

FORMAR EDUCADORES PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA ATRAVÉS DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E EXPRESSIVAS. UMA EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE DE PALERMO

*TRAINING EARLY CHILDHOOD EDUCATORS THROUGH ARTISTIC AND EXPRESSIVE
LANGUAGES. AN EXPERIENCE AT THE UNIVERSITY OF PALERMO*



<https://orcid.org/0000-0001-6504-5662> Elena Mignosi
Dipartimento SPPEFF, Università di Palermo, Palermo, Itália

Recebido em: 9 out. 2025 | **Aceito em:** 21 out. 2025

Correspondência: Elena Mignosi (elena.mignosi@unipa.it)

Resumo

Na primeira infância, a criatividade se manifesta por meio de relações e conexões estabelecidas entre as coisas, da implementação de estratégias de resolução de problemas, e através de uma qualidade de contato sensorial com os materiais, juntamente com uma abordagem subjetiva, íntima e emocional em relação ao que se deseja conhecer, representar e compartilhar. Cada criança tem, portanto, uma originalidade cognitiva e expressiva, e cada uma segue caminhos e modos que lhe são peculiares, realizando um percurso de pesquisa complexo em uma grande variedade de direções, extraindo prazer de tal exploração incessante. Como podem os adultos apoiar cada criança em suas experiências e, paralelamente, compartilhar a alegria, a excitação e a maravilha? Para tentar responder a essas perguntas, o artigo traz algumas reflexões no plano teórico e metodológico, e posteriormente apresenta um percurso de formação em Pedagogia para educadores da primeira infância, proposto dentro do curso universitário de Ciências da Educação da Universidade de Palermo (Itália). Trata-se de um percurso que utiliza a metodologia laboratorial e a dimensão de grupo, centrando-se em experiências artístico-expressivas interconectadas. Dentro de um contexto não julgador, tudo isso torna possível a integração das diferentes partes de si (mente, corpo, pensamento, emoções, sensações), desenvolvendo a confiança nas próprias capacidades. Além disso, permite aumentar a conscientização e despertar a imaginação e a criatividade, dentro de um plano simbólico e narrativo, encontrando-se a si mesmo e aos outros.

Palavras-chave: formação de educadores para a primeira infância; linguagens artístico-expressivas; criatividade; aprendizado a partir da experiência; dimensão de grupo.

Abstract

In early childhood, creativity is expressed by creating relationships and bridges between things, through the implementation of problem-solving strategies, and through the quality of sensory contact with materials, together with a subjective, intimate, and emotional approach to what one wants to know, represent, and share. Each child therefore has their own cognitive and expressive originality, and each follows paths and methods that are unique to them, undertaking a complex journey of discovery in a wide variety of directions, deriving pleasure from such incessant exploration. How can adults support each child in his/her experiences and, at the same time, share the joy, excitement, and wonder? Trying to answer these questions in my article, I will offer some theoretical and methodological reflections and then I'll present a training program for early childhood educators offered in my pedagogy course inside the Educational Sciences Degree at the University of Palermo (Italy). This is a program



that uses workshop methodology and group dynamics, focusing on interconnected artistic and expressive experiences. Within a non-judgmental context, this gives the possibility to integrate the different parts of oneself (mind, body, thoughts, emotions, sensations) and to develop confidence in one's abilities. It also allows for increased awareness and awakens imagination and creativity, experimenting within a symbolic and narrative plane where one encounters oneself and others.

Keywords: Early childhood educators' training; artistic and expressive languages; creativity; learning from experience; group dimension

Os âmbitos e as necessidades de formação dos educadores da primeira infância

*Il mondo di un bambino è fresco, nuovo e bellissimo,
pieno di meraviglia ed eccitazione.
Se vogliamo che un bambino mantenga vivo questo
senso innato di meraviglia sarà necessaria la
compagnia di almeno un adulto che possa
condividerlo e riscoprire insieme a lui la gioia,
l'eccitazione e il mistero del mondo in cui viviamo*
Rachel Carson (2023, p.16-17).

O que, na minha opinião, parece estar em primeiro plano quando se tenta identificar áreas e necessidades de formação relacionadas aos educadores da primeira infância, é que a dimensão pessoal (sempre envolvida no trabalho educativo em geral) é fundamental no trabalho com crianças pequenas. Como já foi demonstrado pelas neurociências e pelas pesquisas psicológicas e linguísticas, os seres humanos, desde o nascimento, são ativos e proativos na relação com os adultos que cuidam deles (Reddy, 2008) e é precisamente sobre a natureza e as modalidades dessa relação que é necessário insistir. O contato e a troca, especialmente através do canal visual-gestual, implicam para os educadores um envolvimento em vários níveis e um esforço considerável de descentralização: a atenção deve ser deslocada das modalidades comunicativas conhecidas e familiares, que utilizam predominantemente o canal simbólico-verbal, para modalidades que privilegiam o canal não verbal e que implicam presença, escuta e consciência em relação aos outros e a si mesmos em termos de sujeitos “encarnados” (em sua totalidade psico-corporal).

Nos serviços para a primeira infância, a atenção se concentra, geral e principalmente, no corpo das crianças, e muito menos no fato de que a interação inclui o corpo dos adultos com suas sensações, suas posturas habituais, suas preferências motoras e gestuais, suas sensações (Mignosi, 2018). Neste contexto, também devem ser considerados o tom e a modulação da voz, uma vez que a sensibilidade perceptiva em relação à analogia da linguagem torna as crianças particularmente atentas à forma como se lhes dirige a palavra. Nesse encontro tão delicado e rico em nuances, também estão envolvidas as capacidades empáticas do adulto, tanto no plano emocional (isto é, na experiência subjetiva e na partilha do estado psicológico e dos sentimentos do outro), como no plano cognitivo (ou seja, na capacidade de identificar e compreender os sentimentos e a perspectiva do outro) (Mercer; Reynolds, 2002).

Trata-se de conseguir estar presente momento a momento e de ativar aquilo que Bion (1962) chama de “capacidade de *reverie*”, em termos de espaço mental, receptividade

multidimensional, “sem memória nem desejo”. É uma qualidade de escuta fundamental que pressupõe a capacidade de “escutar a si mesmo” no aqui e agora para poder entrar em contato e interagir com a criança sem dirigir, sobrepor-se ou antecipar. Paralelamente, implica a capacidade de refletir tanto “durante a ação” (Schön, 1983), para tomar decisões em consonância com o que vai acontecendo, como posteriormente, encontrando tempo e maneira de voltar à experiência. Nessa perspectiva, é prioritário estar ciente do ponto de vista a partir do qual se observa e se interage (em relação aos próprios referenciais, valores e história pessoal), mas também das próprias sensações corporais e emoções.

Essa atitude, seja empática ou reflexiva, é muito importante porque, além de favorecer o contato interpessoal, permite aumentar o nível de consciência em relação a si mesmo como “pessoas inteiras”, nas quais psique e soma estão profundamente integrados. Desenvolver o conhecimento das próprias formas de reagir às solicitações internas e externas em termos psicocorporais é essencial também para reduzir os riscos interpretativos e projetivos, ligados ao maior envolvimento do plano analógico na relação com as crianças. Ou seja, para evitar atribuir a sinais ou comportamentos gestuais e motores (por natureza indefinidos) significados que têm a ver principalmente com si mesmos e com seus próprios preconceitos e/ou desejos e emoções não reconhecidos (Mignosi, 2020a). Tanto a dimensão sincrônica (saber estar no momento presente) quanto a diacrônica (saber aprender ao longo do tempo a conhecer seus próprios modos de funcionar) contribuem para favorecer a relação e tornar significativa a troca.

