



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MARINA LEITE SOARES

**O ATELIÊ DE ARTES: UM LABORATÓRIO DE ENCANTAMENTOS PARA
AS INFÂNCIAS**

FORTALEZA

2022

MARINA LEITE SOARES

**O ATELIÊ DE ARTES: UM LABORATÓRIO DE ENCANTAMENTOS PARA
AS INFÂNCIAS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, como um dos pré-requisitos para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientador(a): Profa. Dra. Luciane Germano Goldberg.

**FORTALEZA
2022**

MARINA LEITE SOARES

**O ATELIÊ DE ARTES: UM LABORATÓRIO DE ENCANTAMENTOS PARA
AS INFÂNCIAS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, como um dos pré-requisitos para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientador(a): Profa. Dra. Luciane Germano Goldberg.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciane Germano Goldberg (UFC)
Professora Orientadora

Prof. Dr. Alexandre Santiago da Costa (UFC)
Membro da Banca Examinadora

Profa. Ma. Larissa Rogério Bezerra (UFC)
Membro da Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

Apreendi na Biodança a importância de finalizar os ciclos honrando a trajetória e os encontros ocorridos bem como a celebrar a colheita advinda dos esforços empenhados no percurso. Celebro agora este momento de conclusão do curso de Pedagogia reverenciando todas as pessoas que contribuíram para que eu chegasse até aqui em profunda gratidão.

À minha família, especialmente minha mãe e meu pai que, apesar de verem eu mudar completamente a minha trajetória profissional, me apoiaram e me incentivaram a fazer aquilo que me fazia feliz.

Aos meus amigos (Tatiana, Darliane, Eugênio e Henrique), que sempre me estimularam e apoiaram a seguir o meu coração nas escolhas da minha vida. Em especial à Lari, com a qual tive tantas inspirações e trocas acerca de nossas carreiras profissionais. Ao meu namorado Alisson que sempre foi um grande incentivador durante o trajeto, me estimulando a continuar e me ajudando a acreditar na minha capacidade com muito amor.

Aos meus mestres, ícones da Pedagogia e fontes de inspiração para que eu compreendesse o meu lugar, o meu papel e a minha missão na educação, com os quais eu tenho um imenso afeto e gratidão: Luciane Goldberg, Alexandre Santiago e Bernadete Porto. Destaco nesse momento a pessoa da minha orientadora, Luciane Goldberg, em profunda gratidão, por ser esse ser humano singular que inspira almas e caminhos com paciência e afeto. Você é uma inspiração! Ressalto ainda a figura do Prof. Alexandre, um queridíssimo, que abriu os ouvidos e as portas para que eu realizasse o meu sonho. É indizível a contribuição que vocês tiveram na minha formação humana e profissional.

Agradeço também aos colegas que no dia-a-dia enfrentam as mesmas vicissitudes do cotidiano universitário, mas que também compartilham grandes momentos de alegria, dentre os quais destaco Ana Flávia, Ana Jéssika, Samantha, Iago, Danilo, Igor, entre outros que foram relevantes nesse processo.

Sou grata, por último, ao universo, a Deus, à Deusa, à Oxalá, à Alah, a essa inteligência superior que caminha em sincronia ao meu lado, abrindo caminhos e ensinando sabedorias sobre o mundo. Eu honro a vida de todos vocês e sou grata!

“Nosso conhecimento não era de estudar em livros.
Era de pegar de apalpar de ouvir de outros sentidos.
Seria um saber primordial?”(BARROS, 2010, p. 11)

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada “O ateliê de Artes: um laboratório de encantamentos para as infâncias”, é resultado de uma pesquisa qualitativa, que tem como instrumentos a pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo, a partir de observação-participante sensível, enquanto atelierista, da expressão dos sujeitos envolvidos e suas criações de significados realizados em dois ateliê de Artes, um locado em um espaço educacional formal e outro no não formal, ambos situados em Fortaleza/CE . Esta pesquisa foi motivada pelas contribuições que o contato com a Arte podem trazer para o desenvolvimento das infâncias bem como pelo reconhecimento de que o ateliê é o espaço mais adequado para tanto, consistindo em um local gerador de aprendizagens a partir da valorização das manifestações expressivas das crianças. Para embasar esta pesquisa, foram utilizados os seguintes referenciais teóricos: Veia Vecchi (2019), Lella Gandini (2019), Charles Schwab (2019), Alfredo Hoyuelos (2020), Gohn (2015), Lachini e Lemos (2021), Derdyk (1989), Schmith (2021), Bastos (2015), Barbieri (2017), entre outros. Temos como objetivo geral: identificar as contribuições do ateliê de Artes para as infâncias e como objetivos específicos: definir e caracterizar o que compõe um ateliê que promove experiências artísticas e estéticas; identificar as qualidades e competências presentes na atuação da profissional atelierista; e descrever e analisar práticas em ateliê em espaços educativos formais e não formais. Para responder aos objetivos o trabalho foi organizado em cinco partes: o capítulo um, no qual consta a introdução; o capítulo dois, onde apresentamos como o surgimento do ateliê de Artes se relaciona com o percurso histórico do ensino da Arte, especialmente no Brasil, bem como quais são as qualidades que este ateliê deve ter e que tipo de experiências deve promover; no capítulo 3, destacamos a relevante figura da atelierista dentro do contexto do ateliê, a qual, mediadora e promotora de encantos, impulsiona aprendizagens; no capítulo 4, adentramos às práticas realizadas durante a pesquisa nos espaços educativos formais e não formais, oportunidade em que refletimos sobre semelhanças e diferenças, aprendizagens e desafios; e, por último, temos o tópico referente às considerações finais, momento em que refletimos sobre os resultados da pesquisa, afirmando que os ateliês de Artes, mesmo que ainda em construção como os em análise, estão aptos a promover o desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças, podendo representar, portanto, as experiências narradas, importantes contribuições didáticas para a educação.

Palavras-chave: Ateliê de Arte. Arte-Educação. Atelierista. Experiência Estética. Arte para as Infâncias.

ABSTRACT

The present research, entitled “The Arts Studio: a laboratory of enchantments for childhoods”, is the result of a qualitative research, which has as instruments the bibliographic research and a field research, from sensitive participant observation, as an atelierist, from the expression of the subjects involved and their creation of meanings carried out in two Arts studios, one located in a formal educational space and the other in a non-formal one, both located in Fortaleza/CE. This research was motivated by the contributions that the contact with Art can bring to the development of children as well as by the recognition that the studio is the most suitable space for that, consisting of a place that generates learning from the appreciation of the expressive manifestations of the art’s kids. To support this research, the following theoretical frameworks were used: Veia Vecchi (2019), Lella Gandini (2019), Charles Schwab (2019), Alfredo Hoyuelos (2020), Gohn (2015), Lachini and Lemos (2021), Derdyk (1989), Schmith (2021), Bastos (2015), Barbieri (2017), among others. Our general objective is: to identify the contributions of the Arts studio to children and as specific objectives: to define and characterize what makes up a studio that promotes artistic and aesthetic experiences; to identify the qualities and competences present in the work of the professional atelierista; and to describe and analyze artistic practices in studio in formal and non-formal educational spaces. To answer to the objectives, the work was organized into five parts: chapter one, which contains the introduction; chapter two, where we present how the emergence of the Arts studio is related to the historical path of Art teaching, especially in Brazil, as well as what are the qualities that this studio should have and what kind of experiences it should promote; in chapter 3, we highlight the relevant figure of the atelierista within the context of the studio, who, as a mediator and promoter of enchantments, drives learning; in chapter 4, we go into the practices carried out during the research in formal and non-formal educational spaces, an opportunity in which we reflect on similarities and differences, learning and challenges; and, finally, we have the topic referring to the final considerations, when we reflect on the results of the research, stating that the Arts studios, even if still under construction like those under analysis, are able to promote the development of the multiple languages of the children, being able to represent, therefore, the narrated experiences, important didactic contributions for the education.

Keywords: Art Studio. Art Education. Atelierist. Aesthetic Experience. Art for Children.

SUMÁRIO

1 OS ATRAVESSAMENTOS DA ARTE: A CHAMA QUE TRANSFORMA.....	8
2 O ATELIÊ DE ARTES: UM ENCONTRO COM A EXPRESSÃO.....	12
2.1 O percurso da história do ensino de arte: a luta pela expressão.....	12
2.2 A arte e a experiência estética: a integração do viver.....	18
2.3 A composição do mosaico do ateliê de Artes.....	21
3 A ATELIERISTA: A FOMENTADORA DE ENCANTOS.....	29
3.1 A profissional do maravilhamento.....	29
3.2 Uma trajetória de reencontro.....	37
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ATELIÊ DE ARTES: CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICAS DE EXPERIÊNCIAS REALIZADAS EM UM ESPAÇO EDUCACIONAL FORMAL E UM NÃO FORMAL.....	41
4.1 Experiências estéticas em um espaço não formal.....	43
4.1.1 <i>Diálogos para a diversidade: noções primárias da história e da estética africana.....</i>	<i>46</i>
4.1.2 <i>Diálogos para a diversidade: noções primárias da estética indígena.....</i>	<i>51</i>
4.2 Experiências estéticas em um espaço formal.....	60
4.2.1 <i>Contexto investigativo das coleções de tampinhas.....</i>	<i>63</i>
4.2.2 <i>Contexto investigativo dos tecidos.....</i>	<i>68</i>
4.2.3 <i>Contexto investigativo de elementos naturais.....</i>	<i>72</i>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA COSTURA DE RELAÇÕES.....	79
REFERÊNCIAS.....	83

1. OS ATRAVESSAMENTOS DA ARTE: A CHAMA QUE TRANSFORMA

“Porque a gente também sabia que só os absurdos enriquecem a poesia. (BARROS, 2010, p. 11)¹”

O ensino de artes no mundo e, mais especificamente no Brasil, passou por intensas transformações ao longo da história. A compreensão da Arte enquanto área do conhecimento e a defesa das linguagens artísticas - sejam as visuais, as musicais, as corporais, etc - como meios de expressão humana representaram importantes conquistas para o ensino da arte do século XX em diante. O surgimento dos ateliês como espaços educativos, inicialmente não formais, emergem a partir deste novo paradigma e da valorização das crianças como sujeitos potentes e criadores, protagonistas de sua própria aprendizagem.

Apesar dessa conquista, verifica-se que os espaços formais de educação, majoritariamente tradicionais, ainda não reconhecem a importância da relação das infâncias com as Artes para o desenvolvimento integral do ser humano, não fomentando espaços ou oportunidades às crianças para tanto, priorizando um ensino fragmentado e descontextualizado. É necessário, desse modo, que espaços como o ateliê de Artes, na perspectiva de um lugar onde as crianças têm a oportunidade de, com liberdade e mediados por uma profissional qualificada (atelierista), explorar e investigar contextos relacionados à cultura da humanidade, podendo se expressar através de suas múltiplas linguagens e criar significados para as suas compreensões de mundo.

A defesa do ensino de Artes sob a perspectiva elencada, para além de uma reflexão teórica, emergiu, primeiramente, a partir de um percurso de vida próprio. Em conexão com as linguagens artísticas, precisei perder-me em outros caminhos profissionais para me reencontrar no âmbito da Arte, onde consegui, finalmente, um campo de expressão e criação que trouxe unidade e sentido ao meu caminhar. O desejo de que mais pessoas pudessem desfrutar de um caminhar mais integrado em seu

¹ Todas as epígrafes dos capítulos são citações de versos dos poemas do livro Menino do mato, de Manuel de Barros.

desenvolvimento, desde a mais tenra idade e valorizando os aspectos sensíveis do ser humano, motivou-me à escolha de ser Arte-educadora; o reconhecimento de que o ateliê é esse espaço gerador de conhecimento, respeitando as manifestações expressivas que lá ocorrem, despertou a vontade de ser Atelierista.

Nesse sentido, as perguntas que norteiam este trabalho são: quais as contribuições que o ateliê de Artes promove para as infâncias? Para responder a esta pergunta, mais três se seguiram a esta. Quais as qualidades que um ateliê deve ter a fim de que efetivamente contribua para a criação e desenvolvimento das culturas das infâncias? O que caracteriza uma profissional apta a mediar as situações em ateliê nessa perspectiva? Que contribuições didáticas práticas em ateliê podem ser conferidas à educação?

O objetivo geral deste trabalho, desse modo, é identificar as contribuições do ateliê de Artes para as infâncias. Os objetivos específicos, por sua vez, contemplam definir e caracterizar o que compõe um ateliê que promove experiências artísticas e estéticas; identificar as qualidades e competências presentes na atuação da profissional atelierista; e descrever e analisar práticas em ateliê em espaços educativos formais e não formais.

A metodologia empregada neste trabalho baseou-se em uma pesquisa qualitativa, valorizando, a partir de uma observação-participante sensível, a expressão dos sujeitos envolvidos na pesquisa e suas criações de significados. Os sujeitos da pesquisa foram, no espaço não formal, crianças entre 3 a 6 anos, em um grupo de no máximo 14; e no espaço formal, crianças de 1 ano, em um grupo de no máximo 11.

