ao brincar cresce, traz novas possibilidades em busca do desenvolvimento humano:

Os estudos da psicologia baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1987) um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, no qual a imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretações, de expressão da ação pelas crianças, assim como novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (Borba, 2008, p.35)

Dentro do contexto do brincar livre por exemplo, faz com que as crianças expressem e compreendam suas emoções. Brincar de forma livre, a criança navega por uma atmosfera imaginativa riquíssima, com nuances de possibilidades que só a experiência vivida no brincar pode trazer. Ao representar papéis e situações fictícias, elas exploram diferentes aspectos de suas vidas emocionais. O brincar é uma forma holística e multifacetada de aprendizagem que permite às crianças explorarem o mundo de diversas maneiras, de dentro para fora imaginando, e de fora para dentro experimentando.

O Brincar proporciona às crianças um senso de autonomia e controle sobre seu ambiente. As crianças tomam decisões, criam regras e exploram de acordo com seus próprios interesses. Ao brincar, as crianças aprendem as normas sociais e as regras

implícitas da interação. Isso contribui para sua capacidade de se adaptar a diferentes contextos sociais. Ao reconhecer o brincar como a linguagem natural das crianças, educadores e as responsáveis das crianças podem criar ambientes que valorizem e promovam essa atividade vital para o desenvolvimento humano. Ao brincar as crianças se envolvem em diferentes linguagens para explorar o mundo, expressar emoções, construir relacionamentos e desenvolver habilidades cognitivas.

O brincar, como linguagem nata das crianças, não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma atividade essencial que permeia todos os aspectos do desenvolvimento infantil. Ao brincar, a criança dialoga consigo mesma, com o outro e com o mundo, criando pontes entre o real e o imaginário. Gandhi Piorski (2016) em sua obra *Brinquedos de Chão*, reflete sobre a profundidade dessa prática infantil, afirmando que o brincar é uma prática espiritual, porque ao brincar, a criança cria e recria o mundo, e, ao mesmo tempo, revela os sentidos mais profundos da vida. Esse pensamento revela como o ato de brincar é intrinsecamente ligado à maneira como a criança compreende e processa a sua realidade, indo além do simples entretenimento e assumindo uma dimensão quase sagrada na formação do ser humano.

O brincar livre, portanto, permite à criança experimentar o mundo ao seu redor de forma criativa e espontânea, o que facilita a construção de uma identidade própria e a assimilação de valores culturais e sociais. Ao construir cenários imaginários, as crianças não apenas exercitam suas habilidades cognitivas, mas também projetam suas emoções, medos e desejos, explorando diferentes facetas da vida emocional. O ato de brincar é uma revelação das potencialidades interiores, que emergem à medida que a criança interage com o mundo ao seu redor. Essa interação é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de resolver problemas de forma criativa.

Piorski (2016) destaca a importância dos elementos naturais e simples no processo do brincar, que possibilitam uma relação mais profunda e autêntica com o ambiente. As crianças, quando interagem com os elementos naturais – terra, água, folhas – criam um repertório simbólico que enriquece suas vidas, conectando-as ao mundo de maneira direta e visceral. Esse aspecto do brincar com materiais simples reforça a ideia de que o brincar não depende de tecnologias ou recursos sofisticados, mas de um ambiente que permita à criança explorar livremente o mundo com imaginação e curiosidade. Adicionalmente, o brincar permite que as crianças desenvolvam sua compreensão das normas sociais.

Já Vygotsky (1987) enfatiza que, ao brincar, a criança internaliza as regras sociais de uma maneira natural e criativa, adaptando-se aos diferentes papéis e situações que cria no mundo imaginário. Este processo de socialização através do brincar prepara a criança para interações mais complexas na vida adulta, desenvolvendo habilidades como cooperação, empatia e negociação.

O brincar, enquanto um processo formativo, vai além da atividade lúdica em si. Ele molda o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, como bem aponta Barros (2009): “[...] partindo do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não podemos deixar de assegurar um espaço privilegiado para diálogo sobre tal temática.” (p.69). Essa reflexão nos convida a ver o brincar não apenas como uma etapa do desenvolvimento, mas como uma ferramenta contínua de aprendizagem e descoberta, que acompanha a pessoa ao longo de toda a vida.

Em síntese, o brincar transcende o espaço da infância, tornando-se um eixo central para a construção de experiências significativas, brincar é dar-se ao mundo e receber dele os seus mistérios. Ao proporcionar esse espaço de liberdade e criatividade, permitimos que a criança construa sua visão de mundo, fortalecendo sua autonomia e potencial criativo, elementos essenciais para uma vida social plena e integrada.

2.1 A linguagem do brincar

A linguagem é frequentemente incorporada ao brincar. As crianças desenvolvem habilidades linguísticas ao interagir com outras crianças durante as atividades lúdicas. A ludicidade não está apenas ligada a vida das crianças, mas a todos os seres humanos. As linguagens do brincar são diversas e interconectadas, oferecendo às crianças uma ampla gama de formas de expressar sua criatividade, imaginação e personalidade. O brincar é um meio essencial para o desenvolvimento holístico das crianças, envolvendo mente, corpo e emoções.

A ludicidade, que se refere à qualidade do lúdico, não está restrita apenas à vida das crianças, é uma dimensão fundamental para todos os seres humanos, independentemente da idade. O termo "lúdico" está relacionado a atividades de jogo, brincadeiras e recreação, e sua importância abrange várias fases da vida.

A abordagem lúdica proporciona não só momentos de diversão, mas também é uma maneira valiosa de explorar, aprender, criar laços sociais e manter uma perspectiva positiva em todas as fases da vida. Portanto, reconhecer e incorporar a ludicidade em diferentes contextos é uma parte importante do desenvolvimento humano ao longo do tempo.

Existem muitas linguagens do universo lúdico no ser humano, podem se desenvolver por meio corporal, verbal, artística, musical, dramática, do movimento, simbolismo, de regras, social, sensorial, lógica, científica, tecnológicas entre outras, são momentos de entrega, contemplação. Algumas linguagens podem ser terapêuticas, meditativas, gerar concentração, reflexão, competição, são muitos os sentidos que surgem no ato de jogar movidos pelo interesse e a curiosidade.

A curiosidade está ligada ao brincar, também é um combustível para a aprendizagem, ela faz com que a pessoa vá em busca do conhecimento, o ser curioso pode mudar a sua forma de ver o mundo. Segundo L'Ecuyer (2016): “a curiosidade é o desejo de conhecimento. Ver as coisas com outros olhos permite ficarmos cativados diante da sua existência” (p.31). O encantamento é imediato ao se envolver em um novo cenário de vida, ao se colocar no espectro de descoberta, o ser humano desenvolve parte importante do seu modo de ver o mundo. Ainda conforme o pensamento de L'ecuyer (2016), “A curiosidade é um mecanismo inato na criança. Nasce com ela. Mas, para que a curiosidade possa funcionar bem, a criança deve estar em um ambiente que a respeite” (p.31).

Quando apresentarmos à criança pequena estímulos externos de forma que estes superam a sua curiosidade, anulamos a sua capacidade de motivar-se por si mesma. Substituir o que move a pessoa é anular sua vontade. Por fim, a criança que se acomoda e não é capaz de encantar-se nem de espantar-se com nada. O seu desejo é bloqueado. (L'Ecuyer, 2016, p.22)

A curiosidade desempenha um papel significativo no contexto lúdico, especialmente no desenvolvimento infantil. O brincar livre refere-se às atividades lúdicas que as crianças realizam sem a orientação direta de adultos, permitindo-lhes explorar, experimentar e aprender por si mesmas. A curiosidade é um impulso natural que

impulsiona as crianças a explorar o mundo ao seu redor de maneiras diversas e criativas durante essas atividades.

Quando as crianças são movidas pela curiosidade durante o brincar livre, estão mais propensas a se envolver em aprendizado autodirigido. Elas fazem perguntas, experimentam diferentes abordagens e descobrem respostas por conta própria.

Os gregos já diziam que o princípio da filosofia era a curiosidade, a primeira manifestação daquilo que é intangível e move o ser humano: o desejo de conhecimento. Milhares de anos depois, uma das mais reconhecidas pedagogas de todos os tempos, Maria Montessori, enfatizou a importância da curiosidade no aprendizado das crianças. (L'Ecuyer, 2016, p.25-26)

Quando se respeita que as crianças, jovens e adultos sejam curiosos, estamos dando um passo além, aguçando a imaginação por meio da exploração sensorial. A curiosidade é o desejo de buscar algo, se colocar em um estado de descobertas, ter liberdade interior para ir ao encontro das suas vontades.

Assim, promover a curiosidade e o brincar como uma linguagem vital na educação e nas relações sociais é promover uma visão holística do ser humano. Ao respeito dessa dimensão lúdica, permitimos que o brincar não é uma simples distração, mas um poderoso instrumento de desenvolvimento pessoal e coletivo, essencial para a formação de indivíduos plenos, criativos e curiosos ao longo de toda a vida.

Em resumo, o brincar é uma linguagem essencial para o desenvolvimento humano em todas as idades, promovendo criatividade, aprendizado e conexão com o mundo. A curiosidade, elemento central do brincar, estimula a descoberta e o crescimento pessoal, permitindo que crianças e adultos explorem livremente e adquiram novas formas de ver o mundo. Ao valorizar e incentivar o brincar e a curiosidade, promovemos um desenvolvimento integral, enriquecendo a capacidade de aprendizagem e a interação social.

2.2 A liberdade e a autonomia

Com a imaginação podemos navegar em locais desconhecidos, nunca navegados, ou até inabitados, isso muito influenciado pela liberdade interior que o ser humano tem. A liberdade interior refere-se à sensação de emancipação que uma pessoa experimenta em seu mundo interior, independentemente das circunstâncias externas. É um estado de ser onde alguém se sente livre emocional, psicológica e espiritualmente, mesmo que haja restrições externas.

A liberdade interior está relacionada ao domínio próprio, à capacidade de fazer escolhas conscientes, de lidar com as emoções de maneira saudável e de cultivar uma mentalidade positiva. Por meio dessa experiência pode-se reconhecer seus valores, desejos e limitações, pois como diria L'Ecuyer (2016): “Se não há liberdade interior na realização do trabalho, é difícil conseguir sucesso” (p. 72). A autora refere-se que a liberdade é muito importante, mas também saber que disciplina é um fator mediador. A disciplina mesmo sendo uma palavra contraditória relacionando-a ao processo de invenção em experiências artísticas e no momento do brincar livre, é necessária para não se chegar ao caos. Os limites também são importantes para que possa alcançar o “sucesso”, na educação infantil fundamental deixar claro os limites para poder ter um melhor entendimento no processo de aprendizagem. Não pode confundir liberdade, com falta de limites, ou disciplina. Liberdade interior não significa ausência de responsabilidades ou desafios, mas sim a capacidade de enfrentá-los com clareza mental e emocional. Cultivar a liberdade interior é um processo contínuo que envolve autorreflexão, crescimento pessoal e a busca constante por uma vida significativa.

Primeiro a invenção e a descoberta. Depois, a disciplina e o aprendizado. Quando essa ordem não é respeitada na educação infantil, acaba se cumprindo o que dizia Carl G. Jung, “todos nós nascemos originais e morremos cópia” (L'Ecuyer, 2016, p.81)

A liberdade interior desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente na educação infantil, onde a imaginação floresce. Quando cultivamos um ambiente em que a liberdade e a autonomia coexistem com limites e disciplina, permitimos que a criança explore o mundo ao seu redor e o seu

próprio interior, descobrindo-se como ser criativo e único. A imaginação se torna a bússola que navega por territórios inexplorados, guiada pela liberdade interior e pela estrutura necessária para que o caos não se instale. Como afirmam L'Ecuyer (2016) e Jung, sem essa harmonia entre invenção e disciplina, corremos o risco de sufocar o potencial criativo que existe em cada pessoa, tornando-nos meras cópias de uma sociedade que não valoriza a autenticidade. Assim, a verdadeira liberdade, tanto interior quanto exterior, não é a ausência de regras, mas a capacidade de viver e aprender com autonomia, responsabilidade e criatividade, moldando uma vida significativa e original.

O ser humano é movido a entusiasmo e a energia, principalmente quando criança, precisamos estimular esses sensores em busca da criação imaginária. O senso de liberdade é uma construção da própria criança, Holm (2005): “a brincadeira é livre na sua essência – o processo de criação artística é livre em sua essência. Se um processo artístico é controlado, já não é mais um processo artístico, correto?” (p.16). A autora é totalmente a favor da total liberdade, compondo outros(as) pensadores(as) que descrevem os limites. Mas em busca dessa relação entre a liberdade e limites, como se estabelecer um canal mediador, ou sensível a essa dicotomia?

A reflexão entre se dar liberdade e limites refere-se à tensão ou contraste entre o desejo humano natural de liberdade e autonomia e a necessidade social ou pessoal de impor restrições ou limitações. A dicotomia entre liberdade e limites não implica necessariamente uma oposição irreconciliável. Na verdade, um equilíbrio saudável entre esses dois conceitos é muitas vezes desejável para promover um desenvolvimento pessoal e social equilibrado. Em contextos sociais, é comum haver a necessidade de negociar limites. Isso envolve considerar as necessidades e desejos individuais em relação aos limites estabelecidos pela sociedade. Mas e no processo de experiência artística?

São discussão que se entrelaçam, pois, o equilíbrio entre liberdade e limites pode promover um ambiente propício ao crescimento e aprendizado. Limites proporcionam estrutura, enquanto a liberdade permite a exploração e a expansão de habilidades e conhecimentos em busca do autoconhecimento.

Portanto, a dicotomia entre liberdade e limites é uma reflexão da complexidade inerente à vida humana, onde encontrar um equilíbrio é muitas vezes um desafio, mas

também uma oportunidade para um desenvolvimento saudável e significativo dentro do fazer artístico.

2.3 A liberdade como condição para a aprendizagem.

Conforme o questionamento de Holm (2005): “durante todos esses anos em que trabalhei com crianças e arte, minha pergunta tem sido: como é que conseguimos destruir a criatividade e essa capacidade natural para a pesquisa que as crianças possuem?” (p.16). Essa reflexão traz inquietudes que atravessam os mais diversos sentidos e racionalismos, como pensar como um adulto para saber o que as crianças querem? Como não tornar as práticas artísticas pedagógicas em tarefas meramente institucionalizadas dentro de quatro paredes chamada escola? Uma das dicas que a autora nos revela, é deixar as crianças transitarem, não ficarem presas dentro de um espaço, aumentar os limites, as possibilidades, as explorações sensoriais, principalmente em contato com a natureza e o mundo exterior.

Holm (2005) afirma: “a oficina de arte do futuro deverá ser um lugar por onde se possa caminhar, estar no espaço da provocação, do encanto, da diversão, das cores, da luz. Foi um espaço assim que as crianças e eu criamos juntos” (p.16). A experiência com arte frequentemente é vista como uma forma de expressão individual e liberdade criativa. Quando um processo artístico é controlado demais, seja por normas, regras rígidas ou influências externas, a capacidade da pessoa de se expressar livremente pode ser comprometida. A autenticidade muitas vezes está ligada à capacidade da pessoa de explorar suas emoções, ideias e perspectivas pessoais sem restrições excessivas.

Se a aprendizagem for excessivamente controlada, com instruções rígidas e falta de espaço para a iniciativa da pessoa, pode haver uma perda de autonomia e engajamento. Assim como na arte, a verdadeira aprendizagem muitas vezes floresce quando a pessoa tem a liberdade de explorar tópicos de interesse pessoal, tomar decisões sobre como abordar os problemas e participar ativamente do processo.

Como seres humanos, somos capazes de perceber pelos sentidos, brincar, pular, e dançar, nos expressar, usar todos os sentimentos. Ninguém pode tirar isso de nós.

Assim, essa habilidade de experienciar é unicamente do ser humano e terá cada

vez mais espaço no futuro. Eu acredito muito na expressão artística da própria criança. (Holm, 2005, p.17)

A liberdade como condição para a aprendizagem é uma das formas mais atuais de se desenvolver a educação artística, tanto no âmbito educacional formal como não formal. Na educação artística, essa premissa se torna ainda mais essencial, pois a arte é, por natureza, um campo de experimentação, questionamento e inovação. Quando permitimos que a pessoa tenha liberdade em seu processo criativo, estamos valorizando sua subjetividade, suas vivências e percepções únicas, possibilitando que ele construa seu próprio saber.

Tanto no âmbito formal quanto no não formal, o ato de educar através da arte exige um ambiente onde a autonomia é incentivada e o erro é visto como parte fundamental do processo de aprendizado. A liberdade permite que as educandas transitem por suas próprias experiências, articulando saberes e criando sentidos que dialogam com suas realidades, histórias e visões de mundo. Educar artisticamente sem liberdade é limitar o potencial transformador da arte, que tem o poder de desconstruir e reconstruir as formas de ver e estar no mundo. Quando a pessoa aprendiz é colocado no centro do processo e lhe é oferecido espaço para criar, ele passa a enxergar a si mesmo como parte ativa na construção do conhecimento e, mais do que isso, como sujeito criador de realidades.

A liberdade, enquanto princípio da educação artística, transforma o ato de aprender em uma experiência de autonomia e descoberta, onde o processo é tão importante quanto o resultado. É ao oferecer esse espaço de criação livre que ajudamos a formar sujeitos críticos, sensíveis e, acima de tudo, capazes de transformar suas vidas e o mundo ao seu redor. Em um cenário educativo permeado pela liberdade, cada pessoa é convidada a ser autora de sua própria história, e a arte torna-se o meio pelo qual ele pode ressignificar e expandir as possibilidades de seu futuro.

A beleza e o processo de aprendizagem

Mas o que é a beleza? Será que é algo ligado apenas a estética do gosto pessoal, como podemos observar a profundidade da beleza no ato humano, na expressão, nas formas, nas cores, texturas, e principalmente na essência, de dentro para fora do ser humano. Segundo L'Ecuyer (2016) quando se refere ao tema:

A Beleza [...] sempre está relacionada a gosto? A Beleza a que se referem os filósofos não é uma mera beleza estética sujeita ao gosto. Não se trata da beleza “botox” ou da beleza “retoques” de alguns famosos. Tampouco é a beleza efêmera de qualquer coisa que considera bela pelo simples fato de ser uma novidade. Esses tipos de beleza são mais moda que beleza porque respondem a uns parâmetros estabelecidos que, por um lado, não dão liberdade para outras opções e, por outro lado, não são necessariamente verdadeiros, porque não resistem à prova da passagem do tempo. (p.142)

A estética do “bem” se prevalece a estética do “bonito”, é sobre essa Beleza verdadeira que podemos aprofundar quando se experimenta os processos artísticos, principalmente com crianças. O caminho que cada ser humano percorre no desenvolvimento de uma vivência por meio da estética artística, é o mais importante, e o “produto final”, o menos relevante dentro do aprendizado humano. A Beleza está ligada a essência do Bem, de ser verdadeiro, de ser vivenciado na sua plenitude, sem rebuscar os meios.

A criança carrega consigo a verdadeira beleza, a pureza, sendo a expressão da paciência, segundo L'Ecuyer (2016): “[...] o belo para uma criança é tudo aquilo que diz respeito à verdade da sua natureza, sua ordem interior, seus ritmos, sua inocência, seu processo verdadeiro de aprendizagem [...]” (p. 143). Dentro desse pensamento, pode-se perceber uma busca pela interiorização intuitiva do ser humano, pela sua essência genética, descobrindo os aprendizados da vida por meio dos sentidos orgânicos, natos à sua existência.

Essa abordagem ressalta a importância de uma educação que leve em consideração a individualidade da criança, incentivando-a a explorar o mundo de maneira autêntica, respeitando seu ritmo e promovendo um ambiente que preserve a inocência e a alegria inerentes à infância. Valoriza-se não apenas o que é esteticamente bonito, mas o que é autenticamente significativo para a experiência única de cada criança. Conforme o pensamento de L'Ecuyer (2016): “não há nada como a realidade do cotidiano para aprender. Se fugirmos do cotidiano para aprender sobre ele, nós o esvaziaremos de

sentido” (p.143). A beleza, nesse contexto, está relacionada ao "processo verdadeiro de aprendizagem". Isso sugere que a forma como uma criança aprende, com curiosidade, experimentação e descoberta, é intrinsecamente bela. Valoriza-se a jornada de aprendizado da criança, em vez de apenas o resultado-final.

A beleza também está presente nas interações sociais que ocorrem durante o aprendizado colaborativo. A troca de ideias, a colaboração e a compreensão mútua entre os aprendizes podem criar um ambiente enriquecedor que vai além do conteúdo acadêmico, promovendo habilidades sociais e emocionais. A capacidade de resolver problemas complexos e aplicar o pensamento crítico é uma parte essencial do processo de aprendizagem. A beleza reside na jornada de enfrentar desafios, analisar informações, formular soluções e aprender com os erros ao longo do caminho.

A beleza está no processo, e não no produto-final, ao focar no processo, incentiva-se a autonomia da criança. Isso permite que ela desenvolva habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e autoeficácia, promovendo uma abordagem mais independente para a aprendizagem e para o seu processo imaginativo.

2.4 A pedagogia da imaginação

Ao trabalhar os processos imaginários o ser humano se reinventa, se permite canalizar com meios internos e externos, se pensar em processos de aprendizagem podemos dizer que todas as formas educacionais derivam das imagens sensoriais do nosso cérebro. Segundo Bachelard, existe a imaginação formal, e a imaginação material, uma com um olhar, no que podemos observar e apreciar, mais global do mundo em que vivemos, já a material é mais crítica, provocadora, contrariadora, busca ser menos óbvia. Dentro desse pensamento Bachelard (1942): “expressando filosoficamente desde já, poderíamos distinguir duas imaginações: uma imaginação que dá vida à causa formal e uma imaginação que dá vida à causa material; ou, mais brevemente, *a imaginação formal* e *a imaginação material*” (p.01).

Enquanto a imaginação material transborda e mistura elementos sem a necessidade de combinação, ela representa a imaginação dos quatro elementos, da diversidade. Bachelard (1942) afirma: “a imaginação formal tem a necessidade da ideia de composição. A imaginação material tem necessidade da ideia de combinação” (p. 96).

Ao se debruçar sobre o tema da formatação das imagens, o autor percebe riqueza nas águas claras e nas mais turvas, criando uma alusão ao belo, lucido, límpido como sendo algo que encanta, mas nem sempre tem profundidade. Bachelard (1942), reflete:

O imaginário não encontra suas raízes profundas e nutritivas nas imagens; a princípio ele tem a necessidade de uma presença mais próxima, mais envolvente, mais material. A realidade imaginária é evocada antes de ser descrita. A poesia é sempre um vocativo. É, como diria Martin Buber, da ordem do Tu antes de ser da ordem do Isto. (p.126)

Dentro dessa dialética, as imagens se formam, provocam sensações muito antes de se materializam no mundo exterior. As diversas influências naturais fazem parte desse universo encantado e rico energeticamente.

Bachelard (1942) traz conceitos que pode traduzir uma "pedagogia do imaginário", que se baseia na ideia de que a imaginação desempenha um papel fundamental na educação e na construção do conhecimento. Ele acreditava que a imaginação é uma força criativa essencial que permite a descoberta, a invenção e a transformação do mundo, e a investigação seguirá essa linha criativa de pensar o lúdico. A pedagogia da imaginação indiretamente proposta por Bachelard enfatiza a importância de estimular a imaginação e a criatividade nas práticas educacionais. Ele argumenta que o ensino tradicional muitas vezes limita a imaginação e restringe a liberdade de pensamento, enquanto uma abordagem pedagógica que valoriza a imaginação permite que as aprendizas explorem e descubram o mundo de maneiras mais significativas.

A matéria vem da profundidade, o processo imaginativo caminha entre a razão e a intuição, dentro da poesia na experiência vivida. O conhecimento não parte de uma ação lógica, racional, mas sim de uma dúvida, de uma provocação.

O conhecimento não parte de uma certeza primeira, como queria Descartes, mas, ao contrário, tem seu ponto de partida numa polemica, ou seja, começa sempre por um diálogo, pela troca de argumentos e pela negação e retificação do saber

anterior, para em seguida alcançar novas verdades. (Barbosa & Bulcão, 2004, p.53)

O tempo é algo que se debate muito dentro dessas metodologias, a horizontalidade da ordem cronológica de um pensamento não é bem sequencial, ela fragmenta o consciente, verticalizado pelo eu. O tempo real seria o instante que a pessoa vive a experiência, e a sua personalidade terá total influência na construção desse pensamento. “Conforme mostra Bachelard, o homem só consegue tomar consciência de si no instante presente” (Barbosa & Bulcão, 2004, p.65), ao viver o presente a pessoa criará ritmos que irão elucidar a sua existência.

