



## **ATELIÊ DE ARTES PLÁSTICAS: LUGAR DAS INFÂNCIAS**

<sup>1</sup>Me. Michele Idaia dos Santos (UNISC)

<sup>2</sup>Dra. Loide Pereira Trois (UFRGS)

### **Resumo**

Este trabalho parte da discussão no campo da educação da educação infantil, uma com estudo voltado para as artes plásticas enquanto ação formativa na infância e a outra referente ao estudo sobre crianças e infâncias. O trabalho emergiu da busca em aprofundar nossa reflexão sobre as especificidades que envolvem a experiência de aprendizagens de crianças no espaço do ateliê de artes plásticas da Escola de Educação do SESC de Santa Cruz do Sul. Nosso objetivo é repensar a importância da experiência vivida neste espaço, o quanto é importante de pensar o espaço e o tempo para que as crianças sintam-se encorajadas a aprenderem a se relacionarem com as materialidades existentes neste espaço. Nosso trabalho reivindica pensar o ateliê de artes plásticas, como lugar das infâncias, em que crianças e adultos juntos aprendem a conviver com a imprevisibilidade de um corpo, que em ação, ensaia gestos no e com o mundo. Viver este espaço supõe aprender a transitar num campo em que o principal objeto não é somente o produto final mas aprender a conviver com as instabilidades provisórias de um corpo que se põe a pensar. A intenção distancia-se de um determinismo absoluto no qual habita a realidade única, em que as ações se caracterizam por: ou isto ou aquilo. O que desejamos é pensar sobre os encontros e desencontros entre crianças e adultos no espaço do ateliê de artes plásticas. Nossa intenção é exercitar o corpo que se põe a pensar quando, a luz de nossas teorias, quando convivemos ações pedagógicas com crianças no espaço do ateliê de artes plásticas.

**Palavras-chave:** ateliê de artes plásticas, educação, infâncias, processos de aprendizagem, corpo.

A presente escrita emerge pela busca em aprofundar a reflexão sobre a especificidade que envolve os processos de aprendizagens de crianças com idade entre 3 e 4 anos, no espaço do ateliê de artes plásticas da Escola de Educação Infantil do SESC de Santa Cruz do Sul - Sesquinho. A instituição de ensino atualmente tem em suas matrículas o número de 80 crianças, com faixa etária entre 3 anos e 5 anos incompletos. A escola faz parte de uma rede composta por 16 escolas de educação infantil do estado do Rio Grande do Sul e vem desde 2011 pensando e repensando o fazer pedagógico dentro do espaço do ateliê.

O objetivo da criação do ateliê parte da perspectiva de que ele possa ser legitimado enquanto lugar de constituição de processos de aprendizagens. Em que tanto adultos quanto crianças possam aprender a conviver com a incerteza que nos evoca em cada agir sobre e com as diferentes materialidades, sejam elas: papéis, tecidos, corpo, massas, barro e cor. Mas

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagens, Cultura e Educação (UNISC) e da Linha de pesquisa Linguagens, Infância e Educação (UNISC). Supervisora Pedagógica da Escola de Educação Infantil do SESC-RS. s.michele62@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integrante do Grupo de pesquisa Estudos das Infâncias - UFRGS e Gerente de Educação SESC-RS. loide.pei@terra.com.br.

também com a imprevisibilidade dos instrumentos: as mãos, os pés, o pincel, o rolo, os fios, as diferentes pedrinhas, os lápis, as canetas e os gizes.

Este espaço também nos convoca a refletir sobre os processos de aprendizagens que emergem através das diferentes temporalidades, que vão compondo a dimensão formativa das artes plásticas na infância. O hibridismo entre as temporalidades possibilitam aprender a ter outra relação com a cor, com o volume, com o tempo de aprender a conviver com a expectativa das tentativas, dos erros, dos encontros e dos desencontros. Diante desta expectativa o ateliê de artes plásticas passa a nos convocar outro modo de pensar as ações pedagógicas.