Possuir essas competências vai na direção de uma relação de reciprocidade, em que ambos, adulto e criança, são parceiros ativos de um diálogo. A concepção que se tem sobre as crianças determina, nesse sentido, a maneira como se relaciona com elas: se o adulto as considera capazes de interagir, se as considera competentes, então será capaz de estabelecer com elas uma relação baseada no envolvimento mútuo. As crianças pequenas precisam, de fato, sentir a percepção que os outros têm delas como pessoas intencionalmente comunicativas para poderem responder a elas (Gallese, 2015).

A intersubjetividade das crianças pequenas baseia-se não tanto na imitação, mas na sintonia que remete para a comunhão de estados internos por meio de três características essenciais: intensidade, ritmo e forma; educadores e crianças pequenas se encontram e se sintonizam através de modalidades de espelhamento em uma pluralidade de canais sensoriais e através do compartilhamento de tempos e ritmos (Stern, 1985). Por outro lado, a indeterminação das ações educativas e a imprevisibilidade dos processos ativados com os quais, ao longo do tempo, se interage, implicam a capacidade de colocar-se “à escuta” do que acontece e das

próprias emoções, de tolerar a dúvida e a incerteza, aceitando um “estado de suspensão”, sem se refugiar imediatamente em categorizações ou teorias tranquilizadoras (Vigna, 2002).

A necessidade de tomar decisões funcionais para promover a aprendizagem com base em necessidades específicas e variadas, que mudam ao longo do tempo, requer a capacidade de ler criticamente as características do contexto em que se atua para avaliar seus recursos e limites e, paralelamente, a consciência das teorias e das “comunidades de práticas” subjacentes ao próprio trabalho (Wenger, 1998).

A presença e a consciência em relação a si mesmo e ao que acontece, porém, não são suficientes: a relação com a criança e com suas necessidades também envolve a mobilização de processos imaginativos e criativos. Torna-se fundamental a capacidade de construir um espaço emocional e imaginativo compartilhado, no qual a dimensão lúdica e criativa da relação se expresse; uma área transicional, campo da fantasia, do jogo e da criatividade, onde é possível, juntos, “dar forma ao informe”, reconhecer e expressar o verdadeiro eu que, como diz Winnicott (1971), coincide com a própria experiência de viver, que é tão importante na construção da identidade no percurso da infância.

É preciso, portanto, partir do conceito de criatividade na primeira infância para definir as características profissionais específicas dos educadores e as modalidades através das quais é possível desenvolvê-las.

A criatividade na primeira infância

Na primeira infância, a criatividade se expressa, em geral, na criação de relações e pontes entre as coisas, através da implementação de estratégias de *problem solving* e através de uma qualidade de contato sensorial com os materiais, juntamente com uma abordagem subjetiva, íntima e emocional ao que se deseja conhecer, representar e compartilhar. Cada criança tem sua originalidade cognitiva e expressiva e, dentro da categoria “infância”, cada uma segue caminhos e modalidades que lhe são peculiares, realiza um percurso de pesquisa complexo em uma grande variedade de direções e obtém prazer dessa exploração incessante.

Nesse contexto, também é preciso prestar atenção ao que, do nosso ponto de vista adulto, entendemos por “fantasia das crianças”, pelo que interpretamos, fascinados, como uma capacidade extraordinária de estabelecer relações criativas. Observa, por exemplo, Gardner (1982, p. 1-2): “Algumas das criações infantis têm uma grande eficácia expressiva. Há muita poesia nelas: uma criança pode descrever uma propaganda escrita por um avião como ‘uma cicatriz no céu’ ou seu próprio corpo nu como tudo descalço”. Se tentarmos nos descentralizar

e refletir sobre os processos cognitivos e linguísticos nas primeiras fases da vida, veremos que se trata, antes, de percursos mentais para compreender o mundo e se comunicar com os outros, aproximando o que se sabe do que não se conhece, criando conexões originais e/ou hipergeneralizações (Munari, 1977). É necessário, portanto, conectar as produções infantis às fases de desenvolvimento, em seu complexo conjunto, e aos contextos sociais e culturais.

O tema dos processos criativos na primeira infância foi abordado em diferentes áreas teóricas e de pesquisa, entre si distintas, mas próximas e frequentemente interligadas: no mundo ocidental, desde o final do século XIX, as primeiras fases da vida têm sido objeto de interesse da psicanálise, da filosofia, das ciências cognitivas e das neurociências, da psicologia e da pedagogia, mas também da literatura e das artes visuais. Estudar as formas como as crianças conhecem, se expressam e se relacionam com os outros e com o mundo é, de fato, fundamental para refletir sobre as especificidades do ser humano e suas necessidades e para identificar caminhos para promover o desenvolvimento e a subjetividade de cada um (Mignosi, 2020b). Justamente ao se concentrar na infância, o pensamento crítico aprofundou a análise da criatividade humana e de suas funções, enfatizando a centralidade dos aspectos relacionais e intersubjetivos.

Em particular, Winnicott (1971) considera a criatividade como um fator primário e autônomo do processo de desenvolvimento. Para ele, a criatividade é inerente à natureza social e relacional dos seres humanos e é o produto de uma necessidade de troca que é primária e não derivada da necessidade de satisfazer outras exigências. Desde o nascimento, o ser humano é ativo e criativo em sua relação com o ambiente, que é primordialmente social e cultural. A criança não se limita a receber estímulos do mundo exterior, mas os busca e os cria a cada momento. Dar forma e significado às coisas nasce do informe, da condição do material antes de ser moldado, cortado, montado, e da possibilidade de brincar, imaginando, inventando, concebendo, transformando e reconhecendo, nesse processo, a si mesmo e suas peculiaridades. “O informe, ou seja, o território onde não há forma nem estrutura, não é uma área de vazio, mas de possibilidade de expansão que espera ser explorada” (Winnicott, 1971, p. 31).

O informe, porém, pode causar medo, porque é imprevisível: somente quem tem confiança consegue tolerar a falta de coerência, a fragmentação, o não estruturado, sabe se colocar em jogo e arriscar porque está certo de sua capacidade de encontrar, no final, uma ordem e um sentido. Para poder explorar e criar, é necessária, portanto, uma confiança em si mesmo e na sua relação com os objetos, que nasce na infância, dentro de uma relação com um adulto significativo que sabe sintonizar-se com a criança, fazendo-a sentir-se reconhecida e valorizada.

A qualidade da experiência criativa expressa-se através da relação dentro de uma área intermediária compartilhada, que Winnicott (1971) chama de “área transicional”. Trata-se de uma experiência que é simultaneamente sensorial, afetiva e cognitiva e que permite dominar as ansiedades básicas e representa um teste às capacidades de dar forma, que se realizam, num plano simbólico, graças à troca intersubjetiva. O processo criativo deve ser considerado, portanto, como um processo saudável e eletivo da construção da personalidade e, na idade adulta, coincide com a capacidade de viver uma vida ativa e dotada de sentido.

O impulso criativo (...) é algo que está presente quando qualquer pessoa – bebê, criança, adolescente, adulto, idoso – olha de forma saudável para qualquer coisa ou faz qualquer coisa deliberadamente (...) para que seu impulso criativo possa tomar forma e o mundo possa testemunhá-lo (Winnicott, 1971, p. 125).

