



Os princípios estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: diálogos com a gramática da argila

The aesthetic principles of National Curricular Guidelines's For Childhood Education: dialogues with clay grammar

Los principios estéticos de las Directrices Curriculares Nacionales Para La Educación Infantil: diálogos con la gramática de la arcilla

Flávia Burdzinski de Souza¹



<https://orcid.org/0000-0001-7426-5712>

Queila Almeida Vasconcelos²



<https://orcid.org/0000-0003-4928-9784>

Roberta Schmith³



<https://orcid.org/0000-0002-1833-5373>

Resumo: Estabelecer um diálogo entre os princípios estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e as narrativas presentes nas documentações pedagógicas do trabalho com argila da escola de Educação Infantil do SESC – Sesquinho de Santo Ângelo/RS, é o objetivo deste texto. Para isso, o trabalho adota uma abordagem qualitativa, com uso de pesquisa bibliográfica, documental e com inspirações nos estudos etnográficos. Para fundamentar esse diálogo, além dos documentos das DCNEI e da Base Nacional Comum Curricular, autores como: Staccioli (2013); Loss, Souza e Vargas (2019); Hoyuelos (2020); Rinaldi (2012); Vázquez (1999); Hermann (2002); entre outros, foram usados para discutir como a sensibilidade, a criatividade, a liberdade de expressão, e outros aspectos, fazem-se presentes nas narrativas que constroem a gramática da argila dentro do cotidiano de uma escola, que acolhe as crianças na sua inteireza e que considera a documentação pedagógica uma abordagem fundamental para pensar sobre a sua Pedagogia.

Palavras-chave: Educação Infantil. Princípios Estéticos. Gramática da argila.

¹ Doutoranda em Educação Universidade de Passo Fundo (PPGEdu/UPF). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Erechim/RS. E-mail: flavia.souza@uffs.edu.br

² Doutora em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul(PPGEdu/UFRGS). Professora da Especialização em Educação Infantil da UNISINOS e Assessora pedagógica no Ateliê de Educação Infantil: centro de formação de professores. E-mail: queila.vasconcelos@outlook.com

³ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Erechim/RS. E-mail: robertaschmith@gmail.com

Abstract: This paper aims to establish a dialogue between the aesthetic principles of the National Curriculum Guidelines to Early Childhood Education (DCNEI) and the narratives present in the pedagogical documentation of working with clay in early childhood school SESC - Sesquinho from Santo Ângelo/RS. For this, the paper adopts a qualitative approach by bibliographic, documentary research and with inspiration in ethnographic studies. This dialogue is supported by DCNEI's documents and National Common Curricular Base, as well authors as Staccioli (2013); Loss, Souza, Vargas (2019); Hoyuelos (2020); Rinaldi (2012); Vázquez (1999); Hermann (2002); This theoretical framework was chosen to discuss how sensitivity, creativity, freedom of expression, among other aspects, are present in the narratives that build the grammar of clay within the daily life of a school that welcomes children in its entirety and considers pedagogical documentation a fundamental approach to thinking about his pedagogy.

Keywords: Childhood Education; Aesthetics Principles; Clay Grammar.

Resumen: Establecer un diálogo entre los principios de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (DCNEI) y las narrativas presentes en las documentaciones pedagógicas del trabajo con la arcilla de la escuela de Educación Infantil de SESC - Sesquinho de Santo Ângelo/RS, es el objetivo de este texto. Para ello, el trabajo adopta un enfoque cualitativo, con uso de investigación bibliográfica, documental y con inspiración en los estudios etnográficos. Para fundamentar ese diálogo, además de los documentos de las DCNEI y de la Base Nacional Común Curricular, autores como Staccioli (2013); Loss, Souza, Vargas (2019); Hoyuelos (2020); Rinaldi (2012); Vázquez (1999); Hermann (2002); entre otros, fueron utilizados para discutir como la sensibilidad, la creatividad, la libertad de expresión, y otros aspectos, se manifiestan en las narrativas que construyen la gramática de la arcilla dentro del cotidiano de una escuela que acoge a los niños por entero y que considera la documentación pedagógica un enfoque fundamental para pensar sobre su Pedagogía.

Palabras clave: Educación Infantil. Principios Estéticos. Gramática de la arcilla.

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com sua primeira versão em 1998, e, atualmente, fixadas pela Resolução CNE/CEB n.5/2009 e revisadas pelo Parecer CNE/CEB n.20/2009, propõem um amparo legal e normativo para a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica brasileira. Esse documento sinaliza como as instituições devem educar e cuidar das crianças de zero a cinco anos de idade, pontuando questões referentes aos objetivos, princípios, concepções e orientações para a elaboração do currículo e da proposta pedagógica das escolas (BRASIL, 2009a, 2009b).

Nesse contexto, essa normativa prevê que as propostas pedagógicas dessa etapa devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, conduzindo o projeto educativo com ações que respeitem o desenvolvimento integral de cada criança, em seus aspectos físicos, intelectuais, sociais, afetivos e linguísticos (BRASIL, 2009a). Para efetivarem-se os princípios políticos e éticos, expressos nas DCNEI, a criança precisa ser vista com um ser atuante dentro da sociedade e do contexto em que está inserida. Devem ser organizadas propostas que garantam aspectos essenciais à construção da cidadania de cada sujeito criança, como a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, o exercício da criticidade, o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades (BRASIL, 2009a).

Já os princípios estéticos sinalizam para o cumprimento de propostas que respeitem a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009a). Serão esses princípios que darão a direção da análise deste texto, pois acreditamos que esses aspectos compõem o fio que liga e conecta a intencionalidade das ações cotidianas entre si e o entorno da escola, de modo sensível e acolhedor. Ao escolher um objeto, uma proposta, uma cor, um aroma, organizar um espaço ou uma brincadeira, por exemplo, temos atitudes permeadas (ou não) de sensibilidade e empatia, características de uma dimensão estética (VECCHI, 2020). E é a partir dessas proposições que reforçamos a importância de pesquisar e escrever sobre esse tema.

Desse modo, o texto propõe fazer uma relação entre os princípios estéticos das DCNEI e as narrativas presentes nas documentações pedagógicas da escola de Educação Infantil do SESC – Sesquinho – Unidade Operacional de Santo Ângelo/RS, que retratam o trabalho com argila desenvolvido com as crianças de três a seis anos de idade, durante os anos de 2010 a 2020.

Para isso, o trabalho adota uma abordagem qualitativa, com uso de pesquisa bibliográfica e documental (STAKE, 2010; CELLARD, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 2018), caminho que permitiu perceber como o tema está sendo abordado nas pesquisas e nos documentos e normativas brasileiras, principalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixadas pela Resolução CNE/CEB n.5/2009 e revisadas pelo Parecer CNE/CEB n.20/2009 (BRASIL, 2009a; 2009b) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). A partir da pesquisa bibliográfica e documental foi possível construir argumentos e dar sustentação teórica à discussão do texto.

