

(Re)anunciação de sentidos: metáfora e agência na abordagem de Reggio Emilia e no texto literário¹

(Re)announcement of meanings: metaphor and agency in the Reggio Emilia approach and in literary text

(Re)anuncio de significados: metáfora y agencia en el enfoque de Reggio Emilia y en el texto literario

DOI:10.18226/21784612.v30.e025011

Gesiele Reis²

Luana Camila Hentchen³

Resumo: A abordagem de Reggio Emilia defende que a criança cria teorias em seu cotidiano também a partir do espaço propositivo (terceiro educador). O uso de materiais não estruturados, de materiais estruturados postos em novas funções e de imagens fomenta a agência infantil na exploração das semelhanças e na construção de novas representações. Este trabalho objetiva estabelecer relações entre a agência acionada na criança nos espaços reggianos, como os ateliês, que privilegiam a metáfora visual, com a agência gerada na relação com a metáfora verbal do texto literário, tomado aqui como objeto artístico e estético, privilegiando a discussão dos processos metafóricos na atribuição de sentidos, ponto crucial na abordagem reggiana. Esta pesquisa é pautada no método bibliográfico e fundamentada, principalmente, em Contini e Giuliani (2022), Eco (1991), Larrosa (2018), Manera (2022), Paz (2012), Schiller (2017), Sontag (2020), Urban (2013) e Vecchi (2017). Os materiais não estruturados, os materiais estruturados que em espaço propositivo escapam da linearidade e a metáfora literária se avizinham

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio de concessão de bolsas de estudo Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (Prosuc). Foi parcialmente apresentado no evento *Artesanias no educar – I Congresso Internacional Educação Básica e III Encontro de Licenciaturas*, promovido pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), no período de 10 a 13 de março de 2025, no formato de comunicação oral, sob o título *(Re)Anunciação dos sentidos – a experiência estética e a metáfora na abordagem de Reggio Emilia*. O resumo expandido correspondente será publicado nos anais do evento, que estão no prelo. Mais sobre o evento em: <https://www.ucs.br/site/eventos/i-congresso-internacional-de-educacao-basica-artesanias-do-educar/>.

² Pós-doutoranda em Educação na Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Integrante do Grupo de Pesquisa “Cultura, Escola e Educação Criadora”. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7568506204018714>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1452-844X>. E-mail: gesiele.reis@outlook.com.

³ Doutoranda em Educação na Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Integrante do Grupo de Pesquisa “Cultura, Escola e Educação Criadora”. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3082302173585656>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5092-0484>. E-mail: luanacamila@univali.br.

ao funcionarem como aberturas ou entradas para um espaço criador, para a suspensão da representação habitual e da teoria habitual, já que a simbolização é também criação de teorias acerca do simbolizado. Assim, a experiência estética que aí vivencia, por meio do processo metafórico por ela acionado, oportuniza à criança estabelecer conexões entre o já posto e a novidade que cria, levando-a a renunciar à representação habitual para (re)anunciar a relação que estabelece com a coisa que veio ao seu encontro, seja na relação com os espaços reggianos, seja na relação com a metáfora palavreira. Dessa forma, defendemos que os espaços reggianos e o texto literário, assim como a arte de modo geral, são propositores de agência criativa e potência para esse movimento metafórico essencial para a produção de sentidos, para a educação estética e para a emancipação, e que, portanto, o espaço propositor reggiano, a literatura e a arte podem – e devem – estar no cotidiano escolar, muito especialmente da criança da escola de Educação Infantil.

Palavras-chave: Abordagem de Reggio Emilia. Literatura. Metáfora. Experiência estética. Agência infantil.

Abstract: The Reggio Emilia Approach argues that children create theories in their daily lives, also based on the proposing space (third educator). The use of unstructured materials, structured materials given new functions, and images encourages children's agency in exploring similarities and constructing new representations. This study aims to establish relationships between the agency activated in children in Reggio spaces, such as the "Ateliers", which privilege visual metaphor, and the agency generated in the relationship with the verbal metaphor of literary text, taken here as an artistic and aesthetic object, privileging the discussion of metaphorical processes in the attribution of meaning, a crucial point in the Reggio Approach. This research is based on the bibliographic method and mainly grounded in Contini and Giuliani (2022), Eco (1991), Larrosa (2018), Manera (2022), Paz (2012), Schiller (2017), Sontag (2020), Urban (2013), and Vecchi (2017). Unstructured materials, structured materials that escape linearity in a propositional space, and literary metaphor come together to function as openings or entrances to a creative space, to the suspension of habitual representation and habitual theory, since symbolization is also the creation of theories about the symbolized. Thus, the aesthetic experience that the child experiences there, through the metaphorical process triggered by it, allows the child to establish connections between what is already there and the novelty that he or she creates, leading him or her to renounce the usual representation in order to (re)announce the relationship he or she establishes with the thing that came to meet him or her, whether in relation to Reggian spaces or in relation to verbal metaphor. Thus, we argue that Reggio spaces and literary texts, as well as art in general, are proposers of creative agency and potency for this metaphorical movement

essential for the production of meaning, for aesthetic education, and for emancipation, and that, therefore, Reggio's propositional space, literature, and art can—and should—be part of everyday school life, especially for children in early childhood education.

Keywords: Reggio Emilia approach. Literature. Metaphor. Aesthetic experience. Children's agency.

