

ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL E REGGIO EMILIA: FIOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS PARA PENSAR A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE 'ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL' AND REGGIO EMILIA: HISTORICAL AND CONCEPTUAL THREADS FOR THINKING ABOUT ART IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

 <https://orcid.org/0009-0006-2611-6943> Xênia Fróes da Motta^A

 <https://orcid.org/0000-0002-1948-5090> Luciana Esmeralda Ostetto^B

^A Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, Brasil

^B Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, Brasil

Recebido em: 25 set. 2025 | Aceito em: 10 out. 2025

Correspondência: Xênia Fróes da Motta (motta911@yahoo.com.br)

Resumo

Com o objetivo de pensar sentidos e práticas de arte na Educação Infantil, este artigo alinhava, com fios históricos e conceituais, um diálogo entre duas experiências: a Escolinha de Arte do Brasil e a proposta educativa das escolas de infância de Reggio Emilia, na Itália. No debate proposto, entrecruzam-se elementos das duas propostas que, desenvolvidas em contextos distintos, com tempos e movimentos próprios, guardam similaridade entre si, tais como a concepção de arte como experiência e a confiança na criança como premissa pedagógica. Nas histórias revisitadas, identifica-se, igualmente, a relevância da formação docente como um aspecto que pode sustentar a presença da arte na educação para além de um simples fazer, circunscrito a uma atividade curricular, mas como campo de conhecimento que (in)forma todos os sentidos. Ademais, pelas conexões tecidas em narrativas que visibilizam fatos, pessoas, filosofias, políticas e geografias, reitera-se: na educação e na arte, conhecer a história é fundamental!

Palavras-chave: arte e Educação Infantil; Escolinha de Arte do Brasil; Reggio Emilia; linguagens expressivas; livre expressão.

Abstract

With the aim of reflecting on the meanings and practices of art in Early Childhood Education, this article weaves together historical and conceptual threads to build a dialogue between two educational experiences: the *Escolinha de Arte do Brasil* [Little School of Art of Brazil] and the educational approach of the schools for early childhood in Reggio Emilia, Italy. In the proposed discussion, elements of both approaches intersect—developed in different contexts, with their own timelines and dynamics—yet sharing similarities, such as the conception of art as experience and trust in the child as a pedagogical premise. In revisiting these histories, the article also identifies the relevance of teacher education as a key factor in sustaining the presence of art in education—not merely as an activity confined to the curriculum, but as a field of knowledge that shapes all dimensions of meaning. Moreover, through narratives that connect facts, people, philosophies, policies, and geographies, it is reiterated: in education and in art, knowing history is essential!



Keywords: art and Early Childhood Education; *Escolinha de Arte do Brasil*; Reggio Emilia; expressive languages; free expression.

Introdução

Nas discussões atuais sobre concepções e práticas relacionadas ao trabalho com arte na Educação Infantil, destacam-se as propostas pedagógicas que tomam a arte e as linguagens expressivas como fundantes de uma pedagogia para/com as infâncias. É o caso da abordagem italiana de Reggio Emilia (Edwards; Gandini; Forman, 1999), que vem sendo amplamente divulgada no Brasil desde o final dos anos de 1990 e acolhida entre docentes que trabalham com as infâncias, além de constar em propostas curriculares de muitos municípios brasileiros.

Em nosso grupo de pesquisa – Círculo de estudo e pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte (FIAR), da Universidade Federal Fluminense –, temos nos dedicado a pensar a arte na Educação Infantil, no Brasil da atualidade, seja em diálogo com as significativas e inspiradoras experiências reggianas, seja buscando outros referenciais pelas vias históricas. O presente artigo, suscitado por questões apontadas em uma tese de Doutorado produzida no FIAR (Motta, 2022), firma-se no interesse de (re)visitar uma experiência brasileira cujos princípios, inovadores e transformadores para o contexto da primeira metade do século XX, articulam arte, educação, infância e formação de professores: a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), uma experiência (quase) desconhecida nos percursos formativos docentes, tanto no campo da Arte quanto no da Educação. No campo dos estudos das infâncias e da pedagogia, é fato que, quando se fala em arte, crianças e educação, estuda-se mais a realidade italiana do que as experiências brasileiras!

A partir da referida tese (Motta, 2022), questões foram levantadas, referências foram mapeadas e, com nosso grupo de pesquisa, que agrega pesquisadores-participantes oriundos das áreas de pedagogia e de arte, fomos descortinando fatos e seus protagonistas. No movimento de estudo, reconhecemos a força, a beleza e a essencialidade da história da EAB e consideramos uma oportunidade auspiciosa (re)ver e dar a conhecer concepções e práticas de arte que sustentaram aquela experiência, iniciada por Augusto Rodrigues e colaboradores, em 1948.

Os dados sobre a arte e as linguagens expressivas nas escolas de infância de Reggio Emilia advêm de material publicado, no idioma original ou em traduções disponíveis (Edwards; Gandini; Forman, 1999; Malaguzzi, 1999; Rinaldi, 2012; Vecchi, 2007, 2017). Quanto aos dados sobre a EAB, tomamos como referências básicas a publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep (1980), cuja coordenação é do próprio

Augusto Rodrigues, e o livro *Augusto Rodrigues educador* (Rodrigues, 2019), que apresenta escritos e produções da/sobre a Escolinha, reunidos pelo filho de Augusto Rodrigues. Desde essas publicações, fomos mapeando interlocutores e outras referências que ampliavam o contexto e a compreensão das experiências.

Assim, entre buscas e achados, passado e presente, experiências nacionais e internacionais, traçamos como objetivo para o estudo – e o presente texto – articular um debate sobre arte, pedagogia e infâncias, trazendo para o diálogo algumas histórias que circundam a experiência-existência da EAB e algumas histórias que retratam as propostas das escolas de infância de Reggio Emilia, assinalando entrecruzamentos que podem contribuir para avançarmos na discussão sobre concepções e práticas de arte na Educação Infantil.