Além disso, o texto apresenta inspirações nos estudos etnográficos (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), utilizando as documentações pedagógicas (fotografias e textos) para refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola do Sesquinho Santo Ângelo/RS, a partir do processo de trabalho com argila, ao longo de quinze anos de história de vida da escola. Esse caminho metodológico considera as fotografias presentes nesses instrumentos por um viés mais teórico, como um recorte do tempo e um congelamento de situações que envolvem o tema do trabalho, os sujeitos e seu entorno (MONTEIRO, 2008).

As documentações pedagógicas são utilizadas para deixar visível o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, bem como da ação pedagógica (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017; RINALDI, 2012; SOUZA; VARGAS, 2020), e foram usadas com autorização da escola, por meio da assinatura de um Termo de Livre Consentimento e Esclarecido⁴. No termo, foi solicitada a utilização do nome da escola, do nome da supervisora pedagógica e das narrativas e fotografias

⁴ O termo original e assinado encontra-se em posse das autoras do trabalho e cópia dele está em posse da direção da escola.

presentes nas documentações pedagógicas, a fim de evidenciar o respeito aos princípios estéticos. Por questões éticas, optamos por não utilizar fotografias em que as identidades das crianças fossem reveladas, principalmente porque não dialogamos pessoalmente com todas elas, explicando o interesse em ter suas contribuições nesta pesquisa e obtendo seus assentimentos.

Assim sendo, o texto está organizado em três partes. Inicialmente, propomos uma reflexão sobre as concepções e premissas presentes nos princípios estéticos da Educação Infantil. Posteriormente, o texto apresenta as narrativas presentes nas documentações pedagógicas a partir da gramática da argila desenvolvidas pelo Sesquinho Santo Ângelo/RS, enfatizando as aprendizagens das crianças e da equipe pedagógica com relação aos princípios estéticos. E, por fim, nas considerações finais, é possível perceber que a prática da documentação pedagógica vivida pela escola provoca a capacidade de avaliar o percurso educativo dos espaços, dos tempos e dos materiais pedagógicos, a partir das pistas que são deixadas pelas crianças ao criar intimidade com uma materialidade tão potente como a argila.

Princípios estéticos e a educação infantil: escovar conceitos e estabelecer relações

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009b, p. 2).

A Educação Infantil tem, como eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular, as interações e a brincadeira, garantindo experiências diversas⁵ (BRASIL, 2009b), nas quais as crianças possam apropriar-se dos conhecimentos construídos pela humanidade a partir dos seus saberes prévios. Essa organização efetiva-se no país, a partir de uma concepção de criança capaz, potente, competente, ativa, autora e produtora de cultura, sujeito histórico e de direitos (BRASIL, 2009a, 2009b; RINALDI, 2012; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016; BARBOSA; SOUZA, 2019), o que, conseqüentemente, exige uma postura educativa que adote os pressupostos de uma Pedagogia da Infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Uma Pedagogia da Infância constrói-se pela sensibilidade, pela amorosidade, pela empatia, pelo reconhecimento da criança como sujeito. É uma Pedagogia que se conduz pelas sutilezas e encontros inusitados proporcionados pelo cotidiano educativo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Um cotidiano que é planejado para acolher as crianças, seu mundo interno e seus interesses (STACCIOLI, 2013). Uma atitude acolhedora exige que os pressupostos estéticos estejam consigo para efetivar-se. Mas, o que seria estético? E qual as características que esse princípio assume no contexto da Educação Infantil?

⁵ Experiências que são descritas nos doze incisos do artigo 9º da Resolução CNE/CEB n.5/2009 e que, posteriormente, movimentaram o trabalho de composição dos cinco Campos de Experiências da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.

Para discutir essa temática, é de grande valia compreender qual o conceito de estético, por isso buscamos, como diria Manoel de Barros (2018), “escovar”⁶ essa palavra, tentando capturar sua essência e seu sentido. De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, estético significa “1. Que apresenta beleza ou bom gosto: efeito estético. 2. Relativo a beleza: tratamento estético. 3. Relativo a estética”. Já estética é definida como “Característica do que é belo; beleza” (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 546). Mas por que estético é relativo a estética? O que é beleza? O que é belo? Teria o “gosto” um sentido universal para ser bom ou mau? A definição apresentada permite pensar que, muitas vezes, a compreensão sobre a beleza fica restrita ao universo do “bom gosto” dos adultos, da estética padronizada dos tratamentos, o que faz com que esse conceito ocupe um sentido raso e superficial como este do dicionário nas discussões dentro do campo educativo.

Entretanto, não é nesse sentido que queremos discutir esse termo, já que os princípios estéticos dentro do campo pedagógico vão além de um conceito de beleza padrão do senso comum (esteticista), vão além de uma ideia errônea de “pedagogizar”, “didatizar” a estética. Nesse sentido, nosso foco é “escovar” esses princípios, ou seja, discutir como a sensibilidade, a criatividade e a liberdade de expressão se fazem presentes no trabalho com a argila dentro do cotidiano de uma escola de Educação Infantil que acolhe as crianças na sua inteireza e que considera a documentação pedagógica como uma abordagem fundamental para pensar sobre a sua Pedagogia (SOUZA; VARGAS, 2020).

Vázquez (1999) faz referência à estética para além da ciência do belo, por ser um conceito que mantém relação com a sensibilidade. Assim sendo, o autor considera fundamental compreender que a estética é um modo específico de apropriação humana da realidade, que se liga às condições sociais, culturais e históricas de cada sujeito, por isso, apresenta variações. Tal pressuposto permite pensar que a estética apresenta variações que questionam a tradição, aquilo que é real e corriqueiro, pois também se indica na presença do que é feio, sublime, cômico, monstruoso e trágico.

Por este motivo, o autor salienta que a estética se insere no campo de conhecimento das ciências humanas e sociais, em virtude do seu objeto e seus métodos, que exigem uma aproximação com o campo da formação humana. Segundo Vázquez (1999, p. 46):

A Estética se ocupa também do estético não-artístico, ou seja, de uma ampla esfera de objetos elaborados pelo homem – produtos artesanais, artefatos mecânicos ou técnicos, artigos usuais da vida cotidiana –, que, se reagem bem a uma finalidade extra-estética, também têm seu lado estético.

A afirmação de Vázquez (1999) permite compreender a amplitude que a estética ocupa, principalmente, ao desconstruir a ideia de que sua ligação não se restringe ao universo artístico. Ao encontro desse conceito, Hoyuelos (2020) permite pensar a estética em suas diferentes formas,

⁶ Fazendo referência ao Poema “Escova” (Barros, 2018).

citando que ela encontra-se nos detalhes, pela vontade do aperfeiçoamento, por querer entender e expor de forma atrativa, bem como pelo cultivo da sensibilidade pessoal. O autor propõe pensar a estética “(...) como o ser sensível à estrutura que conecta as coisas ou os acontecimentos” (HOYUELOS, 2020, p. 28, grifo do autor). Por isso, a estética não é apenas a estrutura, o objeto, o local, mas também o detalhe, o aperfeiçoamento das ações, a forma atraente que se permite cultivar a sensibilidade.