Minayo (2001, p. 22-23) afirma que “a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.”

Nesse ínterim, produziram-se dados em campo, oriundos de experiências estéticas em ateliê de Arte com crianças de um espaço educativo não formal e um formal em Fortaleza - CE, durante o mês de novembro de 2021. De natureza exploratória e descritiva, o procedimento adotado neste trabalho consistiu na observação

e registro das experiências por meio de fotos e vídeos e a posterior descrição das mesmas e das interações das crianças em diário de campo.

Ademais, também foi realizada uma pesquisa bibliográfica para diálogo e reflexão acerca das ideias principais que fundamentam a reflexão teórico-prática deste trabalho.

De forma a atender os objetivos propostos nesta pesquisa, este trabalho está estruturado na seguinte forma: o primeiro capítulo, intitulado Os atravessamentos da Arte: a chama que transforma, representado por esta introdução; o segundo capítulo, O ateliê de Artes: um encontro com a expressão, no qual abordaremos a definição e a caracterização de um espaço de ateliê de Artes potente para as infâncias, iniciando por meio de uma breve descrição da trajetória histórica que culminou com a proposta ora defendida, dentre outras, passando pela qualificação do tipo de experiência que este espaço deve promover, até a identificação dos atributos que devem compor um ateliê de Artes.

Os referenciais teóricos utilizados para fundamentar as ideias deste capítulo são Iavelberg e Menezes (2013), Subtil (2011), Lima (2012), Bacarin e Noma (2005), Costa (2005) e Barbosa (2002) os quais trouxeram os principais dados históricos acerca do desenvolvimento do ensino da arte no mundo e no Brasil que culminaram no movimento pela livre expressão; Hoyuelos (2020), Júnior (1981), Vecchi (2017) e Mackay (2019) que trazem contribuições a respeito da arte como propulsora de experiência estética e sobre o que constitui este tipo de experiência; Gandini (2019), Vecchi (2017) e Hoyuelos (2020) que fundamentam os processos expressivos e criativos desenvolvidos em ateliê, impulsionado pelos pensamentos imaginativos defendidos por Vigotski (2018); e, por último, Lachini e Lemos (2021) e Schwall (2019) os quais ressaltam a relevância dos materiais e a natureza de linguagem destes em um ateliê.

No capítulo três, A atelierista: a fomentadora de encantos, este trabalho se propõe a apontar qual a função e quais as qualidades que a arte-educadora deve ter para exercer o papel de atelierista, compreendendo suas formações acadêmicas (ou extra-acadêmicas), sua forma de atuação em relação em pares ou grupos, seus processos de escuta com as crianças, sua concepção de infâncias e seu estado de espírito inventivo e explorador.

Os referenciais teóricos utilizados serão Veia Vecchi (2017), com a caracterização do que nomeou de “profissionais do maravilhamento” (p. 171), Charles Schwall (2019) pela identificação de como deve ser a relação deste profissional com as infâncias e Alfredo Hoyuelos (2020) pela defesa da importância dos registros narrativos para a documentação pedagógica, importantes conceitos e ideias para a concretização de um ateliê como um laboratório do conhecimento.

No capítulo 4, denominado Práticas pedagógicas em ateliê de Artes: contribuições didáticas de experiências realizadas em um espaço educacional formal e um não formal, traremos registros e reflexões, a partir de análises críticas, acerca de experiências realizadas em ateliê com crianças em um espaço educacional formal e um não formal em Fortaleza - CE, a fim de realizar uma contribuição didática acerca de propostas possíveis (não recomendáveis ou recomendáveis a partir de outra mediação) para atuação por outros atelieristas.

Os referenciais teóricos que embasaram este capítulo foram Gohn (2015), a qual traz considerações acerca da educação formal e não formal; Lachini e Lemos (2021) que nos informa sobre características que devem compor um ateliê; Derdyk (1989), a qual contribuiu ao defender a importância do desenho nas infâncias; Schmith (2021) e Bastos (2015), que nos explica a relevância do trabalho com a argila; Barbieri (2017) a qual aponta que tipo de proposta atende aos interesses das crianças e Schwall (2019), o qual nos revela como deve ser o tipo de relação das crianças com as materialidades.

No último capítulo, intitulado A construção cotidiana do ateliê de Artes: uma costura de relações, serão apresentadas as considerações finais deste trabalho, oportunidade na qual serão explanadas suas conclusões, revelando as aprendizagens e desafios bem como as contribuições didáticas que as experiências registradas no espaço educativo formal e não formal realizaram à educação.

2 O ATELIÊ: UM ENCONTRO COM A EXPRESSÃO

“Livre, livre é quem não tem rumo”.

(BARROS, 2010, p.25)

O capítulo que inaugura este trabalho tem o objetivo de definir e caracterizar o que compõe um ateliê que promove experiências estéticas. Este assunto, nesse sentido, será abordado em três subtópicos: o primeiro tratará de como a concepção de ensino da arte foi se desenvolvendo ao longo da história mundial e brasileira em uma perspectiva pelo direito à expressão; o segundo abordará o que consiste uma experiência estética e qual a relevância dela para o desenvolvimento das infâncias; e o terceiro tratará dos elementos que devem compor um ateliê para que este se torne um espaço potente de aprendizagens através das linguagens artísticas.

Os referenciais teóricos utilizados para fundamentar as ideias deste capítulo são Iavelberg e Menezes (2013), Subtil (2011), Lima (2012), Bacarin e Noma (2005), Costa (2005) e Barbosa (2002) os quais trouxeram os principais dados históricos acerca do desenvolvimento do ensino da arte no mundo e no Brasil que culminaram no movimento pela livre expressão; Hoyuelos (2020), Júnior (1981), Vecchi (2017) e Mackay (2019) que trazem contribuições a respeito da arte como propulsora de experiência estética e sobre o que constitui este tipo de experiência; Gandini (2019), Vecchi (2017) e Hoyuelos (2020) que fundamentam os processos expressivos e criativos desenvolvidos em ateliê, impulsionado pelos pensamentos imaginativos defendidos por Vigotski (2018); e, por último, Lachini e Lemos (2021) e Schwall (2019) os quais ressaltam a relevância dos materiais e a natureza de linguagem destes em um ateliê.

2.1 O percurso da história do ensino da arte: a luta pela expressão

No decorrer da história mundial e com o advento e desenvolvimento do capitalismo, as linguagens poéticas, compreendidas neste trabalho como as linguagens artísticas (VECCHI, 2017, p.35), foram sendo formatadas no âmbito escolar para se enquadrarem dentro de estruturas pré-concebidas, o que, durante muito anos,

inviabilizou o aprofundamento da relação destas linguagens com as infâncias e seus desenvolvimentos.

No Brasil, até o século XVIII, o ensino de arte restringia-se ao desenho, porém este ensino era considerado uma prática voltada para que as crianças fossem preparadas para o trabalho em sociedade ou para a pesquisa científica (IAVELBERG e MENEZES, 2013, p. 82), compreendido, portanto, como um meio para alcançar um objetivo. O desenho não era entendido como linguagem expressiva nem as crianças eram vistas como sujeitos de seus processos de aprendizagem.

Rousseau, a seu tempo, ensaiou uma compreensão inicial do que viria a ser o movimento pela livre expressão nas Artes, quando defendeu que “o desenho deveria deixar de ser somente uma disciplina artística e tornar-se uma linguagem acessível a todos” (IAVELBERG e MENEZES, 2013, p. 85), protagonizando a semente para o reconhecimento da Arte como área de conhecimento e para a sua democratização.

Johann Pestalozzi, seu discípulo, avançou mais um pouco ao identificar “no desenho a educação da percepção visual em detrimento da visão do desenho como mera representação”, conceito mais complexo por compreender que a percepção está relacionada a múltiplos fatores, como a cultura e o conhecimento em geral (IAVELBERG e MENEZES, 2013, p. 87). Em seguida, Herbert Read e Friedrich Froebel, também forneceram suas contribuições ao defender o propósito estético da Arte em si, indo de encontro às práticas eminentemente técnicas que prevaleciam no ensino das Artes (Idem, 2013, p. 89).

O século XX trouxe-nos uma mudança de paradigma, especialmente no pós guerras, uma vez que o impacto desses conflitos mundiais acarretou reflexões diversas na população mundial, no que diz respeito a valores, à sensibilidade e ao futuro da humanidade, assim como uma importante revisão em relação às visões de criança e de infância. Dentro desse contexto, várias áreas de conhecimento - Psicologia, Arte, Educação, etc - iniciaram movimentos vanguardistas no intuito de viabilizar caminhos diferentes em direção à construção de sociedades democráticas que respeitassem a

diversidade humana e que vissem a criança como um ser singular, em desenvolvimento, não apenas como um adulto em miniatura.

A Semana da Arte Moderna em 1922, juntamente com o movimento da Escola Nova no Brasil, representaram dois marcos históricos nacionais importantes que configuraram o surgimento de uma postura crítica em relação ao fazer artístico clássico e à Pedagogia Tradicional e objetivaram criar espaços para uma arte genuinamente brasileira e que fomentasse a livre expressão artística e uma Pedagogia que compreendesse a criança como um sujeito ativo, o protagonista e o centro da própria aprendizagem. (SUBTIL, 2011, p. 246) “O ensino modernista de arte para crianças desponta ao privilegiar-se a perspectiva da criança no aprender, ou, em outras palavras, ao se considerar que o que move a criação é a experiência singular da criança em suas interações com o mundo[...]” (IAVELBERG e MENEZES, 2013, p. 89).

Nesse sentido, Dewey (IAVELBERG e MENEZES, 2013, p. 90), um dos idealizadores do movimento da Escola Nova, definiu sua compreensão acerca da livre expressão através das linguagens artísticas como

[...] a existência de uma situação em arte aberta à investigação permanente, baseada em hipóteses que levam à prática cuja problematização e observação consciente norteiam a sua continuidade até a consumação, o que abre novas possibilidades de experiências onde realizar, refletir e consumir são contínuos.

Franz Cizek, em Viena (1897), criou a primeira escola de artes para crianças, direcionada para crianças carentes, e acreditava que estas poderiam desenvolver seu potencial natural sem a imposição de técnicas de adultos. Eram oferecidos materiais diversos às crianças, entre 2 a 14 anos, que produziam resultados elaborados. (IAVELBERG, 2010, p. 244)

Inspirados nesses ideais, os brasileiros Anitta Malfatti e Mário de Andrade, durante a década de 30, foram dois artistas que, em seu ateliê e na Biblioteca Infantil Municipal do Departamento de Cultura de São Paulo, respectivamente, protagonizaram

as primeiras escolas de ensino de arte para crianças e adolescentes na perspectiva renovadora da expressão criativa livre (ESCOLINHA, 2015).

Após o término de um dos períodos ditatoriais brasileiros (pós-45) e a despeito do desserviço que acarretou para o avanço do referido debate, o período de redemocratização foi marcado pelo reavivamento destas ideias renovadoras e a implementação de iniciativas como as Escolinhas de Arte do Brasil, concebidas pelo artista Augusto Rodrigues. Esta inovação transformou-se em um movimento nacional que defendia um ensino de arte que privilegiava a livre expressão das crianças, o que ia ao encontro dos postulados defendidos pelos escolanovistas, recebendo grande apoio de Anísio Teixeira e Helena Antipoff. (SUBTIL, 2011, p. 246-247).

Nestes espaços, as crianças tinham a oportunidade de entrar em contato com diversas linguagens artísticas e se expressarem livremente, fora dos modelos da escola tradicional e os professores “não interferiam em sua produção, pois acreditavam nessas atividades como válvulas de escape para liberação de energias, descargas de emoções e meio legal para expressar sentimentos, quaisquer que fossem eles do ponto de vista social ou moral”. (LIMA, 2012, p. 457)

O desenvolvimento do Movimento de Escolinhas de Arte (MEA) do Brasil, durante as décadas de 50, 60 e 70, deu-se em espaços educacionais não formais, não alcançando o ensino público em geral, mas proporcionou importantes avanços no debate sobre Arte e Educação, inclusive promovendo consultorias e formação de profissionais (COSTA, 2005, p. 3 - 6). Nesse diapasão, BACARIN e NOMA (2005, p. 3) aduzem:

A Educação através da Arte, expressão que traduz a proposta educacional, filosofia e metodologia da EAB e também do MEA, representou a fundamentação que permeou a Arte-Educação e, até hoje influencia os arte-educadores do Brasil. O MEA propôs como princípio norteador os mesmos postulados novos da escola européia e norte-americana, do início do século XX e adaptou os princípios de Dewey e Read, a saber, o respeito para com a expressão livre da criança, seu gesto-traço, suas brincadeiras de faz de conta, sua espontaneidade.