Resumen: El enfoque de Reggio Emilia defiende que el niño crea teorías en su vida cotidiana también a partir del espacio propositivo (tercer educador). El uso de materiales no estructurados, de materiales estructurados con nuevas funciones y de imágenes fomenta la agencia infantil en la exploración de similitudes y en la construcción de nuevas representaciones. Este trabajo tiene como objetivo establecer relaciones entre la agencia activada en el niño en los espacios reggianos, como los "Ateliers", que privilegian la metáfora visual, con la agencia generada en la relación con la metáfora verbal del texto literario, tomado aquí como objeto artístico y estético, privilegiando la discusión de los procesos metafóricos en la atribución de significados, punto crucial en el enfoque reggiano. Esta investigación se basa en el método bibliográfico y se fundamenta principalmente en Contini y Giuliani (2022), Eco (1991), Larrosa (2018), Manera (2022), Paz (2012), Schiller (2017), Sontag (2020), Urban (2013) y Vecchi (2017). Los materiales no estructurados, los materiales estructurados que en el espacio propositivo escapan de la linealidad y la metáfora literaria se acercan al funcionar como aperturas o entradas a un espacio creador, a la suspensión de la representación habitual y de la teoría habitual, ya que la simbolización es también creación de teorías sobre lo simbolizado. Así, la experiencia estética que se vive allí, a través del proceso metafórico que ella activa, brinda al niño la oportunidad de establecer conexiones entre lo ya establecido y la novedad que crea, llevándolo a renunciar a la representación habitual para (re)anunciar la relación que establece con lo que se le presenta, ya sea en relación con los espacios reggianos, ya sea en relación con la metáfora verbal. De este modo, defendemos que los espacios reggianos y el texto literario, así como el arte en general, son proponentes de la agencia creativa y el poder para este movimiento metafórico esencial para la producción de sentidos, para la educación estética y para la emancipación, y que, por lo tanto, el espacio propositivo reggiano, la literatura y el arte pueden – y deben – estar presentes en la vida cotidiana escolar, muy especialmente en la de los niños de la escuela de Educación Infantil.

Palabras clave: Enfoque Reggio Emilia. Literatura. Metáfora. Experiencia estética. Agencia infantil.

Reggio Emilia: uma abordagem da experiência estética

A abordagem de Reggio Emilia, conhecida internacionalmente como *Reggio Emilia approach*, recebeu o nome homônimo da cidade em que surgiu e se fortaleceu nos anos 1960. A reabertura das escolas de Educação Infantil e posteriormente das creches reggianas marcou a luta de mulheres italianas – *Unione Donne Italiane* (União das Mulheres Italianas) – pelo direito à educação da primeira infância no pós-Segunda Guerra Mundial⁴. Uma luta que também envolveu as famílias da região, o que ganhou força e atenção política na época. Com isso, nos anos 1970, foi aprovado um novo regulamento das escolas da infância, e, com ele, ganhou vida a teoria das cem linguagens das crianças, junto ao professor Loris Malaguzzi.

O professor Loris Malaguzzi era próximo da arte, incluindo a arte de vanguarda, como menciona Manera (2019, 2020), o que contribuiu para que idealizasse uma escola de infância de qualidade, em que a criança fosse protagonista da construção de suas teorias e valorizada enquanto cidadã de direitos, inclusive do direito à arte e ao de se expressar por meio dela e de outras linguagens. Dessa forma, a abordagem de Reggio Emilia contou com diferentes personagens na luta pela reabertura das escolas de infância e das creches; uma luta que contou com a participação das mulheres italianas e que envolveu as famílias da região. Esse novo projeto educacional (Scuole e Nidi d'infanzia; Reggio Children, 2018) pensou uma educação de qualidade em termos de protagonismo infantil, de envolvimento das famílias e da comunidade, compreendendo o espaço como terceiro educador, junto à família e aos educadores, sendo eles professoras/es e atelieristas.

O espaço da escola de infância (creche e pré-escola) de Reggio Emilia é organizado de maneira convidativa para que, assim, as crianças se sintam pertencentes a ele. Desde a *sezione* até os ateliês e espaços externos, toda a organização foi previamente pensada por professores, atelieristas e pedagogistas, bem como projetada por arquitetos e *designers*, para que a criança tenha autonomia de

⁴ Rinaldi (2017, p. 318) pontua: “A UDI, fundada em 1945, reuniu mulheres de diversas formações políticas – de comunistas a liberais – para lutar em prol de sua emancipação, numa época em que as mulheres italianas não tinham direito ao voto e à licença-maternidade e enfrentavam sérias discriminações na vida profissional.”

construir as suas teorias a partir daquilo que vem ao seu encontro (Heidegger, 2015), ou seja, da relação que a criança estabelece com aquilo que encontra nesses espaços propositores de experiência estética. Como muito bem apontam Maciel, Ramos e Galardini (2020, p. 47):

Estruturar os espaços não significa se referir exclusivamente à sua distribuição física ou à pura localização do material, mas, especialmente, lidar com os contextos comunicativo, relacional e cognitivo do ambiente. Nesse ambiente relacional e comunicativo, as crianças conhecem, entendem, desejam e conquistam.

Assim, nessa abordagem, a experiência estética é pensada por uma dimensão estética que é mola propulsora da aprendizagem. Trata-se de uma filosofia em que a escuta poética⁵ é ativa, porque considera a inteireza da criança e suas diferentes infâncias – seus modos de ser e estar no mundo vivido.

A escuta também é uma condição para a experiência estética – é preciso escutar o que a coisa envolvida na experiência tem a dizer. O ser humano, enquanto nomeia coisas, anda pelo caminho da representação habitual. Quando escuta o que vem ao seu encontro de modo novo, é convidado a uma relação que escapa ao hábito, caminhando por novos caminhos que se afastam da linearidade (Reis, 2024). Também, diante da literatura, manifestação artística da palavra, o leitor é convidado a uma relação que o afasta da linearidade ao lidar com um texto que lhe demanda a escuta e a disponibilidade para jogar com os sentidos, para experienciar a palavra de modo, em alguma medida, novo.