Desse modo, a estética encontra-se presente na própria experiência humana, uma vez que auxilia a dissolver o artístico no estético, afastando dos aspectos apenas práticos e intelectuais. Uma educação construída com base nos princípios estéticos, ao cultivar a sensibilidade, também inquieta, provoca e ao mesmo tempo desloca, tumultua, deslumbra, admira e assombra o sujeito (HOYUELOS, 2020). Assim sendo, uma educação estética desenvolve o estranhamento, aprecia o inédito com outros olhos e tem a capacidade de se desvendar para ver além do óbvio, “(...) dos conceitos clichês e habituais, das rotinas estabelecidas, do destino antecipado” (HOYUELOS, 2020, p. 28).

Para Hermann, a educação pode beneficiar-se quando reconhece a forma plural que o estético engloba, pois:

(...) a estética atua pelo estranhamento que provoca diante da normalização da moral, contribuindo para desenvolver novas sensibilidades na interpretação de princípios abstratos (...) a interpretação estética não é contraditória com a vida ética; antes disso, pode auxiliar nessa justificação, desenvolvendo a sensibilidade para as diferenças de percepção ou de gosto, auxiliando na contextualização de princípios éticos e no reconhecimento do outro e evitando os riscos da uniformização diante do universalismo (HERMANN, 2002, p. 22).

Tanto Hoyuelos (2020) como Hermann (2002) salientam que a estética é ética na medida em que trabalha pelo respeito, pela liberdade e pela sensibilidade humana. Nesse encontro com a ética, a estética revela e sustenta uma imagem de criança como sujeito histórico, cultural, capaz e de direitos (BRASIL, 2009a). Sujeito singular, com uma história única de vida, que foge dos padrões e uniformizações que a sociedade e a escola impõem. Por isso, a estética tem a capacidade de evitar uniformizações e favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, uma vez que “(...) a experiência estética, enquanto um modo de conhecer pela sensibilidade, em que se refugiam a pluralidade e a diferença, passa a se constituir uma via de acesso para a vida ética” (HERMANN, 2002, p. 11).

A questão estética explorada na Educação Infantil, e pela própria criança, é relacionada por Barbosa (2009, p. 31) com o ato de brincar, afirmando que “as crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente no divertimento que reside sua liberdade e seu caráter profundamente estético”. A autora relata que a brincadeira é a cultura da infância, um processo que envolve relações, interações, criações, transformações e, conseqüentemente, aspectos estéticos, visto que as crianças

(...) com tintas, cores, sons, palavras, pincéis, imagens, rolos, água, exploram não apenas o mundo material e cultural à sua volta, mas também expressam e

compartilham imaginários, sensações, sentimentos, fantasias, sonhos, ideias, através de imagens e palavras. A compreensão do mundo da criança pequena se faz por meio de relações que estabelece com as pessoas, os objetos, as situações que vivencia, pelo uso de diferentes linguagens expressivas (BARBOSA, 2009, p. 31).

A partir dessa ponderação, podemos conceber que ao organizar espaços, selecionar materiais e elaborar contextos brincantes, que envolvam a ação da criança de forma significativa, um amplo leque de possibilidades estéticas pode ser explorado pelo brincar. Assim posto, cabe perguntar: que contextos a escola tem criado para que a brincadeira esteja presente em seu cotidiano, a maior parte do tempo, já que é o principal modo de expressão da infância?

Reconhecendo a importância dos princípios estéticos para a Educação Infantil, buscamos, nas normativas e legislações brasileiras referentes a essa etapa, como tal discussão faz-se presente e o que se prioriza com esse trabalho. Os princípios estéticos para a Educação Infantil estão previstos na Resolução n. 5/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), no inciso III do artigo 6º e devem ser garantidos nas propostas pedagógicas da escola, considerados como: “Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2009b, p. 2). No mesmo documento, o inciso IX do Artigo 9º salienta que as ações pedagógicas devem garantir experiências que “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2009b, p. 4).

Apoiando-se nas orientações e normativas das DCNEI, o documento da Base Nacional Comum Curricular foi redigido e organizado. A partir da página 35 do referido documento, encontramos as discussões referentes à etapa da Educação Infantil, que se organiza com direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se são os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, que tiveram origem a partir das discussões levantadas pelos três princípios das DCNEI. São verbos ativos que asseguram condições para que as crianças possam aprender e construir significados sobre si e sobre o mundo, “(...) em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los (...)” (BRASIL, 2018, p. 37).

A partir da garantia dos eixos estruturantes do currículo (brincadeira e interações) e dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a organização curricular da Educação Infantil estrutura-se em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018). De acordo com a BNCC, esses campos de experiências

“(…) constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas de vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40). Acolher as experiências das crianças é poder observar e captar o modo como interagem, movimentam-se, aprendem, investigam sobre si e sobre o mundo. É poder perceber para onde estão canalizando suas energias, para o que seus impulsos estão se dirigindo (DEWEY, 1979) e traçar, de modo intencional, a articulação desses saberes com aquilo que faz parte do patrimônio cultural da humanidade. Nas palavras de Malaguzzi (1999), seria seguir as crianças e não os planos.

Neste sentido, por exemplo, na ementa do campo de experiências: “Traços, sons, cores e formas” faz-se menção às experiências que devem ser garantidas na Educação Infantil, sendo necessário o desenvolvimento do “(…) senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca” (BRASIL, 2018, p. 41). Tal ponderação sinaliza que as crianças devem participar de situações que envolvam experiências artísticas, culturais e de expressão, favorecendo sua sensibilidade, o que mantém relação com os princípios estéticos das DCNEI.

Nesse mesmo campo de experiências, é indicado que as crianças devem ter contato com diferentes formas de manifestações culturais, científicas e artísticas, tendo experiências diversificadas no que se refere às expressões e linguagens, “(…) como a pintura, a modelagem, a colagem, a fotografia e, a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras” (BRASIL, 2018, p. 41). Cabe ressaltar que esse campo de experiências menciona o respeito e a valorização das produções das crianças, sendo elas coletivas ou individuais.

Experiências com diversificadas formas de expressão e linguagem, como no caso da argila que envolve processos como brincar, explorar, esculpir, pintar, lambuzar, imaginar etc., contribuem para que o senso estético e crítico seja experienciado desde cedo com as crianças, fazendo com que elas tenham participação ativa nos tempos e espaços que envolvam a produção, manifestação e apreciação artística. Situações como essas potencializam o que é singular e auxiliam na ampliação dos repertórios e na interpretação de suas experiências e vivências artísticas, “permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente (…)” (BRASIL, 2018, p. 41).