O autor referido diz ainda: “Onde há confiança ou credibilidade, há um espaço potencial que pode se tornar uma área infinita de separação que o bebê, a criança, o adolescente, o adulto podem preencher criativamente com o jogo, que com o tempo se torna o prazer da realidade cultural” (Winnicott, 1971, p. 186). Desde os anos 1980, a centralidade da relação intersubjetiva na construção do eu e na confiança nas próprias capacidades de ação sobre o mundo (entendidas também em termos de participação cultural e social) é crucial no pensamento de Daniel Stern (1985) e, nos últimos vinte anos, encontrou desenvolvimentos e confirmações nas pesquisas no campo das neurociências e da *embodied cognition*, ou seja, na abordagem “encarnada e situada” da cognição. Vou tentar delinear brevemente essas perspectivas, pensando na especificidade das modalidades de conhecimento das crianças.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento psicológico nos primeiros anos de vida, Stern (1985) destacou que, na construção do mundo psíquico, mais do que as instâncias pulsionais de que falava Freud, desempenham um papel essencial as relações interpessoais concretamente experimentadas com as figuras significativas de referência. Ao sustentar que não existe mente sem interação contínua com o outro, ele coloca a relação intersubjetiva no centro do desenvolvimento psicológico e da própria função da mente. Sua perspectiva foi recentemente confirmada pelas neurociências, através da importante descoberta dos “neurônios-espelho”, realizada por pesquisadores da Universidade de Parma (Rizzolatti; Sinigaglia, 2006). Trata-se de circuitos neuronais específicos que se ativam quando observamos o movimento ou a “mímica emocional” de outra pessoa, nas mesmas áreas que se ativariam se fôssemos nós a realizar esse movimento ou a sentir essas emoções, o que facilita a compreensão do que está acontecendo. Eles indicam, portanto, uma espécie de predisposição neurobiológica do ser

humano para a intersubjetividade. O contato intersubjetivo ocorre, principalmente, dentro de experiências emocionais compartilhadas, que utilizam linguagens implícitas, como aquelas que permitem à criança aprender e se comunicar através de gestos, olhares, mímica e contato físico (Reddy, 2008).

A criança e os adultos que cuidam dela conseguem, de fato, experimentar uma “comunhão de estados internos” por meio de uma sintonia mútua que é dada *pela forma, intensidade e características temporais* dos “comportamentos”ⁱ. Trata-se de um tipo de experiência que, segundo Stern, está intimamente ligada à sensação de estar vivo e indica “qualidades fugazes”, que se expressam em termos *dinâmicos* e cinéticosⁱⁱ. Portanto, o ritmo, a forma, a intensidade e a qualidade do movimento constituem a unidade sensorial através da qual adultos e crianças podem realizar uma experiência de encontro e reconhecimento mútuo, e graças à qual podem experimentar processos criativos compartilhados (Mignosi, 2017). Pesquisas no campo das neurociências (Ammaniti; Gallese, 2014) também evidenciaram que as primeiras experiências de contato emocional e físico das crianças com os adultos de referência estimulam no cérebro a formação de *pattern* de conexões neuronais que têm efeito potencial para toda a vida, demonstrando, por um lado, que corpo, mente e emoções são inseparáveis e, por outro, que a qualidade desse contato é determinante na construção da própria identidade e da imagem de si, bem como na qualidade do relacionamento com o mundo nas fases subsequentes do desenvolvimento e ao longo de toda a vida. É possível afirmar que experiências relacionais positivas e “sintônicas” dão origem a uma personalidade criativa, confiante, capaz de se expressar e se colocar em jogo.

Voltando ao tema deste artigo, parece-me que podemos identificar, no que foi exposto até agora, um fio condutor que liga as concepções psicanalíticas, as neurociências e a perspectiva histórico-cultural. Todas convergem em considerar a capacidade criativa do ser humano como natural em termos biopsicossociais, caracterizada por uma conexão profunda consigo mesmo e com a vida em seu devir e que se expressa na capacidade de interagir construtivamente com o mundo.

A centralidade das linguagens artísticas no desenvolvimento das crianças e o papel do adulto

Hoje sabemos que, do ponto de vista fisiológico, a plasticidade da bainha mielínica neuronal típica da infância, favorece a interconexão entre os diferentes sentidos, o que, com o passar dos anos e o enrijecimento desse revestimento, vai se limitando progressivamente

(Berlucchi; Butchel, 2009). Isso não significa que estamos necessariamente destinados a um “empobrecimento” da capacidade sinestésica nem da motivação para explorar e encontrar relações entre as coisas, mesmo que haja uma transformação, ao longo do tempo, a nível neurofisiológico.

A qualidade das experiências culturais, aliada ao contato sistemático com várias linguagens artístico-expressivas, desde a mais tenra infância e ao longo de toda a vida, são fundamentais para manter a plasticidade cerebral e a flexibilidade “existencial”: elas permitem, mesmo na idade adulta, mudar e/ou enriquecer as próprias perspectivas sobre o mundo, mantendo intactas a curiosidade, a afetividade, a imaginação, a abertura e o espanto e, em um nível metalinguístico, favorecem a capacidade de aprender a aprender (Bateson, 1972). Trata-se de um processo de desenvolvimento da capacidade metacognitiva, muito importante para o pensamento criativo e para ser capaz de resolver problemas e acolher novas perspectivas ao longo da vida.

Com a possibilidade de se expressar livremente e de várias maneiras, a criança tem oportunidade de iniciar um processo de autoconhecimento – das suas emoções, do seu potencial e das suas preferências –, especialmente se houver um adulto de referência capaz de ser um interlocutor atento e que saiba ouvir. Cada criança tem sua maneira peculiar de utilizar os meios expressivos e as formas simbólicas. Através de uma pesquisa aprofundada, Gardner (1982) e seu grupo observaram “a qualidade multifacetada” do uso precoce dos símbolos: “Crianças da mesma idade e com capacidades semelhantes reagem a um meio expressivo idêntico de maneira marcadamente diferente. Não só o utilizam para representar as suas mensagens, como fazem um uso radicalmente diferente dele” (Gardner, 1982, p. 54). Em particular, as linguagens artísticas permitem entrar em contato e elaborar pensamentos, estados de espírito, emoções subjetivas em nível simbólico e metafórico e, portanto, em uma “condição protegida” que sustenta a autonomia, a exploração e a resolução pessoal de eventuais conflitos internos ou “pontos críticos”, permitindo também experimentar a indefinição, as nuances, a polissemia das coisas; constituem, portanto, um recurso importante também no reconhecimento e na elaboração das emoções, na integração das partes de si mesmo e no desenvolvimento da flexibilidade e da capacidade de duvidar.

A centralidade da função da arte nos processos de aprendizagem infantil, graças ao envolvimento da sensibilidade e das emoções, do corpo e da ação, foi destacada por vários autores na área da pedagogia desde a primeira metade do século passado; por exemplo, Maria Montessori acreditava que a atividade artística era uma forma de “raciocínio” e que a percepção

através dos sentidos e o pensamento estariam indissociavelmente ligados: “O trabalho criativo, em seu desenvolvimento, envolve inúmeras capacidades cognitivas e uma criança absorva em pintar, escrever, dançar, compor, etc., nada mais faz do que ‘pensar’ com seus próprios sentidos” (Montessori, 1952, p.150).

Mais recentemente, retomando a ideia da arte associada ao fazer e ao sentir, ao agir através do corpo e ao desfrutar da maravilha da experiência estética, Dallari (2005) resgata o significado original do termo *aesthetica*, cunhado pelo filósofo Baumgarten em 1735, a partir da raiz grega *aisth* e do verbo *aisthanomai*, que significa “relacionar-se com algo através dos sentidos”. Afasta-se, assim, do significado atual de “disciplina que se ocupa do belo”, referindo-se sobretudo à forma de conhecer através dos sentidos e implicando o envolvimento das emoções.