A poética do momento e do instante é incluída na reprodução de ritmos. Barbosa e Bulcão (2004) afirmam: “o ritmo é a quebra da continuidade da duração, pois o passado é um hábito presente e o futuro um ritmo antecipado” (p. 66). Dentro desse modelo, a imaginação se torna o centro do processo criativo, uma ferramenta para a construção do conhecimento.

É o instante que as imagens emergem no eu do poeta, permitindo que este, viva no instante presente todas as ambivalências da vida. A imagem vivida pelo poeta, fruto do instante, é única, não tem passado, não tem antecedentes, não possui causa, pois nada a determina, nem nada a continua. Como o instante, a imagem emerge para logo em seguida morrer. Viver uma imagem é ter num único instante uma visão plena e total do universo. (Barbosa & Bulcão, 2004, p.66)

A formação das imagens se torna o eixo central do conceito Bachelardiano que está ligado a pedagogia do imaginário, é o princípio desta pedagogia, ao formar uma imagem, a pessoa cria caminhos em direção ao conhecimento. A imaginação leva a pessoa ao estado libertário, inesperado, onde as escolhas racionais, elas não são ordenadas por uma razão, mas por suas livres escolhas.

O foco da pedagogia do imaginário é a liberdade, o surgimento de novas ideias e propostas por meio de uma produção de conceitos que vem do consciente. A existência de um estímulo positivo ao erro, da tentativa, das repostas vinda da exploração da mente, das imagens formadas ao raciocinar.

A imaginação através de recursos escassos refere-se à capacidade humana de cultivar a criatividade e inovação mesmo quando enfrentando limitações ou restrições.

Esse tema está intrinsecamente ligado à aprendizagem humana, pois destaca como as pessoas podem desenvolver habilidades cognitivas e solucionar problemas mesmo em contextos de recursos limitados. Quando os recursos são escassos, as pessoas muitas vezes são incentivadas a explorar alternativas, pensar de maneira inovadora e encontrar soluções criativas para superar desafios.

Na aprendizagem, essa abordagem destaca a importância de promover ambientes que estimulem a imaginação e a inventividade, mesmo quando os recursos são limitados. Isso pode envolver estratégias pedagógicas que incentivam a resolução de problemas, a colaboração e a utilização eficiente dos recursos disponíveis. A ideia é que, ao enfrentar restrições, os aprendizes podem ser impulsionados a desenvolver habilidades adaptativas, pensamento crítico e uma mentalidade criativa.

Além disso, a imaginação através de recursos escassos também está relacionada à valorização da simplicidade e à capacidade de encontrar beleza e significado em experiências e materiais modestos. Esse conceito destaca que a aprendizagem não depende exclusivamente de recursos abundantes, mas sim da habilidade de explorar, adaptar e criar com o que está disponível.

Fechando esse segundo pilar da tríade do enquadramento teórico "O brincar, a autonomia e a liberdade" que explora a interconexão entre o ato de brincar, o desenvolvimento da autonomia e a promoção da liberdade na experiência humana. Destaca-se a importância do brincar como um componente essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, proporcionando às pessoas a oportunidade de explorar, experimentar e aprender de maneira lúdica.

A autonomia, neste contexto, refere-se à capacidade de tomar decisões e agir de maneira independente. O ato de brincar é visto como um terreno fértil para o

desenvolvimento da autonomia, pois as crianças, em particular, têm a chance de explorar diferentes papéis, tomar decisões e resolver problemas, promovendo habilidades de tomada de decisão e autoeficácia.

A liberdade, por sua vez, está associada à capacidade de agir sem restrições excessivas. O brincar é considerado um espaço onde a liberdade é encorajada, permitindo que as pessoas experimentem, expressem-se criativamente e desenvolvam uma compreensão mais profunda de si mesmas e do mundo ao seu redor.

Em conjunto, esse enquadramento teórico ressalta como o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano. Ele proporciona não apenas diversão e entretenimento, mas também promove a autonomia ao permitir que as pessoas assumam o controle de suas experiências, e a liberdade ao oferecer um espaço para a expressão criativa e a descoberta pessoal.

A pedagogia da imaginação revela-se como um caminho essencial para o desenvolvimento humano, onde a criatividade e o imaginário ganham centralidade na formação do conhecimento. Ao longo deste capítulo, percebe-se que a imaginação, segundo Bachelard, transita entre o material e o formal, manifestando-se tanto na percepção sensorial quanto na capacidade de criar novas realidades. Esse processo é vital não apenas na educação, mas também na compreensão de si mesmo e do mundo.

Através da imaginação, o ser humano encontra caminhos para a liberdade criativa e a inovação, elementos indispensáveis em qualquer processo de aprendizagem. Como destaca Gandhi Piorski, ao brincar, as crianças exploram o mundo e a si mesmas, revelando o potencial que a imaginação oferece para a autonomia e a descoberta. O ato de brincar, assim como o de imaginar, é uma porta para a construção de saberes e para a transformação pessoal e social.

Neste sentido, a pedagogia da imaginação propõe um aprendizado que vai além do racional e do técnico, promovendo um espaço onde o erro é aceito, a dúvida é incentivada e a criação se torna um ato de liberdade. Como o instante poético descrito por Bachelard, onde a imagem emerge e desaparece, a educação através da imaginação é fluida, adaptável e sempre em transformação. Ela desafia as convenções, rompe com o óbvio e cria novas formas de ver o mundo.

Por fim, a pedagogia da imaginação defende que, assim como o brincar oferece à criança autonomia e liberdade, a educação imaginativa oferece ao ser humano o poder de reinventar sua realidade, construindo novas formas de pensar e agir no mundo.

3. Política pedagógica e cultural

A arte em busca de uma educação mais democrática

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação.

(Freire, 1993, p.10)

A educação por si só é uma ação política, e deriva-se de um conjunto democrático. “A pedagogia sempre é política; política e pedagogia estabelecem uma relação de caráter cultural e social” (Hoyuelos, 2020, p.36). A arte e educação tem uma relação importante para relação política das pessoas, ao expressar suas ideias busca a inclusão social por meios das suas linguagens. Para Hoyuelos (2020) ao investigar a história de Loris Malaguzzi no contexto político, a presença da política na vida das crianças reflete o reconhecimento de sua capacidade de atuar como agentes transformadores, tanto na construção de suas próprias trajetórias quanto na promoção de mudanças sociais significativas.

No pensamento de Loris Malaguzzi, a educação está intrinsecamente ligada à política social, pois é por meio dessa relação que se possibilita uma escola pública inclusiva, democrática e orientada para a transformação social, que valoriza a participação ativa de todas as crianças.

Malaguzzi reflete sobre a inseparabilidade entre educação e política social, reforçando o papel transformador da escola na construção de uma sociedade mais justa. Esta formulação destaca a participação ativa das crianças, tanto no nível individual quanto no coletivo, com foco na transformação social. Ele via a política como uma ferramenta poderosa para criar condições que apoiassem o crescimento e o desenvolvimento saudável das crianças e para promover uma sociedade mais justa, equitativa e democrática para todos.

A escola e a arte são ferramentas fundamentais para a transformação social. Sem dúvida, ambas desempenham papéis essenciais nesse processo. Para Freire (1993), a escola tem um papel central na formação das pessoas por meio da educação. Ao oferecer oportunidades de aprendizado, a escola busca estimular cidadãos informados, críticos e engajados em suas comunidades.

Como não há educação sem política educativa que estabelece prioridades, metas, conteúdos, meios e se infunde de sonhos e utopias, creio que não faria mal nenhum neste encontro que sonhássemos um pouco. (Freire, 1993, p.14)

A consciência crítica é uma das principais ferramentas da escola democrática, capaz de cultivar um senso de política entre os(as) estudantes, incentivando-os(as) a

questionar as estruturas de poder, as injustiças sociais e as desigualdades presentes na sociedade. Isso envolve estimular os(as) estudantes a analisar e compreender questões complexas, a reconhecer preconceitos e estereótipos, além de desenvolver empatia e solidariedade com os(as) outros(as). Para Hoyuelos (2020), “[...] a escola é um âmbito estético habitável. O âmbito como rede de relações [...] o caráter ambital da realidade e do mundo” (p. 37).

Tanto a escola quanto a arte podem servir como espaços para o diálogo e a construção de pontes entre diferentes grupos e comunidades. Ao promover a diversidade, o multiculturalismo e a inclusão, eles podem ajudar a superar divisões sociais e culturais, promovendo o entendimento mútuo e a colaboração.

As diferenças sociais estão diretamente ligadas ao desenvolvimento humano, ao se deparar com um grupo social economicamente desfavorável, a sua integridade salutar pode sofrer com a falta de condições nutricionais e sanitárias. Nas comunidades com índices altos de vulnerabilidade social, as condições de aprendizagem podem ficar aquém dos centros providos com mais recursos. Nesses casos a arte tem um papel fundamental para que seja equiparado essa perda, as linguagens da arte podem levar para a pessoa ganhos significativos suprimindo a ausência econômica.

A educação e a arte, enquanto ferramentas de transformação social, estão profundamente interligadas à política e à democracia. Como afirma Hoyuelos (2020), a pedagogia sempre é política, e essa relação entre política e educação é essencial para o desenvolvimento cultural e social dos indivíduos. Loris Malaguzzi, defensor do protagonismo infantil, reforça essa ideia ao acreditar que as crianças são agentes ativos de mudança, capazes de transformar suas vidas e a sociedade ao seu redor. A visão de Malaguzzi se conecta com a proposta de Paulo Freire (1993), que argumenta que a escola deve ser um espaço de formação crítica e engajada, onde os indivíduos desenvolvem uma consciência social e política que os capacita a atuar de maneira transformadora.

Nesse contexto, a arte emerge como uma linguagem potente para a expressão dessas ideias e ideais. Ao oferecer às crianças e jovens a oportunidade de explorar a arte como forma de expressão, abrimos espaço para que eles participem ativamente da construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Esses pensamentos, portanto, convergem na concepção de que a educação, aliada à arte, tem o poder de promover uma

educação mais democrática e inclusiva. Para Freire (1993) a prática educativa deve ser uma prática de liberdade, e para Malaguzzi (2020) a política é uma via para empoderar as crianças como protagonistas sociais.

Assim, os autores reforçam que a escola, quando conectada à arte e à política, pode se tornar um espaço de emancipação e transformação, onde a educação se transforma em uma prática crítica que não apenas forma cidadãos, mas também constrói pontes para uma sociedade mais democrática. A arte, nesse cenário, torna-se uma força capaz de derrubar barreiras, promover a inclusão e abrir caminhos para a liberdade de expressão, tornando cada indivíduo um coautor de sua própria história e da história coletiva.

3.1 A pedagogia política, uma relação de caráter cultural e social

A pedagogia política representa uma abordagem educacional que reconhece a interseção entre a educação e a política, enfatizando o papel crucial da educação na formação de pessoas conscientes, críticas e engajadas em questões sociais e políticas. Esta relação de caráter cultural e social é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Dentro deste contexto, a pedagogia política desempenha um papel fundamental na formação de pessoas conscientes, críticas e engajadas, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Ao reconhecer a relação intrínseca entre a educação e a política, ela busca transformar as estruturas sociais e políticas injustas e promover o empoderamento das pessoas e comunidades. Assim, a pedagogia política representa uma abordagem essencial para a promoção da justiça social, a defesa dos direitos humanos e a construção de um mundo mais igualitário e solidário.

A busca pela equidade é central para a educação e para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Em um cenário democrático, a educação deve assegurar que todas as pessoas, independentemente de suas origens socioeconômicas, raças, gêneros, etnias ou outras características, tenham acesso igualitário às oportunidades de aprendizagem. Embora ainda estejamos distantes desse ideal, a experiência com a arte pode aproximar-nos de realidades mais justas e inclusivas, respeitando a singularidade de cada pessoa.

Não podemos tratar a equidade educacional como uma utopia distante, pois ela é essencial para promover justiça social. Garantir que todas as pessoas aprendizes tenham igual acesso a recursos e oportunidades é um passo fundamental para combater desigualdades e fomentar inclusão. Uma sociedade democrática só se realiza plenamente com a participação ativa de todos, e a educação inclusiva capacita cada pessoa a exercer seus direitos e responsabilidades, contribuindo de forma plena para o bem comum.

Uma educação equitativa reconhece e valoriza a diversidade de experiências, perspectivas e culturas presentes na sociedade. Ela busca criar ambientes inclusivos e acolhedores onde todos os alunos se sintam respeitados e valorizados, independentemente de suas diferenças.

A educação artística desempenha um papel importante para a promoção de uma abordagem mais democrática e menos meritocrática na aprendizagem. Em vez de se concentrar exclusivamente em padrões de desempenho e avaliações baseadas em mérito, a educação artística valoriza a criatividade, a expressão individual e a diversidade de habilidades e perspectivas. A educação pela arte oferece uma oportunidade para as pessoas explorarem diferentes formas de expressão criativa, como pintura, música, dança, teatro e literatura. Isso permite que desenvolvam sua imaginação, autoexpressão e pensamento crítico, sem a pressão de se adequarem a padrões rígidos de desempenho.

A educação por meio da arte valoriza a colaboração e o trabalho em equipa, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e solidário. Em vez de competir uns com os outros por notas ou reconhecimento, os alunos são incentivados a colaborar, compartilhar ideias e apoiar uns aos outros em seus processos criativos. Outro aspecto importante da educação artística é sua capacidade de promover a diversidade cultural. Ao reconhecer e valorizar as diferentes formas de expressão cultural e individual, a educação artística ajuda a criar um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso, onde todos os alunos se sintam representados e valorizados.

Neste sentido, a pedagogia política não apenas reconhece a interseção entre educação e política, mas também reafirma o papel transformador da arte e da cultura na construção de uma sociedade mais justa. A educação artística e cultural emerge como uma poderosa ferramenta para promover a equidade, a inclusão e o respeito à diversidade, permitindo que cada pessoa explore sua criatividade, sua identidade e sua visão de mundo.

Ao valorizar as diferentes formas de expressão cultural e individual, criamos espaços de aprendizagem mais acolhedores e representativos, onde todas as vozes são ouvidas e respeitadas. Assim, a pedagogia política, alicerçada na arte e na cultura, se torna um pilar essencial para a construção de uma sociedade democrática, solidária e capaz de transformar realidades por meio da educação.

3.2 Educação democrática e sociabilização coletiva

A educação democrática baseia-se em abordagens pedagógicas que enfatizam a importância da participação ativa, colaboração e respeito à diversidade no processo educacional. Inspirada em teorias como a pedagogia crítica de Paulo Freire, a teoria sociocultural de Lev Vygotsky e a teoria do construtivismo, a educação democrática busca não apenas transmitir conhecimento, mas também desenvolver a consciência crítica, autonomia e responsabilidade social das pessoas aprendizes.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, bem como a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. Implica a existência de homens em suas relações com o mundo. Relações de transformação e não de adaptação. (Freire, 1968, p.81)

Essa abordagem reconhece a sala de aula como um espaço democrático, promovendo o diálogo e a reflexão como elementos essenciais. A interação social é vista como fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social, incentivando a colaboração entre os alunos. A diversidade de perspectivas e experiências é valorizada, refletindo a teoria da escola pluralista, e métodos de aprendizagem experiencial são incorporados para tornar a educação mais significativa e aplicável à vida dos(as) estudantes.

De acordo com essa reflexão, é importante destacar que a educação democrática não apenas forma indivíduos críticos, mas também cidadãos capazes de atuar com empatia e responsabilidade social. A sociabilização coletiva, dentro dessa perspectiva, é um processo que transcende o espaço escolar e se expande para a vida em comunidade, onde os aprendizados adquiridos em sala de aula são colocados em prática. Através de um ambiente educacional que valoriza a diversidade e o diálogo, os estudantes não apenas

absorvem conhecimentos, mas se tornam sujeitos ativos na construção de um mundo mais justo e equitativo.

Além disso, a abordagem democrática na educação permite que os alunos experimentem a cidadania em suas práticas cotidianas, desenvolvendo a habilidade de ouvir, respeitar e dialogar com o outro, reconhecendo que o processo educativo é também um processo de convivência social. Essa convivência, fundamentada em relações de transformação, como propõe Freire (1968), coloca o ser humano em uma posição de cocriador do mundo, em vez de mero adaptador às suas condições.

Ao promover uma educação que integra a sociabilização coletiva, estamos preparando pessoas para serem agentes de mudança, capazes de reconhecer as desigualdades sociais e de atuar ativamente na transformação dessas realidades. Em última instância, a educação democrática e a sociabilização coletiva caminham juntas na construção de uma sociedade mais inclusiva, plural e consciente, onde a participação ativa de cada um contribui para o bem comum.

Para concluir, a educação democrática e a sociabilização coletiva formam uma parceria essencial na construção de uma sociedade mais inclusiva e participativa. Ao promover o diálogo, a colaboração e o respeito à diversidade, essa abordagem educacional vai além da mera transmissão de conhecimento, preparando as pessoas para atuarem de forma crítica e consciente na sociedade. Por meio da prática da cidadania no cotidiano escolar, os estudantes não apenas aprendem, mas também se tornam agentes de mudança, cocriadores de um mundo mais justo e equitativo. Assim, a educação democrática, ao integrar a sociabilização coletiva, reafirma o compromisso com a formação de indivíduos capazes de transformar suas realidades e contribuir para o bem comum.

3.3 Diferenças sociais, e a aprendizagem

As diferenças sociais exercem um impacto profundo no processo de aprendizagem, moldando de forma diversa as experiências educacionais de cada pessoa. Fatores como classe social, origem étnica, gênero e contexto cultural influenciam não apenas a maneira como as pessoas abordam o aprendizado, mas também como interagem e se sentem no ambiente educacional. Essa desigualdade social muitas vezes determinam o acesso a recursos educacionais, como materiais didáticos, tecnologia e oportunidades

extracurriculares. Pessoas de diferentes origens podem enfrentar disparidades significativas nesse acesso, afetando diretamente suas oportunidades de aprendizagem, Freire (1968) reflete que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela" (p.11). As expectativas culturais e sociais que cercam determinados grupos podem impactar as metas educacionais e as aspirações dos(as) estudantes. Estereótipos e preconceitos podem influenciar as percepções dos(as) educadores(as) e colegas, afetando a autoestima e a motivação das pessoas aprendizes.

Diferenças sociais podem contribuir para a diversidade de estilos de aprendizagem. Pessoas de contextos culturais variados podem ter abordagens distintas para absorver informações, preferindo diferentes métodos de ensino ou estilos de comunicação. A desigualdade econômica tem um efeito direto na qualidade da educação. Escolas em áreas de maior vulnerabilidade econômica muitas vezes têm menos financiamento, o que resulta em menos recurso humano e infraestrutura, perpetuando um ciclo de desigualdade educacional. Freire (1968) enfatizava que a educação deve ser transformadora e politicamente consciente. Ele alertava contra uma educação que simplesmente reproduz as condições de desigualdade, em vez de desafiar essas estruturas de poder. Sua abordagem sugere que uma verdadeira política educacional deve focar na equidade e na justiça social para quebrar o ciclo da pobreza.

O contexto familiar, muitas vezes determinado por fatores socioeconômicos, desempenha um papel impactante na aprendizagem. Um ambiente familiar que valoriza a educação e fornece suporte pode contribuir positivamente para o desempenho acadêmico, enquanto desafios familiares podem representar obstáculos. As condições socioeconômicas influenciam o acesso a oportunidades educacionais, serviços de apoio e a qualidade da educação disponível em determinadas áreas. A desigualdade econômica pode resultar em disparidades na qualidade da educação oferecida.

3.4 A natureza e o desenvolvimento humano

Os fatores sociais e as diferenças econômicas dentro da sociedade refletem-se de maneira complexa, pois comunidades menos favorecidas podem, paradoxalmente, ter mais acesso à natureza. A importância da natureza na vida social do ser humano é amplamente reconhecida, e diversos pensadores oferecem reflexões significativas sobre essa relação. Richard Louv, por exemplo, aborda o conceito de "transtorno do déficit de

natureza", destacando como a desconexão com o mundo natural pode impactar negativamente o desenvolvimento humano. Em sua obra, Louv compila exemplos práticos e reflexões que evidenciam os benefícios da interação com a natureza, ressaltando como essa conexão pode enriquecer a aprendizagem e promover um bem-estar integral nas comunidades.

Nossa cultura é tão cheia de jargões e tão dependente da medicalização que hesito em introduzir esse termo. Talvez uma definição mais apropriada surja com o avanço da pesquisa científica. E, como mencionado anteriormente, não estou sugerindo que esse termo represente um diagnóstico médico. Mas quando falo sobre o transtorno do déficit de natureza com grupos de pais e educadores, o sentido da expressão fica claro. O transtorno do déficit de natureza descreve os custos da alienação em relação à natureza, incluindo a diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índices mais altos de doenças físicas e emocionais. (Louv, 2016, p.58)

No seu livro *A Última Criança na Natureza*, Louv (2016) traz a importância de proporcionar às crianças a oportunidade de explorar a natureza e a cultura, brincar ao ar livre, aprender sobre a flora e fauna e desenvolver um relacionamento significativo com o ambiente natural. Outro pesquisador da questão da natureza é Stefano Mancuso (2019), onde enfatiza a importância das plantas para a sociedade e para a sustentabilidade do planeta. Ele defende que as plantas desempenham um papel fundamental na regulação do clima, na produção de alimentos e na preservação da biodiversidade. Além disso, Mancuso destaca o potencial das plantas como fonte de inspiração para a inovação tecnológica e o desenvolvimento sustentável.

As plantas são organismos multicelulares eucarióticos e fotossintetizantes, caracterizados, embora com algumas exceções, por uma parte aérea e um sistema de raízes; para compensar sua natureza séssil e adaptar-se às condições ambientais mutáveis sem poder se deslocar, elas desenvolveram a capacidade de se mover

pelo crescimento, dando uma demonstração de extraordinária plasticidade.
(Mancuso, 2019, p. 29)

Stefano Mancuso, em suas pesquisas sobre a inteligência das plantas, nos convida a refletir sobre a relação entre o mundo vegetal e o humano, especialmente no que se refere ao “crescimento” e à “adaptação”. No trecho citado, ele destaca como as plantas, apesar de serem organismos “sésil” (fixos no solo), têm uma capacidade incrível de adaptação ao ambiente através do crescimento. Mancuso (2019) propõe que essa “plasticidade” das plantas pode nos ensinar muito sobre a “resiliência” e a “capacidade de adaptação” do ser humano, principalmente no contexto de vulnerabilidade social.

A ideia de crescimento como adaptação também pode ser vista como uma metáfora para o desenvolvimento humano. Assim como as plantas, os seres humanos estão constantemente enfrentando condições ambientais mutáveis e, em vez de ficarem parados, têm a capacidade de “crescer” emocionalmente, intelectualmente e espiritualmente em resposta a esses desafios.

Por exemplo, quando Mancuso fala sobre a habilidade das plantas de "se mover pelo crescimento", podemos fazer um paralelo com o crescimento humano, onde enfrentamos obstáculos que, em vez de nos paralisar, nos forçam a encontrar novas maneiras de “adaptar e evoluir”. Esse conceito se alinha com a ideia de que o crescimento humano não é linear, mas uma resposta contínua às mudanças e dificuldades do ambiente, tanto físico quanto social.

Mancuso (2019) também enfatiza em sua obra, a inteligência das plantas como um modelo para a humanidade aprender sobre a “simbiose” e a “interdependência” com o mundo natural. Ele nos lembra que, ao observarmos como as plantas vivem em harmonia com o ambiente ao seu redor, podemos compreender a importância da natureza para a vida humana. A conexão entre plantas e pessoas vai além do óbvio benefício de fornecer oxigênio e alimentos; elas nos ensinam a importância da “comunidade” e da “colaboração”, pois funcionam em redes interconectadas (como as raízes e micorrizas no solo) para sustentar a vida ao seu redor. A relação que Mancuso (2019) traz entre o comportamento das plantas e a comunhão com o ambiente, é uma lição vital para as sociedades humanas, que muitas vezes se desconectam da natureza.

Além de fornecer uma base para a sobrevivência humana, o “crescimento” das plantas pode ser visto como uma analogia para o desenvolvimento pessoal. Assim como uma planta depende de condições externas, como “luz, água e solo”, o ser humano também depende de condições sociais e emocionais para crescer de forma saudável. Ao respeitar e valorizar a “natureza”, podemos nos reequilibrar e reencontrar uma base de crescimento que é essencial para o nosso bem-estar físico e emocional.

Portanto, a reflexão do autor sobre a capacidade de crescimento das plantas nos lembra que a natureza não só nos sustenta fisicamente, mas também nos oferece uma “metáfora” poderosa para o crescimento humano. O estudo das plantas como organismos adaptáveis e resilientes pode nos inspirar a enfrentar desafios de forma criativa e a perceber nossa própria “plasticidade” no desenvolvimento pessoal. Assim, a “inteligência das plantas” serve de inspiração para refletirmos sobre como podemos crescer em harmonia com o mundo ao nosso redor.