Cada campo de experiências expõe os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, organizados em três grupos etários (bebês – até dezoito meses; crianças bem pequenas – dezoito meses a três anos e II meses; e crianças pequenas – quatro a cinco anos e II meses). Em relação ao trabalho com argila, encontramos uma única menção no grupo etário das crianças bem pequenas: “utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais” (BRASIL, 2018, p. 46). Observamos nesse objetivo, além da exploração de cor,

textura, forma etc., a presença da tridimensionalidade como uma das possibilidades de criação com a argila, que se mantém presente em outro objetivo para as crianças pequenas: “Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais” (BRASIL, 2018, p. 46).

Verifica-se que, dentro do documento da BNCC, as palavras modelagem e escultura fazem-se presentes ao referir-se às produções tridimensionais ou às linguagens de expressão das crianças. Seriam sinônimos? Ou seriam conceitos poucos discutidos no campo da Arte Educação e da Pedagogia? Assim, convém mencionar uma reflexão realizada por Alessandra Mara Rotta de Oliveira (2008), na sua tese de doutorado: “Escultura & imaginação infantil: um mar de histórias sem fim”, em que propõe a necessidade de pensar sobre o modo como fazemos referência às produções artísticas tridimensionais das crianças. A autora questiona o fato de que, na literatura italiana, a palavra escultura é usada ao referir-se às produções infantis, enquanto na literatura brasileira (e no contexto das escolas) ainda encontramos uma menção muito maior à palavra “modelagem”, o que, de certo modo, traz pouca valorização às produções das crianças.

Assim, apesar da BNCC fazer menção às duas palavras, escolhemos, neste texto, usar a palavra escultura ao referir as produções tridimensionais das crianças com argila, por entender que essa expressão é uma forma de arte, moldada a partir do barro, que ganha forma pela capacidade das crianças de dar vida e significado a essa materialidade (CUNHA, 2005 *apud* OLIVEIRA, 2008).

Porém é preciso reconhecer que dar vida ao barro, significar essa materialidade, esculpir o que está no imaginário exige muito mais do que instrumentos e técnicas. Demanda intimidade, conhecimento e apropriação da argila. Processos que são construídos com tempo, com continuidade, com espaços de brincadeiras e interações, que intencionalmente são mediados por adultos atentos e sensíveis às investigações infantis. Nesse contexto, além da tridimensão aprendida pela escultura, muitas outras aprendizagens entram em cena quando observamos as documentações pedagógicas produzidas pela equipe do Sesquinho - Santo Ângelo/RS. As fotografias e narrativas que serão apresentadas na sequência do texto deixam visíveis o respeito aos princípios estéticos da Educação Infantil, enfatizando um processo criativo, sensível e ético de compor a gramática da argila.

Narrativas do cotidiano da Escola de Educação Infantil Sesquinho Santo Ângelo: os princípios estéticos e a gramática da argila

A utilização da argila na escola de Educação Infantil dispõe de um leque de possibilidade de exploração. Por ser uma massa de terra maleável, que, com a utilização da pressão das mãos ou com o auxílio de algum suporte, a argila permite um infinito número de criações e a possibilidade de

solidificação pela ação de transformação do fogo (SOARES, 2013). Outro ponto a ser considerado é a liberdade e a imaginação proporcionadas por esse manuseio:

A manipulação do barro é um meio eficaz no processo de liberdade do indivíduo, propicia lazer e ainda liberta os movimentos, desenvolvendo a percepção. A modelagem permite que expressemos nossos pensamentos sem precisar exprimir palavras: o movimento, a forma, o volume e o gesto trazem a linguagem viva do mundo interior, refletindo o caráter e o temperamento com fortes impressões da personalidade (GABBAL, 1987, p. 15).

Apesar das inúmeras possibilidades de criação com a argila, muitas vezes, as propostas envolvendo essa materialidade limitam-se apenas a poucas e esporádicas explorações, ligadas à exigência de produções e registros, que, não raro, são negligenciadas e pouco valorizadas pelos adultos, diferente do que ocorre com desenhos e pinturas em folha A4, muito recorrentes nas escolas de Educação Infantil. As crianças utilizam a argila como uma materialidade de grande expressão, tendo um papel ativo no processo de desenvolvimento e criação, produzindo sucessões de símbolos, signos e imagens, que, às vezes, são mais valorizados pela criança no momento em que aparecem, do que no resultado final do trabalho (FERRAZ; FUSARI, 1993).

A argila, de modo geral, é um elemento muito presente nas escolas. Porém, o contato com essa materialidade, a maneira como ela faz parte do cotidiano, ainda é pouco investigada e narrada. Esse fato leva-nos a perceber uma certa escassez de pesquisas e publicações sobre o assunto. Muitas vezes considerada algo “comum”, passa a ser mais um material presente na escola para registrar um tema, criar uma produção ou “modelar” algo, sem pensar nas possibilidades e nas potencialidades que podem ser desenvolvidas a partir da observação da exploração realizada pela criança.

Pensando em deixar visível o que se faz com essa materialidade e como ela contribui para pensar os princípios estéticos da Educação Infantil, foi que analisamos as documentações pedagógicas da Escola de Educação Infantil do SESC de Santo Ângelo/RS – Sesquinho. Neste estudo etnográfico, tivemos acesso aos arquivos de imagens e textos da escola, que narram o trabalho com a argila desde 2010.

O Sesquinho Santo Ângelo foi inaugurado em 2005. Desde lá, a argila era objeto presente na lista de materiais e nas propostas da escola, porém de forma esporádica e sem planejamentos intencionais, conforme relato da Supervisora Pedagógica da Escola:

Inicialmente os encontros com a argila eram esporádicos. Não se tinha um planejamento com continuidade para o processo. Todas as crianças da turma ao mesmo tempo manipulavam a argila, sempre em pequena quantidade e na expectativa de registrar os produtos finais que poderiam surgir. Nossas ideias também abrangiam exposições e mostras de modelagens (JULIANA RODRIGUES, 2019).

Conforme narrativas presentes nas documentações da escola, observamos que, inicialmente, as crianças eram colocadas para trabalhar com a argila na exigência que modelassem algo, registrassem um assunto, como, por exemplo, um tema de investigação de algum projeto, a fim de gerar produtos que pudessem ser expostos depois. Com o processo de formação continuada em contexto, a partir das observações dos registros produzidos pela equipe, os olhares sobre o trabalho com a argila foram sendo ressignificados pelo caminho do desenvolvimento profissional praxiológico (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016). O questionamento mobilizador desse processo pela escola foi: Afinal, como exigir que criassem uma forma, um objeto, uma figura humana por exemplo, se as crianças não tinham experiência e intimidade com o material?