A experiência estética é, portanto, natural para as crianças, pois está próxima da sua maneira de conhecer; para se concretizar, porém, necessita de uma compreensão que passa por processos culturais e pelo conhecimento das técnicas e da qualidade dos materiais, tanto quando se aprecia a arte, para poder compreendê-la, como quando se pratica. É um conceito importante que remete à necessidade de encontrar caminhos que entrelacem a liberdade e a autonomia das crianças com o conhecimento de “como funciona” o que se deseja utilizar. Trata-se, em termos mais gerais, de alimentar a fantasia e a imaginação através de experiências significativas e do aumento do conhecimento sobre o mundo.

Vygotskyij (1930-35) também enfatiza a estreita conexão entre imaginação, criatividade e multiplicidade e qualidade das experiências; ele define a imaginação como o fundamento de toda criatividade, como uma característica humana generalizada que se manifesta em todos os aspectos da vida cultural; por sua vez, a criatividade é uma condição indispensável da existência na vida cotidiana e intrínseca à vida social.

Dentro do quadro delineado até agora, a mediação por parte do adulto entre a criança e o mundo simbólico, social e cultural, assume um valor fundamental. Em contextos educacionais de qualidade, os educadores têm, de fato, a tarefa não apenas de apoiar as explorações das crianças, mas também de promovê-las e ampliá-las: não se limitam, portanto, a preparar ambientes de aprendizagem estimulantes nos quais as crianças possam, por si mesmas, fazer suas próprias experiências, mas, por meio de estratégias comunicativas e relacionais precisas, conectam-se às ações das crianças e as enriquecem e expandem, operando uma “promoção a partir de dentro” (Bondioli, 2004)ⁱⁱⁱ. Ou seja, desempenham um papel de *scaffolding*, “andaime”, oferecendo uma “estrutura” que sustenta e canaliza as explorações infantis (Bruner,

1994) e se move na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, dentro do potencial de aprendizagem que as crianças podem colocar em prática graças à troca com alguém “mais experiente” (Vygotskij, 1925; 1930), fazendo com que as crianças cresçam enriquecendo suas possibilidades e seus conhecimentos por meio da interação social.

Nesse sentido, também é fundamental a ação de mediação no que diz respeito à promoção da interação entre as crianças, que se concretiza através da proposta de atividades em pequenos grupos de parceiros e da facilitação de trocas, observações recíprocas e reflexões, num clima destituído de julgamento, em que cada manifestação expressiva subjetiva é acolhida como uma riqueza e um recurso.

Quando os educadores participam diretamente nas atividades, apoiam as experiências cinestésicas, sensoriais, narrativas e emocionais das crianças enquanto as vivem em primeira pessoa. Tudo isto dentro de uma dimensão lúdica em que “promover a partir de dentro” significa também “brincar” com as crianças e divertir-se com elas. Trata-se de uma qualidade de presença que requer grande atenção, concentração e uma observação e escuta constantes em relação ao que acontece e em relação a si mesmo durante a atividade; implica estar dentro e fora ao mesmo tempo, estar envolvido de forma participativa sem se confundir com as crianças, manter uma intencionalidade educativa e perseguir os objetivos que se propôs, conectar-se com o grupo e com o que acontece processualmente e ser capaz, se for o caso, de seguir novos caminhos e deixar-se surpreender pelo inesperado. Requer, portanto, adotar uma “visão binocular” (Bateson, 1979) que leve em consideração a criança em sua especificidade e na relação com os pares e, paralelamente, a si mesmo como pessoa e como educador.

Por fim, não se deve esquecer a função política e socialmente transformadora do pensamento criativo, ligada à possibilidade de sermos nós mesmos e pensarmos criticamente. Como destaca Munari (1977, p. 122):

Devemos libertar as crianças de todos os condicionamentos e ajudá-las a se formar. Desenvolver cada personalidade para que ela possa ajudar no crescimento coletivo, [porque] uma pessoa criativa recebe e dá continuamente cultura à comunidade, cresce com a comunidade. Uma pessoa não criativa é frequentemente um individualista obstinado em opor suas ideias às dos outros individualistas.

Poucos anos antes, Rodari (1973, p. 171) havia escrito: “Desenvolvamos a criatividade de todos para que o mundo mude”. Na palavra “todos”, parece-me que, neste caso específico, os educadores devem ser incluídos. De fato, não se pode promover a criatividade se não se é criativo, e isso implica a necessidade de identificar as especificidades profissionais e os percursos de formação inicial e em serviço mais adequados.

Características da formação para profissionais da primeira infância

Com base no que foi dito até agora, os percursos de formação (tanto inicial como em serviço) para educadores da primeira infância, além de fornecerem conhecimentos e competências teóricas e metodológicas, devem também ser profundamente transformadores a nível subjetivo e ativar e desenvolver as capacidades criativas. Nesta perspectiva, é possível identificar algumas modalidades privilegiadas: a) Aprender com a experiência; b) Aprender a observar; c) Aprender em grupo.

Aprender com a experiência

Trata-se da modalidade que permite integrar os conhecimentos teóricos e metodológicos com a dimensão subjetiva e ativar capacidades criativas e metacognitivas.

A formação dos educadores, que geralmente visa à aquisição de um conhecimento teórico e metodológico geral para ser aplicado na prática é, de fato, totalmente inadequada, assim como é inadequada a aquisição de “técnicas” que indiquem os procedimentos a serem ativados em todas as situações possíveis, tendo como referência um sistema pré-codificado de estratégias de resolução (Mortari 2003). Na aprendizagem pela experiência, resolve-se o problema da desconexão entre a teoria e a prática, pois nas contínuas referências de uma para a outra, ativadas pelos processos de reflexão, os educadores estão ativamente envolvidos a nível pessoal e acompanhados num percurso ao mesmo tempo ideativo e de sistematização contínua, e a sua criatividade também se expressa na capacidade de realizar em primeira pessoa e em termos originais uma elaboração teórico-metodológica relacionada com a sua própria prática.

Aprender com a experiência significa também poder dar espaço à subjetividade de cada um e à dimensão emocional que está sempre envolvida na prática, especialmente quando esta se realiza na relação com os outros: a mudança de uma pessoa, nessa perspectiva, passa pelo aprendizado da participação em uma experiência emocional, a única que também pode ensinar algo sobre os dinamismos mentais utilizados para enfrentar e resolver problemas (Disanto, 2002).

A reflexão sobre os próprios processos cognitivos, sobre os próprios pressupostos, sobre os procedimentos adotados, mas também sobre as próprias emoções e formas de interação com os outros configura-se, além disso, como uma “reflexão de segunda ordem”, na medida em que, partindo da experiência e retornando à experiência, se coloca em um meta-nível e aumenta o conhecimento de si mesmo e a consciência das próprias formas de funcionar.

Trata-se de uma capacidade importante para promover e apoiar o jogo e a exploração infantil, porque diz respeito a saber mergulhar no que acontece sem se confundir com as crianças, estar envolvido na experiência mantendo o seu olhar adulto e também saber voltar a contactar posteriormente o que aconteceu para o reutilizar em novas experiências. Além disso, permite desenvolver uma “memória interna” que pode se tornar uma referência, durante os processos lúdicos, tanto para si mesmo quanto para as crianças. É uma memória multidimensional que diz respeito aos eventos, mas também às emoções, aos afetos, à qualidade das trocas, à dimensão imaginativa.

Aprender a observar

Entrar em contato com os próprios modos de funcionar e com as próprias emoções envolve diretamente as capacidades de observação e auto-observação. Considerando que se trata de um fenômeno que diz respeito a todo o conhecimento científico, no âmbito psicológico sustenta-se que

[...] aprender com a experiência e através da observação significa, em primeiro lugar, aprender que observar não consiste em uma visão fugaz, mas em mergulhar no evento, acolher suas vibrações sensoriais, “sentir” as emoções e nomeá-las para ampliar nosso repertório sensitivo e afetivo, do qual podemos tirar proveito para aprender (Vigna, 2002, p.119).