No pós-guerra: dois artistas-educadores e a confiança nas crianças e na arte

A cada leitura feita, a cada dado histórico conhecido, mais e mais somos surpreendidas com as proximidades das histórias, com as similaridades de propostas e fundamentos praticados na Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, e nas Escolas de Infância de Reggio Emilia, na região da Emilia-Romagna (Itália). A começar pelo contexto no qual foram criadas, muitos fios se cruzam e se identificam, ainda que seus protagonistas nunca tivessem se encontrado.

Um dos elementos que permeiam a criação das propostas, lá e cá, diz respeito ao cenário dramático do pós-guerra: em um mundo devastado, era necessário sonhar outro mundo, contribuir com a fundação de outra história que acolhesse a humanidade em sua diversidade; alimentar atitudes contra a indiferença para com o outro, que levassem a relações mais generosas, empáticas e solidárias. A escola, erigida até então, estava em ruínas, tal qual o mundo que a sustentava. A arte parecia ser um caminho para a renovação.

Herbert Read (1893-1968), autor inglês que influenciou o pensamento de Augusto Rodrigues e as propostas da EAB, traça um quadro do pós-guerra e aponta a arte como fonte de vitalidade para enfrentar a destruição e projetar outros futuros. Diz ele:

A Europa chegou à bancarrota material e está mentalmente exausta. [...]. Não se trata de destruição violenta ou ruptura política. Essa é a consequência visível de duas guerras mundiais num período de trinta anos. [...]. Uma nova fonte de vitalidade, que brote do próprio corpo, deve ser descoberta e liberada (Read, 1986, p. 130).

E o autor afirma também: “Creio que possuímos nos princípios da arte, que são os princípios de uma atividade criativa, um antídoto para as forças de destruição que hoje ameaçam a existência da espécie humana” (Read, 1986, p. 155).

Em Reggio Emilia, na proposta educativa que foi sendo construída e ampliada desde o imediato pós-guerra, identificamos princípios tais como: a centralidade da arte e das linguagens expressivas, a escuta das crianças, o reconhecimento de suas competências e de seus modos próprios de ser e estar no mundo, a valorização de suas linguagens como formas poéticas de expressar os conhecimentos que vão construindo nas relações socioculturais. Esses princípios direcionaram a criação do que ficou conhecido como “abordagem Reggio Emilia para a educação infantil”, tendo à frente um homem, filósofo, pedagogo, artista, visionário de múltiplas linguagens: Loris Malaguzzi (1920-1994). Em entrevista publicada no livro *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia para a educação da primeira infância* (Edwards; Gandini; Forman, 1999), Malaguzzi (1999) relata o incrível começo, em 1946, de uma escola para crianças, dirigida pelos pais, em Villa Cella, um pequeno vilarejo perto de Reggio Emilia. Eis as palavras de quem fez parte daquela história, como jovem professor:

O que aconteceu em Villa Cella foi apenas a primeira fagulha. Outras escolas foram abertas na periferia e nos bairros mais pobres da cidade, todas criadas e operadas por pais. Encontrar apoio para a escola, em uma cidade devastada, rica apenas no luto e na pobreza, seria um processo longo e difícil, e exigiria sacrifício e solidariedade impensáveis à época (Malaguzzi, 1999, p. 60).

É importante destacarmos que foram necessárias várias décadas para que a primeira escola municipal dirigida para crianças pequenas fosse fundada em Reggio Emilia. Foi aberta, em 1963, “[...] uma escola com duas salas de aula, ampla o suficiente para 60 crianças e a chamamos de Robinson, para recordar as aventuras do herói de Defoe” (Malaguzzi, 1999, p. 61). Um começo singelo, desafiador, mas impulsionado pela confiança nas crianças, no desejo de

[...] reconhecer o direito de cada criança de ser um protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças [...], e manter uma prontidão para mudar pontos de vista, de modo a jamais termos certezas demasiadas (Malaguzzi, 1999, p. 62).

Também a criação da EAB teve à frente um homem inconformado com a formação da escola tradicional, um artista pernambucano que se fez educador apesar da escola, que amava as crianças e sua vivacidade: Augusto Rodrigues (1913-1993). Similarmente ao projeto

reggiano, ainda que não dirigida especificamente para a Educação Infantil e nos moldes da escola regular, a proposta da EAB nasceu em um contexto de reconstrução, no plano político, cultural e educacional. O trecho do informativo da Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte (SOBREART), publicado em julho de 1988, oferece esse panorama:

[...] 1948, acabara a 2ª Guerra Mundial e o mundo todo partiu para a reconstrução, apesar da guerra fria que orientava as relações entre países capitalistas e socialistas. No Brasil, derrubada a ditadura Vargas, experimentava-se a reconstrução da velha democracia liberal. Na Bahia Anísio Teixeira, Secretário de Educação, lança a experiência da escola-parque para crianças carentes, com aulas de ensino geral, mais oficinas de artesanato, mais atividades artísticas [...]. No Rio de Janeiro, Augusto Rodrigues, com um grupo de professores, artistas, cientistas e pais planta as bases da Escolinha de Arte do Brasil no pequeno espaço da Biblioteca Castro Alves do Instituto Nacional do Livro [...] (SOBREART, 2019, p. 20).

A Escolinha de Arte do Brasil, que abriu as portas em 1948, “[...] não nasceu planejada no papel, não teve fundação festiva, com solenidades e discursos, não teve anúncios nem chamou muita atenção” (Rodrigues, 1980, p. 33). Ela começou a funcionar nas pequenas e restritas dimensões de um espaço conquistado pelo espírito visionário e inovador de seus precursores: um corredor da Biblioteca Castro Alves, no centro do Rio de Janeiro. Nasceu a partir das inquietações de um coletivo formado por profissionais de diversas áreas, notadamente sujeitos inconformados com a escolarização rígida que receberam ou testemunharam, e com a educação artística tradicionalmente dirigida às crianças, mas que se mobilizaram pela necessidade de pautar as experiências infantis em um campo criativo, expressivo e autoral (Rodrigues, 1980).