Sob o olhar de Rick Rubin, ao refletir que a natureza é educadora, o autor reflete sobre a profunda conexão entre a natureza e a criatividade humana. Rubin (2023) descreve a natureza como uma obra sublime e eterna, “não precisamos de entender a natureza para apreciar” (p. 53), que muda constantemente através das estações e oferece uma riqueza de beleza e inspiração. Ele argumenta que, embora não precisemos compreender a natureza em detalhes para apreciá-la, a sua beleza é capaz de nos arrebatá-la e nos inspirar profundamente.

Rubin (2023) destaca que a natureza oferece uma paleta infinita de cores e formas que transcendem os limites impostos pelos padrões artificiais. Ao se conectar com a natureza, podemos experimentar um senso de admiração e descoberta contínua, que nos aproxima de nossa própria essência e potencial criativo. O autor sugere que a imersão na natureza enriquece nosso espírito e, conseqüentemente, nossa produção artística. Ele afirma que essa conexão com o mundo natural nos ajuda a perceber que não estamos separados, mas sim integrados em uma unidade maior. Em última análise, Rubin (2023) vê a natureza como um educador que nos ensina a valorizar e expressar nossa criatividade de maneira mais autêntica e harmoniosa.

Em resumo, as diferenças sociais e regionais desempenham um papel muito importante na configuração das experiências educacionais, impactando o acesso a

recursos, as expectativas, os estilos de aprendizagem e as condições de apoio. Compreender e abordar essas diferenças é essencial para promover uma educação inclusiva e equitativa, reconhecendo a diversidade de contextos e necessidades dos estudantes.

A análise das diferenças sociais e seu impacto na aprendizagem revela uma realidade complexa e multifacetada, onde fatores como classe social, origem étnica e contexto cultural desempenham papéis importantes na formação das experiências educacionais das pessoas. O acesso desigual a recursos educacionais e as barreiras impostas por estereótipos e preconceitos evidenciam as disparidades que moldam a jornada acadêmica de muitos alunos. A interseção entre contexto familiar e condições socioeconômicas acentua a desigualdade na qualidade da educação, sublinhando a necessidade de abordagens mais inclusivas e equitativas.

Paralelamente, a relação entre a natureza e a aprendizagem, conforme explorada por Richard Louv e Stefano Mancuso, oferece insights valiosos sobre como a conexão com o mundo natural pode influenciar o desenvolvimento individual e coletivo. Louv (2016) destaca a importância da interação com a natureza para a saúde e o bem-estar, apontando a alienação ambiental como um fator que afeta negativamente a atenção e o estado emocional. Mancuso (2019), por sua vez, reforça o papel vital das plantas na sustentabilidade e na inovação, sublinhando a importância de integrar a natureza na educação e no cotidiano.

Rick Rubin, ao considerar a natureza como educadora, amplia essa perspectiva ao enfatizar que a beleza e a complexidade do mundo natural têm o poder de inspirar e enriquecer a criatividade humana. Rubin (2023) argumenta que a conexão com a natureza não apenas aproxima a pessoa de sua essência, mas também enriquece sua expressão artística e intelectual. A natureza, com sua infinita variedade de formas e cores, oferece um espaço de descoberta e apreciação que transcende as limitações impostas pela cultura moderna.

Em suma, a reflexão sobre as diferenças sociais e a natureza na aprendizagem destaca a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e contextos. A integração da natureza na educação e a superação das desigualdades sociais são essenciais para promover uma aprendizagem mais holística e enriquecedora. A conexão

com a natureza não apenas oferece uma fonte inesgotável de inspiração, mas também nos lembra de nossa interdependência com o mundo natural, reforçando a necessidade de abordagens educacionais que sejam tanto inclusivas quanto conscientes do ambiente.

Capítulo II

Metodologia

Do ponto de vista epistemológico e metodológico, os pressupostos teóricos que inspiram as tendências de formação pelas histórias de vida podem ser apresentadas sinteticamente sob dois aspectos: o primeiro atém-se ao estatuto da narrativa na experiência que o sujeito faz de si mesmo, mediante a produção de sua história; o segundo, à dimensão de projeto constitutivo da história de vida e do processo de formação. (Delory-Momberger, 2006, p. 361)

A investigação aqui proposta segue um caminho autobiográfico, explorando a trajetória profissional do autor como atelierista em uma escola inspirada na abordagem em Reggio Emília, além de seu trabalho como artista-educador em comunidades de São Paulo através da sua empresa, o Quiosco Cultural - Atelier Itinerante⁸. Essa investigação desdobra-se por meio da análise de documentações pedagógicas, entrevistas e registros de experiências, com o objetivo de mapear as influências e descobertas que moldaram essa prática educativa.

O desenvolvimento desta dissertação adota a metodologia da autobiografia narrativa, entrelaçando as experiências pessoais e profissionais do autor com as teorias investigadas e que dialogam com os objetos de pesquisa na educação formal e não formal. Essa abordagem revela que a construção do conhecimento não ocorre de forma isolada, mas está profundamente conectada à vivência de quem investiga. Conforme propõe Paul Ricoeur (1991) em sua teoria do "eu narrativo", esta dissertação se constrói como uma narrativa pessoal, onde o processo de aprendizagem, a interação social e a construção da identidade são fios condutores. O relato de vida aqui apresentado busca não apenas refletir sobre o vivido, mas também atribuir novos significados, em um diálogo constante entre passado, presente e futuro. A relação com a arte e o trabalho de mediação artística tornam-se, assim, elementos essenciais desta trajetória, revelando a complexidade do "eu" em sua interação com o outro e com o mundo.

A identidade não é um conceito fixo, mas um processo dinâmico e contínuo, moldado pela interação entre a pessoa e o ambiente. A sua construção envolve a integração de experiências pessoais e sociais num sentido coeso de quem somos. A teoria do "eu narrativo" de Paul Ricoeur sublinha que a nossa identidade é construída através da narrativa que criamos sobre as nossas vidas. Segundo Ricoeur (1991) a narrativa da vida é uma forma de transformar o eu numa história, um relato que possa dar sentido e coesão à experiência pessoal e às suas mudanças.

Em "Soi-même comme un autre", Ricoeur (1991), explora como a identidade se constrói e se compreende por meio da narrativa pessoal e da interpretação. Ele discute a

⁸ Quiosco Cultural é o nome da empresa de arte e educação fundada por André Fernandes em São Paulo, Brasil. Trata-se de uma plataforma que ministra vivências artísticas, cursos, oficinas e formação para educadores por meio de um ateliê itinerante, portátil, que pode ser modular. www.quioscocultural.com.br

relação entre o "eu" e o "outro", e como a narrativa pessoal é essencial para entender a própria identidade e o papel das histórias de vida na construção de sentido.

A natureza verdadeira da identidade narrativa só se revela, na minha opinião, na dialética da ipseidade e da mesmidade. Nesse sentido, esta última representa a maior contribuição da teoria narrativa à constituição do si. (Ricoeur, 1991, p.168)

A narrativa autobiográfica, de acordo com Ricoeur (1991), revela e constitui a vida humana ao ser contada. Ao narrar a sua vida, a pessoa não apenas reflete sobre o passado, mas também cria uma nova compreensão de si. Assim, a narrativa autobiográfica é um ato de autorreflexão e de construção da identidade, onde a pessoa reavalia as suas experiências e dá novo sentido ao que viveu, abrindo-se a novas possibilidades.

Ricoeur (1991) alerta para os perigos de uma identidade "imediate" e não narrada, pois esta tende a ser rígida e imutável, facilmente caindo no campo das ideologias e da violência identitária. Quando uma pessoa ou grupo se vê de maneira estática e definitiva, tende a rejeitar o diferente, criando divisões e conflitos. Por outro lado, a identidade narrativa permite uma transformação contínua, acolhendo o novo e reinterpretando o passado. Esta ideia de abertura ao novo liga-se ao conceito de perdão e ao "trabalho da memória", que visa libertar a pessoa do peso do passado irreversível, sem apagá-lo ou ignorá-lo. A narrativa autobiográfica possibilita, assim, um diálogo entre passado, presente e futuro, onde a memória é utilizada de forma crítica, permitindo renovação e crescimento pessoal.

Ricoeur (1991) defende que o ato de contar e recontar a própria vida contribui para a reconciliação com o passado, inclusive com eventos irreparáveis ou injustificáveis. Assim, a narrativa autobiográfica não apenas reflete sobre o que aconteceu, mas também contribui para o processo de cura e atribuição de novos significados à existência.

Em tese, para o autor a narrativa autobiográfica é um meio de construir e reconstruir a identidade ao longo do tempo, mantendo um equilíbrio entre memória crítica e abertura ao futuro, sempre em diálogo com o outro e com o mundo. Além disso, a interação com o outro é fundamental na construção do "eu". A identidade forma-se num espaço dialógico, onde o "eu" é continuamente moldado pelas relações e pelas narrativas

partilhadas com os outros. Portanto, a identidade não é apenas uma narrativa individual, mas também um fenômeno social, desenvolvido num contexto intersubjetivo.

A teoria do "eu narrativo" enfatiza que a identidade é uma obra inacabada, constantemente revisitada e revista. Esta perspectiva realça a importância de compreender a identidade como um fenômeno complexo, onde o pessoal, o social, o temporal e o narrativo se entrelaçam na formação do ser. O Quiosco Cultural foi caminho para se reconhecer a identidade do trabalho desenvolvido no âmbito da educação não-formal na função de artista-educador no campo social desta dissertação.

A criação da identidade do Quiosco Cultural pode ser diretamente relacionada com o conceito de "eu narrativo" de Paul Ricoeur, descrito no texto anterior. Assim como a identidade individual é moldada pela narrativa que construímos ao longo de nossas vidas, e também desenvolve sua identidade através das histórias que o cercam, das experiências coletivas e das interações com a comunidade.

O Quiosco Cultural, enquanto espaço de expressão artística e troca de saberes, pode ser visto como instrumento de mediação, em constante diálogo com a comunidade. A sua identidade, tal como Ricoeur (1991) descreve, não é fixa ou estática, mas um processo dinâmico de construção narrativa. Cada evento, exposição, performance ou oficina que ocorre no atelier para essa identidade em construção, que vai sendo enriquecida pelas interações sociais, pelo acolhimento de novas ideias e pelas transformações culturais que surgem. Assim como o "eu narrativo" da pessoa se constrói em relação a outra, o contexto de atelier constrói a sua identidade em relação às pessoas que frequentam o espaço, os artistas que nele se expressam, e o público que se envolve. Esta constante interação e troca de histórias permite que o atelier se torne um espaço vivo, com uma identidade que se adapta e cresce, conforme a comunidade ao redor também muda e evolui.

A identidade do Quiosco, tal como a narrativa autobiográfica que Ricoeur discute, é uma forma de construir significado a partir de um conjunto de experiências. Ao refletir sobre as atividades passadas e os impactos gerados, o Quiosco pode reinterpretar seu papel na sociedade e projetar novas possibilidades para o futuro, sempre em diálogo com as necessidades e desejos culturais da comunidade.

Finalmente, assim como a narrativa autobiográfica permite uma reflexão crítica sobre o passado e uma abertura ao futuro, o Quiosco Cultural, ao contar a sua história, pode reinventar-se continuamente, acolhendo novas linguagens, expressões artísticas e formas de diálogo cultural. Assim, a identidade do Quiosco Cultural torna-se uma "obra em progresso", sempre aberta à transformação e ao acolhimento do novo, tal como Ricoeur sugere em sua teoria sobre a construção do "eu".

O Quiosco Cultural – Atelier Itinerante

A importância de levar experiências artísticas para locais descentralizados foi um dos eixos centrais na criação deste projeto, assim como assumir a inclusão artística, através da sua itinerância, como uma das suas missões. O Quiosco Cultural é um atelier portátil, equipado com todos os materiais necessários para realizar vivências artísticas, cursos, workshops, oficinas e intervenções para público em geral e profissionais da educação. A sua estrutura central é concebida em formato de quiosque, com uma mesa à qual podem ser acoplados suportes com garras, mesas de luz, projetores, entre outros equipamentos, dependendo da linguagem artística a ser desenvolvida. Dispõe também de mesas e cadeiras desmontáveis que se integram no atelier, facilitando a acessibilidade e inclusão do público.

No início da sua trajetória, ainda enquanto atelier dependente dos espaços oferecidos por escolas, ONGs, centros culturais, museus e espaços públicos como bibliotecas e teatros, as suas ações estavam limitadas a esses contextos. Com a criação de uma estrutura equipada, que pudesse circular independentemente do apoio institucional em termos de infraestrutura, foi possível expandir significativamente o alcance das suas ações, que quadruplicaram em dois anos de atividade.

A itinerância desempenha um papel fundamental na democratização do acesso à cultura e à arte, especialmente em comunidades que normalmente têm acesso limitado a essas oportunidades. Esta importância pode ser compreendida através de vários aspetos, principalmente pela inclusão cultural. O Quiosco Cultural leva atividades artísticas e culturais a locais descentralizados, proporcionando a crianças, jovens, adultos e idosos a oportunidade de vivenciar e partilhar a arte. Isto é essencial em regiões onde as opções culturais são escassas, ajudando a integrar essas comunidades no universo artístico.

Além de promover o acesso à cultura, o projeto possui um forte componente educacional. Oferece oficinas, atividades e formação não só para o público final, mas também para educadores e gestores escolares, contribuindo para o desenvolvimento de competências e para o enriquecimento cultural. Discutir metodologias em contextos educativos no âmbito das artes, ampliar as possibilidades de construção de métodos pedagógicos e desenvolver programas de incentivo à formação contínua dos educadores é de grande valia para toda a rede educativa.

Ao envolver comunidades em processos de economia criativa, o Quiosco Cultural ajuda a fortalecer a identidade cultural local, permitindo que as participantes expressem as suas próprias histórias e tradições através da arte, gerando rendimentos e fortalecendo as redes de apoio. O projeto promove o encontro e a interação entre diferentes grupos, contribuindo para a coesão social. As atividades do Quiosco Cultural criam um espaço de diálogo e partilha, onde pessoas de diferentes idades e origens podem conectar-se e colaborar. Ao capacitar pessoas e comunidades a envolverem-se com a arte e a cultura, contribui para a sustentabilidade destes valores a longo prazo. Ajuda a criar uma base sólida para que a cultura local seja preservada, trazendo um sentido de pertença à comunidade local.

O impacto do Quiosco Cultural vai além das atividades artísticas imediatas; gera transformações sociais e culturais duradouras, tornando a arte acessível e relevante para todos. Não é apenas um espaço físico, mas um ambiente de transformação, onde a arte encontra um propósito mais amplo: o desenvolvimento humano. Através das suas diversas linhas de ação, o projeto promove o encontro e a interação entre pessoas de diferentes gerações e classes sociais, criando pontes que transcendem barreiras sociais e culturais. No coração deste empreendimento está a busca incessante por novas formas de utilizar a arte, não só como meio de expressão, mas também como uma terapia, uma forma de cura e um caminho para o bem-estar coletivo.

Ao tornar o atelier itinerante, coloca-se em prática uma visão de uma arte que não se restringe aos museus ou galerias, mas que vai ao encontro das pessoas onde elas estão, integrando a criatividade no quotidiano e possibilitando que todos possam experienciar o poder transformador da expressão artística. A iniciativa posiciona-se como um verdadeiro agente de mudança, inspirando uma sociedade mais inclusiva e solidária através da arte.

Ao perceber que levar uma estrutura facilitaria o acesso, tornando-o mais democrático e menos elitista, o atelier itinerante foi concebido e rapidamente implementado. O impacto social do projeto é visível nas comunidades onde atua, com relatos de melhorias no bem-estar emocional das participantes e no fortalecimento dos laços comunitários.

O Quiosco Cultural tornou-se uma ferramenta importante para a inclusão artística, colaborando com outras instituições culturais e educativas, o que amplia ainda mais o seu alcance e impacto. O formato de atelier itinerante representa uma inovação na forma como a arte pode ser usada para promover mudanças sociais e pessoais profundas. Com a sua abordagem inclusiva e multidisciplinar, não só torna a arte acessível, mas também a transforma numa ferramenta para o desenvolvimento humano, o fortalecimento da identidade cultural e a promoção de uma sociedade mais justa e solidária.

Percurso da investigação

Ao comparar as práticas profissionais tanto na educação formal e na educação não-formal com o enquadramento teórico, emerge a importância de refletir sobre os processos vivenciados. Tal reflexão envolve avaliar os acertos, erros, desafios e possíveis amplificações no olhar sobre a aprendizagem. A ideia central é identificar os movimentos que marcaram essa trajetória, utilizando a formação experiencial como eixo de compreensão dos processos educativos e artísticos. O autor busca entender como a arte, em suas diversas linguagens, contribui para o desenvolvimento humano, enfatizando a autoformação através do fazer artístico.

Um dos eixos a ser trabalhado é o processo de formação envolvido no ato do fazer artístico, na vivência por meio da arte, como o ser humano pode se desenvolver ao estar em contato com a arte e as suas linguagens. O processo de autoformação é algo visível dentro da experiência que a pessoa tem quando se experimenta arte, como pode-se observar dentro dos diversos estudos aqui apresentados.

A formação experiencial resulta de um trabalho do sujeito sobre si próprio, em interação com os outros, ao longo da sua vida, a partir do seu patrimônio de experiências. Trata-se de um processo de socialização, marcado pela constante

reversibilidade de papéis e pelo caráter difuso, ocorrendo em todos os tempos e espaços de vida (família, trabalho, lazer e escola). (Cavaco, 2009, p.226)

Esse pensamento é importante porque permite a pessoa refletir sobre as suas vivências, questionar os saberes adquiridos e, a partir dessa reflexão, construir novos conhecimentos que são essenciais para a sua evolução pessoal e profissional. A autora assim pressupõe, que o aprendizado ocorre por meio da experiência. Esse tipo de formação é descrito como um processo multidimensional, onde a pessoa aprende por meio de interações diretas com o mundo ao seu redor, sem a mediação de formadores, programas ou materiais didáticos. A formação experiencial envolve a aquisição de competências existenciais, instrumentais e compreensivas a partir de situações inesperadas ou novas. A autora refere-se formação experiencial como contínua e dinâmica, pois está em constante transformação à medida que novas experiências surgem. Ela contribui para a construção e evolução pessoal, possibilitando que ele molde o mundo à sua volta e se adapte a situações imprevistas. Além disso, aprender ao longo da vida é visto como um direito essencial para a sobrevivência em uma sociedade em constante mudança. A experiência, assim, tem um papel fundamental na adaptação da pessoa ao seu meio, contribuindo para o seu desenvolvimento e evolução.

Ao interagir com seu meio, a pessoa desenvolve aprendizado vivencial através da prática, da experientiação, a relação se torna parte importante para o seu desenvolvimento pessoal. O princípio da interação, por sua vez, destaca a relação entre a pessoa e o ambiente social e físico. A experiência é o resultado de uma transação entre os estados internos da pessoa e as condições externas, que podem moldar e influenciar o modo como a pessoa envelhece e compreende o mundo. Esse princípio reforça a natureza social das experiências, que são influenciadas pelas interações com outras pessoas e pelo contexto cultural em que se vive.

O pensamento de Cavaco (2009) sobre a “formação experiencial” apresenta-se como um processo dinâmico, contínuo e profundamente subjetivo, no qual a pessoa assume um papel ativo na construção de seu conhecimento e desenvolvimento. Para ela, a formação não ocorre de maneira mecânica, mas envolve a reflexão crítica sobre as experiências vividas e a reinterpretação constante dessas vivências. Cavaco (2009)

ênfatiza a necessidade de “desaprender” certos padrões, rompendo com esquemas pré-estabelecidos e abrindo espaço para novas aprendizagens.

A formação experiencial, segundo Cavaco (2009) ocorre em “interação” com o meio social e natural, destacando a importância do contexto na moldagem das experiências. A educação, nesse sentido, vai além da mera transmissão de saberes: ela é um ato transformador, que exige a “reflexão sobre o vivido” e a integração de novas racionalidades, essenciais para a adaptação às exigências de uma sociedade em constante mudança. O aprendizado é visto como algo que se constrói ao longo da vida, de maneira integrada e em permanente evolução.

Além disso, o “princípio da interação” sublinha a importância das relações entre a pessoa e o ambiente, social e físico. A experiência não ocorre no vazio, mas é moldada pela cultura, pelo meio e pelas interações sociais, reafirmando o caráter coletivo e social do aprendizado. Esse contexto cria uma base para que a aprendizagem seja não apenas individual, mas inserida em uma teia de influências culturais e sociais.

A conclusão que emerge dessa investigação aponta que a “formação experiencial”, como proposta por Cavaco (2009), é um processo vital para o desenvolvimento pessoal e profissional, especialmente em áreas que envolvem o fazer artístico. A prática pedagógica investigada revela que a arte, em suas múltiplas formas, oferece um espaço único para a autoformação e a reflexão, permitindo que as educadoras e as pessoas aprendizes se transformem continuamente à medida que interagem com o mundo ao seu redor.

1.1 A autobiografia

Já tem alguns anos em que a autobiografia vem sendo utilizadas em trabalhos acadêmicos, se fortaleceu a partir dos anos 80 com a inserção deste método em diversos trabalhos acadêmicos por diferentes investigadores, Franco Ferrarotti foi um deles. Renomado sociólogo italiano, é conhecido por suas contribuições à metodologia qualitativa nas ciências sociais, especialmente através da valorização das narrativas pessoais e da autobiografia. Sua abordagem enfatiza a importância de compreender a vida social a partir das experiências individuais, destacando a subjetividade como uma fonte legítima e valiosa de conhecimento.

O observador está radicalmente implicado na sua pesquisa, ou seja, no campo do objeto da sua investigação. Este último longe de ser passivo, modifica continuamente o seu comportamento de acordo com o observador. (Ferrarotti, 1991, p. 171)

Ferrarotti (1991) argumenta que a experiência pessoal é uma lente importante para entender as dinâmicas sociais mais amplas. Ele acredita que as histórias de vida contêm insights profundos sobre a cultura, os valores e as estruturas sociais de uma época. A autobiografia, nesse contexto, não é apenas um relato individual, mas uma janela para a compreensão das complexidades sociais. Em contraste com abordagens positivistas que privilegiam dados quantitativos e "objetivos", Ferrarotti (1991) defende a subjetividade como uma dimensão essencial do conhecimento. Para ele, as narrativas pessoais trazem à tona as nuances e contradições da vida cotidiana que muitas vezes são ocultadas por métodos quantitativos.

A especificidade do método biográfico implica ultrapassar o trabalho lógico-formal e o modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia científica estabelecida. Se desejamos fazer uso sociológico do potencial heurístico da biografia sem trair as suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos projetar-nos nós próprios para além do quadro da epistemologia clássica. (Ferrarotti, 1991, p.171)

Ao descartar as narrativas e histórias de vida dentro da construção das autobiografias, pode-se ver a memória pessoal como um campo onde a história é vivida e reinterpretada. As autobiografias, portanto, não são apenas relatos do passado, mas também processos ativos de reconstrução e interpretação da própria experiência. Os atalhos mentais que o processo heurístico nos dá, busca uma compreensão, trazer características específicas do que será narrado, e não vivido. A razão dialética vem como uma razão histórica, capaz de não ser específica ao contexto social, mas transcendente de uma razão mais ocasional, podendo ser inerente ao todo da sociedade, começando pela individualidade da pessoa.

O homem é um indivíduo; o melhor termo seria o de um universo singular; tendo sido totalizado, e assim universalizado pela sua época, ele retotaliza-a, reproduzindo-se a si mesmo como singularidade. Sendo, em primeiro, universo através da universalidade singular da história humana, e singular pela singularidade universalizante dos seus projetos, este homem precisa ser estudado com ambas as perspectivas em simultâneo. E isso exige um método apropriado. (Ferrarotti, 1991, p.173)

Cada pessoa não representa uma sociedade inteira, porém, por meio do seu contexto social e experiência de vida pode-se descobrir individualidade que somem para toda sociedade, onde se pode obter respostas.

As narrativas autobiográficas além de ser um estudo para o desenvolvimento humano, podem ser também um instrumento importante para a formação de professores, por meio das suas histórias e experiência vividas dentro do campo educacional servir de apoio a formação de outros profissionais. Segundo Marques & Satriano (2017) ao defender essa linha de investigação revela que: “o profissional pode utilizar-se da autonarrativa em prol do seu aperfeiçoamento profissional, além do desenvolvimento pessoal” (p.382), existe uma via dupla de sentidos, tanto nas buscas pessoais, como no conhecimento de novas linhas de pensamento. Ainda segundo Marques & Satriano (2017): “as reflexões advindas da análise deste material reúnem aspectos singulares e permitem a articulação com observações técnicas e metodológicas” (p. 382). Um dos aspectos da presente dissertação é poder de algum modo servir de apoio a formação de outros profissionais, contribuir para que haja novas reflexões dentro da temática abordada.