A reflexão, nesse sentido, configura-se também como autorreflexão que contribui para sustentar os processos de mudança e permite aceitar o “risco de transformação” que toda relação real com o outro implica.

Para desenvolver uma capacidade de reflexão baseada em processos de observação e auto-observação, extremamente rica e produtiva, revela-se, em nossa opinião, a metodologia da observação participante direta, desenvolvida na Tavistock Clinic de Londres, idealizada por Esther Bick e utilizada inicialmente para a formação de psicanalistas e psicoterapeutas infantis a partir de 1948 (Pontecorvo, 1986). Trata-se de uma observação que segue o fluxo do devir com uma modalidade de pensamento atenta, mas não julgadora ou avaliativa, livre de qualquer objetivo comparativo e categorizador; o que interessa são as manifestações emocionais, para as quais o observador usa a si mesmo e suas emoções de modo a compreender a situação que está observando. Para fazer isso, ele deve conseguir se colocar em uma condição de “suspensão”, encontrar um espaço mental de observação no qual consiga não recorrer imediatamente às suas teorias de referência (e/ou aos seus preconceitos) e não colocar em prática mecanismos defensivos relacionados ao desejo de entender “tudo e imediatamente”.

Adotar tal perspectiva torna-se essencial na formação dos educadores, pois aumenta em geral as competências de observação e auto-observação; além disso, permite adquirir uma maior flexibilidade e libertar-se gradualmente de qualquer ideia preconcebida sobre a maneira certa ou errada de tratar as crianças. Fundamental, nesse dispositivo, é a elaboração individual de um protocolo de observação e a supervisão em pequenos grupos.

Na elaboração do protocolo, o observador experimenta, de fato, a dificuldade de “traduzir em palavras” a complexidade da observação e as experiências emocionais, de dar uma direção e criar conexões após um processo de atenção flutuante, participativa e sem julgamentos. O grupo de observação, por outro lado, permite compartilhar essa experiência, desempenhando também um papel crucial de contenção e configurando-se, além disso, como um “olho adicional” que amplia, graças tanto à intervenção do condutor quanto à ativação de uma “mente de grupo”, o autoconhecimento do observador e a compreensão do que é observado.

Referindo-se a uma experiência de formação realizada com educadores de creches, Brutti, Ercolani e Parlani (1981) salientam que o objeto da observação deve ser a interação educador-criança no contexto: essa condição permite destacar as correlações entre o comportamento do adulto e as respostas da criança, e todas as influências recíprocas em uma perspectiva que também abrange a dimensão metodológica e comunicativa.

No caso de contextos universitários, a redação dos protocolos de observação, na forma de “diários de bordo”, é feita pelos alunos em relação às experiências laboratoriais em sala de aula e/ou exercícios realizados fora das aulas, mas relacionados a elas. Não se trata, como na formação em serviço dos educadores, de relatar subjetivamente experiências diretas com as crianças, mas de aprender uma qualidade de observação e de contato consigo mesmo e com o que se observa que será fundamental, em um futuro profissional, para promover e apoiar as atividades exploratórias infantis.

Aprender em grupo

Uma contribuição notável para a criatividade, a aprendizagem significativa e a consciência do próprio potencial em relação aos outros é dada pela dimensão do grupo, em que também o prazer estético nasce da intensidade emocional-afetiva envolvida no “processo criativo” e da fruição da própria criação, das criações dos outros e das do grupo do qual se faz parte e graças ao qual elas nasceram (Mignosi, 2022).

As experiências realizadas em grupos envolvidos em atividades artísticas estão abrindo perspectivas fascinantes sobre o desenvolvimento da criatividade entendida como um processo transpessoal e não como uma simples soma de talentos individuais. Como sempre, o grupo capaz de funcionar criativamente não produz homologação entre seus membros, mas pode, em vez disso, estimular o pensamento autônomo e orientado de forma a encorajar e promover o sentimento de identidade pessoal. O grupo que se sente livre de restrições e pensa com originalidade é uma matriz na qual se desenvolvem indivíduos capazes de serem únicos. (Cruciani, 2006, p. XIII-XIV).

A dimensão do grupo é central, mesmo que se adote uma perspectiva que considere a “comunidade de aprendizagem”, considerando especificamente o contexto educacional e a complexidade ligada, por um lado, aos diferentes subconjuntos sociais existentes (grupos de planejamento, grupos com pais, grupos-seção, pequenos grupos de estudo etc.) e, por outro, à própria “responsabilidade educacional” e à relação com as crianças. O grupo é, porém, também o local onde a rede de comunicações atinge o seu nível máximo de complexidade, onde o aspecto comunicativo se cruza dinamicamente com a área das relações e das emoções.

No grupo, surge e se desenvolve uma experiência sensorial, afetiva, emocional, inconsciente, uma “vida própria” definida como “mentalidade de grupo” ou “grupo de base”. É importante ocupar-se das dimensões emocionais e afetivas que pertencem ao mundo inconsciente do grupo, pois elas interferem no processo criativo de um grupo de trabalho. Como foi destacado pelo psicanalista inglês Wilfred Bion (1961), se no grupo prevalece a dimensão emocional sobre a racional, o grupo se organiza em “pressupostos básicos”, fantasias mágico-onipotentes inconscientes geradas por estados emocionais defensivos, tendentes a evitar a frustração inerente à aprendizagem através da experiência que implica esforço, ansiedade e contato com a realidade.

Ao projetar um percurso de formação centrado na experiência, a dimensão do grupo é, deste modo, tanto um instrumento quanto um objetivo do trabalho com os educadores. Sua utilização tem um impacto na prática, pois dá a possibilidade de aumentar a consciência do próprio papel e da própria identidade, de reinvestir novas energias, redescobrimo o sentido do trabalho. Além disso, ao experimentar a “mente de grupo”, os indivíduos têm a possibilidade de desenvolver conhecimentos, reflexões de tipo teórico e chegar a soluções de tipo operacional mais ricas e, sobretudo, mais amplas do que o seu nível individual (Quaglino et al., 1992). Graças a essa experiência, os educadores desenvolvem competências tanto a nível interpessoal (experimentando a diversidade de cada um como riqueza e aprendendo a negociar e

compartilhar), como no nível das dinâmicas de grupo e serão então capazes de utilizá-las não apenas entre si, mas também na relação com as famílias e com os grupos de crianças com os quais trabalham, implementando e facilitando “transações ecológicas entre contextos” (Broffebrenner, 1979).

Formar através das linguagens artísticas e expressivas

Na perspectiva de um percurso de aprendizagem que permita aos educadores integrar as diferentes partes de si mesmos (mente, corpo, pensamento, emoções, sensações), ampliar a própria consciência, reconhecer e desenvolver suas capacidades criativas, revela-se de grande eficácia propor experiências centradas nas linguagens artísticas. Pintura, artes plásticas, música, dança, poesia podem devolver também ao adulto um novo sentido à vida, dando espaço à imaginação, aos afetos, à fantasia, ao prazer de comunicar; além disso, permitem, no plano relacional, experiências de intimidade e de partilha profunda que têm também implicações culturais e éticas relevantes^{iv}.

Quando conduzidas em um contexto livre de julgamento, são experiências que permitem entrar em contato com partes profundas de si mesmo, despertar a imaginação e a criatividade, experimentando, dentro de um plano simbólico e narrativo, encontrar-se a si mesmo e aos outros. Graças ao uso de linguagens artísticas e expressivas, ativa-se, de um lado, a capacidade de perceber e reconhecer a experiência do devir do eu, do fluxo da energia vital e, do outro, a capacidade de transformar essa energia em uma forma (Khan, 1980; Stern, 2010). Como nos lembra Jung (1964), a força dos símbolos reside no seu caráter “numinoso”, na medida em que suscitam em nós uma resposta emocional e nos inspiram. Os símbolos são ao mesmo tempo imagens e emoções; sem o valor emocional, sua qualidade numinosa, um símbolo é desprovido de significado. Ter a possibilidade de fazer uma experiência artística é, portanto, fundamental para construir e reconhecer a própria subjetividade, para ter oportunidades de entrar em contato com as próprias emoções e dar-lhes expressão.

