

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
ADRIANA CAMILA MACHADO DA ROCHA

**O ATELIÊ NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM REGGIO EMILIA: ESPAÇO
E AMBIENTE POTENCIALIZADOR DO PENSAMENTO CRIATIVO DA
CRIANÇA**

CURITIBA

2023

ADRIANA CAMILA MACHADO DA ROCHA

**O ATELIÊ NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM REGGIO EMILA: ESPAÇO
E AMBIENTE POTENCIALIZADOR DO PENSAMENTO CRIATIVO DA
CRIANÇA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – Doutorado em Educação, como requisito necessário à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Alzira Leite

CURITIBA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

R672 Rocha, Adriana Camila Machado da.

O ateliê na escola da infância em Reggio Emilia: espaço e ambiente potencializador do pensamento criativo da criança / Adriana Camila Machado da Rocha; orientadora Prof.^a. Dra. Maria Alzira Leite.

140f.

Tese Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023

1. Abordagem Reggio Emilia. 2. Ateliê. 3. Criatividade.
4. Educação infantil. I. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação / Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 372.21

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE APROVAÇÃO

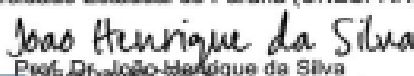
Adriana Camila Machado da Rocha


**O ATELIÊ NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM REGGIO EMILIA: ESPAÇO E AMBIENTE
POTENCIALIZADOR DO PENSAMENTO CRIATIVO DA CRIANÇA**

Esta tese foi julgada e aprovada como requisito formal para obtenção do grau de Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores – Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora:


Professora Orientadora Dra. Maria Alzira Leite
Membro Titular – Presidente da Banca
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)

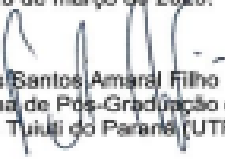

Prof. Dr. Renato Torres
Membro Titular Externo
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)


Prof. Dr. João Henrique da Silva
Membro Titular Externo
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)


Profa. Dra. Maria Arlete Rosa
Membro Titular Interno
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)


Profa. Dra. Josélia Schwanka Salomé
Membro Titular Interno
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)

Curitiba, 20 de março de 2023.


Fausto dos Santos Amarel Filho
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)

Dedico esta tese às mulheres da minha vida, à minha vó Maria de Lourdes e à
minha mãe, Luciane.

AGRADECIMENTOS

Ao Universo, fonte inesgotável de força, que conspirou para que eu pudesse estar aqui.

À minha vó, Maria de Lourdes, e à minha mãe, Luciane, por sempre estarem apoiando, motivando os meus estudos e acreditando em mim.

À minha querida orientadora, professora Maria Alzira, pelo acolhimento, amorosidade e conhecimento, que auxiliam e motivam a conclusão da minha pesquisa.

À Aluah Bianchi, por dividir comigo as dores e os amores da pesquisa e da vida. Por ser essa parceira e amiga sensível, disposta a ouvir, a aconselhar e a escrever nos cafés.

À Tati, por sempre se orgulhar em ter uma amiga que faz doutorado.

Às amigas com as quais a Tuiuti me presenteou, Cátia e Very, pelas risadas que dividimos - e ainda vamos dividir muitas outras vezes. Com vocês, o caminhar tornou-se mais leve e alegre.

À minha irmã de coração, Flávia Brito Dias, por acompanhar e auxiliar em minha trajetória acadêmica desde o Mestrado e por estar sempre disposta a ajudar, sem medir esforços.

Às minhas companheiras pet Pietra, Matilda e Frida por deixarem essa caminhada leve.

À Yara, por estar sempre disposta a auxiliar no processo da tese.

Ao professor prof. Dr. Fausto dos Santos, pelas conversas filosóficas, sua infinita disponibilidade em ouvir e sanar as minhas dúvidas desde o início do meu Doutorado.

A todas as crianças, pequenas e grandes, que passaram e vão passar pela minha vida.

Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade de orelha tão verde,
qual a utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda.
De um menininho tenho a orelha ainda
É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
o que os grandes não querem mais entender
Ouço a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passado, cascatas e riachinhos

Gianni Rodari (1997, s/p) - trecho do poema "O homem de orelhas verdes".

RESUMO

Esta tese, situada no campo da Educação Infantil, apresenta um estudo sobre o ateliê espaço e ambiente de linguagens artísticas, com diversos recursos lúdicos, naturais, artísticos e, com profissionais com formação artística, que estimula o desenvolvimento da criatividade e, conseqüentemente, a aprendizagem. Nesse cenário, buscamos responder qual é a compreensão de Loris Malaguzzi e Isabella Veà Vecchi na potencialidade do ateliê para a expressão do pensamento infantil, a partir das obras *La educación infantil em Reggio Emilia* e *Arte e criatividade em Reggio Emilia* e como o espaço do ateliê instiga e favorece a aprendizagem, considerando a criatividade da criança. Nosso objetivo geral é analisar o ateliê como um lugar de expressão das diversas linguagens possíveis, tendo em vista que estas compõem o pensamento da criança. Para tanto, foram elencados como objetivos específicos: a) caracterizar qual é a representação de criança na escola da infância; b) explicitar a potencialidade do ateliê; c) descrever como acontece o desenvolvimento da criatividade da criança; d) examinar a compreensão de Isabella Veà Vecchi e Loris Malaguzzi sobre o desenvolvimento da aprendizagem por meio da prática pedagógica. Este estudo conta com a metodologia da pesquisa qualitativa exploratória. Para atender aos objetivos, utilizamos análise bibliográfica. No caminho analítico, as interpretações de dados foram fundamentadas com base numa análise de viés interpretativista, conforme Severino. A pesquisa foi organizada a partir das categorias: (a) imagem de criança, (b) criatividade e aprendizagem e (c) ateliê e aprendizagem. Como aporte para este estudo, os fundamentos baseiam-se em alguns pensadores do campo da Educação e criatividade, como Loris Malaguzzi, Veà Vecchi, Lev Vygostky, Carla Rinaldi, Lella Gandini, Cardarello e Gariboldi. Ao final, como resultados, constatamos que a aprendizagem é um processo criativo e o ateliê é um espaço de promoção da criatividade da criança a partir dos elementos articuladores do processo criativo da criança no ateliê: materiais, espaço, atelieristas, educadores, escuta sensível e visão de criança com potenciais como a criatividade.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem Reggio Emilia. Ateliê. Criatividade. Educação Infantil.

ABSTRACT

This thesis, set in the field of Early Childhood Education, presents a study on the studio (atelier), space and environment of artistic languages, with various playful, natural, artistic resources and, with professionals who have artistic training, stimulates the development of creativity and, consequently, learning. In this scenario, we seek to answer what is the understanding of Loris Malaguzzi and Isabella Vecchi in the studio's potential for the expression of children's thinking, based on the works *La educación infantil em Reggio Emilia* and *Arte e creatia em Reggio Emilia* and how the studio space instigates and favors learning, considering the child's creativity. Our general objective is to analyze the perspective of Loris Malaguzzi and Isabella Vecchi regarding the development of the child's creativity enhanced by the atelier. For this purpose, the following were listed as specific objectives: a) to characterize the representation of children in kindergarten; b) to examine the studio's potential; c) to describe how the child's creativity develops; d) to identify the understanding of Isabella Vecchi and Loris Malaguzzi about the development of learning through pedagogical practice. This study relies on the methodology of exploratory qualitative research. To achieve the objectives, we used bibliographical analysis. In the analytical path, data interpretations were based on the interpretive analysis of Severino (2017). The research was organized from the analysis of the categories (a) child image, (b) creativity and learning and (c) studio and learning. As a contribution to this study, the fundamentals are based on some thinkers in the field of Education and creativity, such as Loris Malaguzzi (2016), Vecchi (2016, 2017, 2019), Lev Vygostky (2005, 2010, 2014), Carla Rinaldi (2002, 2012), Lella Gandini (2016, p. 52), Cardarello (2016) e Gariboldi (2016). In the end, we verified that learning is a creative process, and the studio is a space for promoting the child's creativity.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Reggio Emilia approach. Creativity. Studio.

RIEPIOLOGO

Questa tesi, situata nel campo dell'educazione della prima infanzia, presenta uno studio sull'atelier, lo spazio e l'ambiente dei linguaggi artistici, con diverse risorse ludiche, naturali, artistiche e, con professionisti con formazione artistica, che stimola lo sviluppo della creatività e, di conseguenza, l'apprendimento. In questo scenario, cerchiamo di rispondere a quale sia la comprensione di Loris Malaguzzi e Isabella Veà Vecchi nel potenziale dello studio per l'espressione del pensiero dei bambini, basato sulle opere: *“La educación infantil in Reggio Emilia”* e *“Arte e criatividade in “Reggio Emilia”* e come lo spazio dello studio stimoli e favorisca l'apprendimento, tenendo conto della creatività del bambino. Il nostro obiettivo generale è quello di analizzare lo studio come luogo di espressione dei diversi linguaggi possibili, considerando che questi costituiscono il pensiero del bambino. A tal fine sono stati indicati come obiettivi specifici: a) caratterizzare la rappresentazione dei bambini nella scuola dell'infanzia; b) illustrare le potenzialità dello studio; c) descrivere come si sviluppa la creatività del bambino; d) identificare la comprensione di Isabella Veà Vecchi e Loris Malaguzzi sullo sviluppo dell'apprendimento attraverso la pratica pedagogica. Questo studio si basa sulla metodologia della ricerca qualitativa esplorativa. Per raggiungere gli obiettivi, abbiamo utilizzato l'analisi bibliografica. Nel percorso analitico, le interpretazioni dei dati si basavano su un'analisi di bias interpretativo, secondo Severino. La ricerca è stata organizzata in base alle seguenti categorie: (a) immagine del bambino, (b) creatività e apprendimento e (c) studio e apprendimento. Come contributo a questo studio, le fondamenta si basano su alcuni pensatori nel campo dell'educazione e della creatività, come Loris Malaguzzi, Veà Vecchi, Lev Vygostky, Carla Rinaldi, Lella Gandini, Cardarelli e Gariboldi. Alla fine, di conseguenza, abbiamo scoperto che l'apprendimento è un processo creativo e l'atelier è uno spazio per promuovere la creatività del bambino dagli elementi articolanti del processo creativo del bambino nell'atelier: materiali, spazio, atelier, educatori, ascolto sensibile e la visione di bambini con potenzialità come la creatività.

PAROLE CHIAVE: Approccio reggiano. Studio. Creatività. Educazione infantile.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – TESES INDEXADAS	3
QUADRO 2 – DISSERTAÇÕES INDEXADAS	6
QUADRO 3 – ARTIGOS INDEXADOS	21

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	EDUCAÇÃO INFANTIL E ABORDAGEM REGGIO EMILIA	28
2.1	ESCOLHINHAS DE ARTES NO BRASIL	28
2.2	IMAGEM DE CRIANÇA NA ESCOLA DA INFÂNCIA	35
2.3	ABORDAGEM REGGIO EMILIA	40
3	O ATELIÊ NAS ESCOLAS DA INFÂNCIA EM REGGIO EMILIA	46
3.1	O ATELIÊ NAS ESCOLAS DE REGGIO EMILIA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA	46
3.3	OLHARES PARA A POTENCIALIDADE DO ATELIÊ NA ESCOLA DA INFÂNCIA NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA	64
3.3.1	O Conceito de Potencialidade no Ateliê	69
4.	CRIATIVIDADE DA CRIANÇA	71
4.1	O QUE É CRIATIVIDADE?	71
4.2	O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY	78
4.2	O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM REGGIO EMILIA	85
4.3	O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRIATIVO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA DA ESCOLA DA INFÂNCIA EM REGGIO EMILIA	95
5	PERCURSO METODOLÓGICO	104
5.1	A NATUREZA DO MÉTODO DA PESQUISA	104
5.2	ETAPAS DA PESQUISA	106
5.3	PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS	108
6	TECENDO OLHARES: O ATELIÊ NO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	110
6.1	IMAGEM DE CRIANÇA	110
6.2	ATELIÊ E APRENDIZAGEM	112
6.3	CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM	114
6.4	IMAGEM DE CRIANÇA	117

6.5 ATELIÊ E APRENDIZAGEM	118
6.6 CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM	120
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	131

1 INTRODUÇÃO

O meu encantamento pela Educação Infantil iniciou quando eu ingressei nesse universo, aos quatro anos de idade, no Centro de Educação Infantil Portinha do Céu, localizado no bairro Uberaba, na cidade de Curitiba. Era visto por mim como um lugar mágico, de onde eu não queria sair. Aliás, o período da saída era um momento de expectativa para chegar logo o outro dia, e eu estar na “minha escolinha” – como eu me referia à primeira escola em que estudei quando criança. É desse período que eu tenho lembranças dos meus primeiros resquícios de criatividade, das brincadeiras de casinha com materiais recicláveis e de professora, com alunos diversificados, como ursos e bonecas.

O encantamento desde criança pela Educação Infantil refletiu na escolha do curso de Pedagogia. E foi durante a graduação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná que esse deslumbramento cresceu. Tive a oportunidade de ingressar no PIBIC¹, e pesquisar sobre o método Paulo Freire na perspectiva da infância a partir do ensino pela arte-educação. No mestrado, aprofundei esses estudos ao realizar a dissertação intitulada “Convidando Paulo Freire para ir à escola: à arte imagética na alfabetização de crianças”.

Imersa no universo da arte-educação no ensino da criança, busquei linhas de pesquisas com as quais partilhasse de ideias comuns ou semelhantes à arte-educação para ingressar no doutorado. Em 2018, na Universidade Tuiuti, ingressei no Grupo de Estudo sobre a Educação Infantil em Reggio Emilia, organizado pelo Prof. Dr. Joe Garcia, vinculado à linha de Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores. A partir daí, tive a oportunidade de conhecer a abordagem Reggio Emilia e o ateliê, um espaço inovador no desenvolvimento da criança, dedicado às diversas linguagens artísticas e não artísticas.

Foi nessa linha de pesquisa, a qual promove o desenvolvimento de pesquisas direcionadas a inovações no contexto educacional, que iniciei o aprofundamento de meus estudos sobre a abordagem e o espaço do ambiente do ateliê, por meio da publicação de artigos e da imersão realizada em Reggio Emilia no ano de 2019 – quando foi possível conhecer as escolas e, em especial, o ateliê, onde há uma imagem de criança. Naquela província italiana, a escola de educação infantil é chamada de escola da infância.

¹ PIBIC é programa de iniciação científica realizado na graduação.

A fim de compreender como o ateliê é utilizado no contexto educacional do Brasil, realizamos uma pesquisa tipo Estado da Arte, “proporcionando que os pesquisadores encontrem estudos relacionados com o seu tema de interesse e, dessa forma, o pesquisador possa ir além de suas pesquisas” (ROMANOWKY; ENS, 2006, p. 36).

Com tal anseio, analisamos estudos realizados sobre o espaço e o ambiente do ateliê no contexto educacional realizados a partir do ano de 2009 até 2020. O recorte de período foi realizado, pois são durante esses anos que as pesquisas analisadas destacam sobre o ateliê no contexto educacional. A partir da análise, com a finalidade de conhecer olhares e caminhos traçados pelos pesquisadores sobre a temática em destaque, analisaram-se sete, dentre as 50 teses e dissertações encontradas relacionadas com o objeto da presente tese, e dois artigos. A busca por artigos foi realizada diante do número reduzido de teses e dissertações que discutem sobre o ateliê.

As teses e dissertações foram pesquisadas nos portais de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)², Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³, BVS Psicologia Brasil ⁴ e Google Acadêmico. Já a busca dos artigos foi realizada no portal do Educere – Congresso Nacional de Educação.

Para realizar as buscas das análises, utilizamos os descritores “ateliê e criança”, “o ateliê no desenvolvimento da criatividade da criança” e “ateliê e educação infantil”. Justifica-se o uso dos descritores, uma vez que estão relacionados intimamente com objeto de pesquisa, do caráter estado da arte, e conhecer como o ateliê está sendo utilizado no desenvolvimento da criança no Brasil.

² O Portal de Periódicos da CAPES foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundado pelo Ministério da Educação (MEC). O portal reúne diversos trabalhos acadêmicos como teses e dissertações. Disponível em: Portal .periódicos. CAPES. Acesso em: 25 julho de 2021.

³ A Biblioteca Digital de Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), está vinculada ao programa Acesso Aberto à Informação a Ciência e Tecnologia (IBICT). Ela contribui para a expansão de conteúdos de teses e dissertações brasileiras no contexto digital. Disponível em: BDTD (ibict.br) Acesso em: 25 de julho de 2021.

⁴ Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil divulga pesquisas científicas da área da Psicologia e outras afins. Disponível em: BVS Psicologia Brasil (bvs-psi.org.br). Acesso em: 25 julho de 2021.

⁴ Google Acadêmico disponibiliza uma variedade de literatura acadêmica como livros, artigos, teses, dissertações. Disponível em: Google Acadêmico. Acesso em: 25 de julho de 2021.

⁵ Educere – Congresso Nacional de Educação é um evento que ocorre a cada dois anos; promove reflexões voltadas à prática e pesquisa educacionais em uma perspectiva global.

O total de teses encontradas para o presente estudo foram duas: Mascaro (2012) e Ferreira (2015). As dissertações localizadas somam cinco Tuyama, (2000), Soares (2010), Barracho (2011), Figueiredo (2015) e Pereira (2016). Quanto aos artigos, as buscas disponibilizaram o total de dois: Maestro; Gouvêa; Slava; Rosa (2009) e Ambros; Ulbrasm (2013).

Ao olhar sobre as produções acadêmicas voltadas para o ateliê, houve linearidade de uma pesquisa por ano, de 2009 a 2013. Em 2015, ocorreu um aumento nas investigações de duas por ano. Já em 2016, houve queda, contabilizando uma pesquisa concluída por ano. De 2017 a 2019, houve estagnação, visto que nesse período nenhum estudo foi realizado. No ano de 2020, houve a volta dessas pesquisas, contabilizando uma por ano. Os dados analisados, conforme o quadro 1, demonstram poucos estudos sobre a temática do ateliê no desenvolvimento da criança, ratificando a necessidade de ter mais estudos sobre esse objeto no contexto educacional.

QUADRO 1 – TESES INDEXADAS

Autor e Título	Área	Instituição	Banco de Dados	Ano
MASCARO, Silvia Lucia A experiência e arte educação: A influência do pensamento de John Dewey na metodologia para ensino aprendizagem de artes visuais.	Filosofia, arte e educação	Universidade Estadual de Londrina	CAPES	2012
FERREIRA, Paulo Nin. “A gente tá fazendo um feitiço”: Cultura de pares e experiência estética no ateliê de artes plásticas em contexto de Educação infantil.	Educação	Universidade Estadual Federal de Alagoas	BDTD	2015

Fonte: A autora, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da BDTD, Capes e BVS Psicologia Brasil (2021).

A partir da organização do Quadro 1, serão apresentados os resumos das teses destacando: objetivos, abordagem metodológica, pressupostos teóricos, resultados e contribuições dos autores.

O estudo *A experiência e arte educação: A influência do pensamento de John Dewey na metodologia para ensino aprendizagem de artes visuais*, de Silvia Mascaro (2012), tem como objetivo: demonstrar que, a partir dos referenciais

deweyanos, é possível compreender o sentido da arte como experiência dirigida à educação e os aspectos metodológicos significativos de uma prática educacional para as artes visuais. A pesquisa utilizou a metodologia teórica, bibliográfica e investigativa para analisar as expressões visuais das crianças no ateliê. A tese tem como principal aporte teórico as ideias do filósofo e pedagogo John Dewey. Os resultados apresentados destacam que as experiências apreciativas estéticas, no contexto educacional, exigem a representação e a imaginação das crianças, considerando esses elementos para o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos educandos. Para Dewey, os processos intelectuais e artísticos não são opostos, pelo contrário, ambos são atividades inteligentes e expressivas. As artes visuais são compreendidas como elemento de desenvolvimento da inteligência e não somente da criatividade. Segundo a autora, para John Dewey, a educação deve proporcionar um ambiente favorável para a aprendizagem acontecer.

Ao pensarmos em uma teoria experimental e arte-educativa, entende-se que ela deve estimular o pensamento da criança por meio da emoção e da imaginação. Para tanto, é necessário contar com o método de projetos e solução de problemas. O método é importante nesse contexto, pois proporciona o direcionamento para estimular a criança a desenhar. Conclui-se, a partir das observações dos desenhos das crianças no ateliê e das pesquisas bibliográficas, que, para a aprendizagem da criança acontecer em uma metodologia com artes visuais, é necessária a ajuda do professor para direcionar o processo, pois ele auxilia na ampliação do campo mental e visual, facilitando a aprendizagem.

Segundo Silvia Mascaro (2012, p. 166):

[...] a linguagem em aprendizagem pela arte é importante em razão do modo como capacita o aluno a usar a forma simbolicamente de expressão. A arte, ao ser amparada por um currículo apropriado, acaba por encorajar a criança a buscar o significado em sua produção de desenho. O professor, como dirigente em sala de aula, deve esclarecer as questões e apontar soluções de problemas a fim de que o aluno aprenda a julgar para perceber as diferenças existentes.

A pesquisa realizada por Paulo Nin Ferreira (2015), intitulada *A gente tá fazendo um feitiço: Cultura de pares e experiência estética no ateliê de artes plásticas em contexto de educação infantil*, tem o objetivo de compreender o papel das interações das crianças com seus pares nas suas criações por meio das linguagens plásticas no ateliê. A tese fundamenta-se na perspectiva psicoetológica,

de Ana Maria Almeida de Carvalho e Maria Isabel Pedrosa, na sociologia da infância, de Willian Corsaro e nos conceitos de imaginação de Tania Zittoun e Frédéric Cerchia. A metodologia utilizada foi pesquisa de campo tipo interpretativa, realizada em uma escola de Educação Infantil com crianças de 4 a 5 anos de idade.

Ferreira (2015) relata a vivência de crianças no ateliê de artes plásticas, a partir de experiências com desenhos, colagens, modelagem e construções em um período de 12 semanas, duas vezes na semana. O estudo destaca que as representações visuais das crianças são resultadas das interações sociais estabelecidas entre as crianças e seus pares, sendo elas sujeitos da cultura da infância. Sendo assim, para estimular as expressões dessas representações, é necessário um olhar sensível dos educadores voltado à organização do ateliê, pois auxilia as crianças em suas representações visuais, a partir dos materiais e de um ambiente que proporciona meios para a realização das interações sociais e das representações. Esse espaço e ambiente do ateliê deve ser adaptado às necessidades das crianças, a partir de uma visão de infância que considera as crianças agentes do processo de construção do conhecimento, das suas criações e provedora de cultura. Nesse contexto, Ferreira (2015, p.53) destaca que

lugar da constituição de vínculos da cultura na infância, é o grupo em que as crianças brincam juntas em contextos sociais próprios. Este conceito se justifica na medida que a perspectiva psicoetológica se dedica, na sua maior parte, à observação de crianças muito pequenas, algumas ainda bebês, no contexto em que elas brincam juntas. Entendem que no grupo de brinquedo a criança ao criar e transformar a cultura, se constitui um agente ativo na construção da própria história individual. (FERREIRA, 2015, p.53)

Dando continuidade à análise, discute-se, na sequência, sobre as dissertações que mais se aproximam ao estudo da presente pesquisa. O Quadro 2 destaca principais informações dos estudos que serão analisadas.

QUADRO 2 – DISSERTAÇÕES INDEXADAS

Autor e Título	Área	Instituição	Banco de Dados	Ano
TUYAMA, Laura Ateliê Aurora- criança mídia e imaginação: uma proposta de metodologia para a construção de uma publicação na internet	Mídias e conhecimentos	Universidade Federal de Santa Catarina	BDTD	2000
SOARES, Margarete Barbosa Nicolosi Ateliê de artes visuais para crianças: buscando os fundamentos, compreendendo o essencial	Artes	Universidade de São Paulo	CAPEL	2010
BARRACHO, Nayara Vicari de Paiva A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhas as possibilidades em um contexto brasileiro	Psicologia e Educação	Universidade de São Paulo	CAPEL	2011
FIGUEIREDO, Flora Sipahi Pires Martins Atelieristas: da célula do atelier ao corpo do atelier	Artes	Universidade Estadual Paulista	CAPEL	2015
PEREIRA, Maria Gorete do Nascimento Ateliês escola: um espaço de criação e fruição estética	Teatro	Universidade Federal de Uberlândia	Google Acadêmico	2016

Fonte: A própria autora, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da BDTD, Capes e Google acadêmico (2021).

Com base no Quadro 2, apresentam-se os resumos das dissertações localizadas, destacando: objetivos, abordagem metodológica, pressupostos teóricos, resultados e contribuições dos autores.

A pesquisa *Ateliê Aurora – criança mídia e imaginação: uma proposta de metodologia para a construção de uma publicação na internet*, realizada por Laura Tuyama (2000), tem como objetivo: realizar uma revisão bibliográfica voltada ao debate da natureza da internet, tendo a rede como ponto de convergência da mídia e o processo de produção de publicação *on-line*; estudar as potenciais ferramentas de construção de publicações voltadas à comunidade; propor e aplicar um modelo

de desenvolvimento de publicação. A metodologia utilizada foi bibliográfica. A dissertação apresenta como principal aporte teórico os estudos de Philip Agre (1994 e 2020).

A pesquisa destaca a internet como um novo meio de propagação e construção cultural, uma vez que apresenta pluralidade de vozes. Os ambientes virtuais interativos causam efeitos positivos, quando desenvolvidos a partir de um profundo conhecimento da comunicação humana, plataformas com as informações organizadas e localização fácil na web. Para o desenvolvimento do ateliê *on-line*, o qual tem o objetivo propor um espaço para a experimentação de produtos culturais, auxiliando pais e professores no desenvolvimento da imaginação das crianças, Laura Tuyama (2000) estabelece quatro etapas para a sua criação: planejamento, projeto, desenvolvimento e disponibilização. O ateliê *on-line* conta com materiais voltados ao universo da infância como livros, reportagens, espaço para interação e histórias interativas para professores e famílias utilizarem para as crianças.

Conclui-se a relevância do ateliê Aurora, já que se trata de um organismo vivo de transmissão de cultura, que auxilia na instrução da comunidade sobre o desenvolvimento da imaginação da criança, e o fato de ser *on-line* favorece engajamento de mais pessoas.

Laura Tuyama (2000, p.105) destaca que:

[...] manter uma publicação on-line é comparável a de cultivar um organismo vivo. Toda e qualquer interferência humana tem consequências positivas ou negativas para o seu desenvolvimento, e a falta de interferência leva ao seu desaparecimento. Por ser um processo em constante movimento, é natural que a equipe de produção passe a incorporar uma postura de pesquisa e aplicação de novas ferramentas que visem facilitar a comunicação entre as pessoas envolvidas.

A dissertação *Ateliê de artes visuais para crianças: buscando os fundamentos, compreendendo o essencial*, de Margarete Barbosa Nicolosi Soares (2010), apresenta como objetivo de estudo: o ensino-aprendizagem da arte em ateliê de arte para crianças de sete a doze anos. A metodologia que fundamenta a pesquisa é teórico-prática, uma vez que é um relato prático com crianças. O aporte que auxilia na fundamentação teórica é de Ana Mae Barbosa. As considerações delineadas na dissertação destacam a metodologia de ensino triangular da arte. Nessa perspectiva, o ensino acontece por meio das artes visuais, possibilitando a experiencição, codificação e a informação quando o educando entra em contato

com as artes visuais. Ao desenvolver a aprendizagem da leitura de imagem, a criança está preparada para ler em todas as formas de representação, sejam desenhos ou palavras escritas. No espaço do ateliê, é possível ter o desenvolvimento individual, mesmo sendo um ambiente coletivo.

Da leitura, conclui-se que o fazer está relacionado com a intuição e se materializa a partir de objetos de afetos, vontades e intenções. Nesse contexto, Margarete Soares (2010, p. 103) destaca que o ateliê é

um ambiente adequado para promover o fazer e o pensar sentir da criança, é aquele que acolhe, a impulsiona e possibilita para o movimento de busca dessa descoberta, fazendo ela explorar o seu entorno, observar o espaço onde está inserida, desvendar a natureza, representar o mundo, organizar as suas imagens internas, conhecendo obras de arte e, por fim, estabelecer um contato com o fenômeno da arte.

A dissertação intitulada *A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar as possibilidades em um contexto brasileiro*, de Nayara Barracho (2011), tem o objetivo de conceituar a prática da documentação na abordagem de Reggio Emilia na Itália e investigar qual o papel ocupado pelas crianças em instituições públicas de Educação Infantil no que se refere à participação. A metodologia é de enfoque qualitativo, caracterizado como pesquisa e ação. O aporte teórico utilizado para o presente estudo é Formosinho Oliveira (2002) e Kinney e Wharton (2009).

A abordagem Reggio Emilia de educação de criança fundamenta-se na visão de que a criança é: potente, rica, participante ativa da sua aprendizagem e expressa-se por diferentes linguagens. A documentação é uma maneira de deixar em evidência essas potencialidades das crianças para professores, familiares e comunidade. É no espaço do ateliê que os professores e atelieristas conseguem dar forma para a documentação. Por meio dessa, é possível pensar em novas perspectivas de aprendizagem, já que ela auxilia na reflexão sobre a aprendizagem da criança e prática do professor.

Na escola na cidade de São Paulo, onde a etapa prática da dissertação foi realizada, a pesquisadora destaca que as professoras não tinham um entendimento pedagógico sobre a organização estética do espaço e dos materiais, para proporcionar um ambiente e espaço que estimulasse as crianças a construírem suas aprendizagens.

Segundo Nayara Barraco (2011, p. 158):

As diversas formas de organização dos espaços da escola possibilitam diferentes maneiras de interação social – as relações crianças-criança – são tão importantes quanto as que acontecem entre adulto-criança e criança-ambiente para o desenvolvimento e aprendizagem infantis. É importante garantir que as crianças tenham autonomia ao fazer essas escolhas; as propostas não devem estar sempre definidas pelo adulto, e o espaço deve refletir a flexibilidade da rotina e a sua possibilidade de ressignificação pelas crianças.

Para a diretora da escola, alguns pontos poderiam ser melhorados após as observações realizadas. A responsável pela escola ficou interessada na ideia apresentada de construir um ateliê. Para tanto, foi realizada a reflexão teórica e prática para a construção do espaço do ateliê, já que a construção dele está atrelada à formação dos professores para a sensibilização estética despida de julgamento. A autora conclui que houve mudanças na maneira das professoras verem a organização estética do ambiente e, também, no olhar com os pequenos na perspectiva do ensino-aprendizagem.

A pesquisa denominada *Atelierista: da célula do atelier ao corpo do atelier*, de Flora Figueiredo (2015), tem o objetivo de compreender os contextos que viabilizaram a criação da função do atelierista; as características, concepções e contribuições da profissão. Para tanto, a autora se fundamenta na perspectiva metodológica qualitativa para desenvolver a dissertação.

A fundamentação teórica pauta-se nos pesquisadores da escola da infância de Reggio Emilia Lella Gandini, George Forman, Giordanna Rabitti, Loris Malaguzzi e Veia Vecchi. A pesquisa prática foi realizada na Escola Viva, em São Paulo, no espaço e ambiente do Atelier: arte expressão, fundado em 1974. Quando o atelier emergiu, a metodologia que o fundamentava estava relacionada à visão de ensino e aprendizagem de Elise Freinet, considerando que aprendizagem acontece de maneira natural a partir de tentativas. Atualmente, o atelier e o atelierista estão presentes na rotina do ensino Fundamental 1 e 2, algumas vezes na semana. Os atelieristas que fazem parte do ateliê não têm uma formação voltada ao universo artístico; a maioria desses profissionais estavam na Educação Infantil e foram transferidos para o ateliê para assumir a função. Já na Educação Infantil, todos os dias as crianças têm contato com o ateliê, e os professores regentes da turma auxiliam nessa interação. A autora destaca que o contato com abordagem de

Reggio Emilia de ensino levou o conhecimento das organizadoras da escola à ideia de atelierista e interação da arte com outras disciplinas. Essa proposta de ensino e aprendizagem começou a ser aplicada no Atelier: arte e expressão para o Ensino Fundamental 1, visto que

em muitas escolas, e em diferentes contextos, a redução da presença das linguagens da arte e a separação do conhecimento em disciplinas se dão quando as crianças ingressam na Educação Fundamental I. Ainda que, por vezes, seja um mesmo professor que ofereça diferentes matérias, a educação começa a apresentar um carácter mais fragmentado e menos conectado com os desejos e interesses das crianças. (FIGUEREDO, 2015, p.164).

O trabalho no atelier, com as atelieristas e as crianças, acontece por meio da divisão de eixos temáticos por turma; a seleção deles leva em consideração o diálogo com diferentes disciplinas. O processo de ensino-aprendizagem acontece por meio de perguntas que abrangem o tema, instigando o grupo a delinear estratégias de investigação. Nesse sentido, o atelierista é um “corpo atelier”, pois conscientiza a criança do próprio fazer, auxilia o desenvolvimento da escuta, reflexão, questionamento e entusiasmo por meio das expressões visuais.

Maria Gorete do Nascimento Pereira (2016) desenvolveu o estudo denominado “Ateliês escola: um espaço de criação e fruição estética”. O objetivo é a construção do ateliê escola. O aporte teórico fundamenta-se em Gaston Bachelard e Michel Foucault. O estudo teve como método pesquisa-ação, uma vez que foi desenvolvido, em uma escola pública, em São Paulo, um ateliê para os alunos e professores poderem usufruir. O objetivo desse espaço é proporcionar a construção artística, servindo como suporte para experimentações estéticas, exposições de materialidades, reflexões sobre conteúdo, apreciações de obras de arte, entre outros, comumente associados à linguagem das artes plásticas, mas estimulantes às demais linguagens.

Segundo Maria Gorete Nascimento Pereira (2016, p.9), o ateliê:

É um espaço estimulador de potencialidades, um espaço para criar sem preocupações com acertos, onde o indivíduo possa se experimentar entrando em contato com matérias e sensações pouco usuais no ambiente escolar e, com olhar mais ampliado, um espaço onde possamos nos experimentar em grupo a partir de novos códigos de comunicação.

Nesse sentido, conclui-se que a ideia de ateliê na escola é um espaço físico, ao qual as crianças possam ter acesso e ser alterado conforme as necessidades estéticas do contexto. Assim, torna-se um espaço de confiança, de autoentrega e de observação.

No Quadro 3, apresentam-se dois artigos pesquisados na base de dados do Educere, e que se aproximam ao objeto de pesquisa da presente investigação. Na sequência, apresentam-se os resumos com seus aspectos relevantes à elaboração da pesquisa.

QUADRO 3 – ARTIGOS INDEXADOS

Autor e Título	Grupo de Trabalho	Congresso	Ano
MAESTRO, Adriana Maximo Bettoi – CUFSA GOUVÊA, Maria Elena de - CUFSA ESLAVA, Bianca Ferreira – CUFSA ROSA, Ivete Pellegrino Rosa - CUFSA Kit ateliê do conhecimento: uma estratégia pedagógica no âmbito hospitalar	Pedagogia Hospitalar	Educere	2009
AMBRÓS, Tatiane Medianeira Baccin ULBRASM DIEHL, Amanda Hoenisch Ateliê ciranda: brincar em companhia.	Diversidade e Inclusão	Educere	2013

FONTE: A própria autora, com base no banco de dados do Educere (2021)

O artigo intitulado *Kit ateliê do conhecimento: uma estratégia pedagógica no âmbito hospitalar*, elaborado por Adriana Maestro, Maria Elena, Bianca Eslava e Rosa Ivete, destaca o uso do Kit ateliê do conhecimento no programa de apoio pedagógico destinado para crianças que estão em tratamento oncológico no ambulatório de pediatria da Faculdade do ABC e na Casa Ronald McDonalds, no ABC, região metropolitana de São Paulo. O objetivo do programa é proporcionar estimulação escolar no período em que a criança está em tratamento hospitalar, não atrasando seu desenvolvimento, visto que está fora da escola. As crianças realizam as atividades nos momentos em que estão aguardando consulta ou quando estão passando por algum procedimento hospitalar. As autoras consideram que arte auxilia no desenvolvimento global, cognitivo, afetivo, social, motor, na expressão dos sentimentos e na aprendizagem de conteúdos escolares.

Para tanto, o kit

[...] consiste em um compartimento plástico, com alguns recipientes menores em seu interior organizados com os elementos básicos das artes visuais, que são encontrados em ateliês. Introduzimos no kit, materiais utilizados em técnicas de artes plásticas (giz de cera, guache e lápis de cor), há também diferentes tipos de papéis (papel cartão, cartolina, sulfite), além de um grande acervo de objetos que podem ser úteis durante o desenvolvimento de trabalhos artísticos, como pincéis, retalhos de tecidos, botões, lixas, miçangas, pedrarias, palitos diversificados, rolhas, massa de modelar e alguns materiais reaproveitados (MAESTRO; GOUVÊA; ESLAVA; ROSA, p. 2301, 2006).