Deste modo, o estudo emerge da necessidade de refletir sobre estes primeiros processos vividos neste espaço. A partir desta perspectiva surge a necessidade em aprofundar a reflexão através dos estudos fenomenológicos do corpo em Maurice Merleau-Ponty (1984) por instaurar através de sua filosofia a necessidade do resgate da experiência vivida do corpo do e no mundo, os estudos de Merleau-Ponty em *O olho e o espírito* apontam que “corpo e mundo são feitos do mesmo estofa”. Merleau-Ponty com sua escrita permite contornar os obstáculos tanto da psicologização da imagem quanto da soberania da razão ao propor a ultrapassagem da clássica clivagem entre sujeito e objeto, reabilitando o corpo como linguagem e adesão ao mundo. Deste modo através da filosofia do corpo misturado com a mundaneidade, é que nos possibilita afirmar a necessidade pedagógica em repensar outras ações diferentes das existentes que resgatem toda potencia operativa de um corpo que se põe a pensar através da relação com as materialidades do mundo.

Diante desta perspectiva emerge o desejo de compor outra possibilidade para pensar a ação pedagógica do encontro poético engendrado entre criança e adulto no espaço do ateliê de artes plásticas. No entanto, cabe ressaltar que nossa reflexão tem o objetivo de pensar a importância do encontro, do processo de aprender a lidar com as imprevisibilidades mundanas, enquanto ação poética no e com o mundo.

Deste modo, o trabalho parte do desejo da equipe pedagógica, desta escola, em perseguir a reflexão sobre qual seria a especificidade necessárias, que foram tornando o ateliê como espaço formativo de aprender a produzir relações com as diferentes possibilidades de aprendizagens. Desta forma a proposta deste trabalho parte da escolha do encontro emergente entre adultos e crianças para afirmar que este convívio evocou nossa curiosidade em pensar outros para a pedagogia com crianças no campo da arte educação da e para infância.

## **2. Modos de ser e estar do corpo no mundo**

Merleau-Ponty através de seu estudo do campo perceptivo da criança permite compreender a coexistência entre sua unidade corpórea e sua aderência no e com o mundo. O filósofo indica a complementaridade entre o pensamento global e fragmentário da criança, o que traduz seu pensamento sincrético. Para a criança os caracteres afetivos (quais são eles) na simultaneidade de suas qualidades sensíveis<sup>3</sup> são condições primordiais para aprender a constituir relações de aprendizagens do e no mundo. Por esse motivo, nosso corpo consiste, portanto, na fonte primeira das significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida. Portanto, produzir sentido no espaço e emprestar ao mundo significâncias de uma ação linguageira, exige uma corporalidade animada por sua visão global e fragmentária do mundo. É este modo de ser e estar que deixa a mostra sua aderência corpórea, ao fazer emergir simultaneamente sua relação sensível pensante consigo e com as coisas. O que deixa em evidência a mistura entre o dentro do fora e o fora de dentro de uma corporeidade ativa.

Merleau-Ponty (1990, p.223) utiliza como exemplo a experiência com o mel “à primeira vista, parece líquido, mas revela-se viscoso se o tocarmos; ao saboreá-lo percebemos que ele é açucarado, e cada uma dessas qualidades do mel é inseparável das outras. O líquido e o viscoso são duas maneiras análogas do mel. Mas que, no entanto, traduzem sua unidade porque compõem sua fórmula! Com este exemplo Merleau-Ponty permite pensar que a experiência sensível só existe na coexistência entre as ambivalências, aqui ele utiliza o líquido e o viscoso do mel, contribuindo para pensar a mistura necessária entre, corpo *e* espírito, verdade *e* mentira, onirismo *e* realismo para a constituição de um pensamento agressor.

Para Bachelard (2004, p.174) “nosso pensamento se educa” a partir de uma inteligência agressora e transformadora”. O que a obra Bachelardiana nos aponta é a dinâmica do pensamento, que atua contra e realidade para romper com a passividade das ideias e a tenacidade das imagens. É desse dinamismo ou dessa luta dinâmica dos contrários o corpo vai agindo inventivamente no e com o real.