Tendo em vista que não havia à época curso para a formação de professores de arte, foi criado o Curso Intensivo de Arte e Educação (CIAE) pela Escolinha de Arte do Brasil (EAB). Seu público alvo não era apenas professores, mas também estudantes, artistas, psicólogos, etc., o que trazia ao curso e aos debates uma diversidade de ideias e percepções que fomentava a inovação e a transformação das práticas e dos processos criativos. Este representou o primeiro curso de formação para arte-educadores no Brasil (LIMA, 2017, p. 1305).

O Movimento de Escolinhas de Arte (MEA) no Brasil alcançou tanta repercussão que impulsionou, na década de 70, a novidade legislativa que determinou a obrigatoriedade do ensino de artes nas escolas, através do art. 7º da Lei nº 5692/71 (SUBTIL, 2011, p. 247). Estava prevista, desse modo, a Educação Artística. Nesse sentido, LIMA (2017, p. 1308) afirma que

[...] a inclusão da Educação Artística no currículo escolar seria o resultado do desejo de professores envolvidos com o MEA de expandir o ideário de educação através da arte na escola formal e tinha o CIAE como um programa de formação para novos mestres que formaria arte-educadores que atuariam em sala de aula.

Entretanto, esta previsão legislativa englobou todas as linguagens poéticas em um termo genérico, desconsiderando as especificidades de cada linguagem artística, e caracterizou-a como uma atividade, desqualificando a Arte como área de conhecimento com seus métodos e conteúdos, acarretando o direcionamento do ensino para práticas tradicionais de treinamento de habilidades e para livros didáticos (SUBTIL, 2011, p. 247).

A despeito da existência do CIAE, os profissionais formados por este curso não puderam ser todos aproveitados pela nova legislação, uma vez que se exigia formação acadêmica para atuação acima da 5ª série (BARBOSA, 2002, p 170). Porém, não havia cursos de Licenciatura em Artes espalhados pelo Brasil que atendessem à necessidade nacional, o que acarretou o surgimento de uma Licenciatura Curta em Educação Artística, com duração de 2 anos, em 1973, para atender à esta demanda profissional, ocasionando a formação, em um tempo muito breve, de profissionais polivalentes que

eram consideradas aptos a ensinar Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho Geométrico (BARBOSA, 2002, p. 170), o que, por si só, já representava um grande equívoco.

Uma consequência decorrente desta questão foi que, em razão da ausência de profissionais no mercado e da obrigatoriedade do ensino, profissionais de outros componentes curriculares e não habilitados em Artes, eram locados para exercer a função do arte-educador, demonstrando o lugar desprivilegiado que as Artes ocupavam na educação formal, as quais podiam ser ministradas com total ausência de preparo teórico ou propósito pedagógico.

Ademais, tendo em vista o despreparo teórico-prático dos profissionais responsáveis pelo ensino da arte, muitos se equivocaram na compreensão de como estimular a livre expressão infantil em uma prática educativa, deixando as crianças à mercê dos próprios materiais disponíveis, sem qualquer contextualização. Destaca-se que, conforme defendido por Dewey, compreende-se que a espontaneidade é fruto de longos períodos de atividade, caso contrário é vazia enquanto expressão (IAVELBERG e MENEZES, 2013, p. 90), não devendo, portanto, a criança estar entregue à sua própria sorte, como, erroneamente, muitas pessoas ainda compreendem o movimento pela livre expressão infantil .

Dos prejuízos causados por esta imposição legislativa na institucionalização da arte na escola, surgiu o Movimento da Arte-Educação do país, o qual, juntando artistas e professores, a partir da experiência do MEA, de ideais escolanovistas e do desejo de ampliar a livre expressão artística, debatiam os rumos do ensino de arte no Brasil a partir de uma visão crítica do modelo vigente. (ISER, 2015, p. 13)

Durante o processo de redemocratização da década de 80, novos debates acerca do ensino da arte foram travados em direção ao reconhecimento da Arte como área de conhecimento que detém uma epistemologia própria e, portanto, assim deve ser compreendida nos processos educacionais, não se reduzindo à mera atividade. Esta questão aprofundou-se com a organização da Associação Brasileira de Educação

Musical (ABEM) e da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), os quais promoviam discussões nacionais nessa direção.

Apenas na década de 90, com o advento da LDB nº 9.934/96, art. 26, § 2º, o termo Educação Artística foi substituído por Artes, tornando obrigatório o ensino da Arte na Educação Básica, reconhecendo-a como um componente curricular, uma área do conhecimento, detentora de conteúdos, métodos e cultura (SUBTIL, 2011, p.249). No final da década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) relacionados à Arte definiram as linguagens que o incorporariam (dança, teatro, música e artes visuais) e previram um sistema de orientação para a prática pedagógica dessa área de conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular, documento atual em vigência no país, por sua vez, regulamenta ainda mais o ensino de Artes, composta pelas quatro linguagens já previstas nos PCN, prevendo as competências e habilidades a serem desenvolvidas no decorrer da trajetória escolar pelas crianças. Pelo exposto, o ensino das Artes está previsto como componente curricular obrigatório de todo o Ensino Básico, abrangendo desde a Educação Infantil ao Ensino Médio no Brasil. Mas, instituída a obrigatoriedade deste ensino, que tipo de vivência ele deve proporcionar para que impulse verdadeiros processos de aprendizagens para as infâncias?

2.2 A experiência estética: a integração do viver

A Arte, compreendendo várias linguagens poéticas, tem o potencial de promover aprendizagens que abrangem o humano em sua integralidade racional e emocional, favorecendo a criação de um conhecimento complexo, sistemático, sensível e ético, ao contrário do que o ensino tradicional fragmentado promove. “A racionalidade sem emoções nem empatia, assim como a imaginação sem cognitividade nem racionalidade, constrói um conhecimento humano parcial, incompleto” (VECCHI, 2017, p. 28-29).

Ademais, a aprendizagem relacionada à Arte envolve processos de intensa criatividade e expressividade, ocasião em que o sujeito atuante compreende e inova

sentidos sobre o mundo que conhece, em autênticos movimentos autorais. Segundo MACKAY (2019, p. 155):

As artes são ferramentas de autoria que permitem tanto a criação quanto a interpretação de imagens sensoriais [...] as artes talvez sejam a maneira mais poderosa de nutrir a criatividade das crianças pequenas e, ao mesmo tempo, permitir que os adultos percebam a expressão destas com autoria.

Importa destacar que a estética, o eixo fundante do trabalho artístico, representa uma dimensão humana, uma vez que, ao longo da sua vida, o ser humano constrói um senso estético a partir de suas experiências de vida, reflexões e conexões de pensamento, criando conceitos e valores que orientam seu caminhar existencial. Sobre o assunto, Veia Vecchi (2017, p. 34) afirma que:

Trata-se de uma aspiração que encontramos em todos os povos e culturas, atuais e passadas: a atenção estética, entendida e vivida como filtro de interpretação do mundo, como atitude ética, uma forma de pensamento que requer cuidado, graça, atenção, sagacidade, ironia, uma abordagem mental que supera a simples aparência das coisas e evidencia aspectos e qualidades inesperadas.

Portanto, fomentar uma atitude estética, através da Arte, é fomentar uma atitude ética perante a vida, uma ação “promotora de relações, conexões, de sensibilidade, de liberdade e de expressividade” (VECCHI, 2017, p. 39) e empatia.

A estética no pensamento humano, segundo Veia Vecchi (2017, p. 29), estaria em uma “zona de tensão e aproximação entre racional e imaginativo, entre o cognitivo e o expressivo”, representando um lugar de conexões e relações, constituindo, portanto, uma metaestrutura: a estrutura que conecta.

Por esta razão, a estética também representa um importante componente da aprendizagem humana que deve ser considerado nos processos educacionais formais. Segundo Malaguzzi (apud Veia Vecchi, 2017, p. 28), a vibração estética, composta pela percepção sensorial, o prazer e a sedução, constitui um importante ativador de aprendizagens, alimentando “um conhecimento que não se nutre somente de

informação, mas que, evitando uma fácil classificação em categorias, leva a uma empatia e a uma relação com as coisas, estimulando a criação de conexões”.

O trabalho com o senso estético, logo, implica a compreensão deste como “uma modalidade de investigação, chave de interpretação, lugar da experiência” (VECCHI, 2017, p. 36). Para tanto, logo, é necessário que o ensino de arte promova experiências, mas não qualquer uma, experiências estéticas. Então, qual a diferença entre a experiência estética e as demais?

A experiência estética constitui uma vivência que proporciona ao indivíduo, movimentado por um impulso interior atrelado a um aspecto emocional, um campo de expressão para criação e recriação de sentidos, podendo levar ou não a processos artísticos. Evidencia-se a importância do elemento emocional para a realização deste tipo de experiência, uma vez que ele configura um ativador de desejos, arrebatamentos, encantos, dúvidas, fagulhas que iniciam o percurso do conhecimento. Nesse sentido, Veia Vecchi (2017, p.147) narra que:

A expressão se concebe como processo não como resultado, o criador artístico aprende expressando e toda expressão é autoexpressão e responde a um impulso interior espontâneo. À exteriorização de uma impulsão não é uma expressão. Para que haja expressão, deve existir uma emoção. Essa emoção é o que leva à arte, à experiência estética.

Dewey (apud HOYUELOS, 2020, p. 146) defende que a experiência estética é aquela “entendida como qualquer dos processos conscientes de nossa vida”, estando, portanto, relacionada ao nosso cotidiano. Malaguzzi também argumenta que o cotidiano é a matéria-prima dos encantamentos, oferecendo elementos concretos dos quais são extraídos e aprofundados os temas geradores dos percursos investigatórios das crianças. (VECCHI, 2017, p. 267). No entanto, este cotidiano não aprisiona a experiência, antes o liberta, para, a partir dele, reconstruir novos significados sobre o mesmo. Duarte Júnior (1981, p. 84), sobre experiência estética, afirma que:

Na experiência estética ‘o cotidiano’ é colocado entre parênteses e suspenso. Suas regras são abolidas. Por um momento o princípio do prazer coloca diante de nós a sua criação, que nos envolve carinhosamente. O mundo real

parou. Desfez-se. Do seu ventre estéril surge uma nova realidade com que nos embriagamos misticamente'. Esta é a experiência estética: uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja.

Na vivência desta experiência, assim como aduz Duarte Júnior, estabelece-se uma relação EU-TU de unidade entre o sujeito e o objeto de conhecimento, sem qualquer relação hierárquica, e “todas as formas possíveis de a consciência apreender o mundo estão presentes no momento da relação” (1981, p. 83). Por esta razão, esta experiência tende a trazer uma compreensão mais ampla e integral do vivido, conferindo uma unidade ao aprendizado. (VIGOTSKI, 2018, p. 27)

É desta relação EU-TU, entre consciência e objeto estético, mediada ou não, que o senso estético, a beleza, a poética e a ética emergem, impulsionando os indivíduos a adoção de uma postura e de um comportamento sensível e solidário ao outro e ao mundo. Nesse sentido, a experiência verdadeira, considerada aqui como a estética, “é uma organização do novo e do velho, de maneira que os valores e significados anteriores adquiram vida nova no estado presente e se desenvolvam como uma experiência nova” (HOYUELOS, 2020, p.147), uma ação nova no mundo.

Qual seria, nesse diapasão, o ambiente propício para a promoção das referidas experiências estéticas através das Artes para as infâncias? Defende-se, neste trabalho, que os ateliês são os espaços mais convenientes para fomentar encantamentos. Mas o que consistiria um ateliê? O que compõe um ateliê potente para as aprendizagens das infâncias?

2.3 A composição do mosaico do ateliê de Artes

Os ateliês, originalmente, foram concebidos como os lugares onde artesãos faziam suas produções e ensinavam para seus aprendizes técnicas para a fabricação de suas obras? No decorrer da história, durante os séculos XVIII, XIX e início do XX, os artistas passaram a adotar esta nomenclatura para fazer referência a espaços onde seus processos criativos, experimentações e obras eram criados, fomentando uma cultura artística atrelada aos ateliês (HOYUELOS, 2020, p. 130). Estes lugares, a esse tempo,

entretanto, não eram concebidos ou compreendidos como potenciais espaços educacionais, tampouco direcionados para as infâncias.

Na década de 30, no Brasil, conforme aludido no início do capítulo, algumas iniciativas privadas emergiram para transformar ateliês de artistas em espaços educacionais informais voltados para crianças e adolescentes ou criar outros espaços com nomenclatura diversa que tinham o mesmo objetivo como as Escolinhas de Arte do Brasil. Nesses lugares, buscava-se dar livre vazão à potência expressiva e criativa das crianças e adolescentes através das linguagens artísticas e da experiência estética.

Esse impulso no país teve como influência Franz Cizek, artista que iniciou o Movimento de Arte Infantil em Viena, Herbert Read através do livro “A Educação pela arte” e Viktor Lowenfeld que, a partir de uma perspectiva mais experimental no fazer artístico, orientado pelo interesse das crianças e sem qualquer orientação da estética adulta, inovou ao criar novas formas de ensinar arte para as infâncias (IAVELBERG e MENEZES, 2013, p. 92).