Entende-se que o Kit Ateliê do Conhecimento auxilia as crianças na expressão de suas dores, no conhecimento da sua doença e na conscientização sobre seus cuidados. No contexto pedagógico, promove a aprendizagem da matemática e também estimula a alfabetização, já que muitas crianças que passam por tratamentos de saúde encontram-se em nível de desenvolvimento não compatível com o período de ensino em que estão matriculadas na escola. Dessa forma, o kit é um artefato importante para a aprendizagem da criança.

Sendo assim, é no brincar que é possível o professor analisar o desenvolvimento motor e cognitivo da criança, para, então, propor estratégias lúdicas para potencializar o seu desenvolvimento. Nesse viés, o Kit Ateliê do Conhecimento auxilia o aluno a expressar seus sentimentos e suas representações como dores, alegrias e tristezas, estimula a matemática e auxilia no processo de alfabetização de maneira lúdica e prazerosa.

O artigo *Ateliê ciranda: brincar em companhia*, de Tatiane Medianeira Baccin e Amanda Hoenisch (2016), propõe o ateliê como um espaço de brincar, em que a criança expressa o saber fazer sobre si mesma em companhia, junto a seus pares. É nos momentos de brincadeiras que as crianças buscam meios para expressarem e representarem seus medos, angústias e sofrimentos.

Sobre o ateliê de ciranda, as autoras destacam que

é um espaço aberto à produção de um ofício de estilo, campo das histórias, das ficções, onde o passado e o futuro são esculpidos no ato da brincadeira. Esse ato de construir histórias, de produzir inscrições, apresentam os limites dos registros do real, imaginário e o simbólico, sendo a relação preponderante para o momento, desse projeto, a borda do brincar e do imaginário (BACCIN; HOENISCH, 2016, p.20).

Concluindo as leituras e as interpretações realizadas nas teses, dissertações e artigos, com o objetivo de conhecer como o ateliê está sendo utilizado no desenvolvimento da criança no contexto brasileiro, foi possível identificar algumas lacunas como: poucas pesquisas que destacam sobre o ateliê no contexto da Educação Infantil como um espaço e ambiente que potencializam a aprendizagem, nenhuma investigação que destaque o ateliê no desenvolvimento da criatividade da criança na Educação Infantil e com um profissional especializado no contexto artístico, ou seja, os atelieristas. Esse fato ressalta a relevância desta tese, pois traz um novo olhar para o espaço, o ambiente, para o profissional do ateliê e proporciona reflexões sobre desenvolvimento da criatividade da criança.

Os estudos analisados foram relevantes para esta pesquisa, pois agregaram para novas perspectivas ao refletir sobre o espaço do ateliê em ambientes diferentes da escola, como em hospitais, ao adaptar a ideia de ateliê para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem para crianças que estão passando por tratamentos, ou o ateliê no contexto *on-line*, facilitando o acesso ao conhecimento para crianças e professores.

As pesquisas também acrescentam ao mostrar novas perspectivas para o espaço e o ambiente que constituem o ateliê no contexto da Educação Infantil, considerando-o um meio para a promoção de expressões de sentimentos, auxiliando a criança na externalização de emoções como medos e traumas, mas também um facilitador da construção cultural visual das crianças.

Nesse contexto educacional diversificado em recursos, fundamentado em uma filosofia metodológica em que o educador e educando são sujeitos ativos da construção do conhecimento emerge nossa pergunta de pesquisa: Como o ateliê pode ser um espaço potencializador para a expressão do pensamento na Educação Infantil? Em que medida esse espaço pode instigar e favorecer a aprendizagem, considerando a criatividade da criança?

Loris Malaguzzi, professor e psicólogo idealizador da nova cultura de pré-escola municipais na cidade de Reggio Emilia, na Itália, insere nas escolas esse novo sistema educacional no final da década de 1960; um espaço e ambiente nomeado “ateliê”, juntamente com um profissional com a formação em artes nomeado de atelierista. Essa ideia “foi considerada revolucionária” (VECCHI, 2019, p. 17) à época, algo até então incomum no sistema de ensino, pois as escolas não atribuíam “[...] importância à dimensão estética na aprendizagem por considerar um

aspecto prazeroso, mas fundamentalmente supérfluo e não estritamente necessário” (VECCHI, 2019, p. 17), “visto que a dimensão estética, uma característica humana, transite facilmente em todas as disciplinas, não somente no campo das artes” (VECCHI, 2019, p. 14).

O ateliê passou a ser considerado por Loris Malaguzzi como o terceiro educador (VECCHI, 2019), pois o cuidado na seleção de materiais, na organização estética do espaço e a presença de um profissional voltado para a formação artística “trazem atitudes culturais e éticas que afetam a construção da identidade individual e social” (VECCHI, 2019, p.17). O espaço e o ambiente do ateliê agregam no desenvolvimento do educando em diversas perspectivas como cultural, social, educacional e individual.

Portanto, devemos ir além dos materiais e das técnicas e trabalhar o processo de empatia e a intensa relação com as coisas que o ateliê promove. É necessário pensar nos atelieristas como garantidores da presença tanto na parte expressiva e emocional quanto da parte racional e cognitiva em todas as disciplinas ou linguagens (VECCHI, 2019, p.17-18).

Nesse contexto, o ateliê recuperou dois elementos que estavam esquecidos na educação como o processo de ensino e aprendizagem, a transdisciplinaridade e a expressão (HOYUELOS, 2020). Afinal, é pela expressão que emerge, por meio das interações, novas linguagens⁵.

Nessa perspectiva, Alfredo Hoyuelos (2020, p. 156) destaca:

O ateliê nasce para reconhecer o direito da criança à ação, ao fazer, ao construir a transitar por experiências de aprendizagem concretas. Só assim a criança pode recuperar o sentido, sentimento de enriquecimento de caráter pessoal nos planos intelectual, afetivo e relacional. Nesse aspecto, Malaguzzi recupera as teses piagetianas que afirmam que o pensamento não nasce do nada, mas que constrói por meio da ação. Não por meio de uma ação automática, mas por meio de ação construtivas e socioconstrutivas que dão grande protagonismo ao sujeito.

Dentre as linguagens das crianças que podem ser desenvolvidas no ateliê, consideramos em especial a criatividade, visto que esta tese busca analisar a potencialidade do ateliê no desenvolvimento da criatividade da criança. Todavia, dentro de um sistema educacional tradicional, que se fundamenta em conteúdos

⁵ A palavra linguagem, em Reggio Emilia, é utilizada como metáfora “para as diferentes maneiras em que os seres humanos se expressam e com uma visão mais ampla da extraordinária competência das crianças” (EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 2016, p. 35).

pré-estabelecidos e omite o desenvolvimento do pensar crítico, falar de criatividade pode ser visto como “incômodo porque se torna incontrolável, perturba a ordem pré-estabelecida, a disciplina põe em graves dificuldades à cultura dos docentes, baseada em uma repetição mortificante” (HOYUELOS, 2020, p. 234).

Nesse íterim, abordar sobre a criatividade na perspectiva educacional auxilia no desenvolvimento de um olhar reflexivo sobre o meio, na solução de problemas, além de pensar de maneira não convencional e desenvolver o pensamento crítico.

Segundo Alfredo Hoyuelos (2020, p.146):

Criativos, para Malaguzzi, significa que cada criança é capaz de inventar seu próprio conhecimento do conhecimento. Que as crianças são capazes de construir imagens imaginárias enquanto exploram e investigam – com alegria – os acontecimentos da vida. Trata-se de uma criação e de uma recriação inventiva que parte dos interesses infantis relacionais, motores, perceptivos, corporeossonseriais, emocionais, fantásticos, estéticos, simbólicos e cognoscitivos. Com esse interesse, a criança constrói – imaginativamente- conhecimentos diferenciais: diferenças que transformam de forma imprevisível o próprio conhecimento adquirindo, transformando-o e reestruturando-o.

Para tanto, é necessário repensar no sistema educacional que não esteja atrelado a um contexto econômico e político, que tenha uma formação continuada de professores diferenciada, uma visão de criança criativa e não esteja atrelada à palavra, “por isso entre outras questões, nasce o ateliê. O ateliê e o atelierista rompem com uma tradição de uma escola ligada à palavra verbal, à alfabetização (leitura-escrita) como objetivo primordial da escola” (HOUYELOS, 2020, p. 154). Nesse contexto, o atelierista e o ateliê rompem com a ideia de ensino por meio da palavra a partir de uma nova maneira de ensinar, que não é verbal, mas sim por meio da experiência.

É a partir da experimentação no espaço, no ambiente, com as cem linguagens, com o atelieristas e com os seus pares no ateliê, que as crianças desenvolvem a criatividade, uma vez que “a criatividade viaja unida, em parte à curiosidade e está ligada à capacidade de deslumbramento – uma grande admiração” (HOUYELOS, 2020, p. 237). Este é o papel do ateliê: promover o encantamento da criança a partir das potencialidades em quanto espaço e ambiente para desenvolver a criatividade da criança.

Ao considerar que a criatividade “não é um dom, é um processo de construção” (HOUYELOS, 2020, p. 238), tal habilidade é desenvolvida por meio das relações e experiências com os seus pares e no meio em que a criança está inserida. Assim, ela é desenvolvida e não adquirida, pois “a criatividade, o ato criativo é algo que recolhe o sentido humano da existência” (HOUYELOS, 2020, p. 236) além de ser uma capacidade do pensamento, característica de todos os sujeitos, mas que, para ser desenvolvida, é necessário ser estimulada.

Nesse contexto, Houyelos (2020, p. 242) destaca: “Para potencializar essa ideia de criatividade, Malaguzzi pensa em outro tipo de formação, em outro tipo de escola, capaz de inovar continuamente”. É nesse ínterim, de um contexto educacional inovador e potencializador da criatividade da criança, que destacamos o ateliê, justificando a relevância desta pesquisa.

Diante disso, neste estudo, defende-se a tese de que a aprendizagem compõe o processo criativo da criança. E o ateliê é um dos espaços de “projetualidade da prática pedagógica”; de promoção da criatividade, e isso se reflete no aprendizado e no desenvolvimento dessa criança.

Então, o objetivo geral é analisar a perspectiva de Loris Malaguzzi e Isabella Veà Vecchi quanto ao desenvolvimento da criatividade da criança potencializado pelo ateliê.

Como objetivos específicos, elencamos:

- caracterizar qual é a representação de criança na escola da infância;
- explicitar a potencialidade do ateliê;
- descrever como acontece o desenvolvimento da criatividade da criança; e
- examinar a compreensão de Isabella Veà Vecchi e Loris Malaguzzi sobre o desenvolvimento da aprendizagem por meio da prática pedagógica.

Para atender aos nossos objetivos, nos fundamentamos na metodologia de pesquisa análise bibliográfica e tem-se como aporte metodológico teórico a pesquisa qualitativa exploratória (GIL, 2002 e BOGDAN e BIKLEN,1996), a pesquisa a bibliográfica (GIL, 2002) e análise interpretativista de Severino (2017).

Os principais autores que fundamentam esta tese são Loris Malaguzzi (2016), Veà Vecchi (2016, 2017, 2019) e Lev Semionovitch Vygotsky (2005, 2010, 2014). Esses pensadores estão em destaque, pois não se pode falar de ateliê sem relacionar, especialmente, com a pedagogia proposta por Malaguzzi, que inseriu o

espaço e ambiente do ateliê nas escolas reggianas (VECCHI, 2017). Malaguzzi foi “o fundador e o primeiro diretor do serviço para a primeira infância (“escolas municipais”) de Reggio e uma das maiores figuras pedagógicas do século XX.” (VECCHI, 2017, p. 96-97).

Isabella Veà Vecchi, atelierista das escolas da infância desde a década de 1970, auxiliou Malaguzzi no desenvolvimento e no conhecimento mundial do ateliê (VECCHI, 2017). Já os estudos de Vygotsky sobre a criatividade fundamentaram a concepção de criatividade de importantes pensadores da abordagem das escolas da infância de Reggio Emilia, como, por exemplo, o próprio Loris Malaguzzi (TAUNA; HAYDEN, 2010).

A presente tese está organizada em cinco seções em seu desenvolvimento. Na primeira, apresentamos a investigação estilo estado da arte com o objetivo de verificar as pesquisas realizadas e as lacunas no contexto educacional brasileiro sobre o ateliê. Vamos destacar a imagem de criança que fundamenta a abordagem Reggio Emilia de ensino de criança, pois ela está relacionada a como são projetados no sentido teórico e prático o espaço do ambiente do ateliê e delinear sobre a abordagem Reggio Emilia a fim de compreender como ela é constituída.

Na segunda seção, realizamos a contextualização histórica e política que fundamenta a abordagem Reggio Emilia, pois a essência filosófica da abordagem está relacionada com o contexto da época em que ela emerge, na década de 1960. Ainda, tecemos o conceito de potencialidade fundamentado em Lev S. Vygotsky a fim de criar um conceito de potencialidade para o ateliê, ou seja, construir uma ideia de potencialidade especialmente para o ateliê. Fundamentamo-nos em Vygotsky, que considera o desenvolvimento da criança e a zona de desenvolvimento potencial – a partir dessa interpretação dessa zona, delineamos a nossa concepção de potencialidade do ateliê.

No terceiro momento, dissertamos sobre o conceito de criatividade e procuramos entender como a criatividade é estimulada no período da infância na perspectiva de autores tradicionais e contemporâneos da área. Também destacamos sobre como a criatividade é desenvolvida nos ateliês em Reggio Emilia.

Na quarta seção, são descritos os métodos para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Para finalizar, a última seção do desenvolvimento traz a análise dos resultados da pesquisa, apresentando as considerações sobre o objeto de pesquisa e o fechamento da defesa da tese proposta.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Neste capítulo, apresentamos o contexto sócio-histórico e político da época em que emergem as escolinhas de artes no Brasil fundamentados na arte-educadora Ana Mae Barbosa (2003, 2016, 2019, 2021) e a partir das reflexões de Noemia Varela (1986, 2017). Em seguida, buscamos compreender a imagem de criança que se tem na escola da infância a partir das perspectivas de Veia Vecchi (2013), Carla Rinaldi (2002, 2012), Alfredo Hoyuelos (2020) e Lev Vygotsky (2014). No terceiro momento, analisamos os principais influências de Loris Malaguzzi para elaborar a abordagem de ensino de crianças, fundamentados nos escritos de Loris Malaguzzi (2016, 2021).

2.1 ESCOLINHAS DE ARTES NO BRASIL

A arte para crianças e adolescentes no contexto educacional surge no Brasil entre o final da década de 1920, início da de 1930, não como atividade obrigatória, mas, sim, como extracurricular. Segundo Ana Mae Barbosa (2019, s/p), “em São Paulo, foi criada a Escola Brasileira de Arte conhecida através de Theodoro Braga, seu mais importante professor”.

Na escola, era realizada “A Tarde da Criança”, frequentada por crianças de escolas públicas entre oito anos e catorze anos, para estudar música, desenho e pintura.

Sobre ela, Ana Mae Barbosa (2019, s/p) destaca que:

A Escola Brasileira de Arte funcionava em uma sala anexa ao Grupo Escolar João Kopke e lá as crianças das escolas públicas de oito a catorze anos, com talento (havia provas de desenho), podiam gratuitamente estudar música, desenho e pintura. A orientação era vinculada à estilização da flora e fauna brasileira. Theodoro desenvolvia o que podemos chamar de método nouveau. Em vários artigos publicados em revista e jornais do país, Braga reverberava contra o método de cópia de estampas e defendia um ensino voltado para a natureza.

Nesse período, surgiram outras contribuições, como a da artista brasileira Anitta Malfatti, com cursos para crianças e jovens em seu ateliê, em escolas e em museus. A artista teve orientação do modernista Mario Andrade e de sua visão da filosofia da arte ao interpretar os desenhos das crianças. Também tivemos a criação do único curso – no período de 1930 – direcionado para a formação de professores de desenho na Universidade de Brasília, fechado com a chegada do estado político ditatorial 1937.

Sobre a ditadura no contexto da arte educação, Ana Mae Barbosa (2019, s/p) destaca:

Ambas as ditaduras, a do Estado Novo e a militar, afastaram das cúpulas diretivas educadores de ação renovadora e exterminaram as duas mais importantes experiências de arte/educação universitária do Brasil, que continua até hoje dividida em disciplinas ensinadas fragmentadamente, sem que o professor de uma saiba o que o da outra pretende.

É somente depois do período ditatorial liderado por Getúlio Vargas (1937 – 1945), marcado por um sistema de ensino livresco e autoritário, em que não se valorizavam as artes para finalidades educacionais, que emerge a reestruturação no contexto educacional com as escolinhas de artes no Brasil.

Sobre esse período, Ana Mae Barbosa (2021, p.102) esclarece que:

A Escolinha de Arte do Brasil foi criada no bojo da reconstrução social e educacional após a Ditadura do Estado Novo, que havia destruído o sistema educacional implantado por educadores renovadores no Brasil entre as duas guerras mundiais. Depois da Primeira Guerra mundial (1918) até o início da Segunda Guerra mundial (1937), todo o ocidente se movimentou em direção à libertação da educação de dogmas disciplinares do passado como o ensino livresco, o autoritarismo, a homogeneização. A renovação teve diversos nomes: Escola Nova, Escola Ativa, Progressive Schools etc.

Foi Anísio Teixeira – educador, escritor, advogado e um dos principais líderes da Escola Nova – responsável pelo movimento de revolução do sistema de ensino que lutava por direitos iguais na educação. Foi ele, também, quem auxiliou na reformulação do ensino e na valorização do campo das artes no universo do ensino para a crianças a partir das ideias de John Dewey. Filósofo, pensador da educação e ativista, Dewey considera a arte como experiência consumatória, isto é, a arte como meio de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da criança.

Nesse ínterim, Ana Mae Barbosa (2003, s/p) destaca:

O modernismo no Ensino da Arte se desenvolveu sob a influência de John Dewey e suas ideias muitas vezes erroneamente interpretadas ao longo do tempo nos chegaram filosoficamente bem-informadas através do educador brasileiro Anísio Teixeira, seu aluno no *Teachers College da Columbia University*. Anísio foi o grande modernizador da educação no Brasil e principal personagem do Movimento Escola Nova na década de 30.

A concepção de arte educação que surge no cenário educacional do Brasil disseminada por Anísio Teixeira foi inspirada pelo americano John Dewey. Nesse período, os Estados Unidos e a Europa estavam sendo influenciados pelo neo-expressionismo, movimento que valorizava aspectos da cultura, da memória e das emoções, por meio do prazer pela pintura. Esse modelo de ensino foi consolidado no Brasil a partir da reforma Carneiro Leão.

Nessa perspectiva, Barbosa (2003, s/p) esclarece que:

Outra vertente da influência de Dewey na arte-educação veio de sua ideia de arte como experiência consumatória. Identificou-se este conceito com a ideia de experiência final, conclusiva, não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos, nas Progressive Schools supostamente inspiradas em Dewey. A consolidação destas ideias veio da Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco, mas foi extrema, e ainda hoje largamente difundida no Brasil. No livro de José Scaramelli (1931), *Escola nova brasileira: esboço de um sistema*, onde ele dá os pressupostos teóricos da Reforma Carneiro Leão e muitos exemplos práticos de aulas, a função da arte está explicitamente ligada à interpretação simplificadora da “experiência consultória” de Dewey.

No Brasil, a experiência consumatória, entendida como a arte como responsável pelo final de um processo, foi adaptada à experiência final, utilizada no último momento da aula, quando a criança representa, por meio de desenho ou construção, algo que represente o seu entendimento do que foi abordado pelo professor.

Acerca da concepção de arte-educação como experiência final, Ana Mae Barbosa (2003, s/p) explica que:

A ideia fundamental era dar, por exemplo, uma aula sobre peixes explorando o assunto em vários aspectos e terminando pelo convite aos alunos para desenharem peixes e fazerem trabalhos manuais com escamas, ou ainda dar uma aula sobre horticultura e jardinagem e levar as crianças a desenharem um jardim ou uma horta.

Essa concepção tem o objetivo de proporcionar à criança o contato com as artes por meio da pintura, do desenho, dentre outros materiais para se expressar.

Tudo isso auxilia no desenvolvimento dos pequenos, visto que eles têm mais facilidade de aprendizagem a partir de prática pedagógica lúdica envolvendo a afetividade.

Nesse sentido, Barbosa (2003, s/p) destaca que:

A prática de colocar arte (desenho, colagem, modelagem etc.) no final de uma experiência, ligando-se a ela através de conteúdo, vem sendo utilizada ainda hoje na escola do 1º grau no Brasil, e está baseada na ideia de que a arte pode ajudar a compreensão dos conceitos, porque há elementos afetivos na cognição que são por ela mobilizados.

Com o Estado Novo, em 1947, a arte volta a fazer parte do contexto educacional infantil a partir dos espaços nomeados como ateliês. O objetivo desses ambientes era auxiliar as crianças a expressarem suas emoções de diversas formas por meio de materiais como papel e giz de cera.

De acordo com Barbosa (2003, p. 681):

[..] precisamente o argumento de que a arte é uma forma de liberação emocional que permeou o movimento de valorização da arte da criança no período que se seguiu ao Estado Novo. A partir de 1947, começaram a aparecer ateliês para crianças em várias cidades do Brasil, em geral orientados por artistas que tinham como objetivo liberar a expressão da criança fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto.

Ao longo do país, foram sendo criados diversos ateliês, como, por exemplo, os dirigidos por Guido Viaro (Curitiba - PR) e por Lula Cardoso Aires (Recife - PE). De acordo com Barbosa (2003, p.4), “o primeiro existe até hoje, mantido pela prefeitura e até os inícios de 90, última vez que o visitei, fazia um ótimo trabalho”. A proposta desses espaços é a livre expressão da criança com alguns materiais riscantes e folhas.

Na perspectiva da arte educação voltada para crianças a partir dos ateliês, em 1948, o desenhista e pintor Augusto Rodrigues, juntamente com um grupo de artistas, como Margaret Spencer (artista americana), e Lucia Alencastro Valentim (professora de Arte), criam, no corredor da Biblioteca Castro Alves em São Paulo, a Escolinha de Arte do Brasil.

Nesse contexto, Barbosa (2003, p. 281) assevera:

Seguindo o mesmo princípio, outro pernambucano, Augusto Rodrigues, criou em 1948 a Escolinha de Arte do Brasil que começou a funcionar nas dependências de uma biblioteca infantil no Rio de Janeiro. Aliás Lula Cardoso Ayres em entrevista me disse que Augusto Rodrigues, antes de criar a Escolinha de Arte do Brasil havia visitado sua Escolinha e se encantado, mas nunca mencionou sua existência prévia.

O nome “Escolinha de arte” foi dado carinhosamente pelas crianças que as frequentavam. A “distinção que faziam entre a escola institucional, onde iam aprender e a Escolinha, no diminutivo como componente afetivo, onde elas viviam a experiência livremente” (COSTA, 2010, p.13). Importante lembrar que, nas escolas, não havia ensino de artes.

Além de oportunizar para as crianças a possibilidade de expressarem livremente no contato com materiais como lápis de cor, tinta, argila entre outros, as Escolinhas de Artes também promoveram cursos para a formação de professores. Segundo Barbosa (2003, s/p):

Depois que iniciou seus cursos de formação de professores, a Escolinha de Arte do Brasil teve uma enorme influência multiplicadora. Professores, ex-alunos da Escolinha criaram Escolinhas de Arte por todo o Brasil, chegando a haver 32 Escolinhas no país.

Outro ponto importante a ser destacado com a emersão das Escolinhas de Artes é o surgimento do Curso Intensivo de Artes na Educação – CIAE, tendo sido realizado o primeiro em 1961. Foi possível oferecer o curso duas vezes por ano em um período de dez anos consecutivos. O CIAE teve uma grande repercussão, pois não recebia apenas

professores titulados e leigos, caracteriza-se também, pela sua abertura a artistas, artesãos e estudantes de artes; psicólogos e professores de pedagogia, juntamente com professores de Psicologia e de Faculdade de Educação – motivado o impacto e a descoberta do outro, em sua originalidade e poder educativo em seus condicionamentos e pobreza de expressão simbólica. Na verdade, o curso Intensivo é um longo processo de preparação do professor criativo (...) é um curso também de autodescoberta jamais completo, estimulando atitudes pelas reformulações e reavaliação de experiências (VARELA, 1986, p.18-19).

Durante o período do curso, os professores aprendiam, desenvolviam sua criatividade e imaginação por meio de experiências concretas, ou seja, era um “aprender fazendo, que se fundamenta em estudos sobre a Arte, Educação e

Psicologia e no enfoque dos princípios filosóficos básicos para uma melhor compreensão em como ensinar pela arte” (VARELA, 1986, p.18). Nesse processo, o curso era ministrado por professores especialistas em artes, e o objetivo não era formar especialistas em artes, mas promover condições para pôr em prática os conhecimentos construídos.

O curso intensivo de Artes na Educação, durante anos, foi a principal referência para o descobrimento e desenvolvimento da criatividade de professores com qualquer formação, emergindo novas possibilidades de trabalho e outros olhares para a escola, como um espaço de desenvolvimento de habilidades sensíveis como a criatividade.

Sobre o movimento, Noemia Varela de Araújo (1986, p.18-19) destaca:

Foi criado um novo mercado de trabalho para o educador. O artista transformado no artista professor, inserido numa outra forma de trabalho criativo, capaz de captar a sua sensibilidade, pensamento e ação criadores para a renovação da escola.

Nesse processo, foi ocorrendo o reconhecimento das potencialidades do ser humano, como a faculdade da criatividade do educador, visto que até então, no período em destaque – 1961 – não havia valorização dessa habilidade. A educação ganha um direcionamento crítico a partir do desenvolvimento da criatividade. Essa afirmação fica clara no depoimento de uma pesquisadora do Curso Intensivo de Artes na Educação:

Curso equacionado de forma mais ampla, porque buscou integrar o trabalho criativo do professor em sua tarefa docente quanto aos processos de aprendizagem do aluno; quanto à sua busca de juízo crítico ao desenvolvimento como indivíduo; em referência à própria independência e quanto a que a escolinha chamou de “criatividade”. Curso que mostrou a importância da arte no fazer humano, em todo fazer humano. Funcionou como um norte, como um espaço antecipatório e introdutor de uma educação criadora. (VARELA, 1986, p. 21).

No ano de 1971, é promulgada a Lei Federal nº 5.692/71, que reformulou o ensino no país. Uma das modificações foi tornar obrigatório o ensino de artes nas escolas de 1º e 2º graus. Além disso, estabeleceu um novo conceito de ensino de arte, a prática da polivalência. Com essa reforma, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) seriam ensinadas pelo mesmo professor da 1ª a 8ª

séries do 1º grau (BARBOSA, 2003). Para atender à necessidade de preparação dos professores,

o Ministério de Educação, no mesmo ano (1971), organizou em convênio com a Escolinha de Arte do Brasil, um curso para preparar o pessoal das Secretarias de Educação a fim de orientar a implantação da nova disciplina. Deste curso fez parte um representante de cada secretaria estadual de educação, o qual ficou encarregado de elaborar o guia curricular de educação artística do Estado. Entretanto, poucos Estados desenvolveram um trabalho de preparação de professores para aplicar e estender as normas gerais e as atividades sugeridas nos guias curriculares. Por outro lado, a maioria dos guias apresenta um defeito fundamental: a dissociação entre objetivos e métodos que dificulta o fluxo de entendimento introyetado na ação. (BARBOSA, 2003, s/p.).

Dois anos mais tarde, em 1973, para atender a demanda de capacitar os professores para atuar no ensino de artes, foram criados dois cursos de licenciatura curta, um com a duração em média de dois anos – para formação polivalente – e outro curso com a duração de quatro anos para licenciatura plena, devido à obrigatoriedade de profissionais qualificados para atuar na disciplina de Educação Artística. Consoante a Barbosa (2003, s/p.):

Em 1973, foram criados os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos (licenciatura curta) para preparar esses professores polivalentes. Após este curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música. Educação Artística foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente de artes plásticas, música e teatro.

Com o passar dos anos, a formação em artes foi ganhando outros cenários no contexto das universidades, como com cursos de pós-graduação e o mestrado. Essas conquistas foram adquiridas a partir de reuniões voltadas para arte educação, como o 1º Encontro Latino-Americano de Arte Educação.

Sobre o evento, Ana Mae Barbosa (2003, s/p) destaca:

reuniu cerca de 4 mil professores no Rio de Janeiro (76/77). Neste encontro, ficou demonstrada a ausência e a carência de pesquisas sobre o ensino da arte. As poucas pesquisas existentes eram de caráter histórico financiadas pela Fundação Ford e FAPESP, ou se resumiam a mero recolhimento de depoimentos (IDART – São Paulo).

Em 1980, outro encontro foi realizado. Nele, foram abordadas questões políticas da Arte/Educação. Trata-se da Semana de Arte e Ensino, reunindo no

campus da universidade de São Paulo mais de 3.000 professores, tendo como resultado a organização do Núcleo Pró Associação de Arte-Educadores de São Paulo.

Para Barbosa (2003, s/p):

Este Congresso fortificou politicamente os Arte/Educadores e já em 82/83 foi criada na Pós Graduação em Artes a linha de pesquisa em Arte Educação na Universidade de São Paulo constando de Doutorado, Mestrado e Especialização, com a orientação de Ana Mae Barbosa. Em breve duas brilhantes ex-alunas, Maria Heloisa Toledo Ferraz e Regina Machado integraram a equipe, tendo, a última, assumido também o Curso de Especialização.

Com a possibilidade de aprofundamento dos estudos na arte educação em decorrência da pós-graduação, mestrado e doutorado, ocorreu uma grande intensidade de pesquisas com os mais diversos assuntos voltados a contextos diversificados, como desenho e experiências com tecnologias.

2.2 IMAGEM DE CRIANÇA NA ESCOLA DA INFÂNCIA

Cada sociedade, perante seu período histórico, elabora sua representação de infância e criança. Tal representação é uma construção cultural, que define como os sujeitos são vistos e tratados no contexto social em que estão inseridos. Nessa perspectiva, Carla Rinaldi (2012, p.196) disserta que “cada sociedade, em cada período histórico, define a sua própria infância, o que ela significa, o que se deve esperar dela e dedicar a ela”.

Em Reggio Emilia, por sua vez, nas escolas municipais da infância⁶, tem delineada imagem de infância e criança associada ao seu contexto histórico-cultural – pautado em uma visão construtivista e socioconstrutivista. Sobre a construção de imagem de criança em Reggio Emilia, Carla Rinaldi (2012, p.169) explica que:

[...] a criança é definida pelo nosso modo de olhá-la e vê-la. No entanto, como vemos aquilo que conhecemos, a imagem de criança é aquilo que sabemos e aceitamos sobre as crianças. Essa imagem vai determinar nossa maneira de elaborar nossas expectativas em relação a elas e ao mundo que somos capazes de construir para elas.

⁶ Escola da infância é o nome dado em Reggio Emilia para se referir às escolas municipais de Educação Infantil.

Alfredo Hoyuelos (2020), principal pesquisador das ideias de Malaguzzi, fomenta que este ressaltava a importância de uma filosofia de educação para infância e a definição de uma imagem de criança, destacando a ideia de uma criança construtivista-interacionista, a ideia ecológica do desenvolvimento e da imagem de uma criança que participa com prazer. Essa descrição está atrelada à visão de uma criança orgânica, de uma infância que aprende nas interações, tem capacidades físicas e mentais para construção da sua aprendizagem e que não precisa de interferências invasivas para o seu desenvolvimento, como com metodologias que impedem a criança de pensar por ela mesma, a partir das suas referências de vida e expressar-se pelos seus sentidos.

Sobre a construção de imagem de criança nas escolas municipais de Reggio Emilia, Carla Rinaldi (2012, p.124) realça que:

É importante destacar o papel determinante desempenhado pela definição do conceito de criança, ou imagem de criança, que foi desenvolvida dentro do método pedagógico de nossas creches e pré-escolas. Diversas imagens diferentes poderiam ser possíveis: enfatizar que a criança é e tem, e pode fazer ou pode ser, ou o contrário, enfatizar o que a criança não é e não tem, ou que ela não pode ser ou não pode fazer. Acima de tudo, a imagem de criança é uma convenção cultural (portanto social e política) que possibilita reconhecer (ou não) certas qualidades e potenciais nas crianças e construir expectativas e contextos que dão valor a essas qualidades e potenciais ou, pelo contrário, negam.

Em Reggio Emilia, quando falamos em imagem de criança, uma representação está cristalizada, a de criança competente. Carla Rinaldi (2012, p.170) indaga, “Mas competente em quê? Em se relacionar com o mundo. Crianças não conhecem o mundo, mas possuem todas as ferramentas necessárias para conhecê-lo – e querem fazer isso”, visto que a criança constrói habilidades e conhecimentos antes mesmo de entrar na escola (MALAGUZZI, 2016).

Ainda sobre a imagem de criança competente, Carla Rinaldi (2012, p.170) aprofunda mais essa representação:

Competente porque tem um corpo, um corpo que sabe falar e ouvir, que lhe dá uma identidade e com qual ela identifica as coisas. Um corpo dotado de sentidos que podem perceber o meio ambiente circulante. Um corpo que corre risco de se afastar cada vez mais dos processos cognitivos se seu potencial cognitivo não for reconhecido e aprimorado. Um corpo que inseparável da mente. É cada vez mais claro que a mente e o corpo não podem se separar, pois formam uma unidade com qualificação recíproca. O que pensamos sobre as crianças, então, tornam-se um fator determinante na definição da sua identidade social e ética, de seus direitos e dos contextos educacionais oferecidos a elas.

A visão de criança competente está relacionada à representação de criança rica, poderosa e com potenciais, “desde a hora em que nasce, porque está aberta ao mundo e é capaz de construir o próprio conhecimento” (RINALDI, 2012, p. 223). Nesse viés, Malaguzzi ressalta, segundo Carla Rinaldi (2012, p.124), “uma imagem de criança que, a partir do seu nascimento, sente-se parte do mundo e está tão determinada a experienciá-lo”.

Essa representação é associada com características biológicas e neurológicas da criança, como explica Carla Rinaldi (2012, p. 223):

Vemos uma criança que é conduzida pelo enorme potencial de energia de 100 bilhões de neurônios, pela força do desejo de crescer e de levar a sério a tarefa do crescimento, pela incrível curiosidade que a leva a procurar a razão de todas as coisas. Uma criança que quer mostrar que conhece as coisas e que sabe como fazer as coisas, e que tem altas expectativas. Uma criança que quer mostrar que conhece as coisas e que sabe como fazer as coisas, e que tem toda a força e o potencial gerados por suas habilidades de se questionar e se impressionar. Uma criança que é poderosa desde a hora em que nasce, porque está aberta ao mundo e é capaz de construir o próprio conhecimento. Uma criança que é vista em sua totalidade, que possui direções próprias e o desejo de saber e de viver. Uma criança competente!

Essa imagem de criança competente, potente, rica e poderosa como é representada em Reggio Emilia foi cristalizada, a partir de estudos do desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem, pesquisas que romperam com visões arcaicas como – de “recipientes vazios” (SCHAWAL, 2019, p.114) e “de criança como sujeito fraco, como pessoa com mais necessidade do que direitos” (RINALDI, 2012, p. 222). Para a imagem de uma criança forte no contexto em que ela está inserida, essa criança é:

[...] alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento, uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas para a sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. Por causa de tudo isso, uma criança pequena pode reagir com um competente sistema de habilidades, estratégias de aprendizagem e formas de organizar relacionamentos (RINALDI, 2002, p.76-77).

Diante dos expostos acima, que destacam algumas características da criança, como curiosidade e sensibilidade, pois ela experiencia o mundo em que está inserida, também é vista como pesquisadora. Nessa oportunidade, Carla Rinaldi (2002, p.77) esclarece que “estamos falando de crianças que são pesquisadores, que procuram entender significados” e buscam meios para responder suas inquietudes mentais. Assim, vê-se que a criança é protagonista da sua construção da sua aprendizagem, pois ela “tenta descobrir e entender as relações, conexões e respostas, elaborando suas próprias hipóteses e envolvendo outras crianças em suas investigações” (RINALDI, 2002, p. 79).

Em Reggio Emilia, permeia a imagem de criança ativa, comunicativa e que possui cem linguagens – metáfora essa, delineada por Loris Malaguzzi para representar as potencialidades da criança, visto que os seres humanos apresentam, “pelo menos, oito ou nove tipos distintos de inteligência, que vão das bem notáveis inteligências lógicas e lógico matemática, musical, interpessoal e naturalista” (GARDNER, 2014, p.30).