Por sua vez, um aspecto que define a perspectiva reggiana é a centralidade do que seus educadores chamam de trabalho com as linguagens expressivas, consideradas linguagens poéticas, “[...] formas de expressão mais fortemente caracterizadas pelos aspectos expressivo e estéticos, como a música, o canto, a dança ou a fotografia” (Vecchi, 2017, p. 33). Um trabalho que contempla conhecimentos da arte e da cultura, mas que se distancia da ideia de ensino de arte para se aproximar da ideia de educação estética. Pensado no campo ampliado das linguagens simbólicas, poéticas, expressivas, o trabalho com a arte, no âmbito conceitual das linguagens expressivas, dá lugar a propostas que possibilitem

[...] indagar o mundo, construindo pontos e relações entre experiências e linguagens diversas, para tomar em estreita relação os processos cognitivos e aqueles expressivos, em contínuo diálogo com uma pedagogia que procura trabalhar sobre as conexões e não sobre as separações dos saberes (Vecchi, 2007, p. 138-139).

Como em Reggio, a proposta da EAB foi direcionada pela confiança na criança e pelo reconhecimento da singularidade de suas formas de expressão, na necessária escuta de suas linguagens, acolhendo seus saberes e suas teorias sobre o mundo e apoiando seus fazeres poéticos, suas invenções. A criança guiava as práticas na EAB, como atestam as palavras de uma professora atuante na época:

[...] nossa grande mestra foi, sem dúvida alguma, a própria criança. Havíamos decidido nos deixar guiar por ela: observar o que ela fazia; examinar como fazia; anotar o que preferia; oferecer situações novas e verificar como reagia; analisar o que recusava; documentar como progredia; tudo enfim, diante da oportunidade da atividade artística, foi motivo de estudo, registro e debates (Valentim, 1980a, p. 35).

Sim, como afirmava o idealizador da EAB, aprendia-se com os teóricos e artistas, mas muito com as crianças também: “Eu não estabeleço diferença entre o que aprendi com Anísio Teixeira, Helena Antipoff, Herbert Read, ou o que aprendi na prática, com as crianças” (Rodrigues, 2019, p. 36).

O pintor, desenhista, gravador e professor Luiz Aquila da Rocha Miranda, à época aluno da Escolinha, escrevendo sobre o reconhecimento da importância de as crianças se expressarem livremente, no convívio criativo e confiante, diz:

Na minha infância, tudo aquilo significou um mundo encantado, com seu aquário e suas tintas preparadas na hora, com goma arábica e pigmento, dentro de forminhas de empada. As grandes folhas de papel e a crença nas crianças faziam a festa, o banquete. O ato de oferecer tinta para as crianças, nos anos 1940 e 1950, era uma grande prova de confiança e ousadia (Miranda, 2019, p. 9).

Em um dos tantos depoimentos sobre a Escolinha, Augusto Rodrigues evoca um episódio do início da experiência, no qual nos deixa ver, com muita nitidez, suas concepções de criança, de arte e do papel do adulto nesse processo. Ele conta que uma professora veio até ele preocupada, confusa sobre a liberdade concedida e sobre o que fazer com uma criança que pintava camadas sobre camadas de branco sobre o papel branco. A narrativa:

Um dia, uma criança estava pintando com tinta branca sobre papel branco. E a professora perguntou: “O que eu faço?” “Não faça nada, observe. Você sabe por que ele está pintando com tinta branca sobre papel branco?” “Não.” “Então, espere e observe.” Ela observou e disse que ele já tinha gasto um pote de tinta branca, só estava lambuzando. Eu comentei que seria bom ela observar mais, pois talvez houvesse alguma razão para isso. A criança continuava, já estava em um pote e meio, quando me aproximei dela, me abaixei e fiquei a seu nível – o que é sempre bom. Quando me abaixei, a incidência da luz era outra, e havia no branco, sobreposto ao branco, relevos e toda uma paisagem, casas, árvores, tudo, feitas só com uma tinta: branco. Havia um elemento de que a professora não tomou conhecimento: a luz, a incidência da luz (Rodrigues, 2019, p. 54).

Essa passagem, belíssima e comovente, é profunda na lição que deixa para professoras e professores: é preciso escutar, é preciso ver de outros ângulos, é fundamental se colocar em diálogo com a criança e sua produção. Eis a escuta, eis o profundo respeito às crianças e suas singularidades, premissas tão caras à EAB e à pedagogia reggiana.

Escuta como sensibilidade aos padrões que conecta ao que nos conecta aos outros [...] como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção) (Rinaldi, 2012, p. 124).

Interpretamos, na experiência e nas teorizações da EAB e das Escolas de Infância reggianas, que escutar é acolher as lógicas infantis e valorizar as peculiaridades das linguagens expressivas das crianças, oferecendo um lugar para a criação e a imaginação. É respeitar os tempos e os ritmos diversos das crianças. Escuta sensível, escuta atenta, escuta como direito às diferenças e às especificidades.

No quadro que estamos traçando, colocando em diálogo a experiência brasileira e italiana citadas, tomar a escuta como princípio educativo leva-nos à compreensão de que propostas com a arte, com as linguagens e as materialidades artísticas serão tanto mais fecundas quanto o professor se colocar à escuta. Não se trata apenas de “dar uma atividade”, mas de construir espaços de fruição e de experimentação, atravessados pela empatia, para propiciar um contexto de acolhimento, partilha e encorajamento à autoria.