Para que experiências estéticas como essas sejam desenvolvidas pelas crianças, é necessário que o trabalho pedagógico tenha presente alguns aspectos, como: o tempo, a continuidade, a variedade nas propostas, durante os momentos de interações e brincadeira com o material (LOSS; SOUZA; VARGAS, 2019). Assim, observar e documentar o que as crianças exploram e investigam, para onde estão dirigindo suas atenções e ações, são processos essenciais para pensar na continuidade e na variedade daquilo que é proposto, seja na organização dos espaços e tempos, seja na disposição, inserção e/ou retirada de materiais, pois “(...) a continuidade da experiência propõe variedade, ou seja, modificação na ação, na organização do espaço, na disposição dos materiais, enfim, na variedade a criança é capaz de mobilizar outras ações e significar de maneira diferente a experiência” (LOSS; SOUZA; VARGAS, 2019, p. 65).

Desse modo, a argila precisa ser um objeto presente no cotidiano da escola e não somente em situações esporádicas como forma de registrar algo. Aprender sobre a consistência, temperatura, transformação, volume, peso, propriedades, entre outros aspectos da argila, são conhecimentos que exigem intimidade com o material e isso só pode ser desenvolvido se intencionalmente essa experiência estiver presente na escola com continuidade. A criança precisa explorar, investigar, criar hipóteses, ter tempo para atribuir sentido ao que está fazendo e para poder sistematizar seu conhecimento. Por isso, assim como Loss, Souza e Vargas, acreditamos que:

Situar a aprendizagem como resultado da experiência vivida significa centrar-se temporalmente. Os fatos vividos pelas crianças estão localizados em momentos distintos, relações e lugares concretos de modo que têm sempre uma posição subjetiva em relação, a qual exprime a forma como alguém em particular ex-perimentou, sentiu, viveu determinada experiência. Este aspecto propõe à educação das crianças pequenas um olhar sobre as dimensões do viver, de onde emergem emoções, imaginação, inquietações, questionamentos elaborados por elas a partir do que experienciam. Em outras palavras, experiência se configura em um viver significativo, uma novidade para quem experimenta, uma reinvenção daquilo que antes era novo e hoje é corriqueiro, e que necessita ser pensada e compreendida pelas (os) educadoras (es) que atuam com a infância (LOSS; SOUZA; VARGAS, 2019, p. 62).

Conscientes de que esses aspectos são necessários para significar as experiências, a equipe da escola começou a pensar sistematicamente em mais encontros e espaços que pudessem permitir a investigação com a argila. Nesses espaços de investigação, as professoras começaram a observar e registrar o que as crianças faziam com o material, que aspectos eram recorrentes e como esse processo poderia colaborar para o planejamento das próximas sessões.

Inicialmente, ao ter contato com a argila, as crianças faziam bolinhas, cobrinhas, cheiravam, amassavam, batiam, misturavam, faziam buracos com os dedos da mão, molhavam para ficar mais maleável, pintavam a mesa e o corpo, desenhavam, brincavam de faz de conta (criando personagens e enredos de histórias), enfim, investigavam as possibilidades do material livremente. Esses processos passaram a ser registrados pelas professoras, conforme exemplificado pela montagem de fotos da figura 1.

Figura 1: O que as crianças fazem com a argila?



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das documentações pedagógicas da Escola Sesquinho Santo Ângelo/RS dos anos de 2015 a 2019.

Documentar o que as crianças faziam com a argila provocou muitas mudanças de olhares sobre o material, pois, além de apresentar situações recorrentes, as crianças apresentavam investigações inusitadas e inesperadas. Um espaço para a criação de enredos, de imaginação e intimidade com o material foi sendo desenhado e aquela ideia inicial de que era preciso “produzir algo” foi sendo perdida. Esse processo também tem relação com a liberdade de expressão exposta nos princípios estéticos da Educação Infantil (BRASIL, 2009a, 2009b) e com o direito de aprendizagem e desenvolvimento de

explorar, presente na BNCC (BRASIL, 2018), pois não há um modo “certo” de investigar o material, o “certo” está em permitir que as crianças tenham a liberdade de expressar-se com ele.

Piorski (2016, p. 121) salienta que a mãe dos sentidos é o tato, pois: “No fenômeno corporal, a mão da criança é o cérebro dos brinquedos da terra”. Afinal, a mão esmaga, fura, aperta, puxa, enrola, sova, desliza, afunda, sente, modela, enfim, cria o seu brinquedo com a argila. O tato, que é formado pelo maior órgão humano, a pele, está ali em contato direto com a argila, imaginando e dando pistas do que é possível criar com esse material que é um brinquedo da terra:

Nas matérias moles, um dos campos de maior interesse da criança livre é a sujeira, o *embrenho* material pegajoso (...). As matérias pegajosas são excelentes brinquedo para a libertar as crianças marcadas pela obsessão asséptica, perfeccionista (...) As mãos distraídas são capturadas pelo grude, jogadas na desordem, experimentam novas provocações de fuga. Assim, a repugnância aos contatos pode ser transformada em prazer amigo, deixando a pele macia e agradável quando se brinca como grude, a cola, a lama, as tinturas naturais e pegajosas (PIORSKI, 2016, p. 121-123).

Neste sentido, a partir de encontros mais sistemáticos com a argila, foi possível pensar em estratégias para as crianças que não se envolviam com essa materialidade, que não se permitiam sujar e explorar. Essa materialidade pegajosa nem sempre é aceita, de imediato, pelas crianças, muitas vezes pelo fato da “obsessão asséptica” afirmada por Piorski (2016), outras vezes pelo desconhecimento do material. Por isso, é importante pensar sobre como o universo cultural de cada criança lida com a “sujeira”, com a novidade, com as matérias pegajosas, para poder auxiliá-las a transformar essa “repugnância” em prazer. As documentações da escola retratam que algumas famílias foram chamadas para conversar sobre o assunto, a fim de pensar juntos como lidar com o estranhamento e, principalmente, com a “sujeira” não permitida e imposta por muitos adultos.

Ao olhar para as documentações dessas explorações, a equipe da escola começou a perceber os contextos e convites que estavam sendo feitos. Assim, além de planejar mais sessões de exploração do material, as professoras também perceberam a necessidade de repensar os suportes para o trabalho com a argila. Inicialmente, eram colocados apenas jornais como suporte sobre as mesas, a fim de diminuir a sujeira, porém perceberam que esse material não auxiliava as crianças a desenvolver o processo de exploração e a criação de esculturas, pois, ao ser molhado, rasgava e/ou grudava na argila.

Então, passou-se a utilizar plásticos diretamente sobre as mesas, como uma espécie de toalha. Nesse contexto, as tábuas de plásticos (comprados em lojas de bazar doméstico para o corte de carnes e legumes) ou pequenos pedaços de tapumes (pintados de preto) começaram a ser usados como suporte para cima da mesa, delimitando o espaço de criação com o material. Mas, com o uso, as professoras perceberam que não era um material fácil de higienizar e, assim, manter atrativo para exploração, já que seu aspecto passava a não representar um convite estético.