As filosofias das ambivalências de Merleau-Ponty (1990) e de Bachelard (2004) permitem abarcar a pretensão de uma tradição filosófica que coloca o conhecimento fora do

---

<sup>3</sup> Para Richter (2005) a experiência da sensibilidade e da alegria - a estesia- em seu poder de perturbar nossos sentidos, nos torna capazes de uma percepção mais íntima e intensa da realidade, nos fazendo prestar atenção aos detalhes que nos cercam, aproximando-nos daquilo que aparece nas entrelinhas do vivido. Por seu modo relacional de acontecer- não está nem no corpo nem no mundo, mas na relação entre ambos- a beleza diz respeito aos saberes sensíveis que emergem das raízes corporais. Sons, cores, sabores, texturas, odores, toques, olhares nos colocam no mundo e são por nós incorporados como significados. Por provocar um excesso sensível, uma relação direta, é preciso compartilhar a experiência.

pensamento animado, o que contribui para desestabilizar a crença no postulado cartesiano da captação imediata do objeto através de idéias claras e distintas, para afirmar que o conhecimento pode emergir através da dialética sem síntese das aproximações, pois o ato de conhecer não está longe de uma corporalidade pensante, apartado de suas possibilidades de retificações, de seus encontros com as coisas do mundo. Portanto, a potência do corpo só se apresenta enquanto um pensamento agressivo, porque emerge de experiências anteriores, ou seja, o destruindo para ultrapassar o obstáculo atual e alcançar outros. (RICHTER, 2005)

A contribuição de Merleau-Ponty em trazer a aderência entre corpo e mundo através das qualidades sensíveis, permite superar o dualismo corpo-mente, para reconhecer que a atividade intelectual convoca uma totalidade expressiva do corpo todo. Seu pensamento existencialista permite distanciar-se da compreensão de que a estrutura é constituída pelo trabalho somativo das sensações. O que Merleau-Ponty possibilita pensar é na necessidade de instaurar a importância de um corpo, enquanto constituído em sua totalidade, possa ter experiência estesiológica no e com o mundo.

Merleau-Ponty (1985) escreve sobre o logos do mundo estético, para apontar a reversibilidade permanente entre corpo e mundo afirmando que ele existe porque há uma relação estesiológica na união entre ambos. A estesia, para Duarte Júnior (2000, p.142) “diz respeito mais de nossa sensibilidade geral, de nossa prontidão, para apreender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos.

Neste sentido podemos pensar “o termo *estesis* remete à compreensão de um estado diferenciado de atenção. Uma atenção para a inteligibilidade das coisas. Essa atenção é estética, porque é do corpo, mas não é natural”. O corpo precisa aprender a ter essa atenção. Para o antropólogo Csordas (apud Richter e Fronckowiak 2008), “são modos de atenção culturalmente constituídos por um corpo socialmente informado”. O corpo, aqui é a base existencial da cultura, pois são as maneiras pelas quais damos atenção aos e com os nossos corpos, e mesmo a possibilidade de dar atenção, não são arbitrárias nem biologicamente determinadas, mas são culturalmente construídas.

A partir da reflexão sobre a importância do corpo nos processos de aprendizagens, cabe-nos fazer interlocução com Duarte Júnior (2008, p. 236), ao abordar o sentido da arte na educação, para o autor “a arte vai ganhando sentido à medida que ocupa os nossos (órgãos dos) sentidos e se torna um signo sentido – pelo corpo todo e não somente decodificado cognitivamente”. Para Michel Tardy (1976, p. 94), “compreender com o próprio corpo tanto quanto com o espírito, eis uma situação original, que coloca problemas novos para a

pedagogia”, ao lançá-la no desafio de um pensamento em rede, na exigência de considerar a simultaneidade de uma inteligência sensível-pensante.

Deste modo as crianças solicitam aos educadores uma pedagogia alicerçada nas relações, nas interações, em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências narrativas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, muito diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados escolares individualizados. O que implica compreender que o notável não está tanto no conteúdo dessas relações, mas no artifício narrativo que elas podem englobar.