A representação de criança criativa também fundamenta as escolas da infância municipais. Os educadores consideram que “todos os seres humanos nascem com capacidade de ser criativos, ou seja, estabelecer conexões novas e dotadas de sentimentos de sentido e comunicar suas ideias de maneiras originais” (MACKAY, 2019, p. 154). Tal característica do desenvolvimento humano, que está presente desde os primeiros anos de vida do indivíduo, é social, pois se desenvolve a partir das interações e é reconhecida pelos educadores, que veem as crianças como “criativas, cheias de imaginação e fascinação” (MACKAY, 2019, p. 151).

O estudioso da infância Lev Vygotsky (2014) defende que a criança, desde o período da infância, tem a criatividade presente na sua forma de se relacionar com o mundo. Dessa maneira, a criatividade da criança deve ser valorizada enquanto processo criativo e não seu resultado.

Sunsan Mackay (2019, p. 154) compartilha as reflexões de Vygotsky (2014) sobre a valorização da criatividade no contexto educacional e destaca que:

[...] precisamos valorizar a criatividade como algo vital para as coisas que passamos a considerar como estabelecidas e que ensinamos na escola, bem como outros valores como sustentabilidade do nosso planeta. O que nos leva a exigir disposição e habilidades que apoiem a criatividade [...].

Dentre as características da imagem de uma criança criativa está a curiosidade que ela tem em compreender o seu contexto, em explorar os espaços e os materiais e em buscar respostas para os seus porquês. Nessa conjuntura, Ciara Bertolini e Anna Maria Contini (2012, p. 38) afirmam:

[...] curiosidade nos remete à imagem de uma criança comprometida em fazer perguntas, mesmo que insistentemente, e tentar e tentar novamente manipular objetos, ferramentas e dispositivos. Em outras palavras, isso implica uma atitude não superficial ou conformista em relação à realidade circundante e, portanto, uma orientação substancialmente ativa, expressa tanto com comportamentos manipulativos - quanto observável, movendo diretamente os assuntos!

Em outras palavras, pode-se afirmar que a curiosidade é motivadora da criatividade – que dá seus primeiros sinais já na infância precoce na interação com o meio (VYGOTSKY, 2014). Isso significa que é a curiosidade que impulsiona, que estimula a criança buscar formas para saná-la. Como destacam Bertolini e Contini (2012, p. 38), “seja apropriado à linguagem comum, ela é, no entanto, implicada pelo léxico psicopedagógico da criatividade: primeiro, porque alude a uma mola interna que torna a criança ativa”. Essa criança representada também como criativa e curiosa manifesta essas características a partir da relação com o meio. Loris Malaguzzi (2016) destaca, em seu poema intitulado *A criança é feita de cem*, que “Ao contrário, as cem existem”, em forma de metáfora, uma das cem linguagens da criança, a imaginação: “Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação (...) Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem” (MALAGUZZI, 2016, s/p).

Vigotski, um dos principais estudiosos do desenvolvimento da criança e influenciador da abordagem Reggio Emilia, destaca que a imaginação faz parte do sujeito desde a infância. Segundo o psicólogo russo (2014, p. XIII), “a imaginação da criança não é mais pobre ou mais rica do que do adolescente ou do homem adulto, ela é desenvolvida ao longo do processo do crescimento até atingir uma certa maturidade”.

É na infância que os primeiros traços de imaginação se manifestam e elas se materializam por meio de suas criações – como nas brincadeiras inventivas e jogos. Elas são exemplos claros da imaginação na infância, como destaca Vygotsky (2014, p.7):

Os jogos de animais são também com frequência, resultado da imaginação dinâmica, no entanto tais rudimentos da imaginação dinâmica nos animais não resultaram, dadas as condições da sua existência, em um desenvolvimento consistente e estável, e só o homem desenvolveu essa forma de atividade no nível que nele hoje se apresenta.

Nesse sentido, a criança é vista como imaginativa. Bruner (2016) destaca que nas escolas de Reggio Emilia é cultivada a imagem de uma criança com o potencial da imaginação.

2.3 ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Reggio Emilia é uma cidade localizada na Emilia Romana, no norte da Itália, hoje com aproximadamente 170.000 habitantes (GANDINI, 2019). Ao longo de 50 anos, educadores e professores trabalharam juntos para construir um sistema público de educação e cuidado para as crianças. Esses esforços resultaram no reconhecimento mundial do melhor sistema de ensino municipal na década de 1990 (GANDINI, 2019). Posteriormente, foi considerado centro de inovação na Europa e de referência de inspiração para educadores do mundo (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

Os primeiros indícios da abordagem de Reggio Emilia emergem no final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, quando Loris Malaguzzi foi até uma pequena cidade chamada Villa Cella. Sobre esse momento, Malaguzzi (2021, p.24) descreve:

A história da nossa e da minha experiência começa seis dias após o fim da guerra. É primavera de 1945. O destino quis que eu me envolvesse em um evento extraordinário. Corria o boato de que em um pequeno vilarejo do interior, a poucos quilômetros de Reggio Emilia, o povo decidiu construir e administrar uma escola para as crianças. A ideia parece pouco crível. Corro com a bicicleta e descubro que tudo é simplesmente verdade. Conheço mulheres que estão limpando tijolos. As pessoas tinham decidido. A princípio o dinheiro obtido que a comunidade tinha era da venda de cavalos que os alemães haviam abandonado em sua fuga.

Nesse cenário, emergiram outras escolas autogeridas, promovidas por grupo de mulheres e com ajuda do Comitê de Libertação Nacional – CNL. Loris Malaguzzi auxiliou como professor nas escolas autogestionárias – ele, que trabalhava nas escolas estaduais, mas não concordava com a forma como ainda estava organizado o sistema de ensino, com conhecimentos acumulados. Com a ruptura entre Malaguzzi e as escolas estaduais, possibilitou-se que ele fosse estudar

em Roma, no Centro Nacional de Pesquisas e Psicologia. Nesse contexto, Loris Malaguzzi (2021, p.24) destaca como viveu duas vidas paralelas:

Quando voltei, fundei, junto com a Câmara Municipal, um centro médico psicoeducativo para crianças como algum tipo de dificuldade. Assim, vivi duas vidas paralelas que se encontravam: de manhã no Centro, à tarde e à noite nas escolinhas autogestionárias. Essa rotina foi até 1963, ano do nascimento da primeira escola municipal.

Loris Malaguzzi (2021) elucida que foi a primeira vez no país que houve o direito por uma escola leiga – até então, havia o monopólio da Igreja Católica nas instituições infantis. Os direitos adquiridos até esse período eram voltados aos cuidados das crianças e não havia nenhum intuito pedagógico, sendo totalmente assistencialistas, pensando principalmente nos pais.

Pelo envolvimento com as primeiras escolas da comunidade pós-guerra, que foram feitas pelos pais, e por trabalhar no Centro de Psicologia, Malaguzzi já era conhecido na cidade de Reggio Emilia e foi convidado para trabalhar na primeira escola municipal no ano de 1963. Segundo Loris Malaguzzi (2021, p.26):

1963 marca uma data importante; nasceu o primeiro jardim de infância para crianças de 3 a 6 anos. Superamos muitos anos de rejeição arrogante por parte das autoridades governamentais, a Câmara Municipal conseguiu criar a primeira creche. Um acontecimento decisivo num pequeno edifício pré-fabricado de madeira, imposto pelas autoridades.

Três anos depois, a escola de madeira, localizada em um edifício pré-fabricado, sofreu um curto-circuito e ficou inteiramente queimada. Na sequência, a escola foi recuperada, construída com a estrutura melhor que antiga, feita de tijolos e com duas salas para 60 crianças, que foi funciona até hoje. A nova instituição foi chamada de escola Robinson – em homenagem ao herói homônimo de Defoe, que simboliza a luta dele contra a natureza, na reconstrução do início da civilização humana (MALAGUZZI, 2021).

No final da década de 60 e início da de 70, com a evolução história, na Itália, as mulheres começaram a ocupar um novo papel na sociedade que não se limitava a cuidar da casa e da família, e adentraram no mercado de trabalho. Como resultado dessa nova visão social e cultural, as mulheres de grupos feministas “exigiram algumas reformas por parte política e bem-estar social” (MANTOVANI, 2002, p.49). No entanto, nesse período, ainda não existiam instituições públicas para atender

crianças de zero a três anos. Sobre essa realidade, Susana Mantovani (2002, p.49) destaca: “Naquela época, sob pressão dos sindicatos e dos movimentos feministas, o Parlamento Italiano aprovou uma lei que oferecia assistência gratuita aos bebês e às crianças de até três anos de idade”. Todavia, essa lei tinha algumas ressalvas como:

[...] cuidado das crianças fora de casa viesse a ser considerado um direito das famílias que ambos os pais trabalhassem, direito, porém que trazia algum tipo de risco para as crianças e que devia ser utilizado somente na ausência de outra solução. Como esse tipo de assistência às crianças era considerado um serviço outorgado às famílias, em vez de um programa de educação para as crianças, esteve inicialmente sob supervisão dos departamentos de saúde e de bem-estar social. (MANTOVANI, 2002, p.49).

Na década de 80, psicólogos clínicos e educacionais levantaram suas preocupações a respeito da separação das mães e dos filhos e elaboraram maneiras de estimular a inter-relação das mães com os pequenos. A partir de então, as creches passaram a fazer parte do departamento de educação. Essa mudança tinha intuito de “estabelecer uma política de continuidade com as pré-escolas, reconhecendo, assim, o caráter especificamente pedagógico do serviço.” (MANTOVANI, 2002, p.49).

Entretanto, essas tendências auxiliaram, segundo Susana Mantovani (2002, p. 52):

[...] para o desenvolvimento de um modelo bem balanceado. Ele leva em consideração a teoria educacional, os aspectos emocionais e sociais das crianças, as necessidades dos pais e o desenvolvimento do que veio a ser chamado de “cultura da infância.

Nesse contexto, em 1979, foi fundado o Grupo Nacional de Trabalho e Estudo sobre os Centros de Assistência a crianças. Até então, não havia nenhum órgão com essa finalidade. O diretor do grupo era o italiano Loris Malaguzzi.

Para tanto, desde o primeiro contato com a escola da Vila Cella, Malaguzzi começou a buscar novos conhecimentos no contexto da Educação Infantil – visto no período do fascismo foram impedidas na Itália teorias e experimentos europeus, eliminando estudos das ciências sociais e psicanálise. Após esse contexto, emanam reflexões de grandes estudiosos de quem Malaguzzi obteve inspiração. Nessa oportunidade, Lella Gandini (2019, p.5) destaca:

A construção dessa nova cultura em pré-escola foi realizada por Loris Malaguzzi de várias maneiras. A primeira foi por meio de pesquisa, lendo e discutindo com professores obras de John Dewey, Lev S. Vygotsky, Erik Erikson e outros estudiosos da educação, cuja suas obras haviam sido traduzidas para o italiano pouco tempo antes. Uma segunda maneira foi visitar outras pré-escolas que governos municipais estavam abrindo.

Nesse viés, compreendemos que Malaguzzi delineou a sua abordagem tendo John Dewey e Vygotsky – as primeiras filosofias que aprendemos na área da educação. A partir dos estudos de Dewey, fez uso da sua contribuição “do pensar e fazer” (MALAGUZZI, p.58). Vemos essa visão do pensar e fazer nos projetos, relação essa podemos fazer a partir da explicação George Forman sobre projetos (2016, p.169-170):

Podemos afirmar que a criança vive uma experiência de modo linear, dia após dia. Contudo, a aprendizagem e a construção do conhecimento têm um curso mental próprio, cheio de reproduções mentais, reflexões e repetidas representações. As seções restantes mapeiam esse curso mental de como as crianças aprendem a revisar verbalmente e a debater fatos, agir, ou a delinear seu entendimento atual, fazer representações gráficas de suas descobertas e invenções.

Dos estudos de Vygotsky, Malaguzzi fez a relação com processo de ensino e aprendizagem na relação adulto-criança, com os estudos apresentados pelo estudioso russo sobre a zona de desenvolvimento proximal – e a potencial, a partir de uma escuta atenta do professor do que a criança consegue fazer sozinha e do que ela precisa do auxílio do professor (MALAGUZZI, 2016). Malaguzzi (2021, p.39) destaca outras influências que o auxiliaram a pensar na abordagem de Reggio Emilia como:

Rousseau, Locke, Pestalozzi, Froebel, a escola ativa de Bovet e Ferrière, Dewey e a escola de Chicago. Movimento italiano e a cooperação Educacional, Decroly, Gramsci, Freinet, Wallon, Clèparede, Makarenko, Erikson, Piaget, Wertheimer, Vygotsky, Bruner, Freire, Fromm, Bronfenbrenner, Maslow, Roger e Hawkins. Na década de 1980 podemos falar das seguintes referências: Carr, Gardner, Kagan, Shaffer, Kayer, as múltiplas correntes de pensamento em psicologia social e as teorias da complexidade de Bateson, Morin, Prigogine, Foerster, Varela.

Loris Malaguzzi (2021) destaca que esses autores foram estudados; alguns sozinhos e outros, com amigos. Esses estudos conspiram na anulação de visões tradicionais mantidas no período do fascismo que focavam no papel social e deixava de lado o desenvolvimento questões teorias e práticas. Loris Maluguzzi destaca uma

citação de Ferrière que ele e outros estudiosos buscaram ser fiéis ao delinear a abordagem em discussão:

A criança busca a natureza, mas eles a trancam em aulas fechadas; ela gosta de dar sentido à sua vida e eles roubam o seu sentido, ela gosta de se mover e eles a mobilizam; gosta de falar e é mandado ficar em silêncio, gosta de pensar e só a memória é valorizada; ela quer seguir a sua fantasia e eles não a deixam; quer ser livre, e ensinam-no a obedecer passivamente. (FERRIÈRE *apud* MALAGUZZI 2021, p.41).

Essa crítica feita por Ferrière está nitidamente presente na abordagem de Reggio Emilia quando destacam que incentiva o desenvolvimento do pensamento da criança, encoraja as crianças a expressarem por meio de suas linguagens naturais, por palavras, movimentos, pinturas, desenhos, esculturas, danças, músicas, pinturas. Dessa forma, eleva-se o desenvolvimento das habilidades simbólicas e criatividade da criança. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016)

Malaguzzi deixa clara a influência também de Jean Piaget. Nos livros dos volumes 1 e 2 *As cem linguagens da criança e A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, encontramos subcapítulo titulado *Nosso Piaget*. Em ambas as publicações, Malaguzzi destaca os pensamentos desse pesquisador que estão internalizados na abordagem, como ele destaca:

Com uma ânsia simplista, nós, educadores, temos tentado com demasiada frequência extrair da psicologia de Piaget coisas que ele não considerou absolutamente utilizáveis na educação. Perguntava-se que uso os professores poderiam possivelmente fazer de suas teorias sobre estágios, conservação da matéria e assim por diante. Na verdade, a potencialidade mais rica do pensamento de Piaget (1971) está no domínio da epistemologia. (MALAGUZZI, 2016, p.86).

Loris Malaguzzi (2016) destaca que a criança é uma pesquisadora. Com essa afirmação, podemos considerar que ela está relacionada aos estudos de Piaget, pois, segundo esse pesquisador da infância, os princípios lógicos interno das crianças são os mesmos que guiam os cientistas, ou seja, assim como os cientistas que realizam pesquisas das mais diversas a fim de descobrir algo, o mesmo acontece com as crianças – sendo vistas como pesquisadoras.

Esse fato está relacionado com a metodologia de projetos que fundamenta abordagem de ensino e aprendizagem das escolas da infância. Sobre os projetos, Edwards (2012, p.160) destaca: “quando as crianças trabalham em um problema de seu interesse, elas irão naturalmente encontrar questões que irão querer investigar.

O papel do professor é ajudar as crianças descobrirem seus problemas e questionamentos.” Nesse sentido, a abordagem de projetos estimula a criança a pesquisar, levando em consideração os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento da criança.

Ao longo dos anos que Loris Malaguzzi ficou à frente do sistema de ensino municipal das escolas de Reggio Emilia, houve muitos amigos que lhe ajudaram a repensar e aprimorar a abordagem em vários sentidos, como visão de criança, papel do professor dentre outros conceitos. Nesse contexto, como ele mesmo destaca (MALAGUZZI, 2021, p. 54):

Por volta de 1965, nossas escolas haviam conquistado amigos fabulosos. O primeiro foi Gianni Rodari, um poeta, escritor de histórias infantis traduzidas para muitas línguas, que dedicou o seu livro mais famoso, (A Gramática da Fantasia 1973) à nossa cidade e suas crianças. O segundo foi Bruno Ciari, o mais lúcido, a apaixonado e inteligente na área da educação infantil.

Os elementos destacados auxiliaram Loris a elaborar uma escola ativa, inventiva, habitável, documentável e comunicável, um lugar de pesquisa, aprendizado em que crianças, famílias e educadores sintam-se bem. (MALAGUZZI, 2021).

3 O ATELIÊ NAS ESCOLAS DA INFÂNCIA EM REGGIO EMILIA

Nesta seção, apresentamos o contexto sócio-histórico e político da época em que emerge o ateliê nas escolas da infância em Reggio Emilia, e as principais influências, como a da atelierista Isabella Veia Vecchi e do artista Bruno Munari, a partir das reflexões de Veia Vecchi (2019, 2017), Loris Malaguzzi (2016), Hoyuelos (2020), Gandini (2012, 2016) e Gagliari (2017). Em seguida, buscamos compreender o papel do ateliê na escola da infância a partir das perspectivas de Veia Vecchi (2004, 2017, 2019). No terceiro momento, analisamos o conceito de potencialidade na Educação Infantil e no ateliê, fundamentados nos estudos de Vygotsky (2001, 2014, 2016) e Leontiev e Luria (2005, 2010).

3.1 O ATELIÊ NAS ESCOLAS DE REGGIO EMILIA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA

Reggio Emilia, cidade localizada ao norte da Itália, destacou-se mundialmente pelo seu modelo de Educação Infantil revolucionário, que resultou, em 1991, no título de umas das melhores escolas do mundo, de acordo com a revista *Newsweek* (CAVALLINI, 2011). A abordagem de Educação Infantil de Reggio Emilia surge no período após a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945). Tal abordagem está intimamente relacionada a um contexto de revoluções políticas, sociais e, especialmente, à luta das mulheres pelos seus direitos (CAVALLINI, 2011).

Foi durante a Segunda Guerra Mundial – a Itália estava sendo governada por Benito Mussolini a partir do sistema político fascista (1922 – 1943) – que ocorreu uma “renovação cultural e política, em Reggio Emilia” (MOSS *et al.*, 2017, p. 63). Nesse período, “os valores da antifascista resistência persistiu: solidariedade, social, justiça, paz e democracia.” (MOSS *et al.*, 2017, 63), auxiliando na criação de novos grupos culturais e políticos, como, por exemplo:

A Unione Donne Italiane ou UDI [União das Mulheres Italianas] foi fundada em 1944, era um anti-grupo fascista “derivado” a partir do movimento da resistência, comprometida com a emancipação e o emprego das mulheres, e com os direitos das mulheres e crianças [...]. (MOSS *et al.* 2017, p. 64, tradução nossa).

Nesse contexto, “muitas das futuras mulheres líderes de Reggio Emilia e outros pontos, que iriam desempenhar um papel importante na promoção das escolas públicas para crianças pequenas, eram membros da UDI” (MOSS *et al.* 2017, p. 64, tradução nossa). A união de mulheres, juntamente com outros grupos que foram surgindo, começaram a lutar para resgatar valores sociais, políticos e, principalmente, educacionais, em uma perspectiva socialista, os quais haviam sido perdidos com o governo fascista de Mussolini.

Nesse viés, segundo Paola Cagliari *et al.* (2017, p. 61):

[...] antes que o regime totalitário de Mussolini pensasse em suprimi-lo, a administração socialista de Reggio Emilia tinha uma forte liderança no desenvolvimento educacional, em geral. A escola primária foi ampliada, colônias [acampamentos de verão] e escolas de música foram criadas e, em 1913, um asilo municipal *d'infanzia* abriu suas portas na cidade de Villa Gaida, servindo uma comunidade na qual viviam muitas mães trabalhadoras que combinavam o cuidado infantil com um forte compromisso com a educação progressiva e secular, trabalhando com as ideias pedagógicas de Friedrich Froebel e Ferrante Aporti. O asilo foi finalmente encerrado em 1938 pelo Podestà, que o rejeitou com a seguinte declaração: “O Asilo Municipal Villa Gaida foi inaugurado em 1912 pela administração socialista como uma alternativa ao Asilo Paroquial que existia desde 1910. Em regime fascista algo assim é impensável.” Sob as regras fascistas, Reggio Emilia, portanto, se limitou a financiar creches privadas, incluindo quatorze instituições católicas e três instituições de caridade.

A luta das mulheres da *Unione Donne Italiane* (UDI) também estava associada a novos direitos, pois “as mulheres estavam desenvolvendo aspirações e exigências que rompiam com as tradições” (MALAGUZZI, 2016, p. 61), sendo a principal delas a colocação no mercado de trabalho. Para tanto, eram necessárias escolas para elas deixarem seus filhos e filhas durante o período em que estivessem inseridas nos ambientes de trabalho.

Segundo Cagliari *et al.* (2017, p. 67-68):

À medida que o “milagre econômico” italiano se desenrolava e sob pressão constante da UDI e outras organizações que exigiam o estabelecimento de escolas municipais para crianças pequenas, a comuna começou a procurar maneiras de fornecer esses serviços, apesar dos obstáculos que o governo central estava colocando em seu caminho de Roma. Em 1962, houve um avanço nesse sentido. O conselho daquele ano debateu o emprego das mulheres e a prestação de serviços públicos. Os democratas-cristãos defendem uma estratégia de emprego de meio período para as mães, enquanto a UDI e os políticos de esquerda pedem serviços voltados para a primeira infância.

No contexto Pós-Segunda Guerra, outro fator relevante é o fato de as escolas estarem sob responsabilidade da Igreja Católica, essas “que durante anos monopolizaram a educação infantil” (MOSS, 2017, p. 39, tradução nossa). No entanto, é somente após o ano de 1962, com a eleição do prefeito Renzi Bonazzi, do partido comunista, que surgem as primeiras redes de escolas laicas voltadas para o atendimento de crianças entre três e seis anos de idade, descaracterizando o monopólio do catolicismo na educação. Com relação à abertura das escolas, Cavallini (2011, p. 203) assegura que

consequência e motor de transformações políticas, culturais e sociais sobre as quais se abre inevitavelmente o debate tanto a nível local como nacional, a emancipação efetiva das mulheres e uma nova ideia de família, uma gestão diferente das prioridades de gasto dos Municípios, a diminuição do controle do governo central nas políticas municipais, um menor papel da Igreja Católica na educação infantil e, finalmente, uma nova cultura da infância e da escola que em Reggio tomará cada vez mais definida e avançada.

Em 1963, surge, em Reggio Emilia, a primeira instituição educacional laica e administrada pela municipalidade para crianças pequenas, a escola Robinson Crusóe (MALAGUZZI, 2016). Em seguida, no ano de 1964, é implantada, em Reggio Emilia, mais uma nova escola para crianças, a Anna Frank. Esses fatos tornaram o surgimento da primeira escola em Reggio Emilia para crianças um marco importante na história da infância na Itália (MALAGUZZI, 2016). Isso porque a instituição está relacionada à mudança ideológica da sociedade e a uma nova visão de ensino para as crianças pequenas, em que há a valorização da infância e da criança. Nessa perspectiva, Loris Malaguzzi (2016, p. 59) declara:

Pela primeira vez na Itália, as pessoas afirmavam o direito de estabelecer uma escola secular para crianças pequenas: uma ruptura correta e necessária com o monopólio que a Igreja Católica havia, até então, exercida sobre a educação nos primeiros anos de vida das crianças. Esta foi uma mudança necessária em uma sociedade que se renova, mudava profundamente, e na qual os cidadãos e as famílias pediam cada vez mais por serviços sociais e escolas para suas crianças.

No ano de 1963, “desde a inauguração da primeira escola municipal da infância em 1963, Loris Malaguzzi, pedagogo fundador da filosofia de serviços instituições de ensino municipal de Reggio Emilia, optou por colocar o espaço atelier” (RUOZZI, 2019, p.12). Malaguzzi, ao propor o conceito de ateliê – o primeiro

ateliê foi o da escola Robinson – não limitou a ideia de sala de artes, pois esse espaço permite que a criança tenha contato com diversos materiais além dos artísticos e fornece possibilidades de criações artísticas e não artísticas. Diante disso, Lella Gandini (2019, p. 6) destaca:

Em vez de chamar o espaço dedicado à investigação criativa com crianças “de sala de artes”, Malaguzzi escolheu o termo francês *atelier*, que evoca a ideia de laboratório para muitos tipos de transformações, construções e expressões visuais.

No ano de 1965, Loris Malaguzzi promove uma nova profissão nas escolas da infância em Reggio Emilia, a de atelierista. Apesar da figura do atelierista e o ateliê terem emergido nesse período de 1963, ambos “só passaram a fazer parte oficialmente das escolas em 1972” (GANDINI, 2019, p.7). Isso se deu devido ao fato que está relacionado ao atelierista ser considerado um “luxo” nas escolas, como destaca Veà Vecchi (2017, p. 125):

As escolas municipais para a primeira infância são estruturas caras para os balanços da administração local e, nos momentos de crise econômica, tínhamos a consciência de quais eram as figuras que corriam mais risco de supressão para eventuais cortes de pessoal, justamente porque essas figuras profissionais eram consideradas por muitos municípios italianos uma presença não estritamente necessária, um luxo do qual se podia abrir mão, e essas figuras eram justamente os atelieristas e as cozinheiras. Porque ateliê e cozinha interna, um ao lado do outro não por acaso, constituíam (e constituem), pelas suas características, uma crítica implícita a certo modo utilitarista e míope de entender a escola para a primeira infância.

Nas escolas, um dos principais requisitos para ser um atelierista é ter a formação voltada para o universo das artes. Isso porque esse profissional é considerado mais um artista do que um professor (VECCHI, 2017). No entanto, tal circunstância faz com que seja necessário preparo para trabalhar com as crianças. Para tanto, a “formação pedagógica acontece após a sua contratação nas escolas e mediante encontros com os professores e os pedagogistas, entre outras atividades específicas” (VECCHI, 2017, p. 26), proporcionando, dessa maneira, uma fundamentação pedagógica para trabalhar com as crianças. A sua contratação acontece por meio de concurso público (VECCHI, 2017).

Os atelieristas estão presentes nas escolas da infância, onde o atendimento é voltado para as crianças de três a seis anos, “não porque não se considere importante o seu papel com as crianças menores, mas porque os custos de tal

presença cairiam posteriormente sobre um serviço que, como as creches, apresenta custos de gestão bem altos” (VECCHI, 2017, p. 25). O ateliê, sem a presença do atelierista, está presente no Asilo Nido como espaço de possibilidades técnicas e expressivas em Reggio Emilia (VECCHI, 2017).

O ateliê foi considerado um projeto de vanguarda no campo educacional (VECCHI, 2017). Malaguzzi inseriu, nas escolas da infância, um espaço voltado à promoção de pesquisa para o contato com diversas linguagens artísticas, materiais, e mediado por profissionais formados em artes visuais. Essa ideia era totalmente inovadora para época, quando a educação era fundamentada em pedagogias tradicionais, que organizavam o sistema de ensino por disciplinas, e que marginalizavam a educação expressiva, não a considerando relevante para o desenvolvimento da criança (GANDINI, 2019).

Nessa perspectiva, Veia Vecchi (2017, p. 1995-1996) complementa que a pedagogia do ateliê, naquela época em especial, foi

[...] transgressora em relação à tradição; uma pedagogia que desde cedo lutou contra o hábito e o tédio, perseguindo a mudança e novas possibilidades. Nessa procura permanente pela inovação, seguida e perseguida, atravessando fronteiras até desconhecidas e imprudentes, procurando sempre interpretar a atualidade, acho que pode ser colocada a escolha do ateliê e da figura do atelierista nas escolas municipais da infância de Reggio, que o Prof. Malaguzzi fez já nos anos 1960. A arte, na pedagogia reggiana, foi utilizada como força de ruptura do pensamento dominante. Quando tenta, do ponto de vista construtivista e socioconstrutivista, entender como as crianças aprendem, percebe-se que isso acontece de acordo com uma modalidade multidisciplinar e polissensorial, uma modalidade que já está nas crianças e que o ateliê contribuiu para valorizar: isto é, as crianças, quando aprendem, fazem isso segundo uma modalidade polissêmica, entrelaçando e conectando diversas linguagens entre si, e isso é exatamente o que a escola tradicional não faz, porque tende a separar as linguagens (que são definidas como saberes, disciplinas, campos do saber etc.).

O ateliê auxiliou na “recuperação da imagem de criança, que hoje consideramos mais rica em recursos e interesses do que antes pensávamos uma criança, agora compreendida como interacionista e construtivista” (MALAGUZZI, 2012, p. 22). A visão de criança interacionista e construtivista fez repensar o papel da criança no processo de ensino e aprendizagem, que começa a ser compreendido como uma via de “mão dupla na causalidade da interação entre adultos e crianças” (MALAGUZZI, 2012, p. 61). Nesse contexto, a criança, assim como o professor, é considerada como sujeito ativo na construção do seu conhecimento.

Na filosofia do ateliê, além da importância destinada às artes, também é levada em consideração a valorização da expressividade, do desenvolvimento das capacidades de pensamento como a criatividade e imaginação. Os elementos destacados para o desenvolvimento da criança até então não haviam sido propostos em nenhuma pedagogia da infância em Reggio Emilia, nem mesmo na Itália. Vea Vecchi, em entrevista com Gandini (2016, p. 307) menciona:

Malaguzzi introduziu o atelier em cada pré-escola em Reggio Emilia, junto com um professor com formação em artes. Essa era uma escolha incomum, mas corajosa, já que, naquela época, bem como hoje, representava uma declaração forte e tangível da importância atribuída à imaginação, à criatividade, à expressividade, à estética nos processos educacionais do desenvolvimento e da construção do conhecimento.

O ateliê, assim como a escola da infância que simboliza a luta das mulheres pelos seus direitos, o espaço do ateliê mantém essa perspectiva “subversivo, – como desejamos – gerando complexidade e novas ferramentas para o ensino” (MALAGUZZI, 2016, p. 79), pois ele anulou a cultura de ensino tradicional e trouxe uma nova visão de criança.

Sob o olhar de Malaguzzi (2012), ao implementar os ateliês nas escolas da infância, houve inspiração nas ideias de oficinas de artes em museus para crianças pensados por Bruno Munari, designer, artista, escritor infantil e precursor da linguagem visual (BAZANI, 2013). Munari apresentou interesse pelo mundo da infância precoce. Em 1945, criou livros e jogos infantis e, na década de 1970, projetou e construiu os laboratórios nos museus para as crianças (BERTOLINI; CONTINI, 2012, p. 50).

Como mencionado, Munari tinha como projeto inserir nos museus oficinas de artes visuais. O objetivo do designer era proporcionar às crianças o contato com diversos materiais e com as artes visuais, contando com o auxílio de profissionais especializados (BERTOLINI; CONTINI, 2012, tradução nossa). Para o artista, a arte, quando estimulada no período da infância, é “um dos principais meios de gerar mudanças sociais” (MUNARI, 1977 *apud* BERTOLINI; CONTINI, 2012, p. 45). Segundo Munari (1981 *apud* ZUCCOLI, 2015, p. 2049, tradução nossa):

Uma vez que é quase impossível modificar o pensamento de um adulto, nós deveremos cuidar das crianças. Os homens e as mulheres que formarão a nossa próxima sociedade, já estão aqui agora, têm 3 anos, 5, 7. Se nós nos preocuparmos em mudar a sociedade para melhor, deveremos cuidar destes indivíduos que já estão aqui conosco. Proponho então de instalar,

nos museus, algumas salas como oficinas: para crianças, onde elas possam ir dentro do museu para brincar com a arte visual, nestas oficinas poderiam encontrar materiais a serem usados e assistentes especializados em estimulação da criatividade visual.

Na perspectiva da metodologia e da ideologia delineadas por Munari, é nas oficinas em museus que é promovido o contato das crianças com as artes visuais, materiais e profissionais qualificados para auxiliar no desenvolvimento da “sensibilidade estética” (BERTOLINI; CONTINI, 2016) – característica essencial do indivíduo quando se fala em transformações sociais, já que permite a compreensão da realidade.

A sensibilidade estética é desenvolvida nas artes visuais ao compreender que uma obra de arte é uma dinâmica, em que é promovida a relação com os sentidos e sentimentos despertados pela obra de arte na criança, que a leva a criar a sua compreensão da obra. Para Munari (1981 *apud* ZUCCOLI, 2015, p. 2049, tradução nossa):

Entender ou compreender? O maior obstáculo à compreensão de uma obra de arte é o de querer entender. Com uma frequência demasiada, entender significa selecionar e dar definições que enquadram a obra em um esquema predefinido, compreender é, ao contrário, possuir com os próprios meios, entrando em contato estreito que deixará marcas indeléveis, fixadas na memória através vivência emotiva. Uma eficaz metodologia de abordagem das obras de arte, mediante atividade de pesquisa e aprofundamento teórico para conectar-se às experiências concretas de produção individual e coletiva em situação de oficinas.

Nesse sentido, é possível considerar que Malaguzzi (2012) inspirou-se nas ideias de Bruno Munari sobre oficinas de artes visuais para delinear a concepção de ateliê nas escolas de Reggio Emilia.

Todavia, é na década de 1970, período em que foi aprovada a lei nacional que estabelece o direito à creche para as crianças de três meses a três anos de idade, que surge a primeira escola, Genoeffa Cervique. Nela, Loris Malaguzzi implementou a teoria das cem linguagens das escolas da infância de Reggio Emilia, e o ateliê – mesmo com a sua criação nas escolas no ano de 1963, começa a ser considerado um espaço e ambiente destinado ao desenvolvimento das cem linguagens das crianças.

Carla Rinaldi (2012, p.43-44) destaca na entrevista com Ettore Borghi:

Ainda que o ateliê já estivesse nas escolas em 1963, foi na década de 1970 que surgiu a teoria das cem linguagens. Naquele momento, o ateliê foi declarado um lugar para as cem linguagens: desenho, pintura, escultura, matemática, poesia - linguagens que dialogam com as diferentes disciplinas e os diferentes mundos culturais.

Também nesse período, década de 1970, com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento do ateliê na escola Diana – cuja inauguração foi dia 7 de março 1970 – Malaguzzi contou com auxílio de Isabella Vea Vecchi, uma das primeiras atelieristas da escola Diana (VECCHI, 2017). Nesse período, havia mais duas atelieristas nessa escola, Enrica Menozzi e Antonia Pontoni (HOYUELOS, 2020). Com Loris Malaguzzi, a atelierista Vea Vecchi – até, então, a única com uma formação específica (HOYUELOS, 2020), auxiliou no desenvolvimento de metodologias pedagógicas e de experiências no ateliê. Para Vea Vecchi (2017, p. 178):

A década de 1970 foi muito empolgante, havia muito a se fazer e a se inventar, tanto em nível de ateliê quanto na didática em geral. Acompanhei com certa determinação um tipo especial de percurso de crescimento da minha nova profissão: o ambiente, as reflexões e as pesquisas da arte antiga e da contemporânea eram, para mim, uma referência, à qual me dirigia de modo natural e da qual retirava muitas sugestões para meu trabalho com as crianças, porque esse mundo me pertencia como percurso cultural, tanto escolar quanto pessoal.

Vecchi ingressou na escola Diana Pascoal para compor a equipe de atelierista, juntamente com “outras três atelieristas” (VECCHI, 2017, p. 122). No entanto, para ser atelierista, uma profissão nova no contexto educacional, era necessário ter a formação voltada ao universo das artes, requisito esse que Vea Vecchi atendia. Sobre sua formação, a atelierista destaca que foram realizadas no Instituto de Arte Moderna – conhecido atualmente como *Istituto Superiore d'arte Adolfo Venturi* – e a habilitação em Educação Artística e História da Arte, em Florença. (VECCHI, 2017).

Devido à formação de Vecchi, correspondente à licenciatura em Artes Visuais, levou-a a ter experiências no contexto educacional com adolescentes nas escolas médias, atualmente, ensino fundamental II, e nos liceus, o mesmo que ensino médio para nós, com disciplinas artísticas. Sobre isso, Vea Vecchi (2017, p. 172) menciona:

Na Itália, quando uma pessoa sai de uma academia de arte, de um liceu artístico ou de escolas de especialização análoga, não sabe quase nada de crianças, e não é que as coisas melhorem muito depois do exame de licenciatura para o ensino “de Educação Artística e História da Arte” e, por isso, aprecio ainda mais a estratégia que Malaguzzi usou comigo.