Posteriormente, pensando na questão da beleza e da apresentação estética do suporte, a escola passou a usar espelhos circulares para as modelagens, mas, com as explorações, eles acabavam ficando sujos e perdendo o sentido do uso, afinal de contas, para que serve um espelho? O espelho ainda é usado como um suporte, mas quando demanda intencionalidade no seu uso, ou seja, quando a criação precisa de um plano de profundidade, de outro olhar para a produção.

Em continuidade, o material que passou a ser usado e que ainda permanece como suporte de exploração foi a madeira (cortada em círculos), por acreditarem na sua durabilidade, na sua apresentação estética, firmeza e mobilidade para realizar as explorações com a argila. A figura 2 demonstra um recorte desse processo de reflexão sobre os suportes e convites para a exploração com a argila.

Figura 2: Suportes para o trabalho com a argila.



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das documentações pedagógicas da Escola Sesquinho Santo Ângelo/RS dos anos de 2013 a 2019.

Não somente os suportes foram mudando, mas também foi necessário refletir sobre a organização estética do espaço e dos materiais, pensando na harmonia das cores, nas texturas e elementos que eram oferecidos (ou não) para as crianças darem continuidade às investigações, na disposição dos materiais, entre outras questões que convidavam ou impediam as crianças de sentir, tocar, olhar, explorar o material e, conseqüentemente, criar intimidade com ele. Afinal, a estética é

(...) uma atitude cotidiana, uma relação empática e sensível com o entorno, um *fi*o que conecta e liga as coisas entre si, um *ar* que se faz preferir um gesto a outro, a selecionar um objeto, a escolher uma cor, um pensamento, escolhas nas quais percebem-se harmonia, cuidado, prazer para a mente e para os sentidos (VECCHI, 2020, p. 11, grifos da autora).

Neste sentido, o *fi*o, o *ar* que conecta e liga as coisas, como pontua Vecchi (2020), está na intencionalidade dos adultos, que, sensíveis ao que se passa, ao que observam, traçam caminhos para provocar aprendizagens. Assim, organizar um espaço privilegiado para que a exploração da argila pudesse ser recorrente e presente foram ações de grande relevância para esse projeto acolhedor da

escola Sesquinho Santo Ângelo (STACCIOLI, 2013). Tudo isso sem perder de vista a ludicidade e a possibilidade de promoção da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, presentes nos princípios estéticos (VIEIRA; GOZZI, 2010; BRASIL, 2009a).

Figuras 3 e 4: Organização dos espaços para exploração com argila.



Fonte: Elaboradas pelas autoras a partir das documentações pedagógicas da Escola Sesquinho Santo Ângelo/RS, dos anos de 2019 e 2020.

Hoyuelos, na obra *A estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi*, organiza três princípios estéticos para apresentar as contribuições de Malaguzzi: 1) a escola é um âmbito estético habitável; 2) construir pedagogia é sonhar a beleza do insólito; 3) educar implica desenvolver as capacidades narrativas da sedução estética. Cada um desses princípios possui duas estratégias para que possam ser desenvolvidos. A “qualidade do espaço-ambiente” é uma das estratégias para desenvolver o princípio da escola como âmbito estético, questão que se enquadra nessa discussão, pois o ambiente educativo precisa ser entendido como “(...) uma escolha consciente de espaços, formas, relações, cores, vazios e cheios, mobília, decorações, etc.” (HOYUELOS, 2020, p. 73). Então, que escolhas temos feito na escola da infância?

O ambiente convida a explorar, a descobrir, imaginar e construir, por isso, ao organizá-lo, é preciso ter escolhas conscientes sobre a decoração, mobília, cores, formas, materiais e suas relações. Esse ambiente deve refletir as possíveis construções pedagógicas, culturais e os vínculos capazes de serem promovidos nesse espaço (STACCIOLI, 2013; HOYUELOS, 2020; VECCHI, 2020). A partir das contribuições de Cabanellas e Eslava (2003), Hoyuelos (2020) aponta que o espaço convida à transformação para que as novas vivências sejam sentidas, sendo elas constituídas por afetividade e sensibilidade, fazendo com que a criança seja acolhida e sinta-se parte do ambiente.

Ao longo dos anos de investigações com a argila, as crianças foram dando pistas sobre a necessidade de a escola investir na construção de um espaço fixo que pudesse ter ferramentas para colaborar com o processo de criação de esculturas com a argila. Assim, além de pensar no suporte para as investigações e modelagens, a equipe passou a investir em materiais que pudessem ampliar as possibilidades de criação com a argila. Formas, potes, copos, madeiras, espátulas, rolos, cortadores, socadores, estecas modeladoras, entre outras ferramentas começaram a compor as investigações infantis, conforme documentado pelas fotografias da figura 5.

Figura 5: Algumas ferramentas para o trabalho com a argila



Fonte: Montagem elaborada pelas autoras a partir das documentações pedagógicas da Escola Sesquinho Santo Ângelo/RS do ano de 2020.

Todos esses materiais foram ampliando as possibilidades de investigações com a argila, compondo a gramática dessa materialidade, além de ajudar na progressão da construção bidimensional para a tridimensional. Junto aos instrumentos, as professoras intencionalmente vão criando propostas para que as crianças avancem em suas ideias iniciais sobre o uso da argila e passem a aprimorar as suas esculturas.

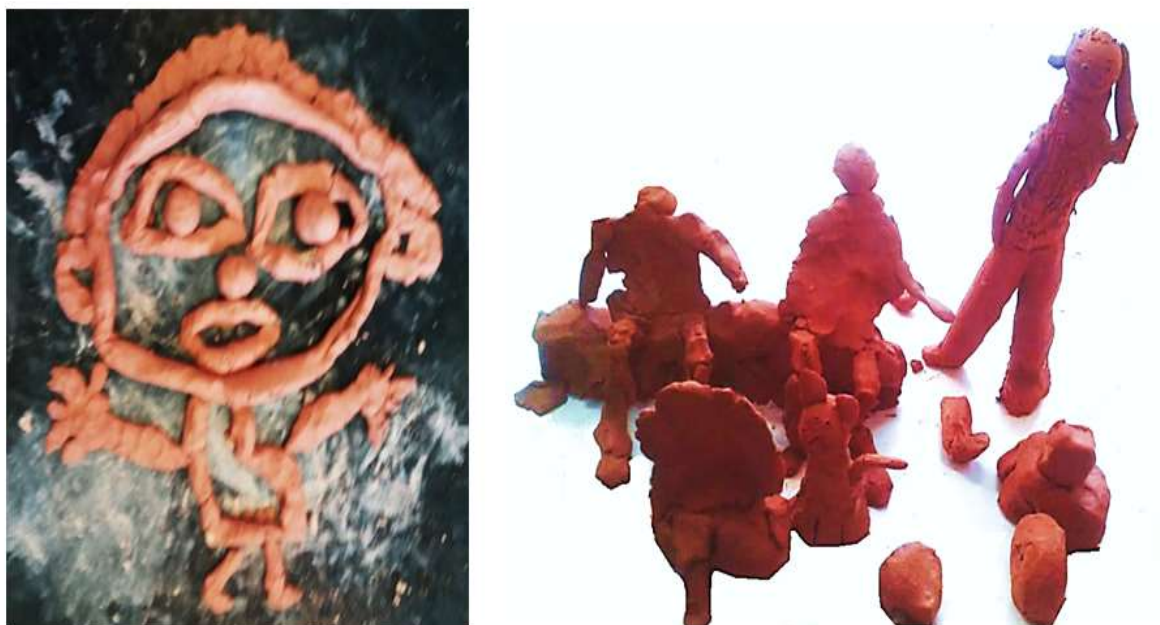
Oliveira (2008) pontua que, erroneamente, ainda circula nas escolas uma ideia equivocada de que a imaginação infantil não pode receber nenhum tipo de intervenção pedagógica, quando nos referimos às linguagens artísticas. Porém é importante salientar que a BNCC aponta a intencionalidade educativa como uma das premissas para que a educação não caia na armadilha de achar que o desenvolvimento das crianças é algo natural e espontâneo, muito pelo contrário, se acreditamos na