As argumentações apresentadas (...) vê a pesquisa autobiográfica como viável, válida e mais, como uma alternativa rica no estudo sobre o ser humano. Mas também apontam que muito ainda tem-se a construir teórica e metodologicamente. Os obstáculos são para serem enfrentados e não para demoverem a decisão do caminhar. (Marques & Satriano, 2017. p.383)

Esta metodologia autobiográfica busca valorizar as narrativas profissionais como fontes ricas de conhecimento, oferecendo uma perspectiva única sobre a interação entre a pessoa e a sociedade. Sua abordagem desafia as fronteiras tradicionais da pesquisa científica, promovendo uma compreensão mais profunda e empática da condição humana em busca do autoconhecimento e aprendizagem.

Delory-Momberger (2006), vê a autobiografia não apenas como uma forma de contar a própria vida, mas como um processo de construção da subjetividade. A narrativa autobiográfica permite a pessoa dar sentido à sua história, reorganizar suas experiências e compreender-se no tempo. A autobiografia vai além de um relato cronológico. Ela implica a construção da identidade e o reconhecimento de como experiências anteriores moldam o presente e o futuro. Ao narrar, a pessoa reconstrói sua existência, criando uma continuidade entre o passado e o presente.

Um aspecto essencial dessa linha de pensamento de formação por meio das histórias de vida reside no reconhecimento — ao lado dos saberes formais e exteriores ao sujeito visados pelas instituições escolar e universitária — dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos colocam em prática nas experiências de suas vidas, em suas relações sociais e em suas atividades profissionais. Esses saberes internos possuem um papel primordial na maneira como os sujeitos investem nos espaços de aprendizagem, e sua conscientização permite definir novas relações com o saber e com a formação. (Delory-Momberger, 2006, p.361)

Ela defende que o uso da autobiografia na educação é um meio valioso para promover uma reflexão profunda sobre o "eu" e a "outra". Esse processo é enriquecedor tanto para o narrador quanto para o leitor ou ouvinte, já que amplia o entendimento da experiência humana e sua diversidade. No contexto educacional, o ato de escrever ou contar a própria história ajuda as pessoas a refletirem sobre suas trajetórias, promovendo a conscientização e o entendimento das influências externas que moldam suas vidas. Isso também reforça a ideia de que o conhecimento é construído a partir da experiência vivida.

As narrativas de vida são um meio de conectar a experiência individual ao contexto social mais amplo. Elas permitem que identidades coletivas sejam preservadas e comunicadas entre gerações, reforçando laços comunitários e culturais. Uma das ideias centrais de Delory-Momberger (2006), é que a pessoa está em constante processo de formação, e a autobiografia é um recurso que possibilita a revisão e a recriação contínua de si mesmo. Esse processo é essencial para a adaptação e o crescimento pessoal.

A narrativa autobiográfica, conforme Delory-Momberger (2006), oferece uma oportunidade para que as pessoas revisitem e ressignifiquem as suas experiências, promovendo uma contínua adaptação e crescimento. A autobiografia não apenas narra fatos, mas constrói identidade e permite a conexões, refletindo um entendimento mais profundo da trajetória e das influências que moldam a pessoa.

Nesse sentido, a autobiografia, ao ser utilizada como ferramenta de investigação, amplia o olhar sobre as experiências de vida, conectando o pessoal ao social e permitindo que a pessoa se compreenda no tempo, reafirmando que o aprendizado e a formação são processos contínuos.

1.2 A importância do processo no âmbito da aprendizagem

No contexto entre a arte e educação são percebidas experiências relevantes a partir das práticas artísticas, tanto na valoração da troca social, como na formação artística através das múltiplas visões. Dentro do processo e dinâmicas no ambiente com experiências estéticas com a arte, o processo se torna peça importante dentro da educação artística. Ao obter o contato com a experiências artísticas a pessoa traz consigo singularidades, o fluxo de existência, fazendo com que a pessoa se inclua, se sinta parte do processo.

Nestes espaços de encontro a relação dialética, entre o nosso entendimento - o que nós vemos- e a contingência dos factos, figuração de disposições/situações – o que nos olha, abre e revela uma multiplicidade de mundos, de perspectivas ao sujeito – de como vemos – e, nessa produção que introduz uma nova relação do discurso com a obra. (Pardal, 2022, p.65)

Pode-se trazer o entendimento que cada imersão artística tem as suas próprias características e significados sensoriais para as participantes, a cada experiência individual pode sentir algo que só ela pode decifrar, é respeitado a sua subjetividade.

Aprender diz também respeito às questões do acontecimento; aquilo que eu aprendi não se cristaliza a não ser enquanto fragmento (daquilo que é ou não é significativo, do que tem importância ou do que não tem) de acontecimentos futuros ou passados – efeito de um processo que coloca a aprendizagem no interior de um sistema temporal de devir. (Pardal, 2022, p.67).

Conforme essa dialética, a arte pode levar para o ser humano uma gama de possibilidades sensoriais através da experiência através das suas múltiplas linguagens, o processo se torna o eixo central do processo de aprendizagem.

1.3 Explorando caminhos: A incerteza como método de aprendizagem

Levando em consideração a ideia que a pessoa traz com ela grande parte do conhecimento, a sua individualidade é a base dentro do processo de aprendizagem, logo não se tem um caminho pré-determinado, pré-formatado, que seja criado em cima de modelos padrões que tentem a caber para todas as pessoas. Conforme Pardal (2022) sobre a pré-formatação reflete que: “a esses atos subjetivos operados em face do acontecimento artístico e da experiência privada do lugar e do encontro[...] liga-se a especificidade fenomenológica, na qual reside a efetividade processual e a visão pragmática atenta à contingência do ato de aprender” (p.68). A formatação de modelos pode trazer um ato falho no processo educacional por meio da arte, essa formatação se torna uma incerteza, deixando que os estímulos e a relação da pessoa com a experiência artística vão ao encontro das descobertas subjetivas. Existe uma estranheza refletidas através dessas experiências de formação com liberdade, aprender sem formatações pode ser visto com algum tipo

Tal como a estranheza, a aventura que aqui se esboça, no gesto da incerteza, diz respeito a algo que interrompe o idêntico; um momento da vida infinito que permite a determinação da investigação se tornar ao mesmo tempo uma experiência estética,

como forma de ser e de estar a ser investigadora da própria vivência dos acontecimentos. (Pardal, 2022, p.69)

Por meios de estímulos particulares dentro das experiências estéticas trazem aprendizados importantes para a vida da pessoa, experiências existenciais ao encontro de si. A curiosidade em querer descobrir seus próprios caminhos revela um processo de aprendizagem mais interessante e criativo para o ser humano.

A reflexão final sobre o uso da autobiografia, tanto no âmbito acadêmico quanto educacional, revela seu poder transformador na construção de conhecimento e na compreensão da experiência humana. Ao resgatar a subjetividade e valorizar as narrativas pessoais, esse método oferece uma perspectiva rica e complexa das dinâmicas sociais, culturais e individuais que moldam a vida em sociedade. Ao contar suas próprias histórias, as pessoas não apenas reconstróem sua identidade, mas também promovem uma conexão profunda entre o eu e a outra, entre o singular e o coletivo.

No campo educacional, a autobiografia se destaca como um recurso valioso para a formação de professores e profissionais, permitindo que a reflexão sobre suas trajetórias pessoais e profissionais contribua para o aperfeiçoamento e para o entendimento mais abrangente do processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem, que integra a subjetividade e a experiência vivida, desafia os modelos tradicionais e promove uma forma mais criativa e aberta de aprender, onde a incerteza e a descoberta pessoal desempenham um papel central.

Assim, a autobiografia, longe de ser apenas uma ferramenta metodológica, torna-se um espaço de encontro entre a pessoa e o mundo, oferecendo a oportunidade de recriar e reinterpretar o saber de maneira contínua e significativa. Ela nos convida a uma reflexão profunda sobre o que somos, o que vivemos e como essas experiências podem contribuir para a formação de novos horizontes de conhecimento e compreensão.

Capítulo III

As narrativas de vida como construção epistemológica

Segunda característica da narrativa como objeto de linguagem: ela se constitui no tempo e no espaço de uma enunciação e de uma inter-relação singulares. Longe de ser fixada em uma forma única que lhe daria um passado objetiva e definitivamente fixo, a narrativa de vida é uma matéria instável, transitória, viva, que se recompõe sem cessar no presente do momento em que ela se anuncia. (Delory-Momberger, 2006, p.362)

Como foi investigado, as narrativas desempenham um papel fundamental na construção epistemológica, ou seja, na forma como construímos e organizamos o conhecimento. As narrativas fornecem estruturas para organizar e dar sentido ao conhecimento. Ao contar histórias, nós conectamos eventos, conceitos e experiências de maneiras significativas, criando um arcabouço compreensível para compreender o mundo ao nosso redor.

Desde os tempos antigos, as narrativas têm sido utilizadas como uma forma poderosa de transmitir conhecimento de geração em geração. Mitos, fábulas, lendas e histórias tradicionais são veículos eficazes para ensinar valores, tradições culturais e lições morais, permitindo que o conhecimento seja preservado e compartilhado ao longo do tempo.

As narrativas desempenham um papel fundamental na construção da identidade individual e coletiva. Ao contar nossas próprias histórias e as histórias de nossa comunidade, construímos narrativas de quem somos, de onde viemos e para onde estamos indo. Isso nos ajuda a encontrar significado e propósito em nossas vidas e a nos conectar com os outros de maneiras profundas e significativas. As narrativas podem estimular o pensamento crítico ao desafiar nossas suposições e perspectivas existentes. Ao expor-nos a diferentes pontos de vista e experiências através de histórias diversas, somos incentivados a questionar nossas próprias crenças e a considerar novas maneiras de ver o mundo.

A interseção entre a educação artística, a epistemologia e a narrativa de vida é uma das relações que tornam importantes para essa investigação. Vamos decompor essa questão para melhor compreendê-la e oferecer um resumo detalhado. Ao combinar as narrativas de vida, educação artística e construção epistemológica, busca-se examinar como as histórias de vida das *pessoas artistas educadoras*⁹ contribuem para a formação do seu conhecimento pedagógico e epistemológico.

⁹ A expressão "pessoas artistas educadoras" refere-se a pessoas independente do gênero, que atuam tanto como artista quanto como educadora, integrando suas práticas artísticas e pedagógicas em suas atividades profissionais. Essas profissionais desempenham um papel importante na educação artística e social, contribuindo para o desenvolvimento cultural, crítico e político social dos alunos.

As narrativas de vida ajudam a moldar a identidade profissional das pessoas artistas educador, e as suas experiências pessoais e profissionais influenciam a maneira como eles veem a arte e a educação. Ao refletir sobre suas próprias narrativas de vida, os educadores de arte podem desenvolver uma compreensão mais profunda de suas práticas pedagógicas. Isso envolve analisar como suas experiências influenciam suas abordagens de ensino e suas interações com os alunos.

A construção do conhecimento pedagógico através das narrativas de vida é contextualizada e situada. Isso significa que o conhecimento é construído a partir das experiências e do contexto específico em que o educador está inserido. A utilização de métodos narrativos na pesquisa educacional permite explorar como os educadores constroem significados a partir de suas experiências. Isso inclui a coleta e análise de histórias de vida para compreender como essas narrativas influenciam suas práticas pedagógicas.

1.1 Imagens e transferências sensoriais por meio da gravura

A técnica da gravura é uma das técnicas mais utilizada no desenvolvimento da minha trajetória profissional, foi por meio das suas diferentes matrizes que se deu a base desse trabalho. A gravura é uma forma artística que esteve presente desde cedo na minha vida, foi mesmo na infância que começa essas experiências. Foi experimentando algumas técnicas de gravura que pude perceber o quão podem traduzir sentimentos e percepções que darão pistas para um novo olhar de caminhos e possibilidades.

Entre as várias expressões artísticas, a gravura contemporânea se destaca como uma ferramenta poderosa e versátil, capaz de promover crescimento pessoal, intelectual e social. Com as suas inúmeras técnicas e possibilidades, oferece um campo vasto para a expressão criativa e imaginária por meio das misturas de materiais. Através da criação de gravuras, a pessoas são encorajadas a explorar sua imaginação, experimentar com formas, cores e texturas, e desenvolver uma voz artística única, subjetiva. Esse processo criativo não só permite a expressão de sentimentos e ideias, mas também promove a autoconfiança e a autoestima, elementos essenciais para o desenvolvimento pessoal e o contato com os mais diversos materiais e ambientes.

A gravura contemporânea muitas vezes aborda temas históricos, sociais e políticos, proporcionando um ponto de partida para discussões interdisciplinares. Por

exemplo, uma gravura que retrata um evento histórico pode ser usada para complementar o estudo de diversas áreas do conhecimento, como história, ciências, matemática entre outras. A obra que explora narrativas visuais pode enriquecer as aulas, essa abordagem integrada promove um aprendizado mais holístico e contextualizado, ajudando as pessoas a conectarem conhecimentos de diferentes áreas.

Projetos de gravura colaborativos podem fortalecer o senso de comunidade e engajamento social. Ao trabalhar juntos em projetos artísticos, pessoas de diferentes origens e habilidades podem compartilhar experiências, aprender uns com os outros e construir relações significativas. Além disso, a exibição pública de gravuras pode gerar discussões e reflexões sobre temas relevantes, incentivando o diálogo e a participação ativa na sociedade.

A gravura contemporânea, com sua rica diversidade de técnicas e temas, é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento humano. Ela estimula a imaginação, desenvolve habilidades técnicas e cognitivas, promove a sensibilidade estética e crítica, integra conhecimentos interdisciplinares, fortalece o engajamento social e fomenta o bem-estar emocional. Ao incorporar a gravura contemporânea em nossas vidas e na educação, podemos enriquecer significativamente o desenvolvimento pessoal e social, construindo pessoas mais completas e conscientes de seu papel no mundo.

1.1.1 Narrativa: Gravuras voadoras

A experiência lúdica e mágica que a gravura proporciona imediatamente às pessoas é algo que realmente me chamou a atenção. Foi um caminho que me incentivou a investigar e praticar com mais ênfase. O termo "gravuras voadoras" pode ser interpretado de diferentes maneiras no contexto da arte e da educação. Pode se referir a obras de arte que exploram o tema do voo ou da leveza, ou a técnicas de gravura que de alguma forma aludem ao movimento ou à elevação.

Gravuras Voadoras I

O contexto das gravuras voadoras surge a partir de algumas experiências com arte que desenvolvi com crianças em situação de vulnerabilidade social no âmbito da educação não formal, e com crianças de classe média-alta dentro da educação formal. Ambos os olhares tinham o foco no processo da sustentabilidade, com o objetivo de

utilizar materiais de descarte, promover a conscientização ecológica e aplicar práticas artísticas com poucos recursos.

Sempre que começamos um novo projeto, investigamos os temas e os sujeitos de pesquisa para seguir um planejamento. No entanto, as atividades se transformam e ganham vida por meio da escuta das crianças, especialmente quando mergulhamos no processo sem nos preocuparmos com um produto-final. Aqui, podemos sentir um pouco dessas essências.

Os elementos investigativos e os temas que serão objeto de pesquisa surgem muitas vezes através da participação em assembleias no formato de jornadas pedagógicas. Tanto na educação formal quanto na não formal, há um cuidado em escolher as temáticas que farão parte do ano letivo. Essas jornadas acontecem com a participação de convidados e de todo o corpo escolar, incluindo artistas educadores e funcionários de ONGs e centros culturais. Durante esses encontros, é eleito um tema central e, subsequentemente, são criados subtemas investigativos, permitindo que cada profissional siga com seu trabalho de pesquisa, obtendo mais ferramentas para o desenvolvimento de seu planejamento e cronograma de ação.

O nome "Gravuras Voadoras" surgiu durante uma atividade em uma ONG na cidade de São Paulo, em 2015, em um dos projetos do meu ateliê itinerante, o Quiosco Cultural. O tema central desse projeto era o cuidado com o meio ambiente e a responsabilidade social. Os projetos eram escritos por meio de editais públicos para conseguir financiamento, focando na inclusão social através da experiência com a arte. Um dos projetos, com um olhar para a arte e a sustentabilidade, foi desenvolvido nesta ONG na zona leste de São Paulo.

As gravuras voadoras ainda não existiam no projeto escrito; elas nasceram durante uma atividade de gravura ecológica desenvolvida junto das crianças. O objetivo dessa dinâmica era trazer a experiência artística com um olhar ecológico, promovendo a educação ambiental em grandes centros.

O projeto começou com visitas do grupo para conhecer melhor a região, a comunidade e a vizinhança. Visitamos parques, locais de coleta de lixo, cooperativas de

reciclagem e *Ecopontos*¹⁰. Durante as visitas, reconhecemos lideranças locais e pessoas dedicadas a manter o bairro limpo. Identificamos dificuldades na separação do lixo, desde a coleta até o descarte, tanto nas ruas quanto nas casas das participantes.

Durante a investigação, criamos uma lista de materiais problemáticos para a reciclagem, gerados em grandes quantidades e causando poluição. Entre os materiais, encontramos bandejas de isopor¹¹ usadas para embalar alimentos. Iniciamos campanhas de conscientização para coletar essas bandejas nas casas das crianças, vizinhança, locais de coleta de lixo e comércios locais. Todo o material coletado foi armazenado no Viveiro Escola¹² para ser utilizado nas experimentações artísticas.

Após a pesquisa, campanha e coleta, criamos um projeto de impressão utilizando as bandejas de isopor como matriz, denominando essa técnica de Isogravura (gravura por meio do isopor).

As atividades aconteciam duas vezes por semana no Viveiro Escola, onde eram realizadas as práticas no formato de ateliê. Lá, desenvolvíamos oficinas de arte, discutindo com o grupo os temas para desenhar e as temáticas para as gravuras. Surgiram ideias relacionadas à realidade investigada nas visitas, como sinalização de placas, comunicação visual e identificação de plantas no bairro.

As primeiras artes identificavam plantas no Viveiro Escola e lixos recicláveis no bairro e nas casas das crianças, criando gravuras informativas. Gravuras com letras e frases eram desenhadas espelhadas para saírem corretas ao serem transferidas. Esse processo era importante para o desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças, ajudando a desenvolver o lado criativo do cérebro.

Depois, surgiram desenhos mais artísticos, inspirados nas áreas verdes do Viveiro Escola. A técnica de gravura consistia em cortar as bandejas, desenhar com lápis criando

¹⁰ O "Ecoponto" na cidade de São Paulo é uma instalação destinada ao descarte correto de resíduos volumosos e recicláveis, facilitando a gestão de resíduos sólidos e contribuindo para a preservação ambiental. Esses pontos de coleta são geridos pela Prefeitura e estão distribuídos por diversas regiões da cidade, oferecendo aos cidadãos um local apropriado para o descarte de materiais que não devem ser jogados no lixo comum.

¹¹ Isopor é o nome popular no Brasil para um material conhecido tecnicamente como poliestireno expandido (EPS). Em Portugal, o termo "isopor" não é comum; lá, o material é geralmente referido como esferovite.

¹² O "Viveiro Escola" em São Miguel Paulista, São Paulo, é um projeto ambiental e educacional que visa promover a sustentabilidade e a conscientização ecológica entre a comunidade local. Este projeto integra atividades de educação ambiental com práticas de cultivo e conservação de plantas nativas, além de incentivar o envolvimento da população em ações de preservação do meio ambiente.

baixo-relevo e passar tinta com rolinho de espuma. As tintas orgânicas eram produzidas em workshops usando terra, sementes, raízes e óleo de linhaça.

Durante a impressão das gravuras, as crianças precisavam prensar a matriz, mas não havia uma prensa disponível. Surgiu então a ideia de passar com a bicicleta por cima, "voando". A experiência uniu a tríade metodológica do meu trabalho: arte, brincar e liberdade, respeitando e escutando as crianças. Improvisamos uma superfície rígida para prensar a matriz no papel, e com a bicicleta "voavam" sobre ela.

Figura 3

As crianças criando as gravuras com a bicicleta



O resultado foi surpreendente, com pressão suficiente para criar gravuras de alta qualidade, nítidas e de acordo com o gosto de cada criança. A experiência mostrou a criatividade das crianças, livres para opinar sem receio de errar.

Essa experiência uniu a tríade metodológica com a questão social e a escuta atenta das crianças. As matrizes de bandejas de isopor se transformaram em quadros que cada criança levava para casa após a exposição, dando um fim artístico e ecológico ao material.

Gravuras Voadoras II

Um tempo depois, em 2017, as gravuras voadoras ganharam um novo formato, também inusitado, criado dentro de um centro cultural na cidade de Diadema, no Brasil. Diadema, uma cidade localizada na região periférica da cidade de São Paulo, investe em editais para a cultura em diversas partes da cidade, o que possibilita a criação e

viabilização de projetos. Por meio do meu ateliê itinerante, o Quiosco Cultural, consegui escrever dois projetos que foram aprovados por dois anos consecutivos, conseguindo assim financiamento para fazer a gestão econômica da proposta.

Dentro do projeto, fiz um roteiro passando por três centros culturais na cidade, realizando oficinas abertas no contexto de educação não formal, onde as famílias inscreviam as crianças de 6 a 12 anos para participarem. As linguagens artísticas eram ministradas por artistas educadoras de artes visuais, artes integradas, teatro e dança, que muitas vezes se misturavam, criando projetos interdisciplinares, exposições e eventos.

Eu era o artista-educador de artes visuais dentro dessa proposta, responsável por criar as temáticas a serem desenvolvidas com a comunidade. Planejava o básico para construir junto com elas, escutando o que gostariam de realizar, utilizando os instrumentos que estaríamos disponibilizando.

As gravuras voadoras começaram também por causa do movimento de preocupação e cuidado com o meio ambiente, trazendo um olhar para a educação ambiental e para a busca da sustentabilidade. O problema das bandejas de isopor continuava presente, e com a proposta conseguíamos dar outro destino a esse material, além de promover a educação ambiental.

Nos encontros no ateliê, começamos a construção das gravuras, criando as matrizes e discutindo quais seriam os temas e o que gostaríamos de criar. Houve muita interação com outros grupos do centro cultural, principalmente de dança e teatro, e começamos a unir algumas aulas. Em um desses encontros, surgiu o novo formato das gravuras voadoras. Ao chegar a hora de pensar as gravuras, uma das crianças teve a ideia de subir na mesa e começar a dançar, pulando e prensando a matriz no papel.

As crianças amaram essa ideia. Gritavam, pulavam entusiasmadas com a proposta, ansiosas para poder subir, dançar e "voar" em cima das suas próprias gravuras. Isso aconteceu involuntariamente, sem um planejamento específico, mas sim dentro de um método que dava voz às crianças, permitindo que elas se apropriassem do processo, enquanto as educadoras estabeleciam os limites dessa ação.

Figura 4

Gravuras voadoras na cidade de Diadema em 2017



O segundo modelo das gravuras voadoras também seguia o princípio da tríade da arte, do brincar e da liberdade. A escuta das crianças podia criar possibilidades que muitas vezes não eram pensadas pelas mediadoras.

Mais uma vez, fui surpreendido, porque em nenhum momento pensei em sugerir: "Vamos subir na mesa?" Em muitos locais, jamais seria permitido deixar as crianças subirem com os pés nas mesas e dançarem em cima delas. Isso faz parte de desconstruir os lugares educadores; as crianças sabiam que subiriam por um motivo. Não se trata de exacerbar comportamentos inadequados, mas de saber dar limites sem perder o controle, permitindo que a energia transborde e traga resultados incríveis, como foi o caso.

Ver aquelas crianças dançando ao som da música que escolheram, cada uma com sua coreografia e ritmo, foi uma experiência marcante, que ficou registada na minha mente até hoje. Sempre lembro de narrar esses momentos mágicos que vivi nesses lugares.

Gravuras Voadoras III

Então, a mistura da dança com a arte criou o segundo capítulo, e no âmbito da educação formal, na escola, não foi diferente. As crianças puderam trazer suas buscas e vontades de uma maneira diferente.

Não eram as gravuras voadoras que faziam as crianças voarem em cima da mesa, mas sim uma prancha totalmente inovadora. Foi uma experiência espontânea e com a cara dessas crianças, não é? E assim surgiu a terceira parte das gravuras voadoras.

Elas surgiram em uma escola de educação formal, numa turma de 4 a 5 anos. Essa escola fica num bairro de classe média alta em São Paulo, o que fugiu um pouco do meu trabalho habitual nas áreas mais carentes, onde emergem necessidades socioeconômicas. No entanto, esse convite para trabalhar nessa escola, onde ainda trabalho, foi motivado pelo seu olhar e abordagem baseada na democracia e na abordagem Reggio Emilia. Tudo isso despertou em mim o desejo de estar ali na função de educador.