Em consonância com esses ideais, os quais haviam ganhado força na Europa e nas Américas, surgia, no pós-Guerra, na região de Reggio Emilia, na Itália, uma visão inovadora a respeito dos ateliês. Essa visão advinha da adoção de uma concepção de criança, de escola, de professor, de espaço educativo, de práticas educativas, etc., direcionados à valorização das linguagens de expressão da criança (GANDINI, 2019, p. 6) e o reconhecimento desta como um sujeito de direitos e de aprendizagens.

A partir de 1965, com a criação das primeiras pré-escolas municipais, o idealizador da Pedagogia Reggiana, Loris Malaguzzi, teve a ideia de empregar professores com formação em artes visuais como assistentes e locá-los para realizar um trabalho de expressão visual com as crianças de 3 a 6 anos em uma sala própria, a qual intitulou de ateliê, resgatando a ideia de experimentação artística atrelada a este espaço. (GANDINI, 2019, p. 6)

A compreensão do espaço do ateliê em Reggio, no entanto, ultrapassa a nomenclatura de um lugar apenas voltado ao fazer artístico ou uma simples sala de artes. O conceito de ateliê defendido por esta abordagem é muito mais complexo e

engloba um emaranhado de relações e materialidades que ativam processos de expressão criativa e elaboração de sentidos, promovendo aprendizagens significativas através das linguagens poéticas, “[...] um laboratório, para muitos tipos de transformações, construções e expressões visuais.” (GANDINI, 2019, p. 6)

Lella Gandini (2019, p. 9) afirma sobre o ateliê em Reggio:

O ateliê tinha que ser um lugar para pesquisar motivações e as teorias das crianças a partir de seus rabiscos, um lugar para explorar variações de instrumentos, técnicas e materiais que usamos para trabalhar. Tinha que ser um lugar que favorecesse os itinerários lógicos e criativos das crianças, um lugar para se familiarizar com semelhanças e diferenças entre linguagens verbais e não verbais.

Nesse diapasão, a abordagem reggiana defende o ateliê como um espaço para a expressão das cem linguagens das infâncias, metáfora criada por Malaguzzi para defender a ideia de que as crianças se expressam por muitas linguagens, verbais e não-verbais, mas a escola opta por focar a expressão apenas na primeira, a verbal. Esta concepção de ateliê surgiu para subverter tal prática, dando espaço de expressão e criação às crianças por meio das múltiplas linguagens poéticas.

A semelhança dos processos de criação das crianças com os elaborados pelos artistas, representados pela relação empática entre coisas, o uso de linguagens artísticas de forma transversal, a integração dos aspectos cognitivos aos expressivos, o entusiasmo, a busca de sentidos, as metáforas e conexões originais, provavelmente resultado de pensamentos não submetidos a estruturas rígidas (HOYUELOS, 2020, p. 138), abrem espaço para uma intensa exploração das linguagens artísticas nas infâncias. “É dizer que, para Loris, o pensamento não surge da ação, mas, sim, que se constrói das ações solidárias das cem linguagens” (HOYUELOS, 2020, p.156).

Nesse sentido, as linguagens poéticas, também intituladas linguagens expressivas, tem um grande potencial comunicativo de subjetividades e “as possibilidades combinatórias e criativas de mais linguagens enriquecem a percepção e

intensificam a relação que a criança tem com a realidade e o imaginário” (VECCHI, 2017, p. 49).

Sobre este potencial comunicativo, disserta Veia Vecchi (2017, p. 46) que “cada linguagem possui uma gramática própria, tem uma especificidade peculiar, mas apresenta, também, uma estrutura preparada para a comunicação e a relação. Estruturalmente, a linguagem está aberta à comunicação.”

Na base do processo comunicativo e relacional estabelecido nos ateliês, está uma Pedagogia que privilegia a escuta das crianças e o diálogo, dando relevância aos seus questionamentos e dúvidas e transformando-os em motes para projetos que viabilizem o aprofundamento de conhecimentos e ativem aprendizagens, compreendendo estes como um processo e não como um resultado.

Uma das bases do nosso trabalho é uma atenta, respeitosa, solidária e carinhosa escuta das estratégias e das modalidades de pensamento das crianças, de crianças que se sentem livres para expressar opiniões e confiantes pelo fato de que serão escutadas com atenção e respeito. (VECCHI, 2017, p. 60)

Sendo escutadas, logo as crianças aprendem o valor desse ato e compreendem como ele é essencial para a comunicação, promovendo escutas generosas e relacionais, motivo pelo qual o profissional do ateliê deve incentivar o compartilhamento de seus pensamentos e de suas imagens mentais. (GANDINI, 2019, p.44)

O ateliê seria, portanto, um espaço de “escuta visual” ou “escuta multissensorial”, “um lugar para sensibilizar o próprio gosto e senso estético, um lugar para exploração individual de projetos, um lugar conectado com experiências planejadas” (LACHINI e LEMOS, 2021, p. 224). Portanto, um espaço de pesquisa e de investigação por meio das linguagens e materialidades disponíveis, um laboratório do pensamento e dos sentidos.

Cumprir destacar ainda a potência expressiva que o trabalho em ateliê com as linguagens poéticas e as crianças detém. A expressão é um processo e o criador aprende expressando um impulso interior espontâneo, impulso este munido de forma,

procedimento, conteúdos, motivações, etc (GANDINI, 2019, p. 10), o qual, acompanhado do elemento emocional (HOYUELOS, 2020, p. 147), promove uma experiência estética que comunica subjetividades e sentidos do mundo.

Por meio das linguagens artísticas - o grafismo, a modelagem, a colagem, o teatro, a música, a dança, a fotografia, etc - o referido impulso encontra um caminho para se realizar externamente na forma de expressividade das infâncias, as quais, compartilhadas, permitem a externalização de novos impulsos, transformados pelo processo anterior, em autênticas iniciativas autorais. (MACKAY, 2019, p. 157)

Nesse sentido, Lella Gandini (2019, p.10) afirma:

Na verdade, o desenho, a pintura e o uso de todas as linguagens são experiências e explorações da vida, dos sentidos e dos significados. São uma expressão de urgências, desejos, reafirmações, pesquisa, hipóteses, reajustes, construções e invenções. Seguem a troca da lógica e do compartilhamento. Geram solidariedade, comunicação com nós mesmos, com as coisas e com os outros. Oferecem interpretações e informações sobre os fatos que ocorrem ao nosso redor.

Evidencia-se que o desenvolvimento da expressividade das crianças em ateliê está imbricado também com intensos processos criativos que ocorrem concorrentemente e em relação. Não somente concernentes aos usos e ideias originais relacionadas ao trabalho com as materialidades em ateliê, o processo criativo amplia-se para compor o próprio processo de aprendizagem (MACKAY, 2019, p.155).

A criatividade ultrapassa os processos do pensamento rotineiro, orientado por símbolos já conhecidos, para estabelecer novas e originais conexões e relações simbólicas entre experiências, recriando e ampliando sentidos e significados sobre o já conhecido e criando novos para o recém descoberto (DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 88).

O substrato para os processos criativos é a própria imaginação que “diz respeito à articulação dos sentimentos, à sua transformação em imagens e ao encontro de símbolos que expressem esses processos e resultados.” (DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 90). Por meio da imaginação, as crianças, em um ato de subversão, se desprendem do

mundo físico para criar novas realidades que atendam aos seus interesses imediatos de conhecer. Acerca da brincadeira da criança, aduz VIGOTSKI (2018, p. 18):

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como a brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.

Entretanto, a criatividade apenas é potencializada quando, além das materialidades necessárias para sua vazão, ela é fomentada por interações sociais. É através das relações que as crianças vão ao encontro de diversidades de pensamento que criam uma tensão/aproximação com o já aprendido, viabilizando a formação de novas percepções delas de si, do outro e do mundo.

Promover o encantamento nos processos educacionais, propiciando constantes momentos de escuta ativa, é de vital importância para que a vibração estética conduza o aprendente a processos de empatia - simpatia ou antipatia - que permita a criação e recriação de sua relação e ideias com o objeto de conhecimento ao qual está em contato e “são justamente essas pulsações de vida que frequentemente estimulam intuições e conexões entre elementos diversos, desenvolvendo nossos processos criativos”. (VECCHI, 2017, p. 32). Nesse sentido, aduz Lella Gandini (2019, p. 46) que a “criatividade não é apenas uma qualidade do pensamento do indivíduo; ela também é um projeto interativo, relacional e social. Ela requer um contexto que lhe permita existir, ser expressa e tornar-se visível.”

Compreendendo que o espaço que se ocupa revela os valores de quem o habita, a abordagem Reggiana defende que o espaço do ateliê, assim como o de toda a escola, é também considerado também um educador (HOYUELOS, 2020, p. 78). Tal fato centraliza a questão do aspecto estético e relacional do ambiente como uma questão pedagógica que deve ser planejada no cotidiano e deve estar relacionada com o projeto geral da escola. Nesse sentido, Lachini e Lemos (2021, p. 222) caracterizam o espaço do ateliê como:

O espaço precisa se comunicar-se, ser flexível, atender ao interesse do aprendiz e criar um ambiente generoso, seguro, comunicativo e organizado de forma favorável ao relacionamento e à interação, garantindo a efetivação da aprendizagem, sendo capaz de acolher a individualidade de cada criança, recebendo materiais trazidos pelas crianças e contribuindo, assim, para seu reconhecimento como um ser único e subjetivo.

No que diz respeito às materialidades disponíveis em ateliê, a abordagem de Reggio Emilia avança na compreensão destes como meros meios físicos para defendê-los como linguagens, com os quais as crianças se relacionam e expressam suas interpretações e compreensões. (LACHINI e LEMOS, 2021, p. 22)

No entanto, ofertar materialidades com natureza de linguagem não significa oferecer quaisquer materiais e colocá-los à disposição das crianças. A fim de que se torne um veículo de expressão, elas devem ser dotadas de sentido no contexto de aprendizagem das infâncias, devem ser expressivas - comparáveis à linguagem verbal - e devem ter a potência de serem descobertas e redescobertas, considerando suas características específicas, a partir da intencionalidade pedagógica que envolve sua exploração e investigação (SCHWALL, 2019, p. 63). Para tanto, é indispensável o estabelecimento de um conjunto de relações dinâmicas - criança-criança, criança-adulto, criança-material - para que esses materiais viabilizem a expressão das subjetividades envolvidas.

Acerca dos materiais como linguagem, acrescenta Charles Schwall (p. 52)

Um material transforma-se em linguagem quando, por meio do relacionamento de uma criança com as capacidades únicas desse material, cria-se e comunica-se sentido. Nesse processo, o papel do professor é constituído em camadas e é multifacetado. Estruturas de aprendizagem podem ser concebidas para envolver o uso dos materiais pelas crianças, promover descobrimentos abertos e, ao longo do tempo, desenvolver a compreensão do potencial expressivo e comunicativo dos materiais.

No intuito que estas materialidades se transformem em meios de expressão e criatividade, respeitando os interesses e o protagonismo infantil, é importante que o ateliê seja um espaço da diversidade de materiais e ideias e que estas tenham a

oportunidade de serem revisitadas e reconstruídas dentro de um processo em que o resultado não é o foco da aprendizagem, mas o percurso que mostra como o pensamento compartilhado de cada criança foi sendo construído através do uso dos materiais. Nesse diapasão, VIGOTSKI (2018, p. 25) afirma que “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia”.

Pelo exposto, constata-se que o ensino da arte para as infâncias no Brasil tem na experiência dos ateliês, mais profundamente na abordagem de Reggio Emilia, referências teóricas e práticas para a implementação nos espaços escolares ou não escolares de um ambiente que, respeitando a criança como um sujeito histórico e de direitos, oportunize, através das linguagens poéticas, processos educacionais em que a escuta, investigação, a expressividade e a criatividade das crianças sejam fomentadas através do uso de suas múltiplas linguagens.

Desse modo, estes espaços, por meio da realização de experiências estéticas, estariam promovendo a construção de um conhecimento amplo, sistemático e complexo e o desenvolvimento de um senso estético e de uma atitude ética perante o mundo e os outros em nossas crianças. SCHWALL *et al* (2019, p. 114) afirmam que:

No centro do nosso trabalho o ateliê é, ao mesmo tempo, o ponto focal físico e o espaço conceitual que é catalisador e lugar da nossa produção de sentidos. É uma dança de sentidos feita em relação aos outros e à experiência. Não existe desfecho estabelecido. O desfecho, esperamos, irá além dos nossos sonhos extravagantes. Sabemos que estamos mirando nas estrelas (p.114)

Mas, para que estes espaços contenham a potência acima narrada, é necessário que haja uma intencionalidade pedagógica que permeie o espaço educador do ateliê. Nesse sentido, qual seria, então, a função e as qualidades que uma atelierista deveria deter para potencializar o ateliê de artes como um lugar de aprendizagens significativas?