criança como sujeito capaz e competente, é necessário que, ao lado dela, tenhamos adultos competentes (RINALDI, 2012), que possam traçar caminhos e planejar propositalmente ações que colaborem com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2018).

Desse modo, é possível perceber a importância de “(...) apresentar à criança situações ricas de solução de problemas, nas quais a criança aprende ativamente a partir delas, no curso da exploração. O objetivo da educação é aumentar as possibilidades para que a criança invente e descubra” (EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 2016, p. 93). A aprendizagem também se faz pela expressividade que a argila oferece, pela utilização do lúdico, das emoções, da imaginação, do acaso e suas inúmeras transgressões possíveis (GANDINI et al., 2012).

Nesse cenário, a criatividade e a sensibilidade fazem-se presentes nos princípios estéticos para que essa dimensionalidade seja alcançada (BRASIL, 2009a, 2009b). A figura 4 documenta esse processo de progressão das produções bidimensionais para as tridimensionais, encontrada nas documentações da escola, como uma aprendizagem que vai sendo dirigida intencionalmente no trabalho pedagógico pela equipe.

Figura 4: Produções bidimensional e tridimensional.



Fonte: Montagem elaborada pelas autoras a partir das documentações pedagógicas da Escola Sesquinho Santo Ângelo/RS do ano de 2019.

Pensando nas possíveis construções das crianças e mudanças de dimensões de suas representações, é possível refletir sobre a importância das ferramentas e dos suportes necessários para, enquanto escola, organizar esse espaço de modo que convide as crianças a explorarem. Por isso, a equipe da escola Sesquinho Santo Ângelo/RS tem presente algumas questões norteadoras: Como organizar esses ambientes para que desencadeiem experiências significativas e intencionais para as

crianças? E como ampliar e potencializar essas aprendizagens com a argila? A partir dessas reflexões e da documentação, vai sendo possível traçar e escolher qual caminho deve ser tomado para proporcionar a progressão das aprendizagens e das experiências das crianças, por meio do acolhimento de suas demandas e interesses.

Desse modo, a escola ao trabalhar com a argila tem algumas perspectivas a serem consideradas, como o desenvolvimento de encontros sistemáticos entre a criança e o material, acontecendo em pequenos ou grandes grupos. Nesse contexto, há a necessidade de tempo para que a criança se familiarize com a argila, considerando o repertório e experiências que já possui e na sua ampliação. Contudo, o tempo, muitas vezes, está tão escasso de investimento nas escolas de Educação Infantil, mas é um aspecto que merece uma reflexão mais profunda, principalmente em relação ao modo como vem sendo gestado, já que:

(...) o tempo das crianças na escola não pode ser apenas um tempo de passagem e sim um tempo sentido, vivido com intensidade para constituir uma experiência educativa que se configure em aprendizagem. Se defendemos o protagonismo das crianças, temos que oferecer a elas a possibilidade de decidir sobre os usos de seus próprios tempos – os pessoais e os coletivos, a alegrar-se com suas possibilidades de criar acontecimentos, sempre com intencionalidade pedagógica, com propósito e objetivos. É isso que proporciona em toda a criança experiências e repertórios que a acompanharão por toda a vida em sua forma de se relacionar com os outros, de viver, e que trarão, a partir das suas singularidades, juntamente com a potência do coletivo, a novidade ao mundo (LOSS, SOUZA, VARGAS, 2019, p. 71).

As documentações pedagógicas do Sesquinho Santo Ângelo sinalizam essa preocupação com o tempo vivido nas experiências educativas, assim como indicam o papel fundamental da equipe na organização do espaço, na proposição das sessões de investigações e, posteriormente, em toda a documentação que isso envolve, sendo que a fotografia é imprescindível. A supervisora pedagógica do Sesquinho aponta que:

O trabalho com a argila vem nos desafiando a pensar em formas diferenciadas de se relacionar com essa materialidade. Percebe-se o quanto se faz necessário produzir espaços que promovam a troca de experiências, perguntas, inquietações, leituras e possibilidades futuras de continuidade. Por fim, a introdução de novas ferramentas para a manipulação da argila poderá gerar outros percursos de investigações e aprendizagens (JULIANA RODRIGUES, 2020).

A afirmativa da supervisora coloca em evidência que o princípio estético na escola deve ser parte das reflexões em todas suas instâncias. O percurso dessa instituição revela em diversos outros aspectos uma constante qualificação na escolha e oferta de materiais e propostas para as crianças, a partir da sensibilidade dos adultos, uma premissa importante que se acha presente nos princípios estéticos (BRASIL, 2009a, 2009b).

As documentações pedagógicas vão compondo a gramática da argila por essa escola e acabaram produzindo reflexos em outros aspectos pela equipe, como a organização dos espaços, sejam eles das salas, do refeitório, do pátio, e a intencionalidade dos materiais e propostas desenvolvidas. Neste sentido, o cumprimento de propostas que respeitem aspectos como a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009a) amplia-se para a vida cotidiana das crianças na escola e garante também os direitos de participar, explorar, expressar e brincar (BRASIL, 2018).

Durante todo o processo apresentado nas imagens, percebemos a presença de aspectos da aprendizagem das crianças e do grupo de professoras, visto que são situações ricas de provocação e intenção educativa, não só no campo da Arte, mas no campo também de um projeto educativo que tem o acolhimento como método de trabalho (STACCIOLI, 2013). Assim, a gramática da argila, a qual destacamos aqui, não é encarada como uma prescrição de regras prontas a serem seguidas, mas um caminho que vai sendo traçado por princípios que acompanham a escola e sua equipe, princípios que se sustentam pelos pressupostos estéticos e pelas Pedagogias da Infância, da Escuta e do Acolhimento.