Antes de fazer parte do corpo docente da escola Diana Pascoal, Veia Vecchi (2017, p. 170) ressalta: “quando encontrei a pedagogia de Reggio, a qual descobri ao ouvir Loris Malaguzzi falar sobre ela, em uma conferência e ao entrar para trabalhar nas escolas, fiquei fascinada, talvez envolvida, por aquela energia vital evocada”.

Foi Loris Malaguzzi que auxiliou no processo de formação de Vecchi como ateliê da escola da infância, como ela mesma descreve (2017, p. 172-173):

Malaguzzi me passou a leitura de alguns livros: Read, Lowenfeld, Stern, Piaget, que serviram para que eu conhecesse as novas teorias, mas, também, para aprender algumas metodologias concretas, como a de oferecer às crianças as sete cores sugeridas por Lowenfeld. Em pouco tempo, as minhas ofertas didáticas mudaram, progressivamente se distanciando, também, de modo notável, das primeiras sugestões. Entretanto, quando se está iniciando, é necessário partir de quem sabe mais.

Ainda nos anos 1970, Tullio Zini, esposo de Veia Vecchi, arquiteto “que já havia trabalhado com Malaguzzi para projetar as creches e escolas da infância do Município de Modena” (VECCHI, 2017, p.32) e prestava consultorias relacionadas à importância dos espaços e ambientes no contexto educacional, foi solicitado por Malaguzzi, que ainda buscava melhorias para o ateliê na escola Diana. Como destaca Veia Vecchi (2017, p. 136), para

[...] projetar, de modo gratuito, já que havia pouquíssimo dinheiro, a ambientação da Escola Diana: mesas, cadeiras, armários e recipientes para uso das crianças, e, também, uma parede de vidro que pudesse dividir e isolar acusticamente **o ambiente destinado ao ateliê, um espaço que não era ainda bem definido e caracterizado**, que tinha vista para o espaço central da escola e, às vezes, se confundia com ele, o qual também era chamado de “salão”. [Sem grifos no original]

Nesse contexto, Veia Vecchi, com conhecimento no campo das artes, e Tullio Zini, com experiência adquirida em projetar creches para Malaguzzi, além da sensibilidade ao pensar em cada detalhe nos ambientes, desenvolveram, em parceria, a identidade física do ateliê, que até então não estava dentro das características de um ateliê (VECCHI, 2017).

No ano de 1980, inspirado nas primeiras exposições realizadas na década de 1960 da escola da infância, Veà Vecchi realizou um dos primeiros grandes trabalhos em parceria com Loris Malaguzzi, a exposição *L'occhio se salta il muro* – “Quando o Olho Salta o Muro”. O objetivo da mostra era tornar visível a potencialidade da infância em um contexto educacional inovador.

Sobre isso, Lella Gandini (2019, p.11) destaca:

Com esse título, sugeriram que o potencial das crianças e da aprendizagem só poderia ser visto superando-se os muros dos locais e as concepções tradicionais de educação. A exposição se baseava intelectualmente, em grandes partes, nas lições datadas, mas ainda valiosas, de Froebel, Agazzi e Montessori, e, mais ainda, nas vitais reflexões pedagógicas de Dewey, Vygotsky, Erikson, Piaget, Schaffer, Hawkins e outros pensadores contemporâneos.

Com o passar dos anos, a exposição ganhou novas atualizações, deixando evidente, por onde passava, a importância das linguagens expressivas e do espaço voltado para o ateliê. Segundo Veà Vecchi (2017, p. 150), “exposta pela primeira vez em Reggio Emilia e, em seguida, no Museu de Arte Moderna de Estocolmo, em 1981, e, posteriormente, ainda mais elaborada, em 1986, testemunha qual era o papel do ateliê na educação”. Ainda para Veà Vecchi (2019, p.15):

[...] as exposições sempre constituíram uma exploração mais profunda do sentido do nosso trabalho com crianças. Elas têm sido uma forma democrática de compartilhar o que ocorre nas escolas, um testemunho gratificante do trabalho de adultos e crianças e um lembrete do valor e da importância da educação nas primeiras exposições que ocorreram na cidade, da década de 1960, mas são também uma conexão com as exposições oficiais que começaram nos anos 80 com *When the eye jumps over the wall*, que assumiu o novo nome *The hundred languages of children* depois de 1987, bem como várias outras. Inicialmente, eram exposições para a cidade de Reggio Emilia, mas depois foram propostas em nível nacional e internacional.

Podemos considerar que a exposição foi de extrema importância para a visibilidade das escolas da infância de Reggio Emilia, pois trouxe parcerias com educadores suecos e passou a ser reconhecida mundialmente (CAGLIARI *et al.*, 2017). Sobre esse contexto, Malaguzzi destaca, em entrevista com Lella Gandini (2016, p. 52), que “na década de 1980, seguimos adiante com a nossa primeira viagem internacional à Suécia, com a primeira edição da nossa exposição ‘*L'occhio se salta il muro*’, e o início de outros voos que nos levariam em viagens ao redor do mundo”. No ano de 1987, “*L'occhio se salta il muro*” teve o nome alterado para “As

cem linguagens da criança”, originando, posteriormente, o livro com o mesmo nome (CAGLIARI *et al.*, 2017).

Frente a esse contexto,

A exposição começou a percorrer a Europa Ocidental e, em 1987, uma segunda versão atualizada deu início a uma turnê pela América do Norte. Na verdade, a exposição foi continuamente atualizada e traduzida para diferentes idiomas, agregando o trabalho de novas escolas. Por volta de 1995, logo após a morte de Malaguzzi, a mostra chegou a 44 localidades em 11 países. Em questão de alguns anos, As Cem Línguas das Crianças levou o trabalho pedagógico de Reggio Emilia a um novo público e, junto com grupos de estudo, ajudou a criar uma rede internacional de pessoas comprometidas com a cidade e com suas escolas para crianças pequenas. (CAGLIARI *et al.*, 2017, p. 469, tradução nossa).

Foi com a documentação pedagógica realizada pelos professores e atelieristas, nos ateliês, que a exposição ganhou formas e comunicou a abordagem Reggio Emilia de educação de criança para diversos países (GANDINI, 2019).

É importante considerar alguns elementos que influenciaram a decisão de Loris Malaguzzi em convidar Veia Vecchi para ser a principal atelierista nas escolas da infância. Segundo Alfredo Hoyuelos (2020, s.p), Vecchi apresentava uma “sensibilidade especial, ofereceu a Malaguzzi uma diversidade, um ponto muito críticos sobre os projetos e imagens de ambiente e espaço”. Nessa perspectiva, Veia Vecchi (2016, p.123-124) cita:

O treinamento artístico pelo menos deu-me uma abordagem que não era demasiadamente estruturada - talvez mais livre e com maior potencial para a ironia, humor e prazer. No geral, acho que meu treinamento artístico produziu uma certa liberdade de pensamento e atitudes mentais que um atelierista deve assumir.

O *Instituto superiore d'arte Adolfo Venturi* preparava os jovens para o mercado de trabalho e produções artísticas, de acordo com as tradições, indústrias e matérias-primas da região, por meio de um programa artístico-industrial – devido à reforma Gentili, em 1923, que estava fundamentada em uma perspectiva técnica e cultural (TOGNON, 2016).

No final da formação, o estudante recebia o diploma de *artiere* – artista e artesão. O fato de ter uma formação que estivesse relacionada à arte em diversos contextos impactou no desenvolvimento do espaço e ambiente do ateliê. Assim, como a sua habilitação voltada para a área artística e da história da arte, e por ter

lecionado, auxiliaram-na a pensar no ateliê também como uma educadora, influenciando, assim, no desenvolvimento da sua prática em um ambiente artístico.

Com o exposto, é possível compreender que Veia Vecchi foi discípula das ideias pedagógicas inovadoras de Loris Malaguzzi. A atelierista pouco sabia sobre o universo da criança e do processo de ensino e aprendizagem na infância, pois sua formação era voltada para as artes. Mesmo assim, tornou-se uma figura importante na história da abordagem Reggio Emilia, em especial, quando nos referimos ao espaço e ambiente do ateliê. Ela auxiliou significativamente no processo do desenvolvimento didático-pedagógico dos atelieristas, além de influenciar o reconhecimento do ateliê como um ambiente e espaço de construção do conhecimento na escola da infância.

3.2 O ATELIÊ NAS ESCOLAS DE REGGIO EMILIA: CONCEITO E PAPEL

O termo atelier, no sentido epistemológico, evoca a ideia de “oficina de pintor, fotógrafo etc.” (CUNHA, p. 66, 2010). Nas escolas da infância de Reggio Emilia, o seu significado também está relacionado ao universo artístico. Como menciona Vecchi (2017, p. 24): “o atelier está relacionado à maneira romântica, os estudos dos artistas da região da Boêmia”. Nesse contexto, podemos considerar que o conceito de atelier está associado ao universo artístico, na perspectiva de um espaço destinado à atuação das sensibilidades, criatividade e expressões da criança. Loris Malaguzzi adequou o significado do atelier

no interior da filosofia pedagógica de Reggio, tornando-se sinônimo de lugar no qual o projetar está preponderantemente associado a algo que tomará forma por meio da ação: um lugar no qual o cérebro, as mãos, as sensibilidades, as racionalidades, as emoções e o imaginário trabalham em estreita cooperação. (VECCHI, 2017, p. 24).

O significado do ateliê foi tecido por Loris Malaguzzi (2016), a partir da ideia de um espaço e ambiente fundamentado em uma filosofia educativa que valoriza as linguagens poéticas e as potencialidades das crianças, as suas cem linguagens (VECCHI, 2017). Nessa perspectiva, o termo ateliê, “como nos explica Veia, foi escolhido porque pensavam ser a metáfora mais adequada para um lugar de pesquisa, em que imaginação, rigor, experimentos, criatividade e expressão se entrelaçam e se completariam uns com os outros” (DAHLBERG; MOSS, 2017, s.p).

Em outras palavras, trata-se de um lugar para desenvolver as diversas habilidades das crianças.

Nas escolas da infância, em Reggio Emilia, existe a cultura da valorização dos espaços. Nessa seara, os espaços são considerados como *terceiro educador*, fato esse relacionado a “uma estreita conexão entre os espaços escolares e o processo de educação (Loris Malaguzzi definiu o ambiente e os espaços como o **terceiro educador** [sem grifos no original] - considerando-se que há dois professores por sala)” (VECCHI, 2019, p.17). Nesse sentido, “o ambiente é visto como algo que educa a criança”, de acordo com Lella Gandini (2016, p.148). Podemos considerar o ateliê um **terceiro educador**, pois há um olhar sensível para sua estética, estrutura física, atelierista e materiais que o compõem são adequados às necessidades das crianças. Partindo da perspectiva do ambiente ser considerado terceiro educador, Lella Gandini (2016, p. 148) destaca:

[...] o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores, a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção do conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam - os objetos, os materiais e as estruturas - não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela.

Outra concepção importante ao refletir sobre uma definição de ateliê é o conceito de oficina para ideias, relacionada à importância dada ao uso dos materiais tanto para as crianças como para os adultos. Eles são considerados elementos que auxiliam as crianças no processo de aprendizagem, na expressão da sua imaginação e criatividade. Como destaca Charles Schwall (2019, p. 66):

O ateliê é uma oficina para as ideias das crianças, que se manifestam no uso de muitos materiais. O estilo de trabalho que adotamos é usar os materiais como linguagens. Nessa visão, os materiais são veículos para

expressar e comunicar e fazem parte do tecido da experiência e dos processos de aprendizagens das crianças, em vez de serem produtos separados.

O ateliê é um lugar concreto, um espaço que possibilita o encontro das crianças com diversas linguagens, pois, na abordagem educativa de Reggio Emilia, as múltiplas linguagens e a interdisciplinaridade são valorizadas e apresentadas simultaneamente. Nessa ocasião, Veà Vecchi (2011, p. 186) destaca:

O ateliê representa um lugar concreto e ao mesmo tempo uma metáfora para uma nova ideia de escola. Esses entrelaçamentos fundamentam uma forma de fazer escola onde os aspectos concretos e teóricos da abordagem do design são mantidos juntos: uma ideia de conhecimento que não separa e hierarquiza as disciplinas, mas ao invés disso, tem consciência de quanto cada construção de conhecimento é um caminho tirado de muitos cruzamentos.

O ateliê é um “lugar físico, um lugar mental, uma predisposição de pensamento, onde se amplia a busca de beleza, o encontro de diferentes linguagens” (BONACCINI, p. 10, 2018, tradução nossa). Ao refletir sobre ateliê como um lugar mental, potencializa-se a criança a realizar conexões mentais. A perspectiva de um lugar físico está relacionada à “estética e organização, a fim de possibilitar que a criança sinta-se confortável para criar e expressar-se” (BONACCINI, 2018, p. 10, tradução nossa). A organização estética dos espaços e materiais torna-se incentivadora e motivadora a levar as crianças a criarem e expressarem seus pensamentos.

Em entrevista para Gandini (2016, p.65), Loris Malaguzzi destaca:

O ambiente deve ser organizado para estabelecer a interação entre o reino cognitivo e o reino das relações e do afeto. Portanto, também deve haver uma conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre pensamento e ação e entre autonomias individuais e interpessoais. Devem ser valorizados os contextos, os processos comunicativos e a construção de uma ampla rede de trocas recíprocas entre crianças e adultos.

O ateliê, enquanto espaço, é visto como um lugar em que há o encontro com possibilidades técnicas e expressivas (VECCHI, 2017), proporcionando à criança a ação intelectual, física, interação com diversas linguagens de maneira simultânea e materiais diversificados que auxiliam no processo de aprendizagem.

Sobre o ateliê, Veà Vecchi (2011, p. 186) explana:

O ateliê representa um lugar concreto e ao mesmo tempo uma metáfora para uma nova ideia de escola. Esses entrelaçamentos fundamentam uma forma de fazer escola onde os aspectos concretos e teóricos da abordagem do design são mantidos juntos: uma ideia de conhecimento que não separa e hierarquiza as disciplinas, mas ao invés disso, tem consciência de quanto cada construção de conhecimento é um caminho tirado de muitos cruzamentos.

Na perspectiva do ateliê como espaço, Loris Malaguzzi (2016, p. 65) destaca que é no ateliê que as mãos das crianças podem ficar “fazendo bagunça”. É nele que as “mãos e mente envolvem-se umas com as outras com uma enorme e libertadora alegria, conforme ordena a biologia e a evolução” (MALAGUZZI, 2016, p. 65). De acordo com a metáfora delineada por Malaguzzi, é no ateliê que a criança tem liberdade para expressar-se livremente, como ela faz ao brincar.

O conceito de ateliê como espaço nas escolas reggianas está relacionado à ideia de um lugar para a promoção da aprendizagem, pois “auxilia em muitas experiências e projetos” (SCHWALL, 2019, p.65). Para tanto, o espaço deve oferecer possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis, de relação e de interação com seus pares, professores e materiais, potencializando, assim, o desenvolvimento da criança. Acerca disso, Sabrina Bonaccini (2018, p.10, tradução nossa) menciona:

Loris Malaguzzi definiu o ambiente como força e matriz de espaços e relações, significando uma visão em que os espaços, dentro e fora da escola, abrem-se e disponibilizam-se para espelhar a complexidade do território e da cultura contemporânea, para se tornarem lugares em que você aprenda com outras pessoas e aumente sua criatividade. Com a presença do atelier, o conceito arquitetônico de espaço é ampliado, para acolher uma pluralidade de experiências sensíveis, num espaço de contaminação entre o interior e o exterior do ambiente pré-determinado da escola.

De acordo com Bega e Marani (2018), o ateliê é também é um espaço democrático, pois é acessível para crianças, professores e famílias interagirem. Dessa forma, juntos constroem novos saberes a partir da dinâmica organizacional que permite a liberdade de expressão e a interação uns com os outros, por meio do encontro com diversas linguagens poéticas. Nesse ínterim, Bega e Marani (2018, p. 14, tradução nossa) destacam que:

o atelier é um espaço democrático aberto à comunidade, ao confronto, à ação participativa e à reflexão ampliada. O atelier é visto como oportunidade cotidiana, como espaço pensado para acolher e fazer interagir linguagens poéticas, para confrontar e relacionar pontos de vista, saberes e competências subjetivas e de grupo.

O conceito de ateliê como espaço nas escolas reggianas está relacionado com a ideia de um lugar para a promoção da aprendizagem, pois “auxilia em muitas experiências e projetos” (SCHWALL, 2019, p.65). Dessa forma, o espaço deve oferecer possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis, de relação e de interação com seus pares, professores e materiais potencializando, dessa forma, o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, Sabrina Bonaccini (2018, p.9) cita:

Loris Malaguzzi definiu o ambiente como força e matriz de espaços e relações, significando uma visão onde os espaços, dentro e fora da escola, se abrem e se disponibilizam para espelhar a complexidade do território e da cultura contemporânea, para se tornarem lugares onde você aprenda com outras pessoas e aumente sua criatividade. Com a presença do atelier, o conceito arquitectónico de espaço é ampliado, para acolher uma pluralidade de experiências sensíveis, num espaço de contaminação entre o interior e o exterior do ambiente pré-determinado da escola.

Ainda, podemos destacar que o ateliê é um espaço flexível “onde a complexidade se dá pela variedade de assuntos envolvidos e dos temas investigados numa relação transversal entre criança adulta, criança e criança, criança e ambiente, adulto e ambiente” (BEGA; MARANI, 2018, p.12, tradução nossa). Outro fator relevante na perspectiva do ateliê como espaço flexível é que crianças e adultos recriam o ateliê a cada dia, à medida que encontramos, juntos, o sentido desse lugar (SCHWALL, 2019). Isso significa que o ateliê não tem um padrão de organização e elementos que devem fazer parte, ele é alterado conforme a necessidade do grupo.

É importante destacar que o ateliê também é considerado um ambiente, em especial, voltado para a aprendizagem, pois auxilia a provocar nas crianças percepções, sensações e relações, a partir das possibilidades que oferece de vivências com seus pares, auxiliando na aprendizagem da criança. Nesse contexto, para o entendimento do ateliê como um ambiente, Roberta Prandi (2018, p.19, tradução nossa) explica que ele é um:

[...] ambiente que se qualifica como lugar de conhecimento e se caracteriza como um contexto capaz de assumir significados e sentidos no encontro com possibilidades vivenciais geradas pelos encantos, relacionamentos,

pesquisas e curiosidades de meninos e meninas que se movem em um espaço organizado e projetado por adultos competentes.

O ambiente do ateliê deve disponibilizar “opções funcionais, estéticas e organizacionais” (PRANDI, 2018, p. 19, tradução nossa), tornando-se assim, um ambiente “interessante, amável e habitável, mas, ao mesmo tempo, um local adequado a várias configurações” (PRANDI, 2018, p. 19, tradução nossa). A fim de proporcionar às crianças a sensação de “segurança, que vem do fato de se sentirem bem-vindas e valorizadas, e, ao mesmo tempo, garante a oportunidade para o desenvolvimento de todos os seus potenciais relacionais” (RINALDI, 2012, p. 158).

Em outras palavras, o ateliê, enquanto ambiente, desperta nas crianças, a partir da organização e das sensações que ele promove, segurança, acolhimento e valorização, auxiliam a criança a relacionar-se com esse ambiente, potencializando a aprendizagem e, em especial, o desenvolvimento da sua criatividade. Para Rinaldi (2012), sendo o processo de aprendizagem um processo criativo, entende-se a criatividade como habilidade para construção de novas conexões entre pensamentos e objetos, dessa forma, promovendo inovação e mudança, por meio de elementos conhecidos, criando novas ligações que geram aprendizagem.

Consideramos o ateliê “um lugar físico, um lugar mental, uma predisposição do pensamento, onde se amplia a procura da beleza, o encontro de diferentes linguagens” (BEGA; MARANI, 2018, p.12, tradução nossa). Além disso, é também “um ambiente que promove o conhecimento e a criatividade, sugere perguntas e dá origem a sugestões” (REGGIO CHILDREN, 2020, p.7, tradução nossa). Em síntese, o ateliê é um lugar físico e um ambiente que proporciona a pesquisa, interações entre corpo, mente, espaço, ambiente, linguagens poéticas, materiais e sujeitos, com o intuito de potencializar na construção de novos saberes e no desenvolvimento da criatividade.

Ao compreender o papel do ateliê como potencializador da criatividade das crianças, entende-se que ele deve proporcionar profissionais criativos para auxiliar as crianças no desenvolvimento da criatividade. Dessa forma, o valor direcionado a ela “como qualidade do pensamento humano também é manifestado por meio do ateliê e da figura do mestre de ateliê” (RINALDI, 2012, p.188), visto que “não há criatividade na criança se não há criatividade no adulto: a criança competente e criativa existe se existir um adulto competente e criativo” (RINALDI, 2012, p. 2016). Em suma, a criatividade, é, sim, uma condição humana, mas para desenvolver-se,

precisa ser estimulada por alguém que a tenha desenvolvida, como, por exemplo, o atelierista, um profissional com a formação voltada ao universo artístico.

Na perspectiva do desenvolvimento da criatividade da criança, também são necessários contextos e espaços para estimular a capacidade de pensamento (RINALDI, 2012). Ao refletirmos sobre o desenvolvimento da criatividade da criança na escola da infância, podemos considerar, a partir do *Regolamento Scuole e Nidi D' Infanzia del Comune di Reggio Emilia* (2009, p.11, tradução nossa), que o ateliê é um espaço e um ambiente cujo papel é o de “potencializar a expressividade e a criatividade das crianças”. Isso porque o ateliê proporciona meios e contextos a fim de que a criança possa desenvolver e expressar a criatividade.

Sobre essa ideia, consoante a Carla Rinaldi (2012, p.216):

A criatividade não é só qualidade do pensamento humano de cada indivíduo, é também um projeto interativo, relacional e social. Exige um contexto que lhe permita existir, se expressar e tornar visível. Nas escolas, a criatividade deveria ter condições de se manifestar em todo lugar e em todo momento.

A potencialização da criatividade não se limita a pequenos momentos, como “uma hora de criatividade” (RINALDI, 2012, p. 216), ela deve ser estimulada diariamente e em todo lugar. Sendo assim, o ateliê deve “apoiar e garantir todos os processos criativos que podem acontecer em qualquer ambiente da escola, da casa e da sociedade” (RINALDI, 2012, p. 216).

Na criança, “nos primeiros sete, oito anos de vida, há excedente de neurônios que propiciam condições de desenvolvimento praticamente infinitas” (RINALDI, 2006, p. 225), dentre elas, a criatividade. No entanto, para desenvolver tal potencialidade inata, a criança precisa de auxílio, pois a “genética não é suficiente para estabelecer as conexões entre esses bilhões de neurônios, de modo que muitas conexões acontecem na interação com o meio ambiente externo” (RINALDI, 2012, p.225). Sendo o ateliê um ambiente e espaço potencializador da criatividade, tem como papel auxiliar no desenvolvimento da criatividade promovendo, nas palavras de Rinaldi (2012, p.228),

[...] um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos cognitivos e existenciais.

Nesse viés, o espaço e ambiente do ateliê proporciona condições em que as crianças possam interagir umas com as outras, com os professores e materiais, auxiliando no desenvolvimento da criatividade, que é promovida por meio de “um processo de construção realizado pelo indivíduo na relação com os outros” (RINALDI, 2012, p. 226). Ele também

favorece estratégias de pesquisa, comparação e compartilhamento; faz uso da criatividade, da incerteza, da intuição, da curiosidade; gera dimensões lúdica, estética, emocional, relacional e espiritual, que tece e nutre; propõe a centralidade da motivação e o prazer de aprender. (REGGIO CHILDREN, 2020, p.7).

Sob essa ótica, a criança “como todo ser humano, é um construtor ativo de conhecimento, habilidades e autonomia, através de processos de aprendizagem originais que tomam forma de maneiras e tempos únicos e subjetivos na relação com pares, adultos e ambientes” (REGGIO CHILDREN, 2020, p.7, tradução nossa). Diante dessas características, o ateliê, o qual seu papel é potencializador da criatividade, deve proporcionar relações, interações, meios para que a criança possa desenvolver a capacidade criativa de pensamento.

3.3 OLHARES PARA A POTENCIALIDADE DO ATELIÊ NA ESCOLA DA INFÂNCIA NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Neste item, analisamos o conceito de potencialidade, particularmente considerando o contexto da Educação Infantil. Inicialmente, pesquisamos nos dicionários da língua portuguesa, filosófico e etimológico. Em seguida, nas obras “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem” (VYGOTSKY, LEONTIEV E LURIA, 2010), “Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento” (VYGOTSKY, LEONTIEV E LURIA, 2005) e “A construção do pensamento e da linguagem” (VYGOTSKY, 2001). Para essa tarefa, exploramos os estudos de Vygotsky, Leontiev e Luria (2005; 2010) e Lev Vygotsky (2001), destacando as concepções de Zona de Desenvolvimento Potencial e de Potencialidade, com o objetivo de extrair elementos que nos auxiliem a fundamentar uma concepção de potencialidade na Educação Infantil.

A palavra “potencialidade”, no contexto geral da língua portuguesa, segundo o dicionário Aurélio (2020, s/p) tem como definição que “ela é a condição para que

possa acontecer algo, qualidade de potência e capacidades pessoais de cada indivíduo capaz de determinar o que ele pode fazer”. No dicionário Michaelis (2020, s/p), a potencialidade aparece como qualidade de potencial, definida como “capacidade que o ser humano possui para criar e transformar o meio ambiente em que vive, conforme as suas necessidades; potencialidade”.

Ao pesquisar no Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (CUNHA, 2010), não encontramos a palavra em análise, mas localizamos a etimologia de “potencial”, seu sinônimo. Segundo Cunha (2010, p. 506), a palavra potencial no latim é *potentia-ae* e está relacionada com potenciação, potenciado, potência e poder, e “refere-se ‘ter a faculdade de’ e ter ‘possibilidade de’”.

Já no Dicionário Básico de Filosofia, Japiassú e Marcondes (2001, s/p) destacam que potencialidade no latim medieval é *potentialitas*, “característica daquilo que está em potência, que contém a possibilidade de vir a ser algo. Qualidade a ser desenvolvida por alguém. Ex.: a educação deve desenvolver as potencialidades do indivíduo”.

Partindo da relação de potencialização com potência, buscamos o seu sentido filosófico e, segundo Japiassú e Marcondes (2001):

Há várias formas de se dizer que algo está em potência. Um fruto está com potência na semente, já que na natureza da semente há a possibilidade de esta gerar o fruto, ou seja, como um desenvolvimento natural. A estátua de Hermes está em potência no bloco de madeira, já que este contém a possibilidade de ser transformada com uma estátua.

No livro “Psicologia e Pedagogia” (VYGOTSKY, 2005), a potencialidade está relacionada à função superior da psiquê da criança, denominada como área de desenvolvimento potencial. Esse conceito se dá a partir da relação desenvolvimento-aprendizagem e, conforme Cecchini (2005, p. 17), por, “segundo esta teoria, o desenvolvimento segue o processo de aprendizagem que cria a área de desenvolvimento potencial”. Em outras palavras, caracteriza a potencialidade um nível de desenvolvimento alcançado pela criança, mas com auxílio.

A concepção destacada acima também é compartilhada no livro “Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem”. Segundo Vygotsky (2010), a criança adquire uma “bagagem” que fornece capacidades de realizar determinadas atividades sozinha, a qual é caracterizada como nível de desenvolvimento real, mas, ao mesmo

tempo, não tem maturidade desenvolvida ainda para realizar outras atividades sozinhas, o que caracteriza a zona de desenvolvimento potencial.

A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já reproduziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (VYGOTSKY, 2010, p. 95).

No processo de desenvolvimento mental da criança, a aprendizagem motiva o desenvolvimento potencial. Essa função do pensamento precisa ser estimulada de maneira dinâmica, o que nos leva a compreender que a potencialidade está relacionada ao movimento-ação da psique em construir novas aprendizagens. Para tanto, a criança precisa de meios que promovam a inter-relação entre os colegas e professores, a fim de provocar trocas de experiências e promover a construção de novas aprendizagens.

Dito isto, não é necessário sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (VYGOTSKY, 2010, p. 98).

Ao refletir sobre a obra “A construção do pensamento e da linguagem” (VYGOTSKY, 2001), percebemos que ele destaca a palavra conceitos potenciais a partir do pensamento do psicólogo Karl Groos, cujas ideias foram ponto de partida para Vygotsky realizar a sua teoria sobre esse desenvolvimento na criança. Os conceitos potenciais segundo Vygotsky (2001, p.222), são manifestados na criança muito cedo, antes mesmo do período escolar, e estão relacionados à função superior do cérebro pré-intelectual, que antecede a fala.

A formação de conceitos é considerada por Vygotsky (2001) o último estágio de desenvolvimento mental da criança. Esse processo está organizado em dois momentos: desenvolvimento efetivo e desenvolvimento dos conceitos potenciais. Sobre o processo, Vygotsky (2001, p. 222) cita:

A segunda fase no mesmo processo de desenvolvimento dos conceitos é aquela que poderia ser chamada de estágio de conceitos potenciais. Em condições experimentais, a criança dessa fase de desenvolvimento costuma destacar um grupo de objetos que ela generaliza depois de reunidos segundo um atributo comum.

Os *conceitos potenciais* são desenvolvidos a partir da relação que a criança estabelece com o meio no qual está inserida. É nesse processo dinâmico que envolve o explorar pela criança dos objetos que ela vai descobrir as funções e as utilidades dele. Podemos considerar essa relação da criança com o objeto um estímulo para o desenvolvimento dos *conceitos potenciais*. Vygotsky (2001, p. 224) exemplifica essa atitude da criança a partir das observações realizadas com animais.

A semelhança aparente com o nosso conceito é impressionante. Esse fenômeno realmente merece o nome de conceito potencial. Köhler formula da seguinte maneira os resultados das suas observações com chimpanzés: Se dissermos que a vara que aparecia diante dos olhos do chimpanzé ganhava certo significado funcional para determinadas situações, e que esse significado se estende a todos os outros objetos independentemente de como sejam, mas que tenham com a vara traços comuns objetivamente conhecidos em termos de forma e densidade, chegaremos diretamente a um único ponto de vista, que coincide com o comportamento observado dos animais.

A relação que a criança estabelece com o objeto leva-nos a compreender que a definição de conceitos para ela acontece de maneira funcional e quando descobre a utilidade e a funcionalidade do objeto é que elabora embasamentos para defini-lo, gerando, assim, um significado concreto e funcional.

É fato conhecido que a definição dos conceitos dada pela criança tem essa natureza funcional. Quando se pede a uma criança que explique uma palavra, ela responde dizendo o que o objeto designado pela palavra pode fazer, ou – mais frequentemente – o que pode ser feito com ele. Quando se trata de definir certos conceitos, aí se manifesta uma situação concreta, que costuma ser eficaz e é um equivalente do significado infantil da palavra. Neste sentido, Messer cita em seu estudo do pensamento e da linguagem uma definição bastante típica de conceito abstrato feita por um aluno do primeiro ano escolar: “Razão – diz uma criança – é quando estou com calor e não bebo água.” Esse tipo de significado concreto e funcional constitui a única base psicológica do conceito potencial. (VYGOTSKY, 2001, p. 225).

Vygotski (2001) também destaca a palavra *potencialidade* no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Segundo o psicólogo, essas duas capacidades de pensamento são distintas. Dessa maneira, o desenvolvimento fornecerá *potencialidades* para a maturação da criança, gerando novas aprendizagens para ela utilizar na sua vida.

Para Vygotsky (2001, p. 297):

Contudo, essa teoria é mais frequentemente modificada para levar em conta a relação existente entre o desenvolvimento e a aprendizagem: a primeira cria as potencialidades, o segundo as realiza. Neste caso, a relação entre ambos os processos é concebida em analogia com as relações que o pré-formismo estabelece entre as aptidões e o desenvolvimento: as aptidões contêm potências realizáveis no desenvolvimento. Aqui também se concebe que o desenvolvimento gera toda a plenitude de possibilidades que se realizam no processo de aprendizagem. É como se a aprendizagem se edificasse sobre a maturação. Sua relação com o desenvolvimento é como a do consumo com o produto. Alimenta-se dos produtos do desenvolvimento e os utiliza aplicando-os na vida.

No processo de desenvolvimento das potencialidades intelectuais da criança, o meio externo e as pessoas que fazem parte desse contexto são interpretados como elementos significativos por Vygotsky para auxiliar a criança a amadurecer novas potencialidades. A partir desse viés, ele deixa claro que a criança desenvolve melhor suas potencialidades com auxílio do que sozinha.

Afirmamos que em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha. No entanto, cabe acrescentar: não infinitamente mais, porém só em determinados limites, rigorosamente determinados pelo estado do seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais. Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve, mas sempre existe uma distância rigorosamente determinada por lei, que condiciona a divergência entre a sua inteligência ocupada no trabalho que ela realiza sozinha e a sua inteligência no trabalho em colaboração (VYGOTSKY, 2001, p. 104-103).

Para estruturamos um conceito de potencialidade, é necessário compreender como o psicólogo russo define o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Vygotsky (2001) destaca, como uma das características da espécie humana, as funções psicointelectuais superiores. Essas funções auxiliam a criança no processo de desenvolvimento cognitivo.

Sabemos por uma grande quantidade de pesquisas – a que no momento apenas podemos aludir – que o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na criança, dessas funções especificamente humanas, formadas no decurso da história do gênero humano, é um processo absolutamente único (VYGOTSKY, 2001, p. 114).

Partindo de uma perspectiva sociointeracionista, outro fator importante para o amadurecimento das funções superiores das crianças, percebemos que ela estabelece uma relação com seus pares e/ou professores e seus pensamentos,

sendo nessa relação intersíquica e intrapsíquica que ocorre a troca e a construção de novas aprendizagens. Nesse sentido:

Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOTSKY, 2001, p. 114).

Nesse contexto, a linguagem é um dos principais instrumentos para a criança desenvolver-se e aprender, pois é a partir dela que há o relacionamento com o meio externo, e automaticamente com suas funções superiores mentais. Assim, a partir dessa relação, a criança adquire novas aprendizagens, ou seja, a aprendizagem ocorre do externo para o interno, como destaca Vygotsky (2001, p. 114):

O desenvolvimento da linguagem serve como paradigma de todo o problema examinado. A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança.

Outro elemento importante para ser destacado é a imagem de criança que fundamenta as escolas da infância, visto que o nosso conceito de potencialidade está relacionado ao espaço do ateliê das escolas reggianas.

Na escola da infância, a criança é vista como um sujeito completo; tem todas as qualidades necessárias para aprender e desenvolver-se no meio no qual está inserida. Essas qualidades estão relacionadas a uma concepção de criança que é capaz, ativa, criativa, competente, com habilidades e produtora de cultura (RINALDI, 2012, p. 156).

Outro elemento importante delineado na concepção de criança em Reggio Emilia são as suas potencialidades, as quais estão presentes nos aspectos físicos, emocionais e intelectuais dela, que são compreendidas como um “dom comum”, uma característica da infância, ou seja, um potencial, como a criatividade que é característica somente da infância.

Malaguzzi (2016, p. 69) destaca:

Contudo, elas têm – esta é minha convicção – um dom, ou seja, o potencial e a competência que eu descrevi. Achamos que isso é verdade para as crianças nascidas em qualquer cultura, em qualquer local do nosso planeta. Ainda assim, reconhecer a universalidade de seu potencial abre novas questões [...].

Nesse contexto, a criança é vista com um sujeito completo, com suas potencialidades e qualidades, que fazem com que ela seja agente do seu conhecimento e o meio externo *potenciador* dessas aptidões.

3.3.1 O Conceito de Potencialidade no Ateliê

Nessa tese, o conceito de potencialidade está relacionado com o espaço, ambiente e o processo de ensino aprendizagem, em especial, o ateliê. Destacamos a potencialidade no sentido de movimento-ação como, por exemplo, entre: um objeto e uma pessoa, uma pessoa sobre um objeto ou até mesmo de uma pessoa com outra. O nosso conceito de potencialidade está relacionado com a dinâmica de estimular e motivar o processo de inter-relação da criança com o meio, em dar condições para o aluno se desenvolver.

Consideramos a potencialidade como um conjunto de estímulos físicos e psicointelectuais que proporcionará à criança desenvolver as habilidades e competências que ela não consegue sozinha, assim como acontece com uma madeira, que precisa ser esculpida para ser uma obra de arte. Nesse cenário, o escultor é o potencializador para tornar a madeira uma obra de arte. O mesmo acontece com a criança, ela tem capacidades físicas, intelectuais e emocionais para desenvolver-se, mas precisa de meios potencializadores para estimular seus potenciais infantis.

Compreendemos, então, a potencialidade, como um conjunto de movimento-ação e estímulos, que está relacionada nesta pesquisa ao espaço do ateliê, em promover a interação da criança com: professores, outras crianças e, também, com diversos elementos como: artísticos, naturais e tecnológicos. Essas potencialidades do ateliê impactam em mudanças internas na criança, na maturação, ou seja, potencializando o seu desenvolvimento e aprendizagem (VYGOTSKY, 2001).