Em Augusto Rodrigues, essa escuta, esse olhar respeitoso às crianças e seus modos de expressão aparecem como sinônimos de amor, como se pode constatar em uma de suas anotações: “O que a criança produz quando cria é a sua imagem refletida em plenitude. Ela e o que faz é uma coisa só. Olhar com amor o que ela faz é dar-lhe amor” (Rodrigues, 2019, p. 22).

As características fundamentais da identidade da EAB são resultado da liberdade, da participação e do protagonismo das crianças, responsáveis, inclusive, pela atribuição do nome “Escolinha”. Rodrigues (1980) conta que as crianças começaram a dizer “amanhã eu venho à escolinha”, um chamamento que revela afetividade e identificação do espaço como um lugar aconchegante, de vida, de experiências – um tanto diverso da escola regular que frequentavam.

Quando a Escolinha realmente começou, creio que a tendência era ela se chamar Escolinha Castro Alves, porque estava na Biblioteca Castro Alves. Mas eu não quis dar nome à Escolinha. Estávamos realmente fazendo uma experiência em aberto, até o momento em que começamos a sentir que precisava de um nome. Aí é que surgem as crianças que já começavam a dizer: “amanhã eu venho à Escolinha”, e

elas só chamavam de escolinha. Percebi de imediato que elas faziam uma distinção entre a escola institucional e aquele lugar que elas passavam a chamar de Escolinha. Escolinha, no diminutivo, com o componente afetivo. Uma era a escola onde ela ia aprender; a outra onde ela ia viver experiência, expandir-se, projetar-se. Então foram elas mesmas que deram o nome (Rodrigues, 1980, p. 32).

O íntimo diálogo com artistas é outra característica que vemos lá e cá: em Reggio, Malaguzzi sugeriu a figura do atelierista, que não era professor de arte, mas um artista educador, que trabalhava não só com as crianças, mas também com toda a equipe da escola. Uma importante função do atelierista era, diz Vecchi (2017, p. 200), manter “[...] um olhar especial às crianças e aos adultos [...] que dê relevo ao papel das poéticas nos processos de aprendizagem, ou melhor ainda, apreciando a dança que o cognitivo e o emocional constroem juntos em todos os campos de saber”.

Na EAB, Augusto Rodrigues propunha a presença de artistas e de profissionais de diferentes áreas, como, por exemplo, a Psicologia, que ajudava na ação com as crianças e, também, com os professores em formação, de modo a ampliar as possibilidades de apropriação e expressão do mundo, múltiplo em sua existência. Diz ele: *“Estava muito preocupado em liberar a criança através do desenho, da pintura. Comecei a ver que o problema não era esse, era um problema muito maior, era ver a criança no seu aspecto global, a criança e a relação professor-aluno”* (Rodrigues, 1980, p. 34).

À medida que vamos estabelecendo interlocuções com as propostas educativas de Reggio Emilia, observando as questões conceituais e práticas nelas envolvidas – como arte, ateliê, atelierista, linguagens expressivas, ambientes multissensoriais, pedagogia da escuta, múltiplas linguagens da criança, experiência estética –, podemos perceber o atravessamento da dimensão histórica a determiná-las. Justo por essa via histórica, é quase impossível pensarmos o tema em pauta sem fazermos relações com o contexto brasileiro e mundial dos anos 1940 e décadas seguintes. É por aí também que se evidencia a essencialidade de dialogar com os princípios e os fundamentos prático-teóricos da Escolinha como um dos fios que nos permitem avançar na discussão sobre arte na Educação Infantil na atualidade.

Com os olhos na história: crianças e arte na Escolinha de Arte do Brasil

A influência do pensador inglês Herbert Read na experiência da EAB é das mais importantes e, sobre a concepção de arte, é interessante começar reparando no grande valor que ele dava aos jogos e às brincadeiras. Ele dizia que a arte é uma forma de jogo que atrai

tanto crianças como adultos, sejam professores ou não (Read, 1980). Assim como na brincadeira, na arte os sentidos estão inteiramente ligados, e é isso que favorece o fluxo das experiências humanas: desde a intuição e o pensamento à percepção sensorial da materialidade e à expressão, seja com o pincel, a tela, a tinta, o tear, o tecido ou a argila (Read, 1980).

Na perspectiva que a EAB segue, o brincar é destacado como o desencadeador das possibilidades de criação: as propostas de aproximação à arte e o trabalho com suas linguagens seguiam a lógica do desejo, de certa necessidade considerada natural das crianças, de ser brincante e de experimentar. As experimentações eram de toda ordem, pelas vias da imaginação e da multisensorialidade, com a expressão corporal, os recursos plásticos, a música e a dança. É particularmente bonita e integradora uma definição enunciada por Augusto Rodrigues (2019) sobre o papel da arte na vida, como processo profundamente articulado à ciência, à construção de conhecimentos múltiplos:

Sabemos que a arte permite ao homem descobrir sua singularidade, não se trata só de arte. É um trabalho simultâneo de ciência e arte, que ora começa pela ciência e acaba em arte e vice-versa. O processo começa e não tem fim. Essa é a beleza do processo. É uma busca constante. Sempre você vai tendo mais alguma coisa e tendo a inquietação para recolher novos conhecimentos (Rodrigues, 2019, p. 30).

Arte e educação fundamentam a prática da EAB. Como princípio, esses termos se entrelaçam, funcionando como um binômio indissociável. Nesse aspecto, é claro o diálogo com as ideias de Herbert Read, para quem educação e arte se fundem. Em suas palavras,

[...] quando falo em arte quero dizer um processo educacional, um processo de crescimento; e, quando falo em educação, quero designar um processo artístico, um processo de autocriação. Como educadores, olhamos o processo do lado de fora; como artistas, o vemos por dentro; e ambos os processos, integrados, constituem o ser humano completo (Read, 1986, p. 12).