Trabalho nessa escola há alguns anos, e as gravuras voadoras se integraram nesse contexto de forma diferente dos outros dois locais mencionados anteriormente. A ideia começou a partir dos sonhos e desejos das crianças. Para entender um pouco, no início do ano letivo temos uma assembleia geral onde é criado um grande tema norteador que será trabalhado ao longo do ano por todas as salas e professoras.

Como educador, também tinha meu campo de estudo, que emergia a partir das minhas investigações. Nessa escola, a cosmovisão era um eixo importante do trabalho, e a ideia era trazer mensagens através de gestos. Utilizamos as bandejas de isopor onde as crianças desenhavam mensagens que gostariam de enviar aos ancestrais ou relacionadas aos seus desejos por um mundo melhor. Essas mensagens seriam transferidas através de um ritual criado por elas.

Durante essas criações, uma criança subiu na mesa e fez o gesto de um avião, como se fosse voar. E assim foi selado o conceito das gravuras voadoras mais uma vez.

Figura 5

Criança criando o seu gestual de voar sopra a mesa prensando a gravura



Assim, essa versão das gravuras voadoras se desdobrou em novas possibilidades dentro da educação formal, onde cada gesto e expressão das crianças se tornaram pontes entre o sonho e a realidade. O ambiente escolar, pautado por uma abordagem democrática e a filosofia Reggio Emilia, acolheu a criatividade e a liberdade das crianças, permitindo que suas vozes se manifestassem de maneira única. Essa experiência não apenas enriqueceu o processo educativo, mas também fortaleceu a relação entre as crianças e o seu entorno, promovendo um aprendizado que vai além do acadêmico.

O gesto de voar, simbolizado por aquele momento espontâneo, encapsula a essência do que significa educar: proporcionar espaço para que as crianças se expressem, explorem e se conectem com suas aspirações. Ao integrar a dança e a arte, criamos um espaço onde a imaginação pode fluir livremente, onde cada criança se torna protagonista da sua própria história. E assim, as gravuras voadoras continuam a ser um testemunho da potência criativa que reside em cada um de nós, mostrando que, na educação, a arte e a expressão são fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano.

Reflexões finais desta narrativa

Quanto alguns dos resultados que observei dentro das três narrativas, de quais foram os impactos dessas experiências com a arte nas crianças, tanto no contexto não-formal quanto no formal, percebo, a partir dos relatórios mensais que elaboramos, que essas atividades geraram mudanças significativas na vida de cada família. Tive muitos feedbacks positivos, tanto dos responsáveis, como das coordenadoras e principalmente das crianças, que se entregavam e não perdiam um só encontro.

Todos os meses é feito relatórios das atividades e avaliação do que foi planejado, e o que foi realizado, descrevendo os eventos e destacando alguns acontecimentos relevantes. Posso citar alguns exemplos marcantes.

Lembro-me de uma criança com neurodiversidade¹³, um espectro autista de nível mediano. Ela não era totalmente isolada em seu mundo, mas tinha dificuldades motoras e, muitas vezes, não conseguia desenvolver atividades manuais. No início, essa dificuldade era muito evidente, não queria ter contato com outras crianças, um pouco agressiva se isolava, conforme as atividades com arte ela se mostrou mais entregue, fazendo as atividades e deixando que a outra criança lhe ajudasse. Quando introduzimos as gravuras voadoras no centro cultural, toda a metodologia foi pensada para a inclusão de todas as crianças. Observamos um crescimento significativo nessa criança que, muitas vezes, era isolada do grupo.

Quando falamos de neurodiversidade, é comum que as crianças formem grupos e aquelas com necessidades especiais podem se sentir isoladas. No processo de trabalhar todas juntas, conseguimos integrar melhor as crianças, promovendo um olhar mais generoso e uma assistência maior daquelas que têm mais facilidade para desenvolver as atividades. Esta criança, especificamente, não só conseguiu subir na mesa, mas também rolava nela. Isso foi muito gratificante para mim e aconteceu na cidade de Diadema.

Nas reuniões que realizamos com os responsáveis pelas crianças, muitos relataram ganhos significativos, como a criança ficar mais calma. Um gesto simples, como abrir as mãos, era difícil para ela, mas começou a ocorrer quando recebeu materiais artísticos que a interessavam, como pincéis ou rolinhos de espuma com tinta. Ela queria aqueles elementos e, assim, abria as mãos.

Na escola no contexto da educação formal, as crianças se sentiam livres, onde eram escutadas e respeitadas as suas vontades. Ao deixarmos elas resolver a questão da prensa, para poder criar as suas gravuras, elas se empoderaram, desde subir na mesa para dançar em cima da matriz, até passar por cima de bicicleta. Elas realmente eram

¹³ Neurodiversidade é um conceito que propõe que as diferenças neurológicas, como o autismo, o TDAH, a dislexia, entre outras, são variações naturais da condição humana e não devem ser vistas como desordens ou deficiências a serem corrigidas.

integradas ao processo de aprendizagem, reconheciam os limites, acordos e os resultados aconteciam de maneira única.

Junto com a proposta artísticas, as brincadeiras eram constantes, ao ficarem de um pé só para prensar a gravura, era um desafio de quem ficava mais, um gestual que a outra criança teria de adivinhar também, enfim foram muitas as buscas que trouxeram.

Figura 6

Detalhe do pé da criança prensando a gravura, equilíbrio e criatividade



Foram vários gestos e relatos que alimentam minha busca e minha sede de continuar investigando e trabalhando com a arte para o desenvolvimento humano.

1.1.2 Mensagens Ancestrais

As narrativas e histórias desempenham um papel importante no processo de aprendizagem. Elas envolvem as pessoas, transportando-as para lugares ainda não explorados e ajudando-as a se concentrar em um ponto central. Quando trabalhamos com arte na educação, as técnicas são fundamentais, mas não necessariamente na formalidade acadêmica tradicional. Elas podem se adaptar e improvisar conforme a realidade encontrada durante a experimentação.

O contexto "Mensagens Ancestrais" traz sentidos e misturas que refletem bem a tríade teórica aqui desenvolvida, tendo a arte, o brincar e o respeito às infâncias como minha principal linha de atuação na educação. O objeto de investigação dessa narrativa é a cosmovisão¹⁴, a ancestralidade dos povos originários e a dos nossos próprios ancestrais.

¹⁴ A palavra "cosmovisão" nesse sentido refere-se à forma como a pessoa ou um grupo de pessoas percebe e interpreta o mundo e a realidade ao seu redor. Esta perspectiva engloba uma ampla gama de crenças, valores, atitudes e suposições que influenciam a maneira como se compreendem questões fundamentais sobre a vida, a existência, a natureza do universo e a posição dos seres humanos dentro dele.

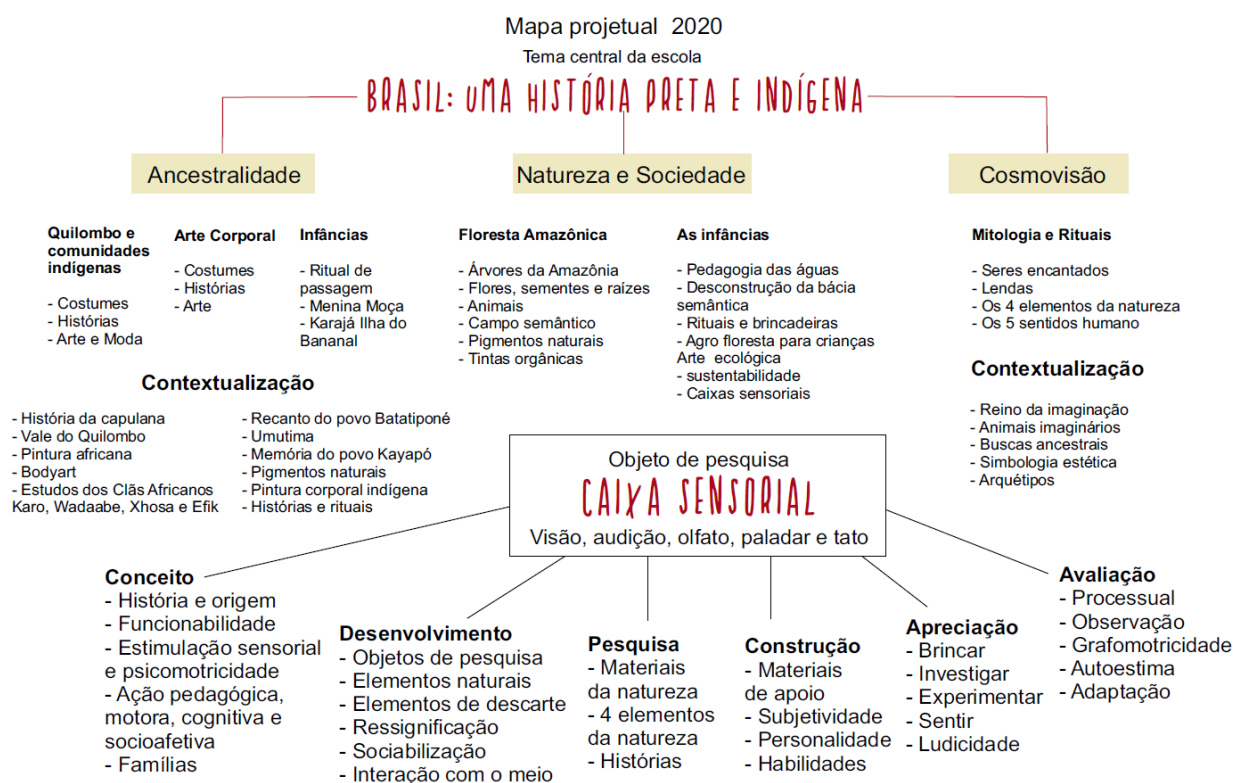
Através do campo lúdico e imaginário, apropriamo-nos da arte para criar cenários de aprendizagem e conhecimento.

Dentro dessa vivência com crianças de turmas de dois e três anos, e outras de quatro e cinco anos, pude perceber que, mesmo em diferentes momentos de níveis de aprendizagem, o resultado era muito semelhante. Isso também se aplicava a pessoas mais velhas, o que me trouxe uma grande reflexão: o lúdico serve para todas as idades.

Dentro do eixo da cosmovisão, exploramos como essas crianças poderiam ver o mundo onde vivem e como observam seu entorno. O tema central, "Brasil, Um País Preto e Indígena", tinha como objetivo a valorização dos povos ancestrais e originários do Brasil. Esse tema trazia muitos conhecimentos, desde a cura medicinal, passando pelos aspectos comportamentais e de organização comunitária, até a riqueza cultural expressa no folclore e nas narrativas históricas desses povos.

Figura 7

Mapa projetual temático 2020 e 2021 (Alongado por conta da pandemia do Covid19)



Nota. Fonte do autor

Esses conhecimentos e sabedorias ancestrais foram explorados através de mensagens e vivências que buscavam entender o que significa ser ancestral. Os contextos surgiam a partir dessas temáticas, sendo investigados junto ao corpo escolar e, posteriormente, de forma individual com cada profissional de educação.

Eu preparava esses contextos a partir das materialidades que vínhamos investigando, utilizando elementos da natureza como água, fogo, terra e ar. Esses temas foram trabalhados com todas as turmas, seguindo um planejamento de ação cronológica a partir dessas materialidades. Por exemplo, começávamos com o elemento água, permitindo que a fluidez e as características desse elemento guiassem nossas atividades e reflexões, depois seguíamos com os outros elementos.

As mensagens ancestrais buscam caminhar a partir da pedagogia do imaginário, a pedagogia do encantamento que é a minha linha de pesquisa e ação. Esses olhares trazem elementos lúdicos e da cosmovisão, conferindo um tom a mais para a imaginação.

Primeiramente, o objetivo era refletir sobre as materialidades da natureza e as mensagens que poderiam emergir das experiências artísticas. Sempre com o uso da arte, do brincar, do respeito à escuta e à política, conseguimos criar uma metodologia que traz novos olhares e buscas. Conforme escutamos, encontramos caminhos diferentes. Embora haja um planejamento necessário para respeitar o processo de aprendizagem, há também espaço para improviso, como vimos em outras pesquisas, como "Gravuras Voadoras".

Criamos uma investigação onde discutíamos com as crianças sobre a nossa ancestralidade, sobre os nossos povos originários e como criavam rituais com os elementos da natureza. Essas experiências buscavam revelar mensagens e respeito da nossa própria existência.

A atividade consistia em buscar pedras de argila e sementes, em um ritual de conhecimento das diferentes materialidades e texturas, em um caminho no bosque, quintal e parque em frente à escola. Após o reconhecimento e a colheita dos materiais, todas as crianças foram estimuladas a colocá-los em uma grande bacia de metal energizando as suas mensagens, as quais gostariam de obter respostas. Os sons produzidos ao inserir os materiais eram muito fortes, criando um ambiente de mistério, assim formavam um conjunto interessante com a música de fundo.

Em forma de roda, cada pessoa segurava uma parte da bacia e, ao som de música indígena dos povos originários do Brasil, cantavam e mexiam a bacia, criando sons e brincadeiras. Criávamos um espaço de perguntas e questionamentos, estimulando as crianças a falarem sobre as perguntas que gostariam de fazer, de qualquer temática, deste ou de outros mundos.

Após os rituais de pedidos, a tinta era inserida na bacia. As cores simbolizavam os elementos da natureza: ar representado pelo branco, água pelo azul, fogo pelo vermelho e terra pelo marrom. Misturando essas cores, as crianças observavam as nuances que se formavam. Com o movimento, as tintas se misturavam e criavam nuances de cores diferentes. Cada criança colocava uma folha branca no centro da bacia e cantava o ritual, revelando assim os desenhos com as mensagens ancestrais.

Essa folha individual era revelada como uma gravura após cada criança mexer a bacia. Essa prática demonstrou a importância das materialidades, dos sons, da natureza e do brincar, estimulando a imaginação e a pedagogia do encantamento. As crianças encantavam-se com as mensagens e gravuras, relacionando-as com suas próprias histórias e experiências.

Figura 8

Revelação das mensagens ancestrais



Percebe-se uma relação próxima entre as crianças, mesmo as que ainda não compreendiam completamente o conceito de mensagem. Elas se divertiam, brincavam e envolviam-se totalmente na atividade. No final, criamos um painel coletivo usando a técnica do lambe-lambe, que ficou lindo.

Esse processo não foi apenas intelectual, mas uma fruição genuína e sem muitas amarras. As crianças eram livres para pensar e expressar-se, sem direcionamentos rígidos. A dinâmica e as materialidades falavam por si.

Reflexão Final desta narrativa

O resultado das mensagens revelou a importância da tríade de investigação: experiências com arte, brincar e respeito às infâncias. Essa tríade mostrou-se poderosa e foi muito percebida no contexto.

Aprendi muito com essas crianças. Elas trouxeram olhares que fugiram das minhas expectativas e me lembraram das meus ancestrais e minhas próprias buscas familiares. Essa experiência foi tão impactante que influenciou minha decisão de fazer mestrado em Portugal, país de origem da minha família.

A prática desenvolvida em "Mensagens Ancestrais" revela a profundidade e a riqueza que emergem quando unimos arte, ludicidade e respeito às infâncias em um processo educacional. Através da valorização da cosmovisão e da ancestralidade dos povos originários, criamos um espaço onde as crianças puderam se conectar com o mundo ao seu redor de forma imaginativa e significativa.

Este trabalho mostrou que a educação não precisa ser limitada por formalidades rígidas; pelo contrário, é na flexibilidade e na abertura ao improvisado que encontramos novas formas de aprender e ensinar. Ao incorporar elementos da natureza e rituais ancestrais, as crianças foram levadas a explorar e a compreender o valor das materialidades em suas vidas, reforçando a ideia de que o lúdico e o imaginário são ferramentas poderosas de conexão com o conhecimento.

A experiência também nos lembra que o aprendizado não é apenas um processo intelectual, mas também sensorial e emocional, onde a imaginação desempenha um papel central. As crianças, ao serem estimuladas a interagir com os elementos naturais e expressar suas próprias mensagens através da arte, desenvolveram não apenas habilidades cognitivas, mas também uma compreensão mais profunda de suas próprias raízes e do mundo que as cerca.

Por fim, a reflexão sobre "Mensagens Ancestrais" sublinha a importância de uma educação que acolhe a diversidade de experiências e perspectivas, permitindo que cada pessoa se veja refletido no aprendizado. A metodologia aqui aplicada demonstra que o

respeito pela ancestralidade e a valorização do lúdico podem criar um ambiente de encantamento e descoberta, onde o conhecimento flui de maneira natural e envolvente.

Concluo as mensagens ancestrais com um olhar de busca sobre nossa própria existência, de maneira simples, orgânica e verdadeira. Que possamos olhar para o passado com amor para nos fortalecer para o futuro, enfrentando novos desafios com esses novos olhares e investigações.

1.1.3 Plantando Sonhos

Dentro dos processos imaginativos, sonhos, crenças, contos, mitologia, entre outras buscas que a mente humana é capaz de desenvolver, as crianças possuem uma força grande nesse universo. Elas têm uma facilidade na construção de histórias imaginárias, o que contribui significativamente para o seu próprio desenvolvimento.

Através do contexto que surge dentro da pesquisa investigativa cujo tema central da escola é “Brasil, Uma História Preta e Indígena”, desenvolvemos a narrativa "Plantando Sonhos". Este trabalho se baseia também no campo da cosmovisão, trazendo o processo imaginativo das crenças das crianças e das personagens criadas através da pedagogia do imaginário.

Esta proposta ilustra a importância do contato com a natureza para o desenvolvimento humano, utilizando narrativas inventivas, processos imaginários e criação dentro do campo do autoconhecimento. "Plantando Sonhos" explora a curiosidade das crianças, a riqueza dos processos lúdicos e as transformações que parecem surgir como um passe de mágica.

Trabalhei com crianças que passaram por rituais de passagem, com idades entre quatro e cinco anos (turma II). A ideia de ritual vinha dentro das próprias temáticas investigativas do eixo da cosmovisão, onde abordamos seres encantados, lendas, os quatro elementos da natureza e os cinco sentidos humanos. Sim, há toda essa contextualização.

Dentro do reino da imaginação, a pedagogia do encantamento é uma das principais abordagens que trago no contexto de aprendizagem. Assim como a tríade teórica que

utilizo como ferramenta metodológica, que incorpora a arte, o brincar e o respeito às infâncias como eixo central, presente nesta proposição.

Os rituais desenvolvidos eram inspirados por olhares ancestrais, simbologias estéticas e arquétipos estudados no semestre, mas sem nenhum cunho religioso. A ideia era a criação coletiva focada nas buscas individuais, cada uma com seu sonho.

A proposta começou a tomar forma através de explorações no parque em frente à escola e no quintal da escola, onde havia árvores, canteiros e materiais orgânicos para coleta e investigação das crianças. Cada criança trazia suas peças, folhas, pedras, sementes, galhos, entre outros materiais, observando, sentindo o cheiro, textura, cores e o som que cada uma fazia ao encostar na outra.

O ritual começava com uma música indígena de uma das comunidades de povos originários do Brasil, servindo de pano de fundo para o início. Em uma grande bacia de metal, cada criança colocava suas peças colhidas, uma a uma, em uma roda, e ao colocar eu pedia que fizessem um pedido, um desejo, um sonho, algo dessa natureza.

Após colocarem os materiais, foi passado um pequeno papel para que desenhassem ou escrevessem de maneira simples seus sonhos. Uma por uma foi desenhando. Pedi que dobrassem bem pequeno, como uma semente, simbolizando o nascimento dos sonhos. Os sonhos e desejos eram tão diversos que fiquei encantado: alguns queriam ter um dinossauro, outros ir à lua, um vídeo game, que a guerra não existisse, que a pandemia acabasse. Havia muitos atravessamentos que realmente me surpreenderam.

Com respeito à escuta, cada criança colocou suas sementes na bacia e, com um canto, elas viraram a bacia no sentido horário. Junto com todos os materiais inseridos na grande bacia, coloquei meu sonho, que eram sementes de feijão. Expliquei que meu sonho era que os sonhos delas germinassem como uma planta, e para isso, iríamos regá-los todos os dias.

Após o ritual, fomos ao jardim da escola e plantamos cada sonho junto com todos os materiais, no formato de uma mandala, um círculo que representava todos os desejos ali creditados. Foi um momento mágico, cheio de significado. Pedi para cada criança fazer um rodízio e regar os sonhos, explicando que, para nascer, os sonhos tinham que ser regados, como uma semente.

Figura 9

Ritual, rega e cultivo dos sonhos



O mais incrível estava por vir: após uns quinze dias do ritual, algumas crianças vieram correndo até o ateliê, entusiasmadas, dizendo que seus sonhos estavam nascendo. As sementes começaram a brotar e sair da terra, simbolizando o nascimento dos sonhos de cada criança.

Após alguns dias, as crianças começaram a questionar: algumas acreditavam que seus sonhos tinham se realizado, outras não. Expliquei que deveriam continuar a regar seus sonhos e que, um dia, eles brotariam. Essa narrativa trabalha com sonhos e frustrações, mostrando às crianças que também é importante entender quando algo não dá certo. Faz parte da vida, os erros e acertos, os sonhos que alcançamos e os que não conseguimos. Mas, quem sabe, um dia podemos alcançá-los.

Reflexão final desta narrativa

Percebi que a pedagogia do encantamento é uma nova linha de pensamento a qual venho investigando, ela visa engajar as crianças em um aprendizado que transcende o tradicional, incorporando a imaginação, a criatividade e o lúdico como pilares fundamentais. Este método foi eficaz no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, pois permitiu que elas explorem suas emoções e pensamentos de maneira segura e construtiva.

Conexão com a Natureza - Estudos mostram que o contato regular com a natureza pode melhorar a saúde mental e física das crianças, além de fomentar um senso de responsabilidade ambiental. Ao envolver as crianças em atividades ao ar livre, como o

plantio de sementes e a coleta de materiais orgânicos, estamos incentivando uma conexão mais profunda e significativa com o meio ambiente.

Rituais e Simbolismo - Os rituais desempenham um papel importante no desenvolvimento infantil, oferecendo um senso de estrutura e segurança. Eles ajudam as crianças a entenderem e processar eventos importantes em suas vidas. A incorporação de rituais simbólicos, como o plantio de sonhos, pode ajudar as crianças a internalizarem conceitos abstratos e desenvolver um sentido mais profundo de propósito e significado.

Trabalhando com Frustrações - Ensinar as crianças a lidarem com frustrações é uma parte essencial do seu desenvolvimento emocional. Através de atividades que incluem tanto sucesso quanto fracasso, as crianças aprendem a perseverar, a ajustar suas expectativas e a desenvolver resiliência. Este aprendizado é crucial para seu desenvolvimento a longo prazo e para a construção de um caráter forte e adaptável.

"Plantando Sonhos" é mais do que uma simples atividade educativa; é uma jornada de descoberta e crescimento para as crianças. Através de rituais, conexões com a natureza e a exploração de seus próprios sonhos e desejos, as crianças não apenas aprendem sobre o mundo ao seu redor, mas também sobre si mesmas. Este tipo de abordagem holística e integrativa é essencial para formar pessoas completas e conscientes, capazes de sonhar e realizar grandes feitos no futuro.

1.1.4 Guardiões da Mata

Essa proposta foi criada a partir do eixo investigativo da cosmovisão, um contexto desenvolvido dentro da escola, na educação formal, focado para crianças da primeiríssima infância e da educação infantil. Essa narrativa é um manifesto sensorial criado para crianças com idades de dois a seis anos.

Nosso tema norteador era “Brasil, Uma História Preta e Indígena”, no qual estávamos trabalhando no ano letivo. Esse tema já foi abordado em outras artes ativas aqui, enfatizando a importância dos povos originários e da nossa cultura de matriz africana. Quando usamos o termo “preto” em vez de “negro”, nos apropriamos do a racial e do uso da fala das pessoas de matriz africana, que são discriminadas e violentadas em todo o mundo. O termo “negro” que muitas pessoas utilizam é pejorativo. Com a alfabetização racial, evitamos usá-lo, pois frequentemente a palavra “negro” é associada a coisas ruins, como buraco negro, mercado negro, denegrir, sem luz, entre outras. Já o

termo “preto” aparece dentro desses estudos como algo positivo, como lápis preto, sapato preto, entre outras conotações não associadas a coisas ruins. Mudamos um pouco essa conotação, por isso menciono isso diretamente.

Os Guardiões da Mata focam na preservação ambiental, nossas matas e parques. Nosso objetivo era sensibilizar a comunidade escolar e as famílias. Como falar de assuntos tão pertinentes à nossa vida social, onde vemos descaso com o meio ambiente, poluição nas grandes cidades e excesso de lixo, a partir do artístico? Essa foi nossa investigação: criar, por meio da arte e da educação, movimentos que pudessem trazer um manifesto através do tema gerador. Exploramos a relação das crianças com a educação ambiental, o consumismo, o excesso de materiais gerados nas cidades e os paralelos com outras culturas.