4. CRIATIVIDADE DA CRIANÇA

Nesta seção, iniciamos respondendo à pergunta “o que é criatividade?”, a partir de um conjunto de autores, tais como Cardarello (2016), Gabora (2013) e Contini (2016). Em seguida, buscamos compreender na teoria de Vygotsky (2014), que foi a base dos estudos sobre a criatividade na escola da infância, sobre como ela se desenvolve na criança. No terceiro momento, discutimos sobre a criatividade na escola da infância de Reggio Emilia, fundamentados nos estudos de pensadores percursores da abordagem como: Carla Rinaldi (2002, 2012), Loris Malaguzzi (2016) e Veà Vecchi (2017). Para finalizar, destacamos sobre o desenvolvimento da criatividade na perspectiva de Cardarello e Gariboldi (2016), Cardarello (2015, 2016) e Gariboldi (2016) pesquisadores contemporâneos da escola da infância.

4.1 O QUE É CRIATIVIDADE?

Estudos voltados ao desenvolvimento da criatividade iniciam na segunda metade do século XIX, com pesquisas psicométricas de Guilford (1986), Torrance (1974) e Amabile (1982), os quais trouxeram as primeiras ideias sobre o desenvolvimento da criatividade (CARRASCO *et al.*, 2013, tradução nossa). Desde então, vêm emergindo estudos no campo da Psicologia e da Neurociência, com o intuito de explicar o desenvolvimento da criatividade e de como estimulá-la para o seu melhor desenvolvimento, pois, “a criatividade é uma construção complexa e vasta que tem sido vital para o progresso da civilização humana e muito provavelmente para o desenvolvimento de processos de raciocínio humano” (CARRASCO *et al.* 2013, s/p, tradução nossa). Sendo assim, a criatividade é considerada um elemento importante para o desenvolvimento social, como destaca Fink e Benedek (2019, p. 231, tradução nossa), pois “a criatividade é o motor de qualquer progresso na cultura, ciência e educação, da mesma forma na economia ou na indústria”. Em outras palavras, a criatividade é um potencial humano que reflete no desenvolvimento de diversos setores do contexto social.

Ao refletirmos sobre o que é criatividade em uma perspectiva social, podemos considerá-la como uma expressão humana de gerar novidades dentro de um determinado campo ou sociedade. Nesse sentido, a criatividade é inovação, é inventividade. Bertoline (2016, p. 66, tradução nossa) destaca que:

Essa definição contém algumas palavras-chave, que voltam na fala de muitos, e que remetem às muitas antinomias que caracterizam a ideia de criatividade até no debate internacional. Novo/novo produto. Considerando a novidade do produto como único critério para o reconhecimento da pessoa criativa, alguns autores chegam à conclusão de que poucos são criativos, pois poucos dão origem objetivamente a novas descobertas importantes no campo científico.

A criatividade é a capacidade de arriscar, de buscar possibilidades e hipóteses, de buscar diferentes formas de pensamento com o objetivo de encontrar a melhor “solução para um problema”. Em uma determinada situação, a criatividade não se prende ao óbvio, pelo contrário, ela é o encontro com o inusitado. Segundo Gariboldi (2016, p. 138, tradução nossa):

A criatividade está percebida como a capacidade de fornecer soluções diferentes e originais, de superar estereótipos e de encontrar caminhos alternativos e pessoais para resolver situações problemáticas. Uma ideia em que a criatividade e a resolução de problemas se combinam de forma genérica, sem distinguir a natureza dos problemas que podem exigir maior esforço criativo e entrando no processo de busca de soluções: “[Criatividade] é criar algo novo para resolver problemas, é a capacidade de encontrar diferentes formas de resolver problemas”.

A criatividade também está relacionada a eficaz, a ser útil, ou seja, a satisfazer necessidades dentro de um determinado contexto social. Nesse contexto, a criatividade além de ser algo inovador, também tem que ser eficaz para um determinado grupo. Runco e Jaeger (2012, p.3, tradução nossa) destacam que:

A definição padrão é bipartida: a criatividade requer originalidade e eficácia. São dois critérios realmente necessários? A originalidade é, sem dúvida necessária. Muitas vezes é rotulando novidade, mas seja qual for o rótulo, se algo não é incomum novo ou único, é comum, mundano ou convencional. Não é original e, portanto, não é criativo. A originalidade é vital para a criatividade, mas não é o suficiente. Ideias e produtos meramente originais podem muito bem ser inútil. Eles podem ser únicos e incomuns por uma boa razão! A originalidade não é por si só suficiente para a criatividade pode ser encontrada na palavra salada de um psicótico e pode ser produzida por macacos na palavra processadores. Um processo verdadeiramente aleatório muitas vezes gera algo que é meramente original. Então, novamente, a originalidade não é por si só suficiente para a criatividade. Coisas originais devem ser eficazes para serem criativas.

No contexto que envolve a criatividade na perspectiva do útil, pesquisadores destacam a interpretação de criatividade que exclui o seu sentido utilitarista e substitui pelo termo valor, que remete ao prestígio, qualidade e relevância. Tal

substituição auxilia na expansão da definição de criatividade para outras áreas. Sowden, Pringle e Gabora (2015, p. 40, tradução nossa) esclarecem que:

Apesar dessas diferentes visões, a maioria dos pesquisadores contemporâneos, concordam que os resultados criativos devem ser originais e valiosos dentro de um determinado domínio. Nós usamos o termo 'valor' aqui porque acreditamos que é mais neutro em termos de domínio do que outros termos usados para encapsular o aspecto de qualidade das respostas criativas, como 'útil' ou 'relevante', que pode ser impróprio para domínios como as artes plásticas.

A criatividade vem a ser uma ideia original, que auxilia em uma determinada situação ou contexto, mas, para que a ideia seja considerada como criativa, deve atender a três critérios: originalidade, utilidade e surpresa, como destaca Simonton (2020, s/p, tradução nossa):

O primeiro critério é a originalidade. A ideia deve ter uma baixa probabilidade. Na verdade, muitas vezes deve ser único. A teoria especial da relatividade de Albert Einstein certamente satisfaz esse critério. Nenhum outro cientista teve a ideia. O segundo critério é a utilidade. A ideia deve ser valiosa ou trabalho. Por exemplo, uma solução deve, de fato, resolver o problema. Uma receita original que produz um prato que tem um gosto terrível demais para comer não pode ser criativo. No caso da teoria de Einstein, seu princípio da relatividade forneceu explicações para o que de outra forma seriam resultados empíricos inexplicáveis. O terceiro e último critério é a surpresa. A ideia deve ser surpreendente, ou pelo menos não indubitável (usar o termo usado pelo Escritório de Patentes). Por exemplo, uma solução que é uma derivação simples da expertise adquirida não pode ser considerada surpreendente, mesmo que fosse original. A teoria da relatividade de Einstein não era uma dedução passo a passo da física clássica, mas sim a teoria foi construída sobre uma nova base que desafiou a própria base da física tradicional. [Sem grifos no original]

Nesse viés, a criatividade é uma qualidade ontológica que está presente na vida do indivíduo desde o seu nascimento, de maneira inconsciente, pois ela faz parte da sua natureza humana, ou seja, é inerente ao sujeito. As habilidades criativas acompanham o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas fases da vida: infância, adolescência e vida adulta.

Um primeiro aspecto que emerge da análise dos grupos focais é a crença, difundida entre educadores e professores, de que a criatividade é uma qualidade inata da criança, capacidade que ela possui desde o nascimento, independentemente do estágio evolutivo em que se encontra, do desenvolvimento da sua inteligência e dos conhecimentos efetivamente possuídos: “Na minha opinião existe criatividade mesmo sem conhecimento, porque um recém-nascido já é criativo com o mero gesto de chupar, ele descobre a modalidade dele com o que ele sabe se expressar, né? Na minha opinião já existe criatividade”. (CONTINI, 2016, p. 124, tradução nossa).

A criatividade como qualidade ontológica possibilita a criança ter facilidade de pensar e expressar o seu pensamento criativo em diversas situações do seu dia a dia de maneira natural, mesmo sem ter muitos “materiais mentais”, que são adquiridos pelas experiências que auxiliam de maneira singular o processo do pensamento criativo. Esse fato ratifica a criatividade como um elemento natural do pensar infantil. Nesse sentido, Contin (2016, p.125, tradução nossa) destaca que:

na idade pré-escolar a criatividade é muito ampla. As crianças têm menos conhecimento e experiências. O adulto, por outro lado, tem mais padrões e até condicionamento mental. Em outras palavras, a criatividade se apresenta como a condição ontológica da criança, ou seja, como um simples atributo seu (uma capacidade de se expressar em determinados momentos ou situações), mas como um modo de ser autêntico e contínuo.

No que diz respeito à criatividade como característica da infância, o indivíduo tem mais facilidade de expressar sua criatividade, pois ele não se prende a padrões mentais e sociais que levam a omissão do pensamento criativo. A criança, por sua vez, pensa de forma livre, não se limita a regras ao refletir e expressar as suas imagens mentais, e a criatividade nada mais é que essa manifestação livre de estereótipos (BERTOLINE, 2016). Desse modo, a criatividade pode ser entendida como a capacidade de expressar-se de maneira autêntica, sem preocupar-se com o certo e o errado, sendo livre de padrões, ou seja, é uma ação inusitada. Segundo Bertolini (2016, p. 125, tradução nossa):

A criatividade surge como uma qualidade peculiar e característica da infância. Ao observar as crianças e estando com elas você se surpreende com a forma como seu jogo ou durante o qual é exercido em sua plenitude, com intensidade destinada a diminuir na vida adulta, quando agora está “contaminada” por padrões e preconceitos: “Cada criança é criativa na sua simplicidade, na sua pureza, porque ainda não tem preconceito”. A contaminação ocorre rápida por parte dos adultos, já a partir dos 5 anos existe o medo de trabalhar com o próprio gênio e personalidade, confiando em ser artistas mesmo assim. Na idade pré-escolar a criatividade é algo muito amplo.

A criatividade no contexto do desenvolvimento do sujeito é uma capacidade superior de pensamento, que está relacionada com a memória e percepção. Ela se constitui a partir da relação do sujeito com o meio e o conhecimento que ele já possui. Cardarello (2016, p. 30, tradução nossa) explica que a criatividade enquanto

atividade superior do cérebro é “capaz de retrabalhar e combinar de uma nova maneira os elementos retidos na reserva de conhecimento e experiência”, isto é, ela se utiliza dos elementos que constituem o pensamento superior, mais os conhecimentos de experiências armazenados pela memória como elementos para o seu processo de criação.

Para Berolini e Contini (2016, p. 47, tradução nossa):

A Inteligência explora o mundo externo, coordenando as sensações coletadas pelos receptores sensoriais, através de operações lógicas guiadas pelo desejo de entender as coisas. Os dados assim processados são fixados nos três setores da memória de longo prazo e memória genética. Tanto a fantasia quanto a invenção e a criatividade são baseadas na memória, isto é, no conhecimento que o indivíduo já possui.

A memória é um elemento importante quando falamos de criatividade, pois é a partir dela que os primeiros indícios da criatividade começam a surgir e podemos considerá-la como uma espécie de computador, no qual as informações são armazenadas e, quando necessário, processadas e consultadas. Assim acontece com o processo criativo, já que ele busca informações na memória a partir de um determinado estímulo que vem a ser uma espécie de “gatilho” ou base inicial à criação de novas ideias.

Ranjan e Gabora (2013, p. 25, tradução nossa) explicam que:

Mas, ao abordar a criatividade de uma perspectiva neurocientífica, e focando especificadamente em nosso nível escolhido a meio caminho entre cérebro e neurônios, vemos o que a natureza reconstrutiva e endereçável do conteúdo da memória permite ao cérebro realizar uma “busca de seleção”. Porque a informação é codificada de forma distribuída entre conjuntos de neurônios interagindo por meio de sinapses, o significado de uma representação é em partes derivado do significado de outras representações que estimulam constelações semelhantes de neurônios; é isso que é às vezes chamada de memória associativa. A capacidade de endereçamento de conteúdo garante que o cérebro naturalmente traz à mente itens que são semelhantes, alguns inesperados ou indefiníveis, mas de forma útil ou atraente para o que está sendo vivido.

Como base para o seu desenvolvimento, a criatividade utiliza a memória, ou seja, ela não emerge como um passe de mágica, mas, sim, a partir de imagens que estão armazenados na memória, fruto de experiências anteriores, que fazem relação com uma problemática a ser resolvida gerando novas imagens mentais. Sendo assim,

A experiência presente pode influir a lembrança de uma anterior experiência que é relevante ou importante com relação a apenas alguns recursos-chave. Por exemplo, a pessoa que inventou o esqui aquático pode estar sentada na praia pensando em esquiar na neve. A representação SKIING fundiu-se com a representação WATER e a ideia de WATERSKIING nasceu. Claro que a invenção do esqui aquático poderia ter acontecido de forma diferente. A pessoa poderia estar pensando em Jesus andando sobre as águas e visto um barco passando lentamente com um peixe sendo puxado por uma linha de pesca. Nesse caso nasceu o esqui aquático através da fusão da representação WALK ON WATER com o PULLED BY BOAT representação para MOVER ATRAVÉS DA ÁGUA PUXADO POR BARCO não estava esperando em um estado adormecido e predefinido a ser selecionado, nem foi alterado ou alterado em uma tentativa e erro. A interferência reconstrutiva de informações implicitamente presentes permite 'ir além o que se sabe explicitamente para resolver um problema ou se expressar criativamente. (RAJAN; GABORA, 2013, p. 25-26, tradução nossa).

Consideramos a criatividade como resultado de pensamentos e relações estabelecidas entre o sujeito com as suas sensibilidades, olfato, tato, paladar e audição, em sintonia com o meio social e as interações motivadas pela atmosfera do ambiente, que auxiliam a criança a construir novas imagens mentais. Nesse contexto, a criatividade é uma dinâmica entre os fatores internos, como pensamentos e emoções, com o mundo externo, envolvendo o fazer e o concreto, sendo ela um ato coletivo. Visto que:

Seja qual for a área de atuação, a criatividade se elabora em nossa capacidade de selecionar, relacionar e integrar os dados do mundo externo e interno, transformá-los com o propósito de encaminhá-lo para um sentido mais completo. Dentro das nossas possibilidades procuramos alcançar a forma mais ampla e mais precisa, a mais expressiva. Ao transformarmos os materiais, agimos, fazemos. São experiências existenciais - processos de criação - que nos envolvem na globalidade, em nosso ser sensível, no ser pensante, no ser atuante. (CARDARELLO, 2016, p. 33, tradução nossa).

A criatividade é a capacidade de o pensamento gerar novas conexões entre os conhecimentos já construídos pelo sujeito para criar algo novo. Ela é uma habilidade dinâmica do pensamento, que reorganiza e ressignifica o saber preexistente. Nesse sentido:

As teorias da complexidade, sistemas e neurociências que investigam a plasticidade do cérebro, argumentam que o conhecimento é gerado dentro

de uma dimensão relacional, onde ocorre a hibridização entre as contribuições de diferentes saberes e diferentes disciplinas, em conexão com o da mente para combinar e conectar experiências. Nesse sentido, criatividade é a habilidade do pensamento e comportamento humanos de criar coisas novas e novas conexões, reorganizando os elementos juntos. (BEGA; MARANI, 2018, p. 23, tradução nossa).

A competência de criar algo novo e estabelecer novas conexões está relacionada ao pensamento divergente, pois ele “trata de soluções inesperadas, graças à descoberta de novas conexões entre elementos conhecidos, que dão origem à invenção, inovações e mudanças” (BERTOLINI; CONTINI, 2016, p. 61, tradução nossa). Essa função está relacionada à essência da criatividade, em pensar diferentes maneiras de resolver um problema.

Bega e Marani (2018, p. 23, tradução nossa) complementam que “o pensamento divergente, nessa perspectiva, considera as tentativas e os erros como aspectos salientes da aprendizagem, que faz uso da metáfora e da transgressão, ferramentas privilegiadas do conhecimento”. O pensamento divergente busca a solução de um problema, para tanto, ele estabelece uma dinâmica de construção e desconstrução do pensamento entre tentativas que resultam em erros e acertos, realizados por meio de experiências até solucionar o problema de maneira criativa.

Pode-se afirmar, também, que a criatividade está relacionada ao processo dual de pensamento, que envolve mais de um elemento do pensamento para o seu desenvolvimento. Nesse contexto, a criatividade é relação entre a flexibilidade e a persistência. Segundo Nijstad *et al.* (2010, p.41, tradução nossa):

O modelo de caminho duplo para a criatividade argumenta que a criatividade - a geração de ideias originais e adequadas - é uma função da flexibilidade cognitiva e persistência cognitiva, e que variáveis deposicionais ou situacionais podem influenciar a criatividade por meio de seus efeitos na flexibilidade, na persistência ou ambos.

Nesse processo dual, a criatividade tem dois caminhos: o que envolve a persistência e a flexibilidade, quando ela pode ser desenvolvida a partir da relação desses dois elementos dos pensamentos, e o da persistência, que destaca que ela sozinha também contribui para o desenvolvimento da criatividade:

O modelo duplo assume que existem dois caminhos para a criatividade, e o caminho da *flexibilidade* e o caminho da *persistência*, e que estados psicológicos e traços influenciam a criatividade por meio de seu impacto sobre qualquer uma dessas vias, ou ambas. O modelo de via dupla se

baseia em uma integração da teorização anterior. Depois de discutir algumas das anteriores teorias da criatividade, apresentamos o modelo de dupla via com mais detalhes. As tarefas de ideação (por exemplo, *brainstorming* e pensamento divergente tarefas) podem ser usados para testar nosso modelo e como várias medidas de criatividade derivadas de tarefas de ideação se relacionam empiricamente umas com as outras. O próximo foco, no caminho da persistência, é mostrar que a persistência pode levar à criatividade mesmo na ausência de flexibilidade (NIJSTAD; CARSTEN: ERIC; MATTHIJ, 2010, p. 36, tradução nossa).

A criatividade também está relacionada à personalidade do indivíduo, já que envolve o seu pensar, o seu comportamento, o seu fazer e como ele se expressa em diferentes situações. O indivíduo com características criativas tem motivações intrínsecas, que o fazem ir além do que está sendo apresentado e não se contentar facilmente com suas ideias e criações, mas sempre buscar ir além nos seus pensamentos.

Ao pensarmos na característica que envolve uma pessoa criativa, Gabora (2018, p.2, tradução nossa) salienta que:

Pesquisas sobre a personalidade de indivíduos criativos sugerem que eles provavelmente exibem grande energia, curiosidade, abertura, confiança, rebeldia e uma propensão a profundamente mergulharem em projetos pelos quais se sentem apaixonados.

Nesse viés, entende-se que o pensamento criativo é mutável, não é rígido, isto é, nele, é possível ver novas formas, transformar e dar outros sentidos a partir de um fator motivacional que leva a outras maneiras de pensar, de ver e de fazer, como destaca Gabora (2018, p.3, tradução nossa) quando afirma que a criatividade “não é como uma coleção de seixos discretos e separados, é entrelaçado, maleável e sempre mudando, mais como um caleidoscópio ou protetor de tela fractal”. Nesse sentido, considera-se que a criatividade é uma variável de sentimentos e ideias, que promove uma diversidade de ações para atender a um objetivo.

4.2 O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

Vygotsky destaca que a criatividade é a capacidade que a criança tem de criar, gerar algo novo e ela está relacionada ao seu sentir interno, ou seja, aos seus

pensamentos, bem como ao seu sentir externo, e ambos acontecem por meio dos seus sentidos, numa relação que promove a elaboração do novo.

Criatividade de fato não é só quando se criam grandiosas obras históricas, mas também, sempre que o homem imagina, combina, altera e cria algo novo, mesmo que possa parecer significativo quando comparado às realizações dos grandes gênios (VYGOTSKY, 2014, p. 5).

De acordo com Vygotsky (2010, p.46), a criatividade é a potencialidade característica do sujeito, que está relacionada à sua forma de pensar, mas o pensar conexo ao novo, vinculado às funções superiores de pensamento, como memória, percepção e pensamento. Vygotsky (2014, p. 1) destaca que “chamamos de atividade criativa a atividade humana criadora de algo novo, seja ela uma representação de um objeto de mundo exterior, seja uma construção da mente ou do sentimento característico do ser humano”. Desse modo, a criatividade é resultado das relações estabelecidas entre o sujeito com o contexto social e as funções superiores, que levam à criação de algo novo no meio em que a criança está inserida.

Para criar e gerar algo novo, o sujeito conta com auxílio do cérebro, que é o principal órgão que auxilia nesse processo, o qual está intimamente vinculado às funções superiores, uma vez que ele tem capacidade de armazenar experiências e também a potencialidade de reelaborar e construir imagens a partir das novas experiências. Em outras palavras, trata-se da capacidade de conservar, de reelaborar e de criar imagens mentais, que auxilia no processo do desenvolvimento da criatividade. Nas palavras de Vygotsky (2014, p. 3):

Toda a atividade humana que não se restringe à reprodução de fatos e impressões vividas, mas cria novas imagens e ações, pertence a essa segunda função criadora ou combinatória. O cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar ou reproduzir novas experiências passadas, mas é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos de experiências passadas, novos princípios e abordagens.

Para Vygotsky (2014), o fundamento do processo criativo é a capacidade de reelaboração e construção; a competência de realizar novas combinações com o auxílio da imaginação a partir das imagens mentais já adquiridas, em uma dinâmica que resulta na atividade criativa de gerar algo novo. Nesse caso:

[...] a atividade combinatória da imaginação é extraordinariamente evidente. Temos diante de nós uma situação criada pela própria criança. Todos os elementos dessa situação são conhecidos da criança por sua experiência anterior, de outro modo, ela não pode ter criado tal situação; todavia a combinação desses elementos constitui algo novo, resulta da atividade criativa que pertence à criança e não é mera reprodução daquilo que ela teve oportunidade de observar ou de ver. (VYGOTSKY, 2014, p. 7).

Para a criança elaborar novas imagens mentais, é necessário proporcionar a ela experiências, vivências e interações que envolvam os seus sentidos, pois é por meio deles é que elas estabelecem uma relação sensível com o contexto no qual estão inseridas e, a partir disso, constroem novas imagens mentais. De acordo com Vygotsky, (2014, p. 12-13):

A conclusão pedagógica que podemos tirar daqui é a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhe bases suficientes sólidas para a sua criatividade. Quanto mais a criança ver, ouvir e experimentar, quanto mais aprender a assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será a sua atividade imaginativa.

Quando a criança experimenta, sente, ouve, fala e vê, está interagindo com o contexto, pois é por meio dessa relação que ela constrói percepções das suas experiências e acumula, dessa forma, imagens para o pensamento criativo. Vygotsky (2014, p. 25-26) destaca esse momento da cristalização das imagens como um “processo complexo de elaboração desses materiais, cujas partes constituintes importantes são as dissociações e associações adquiridas através das percepções”. É nesse momento em que ocorre a seleção das informações que ficam guardadas na memória por meio da associação e da dissociação, que é o esquecimento das imagens que não são consideradas importantes. Considerando que:

O momento seguinte nos processos imaginativos é a associação, ou seja, a junção dos elementos dissociados e modificados. Como já foi dito anteriormente, essa associação pode ocorrer sobre bases diferentes e adotar formas diferentes, que vão desde o agrupamento puramente subjetivo de imagens até à junção científica objetiva, como a que evidencia, por exemplo, a representação geográfica. E, por último, o momento final e último do trabalho prévio da imaginação é a combinação de imagens isoladas que são combinadas em um sistema, encaixadas num quadro complexo. A atividade da imaginação criativa, porém, não termina nesse ponto. Como comentamos antes, o ciclo completo dessa atividade só estará completo quando a imaginação se converte ou se cristalizar em imagens exteriores. (VYGOTSKY, 2014, p. 29-30).

As memórias construídas pela criança a partir das relações estabelecidas com o contexto auxiliam no desenvolvimento do seu processo criativo com base em novas combinações entre imaginação e o cérebro. Segundo Vygotsky, há essa necessidade de ampliação da experiência da criança (VYGOTSKY, 2014), pois esses conhecimentos adquiridos tornaram-se nutrientes para estimular a ação criadora.

Nesse contexto do desenvolvimento da criatividade da criança, a imaginação é considerada atividade criadora do homem (VYGOTSKY, 2014). O pensamento criativo está intimamente relacionado à imaginação, que auxilia no processo do novo, ou seja, na criação de algo que não existe na mente da criança. O novo emerge a partir do momento em que a imaginação e o pensamento criativo cristalizam a imagem mental; atribuem-na uma forma, convertendo a imagem que até então era mental em um objeto novo. Sobre esse processo, Vygotsky (2014, p. 19) destaca:

[...] a construção da fantasia pode representar algo essencialmente novo, não existe na experiência do homem, nem é semelhante a nenhum objeto real; porém, ao assumir uma nova forma material, essa imagem “cristalizada”, convertida em objeto, começa a existir realmente no mundo e a influenciar os outros objetos.

O pensamento criativo como elemento das funções superiores está presente na criança desde os seus primeiros anos de vida, sendo seu desenvolvimento complexo, que detém de particularidades em cada período da infância da criança. Como esclarece Vygotsky (2014, p. 9),

Ela não surge de repente, mas lenta e gradualmente, desenvolvendo-se a partir de formas elementares e simples para outras mais complexas e, em cada etapa etária do desenvolvimento, detém uma expressão particular, em cada período da infância há uma forma de criatividade.

Como vimos, a criança tem capacidade de criar desde os primeiros anos de vida e, em cada etapa da sua infância, a criatividade é desenvolvida de determinada maneira. No entanto, processo criativo de uma criança aos três anos de idade não será o mesmo quando ela tiver sete anos.

Nesse contexto, Vygotsky (2014, p. 34) explica que:

A atividade da imaginação criativa é muito complexa e depende de uma série de diferentes fatores. Daqui se depreende claramente que essa atividade não pode ser igual na criança e no jovem, porque todos os fatores assumem um aspecto diferente, em diferentes épocas da infância. Por isso a cada período do desenvolvimento infantil, a imaginação criativa se elabora de um modo particular, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Vygotsky (2014) organiza esse contexto de fases do desenvolvimento da criatividade na infância em três etapas: a primeira delas refere-se à expressão oral, entre três e sete anos de idade, fase em que a criança expressa a sua criatividade pelo discurso. Para que esse desenvolvimento aconteça, a criança deve organizar seus pensamentos por meio de associações e relações com objetos e fenômenos.

Sobre o pensamento verbal da criança, Vygotsky (2014, p. 71) afirma que:

De fato, a ausência das formas gramaticais na linguagem é um sinal claro de que, no pensamento verbal da criança e na sua representação, faltam as indicações relativas às relações e associações entre os objetos e os fenômenos, uma vez que são as formas gramaticais, os signos que refletem essas associações e relações. É por isso que o período do surgimento das orações subordinadas no discurso da criança, segundo Stern, assinala a entrada da quarta e mais elevada fase do desenvolvimento do discurso, porque a presença das orações subordinadas põe em evidência o domínio pela criança de relações complexas em diferentes fenômenos.

O segundo período de desenvolvimento da criatividade envolve a expressão escrita, que se inicia aos sete anos e estende-se até os 14 anos de idade. A transição para essa etapa é difícil para a criança, que estava no período da expressão oral, pois, para ela, expressar-se de maneira oral é mais fácil do que pela escrita. Essa conclusão está relacionada ao fato de que o discurso escrito precisa ser representado com maior riqueza de detalhes do que o discurso oral (VYGOTSKY, 2014). Sobre a expressão oral, Vygotsky esclarece:

O discurso oral é muito mais rápido que o escrito; em quatro ou cinco minutos as crianças diziam aquilo que só em quinze a vinte minutos conseguiram dizer no discurso escrito. Essa lentidão do discurso escrito deve-se não apenas à quantidade, mas também à qualidade das mudanças, porque, como resultado dessa lentidão, as produções literárias infantis desenvolvem um novo estilo e um caráter psicológico (2014, p. 75).

A terceira e última etapa do desenvolvimento da criatividade é denominada por Vygotsky (2014) de período literário, que inicia na adolescência e vai até a juventude. Esse período é caracterizado pelo desenvolvimento da escrita, pois requer que a criança tenha um “acúmulo de vivências pessoais” (VYGOTSKY, 2014,

p. 52), o qual é desenvolvido no momento em que a criança se apropria do mundo exterior por meio das suas interações e a partir dessas vivências ela constrói elementos para criar. Esse processo pode ser compreendido na experiência literária vivida por sete crianças, sobre a qual Vygotsky (2014, p. 78) destaca:

Ao todo são sete os autores, seis meninas e um menino, que foram responsáveis pelo plano geral e pela redação da composição, sob o tema “A história do vagão número 123 contada por ele mesmo”. Esse tema surgiu por iniciativa das próprias crianças ao estudar a indústria. Nesse trabalho coletivo, as crianças manifestam todas as características fundamentais da criação literária infantil: a fantasia combinatória, atribuindo sentimentos e experiências humanas ao material de que era feito o vagão; o enfoque emocional que leva as crianças não apenas a compreender e imaginar a história do vagão, mas a identificar-se como ela, a traduzi-la numa linguagem dos sentimentos, assim como encarnar essa imagem emocional e figurada de forma verbal exteriorizada de modo a poderem concretizá-la. É fácil vermos em que medida a criação infantil se alimenta das impressões originadas na realidade exterior, como as reelabora e como leva as crianças a uma compreensão mais profunda da realidade.

Para Vygotsky (2014), uma das maneiras de representar e desenvolver a criatividade da criança no período pré-escolar é por meio do desenho, já que nessa etapa ela não precisa de muitos estímulos para desenhar, mas tem prazer em realizar essa ação, como ele destaca, pois o desenho “é a forma preferencial de atividade artística na idade precoce” (VYGOTSKY, 2014, p. 95). É por meio dos desenhos que a criança representa suas imagens mentais construídas a partir das suas interações e relações com o meio, em um processo complexo, que exige criatividade.

[...] o desenho infantil, que é uma atividade plenamente adequada aos estágios da relação simples e natural da criança com o mundo, é substituído pela palavra, meio de expressão correspondente a uma relação mais profunda e complexa com o seu mundo interior, em relação à vida e ao meio que a circula (VYGOTSKY, 2014. p. 66).

A criança, quando desenha, não realiza uma cópia de uma imagem, mas, sim, representa a partir da sua imaginação e criatividade a imagem mental que tem do objeto representado, sendo esse ato de desenhar considerado uma narrativa gráfica que exige muita criatividade ao imaginar e ao reproduzir (VYGOTSKY, 2014, p. 98). Para tanto, a criança precisa ter a liberdade para se expressar, fato que está relacionado a não obrigatoriedade do ato de criar, pois a criatividade é desenvolvida em um contexto livre de pressões e padrões. A criança deve ficar à vontade para desenhar no momento em que ela achar oportuno e não deve ser uma atividade

imposta, mas ser algo espontâneo, a fim de que o seu pensamento criativo possa fluir livremente.

No desenvolvimento da criatividade artística infantil, incluindo as artes visuais, deve observar-se o princípio da liberdade como condição essencial de toda a criação. Isso quer dizer que as atividades criativas das crianças não devem ser obrigatórias nem impostas, e devem surgir apenas a partir dos interesses da própria criança. Por isso, o desenho não pode ser ocupação intensiva e geral para as crianças na idade de transição (VYGOTSKY, 2014, p. 55).

Com o avanço do desenvolvimento da criança a partir do seu desenvolvimento biológico e do amadurecimento das suas funções superiores de pensamento, por meio das suas relações como o meio, seus pares e educadores, ela começa a utilizar outras maneiras além do desenho para representar as suas inquietações, sendo um deles a criatividade literária, como destaca Vygotsky (2014, p. 52):

Existe um fato fundamental que mostra de modo convincente que a criança deve amadurecer para chegar à criação literária. Para isso ela deve acumular muita experiência, deve alcançar um bom domínio da palavra e um nível elevado de desenvolvimento do seu mundo interior.

Para estimular a criatividade da criança, é necessário que o educador busque meios de encantá-la, encantamento que está relacionado à capacidade de emocioná-la a partir de estímulos externos que despertem os seus sentimentos para que ela se sinta motivada a se expressar.

Por isso, é muito fácil desenvolver o gosto literário na criança, e tem-se mais sucesso quando se convida a criança a escrever sobre um tema que ela compreenda, que a emocione e, especialmente, a estimule a expressar com palavras seu mundo interior. É muito frequente que a criança escreva mal porque não tem sobre o que escrever (VYGOTSKY, 2014, p. 55).

Para auxiliar a criança a desenvolver sua criatividade literária, é necessário que o educador a provoque com elementos que estejam relacionados ao seu contexto, ao seu dia a dia, à sua realidade. O fato de a criança escrever a partir da sua realidade é importante, pois essas experiências e vivências são motivadoras da expressão criativa dela. Segundo Vygotsky (2014, p. 56):

Não há nada pior para a criança do que impor-lhe um tema sobre o qual ela pouco pensou e sobre o qual ela tem pouco para dizer. Isso equivaleria a formar escritores vazios e superficiais. Para fazer de uma criança um escritor é necessário desenvolver nela um grande interesse pelo que se

passa a sua volta. A criança escreve melhor sobre o que mais lhe interessa, sobre o que ela pensou muito e profundamente, sobre o que conhece bem e no que se orienta facilmente.

Nessa visão, o papel do educador é o de potencializador da criatividade da criança, pois, segundo Vygotsky (2014, p. 59), “é necessário apenas estimulá-la e fornecer material para a criação”, já que ela já tem as potencialidades necessárias para desenvolver e representar a sua criatividade, seja por meio de desenhos, pela escrita ou por outras manifestações.

A representação teatral é um dos principais meios de a criança desenvolver e representar o seu pensamento criativo, pois é a partir dela, na dramatização, que a criança busca externalizar de maneira verbal e gestual diversos sentimentos, que incluem o medo, a valentia, a alegria, a tristeza, entre outros. Vygotsky (2014, p. 89) destaca:

A representação teatral está próxima e mais diretamente ligada às brincadeiras do que qualquer outra forma de expressão artística. Ela é raiz de toda a criatividade infantil e por isso sincrética, isto é, contém em si elementos das várias modalidades de expressão artística. E é por isso, sem dúvidas, que a representação teatral infantil tem um enorme valor, pois é fonte de inspiração e de material para os diferentes aspectos da criatividade infantil.

É por meio da dramatização que a criança deixa fluir o seu pensamento criativo, ao criar vestimentas e falas para dar vida aos personagens que são resultado de experiências que estiveram ou estão presentes na sua realidade, bem como as ressignificam e as reinventam ao expressá-las nessa representação. Sobre isso, Vygotsky (2014, p. 85) afirma:

A criatividade teatral ou a dramatização é o que mais se aproxima da criatividade literária da criança. Juntamente com a criatividade verbal, a dramatização ou a representação teatral é o gênero mais frequentemente e comum da criação artística infantil. E pode-se compreender e explicar por que essa forma agrada mais às crianças por dois aspectos fundamentais: em primeiro lugar porque o drama se baseia nas ações e em fatos que são obras da própria criança e, desse modo, relaciona de modo imediato, eficaz e direto a criação artística com as experiências vividas pela criança.

Nesse contexto do desenvolvimento da criatividade da criança por meio do desenho, da criatividade literária ou da representação teatral, o mais importante, segundo Vygotsky (2014, p. 90), é que “elas foram criadoras, exercitando a sua imaginação criativa e a sua materialização”. Sendo assim, ao falarmos sobre o

desenvolvimento da criatividade na infância, o mais importante é o processo percorrido para se chegar à manifestação criativa.

4.2 O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM REGGIO EMILIA

Os estudos e a abordagem pedagógica voltados ao desenvolvimento da criatividade iniciaram em Reggio Emilia, na década de 1950, com a implantação das escolas da infância por Loris Malaguzzi. Até então, as instituições de Educação Infantil eram voltadas ao assistencialismo e deixavam em segundo plano a sua função pedagógica (MALAGUZZI, 2016). Já os estudos sobre a criatividade não eram levados em consideração no campo educacional (MALAGUZZI, 2016).

Sobre o início dos estudos sobre a criatividade, Malaguzzi destaca (2016, p. 66-67):

Éramos todos muitos fracos e despreparados na década de 1950, quando o tema da criatividade, recém-chegado dos Estados Unidos, cruzou o nosso caminho. Lembro-me da ansiedade com que líamos as teorias de J.P. Guilford e Paul Torrance. Lembro também como, mais tarde, aquelas teorias foram relidas e reinterpretadas sob as perspectivas de Bruner, de Piaget, dos cognitivistas, dos neofreudianos, de Kurt Lewin, dos últimos psicólogos da Gestalt e dos psicólogos humanistas Carl Rogers e Abraham Maslow. Foi um período difícil, mas sentíamos que aquela proposta tinha grande vigor e potencialidade.