3 A ATELIERISTA: A FOMENTADORA DE ENCANTOS

“Eu bem sabia que a nossa visão é um ato poético do olhar”. (BARROS, 2010, p. 65)

Este capítulo tratará da importância do papel desempenhado pela profissional que atua através do ateliê: a atelierista. No decorrer do texto, inicialmente, identificar-se-á as qualidades e competências presentes na atuação da profissional atelierista e como, valorizando o protagonismo infantil por meio de uma escuta ativa e realizando intensos processos de reflexão de suas práticas pedagógicas, tornam-se peritas em promover encantamento nas infâncias. Após, abordarei um pouco da minha trajetória, a fim de traçar os pontos culminantes que me levaram hoje a atuar como atelierista, trazendo algumas reflexões sobre o que me levou a esta escolha profissional.

Os referenciais teóricos utilizados serão Veia Vecchi , com a caracterização do que nomeou de “profissionais do maravilhamento” (2017), Charles Schwab (2019) pela identificação de como deve ser a relação deste profissional com as infâncias e Alfredo Hoyuelos (2020) sobre qual a importância das narrativas para a documentação pedagógica, importantes conceitos e ideias para a concretização de um ateliê como um laboratório do conhecimento.

3.1 A profissional do maravilhamento

A potência do ateliê, em si, não advém apenas de um espaço, mas da composição de um emaranhado de relações e materialidades, as quais serão impulsionadas por uma importante agente deste lugar, a atelierista. Esta, através da criação de suas intenções pedagógicas advindas de uma escuta sensível às crianças, promoverá o enriquecimento do ambiente educador, o aprofundamento das relações e a vibração estética necessária para dar início ao processo de conhecimento.

Originalmente, segundo a abordagem em Reggio, a profissional atuante como atelierista deve ter formação acadêmica na área de Artes, pois acredita-se que esta teria uma gama de referências e práticas artísticas que contribuiriam para uma aproximação mais aprofundada entre a cultura contemporânea e a cultura das infâncias, conexão que viabilizaria a inspiração para a criação de contextos exploratórios para as crianças. (VECCHI, 2017, p. 198) Neste trabalho, defende-se que é desejável a formação acadêmica, mas se o profissional detiver outras formações que contemplem as linguagens artísticas, também estaria apto a pleitear pela função de atelierista.

A atelierista é a “profissional do maravilhamento” (VECCHI, 2017, p.171), exercendo uma função de “animadora cultural” (Idem, p. 197), compreendido como uma fomentadora de culturas que garante “que a dança entre cognitivo, expressivo, racional e imaginativo acontecesse sempre ou, pelo menos, estivesse o mais presente possível nos processos de aprendizagem.” (Idem, p. 204)

É a profissional que promove encantamentos, fagulha motivadora do início do percurso do conhecimento. Entretanto, o que é necessário para habilitar, além da formação teórica, uma atelierista? Quais os elementos caracterizam uma boa atuação profissional no âmbito do ateliê? E como elas produzem encantamentos?

No que se refere à formação específica de atelieristas, para atuar com as infâncias, para além da formação teórica/prática em alguma linguagem artística, Vecchi defende incorporar o profissional “em uma situação de observação e de documentação, estimulando, assim, a sua capacidade de formular hipóteses, fazer crescer antenas interpretativas, para, depois, reverem juntos e discutirem sobre o material colhido, para torná-lo comunicável aos outros por meio de apresentações e publicações.” (VECCHI, 2017, p. 173)

Nesse sentido, a autora destaca a importância da aproximação, por meio da observação e da documentação, da atelierista, em seu processo formativo, às crianças, uma vez que esse contato aguçar a percepção das linguagens expressivas destas, permitindo-a recolher elementos importantes para compartilhar com os outros profissionais que atuam em parceria e a (re)criar suas intenções pedagógicas.

Acrescenta ainda Veia Vecchi (2017, p. 178),

O trabalho do atelierista é similar ao de um artesão-artista, para o qual uma aprofundada e consciente experiência cotidiana e manual pode conter, também, uma alta consciência teórica e isso vale, provavelmente, para todas as profissões, mas, no campo da Educação, a escuta das estratégias das crianças e a capacidade de colocá-las em relação com as teorias pedagógicas, com as artísticas, com a concretude e os processos que os materiais induzem é tão determinante para a formação dos educadores que o trabalho com as crianças deve tornar-se central.

Nessa relação com as crianças, é necessário que a profissional adote uma postura de desaprender (VECCHI, 2017, p.171), no sentido de ir de encontro aos seus esquemas mentais rígidos advindos de uma educação tradicional para dar abertura e valorizar a diversidade de expressões humanas que convivem na nossa contemporaneidade, dentre as quais estão as expressões culturais das infâncias.

É fundamental ainda que a atelierista desenvolva uma escuta atenta e sensível para os processos de aprendizagem das crianças, desenvolvendo sua capacidade de percepção pela observação de toda a corporeidade infantil, os quais se revelam não somente na forma verbal, no compartilhamento de ideias em pares ou grupos, mas também através da relação que as crianças criam com as materialidades disponíveis no ateliê, utilizando-se de formas expressivas não verbais. Muitas intuições infantis originam-se de uma compreensão sensível ao “ritmo da vida, que, se for respeitada e apropriadamente apoiada, estou certa de que ajudaria a construção de um saber não só mais ético e solidário, mas capaz de uma visão mais ampla do mundo” (VECCHI, 2017, p. 182).

Alfredo Hoyuelos (2020, p. 178), sobre estes processos de escuta, aduz:

O ateliê nasce para escutar. Seguramente, Loris, farto de uma educação baseada no palavreado da palavra, preferiu o som da arte, do rumor das mãos deixando uma marca em um papel ou sobre o barro. E assim dotou a boca da emoção do gesto e da expressão do olhar poético.

Esta escuta, entretanto, não se resume às crianças, mas se realiza na construção coletiva de propostas para as salas regulares, na contribuição e na oportunidade de avaliação dos registros pedagógicos (VECCHI, 2017, p. 200), bem como na promoção do desenvolvimento de um projeto para a escola, facilitado por uma visão mais geral da atelierista, que valorize a manifestação das múltiplas linguagens da infância cotidianamente.

Veia Vecchi (2017, p. 199) afirma que,

[...] é permitida ao atelierista uma visão geral mais fácil do que ocorre naquele momento na escola, e é oferecida a ele a possibilidade de colocar em relação situações aparentemente distantes, redefinir conceitos, fazer interpretações e hipóteses sobre o que se está fazendo nas classes naquele momento, até repropor a situação percebida para o grupo completo dos professores, para que cada um deles possa se tornar um recurso para o outro.

Retomando a escuta das crianças, destaca-se que o desenvolvimento de uma oitiva atenta e sensível parte da compreensão de que a criança é a protagonista do seu processo de conhecimento, traçando trajetórias relacionadas com desejos imediatos de descobrir, conhecer ou contar. É nesse objeto de desejo que a atelierista atua diretamente para dar início e continuidade aos processos de investigação e expressão: o lugar do encantamento. “Temos de nos convencer de que é essencial preservar nas crianças (e em nós mesmos) o sentido do encantamento e surpresa, pois a criatividade, assim como o conhecimento, é filha da surpresa” (GANDINI, 2019, p. 9).

Por esta razão, a profissional do ateliê deve buscar o maravilhamento das crianças diante das propostas pedagógicas, apresentando-as à cultura da humanidade por meio de experiências concretas e oportunizando, junto às crianças, a criação de seus próprios sentidos através de intensos processos de investigação e compartilhamento de ideias, pois:

Entre os cuidados importantes que um professor e um atelierista devem tomar está o de aprender a desenvolver um percurso de trabalho sem traír as crianças, os seus diversos interesses, as suas percepções e, para avançar e melhorar a qualidade do trabalho, recorrer às antenas mais sensíveis das quais

as crianças são dotadas, de modo que também possam oferecer a nós, adultos, novos e mais ricos olhares do mundo. (VECCHI, 2017, p. 67)

Nesse diapasão, à atelierista, em seus planejamentos, incumbe a criação de intencionalidades pedagógicas que, considerando o aspecto estético da aprendizagem, promovam a organização de um espaço educador e de experiências fomentadoras de atitudes exploratórias nas crianças, procurando “[...]os lugares, os espaços, os momentos, as posturas e as práticas que cultivam o nascimento de ideias, que as alimentam e as colocam em ciclos intermináveis” (SCHWALL, 2019, p. 116), proporcionando o desenvolvimento de pensamentos complexos.

Em Reggio Emilia, defende-se uma ação projetiva no planejamento (VECCHI, 2017, p. 190), mais coerente com a prática que se almeja implementar em ateliê, uma vez que ela parte de um profundo processo de escuta dos interesses das crianças e de flexibilidade para alteração da jornada inicialmente prevista, sem que haja uma necessária previsão da linha de chegada, mas um acompanhamento atento e uma postura ativadora de descobertas. O inesperado, o imprevisível, é desejável, haja vista que brotam das conexões autênticas que emergem da construção de sentidos das crianças. Cabe à atelierista desenvolver a habilidade de recondução dos objetivos e o aproveitamento das estratégias relacionais adotadas pelas crianças no momento das explorações para transmutar suas intenções pedagógicas.

Estas intenções devem estar relacionadas à organização do espaço do ateliê, o qual se eleva ao patamar de educador. Do ponto de vista defendido, a partir da compreensão da criança como protagonista de sua aprendizagem, o lugar em que convivemos nos espaços educacionais educa sob uma perspectiva estética por meio de uma organização que viabiliza uma dinâmica interna que potencializa aprendizagens. Nesse sentido, Vecchi (2017, p.144) aponta:

O cuidado ao projetar os ambientes e ao habitá-los provém e corresponde à imagem da criança (e do homem) que está na base da filosofia educativa, referência para nós, e é necessário avaliar o quanto, no cotidiano, um ambiente permite ou proíbe, o quanto pode estimular ou censurar, o quanto educa os olhares, as explorações, as sensibilidades.

Este cuidado, para além da relevância para os processo de aprendizagem, é essencial para a formação da identidade individual e social dos indivíduos, uma vez que fomenta posturas culturais e éticas perante a sociedade (VECCHI, 2019, p. 17), por exemplo, em estabelecer uma relação predatória ou harmoniosa das crianças com os recursos fornecidos pela natureza.

Destaca-se que as escolhas de materiais diversos disponíveis e a construção de contextos exploratórios em ateliê também incumbem à atelierista, o que deve ser feito com propósito pedagógico. Nesta ocasião, a atelierista deve estar atenta ao processo de alfabetização visual que está ocorrendo com as crianças, as quais ampliam as suas referências, criando oportunidades para criarem novos repertórios de sentidos e comportamentos no seu cotidiano.

É possível que os professores não percebam que, por meio das imagens que propõem e utilizam com tanta desenvoltura, estão contribuindo para construir imaginários e esquemas figurativos? E que esses esquemas figurativos são esquemas conceituais, e que, se os esquemas figurativos são de péssima qualidade, isso recairá também na qualidade dos esquemas conceituais. (VECCHI, 2017, p. 187)

A qualidade e a quantidade das referências visuais e de técnicas, portanto, devem ser avaliadas constantemente pela atelierista, a fim de que o imaginário possa encontrar espaço para atuar sobre estas, recriando-as em forma de esquema conceituais.

No que se refere à escolha de materiais, deve-se buscar aqueles que contemplem as mais diversas linguagens artísticas (VECCHI, 2017, p. 175) e, dentro destas, também oferecer às crianças a oportunidade de trabalhar com os vários instrumentos e suportes que cada linguagem oferece, pensando em características como dimensão, forma, textura, qualidade de superfície, etc.

A disponibilidade dessa diversidade de materiais e a explicação de suas potencialidades amplia o leque de possibilidades de exploração das crianças que, com liberdade e tendo seus interesses respeitados, tem o condão de promover processos de

investigação mais prolongados, com intenso investimento de tempo e de hipóteses das crianças (VECCHI, 2017, p. 176).

Os educadores têm a capacidade de dar aos alunos a liberdade para trabalhar os materiais de forma a promover a construção de pensamento gerador ou de processos autênticos de produção de sentido. Podem-se estruturar contextos para aprender com materiais, para que os alunos sejam incentivados a ir além do comum e a desenvolver um sentido de sua própria necessidade. (SCHWALL, 2019, p. 63)

Constata-se, portanto, que a liberdade das crianças para a investigação dos materiais é de vital importância para a construção dos próprios caminhos de aprendizagem, devendo a atelierista, durante o processo investigativo, acompanhar e instigar descobertas.

Para tanto, é necessário que a profissional esteja em uma postura receptiva para as criações das infâncias e à própria criação que, em relação, abrirá espaço para a protagonização de caminhos inusitados no processo de conhecimento, desenvolvendo a dimensão criativa do conhecer por caminhos mais complexos.