### **3. O encontro com a pedagogia poiética**

Partindo da teorização sobre a importância da ação corpórea no mundo para afirmar a necessidade da atenção enquanto especificidade formativa, emerge a busca em refletir sobre as especificidades que podem evocar outros modos do corpo agir no espaço do ateliê de artes plásticas. Deste modo, nossa reivindicação na intenção de pensar sobre como se estabelece a intencionalidade metodológica quando escolhemos conviver com crianças a experiência do maravilhamento com a plasticidade do barro, com a luminosidade da cor e com as ondulações da linha traçada no papel e com a surpresa em perceber as possibilidades do gesto invadir/sucumbir os diferentes suportes.

Desta maneira nossa intenção é evidenciar a necessidade de pensar o encontro da criança com diferentes materialidades, enquanto ação formativa em que ela aprende a criar outras relações, através da imprevisibilidade da ação inventiva de se relacionar com o tempo e com o espaço. Deste modo a exigência está no objetivo em refletir sobre outra pedagogia, que possa favorecer o agir vigoroso de um corpo capaz de aprender a criar estratégias de se relacionar com as coisas mundanas.

Ao pensar sobre as especificidades que se estabelecem na relação entre criança e o encontro com diferentes materialidades no espaço do ateliê, nos evoca a emergência<sup>4</sup> em pensar sobre o modo complexo em que a criança vai encontrando estratégias para aprender a misturar as cores, os volumes e os traçados. O que emerge desta ação são aprendizagens sobre como se estabelecem as relações com este mundo imenso e intenso que elas vão aprendendo a conviver. Neste sentido a ação formativa da arte educação na infância pode ser estendida para outras possibilidades, em que os processos de aprendizagens vão *re-configurando* outros modos de *co-existir* no e com o mundo. Por estes motivos é que reivindicamos outras

---

<sup>4</sup> Para Morin (2002, p. 142), “a emergência nos abre uma nova inteligência do mundo fenomenal; ela nos faz desembocar nos aspectos mais impressionantes da *physis*; o salto da novidade, da síntese, da criação”.

possibilidades de pedagogia. O que nos movimenta, é a busca em refletir sobre a importância da experiência em aprender a ocupar um outro lugar e legitimá-lo enquanto espaço educativo, através de uma pedagogia que promova interações cada vez mais intensas e curiosas para um corpo capaz de aprender a produzir suas marcas.

Deste modo, estamos diante de um modo de ver e fazer a Pedagogia ancorada nos processos de aprendizagem de diferentes grupos, constituindo-se como um conjunto de ações que compõem a perpetuação das ações formativas de um determinado grupo específico.

Segundo BRASIL (2009, p. 41) “cada grupo social, a partir de suas crenças, princípios, interesses, concepções científicas e políticas, criaram modelos educacionais e esses modelos – racionalizados em princípios claros e coerentes com suas práticas – denominamos de pedagogias”. Esta afirmação nos faz pensar na importância de refletir sobre como as pedagogias vão configurando as ações pedagógicas e o quanto elas nos indicam a inseparabilidade existente na práxis diária.

Desta maneira, buscamos inicialmente refletir sobre o referido tema através das palavras do poeta Paul Valéry (1999) quando em sua aula sobre poética resgata da acepção grega o verbo *poiën* (ação de fazer algo, criar, fabricar, transformar) exigindo “considerar com mais complacência, e até com maior paixão, a ação que faz do que a coisa feita”. Para afirmar a possibilidade de existir outras práxis diárias que podem compor as ações pedagógicas. A contribuição do poeta está em nos fazer pensar nestas ações a partir da perspectiva poética de criar e de emergir outros modos de conviver pedagogicamente com o outro. O que podemos afirmar através da fala de Valéry (1999) é a possibilidade da tessitura destas ações comporem o encontro poético entre adulto e criança no cotidiano da educação infantil.