Partindo dos estudos de Larrosa (2018), a experiência é aquilo que nos atravessa. O autor destaca que, durante o dia, muitas coisas passam por nós, especialmente em uma rotina engessada pelo excesso de presença das mídias digitais e por informações advindas delas. Afinal, basta “rolar” a tela para ter informações de diferentes nichos, limitando a possibilidade de escolher um objeto com que se relacionar e o tempo para com ele fazer uma experiência estética a partir da contemplação do cotidiano.

A experiência estética é condição para a educação

⁵ Escuta poética é o *sentir pensar*, que resiste a uma padronização do currículo, pois compreende que a Educação Infantil é composta por diferentes infâncias (Reis, 2024).

estética, que, segundo Schiller (2017), é um movimento dinâmico e recíproco entre os impulsos formal e sensível. O autor argumenta que a arte é a grande potência para esse movimento, pois o ser humano, ao contemplar uma obra, poderá se colocar em uma relação com ela e então fazer uma experiência estética. Nessa relação, o humano jogará com a obra de arte por meio do impulso lúdico, deslocando-se para o estado cultivado, em que o impulso formal e impulso sensível estarão em harmonia.

Pensando nessa criança que constrói teorias a partir da experiência e que se expressa por diferentes linguagens é que se deram os primeiros passos, em Reggio Emilia, para o nascimento do ateliê. Uma escolha que, segundo Vecchi (2017, p. 41), foi revolucionária e que proporia “[...] um novo olhar em relação aos hábitos e à tradição pedagógica”. Nos espaços propostos pela filosofia reggiana, ambientes atravessados pela arte e de potência para *fazer uma experiência*, o uso de materiais não estruturados, de elementos naturais e tecnológicos, de materiais estruturados postos em novas funções e de imagens diversas fomenta a agência infantil na exploração das semelhanças dos materiais do acervo e na construção de novas representações – metaforizações – a partir deles, criando assim as suas próprias teorias. Desse modo, para as pré-escolas e creches públicas de Reggio Emilia, o ateliê passa a ser uma importante característica da filosofia reggiana, ao oportunizar à criança a livre experiencição de seu acervo e, por meio dela, a (re) elaboração do mundo que lhe cerca por meio das simbolizações.

Compreendendo a abordagem reggiana como uma perspectiva sensível do educar e do aprender, plena de potência para uma educação emancipatória, ética e estética do sujeito, este trabalho objetiva estabelecer relações entre a agência acionada na criança nos espaços reggianos, como os ateliês, que privilegiam a metáfora visual, com a agência gerada na relação com a metáfora verbal do texto literário, tomado aqui como objeto artístico e estético. Apoiado do método bibliográfico, toma por referencial, principalmente, os seguintes autores: Contini e Giuliani (2022), Eco (1991), Larrosa

(2018), Manera (2019, 2020, 2022), Paz (2012), Schiller (2017), Sontag (2020), Urban (2013) e Vecchi (2017).

A agência na/pela metáfora

No ensaio *Sobre o estilo*, Sontag (2020, p. 39) se refere à “[...] capacidade da obra de arte de envolver a mente em certas transformações”. Pensamos essas *certas transformações* como mudanças nos modos de concepção, representação e relação com o mundo e compreendemos que essa potência reside no fato de a arte ser um artefato que *sugere* ao invés de afirmar, determinar; assim provocando o novo a partir do posto na obra. Um espaço propositivo de experiência estética é aquele que assume essa característica de artefato potencialmente sugestivo e, por isso, é aberto, potencializador de agência. De modo análogo, ao ser tomado como objeto artístico e estético, também o texto literário, aquele da palavra-arte, assume caráter de *espaço* aberto e potencializador de agência.

A breve apresentação da obra *Un pensiero in festa: Le metafore visive nei processi di apprendimento dei bambini* (Cagliari *et al.*, 2022) revela uma das premissas sobre a qual se assenta o trabalho nos ateliês reggianos, ao declarar:

A metáfora é um verdadeiro sistema organizador do desenvolvimento intelectual; uma ferramenta de conhecimento que cria diferentes maneiras de ver o mundo. É, sem dúvida, uma intuição em festa, elaborada por um pensamento criativo (Cagliari *et al.*, 2022, p. 09, tradução nossa).

A sugestão, em lugar da determinação, seja ela na literatura, nas outras formas de arte ou em espaços que a proponham, como os ateliês reggianos, funciona então como ponto de abertura pelo qual o ser humano – nesse caso, especialmente, a criança – pode acessar a obra e agir na elaboração de sentidos. Assim, tanto o espaço quanto o texto, intencionalmente propositores de experiência estética, convidam a criança a pôr em suspensão sua representação habitual e a olhar para o desconhecido, para um caminho que ainda não foi experienciado.

O sentido geral de metáfora, de acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, é “designação de um

objeto ou qualidade mediante uma palavra que designa outro objeto ou qualidade que tem com o primeiro uma relação de semelhança” (Houaiss; Villar, 2009). Tal semelhança é reconhecida – quando reconhecida, uma vez que sua simples presença não garante seu desvelamento – pelo sujeito que explora a metáfora. Esse sujeito é um agente atribuidor de sentido, uma vez que, a partir da semelhança percebida, estabelecerá novos sentidos e/ou representações/metaforizações deles. Ao se deparar com um algo novo que, apesar de sua novidade, guarda com o mundo já conhecido alguma semelhança, é possível agir na (re)elaboração de sentidos e de suas representações, metaforizando suas descobertas e criações, provando a afirmação de Manguel (2017, p. 14), que diz: “a força de uma metáfora reside no reconhecimento evocado no ouvinte”. Desse modo, pode-se dizer, então, que a relação de semelhança é estabelecida no espaço aberto pela sugestão e que, no exercício de relacionar velho e novo, o ser humano, agente do sentido, põe a si mesmo em relação com seu objeto de sentido.