Perto das crianças e trabalhando com elas, tornamo-nos mais desvolto ao considerarmos a criatividade também um uniforme de trabalho, por isso, aceitamos com menos inibição que seja analisada de modo aprofundado, articulado, até chegar a produzir uma gramática de base para estimular a própria criatividade (VECCHI, 2017, p. 184).

Uma ferramenta muito utilizada pela abordagem de Reggio Emilia para fomentar processos criativos é o uso da metáfora, considerado “ um verdadeiro sistema organizador do desenvolvimento intelectual” (VECCHI, 2017, p. 67), uma vez que oportuniza ultrapassar o óbvio para criar o inesperado, permitindo associações inovadoras, a partir de suas velhas e novas referências, que reorganizam as interpretações de si, do outro e do mundo.

Com a metáfora, Malaguzzi abre o mundo dos possíveis, do indeterminado, da transgressão imprescindível para abordar a realidade de maneira insólita.

Dessa forma, a metáfora, para Loris, é uma força transformadora do real, uma rede de novos valores criativos afastados das garras do já sabido. Trata-se de uma conquista criativa capaz de reinterpretar o mundo para vê-lo com outros olhos. (VECCHI, 2017, p. 182).

Outra importante prática que a atelierista precisa manter no desempenho da função é a documentação pedagógica. Não estamos aqui falando de uma documentação que se atém apenas aos resultados ou aos registros de impressões pessoais da profissional. Defende-se uma documentação que se origine dos processos de observação e de escuta das crianças em que a atelierista, sensível ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças, consiga narrar as estratégias utilizadas mais recorrentes e as diferenças encontradas (VECCHI, 2017, p. 192), tornando-as visíveis aos demais educadores, à família e à própria atelierista.

Para Malaguzzi, é tão importante observar ou investigar os processos de conhecimento da criança como, posteriormente, saber narrá-los. É na narração dos acontecimentos que Malaguzzi constrói um sentido para o que a criança descobre. Um sentido estético que fascina e que seduz. (HOYUELOS, 2020, p. 187).

Reggio Emilia nos traz uma importante contribuição ao defender que por meio deste hábito pedagógico encontramos os sentidos que as crianças conferem para cada experiência e os significados que atribuem à cultura contemporânea, o que auxilia a atelierista a elaborar um repertório mais aprofundado de observação de outras crianças (HOYUELOS, 2020, p.188) e a construir novos contextos e caminhos investigativos para exploração.

Desse modo, através da identificação das qualificações, competências e atribuições necessárias para que o exercício da função de uma atelierista, conclui-se a importância do seu trabalho para fomentar a potência do ateliê de Artes, um espaço educativo que constitui um laboratório de expressão das múltiplas linguagens das infâncias.

2.1 Uma trajetória de reencontro

A trajetória aqui narrada apresenta um percurso de uma profissional que precisou se perder em outra área de atuação para encontrar o seu lugar ali, bem do seu lado, desde a tenra infância.

Na infância, a minha relação com a Arte nasceu do prazer que ela proporcionava ao meu cotidiano infantil. Brincar, pintar, desenhar, construir, colar, dançar, dramatizar, todas essas ações eram realizadas por mim com intenso encantamento e alegria. Meus pais, apesar de desconhecerem profundamente esta área, realizavam pequenos incentivos através de materiais e da valorização do que produzia, o que me estimulava a continuar explorando.

Na adolescência, entrei para um grupo de teatro espírita intitulado Arte em Cena, no qual fiquei durante 6 anos, tempo este em que tive a oportunidade de trabalhar muito a corporeidade a partir de jogos teatrais, criação de personagens e cenas. Nesta ocasião, tive o meu primeiro deslumbramento com a Arte, uma vez que ela proporcionou a mudança de um comportamento tímido, que não me agradava, para um ativo, falante, extrovertido, o que proporcionou a tomada de consciência da primeira revolução da minha vida: a capacidade de me expressar através da Arte.

O fim do período escolar e a necessidade social de que uma adolescente conseguisse escolher qual profissão adotar para exercer indefinidamente representou um momento muito perturbador. No contexto da minha família e considerando a minha imaturidade para fazer escolhas à época, o valor que representou o filtro para essa escolha profissional foi o retorno financeiro. Desse modo, prestei vestibular para Direito na Universidade Federal do Ceará (UFC), passei e cursei, tendo me formado em 2011.2.

Porém, em paralelo a essas exigências sociais, eu sentia a necessidade de me expressar e de explorar novos caminhos para tanto. No primeiro ano de faculdade, ingressei em projetos de dança da UFC e, a partir deste momento, passei pela segunda revolução. A linguagem da dança ressoou muito com a minha forma de sentir a vida,

sem necessariamente utilizar a linguagem verbal, mas através da integralidade do meu corpo.

Desse momento em diante, aguçou-se um desejo de experimentar mais e mais modalidades desta linguagem e sentir a reverberação dessas na minha forma de expressão. Enquanto cursava Direito, experimentei dança de salão, dança do ventre, jazz, balé e contemporâneo. Em cada uma delas, novos elementos iam sendo adicionados à minha corporeidade e isso me instigava.

Concluí a faculdade, consegui habilitação para exercer a advocacia e comecei a trabalhar na área. Após um ano, decidi prestar concurso para Defensoria, na tentativa incansável de exercer alguma função que fizesse sentido existencial para mim. Dois anos de estudos intensos e pouca relação social afetaram a minha saúde mental e precisei retornar a trabalhar.

Durante os próximos dois anos, em um escritório de grande porte e com uma boa perspectiva de futuro, não consegui novamente me conectar profissionalmente com a função de advogada. Ao contrário, ela parecia minar uma potência criativa e expressiva que sentia pulsando em mim e que não encontrava vazão. Essa repressão tornou-se um bloqueador de vitalidade e eu me vi com cada vez menos forças para agir no mundo.

A Biodança adentrou na minha vida nesse período e proporcionou a minha terceira revolução pessoal: na identidade. Após meses de Biodança, em intensos processos corporais e de reflexões pessoais sobre a minha identidade e sobre como gostaria de habitar o mundo, decidi abandonar a minha carreira e fazer uma caminhada de autodescobrimento, longe das influências externas que poderiam me influenciar nessa decisão.

Caminei durante treze dias por 240 km no percurso de Santiago de Compostela, saindo de Porto, em Portugal, para chegar em Santiago de Compostela, na Espanha. Durante este caminho, refleti sobre o que havia revolucionado minha vida e sobre que tipo de atuação profissional e contribuição social eu gostaria de realizar na

sociedade. A Arte e a Educação foram emergindo e brotando no meu coração como caminhos desejáveis e possíveis até enraizar-se como uma vontade.

Em agosto de 2016, retornei para casa, após três meses em outro continente, e me inscrevi imediatamente em Pedagogia no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a UFC. Realizei a prova e passei. Entrei sabendo o que queria e tracei toda a minha trajetória percorrendo caminhos entrelaçados com a Arte. O meu objetivo desde o primeiro semestre era me tornar Arte-educadora.

Apesar de a área de Arte ser responsabilidade dos pedagogos e pedagogas como as demais áreas, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia, percebe-se que tem pouco espaço no currículo do curso de Pedagogia da UFC. No entanto, aproveitei ao máximo as oportunidades de ensino, pesquisa, intervenção, expandindo essas experiências também extramuros.

No ano 2017, ingressei como bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET Pedagogia, e desenvolvi os projetos de Educação Musical e o intitulado Saltitare: o primeiro, cujo objetivo consistia em conferir ferramentas para práticas pedagógicas e ampliar o repertório musical dos docentes em formação; o segundo, ampliar a percepção dos discentes acerca de suas corporeidades, enquanto históricas e expressivas, viabilizando uma melhor compreensão da corporeidade nas infâncias.

Matricular-me, por sua vez, nas cadeiras de Educação Estética (48h), de Educação e Cinema (48h) e de Arte e Educação (64h), todas ministradas pela Profa Dra. Luciane Goldberg e de Educação Musical I (32h) e II (32h), ministradas pela Profa. Dra. Maria Consiglia Raphaela Carozzo Latorre, também trouxe importantes reflexões sobre a dimensão estética das experiências bem como ferramentas didáticas para realizá-las com as crianças. Acrescente-se a estes, os inúmeros cursos que fiz no Instituto de Cultura e Arte (ICA) da UFC; além de cursos extracurriculares realizados através da Secretaria de Cultura do Ceará - SECULT-CE, do Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará - MAUC e da Caixa Cultural, etc.

A monitoria no Programa de Iniciação à Docência (PID) nas disciplinas de Arte e Educação (64h) e Educação e Cinema (64h), também sob orientação prof. Dr.

Alexandre Santiago e da Profa Dra. Luciane Goldberg, aprofundaram as reflexões sobre a atuação profissional da professora de Artes e trouxe o primeiro contato com os desafios do ensino desta área no nível Superior. Soma-se a isso, a experiência de estágio extracurricular em uma escola que adota a Pedagogia Waldorf, importante experiência para que eu ampliasse o meu contato com materialidades e técnicas artísticas diversas.

Integrei ainda o Grupo de Estudo de Práticas de Educação e Ludicidade - GEPEL, coordenado pelo prof. Dr. Alexandre Santiago, espaço de diálogo e debates que, tendo em vista a diversidade de integrantes (estudantes, professores da rede pública e privada, coordenadores, etc.) muito contribuiu para a formação dos elementos teóricos acerca da minha profissão.

No decorrer do percurso acadêmico, vários referenciais teóricos foram se somando ao desejo de me tornar Arte-educadora. Entretanto, foi durante os estudos do GEPEL que a figura da atelierista, a partir da abordagem em Reggio Emilia, despontou como um caminho profissional possível que valoriza preceitos orientadores da minha prática pedagógica: o protagonismo infantil e o papel da arte e suas linguagens como expressão.

Deu-se, então, a quarta revolução, quando iniciei a trabalhar como atelierista em um espaço escolar e em um espaço não escolar. Pesquisando muito, buscando várias referências, estudando mais teóricos, conversando e partilhando com pares, o planejamento e as práticas foram se concretizando, buscando sempre inspiração na abordagem de Reggio e compreendendo as realidades locais como potentes para promover encantamentos.

É deste lugar e destas vivências que vão surgir as experiências em ateliê que serão analisadas no tópico a seguir.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ATELIÊ: CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICAS DE EXPERIÊNCIAS REALIZADAS EM UM ESPAÇO EDUCACIONAL FORMAL E UM NÃO FORMAL

“Eu vi a manhã pousada em cima de uma pedra. Isso não muda a feição da natureza?”(BARROS, 2010, p. 53)

O último capítulo deste trabalho objetiva oferecer contribuições didáticas de práticas artísticas em ateliê de Artes para a educação realizadas em um espaço educacional formal e em um não formal em Fortaleza - CE. Para tanto, as propostas pedagógicas serão apresentadas e as experiências serão narradas, tendo estas ocorrido durante o período de novembro de 2021 e registradas por meio de fotos, vídeos e notas em diário de bordo.

Nesse sentido, no primeiro subitem trataremos da análise e reflexões das experiências realizadas através da proposta do ateliê de Arte em um espaço educacional alternativo (não formal), cujo nome fictício será Acerola; e, no segundo subitem, abordaremos as vivências realizadas em uma escola (formal), cujo nome fantasia será Castanhola.

Acerca da diferença entre esses dois espaços educacionais, afirma Bianconi e Caruso (2005, p.20):

A educação formal pode ser resumida como aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado, e a informal como aquela na qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, através de experiência diária em casa, no trabalho e no lazer. A educação não-formal, porém, define-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino.

Esta diferença apresentou-se como relevante uma vez que a organização interna de cada espaço influencia nas experiências proporcionadas pelo ateliê, conforme analisaremos a seguir.

Importa destacar também que ambas as experiências de ateliê foram criadas a partir das inspirações advindas da abordagem de Reggio Emilia, porém uma inspiração contextualizada, compreendendo que a realidade local se traduz como a base fática sobre a qual se constrói o cotidiano de cada espaço e suas relações e, junto ao trabalho desempenhado pela atelierista, potencializam, a partir de suas possibilidades, as vivências no ateliê de Artes.

A escolha dos temas a serem abordados nos ateliês segue duas vias em constante entrelaçamento, tanto podem se originar da demonstração de interesse das crianças por algum assunto específico como podem advir da necessidade de tratá-lo motivado por alguma situação que foi averiguada no cotidiano entre as crianças. Ainda que seja uma escolha por meio desta última via, este assunto não aparecerá de forma acabada, mas sempre aberto à ampliação trazida pelas crianças, havendo o aprofundamento do assunto a partir de seus interesses.

Importa destacar ainda que existe em paralelo o processo de aprendizagem também da atelierista, a qual, na condição sempre de aprendiz, está (e estará) em constante processo de afinação da escuta das corporeidades infantis, buscando estar atenta e afinando os interesses das crianças às propostas pedagógicas realizadas.