À época, a ideia de uma prática pedagógica fundamentada no desenvolvimento da criatividade nas crianças era revolucionária, pois não havia metodologias de ensino-aprendizagem que proporcionassem o desenvolvimento dela. Para tanto, foi necessário romper com as concepções tradicionais de desenvolvimento de ensino e aprendizagem, que não consideravam a criatividade um elemento importante de ser desenvolvido. Sobre isso, Malaguzzi cita:

O trabalho com a criatividade parecia interromper uma grande parte (quase excessiva) das coisas, como, por exemplo a dimensão filosófica do homem e da vida e a produtividade do pensamento. Essas propostas chegaram a sugerir cumplicidade com inconsciente, com a sorte e com as emoções e sentimentos, e assim por diante (MALAGUZZI, 2016, p. 67).

Ao refletir sobre o desenvolvimento da criatividade da criança na escola da infância, Malaguzzi (2016) considera que ela está relacionada às funções superiores de pensamento, como imaginação e sentimentos, e conectada ao novo e a soluções inovadoras em um determinado contexto. Nesse viés, Malaguzzi (2016, p. 67), esclarece que a criatividade “não deve ser considerada uma faculdade mental separada, mas uma característica da nossa forma de pensar, conhecer e fazer escolhas”. A criatividade não está isolada das outras capacidades e faculdades mentais, mas, sim, em conexão com áreas do pensamento que auxiliam a criar algo novo.

A criatividade é inata, uma vez que essa capacidade já nasce com a criança, isto é, ela é uma característica da nossa espécie. Segundo Mackay (2019, p. 154), “todos os seres humanos nascem com capacidade de ser criativos, ou seja, de estabelecer conexões novas e dotadas de sentido e comunicar as suas ideias de maneiras originais”. No entanto, essa habilidade de pensamento precisa ser desenvolvida, pois ela não pode ser ensinada nem aprendida. Tal desenvolvimento acontece por meio das interações, seja na escola ou no meio em que está inserido. Como destacam Bertolini e Contini (2016, p. 64, tradução nossa): “é possível educar sobre a criatividade, pois cada pessoa carrega em si uma espécie de ‘semente da criatividade’, que a escola – e a sociedade em geral – pode cultivar”. Isso significa que a escola não é a única que auxilia no desenvolvimento da criatividade, as interações no contexto social em que a criança está inserida também é possível desenvolver essa capacidade de pensamento.

As concepções delineadas sobre a criatividade na escola da infância em Reggio Emilia auxiliam os professores a compreender o desenvolvimento da criatividade da criança e na elaboração de linguagens metodológicas que fundamentam a construção dos pilares que embasam as escolas reggianas. Essa percepção de ensino e aprendizagem está relacionada intimamente à representação de que toda a criança é criativa, como asseveram Cadewell *et al.* (2019, p. 2, tradução nossa):

Um dos pilares centrais da abordagem de Reggio Emilia, que tem orientado e continua a motivar o trabalho dos educadores italianos, é a ideia de que toda a criança é criativa, repleta de potencial e tem desejo e o direito de produzir sentido a partir da vida dentro do contexto de relacionamentos ricos em muitos sentidos e usando muitas linguagens.

Como exposto, na escola da infância, a criatividade é reconhecida como elemento importante no processo de ensino e aprendizagem, sendo uma característica da infância que precisa ser desenvolvida. Consoante a Mackay (2019, p.154), “as escolas de Reggio Emilia oferecem um exemplo maravilhoso do potencial que existe na oferta de ferramentas, estratégias e desafios às crianças, que aumentam a sua capacidade para o pensamento e ação criativa”. O potencial do desenvolvimento da criatividade nas escolas de educação infantil reggiana é refletido na abordagem pedagógica, nos espaços, nos ambientes, nos materiais, nos educadores e nas relações estabelecidas entre as crianças com seus pares.

A escola da infância em Reggio Emilia utiliza “projetos ou *progettazione*, para definir tal situação complexa, para descrever os múltiplos níveis de ação – que são definidos e indefinidos ao mesmo tempo – presente no diálogo entre crianças e adultos” (RINALDI, 2012, p.239). O objetivo é a solução de problemas a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Uma problemática é apresentada pelas crianças e, a partir dela, elas precisam criar estratégias para a sua solução. Na dinâmica de buscar meios para solucionar um problema, a criança está desenvolvendo a sua criatividade. Nessa perspectiva, Rinaldi destaca (2012, p. 238):

Devemos parar, por um momento, a fim de contemplar essa importante palavra: “estratégia”. Uma estratégia, assim como um plano, significa prever, implementar uma sequência de operações coordenadas. Todavia, diferentemente do planejamento, a estratégia não é baseada de forma exclusiva nas hipóteses iniciais, de modo que as escolhas e decisões subsequentes são feitas em relação com o andamento do trabalho e dos próprios objetivos. Estratégias são construídas e desconstruídas. Estratégias se beneficiam de adversidade, acasos e erros. A estratégia envolve a capacidade de agir no domínio da incerteza, de parte de ambos os protagonistas do processo adultos e crianças e exige escuta, flexibilidade e curiosidade. A estratégia é típica forma de proceder das crianças e também qualquer ato autêntico de construção do conhecimento e de criatividade.

Na pedagogia de projetos, as crianças buscam meios para responder aos seus porquês. Para tanto, as crianças precisam pensar de maneira divergente, pensar em soluções para uma questão, que deve ser original e coerente. Essa forma de pensar está relacionada ao pensamento divergente, que é uma das características do pensamento criativo. Na perspectiva da abordagem de projetos, Gariboldi (2012, p. 158, tradução nossa) destaca:

[...] nos momentos em que as situações ou problemas são vistos sob diferentes perspectivas e ângulos, estimulando a capacidade de questionar

além do que é evidente, favorecendo o surgimento de laços associativos, de perceber combinações e relações inusitadas entre ideias e objetos, e momentos em que se analisa e avalia a adequação das ideias que foram geradas de acordo com a tarefa na qual se está engajado.

Como vimos, é a partir de uma problematização que as crianças começam a criar teorias para conseguir responder aos porquês, já que os questionamentos são os motivadores que as levam a elaborarem hipóteses e a buscarem meios criativos para a solução de um problema. O desenvolvimento da criatividade da criança fica em evidência no momento em que ela expressa as suas imagens mentais por diversas linguagens, com base na interação com o espaço, os materiais, os colegas e os professores.

A concepção de ensino e aprendizagem de crianças reggianas está relacionada à pedagogia das relações e da escuta, que considera a criança uma investigadora, e que o escutar e o ouvir também são ações importantes do desenvolvimento da criatividade da criança.

Para Rinaldi (2012, p. 209):

É por essa razão que eu gostaria de refletir um momento sobre aquilo que chamamos, embora não seja original, a “pedagogia relacional e da escuta”, que se origina precisamente da ideia de que as crianças são os mais ávidos investigadores do significado e da significância, e produzem teorias interpretativas. Essa ideia constitui não apenas a gênese dessa pedagogia relacional e da escuta, mas também a possível origem de uma “criatividade relacional”. Tanto para adultos quanto para crianças, como afirmei anteriormente, entender o significa elaborar uma interpretação, o que chamamos de teorias interpretativas.

A pedagogia da escuta no processo de ensino e aprendizagem na escola da infância não se limita a somente o ouvir por ouvir a criança, é ela sensível, envolve os sentidos, as emoções e estar atento ao que o outro diz. A criatividade auxilia elaborar, explicar e compreender uma teoria quando ouvida sensivelmente.

De acordo com Rinaldi (2012, p. 209), a escuta:

[...] é uma palavra que não deveria ser dirigida somente às crianças. Em particular, escutar é dar a si próprio e aos outros um tempo para ouvir. Por trás de cada ato de escuta, há um desejo, uma emoção, uma abertura às diferenças, a valores e pontos de vistas distintos. Por conseguinte, devemos escutar e dar valor às diferenças, aos pontos de vistas dos outros, sejam homens, mulheres, ou crianças, especialmente para lembrar que, ponte para lembrar que, por trás de cada ato de escuta, restam a criatividade e a interpretação em de ambas as partes.

A criança, quando elabora e/ou ouve uma teoria na perspectiva da pedagogia da escuta, ressignifica e cria novas conexões a partir das suas imagens mentais, vivências e experiências. Para tanto, utiliza da sua criatividade para criar um novo conhecimento, ou seja, uma nova teoria, que precisa ser expressa. Nesse cenário, a tarefa do educador é:

Criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e pesquisas das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos cognitivos e existenciais (RINALDI, 2012, p. 228).

O ateliê na escola da infância é um local onde as crianças são ouvidas. A escuta é um processo de compreensão do desenvolvimento da criança a partir das suas relações. Esse entendimento proporciona meios para incentivá-las a se expressar, tornando o ateliê um ambiente importante, que auxilia no desenvolvimento da criatividade. É no espaço e no ambiente do ateliê que as crianças desenvolvem a sua criatividade ao se expressarem por diversas narrativas motivadas pelas problemáticas que envolvem os projetos.

Sobre isso, Vecchi (2017, p. 299-300) destaca que “o ateliê foi identificado como um dos representantes metafóricos desse percurso, a sua carga fecunda e inovadora, uma espécie de célula produtora da criatividade”. No ateliê, a variedade de materiais organizados potencializa o pensamento criativo da criança, pois possibilita que ela se expresse e represente a partir de combinações que envolvem a função superior do cérebro, como a criatividade ao relacionar-se com materiais concretos. Nesse âmbito, Veia Vecchi (2017, p. 48-49) defende:

Basta escutar as crianças para compreender como a transdisciplinaridade (ou seja, o pensamento humano que, para aprofundar um assunto, se conecta a disciplinas e linguagens diferentes) não é uma teoria filosófica e científica avulsa à realidade, nem um mandamento didático, mas uma estratégia natural do pensamento, sustentada pela hipótese inicial de que as possibilidades combinatórias e criativas demais linguagens enriquecem a percepção e intensificam a relação que a criança tem com a realidade e com o imaginário.

Ao pensar na organização do espaço do ateliê na escola da infância para o desenvolvimento da criatividade na criança, Vecchi (2017, p. 255) destaca que “deve ser misturado”, ou seja, o ambiente precisa ser rico em materiais, recursos e linguagens que possibilitem e estimulem a interação da criança com o meio em que

ela está inserida, a fim de permitir que tenha diversas experiências, pois é por meio dessas experiências que acontece uma espécie de dinâmica de relações, entre material e a capacidade de expressão, uma vez que a criança utiliza sua criatividade para expressar-se por meio das linguagens disponibilizadas no ateliê.

No âmbito do desenvolvimento da criatividade pela criança na escola da infância, Veia Vecchi (2017, p. 184) destaca que a mente é: “um caleidoscópio que pode produzir coisas novas. Provavelmente, quanto mais o caleidoscópio for rico de experiências vividas em profundidade, e não só informações superficiais, mais será capaz de fazer combinações diferentes”. Assim acontece com a criança, quanto mais experiências ela tiver acumuladas, mais combinações pode realizar para criar algo novo. A escola e o professor têm esse papel de proporcionar meios e espaços para a criança ter experiências. Conforme Vecchi (2017, p. 183-184):

O que acontece quando temos um problema para resolver? Utilizamos o nosso banco de dados pessoal, de maneira consciente e curiosa, que nós construímos ao longo dos anos, de acordo com as experiências, os encontros, tidos para produzir associações, algumas mais simples, outras mais complexas. Essas associações podem criar algo novo e diferente.

Quanto mais experiência o ambiente da escola disponibilizar à criança, mais informações o seu “banco de dados” terá para auxiliar o processo criativo. O “banco de dados” de uma criança é menor que o de um adulto, porque ela tem menos experiência devido ao seu tempo de vida, mas a sua criatividade é maior comparada à de um adulto – o que está relacionado ao fato de as crianças utilizarem suas “antenas”, ou seja, serem mais sensíveis nas interações com o meio que estão inseridas.

Acerca das associações, Veia Vecchi (2017, p. 184) destaca:

Nesse ponto, podemos perguntar o porquê de um aparente paradoxo: por que às crianças que fazem associação incrivelmente extraordinárias se diz “quem têm tanta fantasia”; têm, no entanto, sem dúvida, menos, experiências, por isso, um banco de dados menos amplo do que o de um adulto e ainda assim, parecem ser mais criativas? Podemos ver logo algumas razões: as crianças têm “antenas” muito sensíveis para o que acontece à sua volta, são flexíveis, não tem muitos preconceitos, estão prontas para modificarem as suas ideias, têm uma aprendizagem de tipo holístico, não separam por categoria, as percepções sensoriais estão muito ativas, mas ainda não especializadas.

Na escola da infância, os espaços como o ateliê propiciam às crianças diversos meios de experiências em grupos, individuais e com diferentes tipos de

materiais, alimentando, assim, a bagagem de experiências e dando possibilidades para o desenvolvimento da criatividade. As descrições que seguem retratam as vivências das crianças, por meio das quais se é possível verificar como ocorrem as interações com diferentes materiais.

O cérebro da criança reage a novidades, como materiais artísticos e não artísticos, espaços e obras de arte. Eles são como combustível para o cérebro, haja vista que impulsionam a interação e a expressão da criança, auxiliando no desenvolvimento da criatividade. Nas palavras de Cardarello (2016, p. 39, tradução nossa):

Aqui, queremos enfatizar conclusivamente a natureza problemática da “novidade” de um material ou mobiliário apresentado às crianças: ele não aciona automaticamente processos criativos, mas certamente explorações mais ou menos funcionais e, portanto, pode alimentar indiretamente a criatividade potencial, expandindo a gama de recursos expressivos e cognitivos do agente.

A partir do momento em que a criança interage com materiais e espaço, ela está se expressando. Nesse processo, ela manifesta as imagens mentais construídas com base em experiências com o meio em que está inserida. A expressão auxilia na organização do pensamento da criança, pois, ao expressar-se, ela estabelece organizações mentais, exercício esse que exige criatividade para representar os seus pensamentos, sendo um processo complexo de relação entre emoção, ação, expressividade e códigos.

Nessa conjuntura, Bega e Marani (2018, p. 25, tradução nossa) destacam:

Linguagens expressivas e criatividade, portanto, a proposta de contextos em que as dimensões cognitiva e emocional, juntas, são condições de aprendizagem geradoras para o indivíduo e o grupo. As crianças desenvolvem suas teorias, as alimentam e as verificam, comparando-as com as dos outros; essa passagem de uma teoria para outra, de uma língua para outra, de uma experiência para outra ocorre exclusivamente dentro da dimensão intersubjetiva. Nessa perspectiva, o grupo se torna importante como contexto de escuta, no qual cada criança sente que está legitimada para expressar suas teorias e compartilhá-las com outras pessoas; enquanto ele representa suas imagens mentais para os outros, ao mesmo tempo as deixa claras para si mesmo, tornando-as cada vez mais conscientes delas. Nesse processo, a criança enriquece suas teorias, seus mapas conceituais e suas representações através do encontro e da contaminação mútua entre emoção, ação, expressividade, códigos icônicos e simbólicos.

Assim sendo, a partir do momento em que a criança realiza novas conexões mentais e as expressa, está sendo criativa. O ateliê auxilia a expansão da expressividade da criança, a partir do incentivo da interação com diversos materiais e com o meio que a criança está inserida; essas relações são características importantes para o desenvolvimento da criatividade.

Nas escolas da infância de Reggio Emilia, a criança é representada pela metáfora das cem linguagens pelas quais é possível se expressar, sendo necessário apenas criar meios para que manifestem as suas linguagens. Como defende Malaguzzi (2016, p. 68), “a criatividade requer que a escola do conhecimento encontre conexões com a escola do expressar, abrindo portas – esse é o nosso lema – para as cem linguagens da criança”. Isso posto, a escola da infância proporciona, por meio do ateliê, materiais, espaços e metodologias que auxiliam as crianças a expressar seus sentimentos, conhecimentos e sua criatividade, sejam eles expostos de maneira pessoal ou coletiva.

Na perspectiva que envolve o desenvolvimento da criatividade a partir da expressão, Cardarello (2016, p. 40, tradução nossa) destaca que “a criatividade é a possibilidade de se expressar, ou seja, o modo de sentir pessoal de alguém”. Logo, podemos considerar que é a partir da expressão que a criança demonstra sua percepção e desenvolve a criatividade.

No cenário da escola da infância, a escola e o professor são colaboradores à autoexpressão da criança. A partir de uma escuta sensível, é possível ao professor elaborar estratégias para estimular as crianças a se expressarem, como em brincadeiras, interação com arte, materiais estruturados e não estruturados e, dessa maneira, perceber a manifestação de sua criatividade. Segundo Cardarello (2016, p. 40, tradução nossa):

A centralidade dessa dimensão em relação à infância não surpreende, pois muitas vezes a referência à criatividade infantil toma como forma principal a expressiva, artística, que se concretiza no desenho, na construtividade e em todas as formas de representação, bem como no jogo livre inventado. Não há dúvida de que, no campo da arte e da produção artística, a autoexpressão é considerada uma condição para exercer a criatividade.

Há importantes reflexões sobre o desenvolvimento da criatividade na criança e uma delas é sobre o papel dos educadores na perspectiva do desenvolvimento da criatividade, como destaca Mackay (2019, p. 154):

o trabalho dos adultos era conceber intencionalmente experiências para crianças que promovessem o desenvolvimento da criatividade. Essa possibilidade me pareceu profundamente inspiradora: de que a escola poderia ser o lugar de nossas comunidades onde a criatividade seria nutrida, sustentada e amadurecida com estratégias intencionais, abrindo uma porta para um novo mundo de possibilidades e esperança.

O papel do professor no desenvolvimento da criatividade na escola da infância é o de mediador desse processo, pois ele irá auxiliar no direcionamento ao fornecer meios, entre eles recursos e espaço, para que a criança desenvolva essa criatividade. Nesse processo, a criança é o autor do desenvolvimento do seu processo criativo. Como defendem Bertoline e Contini (2016, p. 62, tradução nossa):

A tarefa do adulto é, portanto, incentivar a expressão e a maturação do pensamento criativo, bem como os processos de aprendizagens, através da organização de um “ambiente” adequado. Nessa perspectiva, portanto, existem muitas indicações didáticas que a pedagogia das escolas de Reggio fornece. Antes de tudo, há uma reflexão sobre o papel que o professor deve assumir nessa triangulação, sempre presente no ensino, que envolve o adulto, o conhecimento e os alunos.

Ao pensarmos no papel do professor no desenvolvimento da criatividade na escola da infância, é fundamental que o educador tenha a criatividade desenvolvida, competência essa que pode auxiliá-lo tanto na elaboração de novas estratégias de ensino como de uma metodologia própria. O professor, ao desenvolver um método de ensino para a sua turma, automaticamente anula o uso de metodologias prontas, descontextualizadas da realidade da criança e que não favorecem o desenvolvimento da criatividade. Nesse contexto, Malaguzzi destaca (2016, p. 67) que “a criatividade parece encontrar o seu poder quando os adultos estão menos presos a métodos prescritivos de ensino”. Desse modo, a criatividade do educador deve ser, para ele, um instrumento de trabalho, a fim de auxiliar a desenvolver a sua gramática da criatividade, como destaca Vecchi (2017, p. 184):

Perto das crianças e trabalhando com elas, tornamo-nos mais desvoltos ao considerar a criatividade também um uniforme de trabalho, por isso, aceitamos com menos inibições que seja analisado de modo aprofundado, articulado, até chegar a produzir uma gramática de base para estimular a própria criatividade. Parafraseando Gianni Rodari, gosto de dizer que: “Arte para todos, não para que todos sejam artistas, mas para que ninguém seja escravo” e se, como muitos pensam, criar e idealizar são atividades inatas ao pensamento humano, é necessário que essas capacidades possam encontrar ocasiões para serem treinadas e experimentadas.

Nesse cenário, no qual a criatividade do professor é relevante, podemos destacar o atelierista, que tem a formação voltada ao universo artístico, visto que a especialização desse educador para as linguagens artísticas favorece que ele tenha a criatividade desenvolvida. Segundo Gandini (2019, p. 46), “não haverá criatividade na criança se não houver criatividade no adulto. Teremos uma criança competente e criativa se houver um adulto competente e criativo”. Para a criatividade ser desenvolvida na criança na escola da infância, é preciso que haja profissionais com essa capacidade afluída, afinal, um adulto que não é criativo não tem competência para estimular a criatividade de alguém.

4.3 O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRIATIVO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA DA ESCOLA DA INFÂNCIA EM REGGIO EMILIA

Ao refletir sobre a concepção de criatividade da criança na perspectiva dos pesquisadores contemporâneos da escola da infância de Reggio Emilia, como Roberta Cardarelo e Antonio Gariboldi, é possível compreender as relações das suas reflexões sobre a temática em destaque com os autores clássicos como Vea Vecchi, Loris Malaguzzi, Carla Rinaldi e Lev Vygotsky, destacados no subcapítulo anterior.

Sabe-se que a criatividade apresenta os seus primeiros indícios ainda na infância; há indícios de que, desde o nascimento, ela se faz presente como capacidade de pensamento, fato esse que faz com que ela seja considerada uma capacidade inata ao pensamento do sujeito.

Se por um lado destacamos a forma como a criatividade é um aspecto que caracteriza todas as crianças e não um elemento que pertence apenas a personalidades particulares, por outro lado, é considerado uma qualidade inata e é identificada como uma expressão livre da criança (CARDARELLO, 2016, p. 156, tradução nossa).

Nesse contexto, a criatividade da criança está presente nas suas ações mediante as situações do seu dia a dia, como destaca Roberta Cardarelo (2016, p.105, tradução nossa): “as crianças nos primeiros anos de vida são inevitavelmente e identicamente criativas apenas porque estão lutando com a novidade e a descoberta do mundo”. Ao explorar o desconhecido e encontrar uma finalidade para ele, a criança utiliza a sua criatividade.

Nessas ações de explorar e experienciar, as crianças contam com o auxílio dos cinco sentidos; essa relação entre os sentidos permite que ocorra a sinastria que é o “processo de transferência de um campo sensorial para outro através de uma experiência ou percepção” (CARDARELLO; GARIBOLDI, 2016, p.177, tradução nossa), estimulando, dessa maneira, a criatividade.

Partindo dessa perspectiva – em promover meios e situações para acontecer a sinastria e, assim, estimular o pensamento criativo – ao pensarmos no contexto da escola da infância, é possível que seja desenvolvida por meio de “jogos” e atividades focadas para misturar percepções sensoriais, como ocorre quando o

professor propõe jogos envolvendo a tradução gestual de som e música (CARDARELLO; GARIBOLDI, 2016, tradução nossa). Essas atividades impulsionam a sensação e a percepção, estimulando, assim, a criatividade da criança.

Essas experiências também auxiliam no desenvolvimento da imaginação, sendo considerada mais uma capacidade de pensamento que estimula o desenvolvimento da criatividade (CARDARELLO, 2016). Ao imaginar, a criança se fundamenta nas experiências que teve no meio, e é delas que a criança extrai fragmentos para imaginar. Como esclarece Cardarello (2016, p. 31, tradução nossa):

Você não imagina no vazio, você imagina usando o reservatório de conhecimento próprio. O aspecto que surge uma imaginação inovadora, é, no mínimo, a capacidade de construir combinando de forma inusitada ao conhecimento possuído e vislumbrar usos incomuns, ou aplicados a campos diversos do usual. Outro passo 'Superior' do que 'bom senso', então nos faz acreditar que este processo de geração inovadora de soluções de ideias e objetos vem da combinação livre e despreocupada de organização de ideias e palavras já conhecidas. A combinação de ingredientes antigos para a criação de algo.

A criança cria com o auxílio da imaginação, já que ela é a que antecede o processo criativo. Ao criar algo, a criança primeiro imagina, para, em seguida, expressar a sua criatividade da maneira que achar melhor para o contexto, seja por palavras, por desenhos, jogos, dançando, cantando dentre as mais variadas formas de representar.

A capacidade e o hábito de imaginar implica a capacidade de imaginar, ou seja, antecipar mentalmente o que ainda não existe ou o que não existe. Esta dimensão representa realmente a figura da criança criativa, mas ao mesmo tempo, diz aos educadores para quais atividades e tarefas são úteis estimular a criatividade. Sem o jogo da imaginação a criatividade não é e nunca seria alimentada (CARDARELLO, 2016, p. 31, tradução nossa).

Nesse ínterim, da criança expressar-se por meio da representação, é necessário que os educadores da escola da infância tenham estratégias para tanto. Sendo assim, o educador é um dos principais intermediadores para auxiliar a criança nesse processo, seu papel está voltado em criar uma

atmosfera na qual as crianças se sintam emocionalmente seguras e não julgadas, que eles têm uma variedade de espaços e materiais estimulantes e tempo prolongado que permite a exploração e o desenvolvimento de pensamentos e ações, de valorização das atividades e projetos que incentivam as crianças. para enfrentar problemas a serem resolvidos de

forma criativa. São, no entanto, aspectos que implicam precisão no papel que o professor deve assumir dentro do contexto das experiências que se pretendem para facilitar o pensamento criativo (GARIBOLDI; CARDARELLO, 2016, p. 206, tradução nossa).

Nessa perspectiva, um dos elementos que devem ser pensados pelos professores ao promover o desenvolvimento da criatividade da criança são os materiais. Gariboldi (2016, p. 170, tradução nossa) destaca que eles “precisam ser selecionados não para serem usados de muitas maneiras, mas para dar às crianças oportunidades específicas de fazer diferentes tipos de descobertas”. Os materiais disponibilizados devem ser pensados de acordo com o projeto e precisam ser renovados constantemente.

O fornecimento de materiais deve, portanto, ser gradativo, pensado, o adulto deve lançar estímulos e então, observando os processos ativados, modular a introdução de novidades para garantir que o negócio seja enriquecido e desenvolvido. Também é essencial ser capaz de explorar e agir continuamente sobre os materiais, permitindo longos períodos de tempo e, em seguida, modificando a proposta de forma adequada. A dimensão dinâmica da organização do espaço e dos materiais é um aspecto que é lembrado de forma mais extensa por outros professores, que destacam como o ambiente deve evoluir e se transformar ao longo do ano e dos projetos (CARDARELLO, 2016, p. 17, tradução nossa).

Os materiais são potencializadores da expressão criativa da criança. Já o professor precisa refletir e organizar os materiais a fim de as “crianças expressarem suas ideias criativas da maneira mais clara e vívida possível; ambiguidade, para encorajar a experimentação e persistência e para servir de modelo” (GARIBOLDI, 2016, p. 161, tradução nossa). Para tanto, é necessário que a criança tenha conhecimento dos materiais, ou seja, ela precisa construir uma intimidade, um domínio, uma afinidade com eles. Nessa perspectiva, Gariboldi (2016, p. 167, tradução nossa), defende que a criança, para expressar a sua criatividade, precisa ter “conhecimento da matéria-prima para construir, uma base. A criança deve receber experiências. Depois de tentar as coisas, ela pode então associar, brinque com eles, use-os e evolua-os”. É, pois, por meio dessa relação íntima entre o material, os pensamentos e os sentidos, que a criança irá expressar a sua criatividade.

Outros dois fatores importantes relacionados com o desenvolvimento da criatividade é o ambiente e o espaço onde os materiais estão organizados. Cardarello (2016, p. 131, tradução nossa) destaca a necessidade de se “criar um

ambiente no qual a criança se sinta emocionalmente segura e valorizada, de ter espaços e materiais estimulantes e um tempo relaxado que lhes permita explorar e desenvolver pensamentos e ações, e potencializar atividades e projetos”. Além desses fatores, esses ambientes e/ou espaços devem disponibilizar

o acesso fácil a uma variedade de informações e conhecimentos (livros ou outros) e aos materiais ou ferramentas de que você precisa; a disponibilidade de tempo e o controle autônomo sobre ele; a disponibilidade de um espaço específico e protegido que permite que você se concentre por alguns períodos sem interrupções e saia e fique com o que está fazendo; a presença de um ambiente psicologicamente seguro no qual é possível experimentar sem sucesso e que ajuda a enfrentar ou evitar experiências negativas. (GARIBOLDI, 2016, p. 160, tradução nossa).

Esses elementos são importantes, uma vez que atuam como auxiliares na motivação da criança para interagir nesse espaço e ambiente. É a partir da interação estabelecida entre a criança e o meio em que ela está inserida que a sua criatividade será desenvolvida. Nesse contexto, Antonio Gariboldi (2016, p. 159, tradução nossa) destaca que a criatividade é desenvolvida por meio

das relações recíprocas entre a potencialidade do sujeito e as características físicas e sociais das situações ambientais influenciam os comportamentos e competências expressas nos vários contextos. Da mesma forma, podemos dizer que o pensamento criativo não ocorre no vácuo, não é o resultado apenas dos traços e características de personalidade do sujeito, mas está significativamente ligado à fisionomia do micro e macro sistema ambiental do qual ele é separado. Nessa visão, a criatividade está situada na relação co-evolutiva entre o indivíduo e o meio ambiente e não pode ser entendida isolando-se os indivíduos e seu trabalho, pois “a criatividade não acontece na cabeça das pessoas, mas na interação entre os pensamentos de uma pessoa e um contexto sociocultural”.

As relações estabelecidas entre os espaços e o ambiente auxiliam na interação social, que é importante ser estimulada quando falamos do desenvolvimento da criatividade, pois, como afirmam Cardarello e Gariboldi (2016, p. 207, tradução nossa), “a criatividade, de fato, pode ser fortalecida por meio da interação social”. A partir das interações, são realizadas trocas de informações entre os pares, possibilitando a realização de conexões que ainda não estavam claras e estimulando o desenvolvimento de novas conexões.

Dentro do grupo, as crianças são confrontadas com diferentes conhecimentos, habilidades e perspectivas e, portanto, têm a possibilidade de adquirir elementos para construir novas conexões e combinações. (CARDARELLO e GABIBOLDI, 2016, p. 207, tradução nossa).

Em outras palavras, pode-se afirmar que é na interação, em especial na escola da infância, que a criatividade é potencializada na criança. Afinal, é na escola que a criança tem a possibilidade de interagir com seus pares em contextos e situações que as levam a um estado de provocação da curiosidade, de questionamentos, de pesquisas e diálogos.

A criatividade também está ligada à colaboração com os pares, em minutos. Daí a importância de frequentar o jardim de infância para partilhar, experiências, para ver outras crianças, para alimentar a curiosidade, no dia a dia. Pode-se pensar que a criatividade se pretende, antes de tudo, como um processo cognitivo individual e intransferível, e não como um elemento que pode ser alimentado e desenvolvido estimulando a interação entre crianças em cópias específicas, que nunca são cópias, mas sim um empréstimo de conhecimentos que os enriquecem em contextos de vivência e mediação desses processos (GARIBOLDI, 2016, p. 170, tradução nossa).

A metodologia de projetos também auxilia no processo de desenvolvimento da criatividade na escola da infância. Essa proposta metodológica tem como pressuposto principal a resolução de problemas por meio da interação das crianças com seus pares, professores, ambiente e espaço, auxiliando consequentemente no desenvolvimento da criatividade.

Acerca da metodologia, Gariboldi (2016, p. 137, tradução nossa) destaca:

os problemas nos quais o pensamento analógico deve ser ativado e aqueles que requerem um *insight* sobre a estrutura do problema e uma reestruturação do campo cognitivo são, portanto, os problemas que podem ser associados com mais frequência. A metodologia de problemas pode, portanto, ajudar no campo educacional, quando se pretende promover o uso da criatividade, entender a ligação entre a resolução de problemas e os processos criativos e projetar e propor contextos funcionais de experiência para esse fim. Por outro lado, que representa o momento em que a criatividade se expressa de forma mais evidente e talvez mais insondável, pode ser contextualizado dentro de um processo onde o pensamento lógico e analógico se alternam, pensamento divergente e convergente, e que pode ser em parte objeto de uma intervenção educativa que visa aumentar.

Para a criatividade da criança ser desenvolvida por meio de resoluções de problemas no contexto da escola da infância, é necessário que o educador, “ofereça oportunidades, apoio e tempo para as crianças investigarem em profundidade e permitindo-lhes se envolver e lidar com situações problemáticas em que podem

inventar, individualmente ou em grupos, soluções originais” (GARIBOLDI, 2016, p. 138, tradução nossa).

Para encontrar soluções originais, a criança se utiliza do conhecimento que possui e adapta para o contexto presente da problemática, a fim de encontrar uma solução para tal a partir de experiências anteriores. A respeito disso, Gariboldi (2016, p. 140, tradução nossa) destaca:

A solução encontrada é, portanto, original, se entendermos a originalidade como a capacidade de expressar novas ideias e reconhecer novas conexões entre pensamento e objetos, pois a criança é capaz de pensar fora dos esquemas de seus companheiros, ou seja, a partir de esquemas conhecidos. E elaborar uma ideia diferente, uma nova conexão entre a situação que está vivenciando.

Sendo assim, a criança precisa encontrar uma solução autêntica para resolver um problema e saber expressá-lo para, então, ser considerada criativa e original a sua solução.

As descrições a seguir retratam uma situação em que a criança cumpre todos os elementos que dão a entender que a solução é criativa no contexto da escola da infância:

Havia uma casinha e não tinha mais vagas para entrar mais de três crianças, porque elas não estavam, a porta fechou, então os outros que queriam entrar brincavam com as toalhas, iam e tocavam a campainha que não estava ali, os outros dentro da casinha não deixava entrar. Uma menina, na segunda recusa, a gente observa, para no meio da antisseção, tira um pano daquelas um pouco peludos, amarronzadas. Ela achou a estratégia para entrar ... colocou o pano na cabeça dela, e faz “din don, sou uma pobre velhinha toda fria, me deixe entrar”, e os amigos a deixaram. Situação que a menina resolve com uma solução original. (GARIBOLDI, 2016, p. 140, tradução nossa).

Nessa perspectiva, o papel do educador não é de “limitar-se a agarrar e apoiar processos de resolução de problemas ou a criar condições para eles, mas deve propor situações problemáticas que ativem o seu pensamento criativo” (GARIBOLDI, 2016, p. 145, tradução nossa). Ou seja, a criança tem capacidade intelectual para solucionar problemas, mas, para tanto, ela precisa de condições que a auxiliem a refletir sobre o que ainda não está claro para ela e que a impede de chegar a uma solução, e esse é o papel do educador, trazer reflexões que permitam à criança chegar na resolução da problemática.

Portanto, para estimular aquele processo associativo e combinatório que caracteriza o pensamento criativo, é necessário, para alguns professores, dar à criança a possibilidade de ver um problema ou fenômeno sob diferentes perspectivas e ângulos e, assim, ajudá-la a se integrar e pensar sobre diferentes pontos de vista (CARDARELLO, 2016, p.169, tradução nossa).

Para tanto, nessa abordagem, é necessário que o educador tenha desenvolvido uma escuta sensível, ou seja, ele precisa estar atento aos sinais da criança para compreender que ela está passando por alguma dificuldade e buscar a melhor maneira de auxiliá-la.

Sobre esse processo Gariboldi (2015, p. 166, tradução nossa) esclarece:

Ouvir é fundamental. Quando uma criança se sente ouvida e compreendida, é apropriado operar um relançamento de seus pensamentos e ações. Significa compreender uma criança e fazê-la se sentir compreendida. Implica, portanto, na capacidade de descentralizar, valorizar as ideias infantis e não ter uma ideia banalizada do que a criança pode expressar e produzir. A atitude de escuta, que deve qualificar qualquer atividade com crianças que pretenda ser educativa, parece aqui uma condição necessária para a criatividade, um pré-requisito indispensável para que o professor possa realmente exercer uma função de apoio à criatividade das crianças.

A escuta está relacionada com a motivação, com o acolhimento, com a amorosidade e a sensibilidade, pois quando o educador auxilia a criança ou grupo, ele demonstra para ela/eles que ela/eles não estão sozinhos, fator esse que dá segurança para a criança expressar e desenvolver a sua criatividade.

Ainda sobre a escuta, segundo Gariboldi (2015, p. 166, tradução nossa):

Ouvir uma criança também significa de alguma forma, como mencionado por um professor anteriormente, comunicar-se e dar-lhe uma sensação de confiança e segurança. Inculcar tranquilidade na criança, fazê-la sentir-se acolhida e segura, constitui uma condição dos professores que permite à criança se expressar e, portanto, desenvolver também comportamentos criativos.

Assim, quando falamos de criatividade e de como ela pode ser desenvolvida, é necessário pensar nos critérios que estão embutidos para estabelecer se aquilo representado pela criança é ou não algo criativo. Um desses critérios é se o que foi expresso pela criança no contexto no qual ela está inserida é útil/apropriado para a situação da qual ele emergiu.