Diante desta perspectiva afirmamos que a educação, no entanto, não implica ser compreendida como simples atualização dos “saberes” e/ou das “faculdades” do indivíduo, enquanto ativação de uma potência preexistente, ou como atualização de algo que se pode definir a priori. Valle (2002, p. 271) destaca a proposta de Cornelius Castoriadis de pensar a atualização como um “poder ser” para sublinhar que “a liberdade humana é, assim, criação das próprias possibilidades de existência, autocriação e também auto-alteração”. No pensamento de Castoriadis, a educação é uma atividade *prático-poiética*:

a educação é *poiesis*, porque visa a uma finalidade que lhe é exterior, porque deve constituir-se em atividade criadora de algo que não estava lá, inicialmente, e que é precisamente a liberdade – a autonomia humana. Porém, como essa finalidade não está determinada a priori, como ela é um poder poder ser, a *poiésis* educativa jamais poderia ser assimilada a uma *téchne*. Assim a educação é *práxis*, porque, atividade lúcida, deliberada e deliberante, seu objeto, sua finalidade, é o próprio exercício

dessa lucidez e dessa deliberação. Na educação, portanto, o fim corresponde à própria atividade que o produz: a autocriação (VALLE, 2002, p. 272).

Dessa maneira, se as pedagogias são práticas educacionais, a partir do que cada grupo social constitui como suas crenças, princípios, interesses, concepções científicas e políticas, e se Valéry (1999) afirma “considerar com mais complacência, e até com maior paixão, a ação que faz do que a coisa feita”, contribuindo para afirmar a necessidade do encontro poético entre adulto e criança. E a educação é uma atividade *prático-poiética*, segundo Castoriadis (apud Valle, 2002, p. 272), por constituir-se enquanto atividade criadora de algo que não está previamente definido. Estas afirmações evocam consolidar o modo poético como crianças e adultos criam estratégias para aprenderem a dar sentidos operativos aos instrumentos, as materialidades e para os encontros emergidos no espaço do ateliê de artes plásticas.

Neste sentido estes modos *poiéticos* constituem um modo peculiar de existir para o mundo, que possibilita recriá-lo a cada início de um novo entrecruzamento entre corpo e matérias. Diante desta perspectiva o encontro entre as incertezas, as entre as imprevisibilidades do humano, possibilitam afirmar a importância para o campo educacional de ações investigativas que coloquem em cheque as relações e as maneiras de ser e estar no cotidiano das escolas de educação infantil. Quanto a isto o olhar *poético* para o mundo permite afirmar outras práxis possíveis de existirem no convívio com crianças em instituições de ensino.

A partir da perspectiva do encontro *poiético* entre crianças e adultos na escola de educação infantil, vamos refletir sobre as outras especificidades que compõem os modos poéticos de se relacionarem no espaço do ateliê de artes plásticas.

Desta maneira o encontro que pode ocorrer entre criança e adulto no espaço do ateliê de artes plásticas pode emergir da relação respeitosa construída entre professor e criança. Onde não há distinção de tempos, mas respeito e cuidado com o tempo do outro. Esta perspectiva está ancorada na relação de confiança na capacidade das crianças de nos convidarem a pensar sobre o modo como agem no mundo, desafiando assim o adulto a repensar e tecer um modo de ação pedagógica alicerçada numa prática *poiética* de estar com as crianças.

## **REFERÊNCIAS**

BACHELARD, Gaston. *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BRASIL. Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso em: nov. 2010.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. A Arte na Educação: Cinco Temas Para a Reflexão. In: *XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2008, Porto Alegre. Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: Políticas e Tecnologias. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2008. v. 4. p. 227-243.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O olho e o espírito. *Textos escolhidos* / Merleau-Ponty. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p. 85 – 111. (Os pensadores).

\_\_\_\_\_. *Merleau-Ponty na Sorbonne*: resumo de cursos: filosofia e linguagem. Campinas: Papyrus, 1990.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

TARDY, Michel. *O professor e as imagens*. São Paulo: Cultrix- Edusp, 1976.

VALLE, Lílian do. *Os enigmas da educação: a paidéia democrática entre Platão e Castoriadis*. Belo horizonte: Autêntica, 2002.

VALÉRY, Paul. Primeira aula do curso de poética. In: *Variedades*. São Paulo: Iluminuras, 1999