Manera (2022) destaca a importância da metáfora para o campo da estética, notando que essa disciplina sempre frisou seu caráter inovador, sobre o qual ele mesmo ressalta o “papel potencial na promoção do sentido de agência das crianças para a investigação e a compreensão da realidade” (Manera, 2022, p. 488, tradução nossa). Esse papel *inovador* da metáfora reside em sua potência encaminhadora de *nova* maneira de compreensão e/ou expressão e representação, em que se torna promotora de agência no ser que sobre ela opera, a partir do espaço daquilo que por ela é sugerido.

Isso vai ao encontro também do que Contini e Giuliani (2022) propõem acerca da metáfora, tratando-a como “[...] uma ferramenta de pensamento e de linguagem, ou seja, uma forma de ampliar e enriquecer nosso conhecimento do mundo” (Contini; Giuliani, 2022, p. 14, tradução nossa). Já para Lakoff e Jonhson, os próprios “[...] *processos do pensamento* humano são em grande parte metafóricos” (2003, p. 06, grifo dos autores, tradução nossa). Indo ainda mais longe, Eco (1991) defende que a metáfora está, inclusive, já no nascedouro da linguagem, afirmando que

a linguagem é, por sua natureza e originalmente, metafórica, o mecanismo da metáfora dá origem à atividade linguística e toda regra ou convenção posterior

nasce para reduzir e disciplinar (e empobrecer) a riqueza metafórica que define o homem como animal simbólico[...] (Eco, 1991, p. 142, destaque nosso).

Na medida em que o ser humano é o animal da cultura, aquele que se diferencia dos demais por não apenas existir, mas por representar sua existência e tudo o que a acompanha real ou virtualmente, concreta ou subjetivamente, o simbólico está para o humano como o piano para o pianista: um não existiria sem o outro, ou, talvez, melhor, um não *seria* sem o outro. Urban (2013) defende que a questão do simbolismo está diretamente ligada à questão da cognição e acrescenta que “Conhecer envolve não apenas a apresentação, mas também a representação” (Urban, 2013, p. 434, tradução nossa). Desse modo, as formas de representação são formas de saber – só representamos o que concebemos; tudo o que concebemos de algum modo representamos; e os *modos* de representação refletem modos de conhecer.

O interessante é que, ao representar, expressar, manifestar fora de nós aquilo que, de alguma forma, sabemos ou sentimos, aquilo que nos habita, temos a possibilidade de também *alterarmos*, reformularmos, em alguma medida, isso que sabemos ou sentimos, como em uma relação sempre em andamento. Daí depreendemos que nada *existe* fora da linguagem, de onde vem a afirmação de Heidegger (2015, p. 127): “[...] a linguagem é a casa do ser”, ao que se poderia acrescentar: assim como o ser é a *casa* da linguagem.

Eco também aponta que “[...] a metáfora *verbal* exige frequentemente, para ser de alguma forma explicada em suas origens, a remissão a experiências visuais, auditivas, táteis e olfativas” (Eco, 1991, p. 143, destaque nosso). Isso se deve ao fato de todo o nosso conhecimento do mundo ser produzido na relação *com* o próprio mundo, passando, necessariamente, pela experiência sensorial, como reiteram Lakoff e Johnson: “Uma metáfora só pode servir como veículo para a compreensão de um conceito em virtude de sua base experiencial” (2003, p. 18, tradução nossa). Logo, é na base experiencial que se dão a aproximação com o objeto e toda a (re)simbolização acerca dele.

Espaços reggianos e agência

Um dos achados da pesquisa de Reis (2024) é que a arte é a palavra-guia na abordagem de Reggio Emilia. De acordo com a pesquisadora, a proximidade de Loris Malaguzzi com a arte de vanguarda (Manera 2019; 2020) influenciou a filosofia reggiana, inicialmente pensada, nas décadas de 60 e 70 do século XX, para crianças da primeira infância.

[...] Isso porque a arte de vanguarda ou, ainda, os movimentos da nova vanguarda foram essenciais para a defesa da liberdade de pensamento e da resistência de uma escola da infância que fosse um espaço para assistência a crianças e famílias necessitadas. Malaguzzi desejava uma escola da infância alegre, em que a criança fosse protagonista de suas teorias e que houvesse um movimento de coparticipação entre crianças e suas famílias, comunidade reggiana, professoras/professores, pedagogistas, atelieristas, cozinheiras/cozinheiros, entre outros profissionais. Assim, foi construída e fortificada o *Reggio Emilia Approach* ao longo dos anos (Reis, 2024, p. 231).

Com a abertura da primeira escola municipal de Educação Infantil em Reggio Emilia, em 1963, a Robinson Crusoe, que atualmente atende crianças de três a seis anos de idade, Malaguzzi desejava uma educação inovadora. Por isso, convidou a professora de berçário Vittoria Manicardi, que, segundo ele, tinha habilidades artísticas, a integrar a equipe pedagógica da segunda escola, aberta em 1965 (Manera, 2019).

Manicardi e Malaguzzi usufruíram da criatividade na construção de cavaletes com gavetas abertas para acomodar latas de tintas. Esses cavaletes foram construídos para o acesso e manipulação de crianças pequenas com idade entre três e seis anos de idade.

Devido à ausência de um espaço físico concebido como ateliê, nas primeiras pré-escolas municipais, foi oferecida às crianças a possibilidade de saírem espontaneamente das seções em pequenos grupos, para pintar em folhas de papel e papelão de formas e tamanhos variados na área aberta principal da escola (Manera, 2019, p.133, tradução nossa).