Portanto, um produto é criativo quando é apropriado ao propósito do produtor. Todas as construções – como, por exemplo, castelos – feitos por crianças são criativos; apresentam elementos de originalidade funcionais para tarefa, não mera extravagância. Se as crianças colocam flores ou folhas em cima de um castelo feito com restos de madeiras fazem um produto original, mas se fazem chover as sobras de migalhas de pão em resposta à intenção para simular uma queda de neve, então eles fazem um produto criativo, porque é simultaneamente inesperado e apropriado para a situação e as suas limitações (CARDARELLO, 2015, p. 30-31, tradução nossa).

Outra característica que nos leva a compreender melhor as representações criativas na infância é a funcionalidade da criação feita pela criança, ou seja, se ela contribui para a solução da problemática do contexto em que ela foi desenvolvida. A solução de um problema é um dos elementos de manifestação de criatividade na infância, como destaca Roberta Cardarello (2016, p. 33, tradução nossa):

Finalmente a atividade criativa encontra expressões nos momentos e tarefas da solução de problemas: encontra uma nova solução para um problema prático ou inventar uma nova solução para uma pergunta. Cada uma dessas atividades é certamente praticada em jardins de infância e amplamente contemplada por nossa legislação nacional (das Diretrizes para as muito recentes indicações de 2012 recém-enunciadas ao CSPI). Representam, portanto, o maior número de contextos prescritos e habituais.

Outra característica importante, que auxilia os educadores a compreender as produções da criança como algo criativo é a sua originalidade, ou seja, a elaboração de algo novo/inusitado. Para Cardarello (2016, p. 35, tradução nossa):

Em outras palavras, a criatividade não é uma questão de “tudo ou nada”, mas provavelmente de gradação e produção de elementos inesperados dentro de uma configuração que possui caracteres de repetição e codificação esquemática. Talvez neste sentido, Vygotsky reitera que mesmo a imitação de um objeto nunca é uma mera réplica, é algum elemento de originalidade.

A partir dos expostos acima, podemos considerar que as produções das crianças são criativas na escola da infância quando atendem a algumas características básicas como a originalidade. Além dessa, elas devem ser apropriadas, adequadas e úteis/funcionais, como explicado Gariboldi e Gardarello (2013, p. 204, tradução nossa):

As crianças, por exemplo, produzem muitas ideias originais, no sentido de que são incomuns ou novas ideias com relação a essas produzidas por eles mesmos ou passado por seu grupo de pares. No entanto, as ideias podem

ser originais, mas nem sempre necessariamente criativas. As ideias criativas, invenções ou soluções também devem ser de alguma forma eficaz, apropriado, adequado ou útil e isso implica a capacidade de direcionar.

As características destacadas pelos autores são consideradas qualidades distintas que fazem com que a representação da criança seja considerada criativa; elas estão relacionadas com a mesma visão de criatividade na concepção do produto. Esse fato que nos faz refletir se a criatividade desenvolvida na escola da infância seria uma abordagem dinâmica, mutável, que está em constante sintonia com o contexto social.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção explicita os métodos da pesquisa, concatenando-os no percurso selecionado, para melhor apresentar a operacionalização justificada da investigação científica que aqui se propõe.

5.1 A NATUREZA DO MÉTODO DA PESQUISA

Para respondermos às perguntas de pesquisa – Como o ateliê pode ser um espaço potencializador para a expressão do pensamento na Educação Infantil a partir da compreensão de Loris Malaguzzi e Isabella Veà Vecchi nas obras *Arte e Criatividade em Reggio Emilia* e *La Educación Infantil em Reggio Emilia*? Como o espaço do ateliê instiga e favorece a aprendizagem, considerando a criatividade da criança? – fundamentamo-nos nos seguintes objetivos gerais: analisar a perspectiva de Loris Malaguzzi e Isabella Veà Vecchi quanto ao desenvolvimento da criatividade da criança potencializado pelo ateliê, a fim de justificar a nossa tese de que aprendizagem é um processo criativo e o ateliê é um espaço de promoção da criatividade no desenvolvimento da criança.

Utilizamos como aporte metodológico teórico a pesquisa qualitativa exploratória (GIL, 2002; BOGDAN; BIKLEN, 1996), a pesquisa bibliográfica (GIL, 2002) e análise interpretativista de Severino (2017). Fundamentamo-nos na metodologia qualitativa, pois trata-se de uma pesquisa que está relacionada ao contexto educacional infantil, além de ser um modelo de pesquisa que incide sobre diversos aspectos do universo educativo (BOGDAN; BIKLEN, 1996). Outro fator importante dessa metodologia é que impacta nesta pesquisa de maneira positiva a atender aos objetos, pois as fontes de pesquisas tendem a ser dados escritos, como livros e artigos, visto que nessas fontes é possível encontrar elementos teóricos para fundamentar nosso objeto e objetivos.

Sobre a metodologia escolhida, em destaque, Bogdan e Bilken (1996, p.48) explicam:

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e

outros registos oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos.

Nesse contexto, em que a abordagem qualitativa possibilita a pesquisa em dados descritivos, recorre-se à pesquisa em fontes bibliográficas, pois os estudos voltados à criatividade e ao espaço do ateliê encontram-se organizados em livros e artigos. A pesquisa bibliográfica, segundo Antônio Carlos Gil (2002), é um tipo de investigação

[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Nesta tese, a pesquisa bibliográfica foi a principal fonte de investigação para obter informações sobre a imagem de criança, sobre o desenvolvimento da criatividade e sobre o espaço e ambiente do ateliê, obras de divulgação, de onde é possível extrair informações para o desenvolvimento teórico desta pesquisa, além de livros de referência que nos direcionaram a novas fontes a partir das obras *Arte e Criatividade em Reggio Emilia* de Vea Vecchi e obras *La educacion infantil* de Loris Malaguzzi.

Sobre a classificação de referências bibliográficas e divulgação Gil (2020, p.44) destaca:

Os livros de leitura corrente abrangem as obras referentes aos diversos gêneros literários (romance, poesia, teatro etc.) e também as obras de divulgação, isto é, as que objetivam proporcionar conhecimentos científicos ou técnicos. Os livros de referência, também denominados livros de consulta, são aqueles que têm por objetivo possibilitar a rápida obtenção das informações requeridas, ou, então, a localização das obras que as contêm. Dessa forma, pode-se falar em dois tipos de livros de referência: livros de referência informativa, que contém a informação que se busca, e livros de referência remissiva, que remetem a outras fontes.

A pesquisa bibliográfica tem como vantagem a possibilidade ampla para encontrar informações. Segundo Gil (2020, p. 45), “essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito

dispersos pelo espaço”. Em contrapartida, ela pode apresentar fontes com informações equivocadas, sendo necessário analisar criticamente essas informações para replicar os erros. (GIL, 2020, p. 45).

Para esta pesquisa, analisamos os conceitos criatividade e aprendizagem; imagem de criança; ateliê e aprendizagem nas obras *Arte e Criatividade em Reggio Emilia de Veia Vecchi* e *La Educación Infantil em Reggio Emilia* de Loris Malaguzzi. Segundo Severino (2017, p.84), “o conceito é a imagem mental por meio da qual se representa um objeto”. Ao analisá-los por meio da metodologia que privilegia os conceitos, possibilita-se um contato mais profundo com o termo, pois é investigando que é possível chegar em um “conjunto de propriedades características do objeto pensado” (SEVERINO, 2017, p. 84). Dessa forma, permite-se uma compreensão mais detalhada desses elementos para tecer nossas argumentações, já que, ao se tratar de uma tese, é necessário apresentar avanços científicos.

Para concluir a apresentação sobre os métodos em que nos fundamentamos para tecer o corpo da tese, é importante mencionar que também nos apoiamos na pesquisa básica ou fundamental, pois ela está “ligada ao incremento do conhecimento científico sem qualquer objetivo comercial” (SEVERINO, 2017, p. 62). Assim, nossa a pesquisa básica é voltada a investigações de características científicas, aquelas que produzem novos conhecimentos.

5.2 ETAPAS DA PESQUISA

Ao destacar sobre as etapas da pesquisa da presente tese, como ressaltado anteriormente, fundamentamo-nos nas metodologias de pesquisas qualitativa e bibliográfica, pois elas possibilitam a busca em documentos descritivos (BOGDAN; BIKLEN, 1996, p.48) como artigos, teses e dissertações – fontes essas que são cabíveis para o desenvolvimento desta pesquisa.

No primeiro momento, realizamos a pesquisa tipo Estado da Arte, que nos permitiu realizar levantamentos nas bases de dados em plataformas educacionais que agregam teses e dissertações, como a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) e Google Acadêmico.

Para os artigos, realizamos a busca no portal do Educere – Congresso Nacional de Educação. Durante a investigação, foi possível analisar um olhar de

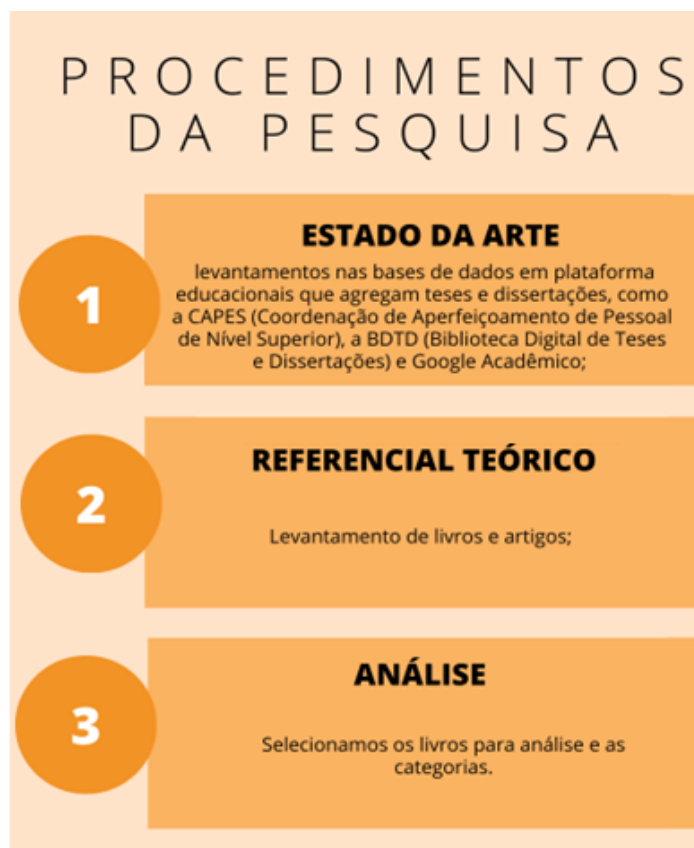
flexibilidade do espaço ateliê, visto que ele está sendo desenvolvido em contextos diversos, além da escola, como em hospitais e de maneira *on-line*. Outro ponto considerado foi a exclusividade da pesquisa, visto que não encontramos estudos que destaquem sobre a potencialidade do ateliê no desenvolvimento da criatividade da criança.

No segundo momento, a partir da nossa temática, demos início aos procedimentos de revisão bibliográfica e coleta de dados nas obras. Realizamos o levantamento dos nossos referenciais em livros e artigos, uma vez que a nossa pesquisa é bibliográfica. Ao se valer dessa metodologia, o pesquisador utiliza fontes para as coletas de dados a partir de palavras e/ou imagens e não referências numéricas (BOGDAN; BIKLEN, 1996).

Fundamentados na pesquisa bibliográfica selecionamos fontes, como livros e artigos em sites e bibliotecas nacionais e internacionais. As referências “organizaram-se de acordo com critérios de natureza temática. Assim, o livro é fichado, tendo em vista a área geral e específica dentro da qual se situa” (BOGDAN; BIKLEN, 1996, p.70). Em outras palavras, para a pesquisa e análise, selecionamos os documentos que atendessem ao nosso objeto de estudos e realizamos o seu fichamento, em que são destacadas as partes importantes de acordo com o nosso objeto para desenvolvermos nossas seções.

No terceiro momento, realizamos a seleção dos livros *Arte e Criatividade em Reggio Emilia* e *La Educación Infantil em Reggio Emilia* para realizar a análise. Esses três momentos podem ser visualizados no fluxograma a seguir.

FLUXOGRAMA – PROCEDIMENTOS DA PESQUISA



FONTE: Autoria própria

5.3 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Durante a nossa investigação, tivemos que realizar escolhas teóricas que nos auxiliassem a responder às nossas perguntas de pesquisa referentes a dois aspectos, quais sejam o atelier como um espaço potencializador para a expressão do pensamento na Educação Infantil pela lente de Loris Malaguzzi e Isabella Vecchi Vecchi, bem como o atelier como um espaço instigador e favorecedor da criatividade da criança.

A partir do nosso objeto e objetivos estruturamos categorias para análise sendo elas: imagem de criança, criatividade e aprendizagem e ateliê e aprendizagem nos livros *La Educación na Infantil em Reggio Emilia* e do livro *Arte e Criatividade em Reggio Emilia*. Para realizar a análise, fundamentados na metodologia de pesquisa intepretativista de Severino (2017, p.45), percorremos as seguintes etapas: intepretação que leva o autor a “situar o pensamento desenvolvido na unidade na esfera mais ampla do pensamento geral do autor, e em verificar como

as ideias expostas na unidade se relacionam com as posições gerais do pensamento teórico do autor, tal como é conhecido por outras fontes”. O segundo momento o pesquisador situa a sua posição e busca encontrar pontos em comuns e originais. Na terceira etapa é a compreensão interpretativa, o autor situa a sua posição, ou seja, a sua visão. No quarto passo, o autor apresenta “ideias expostas no texto com outras ideias semelhantes” (SEVERINO, 2017, p. 46). E, por fim, a interpretação crítica, que acontece durante a leitura analítica e tem o intuito de um juízo crítico e uma tomada de posição.

6 TECENDO OLHARES: O ATELIÊ NO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

O objetivo dessa seção é analisar as categorias (1) imagem de criança, (2) ateliê e aprendizagem e (3) criatividade e aprendizagem, nos livros *La Educación na Infantil em Reggio Emilia* e do livro *Arte e Criatividade em Reggio Emilia*, visto que elas tendem a ir ao encontro da nossa tese: a aprendizagem é um processo criativo e o ateliê é um espaço de desenvolvimento da criança. Nas seções 6.1, 6.2 e 6.3 destacamos as análises realizadas no livro de Veia Vecchi; já nas seções 6.4, 6.5 e 6.6 apresentamos as considerações fundamentadas em Loris Malaguzzi.

6.1 IMAGEM DE CRIANÇA

Nas escolas da infância em Reggio Emilia, a imagem que permeia a de criança é a que ela tem capacidade de realizar conexões diversas. De acordo com Veia Vecchi (2017, p.52), as crianças nos fazem ver a semente do conhecimento: o maravilhamento, a curiosidade, a capacidade de construir novas conexões”. Esse fato está relacionado com “o olhar das crianças que interroga o mundo, surpreende-se e procura hipóteses de interpretação” (VECCHI, 2017, p. 52). A criança tem a capacidade e a facilidade de construção e desconstrução do pensamento, permitindo que ela realize novas conexões de pensamento e a expresse de diversas maneiras e meios. Nesse contexto, é possível considerar que “cada criança nasce com a possibilidade de se expressar por meio de muitas linguagens, o que torna a educação e a didática capazes de falar muitas línguas” (VECCHI, 2017, p. 57), proporcionando diversos meios de exploração e expressão para criança.

Outra imagem de criança em Reggio Emilia está relacionada com a ideia de laboratórios sensoriais, visto que a criança tem uma curiosidade característica da infância que a motiva explorar o que desperta o seu interesse. Assim, ela irá explorar o meio em que está inserida a partir do olhar, tocar, cheirar e provar, e, dessa forma, atribuirá novos significados e construindo novos conhecimentos.

[...] as crianças são um laboratório sensorial, conhecem e interpretam o mundo mediante processos sinestésicos, ativando os cinco sentidos, então, merecem um ambiente rico de um ponto de vista sensorial e o

desenvolvimento do projeto também deve utilizar instrumentos que valorizem esses aspectos; um projeto de ambiente para a infância que seja pobre de um ponto. (VECCHI, 2017, p. 145).

Concebendo a imagem de criança como a de um sujeito sinestésico e capaz de criar novas conexões, reflete-se sobre a concepção metodológica e a organização de espaços que auxiliem a promover a liberdade e a autonomia da criança em explorar e se expressar.

Veia Vecchi (2017, p.144) afirma sobre os ambientes que:

O cuidado ao projetar os ambientes e ao habitá-los provém e corresponde à imagem de criança (e do homem) que está na base da filosofia educativa, referência para nós, e é necessário avaliar o quanto, no cotidiano, um ambiente permite ou proíbe, explorações, as sensibilidades.

A abordagem de ensino de Reggio Emilia se fundamenta em uma imagem de criança construtora do seu conhecimento, considerando que a criança tem capacidades intelectuais para desenvolver-se e construir o seu próprio conhecimento, sendo vista com o principal agente provedor do seu conhecimento.

Para Veia Vecchi (2017, p.71):

[...] há um traço distintivo da pedagogia reggiana que é essencial para sustentar a qualidade pedagógica que deriva da presença do ateliê e se revela capaz de superar de alguma maneira a qualidade profissional de cada uma das pessoas: trata-se da presença forte de uma filosofia pedagógica que considera a criança e o adulto como construtores de conhecimento.

Como destacado acima, a criança é considerada construtora do conhecimento, pois é durante a infância que os sentidos estão mais apurados, comparando com outros períodos da vida. Em outras palavras, pode-se afirmar que é nesta fase que a criança tem potencialidades de se desenvolver. Para tanto, é preciso que o educador proponha meios para esse desenvolvimento.

Como se sabe, as crianças nascem com um aparelho sensorial muito sofisticado e equipado para receber uma pluralidade de estímulos, mas essa capacidade de aprender tende a se dispersar ao longo do tempo e durante o crescimento, porque, em geral, não encontra atenções adequadas que a defendam, nem recebe estímulos adequados que alimentem a sua potencialidade. (VEA VECCHI, 2017, p.145).

As crianças também são consideradas sujeitos altamente sensíveis, devido aos seus sentidos aguçados. Essa característica permite às crianças terem experiências no ambiente e espaço em que estão inseridas de maneiras diversificadas e inesperadas com diversos recursos, proporcionando novas experiências e descobertas.

Vea Vecchi (2017, p. 142) comenta que:

nesses últimos anos, com o advento das câmeras digitais, por meio de fotografias tiradas diretamente por elas, pudemos constatar e confirmar essa sensibilidade em relação ao ambiente. É, de fato, surpreendente ver as fotografias que tiram: devolvem-nos modos de ver e pontos de vista totalmente inesperados, como a importância atribuída a uma só cor, a imagem tão aproximada que preenche completamente a fotografia, o grande interesse por um raio luminoso que entra por uma janela, o florescer de um muro rachado ou as brincadeiras que nascem do reflexo do vidro de uma janela. Das fotos das crianças com as câmeras digitais, 90% são de particularidades e, quanto às preferências de meninas e de meninos, os percentuais de fotos de detalhes são bem similares.

Conforme o avanço da concepção de criança reflete nas propostas de ensino e aprendizagem, na organização do espaço e nos materiais disponibilizados.

6.2 ATELIÊ E APRENDIZAGEM

A proposta pedagógica nas escolas da infância de Reggio Emilia foi desenvolvida com o intuito de promover um contexto educativo desconectado das tradições conservadoras, tendo em sua concepção pedagógica a reflexão sobre o espaço e o ambiente, em especial o ateliê no desenvolvimento da criança – que trouxe um novo conceito para infância e educação infantil. Nesse ínterim, Vea Vecchi (2017, p. 98) menciona:

A experiência educativa das creches e das escolas da infância de Reggio se caracterizou imediatamente por um forte traço de pesquisa de inovação; uma pedagogia que procurou sair das fronteiras da pedagogia tradicional, que logo procurou referências culturais (não só pedagógicas) internacionais e interdisciplinares, tornando-se e se propondo, portanto, uma pedagogia transgressora em relação à tradição; uma pedagogia que desde cedo lutou contra o hábito e o tédio, perseguindo a mudança e novas possibilidades.

No ateliê nas escolas da infância reggianas, a aprendizagem se fundamenta entendendo que o aluno é centro do processo da construção do conhecimento, e o

ensino-aprendizagem acontece a partir da experiencição, da relação multidisciplinar, tanto na interação com os pares quanto com os professores, por meio de levantamentos de hipóteses e na interação com diversas linguagens que fundamenta o espaço do ateliê.

Conforme Veia Vecchi (2017, p. 98):

Nessa procura permanente pela inovação, seguida e perseguida, atravessando Simona: A arte, na pedagogia reggiana, foi utilizada como força de ruptura do pensamento dominante. Quando tenta, do ponto de vista construtivista e socioconstrutivista, entender como as crianças aprendem, percebe-se que isso acontece de acordo com uma modalidade multidisciplinar e polissensorial, uma modalidade que já está nas crianças e que o ateliê contribuiu para valorizar: isto é, as crianças, quando aprendem, fazem isso segundo uma modalidade polissêmica, entrelaçando e conectando diversas linguagens entre si, e isso é exatamente o que a escola tradicional não faz, porque tende a separar as linguagens (que são definidas como saberes, disciplinas, campos do saber etc.).

É no ateliê que a criança tem contato com múltiplas linguagens – “sendo elas diferentes modos de a criança (do ser humano) representar, comunicar e expressar o pensamento por meio de diversas mídias e sistemas simbólicos as linguagens, portanto, são as múltiplas fontes/gêneses do conhecimento” (VECCHI, 2017, p. 99). São elas as linguagens artísticas presentes no ateliê – pictórica, plástica, teatro e desenho – que auxiliam as crianças no processo de ensino-aprendizagem, a partir da relação e interação que as crianças estabelecem com as linguagens. Sobre esse aspecto, Veia Vecchi (2017, p. 99) pontua:

a atenção aos modos de aprender das crianças faziam surgir com força uma coisa que hoje pode parecer óbvia e banal: as crianças conhecem por meio do corpo, da sonoridade, da linguagem gráfica, pictórica, plástica... Desse modo, o que aparecia era que as linguagens expressivas/poéticas eram linguagens empáticas com o modo de conhecer das crianças, ou seja, linguagens em sintonia, em relação emotiva, afetiva, relacional e cognitiva com o modo de conhecer das crianças e entre elas.

A figura do atelierista no espaço e ambiente do ateliê é muito importante, pois é ele que auxilia no processo de ensino e aprendizagem da criança, propondo uma didática que atenda aos pequenos. A metodologia didática utilizada nos ateliês é a da teoria relacionada com a prática – dado que a criança é um sujeito sinestésico – a partir da relação com as linguagens artísticas e a partir sempre do contexto cultural da criança. Para Veia Vecchi (2017, p. 99):

Outro aspecto-chave da experiência educativa de Reggio, sempre presente, é o da estreita relação entre teoria e prática, não uma precedendo a outra, mas juntas, ao mesmo tempo, indispensáveis para avançar. Dada essa importância e dadas as considerações e as reflexões sobre o modo de aprender das crianças, fez-se imediatamente necessária uma escolha de ordem cultural, organizativa e de gestão (que são sempre ou deveriam ser aspectos de ordem cultural): a introdução da figura do atelierista e do ateliê. Escolhas que modificaram imediatamente a didática e, portanto, ainda mais complexamente, o projeto pedagógico e educativo.

Consideramos o ateliê “um agente educativo” (VECCHI, 2017, p. 135), pois ele proporciona, além de uma didática para a aprendizagem da criança, um espaço voltado “a uma atenção estética para as coisas, dificilmente encontrada em contextos escolares, que cai, sem dúvida, no ambiente físico” (VECCHI, 2017, p. 133). Afinal, um ambiente projetado para as crianças, com móveis planejados, com recursos físicos tecnológicos, com elementos artísticos e naturais potencializam o processo de ensino e aprendizagem. Nesse ínterim, sobre o ateliê como um espaço e ambiente de aprendizagem, Veia Vecchi (2017, p. 141) enfatiza:

[...] percebemos melhor os aspectos da sua natural predisposição para se colocarem em relação com o espaço: experimentam-no por meio de uma grande e sensível fisicalidade. Mediante a corridas, saltos, passos variados, mãos que tocam, que acompanham superfícies, as crianças exploram o espaço fazendo surgir delas as características formais, táteis, sonoras e luminosas.

Nesse sentido, consideramos o espaço e ambiente do ateliê capaz de promover o desenvolvimento da sensibilidade e cultura da criança.

6.3 CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM

O nome ateliê – dedicado por Loris Malaguzzi ao espaço em que as crianças constroem seu conhecimento no contato com diversas linguagens, faz relação metafórica com a criatividade, pois “a sua carga fecunda e inovadora, é uma espécie de célula produtora de criatividade (VECCHI, 2017, p.299)”. Nesse sentido, o ateliê nas escolas reggianas estimula a criatividade e aprendizagem da criança, logo, podemos considerar que ambos estão interligados, ou seja, nem a aprendizagem e a criatividade são desenvolvidas separadamente. Essa consideração pode ser explicada, pois

[...] o pensamento é um limite móvel, um jogo contínuo de desafio e de reinvenção, reformulador da estruturação das faculdades e dos seus domínios, e como essa tensão é, muito frequente, a origem da renovação de paradigmas e portanto, produtora de criatividade. (VECCHI,2017, p.48).

É a partir dos pensamentos, que são dinâmicos, movimentam-se, alteram-se e dão-se a partir das emoções – oriunda da interação com o meio que promove conexões, a criatividade é desenvolvida, assim como a aprendizagem. Nesse sentido, do desenvolvimento da aprendizagem e da criatividade, podemos considerar que a estética auxilia nesse processo, sendo ela importante potencializadora. Sobre isso, Vecchi (2017, p.32) destaca:

Se acreditarmos nessas afirmações, que naturalmente requerem avaliações posteriores e mais aprofundadas, podemos estabelecer uma primeira conexão básica: se a estética favorece a sensibilidade e a capacidade de conectar coisas até muito distantes entre si e a aprendizagem acontece por meio de uma conexão entre elementos diversos, então, a estética pode ser considerada como uma importante ativadora da aprendizagem.

No ateliê, a estética se faz presente e ocorre a valorização de características da infância como “curiosidade, a tensão para a pesquisa, a coragem, a criatividade, a empatia, as percepções sensoriais muito ativas” (VECCHI, p.303). Nesse contexto, compreendemos que, para o desenvolvimento da criatividade e da aprendizagem, é necessário que essas capacidades possam encontrar ocasiões para serem treinadas e experimentadas. Isso porque é nos ambientes e espaços como o ateliê, que a estética está presente por meio dos móveis, dos recursos, da organização da abordagem e dos atelierista, auxiliando no desenvolvimento da aprendizagem e da criatividade. Sobre essa afirmação, Veia Vecchi (2017, p.184) destaca:

[...] algumas características da criatividade são notáveis e citadas com frequência, como o pensamento divergente, a curiosidade, a não sujeição à autoridade, flexibilidade, a curiosidade, o espírito crítico, o pensamento analógico, a abordagem relacional, a dimensão estética, a autoestima, a coragem, a aceitação das contradições, a concentração, a perseverança, a capacidade de maravilhar-se, de produzir metáforas, de fazer metacognições. Podemos listá-las de maneiras diferentes, mas me parece, de qualquer maneira, que é óbvia a importância da educação e do viver em ambientes que deixam espaços sem temor, ao pensamento criativo.

Visto que a estética se nutre de empatia, de relação intensa com as coisas, não categoriza de maneira rígida e pode, portanto, constituir um problema em relação a certezas excessivas e simplificações culturais. Em outras palavras, a

estética, aliada ao ateliê, possibilita o desenvolvimento da criatividade e da aprendizagem, pois ela é flexível, o que permite que a criatividade e a aprendizagem sejam promovidas a partir do interesse da criança, desde a escolha dos materiais utilizados para representarem a aprendizagem e a criatividade.

O espaço e o ambiente do ateliê, para propor a aprendizagem e a criatividade, precisam também disponibilizar linguagens poéticas, como: música, canto, dança e recursos tecnológicos. Segundo Veia Vecchi (2017, p. 27): “seria realmente ingênuo pensar que somente a presença de um/uma atelierista possa construir grande mudança para aprendizagem, se a cultura do ateliê não se encontra em escuta recíproca e se ambos não são de qualidade”. Para tanto, é necessário, que haja

[...] um diálogo contínuo entre um ateliê de qualidade e uma pedagogia sensível às linguagens poéticas, com a consciência de que ambos são caracterizados, com frequência, por olhar diferente, profundo e que antecipa os tempos, para construir, juntos, espaços inovadores de grande interesse para a educação e a aprendizagem (VECCHI, 2017, p. 33).

O fato de o ateliê ter a relação com linguagens poéticas, a estética, tem uma metodologia que permite à criança construir sua aprendizagem e desenvolver sua criatividade, faz com que ele seja um espaço e ambiente que elimina as concepções tradicionais de ensino, que impedem o desenvolvimento da aprendizagem e da criatividade. Nesse ínterim, Veia Vecchi (2017, p.35-36) assevera:

[...] uma abordagem livre para os problemas e a irreverência com relação aos saberes consolidados, típicas de quem se ocupa de estética, não podem representar um potencial componente subversivo em relação a uma cultura e uma educação tradicional? Educação tradicional que é, com frequência, baseada em paradigmas fixos, imutáveis ao longo do tempo, com poucas dúvidas e incertezas.

Nesse cenário, em que a aprendizagem e criatividade se fazem presentes no desenvolvimento da criança nas escolas de Reggio Emilia, de acordo com Veia Vecchi (2017), as crianças procuram a beleza por meio de múltiplas linguagens em empatia, como procuram a estética de expressão de ideias e pensamentos. Então, a estética continua a desenvolver um papel de importante estrutura conectiva dos processos de conhecimento, instigando as crianças a relacionar pelos contextos educativos, desenvolvendo diversas habilidades.

6.4 IMAGEM DE CRIANÇA

Loris Malaguzzi ao desenvolver a sua abordagem de ensino para crianças na década de 1950, na Itália, em Reggio Emilia, criou a metáfora de *Jeito nenhum. As linguagens estão lá*. Nessa metáfora, Loris manifesta uma imagem de criança com cem linguagens, com infinitos potenciais, capacidades que são características da criança desde o seu nascimento. Para Loris Malaguzzi (2016, s/p, tradução nossa) a criança:

[...] é feita de cem. A criança tem cem linguagens e cem mãos, cem pensamentos, cem maneiras de pensar, de falar e de brincar. Cem e sempre cem modos de escutar de se maravilhar de amar cem alegrias para cantar e compreender cem mundos para descobrir cem mundos para inventar cem mundos para sonhar.

Nesse contexto das cem linguagens, o autor destaca que a criança tem “[...] um dom comum, ou seja, potencial [...] desde a infância, que fazem elas serem agentes da sua aprendizagem” (MALAGUZZI, 2016, p. 69, tradução nossa). Ou seja, a criança tem potenciais e poderes vigorosos para construir a sua aprendizagem (RINALDI, 2012, p.107). Dentre entre esses potenciais da criança estão a criatividade, a imaginação, a inventabilidade e a curiosidade (MALAGUZZI, 2016).

Essas imagens, segundo Loris Malaguzzi (2016, p.69, tradução nossa) são: “[...] universal da infância, presente em crianças de qualquer lugar do planeta”. Ou seja, Loris defende uma visão de criança global, a sua representação de criança refere-se a criança de todos os contextos.

A criança, antes mesmo de ingressar no sistema de ensino, tem conhecimentos e habilidades adquiridas no seu meio, ou seja, uma bagagem de experiências (MALAGUZZI, 2016, p. 72). Visto que essa criança tem potenciais, de ser precursora do seu desenvolvimento e da construção do seu conhecimento, nesse viés Loris Malaguzzi (1993, p.3) destaca:

Nunca podemos pensar na criança de forma abstrata. Quando pensamos em uma criança, quando a puxamos para olhar, essa criança já está fortemente conectada e ligada a uma certa realidade do mundo – ela tem relacionamentos e experiências. Não podemos separar esta criança de uma realidade particular. Ela traz essas experiências, sentimentos e relacionamentos para a escola com ela.

Para Loris Malaguzzi (2016, p. 71) , as crianças são produtoras de conhecimentos, pesquisadoras e que estão sempre aprendendo, “as crianças são autonomamente capazes de atribuir significados às suas experiências diárias por meio de atos mentais que envolvem planejamento, coordenação de ideias e abstração.” Malaguzzi também ressalta (2016, p. 41-42):

As crianças, independentemente do contexto em que se encontram, não esperam que alguém se questione, crie estratégias de pensamento, princípios e sentimentos. Sempre e em todos os lugares, elas desempenham um papel ativo na construção do conhecimento e da compreensão.

Ainda nesse contexto de representação da imagem de criança, Alfredo Hoyuelos (2020, p. 57) destaca que Loris Malaguzzi defendia, “a imagem de uma criança construtivista-interacionista, a ideia ecológica do desenvolvimento e a imagem que participa do prazer.” Essas representações de criança estão relacionadas para Malaguzzi a sua própria essência da criança.

6.5 ATELIÊ E APRENDIZAGEM

A abordagem de ensino e aprendizagem de Reggio Emilia dispõe do espaço e ambiente do ateliê que é “um exemplo maravilhoso do potencial que existe na oferta de ferramentas, estratégias e desafios às crianças, que aumentam sua capacidade para o pensamento e a ação criativa” (MACKAY, 2019, p.154). Essa relação do ateliê com o desenvolvimento da criança está relacionada ao fato do ateliê ser “[...] um espaço rico em materiais, ferramentas e pessoas com competências” (MALAGUZZI, 2016, p.66). Um local onde é possível as crianças explorarem diversas linguagens, técnicas, instrumentos, materiais diversos e explorar temas escolhidos por elas (MALAGUZZI, 2016, p.66). Para o ambiente e espaço desenvolver a criatividade da criança, ele deve ser harmonioso, estimulador e significativo (VIANA, 2020, p. 34).

A criança desde o seu nascimento tem uma sensibilidade aguçada - essa condição está associada a uma pré-disposição biológica característica da infância, e faz com que as crianças tenham facilidade de codificar e decodificar com uma criatividade impressionante (GANDINI, 2019, p. 44). Atividade essa que está relacionada ao pensamento convergente e divergente, esses pensamentos “surgem

nas diferentes fases da produção criativa” (VIANA, 2020, p. 45). O pensamento divergente age na formulação de hipóteses, já o convergente, testa essas suposições até chegar em uma conclusão. Esta dinâmica está relacionada ao processo de aprendizagem, pois é por meio desse processo que a criança constrói a sua aprendizagem. Mesmo a criança já apresentando características criativas e tendo conhecimentos prévios, ela precisa ser estimulada para os desenvolver. Nesse sentido do desenvolvimento da aprendizagem no ateliê, ressalta-se que:

O processo começa quando a pessoa se familiariza com os materiais e faz as primeiras tentativas. O material geralmente resiste, e o autor da escolha deve encontrar a força para fazer o trabalho avançar. A imaginação está envolvida, enquanto as mãos realizam o trabalho. Em algum momento, o trabalho começa a assumir forma física; isso pode acontecer instantaneamente ou muito devagar. Às vezes, as ideias só surgem depois que o material é manipulado por algum tempo. À medida que o material começa a tomar forma, cresce uma imagem mental. O conhecimento sobre o público objetivo pode definir ainda mais o trabalho. Mais uma vez, não há caminhos prescritivos no processo criativo (SCHWALL, 2019, p.63).

Vê-se que “os materiais só podem se tornar linguagens inventivas por meio de um conjunto dinâmico de relações. As linguagens expressivas nascem das relações das crianças, dos seus mundos imaginativos” (SCHAWALL, 2019, p.63). Nesse contexto, Loris Malaguzzi destaca (2021, p.83), “o ateliê tem sido capaz de oferecer uma riqueza de possibilidades combinatórias e criativas entre as linguagens e as inteligências não verbais das crianças.” Ou seja, a partir dessa relação com os materiais – o conhecimento que a criança já tem – as linguagens expressivas, ela cria a representação da sua aprendizagem. É possível ilustrar, por meio de um pequeno relato o processo de desenvolvimento da criatividade e da aprendizagem que acontece nos ateliês de Reggio Emilia.

O grupo passou por diversas outras transições antes do desenho de fato do *Diplodocus* em tamanho real, incluindo a necessidade de mudarem as dimensões do dinossauro ao descobrirem que não podiam mais usar o campo de esportes. Em vez disso, as crianças tiveram que desenhar um *Diplodocus* de 13 x 6, para caber no jardim atrás da escola. O problema mudou da definição do espaço com base nas dimensões do dinossauro no espaço definido. Alguns dias depois, as crianças foram ao jardim com novos desenhos. O grupo agora podia construir um retângulo de 13 x 6, a grade de linhas horizontais e verticais, a linha superior do corpo do dinossauro e, finalmente o resto do corpo. O trabalho mais árduo já terminara. Nos dias seguintes, a pintura do dinossauro em um imenso pedaço de plástico exigiu a participação da maioria das crianças da classe de 5 anos. (RANKIN, 2016, p. 199).