A crítica ao processo educacional das escolas, preocupadas em desenvolver inteligências ligadas à competição e à classificação, está muito presente na obra de Read (1986). Contrapondo-se à escola de seu tempo, ele enuncia dois princípios que deveriam determinar os objetivos da educação: o primeiro é “educar com referência a coisas”; e o segundo é “educar para unir e não para dividir” (Read, 1986, p. 12). Sobre a educação com referência a coisas, o autor aborda a importância dos sentidos e da manipulação das coisas, priorizando a experiência em detrimento dos saberes intelectualizados ou da abstração. A experiência através dos sentidos, que é corporal, será mais verdadeira e significativa para a criança. O autor afirma:

A Arte é um nome genérico para essa linguagem simbólica em todas as suas variantes. A função da Arte é criar e aperfeiçoar as formas que constituem essa linguagem simbólica, com a intenção de transmitir à sensibilidade humana uma espécie de conhecimento que não pode ser transmitido por quaisquer outros meios. Do exercício dessa atividade criadora depende o desenvolvimento da própria sensibilidade (Read, 1980, p. 86).

Na publicação do Inep, de 1980, organizada pelo próprio Augusto Rodrigues, encontramos materiais sobre a EAB de diversas naturezas (compilações de testemunhos, anotações e textos não publicados por participantes da experiência, reportagens de jornais, textos de catálogos de exposições etc.). Dentre a variedade de informações e dados, há um trecho de um documento referenciado como “Texto mimeografado de Lúcia Alencastro Valentim. Capítulo ‘A vida na Escolinha — objetivos iniciais’”, no qual uma das professoras da EAB, que a certa altura foi sua diretora, discorre sobre o papel da arte na vida da criança. Diz o documento:

No decorrer daqueles anos, já havíamos aprendido e formulado o que a arte representa para a criança: 1. atendimento à necessidade vital de expressão; 2. desenvolvimento da sensibilidade estética; 3. integração e ajustamento à vida, pelo processo de percepção, expressão, comunicação; 4. recurso natural e espontâneo da cultura, pelo afinamento das capacidades perceptivas; 5. desenvolvimento da criatividade, pelo exercício dela; 6. autodeterminação e autoconfiança pela atividade de pesquisa e realização livre de imposições e padrões. Mas, não nos antecipemos. Esta formulação não foi fácil, nem imediata. E não está aí completa (Valentim, 1980b, p. 38).

O texto citado, no nosso entender, apresenta uma visão geral sobre as concepções de arte e de educação que sustentavam a prática com as crianças na EAB. De outra forma, ao pensar sobre a indicação benéfica da relação criança e natureza, na atualidade, ao reconhecer a articulação entre arte e natureza nas propostas da arte contemporânea – que vem sendo matéria de indicações para práticas na Educação Infantil, inclusive em Reggio Emilia –, é preciso destacarmos a narrativa de Augusto Rodrigues sobre uma prática da EAB, envolvendo criança, natureza, famílias, passeios ao ar livre, fora do centro da cidade. A citação é longa, mas necessária e esclarecedora:

A Escolinha era no centro da cidade, no alto de um prédio. Por mais que surgissem plantinhas cultivadas pelas crianças, os professores perceberam a necessidade de se fazer alguma coisa ao ar livre, em contato com a natureza. O Parque Guinle, em Laranjeiras, era aberto ao público e de fácil acesso para quem vinha dos mais diversos pontos da cidade. [...] aos sábados e domingos as crianças se reuniam às nove horas da manhã na Biblioteca do Ipase. Em frente à Biblioteca Nacional tinha um pátio e dali saíamos para tomar um bonde e íamos para o Parque Guinle, em Laranjeiras, onde não havia ainda o Palácio do Governo...Nós... íamos com as crianças, elas pintavam, se deitavam, corriam, inventavam, dramatizavam. Até que um pai resolveu vir, um casal, depois veio outro e depois de pouco tempo a reunião não era de crianças e professores e da natureza, era de pais, crianças, professores e

da natureza. Os pais nessa hora tinham oportunidade de conversar com os professores e apreciar sua criança em liberdade e no uso pleno da sua criatividade e de sua responsabilidade (Rodrigues, 1980, p. 45).

Livre expressão? Como foram censurados por isso!

Uma das críticas dirigidas às práticas adotadas na EAB diz respeito à ideia de livre expressão. Como foram censurados por isso! Aproximando-nos mais dos dados históricos, dos depoimentos, das reportagens de época e rearticulando o conteúdo visível no momento presente, percebemos um aligeiramento na crítica, uma parcialidade e, arriscamo-nos a dizer, um viés interpretativo reducionista, senão equivocado. O que era a livre expressão defendida? Tinha a ver com a confiança nas crianças, nas suas singularidades e na necessidade de dar espaço para que elas encontrassem sua voz, seu pensamento, sua forma de dizer. Tinha a ver, também, com a crença de que a criança tem uma linguagem com “sintaxe própria”, que poderia ser mais bem traduzida pela “atividade artística”, a qual, por sua vez, precisava ser conhecida e respeitada pelo adulto para, então, poder contribuir com sua ampliação e, talvez, refinamento. Essa perspectiva aparece na seguinte consideração:

A linguagem da criança, através das atividades artísticas, tem, por isso mesmo, uma sintaxe própria que traduz imediatamente a sua forma de percepção, de descriminalização e de valorização da realidade. [...]. A um adulto, o que cabe é respeitar os termos em que a criança põe o seu poder de expressão, olhar mais as condições ambientais e psicológicas do pequeno ser que se expressa do que a suposta validade estética daquilo que é expressado (Rodrigues, 2019, p. 40).

A concepção de arte que sustentava a proposta da EAB tem mais relação com uma proposta de educação estética, do que de educação artística. Para utilizar as palavras de um dos pensadores que lhe serviu de fundamento:

[...] não é apenas a “educação artística” enquanto tal, o que seria mais adequadamente chamado de educação visual ou plástica: a teoria a ser apresentada compreende todos os modos de autoexpressão, literária e poética (verbal), bem como musical, auricular, e constitui uma abordagem integral da realidade que deveria ser chamada de *educação estética* – a educação dos sentidos nos quais a consciência e, em última instância, a inteligência e o julgamento do indivíduo humano estão baseados. É só quando esses sentidos são levados a uma relação harmoniosa e habitual com o mundo externo que se constitui uma personalidade integrada (Read, 2013, p. 8).