Nesse sentido, em um percurso experiencial caracterizado pela liberdade de exploração, sem padrões estéticos predefinidos, a produção artística é considerada um processo de pesquisa. Além disso, oferece a possibilidade de acessar uma dimensão lúdica, de manter uma atitude de brincadeira, envolvendo-se em atividades “sem finalidade”, nas quais o que importa é, acima de tudo, o tipo de experiência que se realiza. Como nos lembra Winnicott (1971), o poder de ativar o próprio processo criativo implica a capacidade de ouvir o próprio eu, a capacidade de fazer uso de toda a personalidade: obtém-se satisfação em “dar forma” sozinho e junto com os

outros dentro de um quadro estético, e o produto surge sem que haja a intenção de “programá-lo” ou fixá-lo.

Levando em consideração a dimensão existencial, mas também a especificidade do trabalho com crianças pequenas, a experiência artística também desempenha uma função de “redescoberta do cotidiano” (Dewey, 1934). Ela constitui, de fato, um meio para satisfazer a necessidade de expressividade universal e para recuperar o “valor das coisas”, permitindo descobrir potencialidades criativas nos objetos mais comuns, que podem se tornar um poderoso meio de expressão e comunicação, mediando a relação entre o mundo interno e o mundo externo. A arte assim entendida desempenha uma função participativa ligada à experiência emocional, permitindo criar “mundos possíveis” por meio da transformação metafórica do cotidiano e do “dado convencional” (Bruner, 1986), aumentando também a flexibilidade pessoal e o pensamento divergente.

A experiência artística também cria as condições para uma “regulação das emoções”, pois requer uma forma de controle na expressão das experiências emocionais e “a transição de uma forma de comunicação direta das emoções para uma reflexão sobre a experiência emocional que se vale de um código simbólico e que permite, em essência, definir a emoção sentida e colocá-la na dimensão espaço-temporal” (Ricci Bitti, 1998, p.58). Nesse sentido, facilita precisamente a própria possibilidade de sentir emoções, de reconhecê-las graças ao fato de que se entra em contato com elas em uma situação protegida, pois é possível “arriscar” dentro de um processo simbólico e de uma dimensão metafórica.

É precisamente graças à dimensão metafórica que se pode aventurar-se “indiretamente” em lugares que de outra forma seriam considerados perigosos e aceitar enfrentá-los e transformá-los; na ótica da formação dos educadores, isso é particularmente importante porque a “capacidade de sentir” é também uma componente essencial da vida ética.

Experiências formativas de tipo artístico-expressivo são, portanto, particularmente indicadas para o desenvolvimento da consciência em relação a si mesmo, ao seu potencial, ao seu modo de ser e, ao mesmo tempo, em relação a uma não definição categórica, que deixa aberta a possibilidade de se tornar também “outro”, e que está ligada à confiança ativada pela experiência criativa. Acreditar em si mesmo e no próprio potencial, fundamental para poder criar, constrói-se e expressa-se dentro de uma área transicional, ou “intermediária”, na qual o mundo interno e o mundo externo se encontram através da relação interpessoal e graças ao processo simbólico (Winnicott, 1971). Se organizadas de forma a estimular uma passagem entre várias linguagens interligadas e entre vários níveis, através de uma elaboração simbólica

progressiva (da experiência emocional, à sua expressão através de uma linguagem artística, à verbalização, ou seja, a um nível adicional de abstração e reflexão), as experiências artísticas-expressivas permitem então aos educadores relacionar diferentes dimensões que coexistem em cada processo de aprendizagem, implementando assim uma experiência formativa fundamental.

É justamente graças à arte que essas conexões são facilitadas, uma vez que ela se ocupa da relação recursiva entre os níveis inconscientes e conscientes do processo mental. Como afirma Bateson (1972, p. 483): “não é que a arte seja a expressão do inconsciente, mas sim que ela se ocupa da relação entre os níveis do processo mental (...) A habilidade artística é uma combinação de muitos níveis mentais – inconscientes, conscientes e externos – para enfatizar sua combinação”.

O envolvimento do plano corporal, trabalhando também a qualidade do movimento, por outro lado, desperta a imaginação e desenvolve o pensamento motor (Laban, 1950). Há uma abertura para um nível que a fenomenologia define como “pré-categorial”: o gesto pode ser “criativo” em si mesmo, sem depender da dimensão psíquica e sem representá-la; ao desenvolver o gesto e suas diferentes qualidades, são trazidas à luz emoções e imagens que são “moldadas” e tornadas comunicáveis a si mesmos e aos outros. É um caminho inverso ao que estamos acostumados e, por isso, muitas vezes surpreendente e fonte de aprendizado.

Numa perspectiva formativa, uma contribuição particular para a criatividade e a consciência das próprias potencialidades em relação às dos outros é dada, mais uma vez, pela dimensão do grupo, em que também o prazer estético nasce da intensidade emocional-afetiva implicada no “processo criativo” e da fruição da própria criação, das criações dos outros e das do grupo do qual se fez parte e graças ao qual elas nasceram.

A experiência artística pode ser considerada, em última análise, como um exercício de liberdade e construção de comunidade: uma formação através das artes visa indivíduos flexíveis, críticos e ativos nos contextos em que vivem, mas também abertos e curiosos, capazes de empatia para com os outros seres vivos, capazes de se emocionar e manter um olhar de admiração, mas também de acreditar na possibilidade de provocar um impacto no mundo (Mignosi, 2020 b).

Um modelo de formação universitária e os testemunhos dos estudantes

A fim de dar um exemplo de um possível percurso formativo, apresento o modelo operacional que propus à Universidade de Palermo (Italia), no âmbito dos cursos para futuros

educadores, no qual estão incluídas as abordagens e metodologias referidas nos parágrafos anteriores. As atividades formativas são propostas em modo laboratorial, envolvem tanto o aspecto individual como o coletivo e visam, paralelamente, o aumento das capacidades metacognitivas.

O plano pessoal e o plano de conhecimentos e competências profissionais no âmbito educacional são assumidos em conjunto e interligados ao longo de todo o percurso: 1) operando um processo indutivo que inicia circularmente com aprofundamentos teóricos e metodológicos a partir de si mesmo, que permite explicitar significados e preconceitos implícitos e pouco conscientes; 2) propondo experiências variadas, ricas em estímulos (também no plano imaginativo), de acordo com uma modalidade de condução não diretiva e não julgadora; ativando, portanto, percursos potencialmente significativos para cada sujeito em sua especificidade e globalidade, de modo a favorecer o autoconhecimento e a disponibilidade para aprender; 3) fornecendo, a partir da experiência, ferramentas para refletir não apenas sobre as técnicas, mas também sobre as escolhas organizacionais, metodológicas e de condução adotadas e, portanto, agindo em um meta-nível; 4) levando em consideração e solicitando conhecimentos e competências relacionados à projetabilidade e à educação como “objeto de investigação” e futuro âmbito de trabalho.