De acordo com Reis (2024), essa proposição, organizada por Malaguzzi e Manicardi, foi um dos primeiros passos que fortaleceram

o nascimento do ateliê nas escolas de infância de Reggio Emilia, especialmente das pré-escolas que atendem crianças na faixa etária de três a seis anos. Em um primeiro momento, a falta de um espaço físico para o ateliê não foi um fator limitante para uma filosofia que cresceria com os olhos atentos aos espaços da escola, bem como ao protagonismo da criança. Como menciona Manera (2019, p. 133) na passagem supracitada, as crianças tinham liberdade para sair de suas salas de referência para pintar em diferentes tamanhos de papéis e papelão na área externa da escola, o que entendemos como um movimento revolucionário para o período pós-guerra em que estavam situadas.

Outro evento importante foi a exposição pública das criações artísticas das crianças no saguão do teatro municipal em 1966. Organizada por Malaguzzi, Manicardi e outros colaboradores, a exibição foi acessível às crianças que passavam por ali: “Na entrada da exposição, os cavaletes da pré-escola foram instalados sob o pórtico, para permitir que qualquer criança que passasse por ali pudesse pintar” (Manera, 2019, p. 133, tradução nossa). Logo, o ateliê seria inserido nas escolas da infância de Reggio Emilia. Vecchi (2017, p. 37) avalia:

A escolha de Loris Malaguzzi, no final dos anos 1960, de inserir em cada escola da infância um ateliê gerido por uma figura com formação artística foi, e é, uma escolha mais revolucionária do que pode parecer, porque levou para dentro da escola e dos processos de aprendizagem um novo olhar em relação aos hábitos e à tradição pedagógica.

Esse novo olhar que Vecchi menciona está relacionado a se deslocar de uma representação habitual do espaço de uma escola da infância. Entendemos que o ateliê foi projetado para além da preocupação com o desenvolvimento de técnicas e representa a abertura para o novo, para as relações que poderão ser construídas a partir do que compõe esse espaço. Nas palavras da autora:

Ir além dos materiais e das técnicas e observar os processos de empatia e de relação intensa com as coisas que o ateliê promove, pensar que os atelieristas se colocam como aqueles que garantem o fato de que, em cada disciplina, ou linguagem, estão sempre presentes tanto a parte expressiva e emocional quanto a racional e cognitiva (Vecchi, 2017, p. 37).

Compreendemos que o ateliê foi projetado para cultivar a inteireza da criança e os seus modos de ser, as suas construções e experiências feitas com os materiais que estão distribuídos pelo espaço. Logo, é um ambiente que educa esteticamente e que valoriza o processo de desenvolvimento da criança, como um verdadeiro terceiro educador, sendo a família e a equipe docente, respectivamente, a primeira e a segunda educadoras. Dessa forma, reportamo-nos a Rinaldi (2024, p. 87), que afirma que os “[...] percursos e processos de aprendizagem” da criança passam “[...] pela relação com o contexto cultural e escolar, que, em tal sentido, deve se fazer ‘ambiente de formação’, lugar ideal de desenvolvimento e valorização”.

A abordagem de Reggio Emilia defende a imagem de criança competente, portadora de direitos desde seu nascimento, tais como o direito à experiência estética, conforme apontado por Reis (2024), que também afirma que “[...] as metáforas são as narrativas da experiência estética” (Reis, 2024, p. 200). Assim, a defesa dessa filosofia reggiana é que a criança é capaz de

[...] fazer e desfazer realidades possíveis, de construir metáforas e paradoxos criativos, de construir símbolos e códigos enquanto aprende a decodificar símbolos e códigos. Uma criança capaz, muito cedo, de atribuir significados aos eventos e de buscar e compartilhar sentidos e histórias de sentidos (Rinaldi, 2024, p. 87).

Tendo em vista essa imagem de criança “[...] enquanto produtora de mudanças, de movimentos dinâmicos nos sistemas em que está inserida [...] produtora de cultura, de valores e de direitos; uma criança competente para viver e conhecer” (Rinaldi, 2024, p. 86-87), é que os espaços são projetados nas escolas de infância do *Reggio Emilia approach*. Com isso, a inserção do ateliê prospecta movimentos de autonomia e liberdade para que a criança *faça uma experiência* estética pensante, (re)anunciando a construção de suas próprias metáforas.

Texto literário e agência

O texto literário é a palavra tornada arte; é o deslocamento do uso corriqueiro e utilitário da palavra para uma expressão criativa e, por isso, poética – dela e do ser que por seu meio se expressa.

Lakoff e Turner (1989) demonstraram que as metáforas poéticas são, em geral, extensões e usos especiais de metáforas convencionais cotidianas, o que os levou a concluir que esse tipo se concretiza a partir de reorganização, extensão e combinações de pensamento metafórico preexistente. Para Manguel (2017, p. 39), “Ler nos permite vivenciar nossas intuições como fatos, e transformar o movimento através da experiência numa travessia reconhecível pelo texto”. Assim, na relação com o texto literário, ocorre a evocação de nossa base experiencial e é a partir dela que experienciamos o próprio texto.

Neitzel e Ramos (2022) explicam, ao tratar da literatura como objeto artístico e estético, que

[...] uma experiência com a leitura é estética quando provoca os sentidos (lembrando que estética vem do grego *aisthesis*) e requer de nós não apenas a interpretação dos signos linguísticos pela razão, mas também pela emoção, pela intuição, pela sensibilidade. A leitura do literário é uma experiência artística tendo em vista que a literatura é arte e, como tal, é um produto humano (Neitzel; Ramos, 2022, p. 25).