Compreendemos, mergulhando nas leituras e nos dados históricos, que a expressão livre buscada – e desejada – para as crianças/com as crianças é algo muito distinto daquela atitude do “deixar fazer”, atividade fragmentada, entregue a uma espontaneidade displicente que é, por vezes, descompromisso ou, quando não, abandono da criança e de tudo quanto ela

teria a fazer e a dizer. “A expressão livre ou espontânea é a exteriorização incontida das atividades mentais do pensamento, sentimento, sensação e intuição” (Read, 2013, p. 123). Desse modo, ao dedicar-se à livre expressão, a criança, a pessoa, está íntegra, inteira, mobilizando todas as funções psíquicas do ser... fazendo-se. Adiante, dirá o autor: “É por esse motivo que não ensinamos desenho diretamente à criança. Nós a preparamos indiretamente, deixando-a livre para a misteriosa e divina tarefa de produzir coisas de acordo com seus próprios sentimentos” (Read, 2013, p. 125).

Quanto à influência de Herbert Read no projeto reggiano, é tema para novas pesquisas. Todavia, embora não tenhamos localizado informações precisas, o autor está relacionado por uma atelierista italiana, como leitura sugerida por Malaguzzi, para fundamentar sua ação pedagógica: “Malaguzzi me passou a leitura de alguns livros: Read, Lowenfeld, Stern, Piaget, que serviram para que eu conhecesse novas teorias, mas, também, algumas metodologias concretas” (Vecchi, 2017, p. 172). De todo modo, a defesa da escuta e acolhida dos pontos de vista da criança, a confiança na sua expressão peculiar por meio de múltiplas formas de linguagem, a importância de se considerar, em um projeto de arte, a identidade do sujeito, linhas-guias do trabalho educativo de Reggio Emilia, guardam muita proximidade com as ideias de Herbert Read. Mais uma vez, o testemunho da atelierista traz força e amplifica o debate: “[...] estou totalmente convencida do fato de que *cada um só cresce se for sonhado*. Creio, também, que pensar que cada criança nasce com a possibilidade de se expressar por meio de muitas linguagens torna a educação e a didática capazes de falar *muitas línguas*” (Vecchi, 2017, p. 57).

A arte, entre crianças e docentes: experimentações, partilha, mediação

Lendo as histórias da EAB, do contexto educativo criado, visualizamos não apenas a criança e a arte, mas vemos claramente a preocupação com a formação do professor, para que acompanhe as crianças, oriente segundo suas necessidades e não simplesmente reproduza conhecimentos. Na proposta educacional dos precursores da EAB, a cooperação era palavra-chave também: o que a criança poderia fazer com um par, na manipulação das coisas, seria muito mais amplo e, por isso, na EAB, as crianças trabalhavam sempre em grupos, o que possibilitava a parceria solidária, resultando em aprendizado coletivo.

Aos professores também era incentivado o fazer e o experimentar: eles tinham um espaço para a exploração de suas expressividades. Acreditava-se que, dessa forma, seriam mediadores mais efetivos e sensíveis, podendo conversar e partilhar sobre suas experimentações. Na EAB, todos aprendiam, também com as crianças, viviam

[...] o papel de aprendizes, seriamente empenhados na procura do saber educar, da arte de educar, porque a educação é uma forma de expressão criadora e o educador um ser criativo, enfrentando, diariamente, o desafio de estimular e saber ver crescer a capacidade criadora do homem. [...] procuramos aguçar e ampliar o que aprendemos com a criança (Rodrigues, 2019, p. 31).

Com seus espaços de criação artística, com o lúdico e o ambiente tão acolhedor envolvendo os fazeres, a EAB assumia a motivação como um elemento determinante para que as crianças pudessem estar inteiras e ocupassem o enredo democrático que estava sendo traçado. Nessa perspectiva, a EAB não se preocupava com o desenvolvimento das habilidades artísticas, mas buscava dar espaço e significado para as necessidades globais das crianças: era lugar do diálogo e da comunicação, da criança que tem o que dizer, da criança que fala e se comunica – um espaço propício para as grandes descobertas lúdicas, elementos fundamentais para a autoaprendizagem.

A crítica à escola tradicional é evidente, e a indicação sobre o papel e o desafio do professor é pertinente até a atualidade, pois a mediocridade, presente na atitude de olhar a obra, o produto, e não o sujeito que a produz, ainda é uma realidade. “A mediocridade da escola é que ela busca singularidade no destaque das habilidades, descuidando-se da tarefa de descobrir a singularidade de cada ser. O problema do educador é ver a singularidade de cada indivíduo e criar condições favoráveis para as realizações” (Rodrigues, 2019, p. 31).

A EAB não estava, como escreveu Anísio Teixeira (1980, p. 64), “[...] a treinar artistas, mas a dar às crianças oportunidade para a mais educativa das atividades: a atividade da criação artística”. Muito mais do que aulas de arte, ou educação artística, a EAB tocava o corpo e a alma das crianças em uma dimensão de que cada uma necessitava. Ela era respeitosa e fomentava uma dimensão estética em uma perspectiva de educação humanista, com experiências que aconteciam no campo do sensível, em um diálogo equilibrado entre razão e sensibilidade, cuidando da integralidade do ser e descaracterizando uma ideia de indivíduo segmentado.