Considerações finais

Talvez o brinquedo mais bonito seja argila, porque não é nada e pode se transformar em tudo. A passagem do nada ao tudo é a brincadeira. Brincar é também inventar e construir, e não somente usar os brinquedos. Brinquedos são construídos com argila, com trapos, com pedaços de madeira, com bambu, com frutos de carvalho (TONUCCI, 2008, p. 82).

Do nada ao tudo, a argila é realmente um dos brinquedos naturais mais bonitos que podemos encontrar, como afirma Tonucci (2008), por isso acreditamos que a escolha dessa materialidade foi de grande significado para pensar os princípios estéticos das DCNEI. Pela argila o brincar se faz, se refaz, se renova e se esculpe pelas mãos das crianças, originando brinquedos inusitados e ampliando as experiências estéticas.

As documentações da escola nos possibilitaram perceber que o trabalho com a argila envolve diferentes aspectos e potencialidades na criança como seu imaginário, sua flexibilidade, perseverança, concentração, misturas, investigações e frustrações, pois nem sempre o que pretendemos modelar sai como o esperado, as mãos nem sempre materializam o que a imaginação alcançou. Tudo isso exige tempo. Tempo para contemplar a argila, para perceber sua textura, para testar formas, tentar de novo, recomeçar, continuar, experimentar novas ferramentas, observar o que se criou, brincar, passar do nada ao tudo (TONUCCI, 2008), enfim, o tempo investido na exploração dessa materialidade permite cada vez mais criar intimidade e novas hipóteses.

A argila aparece nesse enredo dos princípios estéticos como um mobilizador de sensibilidade, de ludicidade, de liberdade de expressão (BRASIL, 2009b), não só pelos atos de esculturas ou de explorações das crianças, mas, principalmente, pelo modo como toca a escola e seu projeto educativo.

Além de ser um elemento natural que oferece contato com texturas, cores e aromas diversificados, a argila é um elemento potencial da natureza, que é feito de água e terra, que possui tonalidades diversas e que pode ser reutilizado diversas vezes, colaborando, assim, com as questões ambientais também presentes nos princípios éticos e políticos das DCNEI (BRASIL, 2009a, 2009b). Neste sentido, é importante que a escola estude sobre a composição e a conservação desse material para que não seja descartado com tanta frequência, como temos observado em muitos contextos escolares em que atuamos.

Outro ponto que destacamos é que muitas propostas e produções na Educação Infantil acabam por seguir uma lógica estética adultocêntrica, pensada a partir de estereótipos construídos por adultos. O que sai da “expectativa” do adulto acaba sendo desconsiderado ou não enaltecido, por isso, com frequência, percebemos nas escolas uma preocupação muito grande com o “produto” que será produzido (e conseqüentemente sua “beleza”). Produto que precisa ser lido, ser “entendido” pelos adultos, que acabam exigindo produções que as crianças ainda não conseguem desenvolver. No processo de exploração da argila, os processos de imaginação, de experimentação dessa materialidade, muitas vezes, não são percebidos pelo adulto, que “de cara” exige que se “modele” algo.

Ao contrário disso, as imagens, vídeos e textos produzidos a partir das narrativas que constroem a gramática da argila no Sesquinho Santo Ângelo/RS, além de permitirem ética e esteticamente rever as propostas pedagógicas que eram desenvolvidas, possibilitaram dar visibilidade a uma imagem de criança potente, criadora e produtora de cultura, pois, como afirma Hoyuelos (2020, p. 226): “A documentação permite, conscientemente, sair e mostrar uma imagem de criança que não se encerra e a valoriza pelos produtos finais, mas, sim, pelos processos e meandros de sua auto e socioaprendizagem”.

Por fim, a partir das documentações da escola, notamos a presença do caráter etimológico da palavra “estética”, que indica a capacidade humana primordial de sentir a si próprio e o mundo de um modo integrado, como uma vibração em comum, como um experimento coletivo (DUARTE JÚNIOR, 2010). Um coletivo que se faz com uma equipe que possui, na prática da documentação, a capacidade de avaliar seu percurso educativo e traçar novas formas de acolher as crianças a partir das pistas deixadas por elas sobre a gramática da argila, uma gramática que vai sendo tecida e “escovada” a partir das premissas dos princípios estéticos da Educação Infantil e que ainda não se dá por encerrada, visto que as reflexões sobre o tema continuam, seja na academia, seja no cotidiano da escola.

Referências

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 2008.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil** - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.
- BARBOSA, M. C. S.; SOUZA, F. B. de S. Prefácio. In: LOSS, A. S.; SOUZA, F. B. de; VARGAS, G. (Orgs.). **Formação em educação infantil: aprendendo com as crianças sobre a docência na (s) infância (s)**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019.
- BARROS, M. de. Escova. In: BARROS, M. de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 20**. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/CEB, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 5**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/CEB, 2009b. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- CELLARD, A. Análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. **A montanha e o videogame: escritos sobre educação**. São Paulo: Papyrus, 2010.
- EDWARDS, C.; FORMAN, G.; GANDINI, L. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FERRAZ, M. H. T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GABBAI, M. **Cerâmica: arte da terra**. São Paulo: Callis Ltda., 1987.
- GANDINI, L. et al. **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

- HERMANN, N. Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 27, p. 11-26, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25936/15197>>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- HOYUELOS, A. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.
- LOSS, A. S.; SOUZA, F. B.; VARGAS, G. Aprendizagem e experiência na educação infantil. In: LOSS, A. S.; SOUZA, F. B.; VARGAS, G. (Org.). **Formação em educação infantil: aprendendo com as crianças sobre a docência na (s) infância (s)**. Curitiba: CRV, 2019.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.
- MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Eds.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MELLO, S. A.; BARBOSA, M. S. B.; FARIA, A. L. G. (Orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- MONTEIRO, C. História, fotografia e cidade: reflexões teórico-metodológicas sobre o campo de pesquisa. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 169-185, dez. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1983-201X.7965>>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- OLIVEIRA, A. M. R. **Escultura e imaginação infantil: um mar de histórias sem fim**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91895>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxeológico. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2016.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Eds.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PIORSKI, G. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.
- RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- SOARES, M. B. N. Poemas da mão que amassa. In: ROSENTHAL, D.; RIZZI, M. C. **Artes**. São Paulo: Blucher, 2013.

SOUZA, F. B.; VARGAS, G. Avaliação e documentação pedagógica na educação infantil: relações e perspectivas. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 29, p. 60-74, dez. 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4859>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

STACIOLLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Tradução de Fernando Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2010.

TONUCCI, F. **A solidão da criança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VÁZQUEZ, A. S. **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VECCHI, V. Estética e aprendizagem. In: HOYUELOS, A. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

VIEIRA, F. R.; GOZZI, R. M. A estética como marca da cultura. In: MELLO, A. M. et al. **O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Recebido em: 14 de março de 2021.

Versão corrigida recebida em: 04 de maio de 2021.

Aceito em: 04 de maio de 2021.

Publicado online em: 02 de julho de 2021.