A referida proposta é viabilizada através: 1) da recolha inicial das expectativas e a definição de um “contrato formativo” que apresenta, em termos gerais, o projeto de formação na sua estrutura e na relação entre todas as suas partes (motivação, objetivos, metodologia, atividades e percurso de trabalho, modalidades de verificação e avaliação) e é partilhado, negociado e definido um percurso de trabalho; 2) do uso de técnicas indutivas e de pensamento em grupo (como, por exemplo, *brainstorming* e *focus group*); 3) do recurso à dimensão do pequeno grupo de trabalho como ferramenta e como finalidade do processo de formação; 4) do uso de uma multiplicidade de linguagens artísticas-expressivas e da dimensão lúdica em um processo contínuo e através de modalidades integradas entre si; 5) do uso da dimensão simbólica e metafórica como estratégia de aprendizagem; 6) das modalidades de organização das atividades (alternando momentos experienciais a momentos de reflexão sobre a experiência, tanto no plano pessoal e do grupo, quanto no plano da estrutura do encontro, de seus conteúdos, das metodologias e modalidades de condução); 7) do pedido aos alunos, no final de cada encontro, que prepararem, para o próximo, um “diário de bordo” contendo uma reflexão sobre a experiência a partir do envolvimento pessoal e emocional, juntamente com uma descrição precisa das atividades e das fases de trabalho, procurando conectar os dois planos; 8)

do retorno, ao final do curso, às expectativas iniciais e ao projeto de formação, para compreender melhor o percurso realizado (a nível pessoal e de grupo) e para verificar se, e de que forma, foi proposto o que foi programado e as razões de eventuais mudanças; 9) da avaliação da experiência tanto a nível individual como de grupo, graças à “restituição dos resultados” e a uma reflexão coletiva adicional.

Para testemunhar a eficácia das escolhas metodológicas e operacionais descritas até agora, apesar do tempo bastante reduzido para o desenvolvimento da proposta (45 horas em sala de aula, mais o trabalho em casa) e dos espaços nem sempre adequados, parece-me interessante citar alguns trechos dos relatórios dos estudantes do último ano letivo (2024-2025), concluintes do meu curso de formação em Pedagogia para educadores da primeira infância, na Universidade de Palermo.

As vozes dos estudantes

Destaco que os relatos a seguir, por se referirem a uma formação inicial, não contêm reflexões relacionadas a experiências educativas com crianças, mas sim com aprendizagens significativas a nível pessoal e de grupo. Como se verá, as narrativas apontam aprendizagens extremamente importantes para futuros educadores: para que sejam capazes de promover e apoiar a exploração e a criatividade infantil e para cultivar uma qualidade de relacionamento que ajuda a crescer, não só as crianças, mas também a si mesmos, como adultos.

1) Este percurso didático não foi apenas um exercício criativo, mas um momento de profunda reflexão sobre a nossa maneira de sentir, conectar-nos e cuidar de nós mesmos, dos outros e do mundo em que vivemos. Além disso, me ajudou a sentir mais claramente a necessidade de reconhecer minha trajetória, valorizar minhas experiências e construir um espaço interno onde pudesse acolher minhas emoções sem julgamento. Também surgiu uma forte necessidade de relacionamentos autênticos, de escuta mútua, de um contexto humano onde fosse possível mostrar-se vulnerável sem se sentir em falta.

2) Concluindo, posso dizer que este curso me abalou e me reconstruiu de cima a baixo, como pessoa e como profissional. Por um lado, trouxe à tona meus medos pessoais e, por outro, a crescente consciência de estar no caminho certo, levando-me a uma reflexão e diálogo contínuos comigo mesma, tanto no plano pessoal quanto profissional. O recurso mais significativo do curso foi a experiência em grupo, na qual nos responsabilizávamos umas pelas outras sempre que uma experiência pessoal emergia, e o senso de responsabilidade e cuidado com o outro que desenvolvemos. Para promover uma mudança, precisamos de abertura e, antes de tudo, libertar-nos do peso e das amarras dos nossos preconceitos, conscientes dos nossos limites, medos e recursos; a abertura transforma-nos de uma maneira que seja acolhedora para o outro, considerado digno de viver, reconhecido e amado em seu valor, sem fazer da diversidade uma discriminação. O bem do outro nos salva, nos estende a mão e nos acompanha até a autonomia, em um caminho que nem sempre é linear e perfeito,

porque temos que enfrentar nossas batalhas. Mas sairemos saudáveis, amados, livres e capazes de andar com nossas próprias pernas.

3) Este curso permitiu-me considerar-me uma libélula que sai lentamente das ondas do mar, muitas vezes tempestuoso, para me dirigir para um futuro que ainda não é meu, mas que sei que existe e que me espera. As aulas, as atividades em sala de aula, a descoberta do movimento e do som, das partes do meu corpo que muitas vezes negligencio ou, melhor, subestimo, permitiram-me conhecer-me a mim mesma, conhecer os outros e perceber o quanto o ser humano é um animal social rico em maravilhas, que busca a beleza, mas que também a emana. A relação com o outro, os sorrisos e a partilha de ideias e pensamentos com os meus colegas de curso foram de vital importância para reforçar a minha ideia de uma humanidade cada vez mais comunitária na sua diferença, mas ao mesmo tempo semelhança.

4) Para mim, nunca foi fácil mostrar quem realmente sou, pois sempre temi o julgamento dos outros. No entanto, graças às atividades realizadas, consegui superar esse medo e melhorar nesse aspecto. Considero que um bom educador é aquele que não tem medo de se expressar e que, por meio da linguagem metafórica, ajuda os outros a descobrir e compartilhar seu eu autêntico. Apreciei particularmente as atividades relacionadas com o corpo, pois muitas vezes subestimamos a importância de o ouvir e de nos conectarmos com as nossas sensações. Além disso, refleti sobre a importância de expressar as emoções também através do desenho, um meio poderoso para comunicar o que muitas vezes não conseguimos verbalizar. Concluo afirmando que esta experiência me enriqueceu não só como futura educadora, mas também como pessoa, reforçando a minha capacidade de escuta, empatia e expressão autêntica. Estou certa de que estas competências me acompanharão no meu percurso profissional e pessoal, e continuarei a trabalhar para manter vivo o espírito de curiosidade e espontaneidade que redescobri em mim mesma durante este curso.

5) Essa experiência me trouxe uma maior consciência do que me faz sentir bem e a descoberta da importância que o trabalho em equipe tem para mim. Repensei completamente o papel que o grupo desempenha e a importância que tem para mim estar com os outros. Se antes eu pensava apenas no objetivo final e, portanto, o grupo era apenas um peso porque impedia que eu o alcançasse rapidamente, agora entendi que não é o objetivo que realmente importa, mas o caminho. Além disso, compreendi que, para alcançar um objetivo, o grupo não é um obstáculo, mas, pelo contrário, é um recurso importante. O grupo, agora, assumiu um valor diferente. Descobri que gosto de trabalhar com os outros e que, na verdade, me sinto mais à vontade. Se tenho dificuldades, sei que posso contar com meus colegas, ao contrário do que pensava antes.

6) Olhando para trás, percebo que esse caminho não só enriqueceu meus conhecimentos, mas mudou algo dentro de mim. Transformou a maneira como ouço, vejo o mundo e me relaciono com os outros. Aprendi a ouvir de verdade, com atenção e presença. Descobri o quanto a criatividade pode ser uma aliada valiosa no dia a dia e o quanto a relação educativa, quando é autêntica, pode se tornar um espaço de crescimento profundo para quem educa e para quem é educado. Cada atividade, cada leitura, cada encontro deixou em mim uma marca, uma semente. Hoje trago comigo um desejo claro, que é continuar a crescer nessa direção. Gostaria de me tornar uma educadora capaz de ir além da simples transmissão de noções, alguém que sabe criar espaços de liberdade, de escuta, de cuidado. Gostaria de aprender a acolher as fragilidades sem medo, a reconhecer e valorizar a singularidade de cada um, a fazer emergir a beleza, aquela autêntica e profunda, que muitas vezes se esconde nos detalhes. Este percurso deu-me um ponto de partida sólido. Sei que o caminho à minha frente é longo, mas sinto que finalmente estou no caminho certo. E mal posso esperar para percorrê-lo.