Reconhecemos comunidades que trabalham com a agricultura, permacultura e agrofloresta, buscando meios sustentáveis para se manterem e em prol do planeta. Trouxemos um paralelo, pois eu trabalhava em uma escola em São Paulo, uma das maiores cidades do mundo, em um bairro superpopuloso, com muitos edifícios altos. As crianças normalmente ficam em apartamentos, entram no carro, vão à escola e raramente têm contato com a natureza, mesmo nas regiões periféricas, muitas vezes mais ricas culturalmente e com mais áreas verdes.

Trazer a consciência ambiental para essas crianças era necessário, para que levassem isso para casa, suas famílias e o corpo escolar. A proposta era fazer com que as crianças pudessem ter voz sobre o tema de maneira interativa e divertida, saindo do tradicional e usando a arte, a dança, a música e a expressão plástica para se comunicar.

Sabemos que a falta de contato com a natureza adoece, então deveria ser o contrário: deveríamos viver no campo e, às vezes, ir para as cidades. O contexto busca valorizar a cultura da periferia e um olhar mais generoso para o cultivo consciente. A ideia era desconstruir as formas de ver o mundo através da lente do consumo. Como olhar para esses lugares de maneira descentralizada? Como seria a comunidade urbana sem a comunidade periférica? Quem realiza quase todas as funções na cidade, desde a construção de prédios até a limpeza e produção de alimentos? Como seria a vida nas grandes cidades sem a comunidade rural? E as comunidades indígenas, que trazem respeito pela ancestralidade e pela natureza? Elas são os verdadeiros guardiões da mata, então iniciamos essa pesquisa.

Dentro de uma imersão ilustrativa, interativa e multimídia através de vídeos, música, danças e visitas a exposições, levamos as crianças a verem essas realidades de perto. Trouxemos imagens e referências desses povos ancestrais de maneira que reverberassem para todos nós. A exposição “Véxoa: Nós Sabemos”, na Pinacoteca do Estado de São Paulo, foi um momento marcante e uma fonte de pesquisa muito importante naquele momento. Em 2021, ainda com protocolos rígidos devido à pandemia, trabalhamos com eixos sem poder levar grupos a museus e exposições, então criamos uma maneira mais interativa de criar material de pesquisa.

Trouxemos artistas, escritores e ambientalistas como Ailton Krenak e uma troca especial com a artista Yacunã Tuxá, entre outros. Organizamos vídeos e imagens que mostravam como os povos originários cuidavam da mata, seus rituais, cuidados e crenças. Na escola, as crianças puderam criar seus próprios rituais de cuidados e cura em nossos encontros. Começamos a organizar elementos de construção de um guardião da mata. Como seria esse guardião para essas crianças? Nesse momento, o exercício de escuta e construção por meio de ensaios foi fundamental, para materializar melhor o que elas gostariam de explorar.

Investigamos o que seria poluir a natureza, desmatamento, queimadas e a consciência do que seria protegê-la de maneira prática. Era um momento complicado no Brasil, com um governo de extrema-direita que facilitou a ação de madeireiras ilegais e criou políticas públicas a favor do desmatamento, redução das áreas de preservação e das comunidades indígenas. Isso exacerbou incêndios e protestos, que as crianças podiam observar junto às pesquisas, compreendendo a importância do tema.

Balanceamos como falar de temas tão complicados e importantes através da tríade de arte, do brincar e das infâncias. Desenvolvemos várias propostas, incluindo um olhar para o lixo gerado na cidade e a construção de artes, esculturas e gravuras a partir desse lixo. Começamos a falar sobre as cabanas guardiãs, elementos que poderiam guardar parte da floresta, onde colocávamos nossas crenças, buscas e até mesmo as comunidades indígenas, verdadeiras guardiãs da floresta. O estudo das cabanas foi muito interessante, com diversas cabanas indígenas criadas pelas crianças, em pequenos formatos com barro e palha e em grandes formatos com materiais descartados.

As cabanas poderiam abrigar pessoas e lendas, histórias. Criamos grandes cabanas que abrigavam muito mais que os sonhos das crianças sobre o cuidado com a natureza,

mas também abrigavam as próprias crianças e seus pares, criando uma linda brincadeira e aprendizado. Refletindo sobre como poderiam defender a mata e serem guardiões, as crianças trouxeram muitas ideias, incluindo a construção de armadilhas para capturar malfeitores das matas e elementos imaginários que gostariam de caçar, como o bicho-papão e dinossauros.

Dentro do ateliê, as crianças puderam explorar materiais, desde fios, madeiras, cordas, bacias, até mesmo cadeiras e bancos, que viraram matéria-prima para as armadilhas. As crianças desenharam suas próprias armadilhas, com ideias imaginárias que resultaram em um conjunto criativo de possibilidades de ação. As primeiras armadilhas foram feitas com pequenos pedaços de madeira e cordões para fazer tropeçar malfeitores, escondidos por folhas, pequenos buracos, chuva de bolinhas de gude, entre outras. As armadilhas de grande formato eram construídas com cadeiras, cordas, cabos de vassoura, criando um cenário real de caça.

As armadilhas retratam a pedagogia do encantamento e do imaginário, com coesão e trocas entre as crianças, criando possibilidades de construção das atividades. Elas transcenderam a questão da mata, indo para um universo maior, saindo do planeta, dando asas para elas voarem.

Com a premissa de criar os guardiões da mata, realizamos um trabalho de grande valia com a turma da primeiríssima infância, com crianças de um a três anos, criando um grande Igapó com as crianças. O Igapó é um tipo de guardião da mata, que preserva diversas espécies de animais e vegetação. Investigamos sua importância e aparência em diferentes locais da mata. Por meio de vídeos, alimentamos a imaginação das crianças, que se divertiam vendo os diversos animais, plantas, cores, texturas e alguns ramos que trazíamos do parque.

Após toda a exploração visual, as crianças começaram a desenhar o Igapó em pequenas folhas, criando com barro alguns personagens ali existentes, para depois começar a grande obra no formato de um painel de 6 metros de comprimento. Desenvolvi um método de contar histórias desenhando na parede, que chamo de “Narração de História Desenhada”. Essa técnica consiste em começar a história, nesse caso do Igapó, com um pincel na mão e tinta na outra, contando o que é, como é, como cresce, e chamando as crianças para pintarem comigo. O resultado foi impressionante: em duas semanas, o painel ficou pronto, com as quatro turmas da primeiríssima infância

construindo o mural, dia a dia, até a finalização. Dentro do Igapó, desenhavam guardiões como “tubarões” e “dinossauros”, criando uma obra interessante e inclusiva. Abaixo, segue o link para o vídeo dessa linda obra:

Figura 10

O grande Igapó



Nota. Fonte do autor - Link para abrir o vídeo. <https://youtu.be/nM0wdqzluCw>

Portanto, o trabalho em pequenos e grandes formatos tornou-se uma característica do meu trabalho, com diferentes níveis sempre presentes nos encontros, desde processos individuais em detalhes até projetos coletivos. Dentro da temática “guardiões da mata”, trabalhamos com body art¹⁵, onde as crianças de cinco a sete anos começaram a pintar umas às outras, criando entidades que poderiam defender a mata. Os seres híbridos criados tinham nomes inusitados e poderes variados, desde voar e força de dez leões até raio laser e lança-água para apagar queimadas. As crianças se pintavam como animais para coibir a destruição da mata, explorando a fusão entre humano e animal.

O projeto final das turmas de três a cinco anos foi um grande guardião da mata, inspirado na obra da artista Lygia Pape, “Uma Multiplicidade de Forma”. Usamos um grande tecido com furos, onde as crianças colocavam as cabeças para fora, saindo em uma grande procissão no formato de um dragão, exterminando malfeitores da mata. Construíram uma cabeça de dragão e revezavam entre as salas da escola, cantando gritos de protesto e levando a mensagem da importância de preservar a mata.

¹⁵ Body art é uma forma de expressão artística que utiliza o corpo humano como principal meio de criação e exibição.

Reflexão final desta narrativa

A iniciativa "Guardiões da Mata" exemplifica o poder transformador da educação ambiental integrada à arte e à cultura na formação das crianças. Ao desenvolver atividades sensoriais e interativas que abordam temas críticos como a preservação ambiental, o consumismo e a valorização das culturas preta e indígena, conseguimos sensibilizar e conscientizar a comunidade escolar sobre a importância de proteger a natureza e respeitar a ancestralidade.

O uso de narrativas envolventes e a criação de projetos práticos, como as cabanas guardiãs e as armadilhas imaginárias, permitiram que as crianças se conectassem profundamente com os temas abordados, expressando suas ideias e sentimentos de forma criativa e significativa. A abordagem multimídia e as visitas a exposições enriqueceram ainda mais essa experiência, trazendo referências visuais e culturais que ampliaram o entendimento e a sensibilidade das crianças.

A pedagogia do encantamento, que permeia todo o projeto, mostrou-se presente em despertar o interesse e a imaginação das crianças, incentivando-as a pensar criticamente sobre o impacto de suas ações no meio ambiente e na sociedade. As atividades de body art e as grandes construções coletivas reforçaram a importância da colaboração e do respeito às diferenças, promovendo um senso de comunidade e responsabilidade coletiva.

Este projeto, ao abordar questões complexas de maneira acessível e lúdica, não apenas educou as crianças sobre a importância da preservação ambiental, mas também fortaleceu seu vínculo com a natureza e com suas próprias raízes culturais. Ao dar voz e protagonismo às crianças, "Guardiões da Mata" plantou as sementes de uma geração mais consciente e engajada, capaz de atuar como verdadeiros guardiões da mata e da vida em nosso planeta.

1.1.5 Caixas Sensoriais

Considero essa narrativa uma das mais importantes no contexto da educação formal que já desenvolvi junto com turmas de três a dez anos, pois enfrentamos diversas adversidades causadas pela pandemia de Covid-19.

Figura 11

A grande caixa sensorial



Este trabalho teve como resultado uma investigação por meio do uso de caixas sensoriais, tanto em grande formato como menores e individuais. A caixa sensorial foi uma ferramenta de estímulo à escuta das crianças; ela serviu como um canal de acesso às suas buscas e sonhos, criando uma interface que contribuiu para o processo dialógico entre seus sentidos e o reconhecimento do mundo. A ideia de construir uma grande caixa sensorial surgiu do imaginário das crianças, dos elementos de aconchego, acolhimento e cuidado, culminando na sugestão de uma grande caixa sensorial no formato de uma casa.

Ao criar esse projeto, digo "a gente" me referindo principalmente às crianças com as quais trabalhei, pois foi um trabalho coletivo, pensado em conjunto, desde os elementos a serem trabalhados até a montagem prática. Partimos dos estudos da arte como condução humana aliada ao brincar e ao respeito às infâncias, uma tríade sempre presente nesses contextos.

A proposta visava trazer, através de diálogos, reflexões e experiências sobre nossos sentidos — visão, paladar, olfato, audição e tato — temas que estavam sendo investigados a partir do tema disparador da escola.

O projeto começou em fevereiro de 2020, ano que foi interrompido pela pandemia. As aulas começaram no início do ano, mas após dois meses foram suspensas por conta da pandemia de Covid-19, causando diversas adversidades. Não apenas pela gravidade da pandemia em si, com perdas e toda a complexidade envolvida, mas também pela necessidade de nos reinventarmos para que as aulas continuassem no formato online. No

começo, não foi difícil organizar as aulas, logo obtivemos um programa digital de apoio à aprendizagem, tanto no sentido das videoconferências quanto no planejamento das aulas e organização das documentações pedagógicas.

Antes do fechamento da escola, pudemos iniciar a proposta, dando início à construção da comunidade "Caixa Sensorial", que trazia as temáticas do mapa projetual que revelava os sujeitos de pesquisa com os quais eu estava trabalhando. Esses temas centrais envolviam ancestralidade, natureza, comunidade e cosmovisão.

Demos início a um olhar mais centrado na natureza e na ecologia, abordando como podemos conscientizar a sociedade sobre resíduos, tratamento de lixo, entre outros temas de sensibilização.

A investigação começou traçando um paralelo entre a realidade das crianças em relação aos jogos, brincadeiras e culturas, com as que foram estudadas por meio de audiovisuais de outras comunidades, dando ênfase às tradições das crianças indígenas, quilombolas e periféricas.

Misturamos as tradições culturais dos povos originários com a cultura de periferia, de onde emergem as linguagens artísticas como música, teatro, dança, entre outras formas de expressão. Ao demonstrar como as crianças indígenas brincavam, jogavam, estudavam e se relacionavam dentro de suas comunidades, trouxemos a essência de nossas origens e a valorização da nossa cultura. As crianças comparavam com suas próprias brincadeiras e observavam como era diferente na cidade, tanto nas formas de interação com o outro quanto na relação com a natureza.

A cultura de periferia no Brasil, especialmente em São Paulo, é um movimento cultural riquíssimo que emerge das áreas marginalizadas e economicamente desfavorecidas da cidade. Ela reflete a resistência, a criatividade e a vivência de comunidades que, historicamente, foram excluídas dos centros de poder e recursos. A cultura de periferia é um fenômeno multifacetado, que inclui música, dança, literatura, artes visuais, moda, entre outros elementos. Para entender a essência dessa cultura, é importante considerar suas origens, manifestações e impacto.

Grande parte da musicalidade, do teatro e de quase todas as formas de arte emergem das periferias das grandes cidades, ao contrário do que se pensa, que provêm da classe alta, erudita.

Ao traçar um paralelo entre essas diferentes formas de socialização, fomos construindo um fio condutor que tende a criar uma grelha comparativa das diferentes formas e maneiras de vida de uma criança. Ao elucidar essas diferentes realidades, podemos observar uma melhor compreensão em busca de uma equidade social, com um olhar menos preconceituoso das famílias que vivem nos grandes centros e que vêm de famílias economicamente privilegiadas.

O processo prático dessas interações se dá de maneira livre, para que as crianças possam falar e descrever com seu próprio gestual o que sentem e o que gostariam de construir a partir de então. Os elementos foram ganhando forma; elas queriam construir uma cidade mais equilibrada socialmente, que pudesse respeitar as diferenças, e isso começou na construção da base da grande caixa sensorial.

As crianças começaram a trazer os elementos que iam investigando, como materiais de reciclagem, terra, flores, galhos, pedras, sementes, tudo aquilo que tínhamos observado em idas ao parque, no quintal, ou nos lixos das próprias casas. Esses materiais foram tomando forma para a construção da grande caixa.

Esse primeiro momento da construção da grande caixa foi inspirado pelas buscas das crianças; elas queriam retratar o que seria essa cidade, com todas as suas dificuldades e beleza. O que seria uma cidade? Como podemos criar uma comunidade mais equilibrada e igualitária? O que tem dentro dessa cidade que é importante, como escola, casa, parques etc.?

As crianças começaram a montar, colocar, fixar e pintar, erguendo elementos em 3D para sustentarem suas buscas e ideais. Ao desenhar o fundo da grande caixa, puderam discutir os locais de cada elemento, o porquê de um ser mais próximo do outro, incluindo elementos inventivos, que não fazem parte desse mundo. Foi muito divertido.

Figura 12

O fundo da grande caixa sendo montado



Com o tamanho de um metro quadrado, a base da caixa foi o começo de uma reflexão entre as turmas, pois a cada intervenção surgia um questionamento. O projeto foi desenvolvido por diversas turmas, cada uma com sua leitura, respeitando as idades e necessidades pedagógicas. Por exemplo, a discussão social ficava para as turmas maiores, enquanto questões de pintura, mistura de cores, colagem e elementos mais manuais e menos intelectuais eram abordadas com os menores.

As organizações territoriais, como moradia, escola, transporte, praças e parques, eram realizadas pelas turmas de sete a cinco anos. Elas que desmembravam essas questões, enquanto as turmas de três a seis anos ficavam mais com a parte de colocar os frutos nas árvores, pintar, adicionar cores, terra nos parques, água, entre outros elementos decorativos.

No final de março do mesmo ano, veio o fechamento das escolas por conta da pandemia, e o projeto da grande caixa ficou pausado. Passamos a focar na construção das caixas individuais nos encontros virtuais. Temas como os elementos da natureza — ar, fogo, água e terra — foram colocados em pauta para fortalecer a relação com os sentidos, que também foram elementos centrais dessa pesquisa. Unimos tudo para a realização dos trabalhos online.

Os materiais eram colhidos a partir dos sentidos.

Começamos a adaptação das aulas de artes, que no contexto virtual tinham outro impacto, necessitando a inclusão de novos elementos por meio de brincadeiras e histórias que revelassem as temáticas trabalhadas no sujeito de pesquisa.

Os encontros passaram a ser marcados por atividades que exploravam a casa das crianças. Criávamos desafios para que elas pudessem realizar. O encontro era dividido em três partes: o acolhimento, onde recebíamos uma a uma, dando bom dia ou boa tarde, esperando o momento de cada uma entrar, em uma conversa descontraída sobre o que comeram, como dormiram, entre outros temas do dia a dia. Depois, entrávamos nas temáticas que vínhamos trabalhando. As famílias já sabiam do planejamento, então muitas vezes deixavam os materiais necessários de fácil acesso, quando preciso.

Lançávamos então o desafio, que poderia ser, por exemplo, ir até a cozinha e buscar um elemento que tivesse um cheiro que lembrasse da sua avó — um pó, uma folha, um líquido, qualquer coisa. Às vezes, os desafios envolviam cores, gostos ou cheiros, seguindo nossas temáticas dos sentidos.

Conforme a pandemia se estendia, pois não sabíamos quanto tempo duraria, as atividades foram ficando mais complicadas de desenvolver. As crianças muitas vezes cansadas de não sair de casa, participavam menos, e eu tive de criar outros elementos de interação para chamar a atenção delas. Fazíamos brincadeiras, misturas de tintas mágicas, experiências com elementos naturais, tudo aquilo que pudesse chamar a atenção delas e não desestimular a proposta. E o projeto, que duraria um semestre, se alongou para um ano.

Foi aí que surgiu a ideia de elas criarem suas próprias caixas sensoriais em suas casas, inspirado por uma história que vivi quando criança, baseada em um programa de TV infantil que tinha um mediador que trazia a "gaveta da bagunça". Era uma caixa que tinha de tudo, onde ele guardava elementos para fazer arte, desenho, pintura, sucatas. Era lindo. Inspirado nesse programa, eu, quando criança, também tinha uma caixa, onde guardava meus segredos que não gostaria de revelar para meus irmãos, minhas buscas, os elementos que encontrava na rua e nos quintais. Tudo era guardado ali para um dia eu revelar ou realizar uma criação.

Surgiu então a ideia de cada criança criar sua caixa sensorial. Envolvermos a família nesse processo, explicando o projeto e como poderiam participar. As caixas deveriam ter de 20 a 40 cm² e ser decoradas pelas crianças com os materiais e elementos que elas sentissem necessidade, e dentro das caixas deveriam guardar os elementos de cada desafio lançado, sempre com foco nos sentidos. Para algumas turmas, lançamos a

construção de caixas do "tempo", nas quais elas deveriam investigar a história da sua família a partir dos objetos e elementos que encontrassem em casa.

Dessa forma, cada uma criou sua narrativa e, ao final, colocamos tudo em um PDF. Fotografamos as caixas e montamos uma apresentação para as famílias. As crianças foram, aos poucos, conhecendo melhor as histórias de suas famílias e trocando entre si, algumas preferiam deixar como segredo seus elementos, outras compartilhavam com todos, uma ação muito parecida com o processo que vivemos na escola, quando elas trazem de casa elementos para compartilhar e descobrem outras formas de se relacionar com os amigos.

Figura 13

As crianças interagindo com a grande caixa sensorial



Acredito que o projeto teve tanto sucesso por seu caráter dinâmico, como uma caixa mágica em que podemos colocar qualquer coisa e tirar algo transformado. Foi uma importante experiência de ensino, em que as crianças puderam trabalhar dentro de casa, com seus próprios materiais, unindo sentidos, reflexões, memórias e sonhos. Senti, ao longo do processo, que a prática educativa se fortaleceu. Crianças que inicialmente estavam desmotivadas começaram a participar mais ativamente, e o apoio das famílias foi essencial para a continuidade do trabalho.

Por fim, a experiência das caixas sensoriais revelou-se não apenas como uma resposta criativa às dificuldades impostas pela pandemia, mas também como uma prática pedagógica transformadora. Ao trabalhar com os sentidos, ancestralidade e a diversidade cultural, construímos um espaço de aprendizado e troca que ultrapassou as barreiras físicas e conectou as crianças com suas próprias histórias e com as dos outros. Foi um projeto que, de maneira sensível e inovadora, trouxe à tona a importância de respeitar e valorizar as múltiplas infâncias e formas de ser e viver no mundo.

Reflexão final desta narrativa

O projeto das Caixas Sensoriais – Olhares Periféricos foi mais do que uma simples adaptação pedagógica durante um período de crise; ele se transformou em uma poderosa ferramenta de conexão e aprendizagem. Ao focar nos sentidos, nas ancestralidades e nas diferentes realidades culturais, conseguimos criar um ambiente de ensino que respeita e valoriza as diversas infâncias.

A grande caixa sensorial, concebida coletivamente, simboliza a construção de uma sociedade mais equitativa, onde a criatividade e a expressão individual encontram espaço para florescer. Ao traçar paralelos entre as vivências das crianças urbanas e as tradições das comunidades indígenas, quilombolas e periféricas, incentivamos uma consciência crítica sobre as desigualdades sociais e a importância da inclusão.

No decorrer do projeto, a transição para as caixas sensoriais individuais, em meio à pandemia, revelou a resiliência e a capacidade de adaptação das crianças. Essas caixas, recheadas de memórias, histórias familiares e elementos sensoriais, tornaram-se uma ponte entre o lar e a escola, entre o individual e o coletivo. Elas permitiram que cada criança construísse sua própria narrativa, fortalecendo sua identidade e conexão com o mundo.

De certo modo, o projeto evidenciou o papel fundamental da educação em promover não apenas o aprendizado formal, mas também o desenvolvimento emocional, cultural e social das crianças. Ele demonstrou que, mesmo em tempos desafiadores, é possível criar espaços de acolhimento e escuta, onde o respeito pelas diferenças e a valorização das múltiplas formas de viver e aprender estão no centro do processo educativo. A experiência das caixas sensoriais deixou um legado duradouro, tanto para as crianças quanto para a comunidade escolar, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que sejam ao mesmo tempo inovadoras, inclusivas e profundamente humanas.

1.1.6 A Casa Amarela – Uma Infância Freiriana

No começo do ano de 2022, ainda na Escola Casa de Aprendizagens, nós trouxemos o tema do centenário de Paulo Freire a partir de assembleias e discussões dentro do âmbito escolar. Falar sobre Paulo Freire é algo que engrandece todo o processo

de aprendizagem e a forma como educamos. O tema foi muito bem recebido por todas as educadoras.

A Casa Amarela é um trabalho, um objeto de estudo, de investigação, de pesquisa, que tem essa inspiração no bairro onde viveu Paulo Freire. Desde o início, ao trazer Freire como eixo central, buscamos investigar como teria sido a infância de Freire. O semestre inteiro, ou melhor, o ano de 2022, foi marcado por essa temática, por esse caminho do nosso grande mestre, doutor da educação brasileira e mundial.

O tema "A Casa Amarela: Uma Infância Freiriana" investiga como seria essa infância dentro do contexto em que ela foi desenvolvida, em Pernambuco, numa cidade próxima a Recife, Jaboatão dos Guararapes, onde nasceu Paulo Freire. Ele se mudou para uma cidade de Recife, que tem um bairro chamado Casa Amarela, onde existia uma casa amarela justamente no final da linha do bonde elétrico da época. Estamos falando do começo do século passado, quando esse bonde levava as pessoas até essa parada, de frente à Casa Amarela.

Paulo Freire nasceu ali, e ali ele brincava, desenvolvia sua infância junto com outras crianças. A partir desse disparador, tentamos trazer e refletir sobre esse imaginário pedagógico, buscando entender qual seria o papel da criança dentro desse contexto, e como seria trabalhar o tema Casa Amarela no eixo de construção para essa infância contemporânea? Com esse olhar inspirado em Reggio Emilia, como seria esse comparativo com a infância do começo do século passado, numa realidade do Nordeste do Brasil, em Pernambuco, mais precisamente em Recife? Aí começa toda essa discussão que vem do bairro, do local onde nasceu Paulo Freire. É uma maneira iconográfica, e lúdica também, não é algo vivencial, pois ele nasceu dentro de uma casa amarela, mas é algo que foi criado a partir desse bairro, desse local onde ele nasceu.