Em virtude de acontecimentos recorrentes relacionados a identificação do lápis rosa como cor de pele e a constatação de associações do cabelo negro ao feio ou ao sujo, associado ao mês da consciência negra, foram culminantes para que o planejamento prevesse propostas relacionadas a ampliar a questão da diversidade, trazendo de forma mais intensiva referências do belo das culturas indígenas e africanas. Destaca-se que o ateliê sempre busca trazer essas referências, mas a escolha por uma proposta mensal que as focassem teve a intenção pedagógica de que as crianças desenvolvessem atitudes de empatia e respeito pelo diverso, valorizando a beleza das várias manifestações humanas.

Os referenciais teóricos que embasaram este capítulo foram Gohn (2015,), a qual traz considerações acerca da educação formal e não formal; Lachini e Lemos (2021) que nos informa sobre características que devem compor um ateliê; Derdyk (1989), a qual contribuiu ao defender a importância do desenho nas infâncias; Schmith (2021) e Bastos (2015), que nos explica a relevância do trabalho com a argila; Barbieri (2017) a qual aponta que tipo de proposta atende aos interesses das crianças e Schwall (2019), o qual nos revela como deve ser o tipo de relação das crianças com as materialidades.

Passemos, então, a narrar e refletir acerca de cada experiência registrada para este trabalho.

4.1 Experiências estéticas em um espaço educacional não formal

O espaço não formal caracteriza-se por ser um local que detém propósitos educativos, mas que não integra o sistema educacional estabelecido, ou seja, não constitui uma escola. Não sendo regido por uma legislação mais rigorosa, os espaços educativos não formais detém mais autonomia para auto organização e autogestão e privilegiam, recorrentemente, a realização de práticas diversas das que são realizadas cotidianamente nas escolas.

Nesse diapasão, verifica-se que nos espaços não formais existe uma tendência a uma maior aproximação com as linguagens artísticas, o que faz com que a figura do ateliê de Artes possa encontrar um terreno fértil para sua realização. Nesse sentido, dispõe Gohn (2015, p.19),

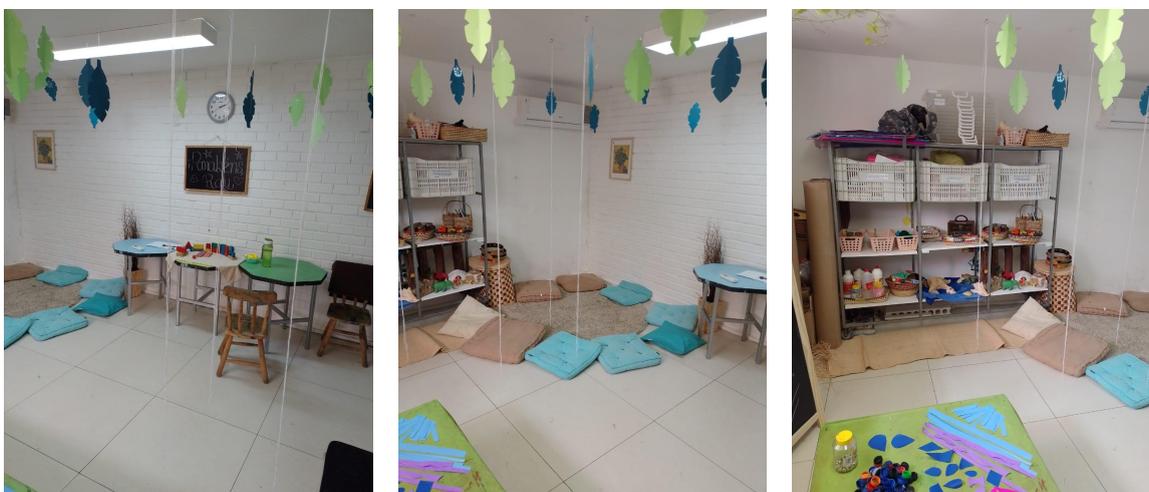
Os processos de aprendizagem na educação não formal ocorrem a partir da produção de saberes gerados pela vivência, por exemplo, na arte de tocar um instrumento ou desempenhar uma atividade - de dança, teatro, pintura, etc. As vivências constituem-se em momentos de situações-problema, desafios a serem enfrentados e superados.

O ateliê da Acerola foi concebido para ser um espaço de expressão das múltiplas linguagens das infâncias através das linguagens artísticas. Nesse sentido, desde sua concepção, direcionou-se um espaço exclusivamente para tanto e refletiu-se em como criar um lugar potente, acessível e estético para as crianças que iriam habitá-lo.

Desse modo, organizamos o espaço, que tem uma dimensão menor, para dar amplitude e acesso à luz natural; disponibilizamos uma estante com materiais naturais e materiais de arte disponíveis para o acesso das mãos das crianças, duas mesas para trabalhos e um espaço mais aconchegante onde havia um tapete e almofadas diversas, junto a livros. As paredes e o teto foram preparados para receber as produções das crianças, narrando-nos um pouco do processo das experiências dessas. Sua estrutura foi pensada para atender interesses diversos das crianças, por esta razão as crianças têm livre acesso às materialidades (Ver Figuras 1 a 3). Nesse sentido, aduz Lachini e Lemos (2021, p. 222):

Os ateliês são pensados como espaços que valorizam a representação simbólica, privilegiam a ludicidade através de um ambiente educativo artístico, em que as diversas atividades, tais como a pintura, pesquisa, música, histórias, entre outras, fazem da brincadeira uma importante aliada para a construção da aprendizagem significativa.

Figuras 1 a 3: Espaço do ateliê de Artes da Acerola



Fonte: acervo da pesquisa.

O ateliê da Acerola funciona no período de contraturno, à tarde, e dispõe-se a realizar propostas educativas que abordem as linguagens visuais, através do grafismo, da modelagem, da pintura e da colagem; o teatro, por meio das dramatizações e narração das histórias pelas crianças; a música, a partir de jogos musicais e canções que pertencem a nossa cultura musical; e a investigação de luz e sombra, através de contextos investigativos abertos para interações. Estas escolhas estão relacionadas com a potencialidade destas linguagens de estimular o uso das múltiplas linguagens pelas crianças. Acrescenta Lachini e Lemos (2021, p. 225):

O local onde acontecem as investigações e os experimentos - as trocas de talentos e descobertas, o levantamento de hipóteses, as interpretações e explicações - é pensado, sonhado e projetado como espaço de possibilidades de exploração das muitas linguagens, sentidos, sensações, técnicas e estímulos, despertadas pelas crianças ou sugeridas pelos educadores.

O cotidiano no espaço do ateliê da Acerola inicia-se com um convite ao espaço do aconchego, onde temos tapete e almofadas. Neste lugar, a atelierista propõe a participação em uma roda de acolhimento, oportunidade em que são propostos alguns jogos musicais ou canções que integram a nossa cultura nacional/regional. Nesse momento, devido à disposição de escuta de todo o grupo, as crianças também se sentem incentivadas a contar novidades relacionadas a seu cotidiano.

Dentro desses diálogos, durante as experiências ou em momentos de brincadeiras externas, emergem importantes motes que podem ser tornar propostas a serem desenvolvidas, cabendo à atelierista uma escuta ativa para os interesses de investigação demonstrados pelas crianças nessas interações. Nesse mesma linha, afirma Lachini e Lemos (2021, p. 224) que

O ambiente se torna oportunidade para que as crianças e educadores exercitem o saber ouvir e o saber acolher as ideias do outro, enxerguem e considerem a identidade e a diversidade dos sujeitos que compõem o grupo e

se percebam como participantes ativos de uma equipe coesa e satisfeita com seu empreendimento.

Atenta aos assuntos compartilhados, a atelierista faz uma conexão com o tema que será proposto para aquela experiência e dialoga com as crianças de forma criativa (com objetos, tecidos, desenhos, elementos naturais, etc). Após, convida as crianças a explorar a materialidade principal disposta em cima das mesas, dando liberdade para que elas experimentem as possibilidades deles, orientando em relação aos cuidados com o uso dos materiais e do espaço.

As turmas contemplam no máximo 14 (quatorze) crianças, mas, tendo em vista a dimensão espacial e dos móveis do ateliê, trabalhamos com grupos de no máximo 7 (sete) por vez. O grupo é multisseriado, abarcando crianças entre 3 a 6 anos, ou seja crianças em diferentes estágios de desenvolvimento, as quais seguem tempos e processos diversos em suas aprendizagens.

Nesse sentido, o ateliê é previsto para ocorrer, dentro do cotidiano da Acerola, pelo tempo de 45 (quarenta e cinco minutos), duração que, no geral, se mostrou adequada para proporcionar a chegada, as experiências, as interações, a escuta e o registro pedagógico. As crianças menores, especialmente as de 3 anos, recorrentemente, não dedicam tanto tempo à exploração do material fornecido na mesa principal, mas logo encontram outras fontes de interesse nas outras materialidades do ateliê para explorar.

Nos itens a seguir, abordaremos as propostas previstas no planejamento, as reflexões sobre como elas se realizaram e algumas interações relevantes entre as crianças que foram registradas.

4.1.1 Diálogos para a diversidade: noções primárias da história e da estética africana

A temática da presente proposta, conforme aludido anteriormente, adveio da necessidade de ampliar as referências estéticas das crianças e desenvolver uma atitude empática diante das diferenças, especialmente diante do corpo negro. O tema foi

extraído de situações do cotidiano que demonstraram a associação que algumas crianças fizeram do cabelo negro ao sujo ou ao feio. Por este motivo, realizamos uma série de propostas para valorizar a cultura africana e o povo negro brasileiro, dentre as quais destacamos as duas a seguir.

Para o dia 16/11/21, foram definidos os seguintes objetivos específicos: construir noções de uma estética africana e conhecer e (re)conhecer os povos negros brasileiros através da história de como os africanos aqui chegaram. Para alcançar tais objetivos, as propostas foram divididas em dois momentos, um que seria realizado na sala do ateliê e outro que seria realizado em outra sala, mais adequada para uma expansão maior de movimentos, devido à ausência de móveis.

A proposta a ser realizada no ateliê, seguindo o cotidiano acima explicitado, foi introduzida por uma contação de história acerca de como os povos africanos foram trazidos ao Brasil, utilizando-se de giz de cera rosa e preto para simbolizar os povos e um grande barco de papel para demonstrar como eles foram trazidos. Esta contação não utilizou termos técnicos, mas tentou trazer de forma simples a situação de um povo que foi retirado de sua casa contra sua vontade e que foi morar em outro lugar longe, no Brasil, sem poder fazer o que quisessem até conquistarem a liberdade.

Depois, seguiram os questionamentos realizados pela atelierista: vocês conhecem alguém que nasceu na África? A maioria respondeu não. Uma criança menor respondeu sim, mas perguntado quem seria, apenas riu. A atelierista mostrou várias fotos de pessoas diferentes que moram na África, atentando para a dimensão estética dessas imagens (qualidade, variedade, etc) e chamando a atenção para a diferença entre estas imagens junto às crianças. Após, a atelierista perguntou: vocês conhecem alguém parecido com essas pessoas? Uma criança respondeu o porteiro do seu condomínio e a outra a babá Dedé. A atelierista perguntou: “porque será que eles são parecidos com os povos que vieram da África?”, mas nenhuma criança soube responder. Compreendi que a associação da chegada de povos africanos ao Brasil, local de suas residências, não era um conceito interno. Então, a atelierista questionou: “alguém sabe em que país nós moramos?” Uma criança respondeu Brasil. A atelierista continuou: “se temos povos

negros no Brasil, o que será que aconteceu?”. “Eles vieram pra cá”, respondeu a mesma criança.

Após esses diálogos, a atelierista convidou as crianças à exploração da proposta do dia, qual seja, a pintura com tinta guache em folha A3, utilizando pincéis de nº 4, cores quentes, branco e preto, a fim de fazer alusão às estéticas africanas apresentadas através das imagens às crianças. As crianças, com liberdade, puderam interagir com os materiais, experimentando e nomeando suas representações conforme seus desejos (ver figuras 4 a 8).

Tendo em vista que o preto é uma cor que predomina sobre as demais, resultou em se sobressair em alguns trabalhos. As crianças demonstraram muito interesse em trabalhar com essa cor, misturando-a com as demais. Tanto emergiram representações relacionadas ao tema antes aventado, como os povos e o navio (ver figuras 5 e 8), como coisas aparentemente não relacionadas com o tema, como caracol, caju e mapa do tesouro (ver figura 4, 6 e 7); outros não desejaram representar algo. Nota-se que o mapa do tesouro (ver figura 7) parece ter uma relação com a presença do grande barco mostrado na história.

Destaca-se ainda que a criança que estava desenhando os povos (ver figura 5) desenhou um coração na cor preta, trazendo um símbolo de afeto na representação do que estava pintando.