Referências

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 11, N. 3 - pág. 22-45 set-dez de 2025: “Formação Docente, Educação Infantil e Arte” – DOI: 10.12957/riae.2025.94597

- AMMANITI M.; GALLESE V. *La nascita dell'intersoggettività*. Milano: Raffaello Cortina, 2014.
- BATESON, G. *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 1972
- BATESON, G. *Mente e natura*. Milano: Adelphi, 1979.
- BERLUCCHI, G.; BUCHTEL, H. A. Neuronal Plasticity: Historical Roots and Evolution of Meaning. *Experimental Brain Research*, 192, p. 307-319, 2009.
- BION, W. *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando, 1962.
- BION, W. *Esperienze nei gruppi*. Roma: Armando, 1961.
- BONDIOLI, A. Promuovere dall'interno. In: BONDIOLI, A.; FERRARI, M. (Org.) *Educare la professionalità degli educatori per l'infanzia*. Bergamo: Junior, 2004 (p.61-72).
- BRUNER, J. *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza, Bari, trad.it.1988
- BRONFENBRENNER, U. *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino, 1979.
- BRUTTI, C.; ERCOLANI, P.; PARLANI, R. Note sull'osservazione in un contesto istituzionale. *Quaderni di Psicoterapia Infantile* n.4, p.112-128, Roma: Borla, 1981.
- CARSON, R. *Brevi lezioni di meraviglia*. Sansepolcro (AR): Aboca, 2023.
- CRUCIANI, P. Prefazione. In: GENNARO, A.; BUCOLO, G. *La personalità creativa*. Bari: Laterza, 2006 (p. I-XV).
- DALLARI, M. L'arte per i bambini. In: FRANCUCCI C.; VASSALLI, P. *Educare all'Arte*. Milano: Mondadori-Electa, 2005 (p.17-25).
- DEWEY, J. *L'arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia, 1934.
- DISANTO, A.M. (Org.). *Pensieri e affetti nella relazione educativa*. Roma: Borla, 2002.
- GALLESE, V. Sé corporei in relazione: simulazione incarnata come prospettiva in seconda persona sull'intersoggettività. In: ONNIS, L. (Org.). *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio*. Milano: Franco Angeli, 2015. (p.105-130).
- GARDNER, H. *Il bambino come artista*. Milano: Anabasi, 1982.
- JUNG, C.G. *L'uomo e i suoi simboli*. Milano: Mondadori, 1964.
- KHAN, M. M. R. *I sé nascosti*. Torino: Bollati Boringhieri, 1980.
- LABAN, R. *L'arte del movimento*. Macerata: Ephemeria, 1950
- MERCER, S.W.; REYNOLDS, W. J. Empathy and Quality of Care. *The British Journal of General Practice*, 52, S9-S12, 2002.
- MIGNOSI, E. Sviluppare la professionalità educativa attraverso i linguaggi artistico-espressivi: un modello di formazione in servizio per il personale dei nidi comunali di Palermo. In: BOBBIO A.; TRAVERSO, A. (Org.). *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche*. ETS: Pisa, 2016 (p.185-200).
- MIGNOSI, E. Intersoggettività e “prospettiva in seconda persona”: una nuova cornice sulle relazioni educative nei nidi d'infanzia. *Studi sulla Formazione*, Anno XX, n.1, Firenze: University Press, 2017 (p. 201-214).

- MIGNOSI, E. Riconoscersi e rispecchiarsi: intersoggettività, corpo ed emozioni nelle relazione tra adulti e bambini nei primi anni di vita. In: ULIVIERI S.; BINANTI, L.; COLAZZO, S.; PICCINNO, M. (Org.) *Scuola Democrazia Educazione Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Lecce: Pensa Multimedia, 2018 (p.565-572).
- MIGNOSI, E. Formare educatori e insegnanti ludici. In: SAVIO D. (Org.) *Bambini e gioco. Prospettive multidisciplinari per una pedagogia lúdica*. Bergamo: Junior, 2020a (p.185-212).
- MIGNOSI, E. I bambini e l'arte, l'arte dei bambini. Riflessioni sulla creatività. In: MIGNOSI, E.; NUTI, G. (Org.). *Un'infanzia fatta di scienza e arte*. Milano: Franco Angeli, 2020b (p.62-88).
- MIGNOSI, E. Ritrovarsi in gruppo e fare ricerca insieme: dall'esperienza artistica ai gruppi di studio. In: MIGNOSI, E.; F. BATTISTA (Org.) *Dal corpo virtuale alle virtù del corpo*. Atti del Convegno Nazionale APID®, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer. Palermo, 2022 (p.139-150).
- MONTESSORI, M. *La mente del bambino*. Garzanti: Milano, 1952.
- MORTARI, L. *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci, 2003.
- MUNARI, B. *Fantasia*. Bari: Laterza, 1977.
- PONTECORVO, M. (Org.) *Il modello Tavistock*. Martinelli: Firenze, 1986.
- QUAGLINO, G.P.; CASAGRANDE, S.; CASTELLANO, A. *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano: Cortina, 1992.
- REDDY, V. *Cosa passa per la testa di un bambino*. Milano: Raffaello Cortina, 2008.
- RICCI BITTI, P.E. (Org.) *Regolazione delle emozioni e arti-terapie*. Roma: Carocci, 1998.
- RIZZOLATTI, G.; SINIGAGLIA, C. *So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina, 2006.
- RODARI, G. *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi, 1973.
- SCHÖN, D.A. *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo, 1983
- STERN, D. *Il mondo interpersonale del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri, 1985.
- STERN, D. *Le forme vitali*. Milano: Cortina, 2010.
- VIGNA, D. *Imparare a osservare*. Roma: Borla, 2002.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Antologia di scritti*. Bologna: Il Mulino, 1925-35.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Ed. Riuniti, 1930.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri, 1930-35.
- WENGER, E. *Comunità di pratica: apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina, 1998.
- WINNICOTT, D.W. *Gioco e realtà*. Roma: Armando, 1971.

ⁱ Por sintonia, Stern (1985, pp.146-147) entende o sentimento de "estar com", de "comunhão" dentro da dimensão dos afetos, dos estados mentais, sem qualquer outro objetivo, mais ou menos consciente, muitas vezes quase automático. Nesse sentido, não deve ser confundido com imitação e espelhamento. Precisamente por causa de sua ocorrência no nível das pré-categorias e não no nível dos significados, a sintonia também não deve ser confundida com empatia.

ⁱⁱ “É possível sintonizar-se com a maneira como uma criança agarra um brinquedo, segura um cubo, dá um chute ou ouve um som. Descobrir os afetos vitais e sintonizar-se com eles permite que um ser humano esteja com outro, compartilhando experiências interiores provavelmente semelhantes em uma atmosfera de continuidade. Assim, como em uma linha ininterrupta, experimentamos a existência de uma conexão entre nossos sentimentos e os de outra pessoa, estando mutuamente sintonizados” (Stern, 1985, p. 164).

ⁱⁱⁱ Promover a partir de dentro" garante que as intervenções de liderança não sejam percebidas pelas crianças em termos diretivos-externos nem em termos de julgamento e permite não apenas a continuação da motivação e do envolvimento no que está sendo feito, mas também uma maior participação emocional de todos (inclusive dos adultos).

^{iv} Pense, por exemplo, na esfera intercultural e nas possibilidades oferecidas pelas experiências artísticas para superar preconceitos e estereótipos.