Desse modo, especialmente quando explorado como obra de arte, objeto artístico e estético, o texto literário evoca a integralidade humana em sua inextricável unidade sensível-inteligível (Schiller, 2017). Hentchen (2022) trata do texto literário e dessa sua potência para nos colocar em um movimento de *fazer uma experiência* encaminhadora da educação estética, quando o fruímos como objeto artístico e estético:

O vigor deste texto que tanto pode, que enseja uma educação estética, deve-se às suas potências estética e artística; este que é um texto rico e turvo, que não entrega tudo e mantém abertura para pontos de reflexão, de conflito e de reversibilidade de sentidos, é texto aberto (Eco, 2015), plural (Barthes, 1999) e, por isso, escrevível (Barthes, 1999); é texto pautado na riqueza da linguagem, manifesta grandemente na diversidade de suas figuras repletas de metaforizações, e de estratégias narrativas que levem o ser leitor para além do conforto do prazer, à crise da sua relação com a linguagem, à fruição (Barthes, 2015). Para além do simples prazer da leitura confortável que afaga a alma, é na leitura fruitiva, aquela em que o ser leitor se submete ao jogo do texto literário e por ele se perturba, é nesta leitura que o ser leitor alcança o ponto

de (re)pensar-se, de (re)pensar sua habitação no mundo e o próprio mundo que o cerca, é nesta leitura que ele se *enseja* outro (Hentchen, 2022, pp. 10-11, destaque da autora).⁶

Logo, em um movimento quase circular, partimos da experiência do viver para *fazer uma experiência* de leitura literária e, a partir dela, ressignificamos nossa experiência da vida, uma vez que, da relação com as metáforas do texto literário, pode decorrer uma novidade no (re)pensar sobre si e o mundo. Muito possivelmente, por esse motivo, Eco afirma que, na língua, “[...] a metáfora é a pane, o sobressalto, o resultado inexplicável e, ao mesmo tempo, o motor de renovação” (Eco, 1991, 142-143).

A literatura, assim, é um artefato artístico e estético, que, por meio de sua feitura intencionalmente provocativa dos sentidos – sensoriais e semânticos –, evoca nossa integralidade. Poderíamos dizer, portanto, que, no texto literário, matéria artística em grande parte fundada em elaborações metafóricas, o *motor de renovação* alcança sua máxima potência. Nele, a festa da intuição põe em festa o pensamento, em um jogo de renovação (da linguagem) do ser.

Arte para (re)anunciação de sentidos e uma educação emancipatória

Na abordagem de Reggio Emilia, a estética é “[...] uma importante ativadora de aprendizagem” (Vecchi, 2017, p. 35) porque ela “[...] é promotora de relações, de conexões, de sensibilidade, de liberdade e de expressividade” (Vecchi, 2017, p. 44). Assim, o espaço do ateliê educa esteticamente por ser ele próprio organizado esteticamente, de maneira que seja propositivo de experiência estética – e é aqui que se fortalece a vizinhança entre a experiência estética proporcionada pelos espaços reggianos e a proporcionada pela palavra-arte, a literatura.

O texto literário é estético e intencionalmente organizado para uma experiência de leitura fundada na capacidade humana de sentir, (res)simbolizar e ficcionar. Se, na metáfora *palavreira*, alguma medida de semelhança entre diversos permite a significação; nos espaços reggianos, ocorre um processo análogo,

⁶ No texto original, a autora (Hentchen, 2022) aponta todas as suas referências em notas de rodapé. Neste trabalho, optamos, a bem da clareza, por inseri-las no corpo do recorte apresentado, de modo a não se confundirem com as notas do presente trabalho.

uma vez que as características dos materiais não estruturados, dos materiais estruturados que escapam da linearidade e das imagens, ao apresentarem algum nível de semelhança entre si e o mundo conhecido pela criança, oportunizam-na novas elaborações e representações, novas metaforizações.

Estabelecida no reconhecimento da semelhança no sugerido, a proximidade entre o conhecido e o novo, tanto no ambiente reggiano quanto no texto literário, surge como a vizinhança proposta por Heidegger (2015, p. 133), quando o autor diz que “[...] o pensamento segue seu caminho na vizinhança da poesia”. Compreendemos aqui a poesia anterior como sinônimo de poema, muito mais próxima da *poiésis* grega, que envolvia o ato criativo e a técnica para criar. Para *fazer uma experiência* poética com algo – diríamos mesmo *poiética* para uma evidenciação da noção criativa grega –, a qual é intrínseca à *experienciação* estética e à (res) simbolização por ela evocada, na relação com o espaço reggiano, com o texto literário ou ainda com outros ambientes e artefatos artísticos, para um tal exercício de *sentirpensar*, há que se fruir um tempo desapressado; há que se fruir desapressadamente.

Para Larrosa (2018), a experiência requer tempo, pois não é uma ação espontânea ou impensada, uma simples presença física em dado acontecimento do mundo, mas sim uma entrega a uma *relação* singular e profunda *com aquilo que vem ao encontro* do ser humano – a coisa que *o encontra e o toca*. Logo, a experiência

[...] é o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca. Não o que *se* passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada *nos* acontece (Larrosa, 2018, p. 23, grifos nossos).

Dessa maneira, uma experiência estética é um movimento profundo que se difere de adquirir informações sobre um objeto, demandando uma *relação com* o objeto. Por isso, a experiência estética envolve um tempo íntimo e singular com o objeto em questão; envolve um movimento que prossegue da relação dos encontros, para que algo *nos* aconteça.