A partir dos arquivos e memórias do Recife, encontramos indícios e documentos que revelavam que a origem do nome desse bairro era justamente por conta desse bonde que levava as pessoas até o final da linha, que parava numa casa amarela, e depois esse bairro veio a se chamar Casa Amarela. Estudando esse objeto de pesquisa, as infâncias freirianas e as infâncias pernambucanas, surgiu a ideia de criar, construir essa Casa Amarela, muito inspirado no projeto do ano de 2020-2021, que por conta da pandemia se alongou, a temática da Caixa Sensorial – Olhares Periféricos, que foi um projeto muito bem avaliado, que alimentou com muitas realizações, tanto a mim, quanto às nossas

buscas dentro da escola. E aí veio a ideia de construir essa Casa Amarela, inspirado nesse projeto.

Não só criamos esse caminho do imaginário de ter esse lugar materializado, mas também contar um pouco dessas histórias e comparar essa infância contemporânea na cidade de São Paulo com essa infância freiriana do século passado em Pernambuco. Contamos que ali, dentro dessa casa, moraria Paulinho, o nome carinhoso que damos a Paulo Freire quando criança. Criamos esse personagem, Paulinho, para trabalhar com as crianças de maneira mais informal, sempre com muito respeito ao patrono da educação brasileira.

A história se revela por meio da realidade, mostrando como eram diferentes a vivência e a cultura local naquela trajetória, quando Paulo Freire era criança. O que ele brincava? O que ele fazia? Como eram suas buscas? Como ele ia à escola? Como era essa escola? Fomos atrás desses contextos históricos para poder criar e contar um pouco para as crianças.

Cada turma da escola, onde eu estava como *atelierista* em 2022, fez uma divisão, pois como professor de arte e *atelierista*, trabalhava desde a primeiríssima infância até o fundamental 1. Eu trabalhava com crianças de 6 meses até 10 anos, o que foi um desafio também, porque tínhamos o tema Casa Amarela como um eixo de trabalho que poderia ser ampliado. Não era apenas a construção de uma casa física grande, mas também a construção gestual, a partir de um desenho, de observação, uma história desenhada em grandes e pequenos formatos. Aí veio a ideia das vivências artísticas que promovíamos a partir dos contextos que montávamos, variando conforme a cidade e respeitando as idades.

Desenvolvi alguns planos de aula, mesmo que não utilizemos esse termo, mas seria algo assim, dentro desse cuidado. Por exemplo, com crianças menores, que tipo de atividade eu poderia trazer para contextualizar essa temática? Com crianças em fase de prontidão, utilizamos muito a escuta, ouvindo o que elas dizem. Com bebês, na primeiríssima infância, não temos a escuta verbal, mas há o gestual, o caminho das proposições, das materialidades que disponibilizamos nesses contextos. Ali, elas começam a dar sinais, pistas de como irão desenvolver a temática abordada, no caso, a Casa Amarela.

Dentro dessas convivências com as crianças, começamos a pensar nos espaços físicos e geográficos. Como poderíamos dividir e explorar esses espaços? Exploramos paredes, chão, piso, teto, e como desenvolver isso também com as crianças maiores. Começamos a escutar para onde elas queriam caminhar com essas texturas, essas temáticas, saindo da limitação da mesa do ateliê, desse espaço físico muitas vezes limitado. Ampliamos esse olhar para as paredes, para o teto. Tínhamos atividades sob bancadas, desenhávamos no teto, fazíamos atividades externas, em árvores. As crianças começaram a ter um olhar expandido do que é um ateliê, saindo desse formato entre quatro paredes, mesmo que seja uma sala iluminada, com muita luz e vidro. É importante trazer um ambiente mais plural, entender como esse espaço de ateliê pode ser um terceiro educador.

Isso também se dava a partir das buscas pelas materialidades que fazíamos no parque. Há um parque ao lado da escola, na verdade, e bastava atravessar uma ruazinha para chegar lá. Chama-se Parque da Água Branca, um espaço lindo, com galinhas, patos, cavalos, animais. É um lugar rural no centro de São Paulo, num local importante para a comunidade, numa grande cidade. As crianças iam buscar essas materialidades, como galhos, sementes, folhas, para depois, dentro do ambiente do ateliê, construir desenhos inspirados no tema da Casa Amarela.

O contexto foi preparado nesse formato. Conforme as atividades, criávamos esse ambiente educador, trazendo materialidades como barro, tinta, e até a confecção de tintas orgânicas a partir do açafrão, curcuma, devido à temática da Casa Amarela. Tínhamos todo um planejamento para chegar lá na frente, apesar de respeitar a escuta e entender o caminho que seguiríamos com as crianças. Mas havia também o imprevisto, aquilo que acontecia a partir dos disparadores que eram colocados para elas interagirem.

Isso era muito interessante, pois promovia um olhar mais democrático, menos enquadrado, menos engessado, menos fechado em uma premissa não participativa, caminhando para um modelo bem característico da pedagogia em participação.

Esses contextos que surgiam traziam alguns desafios, sempre seguindo a tríade que desenvolvi a partir dessas investigações durante os anos como educador: brincar, arte e respeito às infâncias. Essa tríade caminha para o que chamo de pedagogia do encantamento, muito inspirada por Bachelard, Piorsky, Loris Malaguzzi e vários outros pensadores. Trago um olhar encantado, voltado para o lado lúdico, teatral, musical, dos

sonhos, algo que tende a trabalhar com crianças, adultos e idosos de maneira igual, sem diferenciação.

O encantamento faz com que todos consigam absorver a informação de maneira mais leve, mais verdadeira. As pessoas se soltam mais, tiram aquele peso de ter que aprender, de ter que fazer algo. Isso é muito forte, especialmente no processo de aprendizagem.

O eixo central da pedagogia do encantamento é esse olhar mais respeitoso para com as infâncias, seus tempos, suas materialidades. Assim, começamos a materializar, conforme as pesquisas iam avançando, o tema da Casa Amarela. No início, com a primeiríssima infância, trabalhamos a feitura de tintas orgânicas com açafraão, cenoura, beterraba, espirulina, entre outros ingredientes, criando várias formas de expressão. Usávamos pincéis alongados, feitos com galhos, e as crianças pintavam em grande escala, adaptando os gestos ao seu tamanho, ampliando os movimentos para o chão, paredes, com grandes hastes. Todo o processo de aprendizagem, motor e cognitivo, era desenvolvido com essas crianças, que depois fizeram um grande painel de uma história desenhada.

Eu contava a história da infância de Paulo Freire, de Paulinho, que pegava o bonde para a escola, enquanto ia desenhando essa história num painel de 6 metros, que era o fundo da parede do ateliê da primeiríssima infância. As crianças eram convidadas a participar, pintando e criando juntas essas casas amarelas, essa infância freiriana, com calangos, petecas, o brincar do passado. Ao final do semestre tínhamos um painel lindo feito pelas crianças, que podemos ver na documentação pedagógica anexada à dissertação.

Figura 14

Painel com narração de história desenhada de Paulino



Depois, com as crianças da educação infantil, de três aos cinco anos, começamos a desenhar, a fazer esboços por meio de observação. Algumas casas foram feitas de madeira, outras de barro, usadas de maneira ilustrativa. As crianças desenhavam e cortavam papéis. Também fizemos tintas, mas a construção com as crianças dessa idade, da educação infantil, ficou muito marcada pelo início da construção em 3D.

Figura 15

A Casa Amarela sendo projetada pelos olhares delas



Começamos um processo de construção em papel, criando uma pequena Casa Amarela estruturando e pintando, depois passamos a construir com barro. Mais à frente, passamos dos pequenos formatos para os grandes formatos, como os painéis dos calangos. O calango foi o objeto investigação, o sujeito de pesquisa dessas turmas, nas minhas turmas de educação infantil, que eram turmas II e III. As crianças começaram a entender: "O que é um calango?" Um calango é uma espécie de lagarto muito comum em Pernambuco, a região onde Paulo Freire nasceu. Existem diversos tipos de calangos, desde pequeninhos até maiores. Eu mostrei vídeos com esses estímulos, e as crianças observavam os movimentos em grande formato, projetados em tecidos e véu.

Figura 16

Os primeiros esboços coletivos do Calango de carvão em grande formato



Inspiradas na abordagem de Reggio Emilia, as crianças foram convidadas a desenhar esses calangos pela escola. Houve um evento incrível, onde aconteceram descobertas e revelações, que sempre surgem quando estimulamos a pedagogia do encantamento. Havia uma pilastra comprida, uma parede de uns 3 metros, que dava a volta. Era uma parede que dividia uma varanda, e ali pintamos o calango em grande formato. Uma das crianças, empolgada, correu com o pincel e sugeriu: "Vamos fazer o calango dando a volta inteira na parede!" O resultado foi muito marcante, pois saímos da sala e transbordamos em possibilidades mais criativas e imaginativas do que o inicialmente proposto.

Esse grande calango, que quase se transformou em um dragão, foi muito comentado e cuidado pelas crianças. Depois, percebíamos que elas continuavam criando, dando "comidinha" para o calango, desenhando-o em diversas atividades. Todo esse processo, que estou descrevendo, foi desenvolvido ao longo de um semestre, de fevereiro a julho. Foi um processo semestral, com várias atividades se desenvolvendo até culminar em uma grande instalação na escola, feita por todas as turmas e tutores. Essa instalação era uma grande celebração para as famílias e convidados, onde todas as materialidades, desenhos, painéis e casas foram apresentados.

Quando as crianças chegam ao fundamental I, por volta dos seis aos dez anos, novos desafios surgem. Podemos trabalhar mais com provocações e o entendimento de

fazer algo diferente. Começamos os processos de projetos 3D em pequeno formato, pois a grande Casa Amarela, ilustrada na documentação, seria feita por essas turmas.

Figura 17

Os primeiros experimentos da casa amarela em três dimensões



Ao começarmos com pequenos projetos em 3D, o desafio foi construir uma casa de papel que ficasse em pé, com sustentação. Isso gerou questões como: "Se pintar, ela vai cair? O que podemos usar?" O objetivo era colocar essa casa de pé. A partir desse início, as crianças testavam materiais, autonomia era incentivada, e nós, adultos, observávamos com um olhar generoso, baseado nas pedagogias em participação, da imaginação, chegando no que chamo de pedagogia do encantamento.

Outro ponto importante foi a autonomia. As crianças tinham liberdade para testar materiais e criar, enquanto observávamos e ensinávamos mais por meio da observação do que pela imposição de conhecimento. Essa autonomia permitia que elas enfrentassem desafios e erros, resultando em uma criatividade muito além do esperado. Ideias como colocar um elástico na porta ou adicionar uma chaminé surgiram, mostrando a profundidade simbólica desse processo.

Além disso, as crianças propuseram criar uma caixa de correio para se comunicar com outras turmas. Essa ideia gerou uma rica interação entre as crianças, reforçando a importância da escuta e do olhar generoso. Elas também criaram um jardim na janela, uma placa de "Seja bem-vindo/Volte sempre", tudo isso demonstrando como a escuta atenta pode transformar um projeto em algo muito significativo.

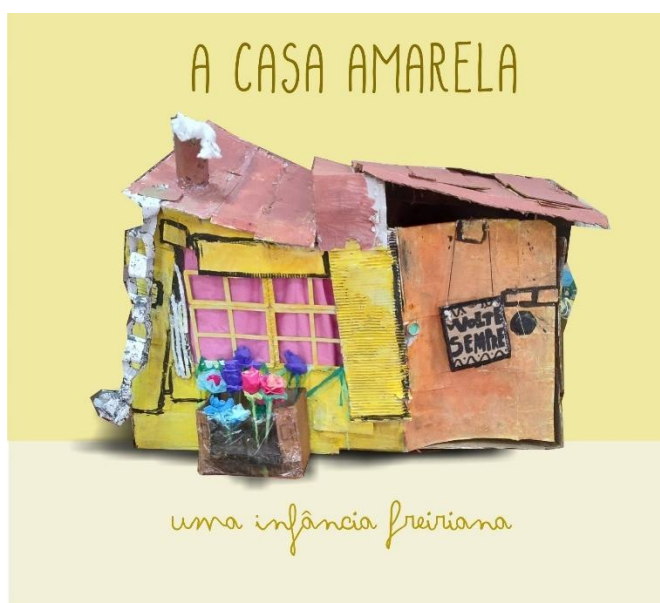
A multisensorialidade foi outro eixo importante, especialmente após a pandemia de 2022, que foi marcada por perdas e desafios emocionais. As crianças menores, que nasceram durante a pandemia, não tinham desenvolvido tanto o senso de pertencimento.

Elas conviveram menos com outras crianças e ficaram isoladas em casa. Por isso, o trabalho sensorial ajudou a recriar histórias perdidas, promovendo conforto e superando medos, criando o acolhimento das crianças maiores as menores dentro da casa amarela.

Nesse contexto, as áreas do conhecimento também foram integradas ao processo, como português, matemática, ciências, geografia e os temas transversais. As crianças menores focaram na vivência sensorial, enquanto as maiores exploraram mais as ciências e a matemática na construção da Casa Amarela. A casa tinha elementos como recadinhos no correio, luz, medidas matemáticas, experimentos com água e terra, refletindo a riqueza desse processo.

Figura 18

A Casa Amarela finalizada (Capa da documentação pedagógica)



No final, construímos duas grandes casas, porque tínhamos duas turmas principais envolvidas. O fundamental 1 trabalhou na construção das caixas sensoriais, nos painéis dos calangos e na infância freiriana com as turmas da educação infantil. Além disso, houve um grande painel com pincéis alongados e narração de histórias desenhadas com a turma da primeira infância.

O respeito a dimensão estética das crianças

Um dos eixos importantes dentro do processo ateliê é a dimensão estética. Como nós podemos primeiro entender e aprofundar um pouco mais sobre a estética da criança? Muitos processos e muitos trabalhos são calcados e desenvolvidos a partir da estética adulta, de uma pessoa adulta. A diretora da escola é adulta, os responsáveis pelas crianças

são adultos e eles têm um olhar para essa dimensão estética e muitas vezes acabam cobrando por esse olhar.

Dentro da pedagogia do encantamento, por meio dessa premissa da tríade da arte, do brincar, do respeito às infâncias, caminhamos para um respeito a essa dimensão estética das crianças, para que elas tragam a sua verdade. Que esses trabalhos sejam exatamente aquilo que elas fazem, não aquilo que é maquiado e manipulado, seja pelo *atelierista* ou pelo educador, mas que possa ali retratar ao máximo a verdade da sua estética.

Dentro dessa essência, nós trazemos as materialidades, trazemos as temáticas, os contextos, os sujeitos de pesquisa. Mas temos que lembrar que essa estética é das crianças, e a gente precisa ter um olhar mais generoso para isso. Percebo muita cobrança desse olhar pouco generoso com a estética da criança. Seriam trabalhos das crianças? Ou apenas trabalhos para o adulto ver? Esse processo de empatia, que relaciona o "eu" com o outro e as coisas em si, deve ter esse conjunto sentimental, de respeito mesmo às linguagens das crianças. É uma riqueza sensorial que elas trazem, que reflete alegria, reflete essa vontade que elas têm, a verdade que a criança traz. Então a estética das crianças deve ser sempre respeitada e estimulada, trazer materialidades, mas nunca induzir o projeto para que fique ali uma estética "bonita" para agradar os adultos.

A Casa Amarela é uma discussão ampla desse lugar estético e da experiência que é fazer, é estar na prática, entregue ao momento presente. Discutir de como essas materialidades se relacionam e como elas dão pistas para outro caminho, de como é desenvolver esse relacionamento, não só com os objetos, mas também com seus pares, de como nós modificamos nosso ato e produzimos mudanças que sejam relevantes para o seguir o caminho escolhido ali dentro da experiência.

A teoria é uma coisa, a experiência é outra coisa. Então, nós trazemos aí um olhar muito focado na relação que as crianças desenvolvem com os objetos. Isso é muito forte. Não tem uma estética definida ali, e é por isso que é importante deixar que a criança escolha seus brinquedos, suas buscas. Elas pegam uma caixa de sapato, e ela se torna muito mais valiosa do que um videogame. Então, é olhar para essa verdade, de como que se cria uma relação com os objetos, sem ter uma relação comercial, sem ter uma relação que não seja comprada, vendida a partir de uma televisão ou de um smartphone. Então, é tentar trazer uma verdade para esse sentimento de relação.

Assim, esse projeto representou uma combinação de histórias, brincadeiras e construções, trazendo para o presente as experiências do passado e materializando na Casa Amarela. Tinha flores, chaminé, telhado, uma casa de pássaros, correio, água para lavar as mãos, luz e até uma lareira simbólica. Tudo o que as crianças queriam fazer, elas fizeram, não porque foram obrigadas, mas porque foram respeitadas e incentivadas a expressar sua criatividade. Isso é democracia, um olhar generoso e respeitoso para com as infâncias, inspirado por Paulo Freire.

Ao final do primeiro semestre de 2022, os resultados desse trabalho foram apresentados em uma grande instalação, aberta à comunidade escolar, famílias e convidados. Este evento não apenas celebrou as produções artísticas das crianças, mas também refletiu o processo contínuo de aprendizagem e encantamento vivido ao longo do semestre.

Em resumo, o projeto "A Casa Amarela – Uma Infância Freiriana" foi mais do que uma homenagem ao centenário de Paulo Freire; foi uma jornada educativa que explorou as raízes culturais e históricas do Brasil, conectando-as às infâncias contemporâneas. Através dessa experiência, as crianças foram convidadas a explorar e imaginar o mundo ao seu redor, inspiradas pelas vivências de um dos maiores educadores da história.

Reflexão final desta narrativa

Para concluir essa rica reflexão sobre o processo estético na educação infantil, é fundamental reconhecer a importância de respeitar e valorizar a autenticidade da expressão infantil. Quando permitimos que as crianças se expressem livremente, sem a imposição de uma estética adulta, estamos não apenas honrando sua verdade, mas também fomentando um espaço onde a criatividade e a imaginação podem florescer de maneira genuína.

A experiência da Casa Amarela nos ensina que a educação infantil deve ir além da simples transmissão de conhecimentos e habilidades; deve ser um processo vivo, onde as materialidades, os objetos e as relações sociais se entrelaçam para construir significados profundos e pessoais para cada criança. Ao respeitarmos a estética única das crianças e ao proporcionarmos um ambiente que valorize suas escolhas e suas percepções do mundo, estamos, na verdade, cultivando o potencial de transformação que cada uma delas carrega.

Essa abordagem nos convida a repensar nossas práticas pedagógicas, a questionar a necessidade de resultados esteticamente perfeitos aos olhos dos adultos, e a focar naquilo que realmente importa: a vivência, a experimentação e a alegria que emergem do processo criativo infantil. Ao final, cabe a nós, educadores, criar um espaço onde a estética da infância seja celebrada em toda a sua autenticidade, onde a brincadeira, a arte e a descoberta sejam os verdadeiros protagonistas da aprendizagem. Assim, construímos não apenas conhecimento, mas também um profundo respeito pelas infâncias e por tudo que elas têm a nos ensinar.

Ao concluir a experiência com "A Casa Amarela – Uma Infância Freiriana", percebemos que este projeto foi muito mais do que uma homenagem ao legado de Paulo Freire; foi um portal para explorar as raízes culturais, históricas e estéticas do Brasil, conectando-as às vivências das infâncias contemporâneas. Através de um mergulho profundo na pedagogia do encantamento, permitimos que as crianças não apenas aprendessem sobre o passado, mas que o imaginassem de maneira viva e criativa, moldando-o com suas próprias mãos, olhares e sentidos.

Essa jornada nos lembra que a educação não é apenas uma transmissão de conhecimentos, mas sim um processo de construção de significados, onde cada criança é protagonista. Inspirados por Freire, cultivamos um ambiente de respeito e valorização das linguagens infantis, onde a estética da criança é reconhecida em sua plenitude e autenticidade, sem as imposições do olhar adulto.

No centro dessa experiência, estava o respeito ao tempo, à curiosidade e à expressão genuína das crianças. Permitimos que elas se relacionassem de maneira profunda com as materialidades, com o espaço e entre si, criando um ambiente onde a aprendizagem se deu de forma natural, espontânea e democrática. O resultado não foi apenas um produto final – a Casa Amarela – mas uma experiência rica e transformadora, que deixou marcas não apenas nas crianças, mas em todos nós, educadores.

Assim, o projeto reafirmou a importância de uma educação que valoriza a escuta atenta, o brincar, a arte, e sobretudo, o respeito às infâncias. Foi uma jornada que nos lembrou da importância de educar com o coração, com generosidade e com um olhar que celebra a verdadeira essência da infância. Inspirados por Paulo Freire, continuamos a caminhar, conscientes de que educar é um ato de amor, e que esse amor se manifesta na valorização daquilo que as crianças trazem de mais puro: sua verdade e sua criatividade.

Conclusão final da investigação

A análise desenvolvida ao longo deste estudo reforça a importância da aprendizagem por meio das experiências estéticas, destacando o papel fundamental da arte para o desenvolvimento humano. A partir dos conceitos explorados e das práticas narradas, percebe-se que a vivência lúdica, associada à arte, não apenas estimula a produção de endorfina, promovendo prazer e bem-estar, mas também favorece uma conexão mais profunda com a própria existência. Ao valorizar a estética nos elementos cotidianos, como sugerido, ampliamos a nossa capacidade de encontrar significado e beleza nas experiências simples, enriquecendo assim a nossa relação com o mundo.

Apesar de não ter sido possível aprofundar todos os projetos desenvolvidos ao longo da minha carreira profissional, o estudo permitiu identificar pontos importantes que correlacionam a teoria estudada com as narrativas escolhidas. Ao debruçar-me sobre este estudo, pude reconhecer a importância de revisitar as trajetórias e buscas profissionais, seja por meio de lembranças afetivas ou de narrativas que ilustrem esse percurso. As narrativas mostram-se uma ferramenta interessante tanto no processo de aprendizagem, moldando os encontros com as técnicas, quanto na análise de uma investigação, permitindo-nos entender os acontecimentos, os atravessamentos, as buscas, revisitar os objetivos e reorganizar os projetos futuros.

A exploração de conceitos como a topoanálise e a memória afetiva mostra que a experiência estética está intrinsecamente ligada às emoções e memórias passadas, moldando a forma como interpretamos e interagimos com o mundo ao nosso redor. Essa interseção entre estética e memória não apenas enriquece a experiência artística, mas também contribui para a formação da identidade e das narrativas pessoais. A imaginação surge como um eixo central neste estudo, evidenciando o surgimento de uma pedagogia do encantamento, onde, por meio da imaginação, as crianças se relacionam e se sentem livres no contexto de aprendizagem.

Além disso, a teoria do *habitus* de Bourdieu (2007), aplicada ao contexto da arte, evidencia que a formação social da pessoa está intimamente ligada às suas experiências artísticas. A apropriação das linguagens artísticas desde cedo, como discutido, pode influenciar profundamente a sua interioridade e as expressões sociais, destacando a importância de um ambiente educacional que promova a experimentação e a originalidade, conforme proposto por Herbert Read.

Com este estudo, tive a oportunidade de aprofundar a relevância dos espaços educacionais, como o ateliê na abordagem pedagógica de Reggio Emilia, que promove a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de competências sociais através da arte. A figura da atelierista, bem como a utilização de diversas materialidades no contexto do ateliê, evidencia como a arte pode ser um veículo poderoso para a aprendizagem sensorial e expressiva. É fundamental que as instituições de ensino integrem de forma mais consistente a educação artística nos seus currículos, assegurando que todas as pessoas aprendizes tenham acesso às múltiplas linguagens da arte desde cedo. A criação de espaços como ateliês nas escolas pode ser uma estratégia eficaz para promover essa integração, estimulando a criatividade, a colaboração e a expressão pessoal entre todo corpo escolar.

A tríade composta pela experiência artística, o brincar e a política revelou-se como um modelo poderoso e integrado para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Através da arte, a educação transcende o simples ato de transmitir conhecimento, transformando-se numa prática que valoriza a expressão individual e coletiva, estimulando a criatividade e a imaginação. O brincar, por sua vez, oferece um contexto lúdico essencial, onde a autonomia e a liberdade são cultivadas, permitindo que o processo de aprendizagem seja mais leve, envolvente e eficaz. Este aspeto lúdico não se restringe à infância, mas estende-se ao longo de toda a vida, contribuindo para o bem-estar cognitivo e emocional em todas as fases do desenvolvimento humano.

A política, ao integrar-se neste modelo, assegura que as práticas pedagógicas sejam inclusivas, respeitando as diferenças culturais, regionais e socioeconômicas. Ao garantir os direitos das crianças e o respeito às diversas infâncias, a educação torna-se um agente de equidade e justiça social, promovendo um ambiente de aprendizagem que é, ao mesmo tempo, enriquecedor e transformador. Assim, a combinação destas três dimensões cria um sistema pedagógico que não só educa, mas também empodera as pessoas, preparando-os para serem cidadãos críticos, criativos e socialmente engajados.