Para seguir esse caminho com as crianças, o professor também precisa cuidar de si, de sua formação, do exercício criador. “Será preciso que os educadores se capacitem efetivamente para impregnar seu trabalho nesse sentido de valorização da criatividade”

(Rodrigues, 2019, p. 46). E continua o autor: “Sabemos que a arte revela o que há de original em cada ser, em cada objeto, e aqui aparece a dialética desse processo, pois não podemos descobrir a originalidade de um objeto se nos falta a consciência de nossa própria originalidade como seres, como pessoas” (Rodrigues, 2019, p. 47)

A EAB, em sua ousadia, compreendeu que todo o trabalho realizado com a criança precisava também ser pensado para o educador. E, para pensar a educação dos adultos, tornava-se imprescindível a mesma ousadia e originalidade com que organizavam a proposta com as crianças (Varela, 1980, 1986). Com esse princípio, por volta de 1961, foi criado, na EAB, o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), com a professora Noemia Varela como coordenadora. O aceite de alguns estagiários para a EAB foi o que deu início a esse curso, fundado em uma proposta original: olhar o educador de forma abrangente, dialogando com diferentes áreas, educá-lo no mesmo ninho das crianças, pela experiência, diferenciando apenas suas especificidades.

Lendo sobre a proposta de formação de professores, chama atenção, de imediato, o fato de que os professores-formadores do CIAE apresentavam diversidade em suas formações – eram artistas, psicólogos, artesãos, críticos de arte, jornalistas, técnicos de futebol, poetas, cientistas –, como testemunha a coordenadora da época:

A equipe de professores do Curso Intensivo vem sendo formada de modo singular e mais uma vez Augusto Rodrigues, na época, inovou, quando na procura da melhor solução para formá-la, chamou não somente o professor titulado e com experiência de alto nível, mas também conquistou para essa equipe o artista, o artesão, o crítico de arte, o jornalista, o técnico de futebol, o poeta, o cientista e todo aquele capaz de alargar a percepção do professor-aluno. A diversidade de formação do staff de professores e a heterogeneidade do grupo de professores-alunos, aparentemente paradoxais, tem constituído fonte de renovação e transformação desse curso (Varela, 1980, p. 96).

Outra característica do CIAE era a preocupação com a formação do professor polivalente, ou não especializado em arte: propunha começar com o olhar para o caminho próprio de cada um e, se fosse seu objetivo e desejo, apoiava a busca de sua especialização.

Na verdade, o Curso Intensivo é apenas o começo de um longo processo de preparação do professor criativo, polivalente e não especializado. É um curso também de autodescoberta jamais completo, estimulando atitudes pela reformulação e reavaliação de experiências. E a visão mais larga de seu processo tem para nós interesse primordial – devemos apurá-lo por ser inerente ao destino do Homem, a mudança pelo processo. [...]. Não formamos o professor especializado de arte, mas indicamos ao educador o caminho para a mudança, a fim de descobrir, se lhe convier, a especialização. Nesse processo de crescimento empregamos o mesmo método usado há milênios pelo Homem, na sua marcha transformadora no tempo e no espaço, o caminho da criatividade (Varela, 1980, p. 96-97).

Guiava a proposta o “[...] *aprender fazendo, que se fundamenta em estudos sobre Arte, Educação e Psicologia e no enfoque dos princípios filosóficos básicos para melhor compreensão de como educar pela arte*” (Varela, 1980, p. 96). Nessa direção, o conceito que sustentava a formação praticada pela EAB era, por sua vez, sustentado por uma visão de educador que experimenta, que é aberto a mudanças, que cultiva sua sensibilidade. Esses fundamentos conceituais e práticos referentes à proposta formativa mostram-se visíveis nas conclusões do 2º Encontro do Movimento Escolinha de Arte, realizado de 17 a 21 de julho de 1972, sobretudo na sistematização do Tema 3, que tratou da “Criatividade na escola e a formação do professor”:

- Análise do conceito do “novo professor”: sensível, criador, experiente e informado, porque passou por uma formação que propicia: Vivência do ato criador (prática criativa através das artes plásticas, dança, teatro, música, e outras formas de expressão artística); liberação de emoção levando à organização do eu; relacionamento humano profundo.
- Professor informado e situado dentro de um conceito do que é Arte e seu papel na sociedade.
- Professor contemporâneo, consciente das conquistas culturais, das tendências e transformações do mundo das crianças e jovens.
- A formação do professor criativo para uma escola criativa onde professores atuem como consultores e coordenadores de ideias e trabalhos.
- A formação desse professor se condicionará, portanto: à aceitação de mudanças; à utilização de uma filosofia ao nível da essência, à aceitação e conhecimento de si mesmo (Inep, 1980, p. 78-82).

O CIAE, com sua prática e seus fundamentos, foi cada vez mais alargando o campo dos estudos como um curso para professores de todo o Brasil. Na proposta, estava claro o desejo de “[...] incentivar e descobrir a criatividade do educador brasileiro” (Varela, 1986, p. 18).

Assinalar essa singular contribuição da EAB para se pensar uma proposta de educação do educador é apostar na experiência, na busca de autoria, na afirmação da criatividade de cada um. Uma proposta que está no campo da arte, mas que traz ao diálogo diferentes saberes, diversas áreas de conhecimento e profissionais.

Considerações finais

Rever concepções e práticas de arte que sustentaram a EAB, seja com as crianças, seja com os professores, nos possibilitou fazer o exercício de articulações conceituais a respeito da arte na Educação Infantil. Retomarmos as rotas traçadas pela EAB impulsiona, por exemplo, a necessária revisão do conceito de livre expressão, na conversa com Herbert Read, talvez

abrindo caminho para transpor leituras equivocadas, até aligeiradas – resquícios de outras épocas, em que se olhava pouco para a criança, suas especificidades, suas possibilidades.

O encontro com a EAB, por meio da leitura de um tanto da sua história, permite-nos reforçar a compreensão da arte como experiência, da arte na infância como expressão que se dá de corpo inteiro, mobilizando pensamento e sentimento, intuição e sensação. Conhecer um pouco mais da experiência da EAB reforça a concepção de que não basta pensar a criança, ou a arte para a infância, mas o professor em igual escala.