Segundo Reis (2024, p. 130), “[...] o tempo é elemento primordial na filosofia reggiana”. Isso porque não há priorização no excesso de informações, o que, conforme Larrosa (2018), não

contribuiria para o ato de fazer a experiência. Na abordagem reggiana, “[...] Há um cuidado com as infâncias por meio de uma abordagem que considera as cem linguagens da criança, que considera a criança e os seus modos de ser” (Reis, 2024, p. 130). Assim, nessa abordagem, o que é mais considerado é o caminho da experiência, o que é construído pela criança por meio de diferentes linguagens e materiais: a dança, a música, o desenho, a argila etc. É uma construção que tem continuidade, um movimento que, em vez de se concentrar na obtenção de um produto, foca na experiência feita pela criança, valorizando, portanto, o processo.

Por esse motivo, compreendemos que uma outra característica da filosofia reggiana seja o cultivo da inteireza da criança no cotidiano da escola da infância. A partir do contato com diferentes linguagens e por meio delas, a criança metaforiza, expressa as suas curiosidades, as suas descobertas, as suas emoções e criações. Logo, os materiais estruturados e não estruturados em espaços propositores de experiência estética, tal como o ateliê ou outro espaço da escola, propiciam outras formas de representação, que escapam do outrora habitual.

Schiller (2017) destaca que, no acionamento do impulso lúdico, no jogo entre razão e sensibilidade colocadas em movimento simultâneo sem que uma se sobreponha a outra – algo potencializado pela relação com a arte –, o ser humano se cultiva, educa-se esteticamente. Pensando na escola da infância, quando o adulto educador limita o tempo ao cronológico, furta de si mesmo e da criança a chance de escutar o devir – aquilo que lhes vem ao encontro e que poderia lhes atravessar, limitando a experiência escolar a um cotidiano habitual, linear e fragmentado, em que o impulso lúdico, acionado no *fazer uma experiência*, não pode se realizar.

Dessa maneira, uma escola da infância aberta para os encontros, que considera a criança em sua inteireza e como protagonista de seus conhecimentos, compreende a importância de um tempo que não se limita ao *chronos*, mas se estende a um tempo íntimo, poético. Manoel de Barros (2016, p. 152) sabia-o bem quando disse:

[...] a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem com barômetros etc.

Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

A atualidade está imersa em informações demasiadas e excessivamente velozes, de tal modo que mal encontramos aberturas para o encantamento do ato de *fazer uma experiência*. Contini e Giuliani nos alertam para “[...] manter sempre o diálogo educacional aberto, conscientes de que é inevitável ver o mundo a partir de uma determinada perspectiva, mas que as conexões, uma vez percebidas, estão, assim, verdadeiramente presentes” (Contini; Giuliani, 2022, p. 17, tradução nossa), e, segundo entendemos, trazem-nos *presentidade*, tornam-nos mais presentes no momento da vivência e, assim, conscientes delas.

Nos ateliês, portanto, é preciso tempo para uma agência que traga as crianças para a *presentidade* do *fazer uma experiência*, no exercício de *reconhecimento* em meio ao desconhecido e da produção do novo, da inovação, da criação, a partir do apenas sugerido. Na leitura do literário, é preciso tempo para a *presentidade* da fruição do *fazer uma experiência* com o texto, para o diálogo com ele e para o jogo de (novos) sentidos possíveis emergentes desse diálogo, a partir do reconhecimento. Para Hentchen (2022, p.88), “[...] a medida que o ser leitor alcança a literatura depende do *quanto* ele se estende em direção a ela e se permite por ela ser tocado – como em qualquer relacionamento de sucesso, é preciso entrega”. Desse modo, tempo e entrega são elementos fundamentais para uma experiência atravessadora e *poiética* encaminhadora da educação estética.

Larrosa (2018) defende que “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos da nossa própria vida” e que o sujeito que faz uma tal experiência é um ser “ex-posto”. Hentchen (2022, p.33) entende esse ser “ex-posto” como “um sujeito que, exposto, torna-se ‘ex-posto’: demovido de onde estava, daquilo que era para o eu no qual agora se ‘trans-forma’, que supera sua forma até então presente, colocando-se para além dela”. No exercício de *fazer uma experiência* nas vivências dos ateliês ou na fruição do texto literário, no jogo sensível-inteligível aí implementado, a criança, ao transformar seus objetos e seus pensamentos sobre eles, transforma também a linguagem e, com ela, a si mesma, em um exercício de emancipação. E é pelo fato de a arte possibilitar esse movimento

que Schiller (2017, p. 24) afirma: “[...] para resolver na experiência o problema político é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade”. Destarte, consideramos que a experiência estética está imbricada à educação estética e que nela se implementa, em alguma medida, uma emancipação intelectual.

Da experiência estética à educação estética

Espaços reggianos e texto literário se avizinham ao proporem uma aproximação entre o já sabido e a descoberta por vir, ao funcionarem como aberturas ou entradas para uma agência criativa, para a suspensão não apenas da representação habitual, mas também da teoria habitual, já que a simbolização é também criação de teorias acerca do simbolizado. A experiência estética que a criança faz, por meio do processo metafórico por ela acionado, oportuniza que ela estabeleça conexões entre o já posto e a novidade que cria, movimentando-a à renúncia do habitual para a (re)anunciação da *relação* que estabelece *com* a coisa que veio ao seu encontro, seja na relação com os espaços reggianos, seja na relação com a metáfora *palavreira*. Ocorre, então, que, nessa relação, o passado (o já sabido) torna-se “um futuro que desemboca no presente” (Paz, 2012, p. 69), por meio da (re)anunciação efetivada.