Esta abordagem não só respeita e valoriza a individualidade das pessoas, como também promove a integração das suas experiências de vida na aprendizagem, tornando o processo educativo mais significativo e conectado com a realidade de cada um. Em suma, ao articular a arte, o brincar e a política, a dissertação propõe um caminho pedagógico inovador e humanizador, que reconhece o potencial transformador de cada

pessoa, e a importância de uma educação que seja, acima de tudo, inclusiva e adaptada às necessidades específicas de todas as crianças e comunidades.

Por fim, a interdisciplinaridade na arte contemporânea foi destacada como uma ferramenta importante para o desenvolvimento da educação artística, permitindo uma integração rica de conhecimentos e promovendo uma compreensão mais ampla e profunda da experiência humana. A arte, assim, emerge não apenas como um meio de expressão, mas como um elemento vital no desenvolvimento cognitivo, emocional e social, contribuindo para uma compreensão mais rica e significativa da vida.

Este estudo, portanto, conclui que a arte, através das suas múltiplas linguagens e interações com a memória afetiva, desempenha um papel essencial na construção do conhecimento e na formação da identidade, destacando-se como um componente vital no desenvolvimento integral do ser humano. A continuidade da pesquisa nesta área pode trazer novas perspectivas sobre como a arte pode ser ainda mais integrada nos processos educativos, promovendo uma aprendizagem mais holística e significativa.

A menina avoadada

Foi na fazenda de meu pai antigamente

Eu teria dois anos; meu irmão, nove.

Meu irmão pregava no caixote

duas rodas de lata de goiabada.

A gente ia viajar.

As rodas ficavam cambaias debaixo do caixote:

Uma olhava para a outra.

Na hora de caminhar

as rodas se abriam para o lado de fora.

De forma que o carro se arrastava no chão.

Eu ia pousada dentro do caixote
com as perninhas encolhidas.
Imitava estar viajando.

Meu irmão puxava o caixote
por uma corda de embira.
Mas o carro era diz-que puxado por dois bois.

Eu comandava os bois:

- Puxa, Maravilha!

- Avança, Redomão!

Meu irmão falava
que eu tomasse cuidado
porque Redomão era coiceiro.

As cigarras derretiam a tarde com seus cantos.

Meu irmão desejava alcançar logo a cidade -

Porque ele tinha uma namorada lá.

A namorada do meu irmão dava febre no corpo dele.

Isso ele contava.

No caminho, antes, a gente precisava
de atravessar um rio inventado.

Na travessia o carro afundou
e os bois morreram afogados.

Eu não morri porque o rio era inventado.
Sempre a gente só chegava no fim do quintal
E meu irmão nunca via a namorada dele -
Que diz-que dava febre em seu corpo.

(Barros, M. 1999, p. 36)

A descoberta da Pedagogia do Encantamento

Como no poema de Manoel de Barros, a imaginação permite que as pessoas viajem sem sequer saírem do lugar. Ela transporta-as para lugares inabitados, inexplorados, e, através das suas asas invisíveis, fá-las voar. A imaginação abre portas para mundos desconhecidos, onde a lógica cede espaço ao sonho e à liberdade de criar novas realidades. É no poder da imaginação que reside a capacidade de transcender o cotidiano, de transformar o banal em extraordinário e de descobrir o que ainda não foi nomeado. Assim, sem limites físicos ou barreiras, a imaginação torna-se o veículo que nos leva a explorar horizontes interiores e exteriores, revelando a vastidão do que podemos ser e criar.

Com a realização da investigação, foram descobertos alguns caminhos, entre eles a revelação de uma pedagogia que mantivesse uma relação direta com os métodos desenvolvidos nos encontros de aprendizagem. A esta abordagem, que denominei "pedagogia do encantamento", dei esse nome, pois ela emerge da combinação de diversos estudos teóricos, que, ao se articularem com as ações práticas, ofereceram pistas para o desenvolvimento deste conceito.

Com o tempo, percebi que as crianças ficavam realmente encantadas com os encontros. Elas adoravam participar e não faltavam a um único dia, pois havia uma magia que as atraía. Sempre que me viam, gritavam o meu nome, chamando-me e pedindo que interagisse com elas. As responsáveis pelas crianças também notaram esse encantamento, o que me despertou a curiosidade para aprofundar a investigação.

Nos encontros com arte e a cultura de atelier, as atividades possuíam um sentido lúdico e mágico, o qual é amplamente descrito neste trabalho. Um exemplo disso são as transformações químicas: a água que, após um pequeno ritual com uma varinha mágica e

um pouco de pó de curcuma, se tornava amarela. Cada encontro criava um ambiente envolvente, repleto de imagens, aromas, sabores e sons, que convidavam as participantes a viajar para os seus próprios mundos.

A "Pedagogia do Encantamento" emerge como uma proposta educativa que valoriza a imaginação e a criatividade como forças centrais na construção do conhecimento. Este conceito baseia-se na ideia de que o ser humano, ao trabalhar com processos imaginários, se reinventa e se conecta profundamente com os seus meios internos e externos. Uma das inspirações para a "Pedagogia da Imaginação" foi os estudos baseados na obra de Bachelard, que propõe que todas as formas de aprendizagem derivam das imagens sensoriais que moldam o nosso cérebro.

Na obra "A Poética do Devaneio" (1960), Gaston Bachelard explora o papel do devaneio na criação poética e na imaginação. O autor propõe uma reflexão filosófica sobre o devaneio como uma atividade criativa e imaginativa fundamental para o ser humano, destacando seu caráter produtivo e revelador de novas realidades interiores. Para Bachelard (1960), o devaneio não é apenas um ato de fuga ou distração, mas um espaço de liberdade em que a imaginação floresce, permitindo a pessoa transcender o cotidiano e acessar dimensões mais profundas de sua psique e do mundo. O livro enfoca a relação entre o devaneio e a criação poética, destacando o quanto o estado de sonho acordado (o devaneio) permite que a pessoa acesse e construa imagens e simbolismos que escapam à lógica racional e ao pragmatismo. Segundo o autor, essas imagens não são apenas pessoais, mas possuem uma dimensão universal, conectando a pessoa ao mundo de maneira sensível e simbólica. Ele trata também da relação entre o devaneio e a "matéria poética", isto é, como o mundo físico e natural (água, fogo, ar, terra) influencia o imaginário e os sonhos acordados. Para Bachelard (1960), a contemplação do mundo leva à construção de imagens poéticas que tocam o essencial da existência humana.

A pedagogia do imaginário busca incorporar o poder formativo da imaginação nos processos educativos, valorizando a criatividade, a intuição e o devaneio como formas de conhecimento. Neste sentido, Bachelard oferece uma base filosófica importante, pois argumenta que o devaneio é uma das formas mais ricas de acesso à imaginação criativa. Quando Bachelard, (1960), contextualiza que: “a consciência imaginante, considerada face às imagens separadas, poderia então fornecer temas para uma pedagogia elementar das doutrinas fenomenológicas” (p.2). Dentro da educação, isso poderia se traduzir em

práticas pedagógicas que não se limitam à transmissão de conteúdos racionais, mas que incentivam a exploração do imaginário, permitindo que a pessoa crie e interprete o mundo de maneiras simbólicas e poéticas.

Essa abordagem rompe com o ensino tradicional, que privilegia o pensamento lógico e sistemático, ao integrar formas de conhecimento sensíveis e intuitivas. Na pedagogia do imaginário, o devaneio seria um método de ampliação do campo do saber, permitindo que o educando acesse uma dimensão mais profunda de si mesmo e de seu entorno. Assim, "A Poética do Devaneio" pode ser vista como um fundamento teórico para pedagogias que valorizam a imaginação e a subjetividade no processo de aprendizagem.

É uma linha pedagógica que reconhece a imaginação como um canal para a liberdade criativa, onde as escolhas racionais não são necessariamente ordenadas pela lógica, mas pela espontaneidade e pela intuição. Esta abordagem valoriza o erro como um estímulo positivo, entendendo-o como parte essencial do processo de descoberta e inovação. A formação de imagens torna-se o eixo central deste conceito pedagógico, levando a pessoa a explorar o conhecimento de maneira libertadora e inesperada.

Assim como o encantamento, o deslumbramento é uma ferramenta essencial para inspirar as pessoas a reagirem positivamente no processo de aprendizagem. Ao se deslumbrar, a pessoa desencadeia reações químicas no organismo que a incentivam a seguir com entusiasmo o seu caminho. Tanto Bachelard quanto Malaguzzi exploram o campo do imaginário, e em uma de suas inúmeras contribuições para a educação, Malaguzzi sempre ressaltava a importância de escutar as crianças, refletindo sobre o valor de suas percepções e criatividade no ambiente educativo.

Um deslumbramento que Malaguzzi distingue curiosamente da maravilha.

Aquele nos faz estremecer de emoção. Trata-se de uma atitude de atenção e de espera que pode conseguir aumentar o deslumbramento da criança ou reduzi-lo a nada, matando as potencialidades originais de uma criança que necessita investigar e se deslumbrar para crescer. (Hoyuelos, 2020, p.125).

Como o encantamento, o entusiasmo é fundamental para se conseguir engajamento no processo de aprendizagem, para Loris Malaguzzi (*as cited in Hoyuelos, 2020*), “Trabalhar com crianças quer dizer ter que fazer as contas com poucas certezas e com muitas incertezas” (p.124), ao olhar para as incertezas é possível dar espaço para o novo, o que ainda não conhece, assim dar-se margem para se aprender. Quando nos encantamos aprendemos mais fácil, ainda conforme Malaguzzi (*as cited in Hoyuelos, 2020*), “[...] se podemos realmente trabalhar com deslumbramento da criança ou se o deslumbramento continua sendo uma espécie de incógnita que não conseguimos integrar [...], não podemos mais deixar de notar o sentimento de admiração que é demonstrado por meio dos olhos da mimica fácil [...]” (p.125).

A pedagogia do encantamento se destaca pela importância de promover ambientes que, mesmo com recursos limitados, incentivem a criatividade e a invenção. A imaginação através de recursos escassos não apenas desafia o aprendiz a encontrar soluções inovadoras, mas também ensina a valorizar a simplicidade e a encontrar beleza e significado em experiências e materiais modestos. É uma abordagem que busca despertar nos educandos uma relação sensível, afetiva e criativa com o mundo, promovendo o aprendizado por meio da admiração, da beleza e do fascínio diante das coisas. Essa pedagogia valoriza o envolvimento emocional e estético na construção do conhecimento, propondo que o ato de aprender seja carregado de sentido, prazer e curiosidade.

Numa vida cósmica imaginada, imaginária, os mundos diferentes não raro se tocam, se completam. O devaneio de um puxa o devaneio de outro [...] assim, pelo puro espelho do lago, o céu torna-se uma água aérea. O céu é então, para a água, um convite a uma comunhão na verticalidade do ser. A água que reflete o céu é uma profundidade do céu. Esse duplo espaço mobiliza todos os valores do devaneio cósmico. Desde que um ser que sonhe sem limite, desde que um sonhador aberto a todos os sonhos viva intensamente num dos dois espaços, ele quer também viver no outro. (Bachelard. 1960, p.198)

Ao ligarmos essa perspectiva com a pedagogia do imaginário, embasada nas ideias de Gaston Bachelard, como expressas em "A Poética do Devaneio", percebemos uma complementaridade significativa. Ambas as abordagens propõem que a educação vá além da racionalidade formal e da memorização de conteúdos, abraçando o poder formativo da imaginação, da sensibilidade e da subjetividade. Bachelard (1960), argumenta que o devaneio, enquanto exercício da imaginação, permite a exploração de novas realidades interiores e exteriores, levando a pessoa a se conectar de maneira poética com o mundo. A pedagogia do encantamento compartilha esse princípio ao promover uma relação afetiva e sensorial com o conhecimento, onde a curiosidade e o maravilhamento são os motores da aprendizagem.

Assim, ambas as pedagogias trabalham para cultivar um sentido de “encantamento” e “imaginação” nos processos educativos. No contexto educacional, isso se traduz em práticas pedagógicas que não apenas informam, mas formam, nutrindo a capacidade dos alunos de ver o mundo com novos olhos, de admirar e recriar a realidade a partir de perspectivas subjetivas e poéticas.

A pedagogia do imaginário e a pedagogia do encantamento convergem na valorização da experiência estética e sensível como um caminho de aprendizado. Se a poética do devaneio de Bachelard (1960), nos ensina que o imaginário é uma via de acesso a uma realidade mais profunda e criativa, a pedagogia do encantamento amplifica essa visão ao convidar o educando a ser tocado pelo mundo, a aprender através da beleza, do mistério e da surpresa. Ambas as abordagens sugerem um ensino que desperte as pessoas não apenas o intelecto, mas também a sensibilidade e a capacidade de sonhar e criar.

Ao integrar essas ideias a parte da obra de Rubem Alves, podemos enriquecer ainda mais a "Pedagogia do Encantamento", alinhando-a com uma das suas principais reflexões sobre a educação: a importância do desejo, do sonho e do encantamento no processo de aprender. Para Alves (1994), a educação não deve ser apenas um exercício técnico de transmissão de informações, mas sim uma experiência repleta de afeto, sensibilidade e imaginação.

Rubem Alves defendia que a educação deveria ser como uma arte que desperta o desejo pelo conhecimento, comparando o ato de ensinar com o ato de "contar histórias" que cativam, encantam e inspiram. Ele afirmava que "aquilo que nos motiva a aprender não é o conhecimento, mas o encantamento." Sob essa ótica, a pedagogia deve buscar

provocar o fascínio e a curiosidade dos alunos, levando-os a se apaixonarem pela aprendizagem.

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais [...] (Alves. 1994, p.4)

No seu livro "A Alegria de Ensinar", Alves (1994), argumenta que a educação tradicional, focada na memorização e em padrões rígidos de avaliação, sufoca a imaginação e a curiosidade naturais dos alunos. Em contraste, a sua visão de pedagogia é aquela que "planta perguntas", permitindo que os alunos explorem o mundo com os olhos de quem sonha e se maravilha. Para o autor, o ato de aprender está profundamente ligado ao desejo de descobrir, e este desejo só é nutrido quando existe um sentido de encantamento e fascínio no processo.

Os sonhos são os mapas dos navegantes que procuram novos mundos. Na busca dos seus sonhos você terá de construir um novo saber, que eu mesmo não sei [...] E os seus pensamentos terão de ser outros, diferentes daqueles que você agora tem. O seu saber é um pássaro engaiolado, que pula de poleiro a poleiro, e que você leva para onde quer. Mas dos sonhos saem pássaros selvagens, que nenhuma educação pode domesticar (Alves. 1994, p.74)

Ao dizer que os “sonhos” são como guias ou mapas para aqueles que se aventuram em busca de novos mundos, novas possibilidades e novos conhecimentos. Ele sugere que, ao perseguir os nossos sonhos, entramos em territórios desconhecidos, onde precisamos construir um novo saber, algo que ainda não existe, e que vai além do conhecimento já estabelecido. Ou seja, os sonhos levam-nos para além do que já sabemos ou pensamos saber, exigindo que desenvolvamos novas formas de pensar e de aprender.

Alves (1994), faz uma distinção entre o conhecimento que já possuímos — representado pelo "pássaro engaiolado", que é previsível, controlado e limitado ao que já conhecemos — e o saber que advém dos sonhos, que é comparado a "pássaros selvagens" (p.74). Esses "pássaros selvagens" simbolizam ideias e pensamentos novos, indomáveis, que não podem ser confinados ou limitados pela educação tradicional. Ele sugere que,

enquanto a educação formal tende a domesticar o pensamento, os sonhos libertam-no, permitindo uma exploração criativa e sem fronteiras do mundo e do conhecimento.

Assim, a intenção do autor é destacar o papel libertador dos sonhos na construção do conhecimento. Os sonhos nos levam além dos limites impostos pela educação formal, desafiando-nos a criar novos saberes e a pensar de maneiras inovadoras e não convencionais. Ele acredita que há um tipo de conhecimento — aquele inspirado pelos sonhos — que nenhuma educação pode controlar ou domesticar, pois está ligado à liberdade da imaginação e da criatividade.

Esta reflexão também pode ser associada à “Pedagogia do Encantamento”, na qual o aprendizado se constrói não apenas pela aquisição de informações, mas pela capacidade de sonhar, criar e explorar o novo. Ao conectarmos a "Pedagogia do Encantamento" com a visão de Rubem Alves, podemos afirmar que a educação não é apenas um processo cognitivo, mas também emocional e estético. Alves (1994), via a escola como um jardim, um espaço de cultivo de sonhos, onde a imaginação e a sensibilidade são tão importantes quanto o conhecimento formal. A pedagogia do encantamento, portanto, vai ao encontro desta visão, ao promover ambientes de aprendizagem que envolvem os sentidos, a imaginação e o afeto, criando experiências educativas que tocam profundamente o ser.

Assim como a poética do devaneio de Bachelard (1960), nos convida a explorar o poder da imaginação, Rubem Alves convida-nos a sonhar e a encantar o processo educativo, valorizando a beleza e a alegria de aprender. Ambas as perspectivas são complementares e reforçam a importância de uma pedagogia que transcenda a mera transmissão de conteúdos e que valorize o envolvimento emocional, estético e poético dos alunos com o conhecimento.

Todo conhecimento começa com o sonho. O conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra. Como Mestre só posso então lhe dizer uma coisa:

“Conte-me os seus sonhos, para que sonhemos juntos!”

(Alves. 1994, p.76)

Na citação de Rubem Alves, a sua intencionalidade reside em destacar a importância do sonho e da imaginação como ponto de partida para todo o conhecimento. Ele sugere que o conhecimento não surge apenas de uma busca racional ou técnica, mas sim de uma "aventura" movida pelo desejo de alcançar uma "terra sonhada", ou seja, um lugar ideal que nasce na mente e nas profundezas do ser humano. Alves enfatiza que o ato de sonhar, essa capacidade de imaginar e desejar algo novo, não é algo que pode ser ensinado diretamente, pois brota de forma espontânea e orgânica, assim como a água que emerge das profundezas da terra.

A citação reflete a ideia de que o verdadeiro processo de aprendizagem deve ser impregnado de fascínio e imaginação. Na "Pedagogia do Encantamento", o educador não impõe o conhecimento, mas sim convida o aluno a partilhar os seus sonhos, a explorar o desconhecido de forma curiosa e criativa. O encantamento na educação está exatamente nesta busca conjunta, onde professor e aluno sonham juntos, criando um ambiente de descoberta que vai além da mera transmissão de informações.

A proposta de Alves (1994), sugere que o papel do educador não é apenas ensinar conteúdos, mas criar um espaço onde o sonho e a imaginação possam florescer, onde o aluno se sinta inspirado a navegar por mares desconhecidos em busca de suas próprias "terras sonhadas". Assim, a pedagogia do encantamento valoriza o sonho como o motor da aprendizagem, incentivando um envolvimento profundo e afetivo com o conhecimento, tal como Rubem Alves propõe na sua reflexão sobre a educação.

Desta forma, a "Pedagogia do Encantamento" inspira-se também nas ideias de Rubem Alves ao colocar a admiração, a curiosidade e o afeto como pilares do processo educativo. Ao unir as reflexões dos dois autores, podemos construir uma pedagogia que, além de ensinar, encanta, nutre sonhos e fomenta o desejo de aprender.

Fica uma semente viva

Ao concluir esta jornada, percebo que, na verdade, não se trata de um fim, mas de um recomeço, um início renovado de novas buscas e questionamentos que continuarão a guiar o meu percurso como investigador da educação artística. Este trabalho permitiu-me compreender a importância de me afastar temporariamente da prática e mergulhar nas teorias e nos estudos que, de algum modo, sustentam e validam os projetos que realizamos no campo prático.

Descobri que a educação artística é um terreno fértil, onde as sementes do conhecimento são constantemente lançadas, esperando o momento certo para germinar. Compreendi que a união entre a prática e a teoria não é uma mera exigência acadêmica, mas sim uma dança harmoniosa, onde cada passo se fortalece e se justifica através da reflexão e do estudo profundo.

Agora, ao olhar para o futuro e para a próxima etapa rumo ao doutoramento, sinto um compromisso ainda mais forte comigo mesmo. É uma promessa de continuar a procurar as respostas que ainda me escapam, de iluminar os caminhos que permanecem inexplorados. Sei que cada nova descoberta abrirá portas para outras perguntas, pois é assim que o conhecimento se expande, como um rio que flui sem cessar, encontrando novos leitos e contornando obstáculos.

Sinto que, ao terminar este percurso, uma semente foi plantada – uma semente de curiosidade e de desejo de inovação – e sei que, com o tempo, ela germinará e dará frutos em forma de novos projetos de investigação, sempre impulsionados pela paixão de explorar e de transformar. O fim desta etapa é apenas o início de uma nova aventura, onde o desconhecido não assusta, mas convida ao encantamento e à descoberta.

Referências bibliográficas

- Alves, R. (1994). *A Alegria de Ensinar*. Ars Poética
- Alves, R. (2011). *A Pedagogia dos caracóis*. Versus
- Andrade, J. P. (2021). *Aprendizagens visíveis*. Panda Educação
- Bachelard, G. (1942). *A água e os sonhos: ensaios sobre a imaginação da matéria*. Martins Fontes.
- Bachelard, G. (2008). *A poética do espaço*. Martins Fontes
- Bachelard, G. (1960). *A poética do devaneio*. Martins Fontes.
- Barbosa, E. (2011a). *Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação* (2nd ed.). Vozes.
- Barros, M. (1999). *Exercício de ser criança*. Salamandra
- Bourdieu, P., Delsaut, Y., Teixeira, G. J. F., & Da, M. (2008). *A produção da crença: Contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. Zouk.
- Bourdieu, P. (2007). *A Distinção: crítica social do julgamento*. Zouk.
- Cavaco, C. (2009). Percursos de formação e significados de aprender em adultos pouco escolarizados. *Educação em Revista*, 13(3), 81-96.
<https://doi.org/10.4013/edu.2009.133.04>
- Delory-Momberger, C. (2006). Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 359-371. <https://doi.org/10.1590/S1678-46342006000200006>
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. Perigee
- Edwards, C. & Gandini, L. & Forman, G. (2015). *As Cem Linguagens da Criança 1: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Penso
- Ferrarotti, F. (1991). Sobre a autonomia do método biográfico. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 9, 171-177.

- Ferreira, I. (2014a). Objetos mediadores em museus. *Midas*, 1(4).
<https://doi.org/10.4000/midas.676>
- Freire, P. (1993). *Política e educação: Ensaios*. Cortez.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Raiz.
- Gobbi, M. A. & Pinazza, M. A. (2014). *Infâncias e suas linguagens*. Cortez
- Hoyuelos, A. & Riera, M. (2015). *Complexidade e relações na educação infantil*.
Phorte
- Hoyuelos, A. (2020). *A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Phorte
- Hoyuelos, A. (2021). *A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi*.
Phorte
- L'Ecuyer. *Educar na curiosidade*, Fons Sapientiae
- Louv, R. (2016). *A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza*. Aquariana.
- Mancuso, S. (2019). *Revolução das plantas*. Ubu editora.
- Marques, C. & Satriano, C. (2017). Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. *Linhas Críticas*, v.23, n.51, p. 369-386, jun. 2017 a set. 2017.
- Pardal, A. (2022). *No acontecer das práticas artísticas contemporâneas: Processos e significações de aprendizagens colaborativas*. [Tese de doutorado].
- Piorski, G. (2016). *Brinquedos do chão: A criança, a materialidade e o brincar*.
Peirópolis.
- Pinçon, M., & Pinçon-Charlot, M. (1999). A teoria de Pierre Bourdieu aplicada às pesquisas sobre a grande burguesia: uma metodologia plural para uma abordagem

pluridisciplinar'. *Revista de Ciências Humanas -UFSC*, 15(30), 34–45.
<https://doi.org/10.5007/%25x>

Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia I Campinas*.

Setton, M. G. J. (2002). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: Uma leitura contemporânea, 20, 60-154 - *Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação*.

Silva, B. (2020). A poética do espaço, de Gaston Bachelard. *Estudoprévio: Revista Do Centro de Estudos de Arquitectura, Cidade E Território Da Universidade Autónoma de Lisboa*, 1(Dezassete [Verão 2020]). <https://doi.org/10.26619/2182-4339/17.01>

Silveira, R. (2012). O artista educador: considerações sobre a atividade de mediação. *Seminário Nacional de Arte E Educação*, 01(23), 132–138.
<https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/issue/view/26/56>

Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação: Vols. 1 - Bases psicopedagogias*. Instituto Piaget.

Read, H. (1982). *A Educação Pela Arte*. Mundo da arte.

Ricoeur, P. (1991). *O si-mesmo como um outro*. Papiros.

Ricoeur, P. (2008). Título do artigo. *Letras de Hoje*, 43(4), 99-112.

Rubin, R. (2023). *O ato criativo*. Talento.

Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia*. Phorte