Ademais, traçando o diálogo entre a EAB e a proposta pedagógica das Escolas de Infância de Reggio Emilia, pode-se vislumbrar – e corroborar – aspectos apontados por outros estudos que discutem arte e Educação Infantil (Albano, 2010; Ostetto, 2016; Ostetto; Melo, 2019): falar em ensino da arte na Educação Infantil torna-se limitante (senão equivocado), pois, de certa forma, nega o repertório teórico que já possuímos sobre crianças e seus modos próprios de ser e estar no mundo, de aprender e de se desenvolver na relação com o mundo.

Falar em ensino de arte para as crianças na primeira etapa da Educação Básica é como desconsiderar suas “cem linguagens” (Malaguzzi, 1999) que, muitas vezes, estão invisíveis para os adultos, mas que precisam ser explicitadas, tornadas visíveis e, então, ampliadas e potencializadas na relação com os saberes acumulados pela humanidade – não só no campo artístico-cultural, mas em todos os âmbitos da vida. Na mesma direção, é reafirmada a essencialidade da interlocução atenta com as crianças, que pode fertilizar práticas calcadas na multiplicidade, cuidadosas, para que não se reduza à unidade empobrecedora (im)posta por alguém que ensina e/ou transmite a alguém a arte transformada em objeto escolar, circunscrita a preceitos curriculares. Desse ponto, pode ser tecida a mediação docente, como interlocução, diálogo, troca, aprendizagem relacional.

A necessidade de que professores e professoras cultivem olhares e escutas sensíveis às crianças e às suas teorias, que promovam um ambiente acolhedor, como um outro parceiro, para suscitar experiências com as linguagens expressivas no dia a dia, também foi evidenciada na narrativa sobre a existência da EAB e no diálogo com a abordagem reggiana. Para tanto, a formação docente, em âmbito artístico-cultural, é imprescindível.

Reiteramos, no lastro dessas experiências inscritas na história, que a educação estética perpassa o cotidiano e faz parte dele. Um cotidiano de educação das infâncias que potencializa experiências e relações entre crianças e arte de uma forma ética, estética e

política, assim como definido, inclusive, na legislação vigente (Brasil, 2010). Um cotidiano que viabiliza e visibiliza a educação das sensibilidades, como formação humana, vital.

Referências

- ALBANO, Ana Angélica. Pensando as artes visuais na educação. In: GONÇALVES, Tatiana Fechhio; DIAS, Adriana Rodrigues (org.). *Entre linhas, formas e cores: arte na escola*. 1. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 49-64.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2010.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília: Inep, 1980.
- MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.
- MIRANDA, Luiz Aquila da Rocha. A escolinha de arte era um mundo encantado. In: RODRIGUES, Antônio Carlos (org.). *Augusto Rodrigues – educador*. 1. ed. Recife: Cepe, 2019. p. 8-10.
- MOTTA, Xênia Fróes da. *Entre o visível e o invisível: tempos e espaços da arte nas narrativas de professoras da Educação Infantil*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2022. Disponível em: <http://app.uff.br/riuff/handle/1/27962>.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Formação de consumidores ou criadores? Cultura e arte na educação infantil. In: M. Reis, & R. Borges (Orgs.), *Educação infantil: arte, cultura e sociedade* (1ª ed., pp. 315-336). Curitiba: CRV, 2016.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda; MELO, Maria Isabel. Na escola, na cidade, no museu: fazer e pensar artes visuais na educação infantil. *Revista GEARTE*, 6(3), 497-513, 2019. <https://doi.org/10.22456/2357-9854.92372>
- READ, Herbert. A validade da educação artística. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (org.). *Escolinha de Arte do Brasil*. 1. ed. Brasília: INEP, 1980. p. 86.
- READ, Herbert. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus, 1986.
- READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RODRIGUES, Augusto. Depoimentos. *In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (org.). Escolinha de Arte do Brasil*. 1. ed. Brasília: Inep, 1980. p. 32-35.

RODRIGUES, Augusto. A arte na educação, na visão de Augusto Rodrigues: textos selecionados. *In: RODRIGUES, Antônio Carlos (org.). Augusto Rodrigues – educador*. 1. ed. Recife: Cepe, 2019. p. 27-59.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE. Os 40 anos da escolinha de arte do Brasil. Rio de Janeiro, jul. 1988. *In: RODRIGUES, Antônio Carlos (org.). Augusto Rodrigues – educador*. 1. ed. Recife: Cepe, 2019. p. 20.

TEIXEIRA, A. As escolinhas de arte de Augusto Rodrigues. *In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (org.). Escolinha de Arte do Brasil*. 1. ed. Brasília: INEP, 1980. p. 63-64.

VALENTIM, Lúcia Alencastro. A grande mestra. *In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (org.). Escolinha de Arte do Brasil*. 1. ed. Brasília: Inep, 1980a. p. 35-37.

VALENTIM, Lúcia Alencastro. A vida na Escolinha – objetivos iniciais. *In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (org.). Escolinha de Arte do Brasil*. 1. ed. Brasília: Inep, 1980b. p. 38.

VARELA, Noemia. Caracterização do CIAE. *In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (org.). Escolinha de Arte do Brasil*. 1. ed. Brasília: Inep, 1980. p. 96-97.

VARELA, Noemia. A formação do arte-educador no Brasil. *In: BARBOSA, Ana Mae (org.). História da arte-educação*. 1. ed. São Paulo: Max Limonad, 1986. p. 11-27.

VECCHI, Vea. I linguaggi poetici come contrapposizione alla violenza. *In: REGGIO CHILDREN (org.). Bambini arte artisti*. 1. reimp. Reggio Emilia: Reggio Children, 2007. p. 137-143.

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