Acreditamos que, ao *fazer uma experiência* estética no âmbito da agência com a arte nos espaços propositores, como os reggianos e na literatura, nós, humanos, crianças ou adultos, tornamo-nos conectados enquanto conectamos e apercebidos das conexões que realizamos. Nesse movimento, que é emancipatório na medida em que nos põe como agentes no centro do processo criativo de fato *poiético* – e, às vezes, ainda melhor, cientes dessa nossa agência –, alimentamos, ao escapar do outrora habitual, o fluxo e o refluxo da linguagem (Paz, 2012) que constitui a nós mesmos e ao mundo que nos rodeia. Dessa forma, defendemos que os espaços reggianos e o texto literário, assim como a arte de modo geral, são propositores de agência criativa e potência para esse movimento metafórico, essencial para a produção de sentidos, para a educação estética e para a emancipação e que, portanto, o espaço propositor reggiano, a literatura e a arte podem – e devem – estar no cotidiano escolar, especialmente da criança da escola de Educação Infantil.

Referências

- BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior do que o mundo*. 1. ed. 4. reimp. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2016.
- CAGLIARI, Paola; DAVOLI, Antonella; MARGINI, Deanna; BENDOTTI, Michela; DE POI, Sara; GIUDICI, Claudia; RUOZZI, Mirella; VECCHI, Veia; CONTINI, Annamaria; GIULIANI, Alice. (coord.). *Un pensiero in festa: Le metafore visive nei processi di apprendimento dei bambini*. Reggio Emilia, IT: Reggio Children S.r.l., 2022. p. 14-17.
- CONTINI, Annamaria; GIULIANI, Alice. Metafore e processi metaforici. In: CAGLIARI, Paola; DAVOLI, Antonella; MARGINI, Deanna; BENDOTTI, Michela; DE POI, Sara; GIUDICI, Claudia; RUOZZI, Mirella; VECCHI, Veia; CONTINI, Annamaria; GIULIANI, Alice. (coord.). *Un pensiero in festa: Le metafore visive nei processi di apprendimento dei bambini*. Reggio Emilia, IT: Reggio Children S.r.l., 2022. p. 14-17.
- ECO, Umberto. *Semiótica e filosofia da linguagem*. Tradução de Mariarosaria Fabris e José Luiz Fiorin. São Paulo, SP: Ática, 1991. [Série Fundamentos, 64].
- HEIDEGGER, Martin. *Caminhos da linguagem*. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: São Francisco, 2015.
- HENTCHEN, Luana Camila. *Da terra de Oz a um mundo leitor de ampla potencialidade* [ou Fazer experiências literárias como caminho para a educação estética]. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, SC, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/vinculos/pdf/Luana%20Camila%20Hentchen%202022.pdf>. Acesso em: 05 set. 2025.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S. *Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 2009.3. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2009.
- LAKOFF, George; JONHSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago, USA: University Press, 2003.
- LAKOFF, George; TURNER, Mark. *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago, USA: University Press, 1989.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João W. Geraldi. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2018.

MACIEL, Rochele Rita Andreazza; RAMOS, Flávia Brocchetto; GALARDINI, Anna Lia. Qualidade em serviços educacionais italianos/Quality in italian education services. *Conjectura: Filosofia e Educação*, [S. l.], v. 25, p. 20-51, 2020. DOI: 10.18226/21784612.v25.e020041. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8220>. Acesso em: 21 set. 2025.

MANERA, Lorenzo. The aesthetic experience in the Reggio Emilia Approach. *Studi di*

estetica, Bologna, IT, ano XLVII, série IV, p. 129-147, jan. 2019. DOI:

<http://dx.doi.org/10.7413/18258646076>.

MANERA, Lorenzo. Relational spaces in Architecture, Aesthetics and Education: The Italian neo avant-garde architecture and the case of the Reggio Emilia Approach. *Scenari*, [S. l.], n. 12, p. 107-119, jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.7413/24208914059>.

MANERA, Lorenzo. Art and aesthetic education in the Reggio Emilia Approach. *Education 3-13*, v. 50, n. 4, p. 483-493, abri. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2052230>.

MANGUEL, Alberto. *O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça*. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo, Edições Sesc São Paulo, 2017.

NEITZEL, Adiar de Aguiar; RAMOS, Flávia Brocchetto. A leitura do literário como experiência artística e estética. CARVALHO, Mário de Faria; BRACCHI, Daniela Nery; PAIVA, André Luiz dos S. (org.) *In: Estéticas dissidentes e educação*. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2022. DOI: <https://www.doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95163>. Acesso em: 20 jul. 2025.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2012.

REIS, Gesiele. *A experiência estética como uma prática de cuidado de si no cotidiano da Educação Infantil*. 2024. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, SC, 2024. Disponível em:

<https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/download/40BE35BA0796EFDfE06318C9010AB80F.pdf>.
Acesso em: 19 ago. 2025.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia*. Tradução de Camila Carvalho Rocha Granghelli, Thaís Bonini. 2. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2024.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. São Paulo, SP: Iluminuras, 2017.

SCUOLE E NIDI D'INFANZIA – ISTITUZIONE DEL COMUNE DI REGGIO EMILIA; REGGIO CHILDREN. Scuole e nidi d'infanzia del comune di Reggio Emilia: Note storiche e informazioni generali. Reggio Emilia, IT: Reggio Children, 2018.

SONTAG, Susan. *Contra a interpretação e outros ensaios*. Tradução de Denise Bottmann. 1. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2020.

URBAN, Wilbur Marshall. *Language and Reality: The Philosophy of Language and the Principles of Symbolism*. New York, USA: Routledge, 2013.

VECCHI, Vea. *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. Tradução de Thais Helena Bonini. 1. ed. 2. reimp. São Paulo, SP: Phorte Editora, 2017.