Nesse pequeno relato acima, é possível compreender que, para o desenvolvimento da aprendizagem no ateliê, “ouvir as crianças é algo necessário e conveniente; que as atividades devem ser tão numerosas quanto um teclado de piano e que em cada uma delas é necessário atuar com uma das infinitas versões da inteligência” (MALAGUZZI, 2021, p. 74), assim como também “o trabalho empírico não pode ser separado dos objetivos, nem dos valores, nem dos fins” (2021, p. 74). Nessa perspectiva, o professor e o atelierista têm o papel de mediadores do processo da aprendizagem e do desenvolvimento da criatividade. Segundo Veia Vecchi (2016, p.308) o professor deve:

criar situações nas quais os processos criativos possam ser alvo de experimentação, crescimento e evolução. Isso significa criar e implementar contextos geradores, prestar atenção nos procedimentos e criar as condições certas para possibilitar a fruição dos processos criativos que buscamos manter e estimular.

Nesse contexto a aprendizagem do ateliê acontecer a partir das relações das crianças com o contexto que ela está inserida.

6.6 CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM

Na década de 1950 na Itália, em Reggio Emilia, Loris Malaguzzi teve contato com estudos voltados sobre a criatividade no período em que emergiram as pesquisas sobre o tema nos Estados Unidos. As primeiras referências de pesquisadores sobre essa temática foram J. P Guilford e Paul Torrance. Em seguida, essas pesquisas foram reinterpretadas na perspectiva cognitivista como a de Bruner. (MALAGUZZI, 2016, p.81, tradução nossa). Sobre esse cenário que indica a inserção da criatividade no contexto educacional de Reggio Emilia, Loris Malaguzzi (2016, p. 81, tradução nossa) destaca:

Este foi um período difícil, mas excitante; sentíamos que essas propostas tinham grande vigor e potencial. O trabalho sobre a criatividade parecia perturbar muitas (quase demasiadas) coisas, como, por exemplo, a dimensão filosófica do homem e da vida e a produtividade do pensamento. Essas propostas chegaram ao ponto de sugerir cumplicidade com o inconsciente, acaso e emoções com sentimentos, e assim por diante. Contudo, apesar de sua atração brilhante, nós precisamos dizer francamente que após muitos anos de trabalho, o progresso de nossa própria experiência, mais nossa observação e estudo de crianças e adultos, sugeriram-nos muita cautela e reflexão.

Loris Malaguzzi (2016, p. 67) considera que, as crianças são mais sensíveis ao uso da criatividade, pois elas não se prendem aos seus pensamentos, elas os constroem e reinventam constantemente. Visto que a criatividade é isso, buscar novos caminhos (VIANA, 2020, p.15). Uma educação para desenvolvimento pleno do educando tem o professor como um potencializador do desenvolvimento da criatividade da criança (VIANA, 2020, p. 16). Nesse viés, Loris (2016, p. 82) destaca a tarefa do educador “em relação a criatividade é a de ajudar que as crianças escalem suas próprias montanhas, tão alto possível. Ninguém pode fazer mais que isso”. Para o desenvolvimento da criatividade da criança, é preciso proporcionar experiências diárias que as proporcionem o contato com a criatividade (MALAGUZZI, 2016).

Loris Malaguzzi (2016, p.67, tradução nossa) destaca nove representações no contexto educacional que envolvem a ideia de criatividade no cenário da escola da infância, sendo eles:

1. A criatividade não deveria ser considerada uma faculdade mental separada, mas uma característica da nossa forma de pensar, conhecer e fazer escolhas.
2. A criatividade parece emergir de múltiplas experiências, junto com o desenvolvimento bem sustentado de recursos pessoais, incluindo uma noção de liberdade e riscos para além do conhecido.
3. A criatividade parece se expressar por meio de processos cognitivos, efetivos e imaginativos. Eles se juntam e dão sustento às habilidades de prever e alcançar soluções inesperadas.
4. A situação mais favorável para a criatividade parece ser a troca interpessoal, com a negociação de conflitos e a ideias e ações como elementos decisivos.
5. A criatividade parece encontrar o seu poder quando adultos estão menos presos a métodos prescritivos de ensino, tornando-se observadores e intérpretes de situações problemas.
6. A criatividade parece ser favorecida ou desfavorecida conforme as expectativas dos professores, das escolas, das famílias e das comunidades, assim como a sociedade em geral, de acordo com a maneira como as crianças percebem essas expectativas.
7. A criatividade torna-se mais visível quando os adultos tentam ser mais atentos ao processo cognitivo das crianças do que resultados que elas alcançam em diversos campos do fazer compreender.
8. Quanto mais os professores estão convencidos de que atividades intelectuais e expressivas têm possibilidades multiplicadoras e unificadoras, mais a criatividade favorece as trocas amigáveis com a imaginação e a fantasia.
9. A criatividade requer que a escola do conhecimento encontre conexões com a escola do expressar, abrindo portas - esse é o nosso lema - para as cem linguagens da criança.

Nesse contexto, onde a escola é considerada um local de promoção da criatividade da criança, Neuma Viana (2020, p.17) realça que, “a criatividade pode ser desenvolvida, e a escola é um espaço importante para promover o desenvolvimento e a expressão das habilidades criativas daqueles que frequentam”. Segundo Malaguzzi (2021, p. 49) as crianças, em diversas situações no contexto

educacional, são instigadas a superar desafios em diferentes contextos, levando ao estímulo criativo.

Em muitas situações, principalmente quando estão juntos e surgem desafios, as crianças sabem trilhar os caminhos que as levam a compreender. Motivações e interesses estão potencialmente destinados a emergir e explodir se ajudarmos as crianças (dispostas a se concentrar e fazer um esforço) a se perceberem como autoras e a descobrir o prazer de investigar – sozinhas ou com outras – coisas que elas não conhecem. As crianças sempre esperam encontrar diferenças, discrepâncias e surpresas. Esses são os elementos que geram uma tensão criativa; são os aspectos que nós, adultos, também (realizando uma operação mínima de introspecção) possuímos se não perdemos aquele sentido vital que nos leva a nos questionar e buscar o novo.

Assim como a criatividade é desenvolvida por meio das interações, Loris Malaguzzi (2021, p. 53-54) considera que a aprendizagem também acontece com as interações; segundo o pesquisador, as teorias da psicologia social explicam que “[...] nas interações entre as crianças ocorrem naturalmente conflitos cognitivos e outros que têm a ver com o desenvolvimento da personalidade e com o confronto e a diversidade de ações, expectativas e ideias”. Loris (2021, p. 53-54) destaca que “[...] Graças a esses conflitos, as situações individuais se transformam, sobretudo, no nível cognitivo e nas formas de aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento”. Carla Rinaldi (2012, p.212) destaca que a aprendizagem é processo criativo, pois constrói novas conexões, sendo um processo parecido com o da aprendizagem.

É por isso que consideramos o processo de aprendizagem um processo criativo. Por criatividade entendo a aptidão de construir novas conexões entre pensamentos e objetos, trazendo inovação e mudança, tomando elementos conhecidos e criando novos nexos.

Ainda nesse contexto da aprendizagem, ela ocorre, pois a criança já tem uma bagagem de conhecimentos adquirida ao longo das suas relações, devido às suas habilidades – cem linguagens e a competência de profissionais (MALAGUZZI, 2016, p.72). Para Rinaldi (2012, p. 216), aprender o aprender para a criança é satisfatório, pois é no brincar, elemento essencial ao ser humano, que ela se desenvolve. Se tirarmos essa dimensão das crianças, estaremos eliminando a possibilidade do aprendizado, rompendo o relacionamento dual entre brincar e aprender.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar nessa etapa das considerações finais, emergem diversas narrativas. Para dar início a esse fim, refletindo sobre, considero a melhor forma de chegar ao final dessa pesquisa, é começar pelo seu início, pois foi ele que me trouxe até aqui. No mestrado eu começo pesquisar e utilizar a arte como meio de auxiliar a criança no desenvolvimento da sua aprendizagem, em especial no seu processo de alfabetização. Por acreditar na arte e suas linguagens no contexto da educação infantil, busquei aprofundar meus estudos na abordagem Reggio Emilia, a fim de encontrar algo que remetesse ao que eu acreditava, ou seja, que tivesse relação com arte e seus contextos. Nessa busca, o primeiro livro que eu tive contato foi *O papel do ateliê na educação infantil* e dele nasceu uma vontade de conhecer mais sobre esse espaço visto por mim como mágico e inovador no contexto educacional de crianças.

Diante desse meu encontro com o livro sobre o ateliê, eu já sabia o principal norteador da minha pesquisa, mas faltava eu encontrar o que eu gostaria de pesquisar nesse espaço e ambiente do ateliê. Em Reggio Emilia, conhecendo as escolas e o ateliê, permitiu-se que eu tivesse contato com obras em italiano que direcionaram meu olhar para a criatividade da criança, e nessa relação entre um lugar chamado ateliê onde as crianças têm acesso a diversas linguagens artísticas e com profissionais especializados ao contexto da arte que eu começo a esculpir o que eu gostaria de pesquisar, tendo como tese nessa pesquisa: a aprendizagem é um processo criativo e o ateliê é um espaço de promoção da criatividade no desenvolvimento da criança.

Nesse cenário, busquei responder: Qual a compreensão de Loris Malaguzzi e Isabella Vecchi na potencialidade do ateliê para a expressão do pensamento infantil, a partir das obras *La educación infantil em Reggio Emilia* e *Arte e criatividade em Reggio Emilia* e como o espaço do ateliê instiga e favorece a aprendizagem, considerando a criatividade da criança?

Para tanto, defende-se a tese de que a aprendizagem compõe o processo criativo da criança. E o ateliê é um dos espaços de “projetualidade da prática pedagógica”; de promoção da criatividade, e isso se reflete no aprendizado e no desenvolvimento dessa criança.

Como objetivo geral, destacamos: analisar o ateliê como um lugar de expressão das diversas linguagens possíveis, tendo em vista que estas compõem o pensamento da criança.

E, quanto aos objetivos específicos:

- a) caracterizar qual é a representação na escola da infância;
- b) explicitar a potencialidade do ateliê;
- c) descrever como acontece o desenvolvimento da criatividade da criança;
- d) Examinar a compreensão de Isabella Veia Vecchi e Loris Malaguzzi sobre o desenvolvimento da aprendizagem por meio da prática pedagógica.

Consideramos, para esta pesquisa, que, Loris Malaguzzi foi o principal articulador da abordagem de ensino de crianças em Reggio Emilia. Malaguzzi inseriu um espaço e ambiente totalmente inovador nomeado por ele de *atelier* – palavra em italiano que utilizou para nomear esse espaço inédito no ambiente de ensino e aprendizagem, com um profissional formado em artes, chamado de atelierista. Ao longo da tese, referimo-nos a esse local como ateliê, visto que é a sua tradução na língua portuguesa. Isabela Veia Vecchi – com a formação voltada para artes – foi uma das principais aliadas de Malaguzzi no desenvolvimento da filosofia do ateliê, considerada por ele como braço direito, quando falamos de ateliê.

A partida foi dos descritores “ateliê e criança”, “o ateliê no desenvolvimento da criatividade da criança” e “ateliê e educação infantil”. A escolha da obra *Arte e Criatividade em Reggio Emilia: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância* se deu, pois ela é o único livro desenvolvido integralmente por Veia Vecchi, que aborda sobre o início do seu contato com Loris Malaguzzi e o desenvolvimento do ateliê nas escolas da infância. E da obra de Malaguzzi, *La Educación Infantil em Reggio Emilia*, em espanhol, chamou-nos atenção, pois o livro é um conjunto de escritos de Loris Malaguzzi, ou seja, “uma verdadeira joia rara” como destaca Alfredo Hoyuelos (2021, p.14). Assim buscamos chegar à nossa tese, sobre a aprendizagem como sendo um processo criativo e o ateliê como sendo um espaço de promoção da criatividade e desenvolvimento da criança.

Partiu-se da metáfora de Loris Malaguzzi – a criança tem cem linguagens, que ele utilizou para trazer delinear uma imagem de criança, vista como um sujeito que tem múltiplas linguagens e uma delas é a criatividade. Em estudos sobre a imagem da criança, encontramos em Malaguzzi (2016) e Carla Rinaldi (2012) o

destaque de que a criança é vista como um sujeito criativo. Essa imagem de criança criativa na escola da infância fundamenta-se em Vygotsky, uma das principais influências dos pensamentos de Malaguzzi, o qual defende que a criança, desde seu nascimento, tem consigo a capacidade de pensamento da criatividade. A criatividade, é um elemento que auxilia a criança no processo de ensino e aprendizagem

Na escola da infância municipal de Reggio Emilia, a criança é vista como sociointeracionista e construtivista, ou seja, ela se desenvolve a partir da interação com meio. Para tanto, essa criança conta com as suas linguagens, em especial, nesta tese, a criatividade; além de ser uma linguagem, também fundamenta a imagem de criança na abordagem em estudo. A criança como sociointeracionista e construtivista utiliza da sua criatividade para relacionar-se no contexto que ela está inserida, visto que ela necessita criar meios para representar suas imagens mentais – suas aprendizagens e, para isso, ela utiliza a criatividade.

Aproximamo-nos da criatividade no processo de ensino e aprendizagem inicialmente por meio de leitura de autores italianos. A criatividade começou a ser valorizada na última década em vários setores como sociológicos, econômicos e no contexto educativo da primeira infância – na Itália, no ano de 2010, foi criado um centro de estudos da criatividade na infância, o CREANET (Criatividade na Educação Pré-escolar). Os estudos desse grupo consideram que a criatividade é uma forma de romper com uma pedagogia conservadora, que sufoca a criatividade da criança, e levam em consideração que a criança é criativa, qualidade essa que auxilia na aprendizagem. Esses expostos inspiraram-nos a aprofundar os estudos sobre a criatividade na presente tese.

A criatividade característica do pensamento relacionada com a inteligência dos humanos, em especial das crianças, está correlacionada com a capacidade de criar algo importante – essencial em um determinado contexto. Ela é multidimensional, pois é composta por aspectos cognitivos e emocionais, ou seja, a criança precisa atribuir um vínculo, para então, relacionar seus conhecimentos adquiridos anteriormente para conectar com suas habilidades mentais, construindo, assim, a sua aprendizagem. Lembrando que a criança também é sociointeracionista-construtivista, desenvolve-se a partir das interações com o meio, seus pares, professores, espaço e materiais.

Ao refletir sobre a potencialidade, delineamos uma reflexão sobre como a entendemos na presente pesquisa. Para tanto, buscamos em Lev Semionovich Vygotsky, psicólogo que estudou sobre o desenvolvimento intelectual da criança no contexto das interações sociais a partir dos seus estudos sobre zona de desenvolvimento potencial, que é o que a criança consegue fazer com ajuda. Consideramos a potencialidade como um processo de movimento-ação. A potencialidade aqui em destaque é um conjunto de estímulos, sendo eles físicos – materiais e móveis, para auxiliar a criança a desenvolver-se e expressar seus pensamentos.

Neuma Viana (2020) destaca que o contexto e ambiente socio-histórico-cultural tem o papel fundamental na estimulação ou na inibição do potencial criador de qualquer pessoa, pois somos seres sociais, influenciados a cultura e o momento histórico, e somos influenciados por eles. Considerando as potencialidades do ateliê, podemos destacar o seu espaço e ambiente que estimula interconexões como o desenvolvimento da criatividade e aprendizagem da criança e, a partir de relações que o espaço possibilita, tanto a aprendizagem e criatividade precisam interações para se desenvolverem.

Outra potencialidade do ateliê é ser um laboratório de pesquisa, visto que as crianças são consideradas pesquisadoras, pois são curiosas e criativas. Também é visto como um espaço de intervenção criativa, pois conta com um profissional com a formação voltada para o universo das artes, então, espera-se que ele tenha a criatividade desenvolvida, para pensar nas linguagens e organização desse espaço e ambiente para estimular o desenvolvimento da criatividade das crianças.

Assim como a metodologia de projetos que acontece no ateliê, a partir dela as crianças são estimuladas a pesquisar, motivando a resolução de problemas que emergem a partir da curiosidade delas, ou mesmo do grupo, sobre um determinado tema em que elas estão interessadas. Essa curiosidade está atrelada à criatividade, pois as crianças vão buscar formas de saciá-la.

A organização do espaço com mobiliário e materiais acessíveis também são considerados potencializadores, pois motivam e instigam as crianças a interagir no espaço e com os materiais, buscando formas de representarem seus pensamentos por meio de construções, utilizando a criatividade para dar sentidos e forma aos materiais disponibilizados.

Ainda no contexto de interação, com espaço e materiais no ateliê, as crianças estão desenvolvendo a criatividade, assim como a aprendizagem, pois é no processo de construção que elas interagem com seus pares, expondo suas experiências, ou seja, trocando informações que acham pertinente sobre o tema em discussão e utilizam da criatividade, para fazer novas relações e estabelecer novos sentidos.

As experiências ativas possibilitam que as crianças utilizem estratégias para suas ações e testem em experiências, também despertando a criatividade e a aprendizagem, criatividade por dar forma aos materiais e aprendizagem ao refletir como realizar a experiência. Afinal, ateliê é lugar em que as mãos das crianças não descansam e, portanto, não podemos deixar de destacar que as crianças são sensíveis, sendo pelos sentidos que as crianças constroem sua aprendizagem (MALAGUZZI 2012).

Os materiais do ateliê se renovam constantemente, permitindo novas possibilidades criativas ao explorarem materiais novos; quanto mais possibilidades oferecemos para as crianças explorarem, mais intensa será a sua motivação e mais ricas serão suas experiências, pois é por elas que as crianças constroem significados e aprendem. O pensamento divergente busca meios para solucionar um problema. Essa procura exige criatividade para chegar a uma solução, pois é necessário testar diversos meios para chegar a um resultado. Esse processo levará a um resultado, promovendo a aprendizagem, que pode acontecer por meio de uma relação com o grupo, em que é estimulada a troca de conhecimento - valorizando a bagagem da criança ou até mesmo, testando possibilidades de criações no ateliê com os materiais.

Ao analisar a criatividade como ponto central da aprendizagem da criança, nos debruçamos sobre as teorias de desenvolvimento da criança de Lev Vygotsky, influente nos estudos de Loris Malaguzzi sobre a criatividade da criança. Nesse ínterim, João Pedro Fróis (2014, p. XIV) deixa claro, no prefácio delineado para o livro de Vygotsky, *Imaginação e criatividade na infância*, que a pedagogia da criatividade, possibilita o desenvolvimento cognitivo da criança, ou seja, da aprendizagem. Assim como a imaginação, que é condição absolutamente necessária de quase toda atividade intelectual do homem (VYGOTSKY, 2014).

A criatividade e a imaginação, como já destacado no sub-capítulo 4.2, são atividades do pensamento da criança que estão relacionadas, visto que uma

depende da outra para se desenvolver. Ambas auxiliam no desenvolvimento da cognitivo da criança Vygotsky (2014), diante dessa constatação, consideramos que ambas estão relacionadas e auxiliam na aprendizagem da criança.

Esse processo acontece, a partir das interações que as crianças realizam no contexto em que elas estão inseridas, que as motivam a construir imagens mentais. Elas as armazenam para os seus futuros processos criativos, e vão fazer a dissociação e associação desses materiais mentais, assim, uns ficam armazenados na sua memória e outros não. A dissociação, ou seja, a fragmentação dessas imagens, seleciona o que ficará armazenado para futuramente serem utilizadas, como por exemplo, no processo de ensino e aprendizagem, pois a criança constrói o seu conhecimento a partir das suas imagens mentais. Essas são nada mais nada menos que as imagens construídas por meio do pensamento criativo que dão os primeiros *insights* para a construção do conhecimento, ou seja, novas imagens mentais.

O pensamento criativo está relacionado com o pensamento divergente e convergente: o primeiro é a capacidade de testar hipóteses e o segundo é buscar o equilíbrio, a certeza dessas hipóteses testadas. A relação entre o pensamento divergente e convergente é o caminho para a construção da aprendizagem. Nesse sentido, a criatividade, a partir das imagens mentais e do pensamento divergente e convergente, são a base do processo ensino aprendizagem da criança.

O ateliê é potencializador do pensamento das crianças para Loris Malaguzzi e Isabella Vecchi, desde a primeira escola municipal de Reggio Emilia, a escola Robinson. Foi nessa escola que Malaguzzi iniciou seus primeiros experimentos com o espaço do ateliê para expressar o pensamento infantil. Esse fato ocorreu na praça e no jardim e varanda do teatro municipal, levando às pessoas que passavam a surpresa em saber que as obras expostas eram feitas por crianças.

Para Malaguzzi, o ateliê é um potencializador do pensamento infantil, pois tem elementos que geram uma tensão criativa, já que é constituído por elementos diversos do universo da arte, tecnologia, natureza, entre outros, a partir da relação do professor e educando, ambos como agentes da aprendizagem. Para explicitar essa reflexão, Malaguzzi utiliza a metáfora do ping-pong, em que um precisa jogar para o outro para o jogo acontecer; o mesmo acontece com a aprendizagem no ateliê, já que um precisa ajudar o outro para tornar, dessa forma, a relação de

parceria e igualdade entre professor e aluno, deixando essa criança segura para expressar e explorar seus pensamentos.

Nesse contexto, também podemos levar em consideração os instrumentos de interação dinâmica, os materiais e os recursos que proporcionam o melhor fluxo de interações, trocas, cooperações, escolhas e expressão – o método relacional, em que as crianças com diversas habilidades e afinidades interagem umas com as outras. Nessa troca, que acontece na relação um com o outro no ateliê, ele potencializa as crianças a expressar suas vozes, concordarem ou não, explicitar o porquê da sua posição. Esses conflitos são formas de aprendizagem. Malaguzzi destaca essa afirmação apoiado na teoria psicológica social, visto que as crianças aprendem a se comunicar no ateliê por meio de experiências concretas. As construções simbólicas também são consideradas por Malaguzzi como potencializadoras do pensamento infantil, porque é nesse processo que elas ressignificam seus pensamentos, construindo novos.

Ao refletir sobre a compreensão de Veia Vecchi sobre como o ateliê pode ser um potencializador para a expressão do pensamento infantil, é possível compreender essa potencialidade no significado da palavra *atelier*. O nome é uma metáfora a um lugar de pesquisa, ou seja, de conhecimento, de estimulação da criatividade e imaginação, e é nessa interação entre a pesquisa, com a imaginação e a criatividade a criança expressa sua aprendizagem.

Assim como a ideia do atelierista, sua formação artística, permite que ele tenha uma sensibilidade mais aguçada para estimular e potencializar o processo de aprendizagem da criança, utilizando as linguagens poéticas para que os pequenos possam representar suas imagens mentais, ou seja, seus pensamentos.

Nesse contexto, Veia Vecchi (2017, p.48) destaca que a estética promove a sensibilidade e a habilidade de conectar as coisas, já que “em vez de separar umas das outras, e se aprendizagem acontece por meio de novas conexões entre diversos elementos, então a estética pode ser considerada um ativador importante da aprendizagem”. Isso se deve ao fato de que é a estética que encoraja e motiva a criança a ir para frente, interagir e expressar-se; a beleza traz uma saudável relação psicológica.

A metodologia também é um potencial do pensamento das crianças, uma vez que ela permite que as crianças testem hipóteses até chegar a sua compreensão. Vecchi destaca que o projeto oferece um apoio para a construção do

conhecimento e expressão dele visto que é na interação que a criança expressa seu pensamento.

A partir da abordagem de ensino e aprendizagem de Reggio Emilia, a aprendizagem torna-se um processo criativo, pois ela está relacionada com a metodologia de projetos, que busca a soluções de problemas a partir das crianças. Uma problemática é levantada e as crianças precisam buscar meios de resolver um problema, a partir de tentativas, arriscando hipóteses até chegar à solução – nessa tentativa a criança utiliza o pensamento convergente. E o ateliê é um espaço de promoção da criatividade, pois fornece meios para as crianças se expressarem a partir das linguagens e do atelierista. O atelierista vai buscar meios de deixar o ateliê atraente para as crianças interagirem nesse espaço e dar forma aos pensamentos, ou seja, a solução de problemas. E é nessa interação entre espaço, materiais, atelierista e seus pares no ateliê que a criança desenvolve a sua criatividade e aprendizagem: ambas são desenvolvidas.

Esta pesquisa torna-se relevante e convida o leitor a pensar no ateliê como um espaço da “projetualidade da prática pedagógica”, e ainda, numa dimensão cultural da experimentação é capaz de potencializar o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Assim, o Ateliê é um espaço para experienciar diversas linguagens que dão corpo aos diferentes pensamentos. Isso coaduna com o pensamento pedagógico de Malaguzzi, isto é, com a defesa também de uma escola como lugar de expressão, da indagação, do conhecimento de mundo e da valorização da criança.

REFERÊNCIAS

- AMBRÓS, T. M. B.; ULBRASM DIEHL, A. H. *Ateliê ciranda: brincar em companhia*, Curitiba, v. 3. n.8, p. 19058-19069, setembro 2013.
- AURELIO DICIONÁRIO ON-LINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>>. Acesso em: 05 ago. 2020.
- BARBOSA, A. M. *Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras*, São Paulo, v. 27, n.2, p. 673-693, julho/dezembro 2016.
- BARBOSA, A. M. *Arte-Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo*. São Paulo, n.0, outubro 2003.
- BARBOSA, A. M. *Ensino da arte: memória e história*. 1. ed. - São Paulo: Perspectiva, 2019.
- BARBOSA, A. M. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- BARRACHO, Nayara Vicari de Paiva. *A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar às possibilidades em um contexto brasileiro*. Dissertação (Psicologia e Educação) - Universidade de São Paulo, 2011.
- BEGA, M.; MARANI, F. *Atelier spazio di vita dela quotidianità*. In: BONACCINI, S. (org.). *Atelier aperto*. 10. ed. Parma: Edizioni Junior, 2018.
- BERTOLINI, C. *Tendenze della ricerca sulla creatività in Italia*. In: CARDARELLO, R.; GARIBOLDI, A. (orgs.). *Pensar la creatività*. 10. ed. Parma: Edizioni Junior, 2016.
- BERTOLINI, C.; CONTINI, A. *Munari, Rodari e Malaguzzi nell'educazione all creatività*. 2012. In: CARDARELLO, R.; GARIBOLDI, A. *Pensar la creatività*. 10. ed. Parma: Edizioni Junior, 2016.
- BONACCINI, S. *Atelier spazio di vita della quotidianità*. In: BONACCINI, S. (org.). *Atelier aperto*. 10.ed. Parma: Edizioni Junior, 2018.
- CADEWELL, L.; GANDINI, L.; HILL, L.; SCHALL, C. *O contexto e a inspiração do nosso trabalho*. In: CADEWELL, L.; GANDINI, L.; HILL, L.; SCHALL, C. (orgs.). *O papel do ateliê na Educação Infantil*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.
- CAGLIARI, P. *et al.* (ed.). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia: una selección de textos y discursos de 1945 a 1993*. Madrid: Morata, 2017.
- CARDARELLO, R. *Creatività e Infanzia: sete parole introduttive*. In: CARDARELLO, R.; GARIBOLDI, A. (orgs.). *Pensare la creatività*. 10. ed. Parma: Edizioni Junior, 2016. p. 29-42.

CARDARELLO, R. *Creatività. Bambini*. Itália: Reggio Emilia, 2015.

CARDARELLO, R. *Introduzione alla ricerca*. In: CARDARELLO, R.; GARIBOLDI, A. (orgs.). *Pensare la creatività*. 10. ed. Parma: Edizioni Junior, 2016.

CARDARELLO, R.; GARIBOLDI, A. *Introdução*. In: CARDARELLO, R.; GARIBOLDI, A. (orgs.). *Pensare la criatividade*. 10. ed. Parma: Edizioni Junior, 2016.

CARDARELLO, R.; GARIBOLDI, A. *Munari, Rodari e Malaguzzi nell'educazione alla creatività. Pensare la creatività*. In: CARDARELLO, R.; GARIBOLDI, A. (orgs.). 10. ed. Parma: Edizioni Junior, 2016.

CARDARELLO, R.; GARIBOLDI, A. *Pensare la creatività*. 10. ed. Parma: Edizioni Junior, 2016.

CARRASCO, J.; BRITTANY, M.; JUNG, R.; FLORES, R. *The structure of creative cognition in the human brain. Frontiers in human neuroscience*, Albuquerque, v. 7, n.3, s/p, jul. 2013.

CAVALLINI, I. *et al* (ed.). *Lo stupore del conoscere*. Reggio Emilia: Reggio Children, 2011.

CECCHINI, M. *Introdução*. In: LONTIEV, A.N. *et al. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005.

CONTINI, A. *Creatività e regole*. In: CARDARELLO, R.; GARIBOLDI, A. (orgs.). *Pensare la creatività*. 10. ed. Parma: Edizioni Junior, 2016. p. 111-129.

COSTA, F. *A Contribuição do Movimento Escolinhas de Arte no Ensino de Arte em Santa Catarina*. Revista Nupeart, v.8, 2010.

CUNHA, A.G. *Dicionário Etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DAHLBERG, G.; MOSS. *Prefácio*. In: VECCHI, V. *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. São Paulo: Phorte, 2017.

EDWARDS, C. *Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação*. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *et al. As cem linguagens da criança*. v.2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 151-166.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes. *Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores*. In: ENS, Romilda Teodora.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 2011

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. Aspectos gerais. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança*. v.2. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERREIRA, Paulo Nin. “A gente tá fazendo um feitiço”: Cultura de pares e experiência estética no ateliê de artes plásticas em contexto de Educação Infantil. Tese (Educação) - Universidade Estadual Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

FIGUEIREDO, F. S. P. M. *Atelieristas: da célula do atelier ao corpo do atelier*. Dissertação (Artes) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.

FINK, A.; BENEDEK, M. *The Neuroscience of Creativity*. *Neuroforum*, Graz, v. 25, n. 4, p. 231-240, march 2019.

GARDNER, H. Apresentação. In: Zero Project. (org.). *et al. Tornando visível a aprendizagem crianças que aprendem individualmente e em grupo*. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

GABORA, L. *Building a creative vision cosmos*. In: NALBANTIAN, S.; MATTHEWS, P. (orgs.). *Secrets of creativity*. Oxford: Oxford University, 2018. p. 2-15.

GANDINI, L. Do início do ateliê aos materiais como cem linguagens: pensamento e estratégias de Loris Malaguzzi. GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; S. (org.). *O papel do ateliê na educação infantil*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança*. v 1. Porto Alegre: Penso, 2016.

GANDINI, L. Espaços Educacionais e do envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança*. v.2. Porto Alegre: Penso, 2016.

GANDINI, L. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança*. v.2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 46-85.

GANDINI, L. Poéticas das aprendizagens. In: GANDINI, L.; HILL, LYNN.; CADWELL, L.; S, CHARLES. (org.). *O papel do ateliê na educação infantil*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

GANDINI, L. A escola inteira como um ateliê. In: GANDINI, L.; HILL, LYNN.; CADWELL, L.; S, CHARLES. (org.). *et al. O papel do ateliê na educação infantil*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

GARIBOLDI, A. *Creatività e organizzazione del contesto*. In: CARDARELLO, R.; GARIBOLDI, A. (orgs.). *Pensar la creatività*. 10. ed. Parma: Edizioni Junior, 2016.

GIL, A. ANTÔNIO. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª Edição. São Paulo: Atlas, 2002.

HOYUELOS, A. *Loris Malaguzzi: una biografía pedagógica*. Madrid: Moratta, 2020.

HOYUELOS, A. *A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. ed. 1. São Paulo: Phorte, 2020.

INSTITUTO SUPERIORE D' ARTE ADOLFO VENTURI. *La nostra storia*. Disponível em: <<https://www.isarteventuri.edu.it/pagine/la-nostra-storia>>. Acesso em: 01 maio 2020.

JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. 2001. Disponível em:<http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

MACKAY, S. A criatividade no centro de aprendizagem. In: CADEWELL, L.; GANDINI, L.; HILL, L.; SCHALL, C. (orgs.). *O papel do ateliê na Educação Infantil*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

MAESTRO, Adriana Maximo Bettol.; GOUVÊA, Maria Elena de.; ESLAVA, Bianca Ferreira.; ROSA, Ivete Pellegrino Rosa. *Kit ateliê do conhecimento: uma estratégia pedagógica no âmbito hospitalar*, Curitiba, v. 3. n.4, outubro 2009.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança*. v 1. Porto Alegre: Penso, 2016.

MALAGUZZI, L. La educación infantil. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança*. v 1. Porto Alegre: Penso, 2016.

MANTOVANI, S. A abordagem Italiana à Educação Infantil. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (org.). *et al. Bambini: As creches na Itália hoje: tradição e inovação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MASCARO, S. L. *A experiência e arte educação: A influência do pensamento de John Dewey na metodologia para ensino aprendizagem de artes visuais*. Tese (Filosofia, arte e Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2012.

MICHAELIS DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LINGUA PORTUGUESA. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/potencial/>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

PEREIRA, M. G. do N. *Ateliês escola: um espaço de criação e fruição estética*. Dissertação (Teatro) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

RANJAN, A.; GABORA, L. How insight emerges in a distributed, content-addressable memory. In: BRISTOL, A.; VARTANIAN, O; KAUFMAN, J. (eds.). *The neuroscience of creativity*. Cambridge: Universidade de Cambridge, 2013.

REGGIO CHILDREN. *E-learning Reggio Children*. 2020. Disponível em: Atelier | Reggio Children Acesso em: 11 jun. 2021.

REGGIO CHILDREN. *Regolamento scuole e nidi d'infanzia del comune di Reggio Emilia*. Reggio Children. Reggio Emilia, 2009.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender*. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, C. *Reggio Emilia: a Imagem da Criança e o Ambiente em que Ela Vive como Princípio Fundamental*. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (org.). *et al. Bambini: As creches na Italia hoje: tradição e inovação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RUNCO, M.; JAEGER, G. *The Standard Definition of Creativity*. *Creativity Research Journal*, Reino Unido, v.24, n.1, p. 92-96, fevereiro 2012.

SCHWALL, C. Os ambientes e os materiais do ateliê. 2019. In: GANDINI, L.; HILL, LYNN.; CADWELL, L.; S, CHARLES. (org.). *O papel do ateliê na educação infantil*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

SCHWALL, C. O ateliê: um sistema de espaços físicos e conceituais. 2019. In: GANDINI, L.; HILL, LYNN.; CADWELL, L.; S, CHARLES. (org.). *O papel do ateliê na educação infantil*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

SIMONTON, K. Creativity. In: BUSWAS, D.; DINER, E. (Eds.). *Noba textbook series: Psychology*. Champaign: DEF publishers, 2020.

SOWDEN, P.; PRINGLE, A.; GABORA, L. *The shifting sands of creative thinking: Connections to dual process theory*. *Thinking & Reasoning* Saskatoon, v. 21, n.1, fevereiro de 2015.

SOARES, M. B. *N. Ateliê de artes visuais para crianças: buscando os fundamentos, compreendendo o essencial*. Dissertação (Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SEVERINO, J. ANTÔNIO. *Metodologia do trabalho científico*. 23^a. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

TAUNA, A.; HAYDEN, J. Marking a Difference-East and West Meet Vygotsky. In: *Early Childhood Programs as the Doorway to Social Cohesion: Application of Vygotsky's ideas from an East-West Perspective*. Cambridge Scholars, 2010.

TOGNON, G. *La riforma Gentile*. 2016. Disponível em: <La riforma Gentile in "Croce e Gentile" (treccani.it)>. Acesso em: 01 maio 2020.

TUYAMA, L. *Ateliê Aurora- criança mídia e imaginação: uma proposta de metodologia para a construção de uma publicação na internet*. Dissertação (Mídias e conhecimentos) – Universidade Federal da Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

VARELA, N. de A. A formação do Arte-Educador no Brasil. A.M. BARBOSA (org.). História da arte-educação. Curitiba, Ed. Max Limonad, 1986.

VECCHI, V. *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. São Paulo: Phorte, 2016.

VECCHI, V. *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. São Paulo: Phorte, 2017.

VECCHI, V. Poéticas da aprendizagem. In: GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; CHARLES, S. (org.). *O papel do ateliê na educação infantil*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

VIANA, N. *Criatividade: redimensionando possíveis na ação escolas*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

VYGOTSKY, L. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LONTIEV, A. N. et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005.

VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

ZUCOLLI, F. *Formar-se com a arte entre museu e pré-escola*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n4/2175-6236-edreal-51713.pdf>. Acesso em: 13 maio 2018.