Figuras 4 a 7: Processo de pintura das crianças no ateliê

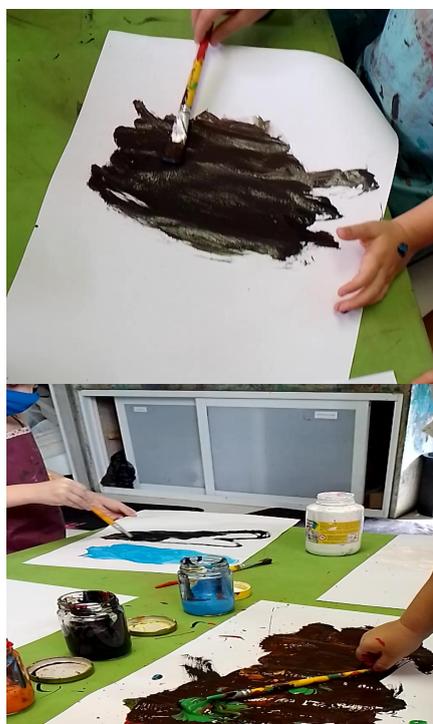


Figura 8: Criança em seu processo de pintura no ateliê

Fonte: acervo da pesquisa



No que se refere a aprendizagens, constata-se que as crianças maiores (4 e 5 anos) relacionaram a história contada à exploração da materialidade ofertada, traduzindo as imagens que ficaram mais marcantes em suas compreensões. As crianças menores (3 anos) estavam muito atentas às trocas dos maiores, porém não demonstraram muito interesse em representar algo por meio da pintura, atendo-se à experimentação de cores e suas misturas e, às vezes, relacionando a alguma imagem ou não.

Ainda sobre o tema em questão, no mesmo dia, em outra sala, propusemos um contexto investigativo de instrumentos musicais percussivos. Os objetivos específicos desta proposta consistiam em ampliar o repertório das crianças de referências musicais e de movimentos corporais através das matrizes africanas. Então, o contexto foi organizado deixando vários instrumentos percussivos dispostos em uma sala (tambor, pandeiro, tamborim, etc) para livre exploração. No mesmo espaço, projetamos, através de data show, vídeos oriundos da internet de crianças africanas dançando e cantando. A sala não possui móveis, então ela permitiu uma movimentação mais ampla das crianças.

Na experiência (ver figuras 9 e 10), as crianças demonstraram grande interesse pelos instrumentos, trocando e experimentando as diferenças entre os sons de cada um. Na figura 9, podemos ver a criança experimentando o tamborim em relacionando à sonoridade do vídeo e às crianças dançando. Na figura 10, podemos visualizar quando uma criança tenta imitar os passos das danças que as crianças do vídeo estão dançando.

Figuras 9 e 10: Crianças interagindo com os elementos percussivos e os vídeos



Fonte: acervo da pesquisa.

Nessa sequência (ver figuras 11 e 12), podemos ver a criança relacionando seu movimento com a projeção de sua própria sombra ao mesmo tempo em que interage com a corporeidade e sonoridade presente no vídeo.

Figuras 11 e 12: Criança interagindo com sua sombra e as imagens do vídeo



Fonte: acervo da pesquisa.

Nessa experiência, evidencia-se que todas as crianças, independente da idade, exploraram bastante o espaço, as possibilidades dos instrumentos e a interação com a projeção na parede, constituindo um importante momento para experimentação,

apreciação estética e ampliação de repertórios musical e corporal através da manifestação e recriação de seus próprios movimentos e sons.

Em relação ao tema tratado, apesar da atelirista não ter usado o termo escravidão por considerá-lo muito abstrato para a faixa etária do grupo, as crianças demonstraram desagrado com as ações do povo considerado branco em relação ao negros, associando a uma ação ruim ou malvada. Uma das crianças sugeriu revidar a ação, o que foi mediado pela atelirista como uma atitude que geraria mais briga. Nesse momento, a atelirista falou sobre como somos diferentes, temos cabelos, cores e tamanhos diferentes e que isso tornava cada um de nós especial, por sermos únicos no mundo.

No que concerne às referências humanas que as crianças demonstraram ter, evidencia-se o incipiente contato delas com pessoas negras, estando as poucas conhecidas relacionadas a funções que não demandam um maior grau de instrução educativa. Esta constatação virou mote para a apresentação posterior, em outras propostas do ateliê, de imagens de pessoas negras em outras funções mais valorizadas pela sociedade a fim de que as crianças pudessem visualizar o corpo negro ocupando todos os espaços possíveis.

Desse modo, evidenciou-se que este tema precisa atravessar todo o ano letivo, de forma recorrente, uma vez que as crianças demonstraram ter pouco acesso à cultura africana ou afrodescendente brasileira, motivo pelo qual o ateliê deve promover experiências que ampliem o repertório dessas infâncias para que estas incorporem em seus comportamentos atitudes de respeito, empatia e valorização do povo negro.

4.1.2 Diálogos para a diversidade: noções primárias da estética indígena

A temática deste subitem, assim como a do anterior, originou-se da necessidade de ampliar as referências estéticas das crianças e desenvolver uma atitude empática diante das diferenças, mas, neste momento, em relação aos indígenas. A atelirista refletiu que trabalhar, inicialmente, a diversidade implicava em trabalhar com os dois

povos que deram origem ao nosso país, o negro e o indígena. Este tema, então, decorreu do anterior, não tendo sido trazido como uma questão pelas crianças.

Para o dia 18/11/21, planejou-se uma proposta cujo objetivo específico consistiu em valorizar e construir noções de uma estética indígena, a partir de uma matriz brasileira. Para alcançar tais objetivos, a proposta realizou-se em dois momentos sequenciais, ambos ocorridos dentro do espaço do ateliê. O espaço foi organizado com: uma lousa grande no local do aconchego e giz de lousa; na mesa grande estavam dispostas folhas brancas A4, lápis de cor de cores diversas, giz de cera de cores mais próximas ao tom de uma mandioca, lupas e mandiocas cruas com cascas, sem casca e em pedaços e uma bacia de mandioca cozida (ver figuras 13 e 14).

Figuras 13 e 14: Organização da mesa principal



Fonte: Acervo da pesquisa

Após a acolhida musical com as crianças, realizamos uma contação de história da lenda de Mani, história indígena Guarani (GIACOMO, 1997) que narra a origem da mandioca. Esta história foi contada no lugar do aconchego, utilizando a estratégia de fazer desenhos na lousa feitos pela atelierista representando a história enquanto contava. As crianças demonstraram muito interesse nessa forma de contação e escutaram atentamente.

Após contar como os indígenas descobriram a mandioca, convidamos as crianças para conhecer a mandioca disposta na mesa. Nesta oportunidade, elas puderam ter contato, inicialmente com a mandioca crua, sentindo a textura de sua casca, do seu interior e verificando as diferenças. “Parece uma casca de árvore”, afirmou uma criança. Depois, a atelierista apresentou a mandioca cozida (ver figura 15). Elas puderam explorar à vontade sua textura, inclusive comendo-a. “É um queijinho”, disse outra criança. Duas crianças não quiseram provar. Outras disseram que já tinham comido na praia, mas que era diferente. A atelierista explicou que é porque tem várias formas de fazê-la para comer, podendo ser cozida na água, frita no óleo e outros jeitos.

Em seguida, as crianças passaram a explorar os materiais gráficos dispostos na mesa. Nas figuras 16, 17 e 18, podemos ver o processo do desenho de três crianças, duas que escolheram lápis de cor e outra que escolheu giz de cera. Esta última, pegou a lupa para “ver melhor” o seu desenho.

É necessário destacar que o desenho é uma linguagem, assim como as outras, que se comunica com as subjetividades das infâncias, evoluindo sua complexidade ao longo do tempo a partir do aprofundamento do contato e da oportunidade das crianças de desenvolverem seus traços. Proporcionar uma prática recorrente às crianças permite que elas vão “precisando o gesto, afirmando o corpo, combinando e ampliando as suas capacidades expressivas” (DERDYK, 1989, p. 64). Nesse sentido, acrescenta ainda Derdyk (1989, p. 63):

O desenho é brincadeira, é experimentação, é vivência. [...] Mesmo sendo indecifrável para nós, seus rabiscos provém de uma intensa atividade do imaginário. O corpo inteiro está presente na ação, concentrado na pontinha do lápis. Esta funciona como ponte de comunicação entre o corpo e o papel. A ponta do instrumento é uma entidade sensível, capaz de registrar todo e qualquer impulso do sistema nervoso, motor e biológico. A pontinha é o instrumento medidor da manifestação física e vivencial da criança, espelho de sua ebulição interna, tal como o sismógrafo, que mede os movimentos interiores da Terra.

As crianças destas imagens, entre 4, 5 e 6 anos, respectivamente, representaram elementos da história, trazendo a referência da oca onde Mani morou e foi enterrada, a

própria Mani e os indígenas que residiam na tribo. As crianças menores (3 e algumas de 4 anos) também se interessaram por representar elementos da história. Na figura 19, vemos dois desenhos de ocas, ambos feitos por crianças de 4 anos. Na figura 20, temos uma mandioca feita por uma criança de 3 anos.

Figuras 15 a 20: Crianças desenhando no ateliê





Fonte: acervo da pesquisa.

Constata-se, a partir das figuras 19 e 20, que a diferença de idade reflete-se nas produções das crianças, uma vez que se torna visível o estágio de desenvolvimento gráfico em que as crianças se encontram. Assim, Mèredieu (apud DERDYK, 1989, p. 76) aduz que o “desenho vai da ação à representação na medida em que evolui da sua forma de exercício sensório-motor para a sua forma segunda de jogo simbólico. O desenho entra na categoria de jogo simbólico ou imaginário quando permite à criança exprimir um pensamento individual”.

Depois que ficaram satisfeitas, as crianças demonstraram interesse em desenhar na lousa em que a atelierista havia contado a história, então ofereceram-se mais gizos para que explorassem essa possibilidade. Nessa exploração, as crianças tanto trouxeram elementos da história (ver figura 22), quanto elementos aparentemente aleatórios (ver figura 21).

Figuras 21 e 22: Crianças desenhando na lousa



Fonte: acervo da pesquisa.

Como resultado desta experiência, verificamos a ação exploratória e investigativa das crianças tanto em conhecer a mandioca como em expressar e associar os sentidos do compreendido sobre diversas formas gráficas, recontando a história de diversas formas ao fazê-lo.

Para o dia 23/11/21, planejou-se uma proposta ainda com os objetivos específicos da anterior, porém, através da modelagem. Para alcançar tais objetivos, a proposta realizou-se em dois momentos sequenciais, ambos ocorridos dentro do espaço do ateliê. A organização do espaço deu-se com imagens de artesanatos indígenas em argila representando bichinhos da nossa fauna espalhados pela parede do ateliê, dois grandes pedaços de argila dispostos na mesa principal, a qual estava forrada com folhas A4, auxiliando na delimitação de espaço para cada criança. Não haviam ferramentas, pois as crianças iriam trabalhar com as mãos.

O primeiro momento consistiu em uma introdução, no qual houve um diálogo com as crianças sobre quem são os indígenas, se eles existem e onde moram e coisas que fazem. Nessa oportunidade, verificou-se que as crianças que conheciam a figura do

indígena como conceito, traziam uma imagem estereotipada, como a apresentada por muitos livros didáticos. Respostas como “na floresta”, ou “nas árvores”, foram respostas recorrentes para residência e “pouca roupa” e “caçam” como hábitos indígenas.

Em seguida, a ateliêrta contou sobre o hábito indígena de fazer artesanato de argila, realizado por muitas aldeias, explicando o contexto de forma simples e apresentando as imagens que estavam dispostas no ateliê, perguntando que animal correspondia a cada foto. As crianças se interessaram pelos animais e os identificaram ativamente (ver figuras 23 e 24).

Figuras 23 e 24: Criança identificando os animais.



Fonte: acervo de imagem.

Após, as crianças foram convidadas a brincar de argila a partir da pergunta: “como será que os indígenas brincariam com essa argila?”. As crianças receberam um pedaço de argila, mas, a partir da necessidade, elas podiam diminuir ou acrescentar mais argila ao seu trabalho. O mote dos trabalhos confluiu para a modelagem de bichinhos diversos pelas crianças, como podemos ver nas imagens a seguir (Figuras 25 a 28).

Acerca da importância do processo de modelagem para as infâncias, afirma Zem e Funck (apud BASTOS, 2015, p.46):

O processo de modelagem propicia à criança maior aplicação de suas potencialidades, respeitando cada fase de seu crescimento psicomotor. Para a criança na fase pré escolar é importante oferecermos materiais que estimulem e impressionem os seus sentidos. Reconhecemos o barro como material vital para seu desabrochar; é um elemento natural com muitas possibilidades e oferece atração irresistível, alimenta a fantasia e incentiva o espírito criador. A manipulação do barro é um meio eficaz no processo de liberdade de cada criança; além de proporcionar lazer, ainda libera os movimentos, desenvolvendo a percepção, importante fator na formação da personalidade.

Importa destacar que, em virtude das crianças terem pouco contato com o material, sempre é necessário fazer uma mediação de como construir formas a partir da argila, pois elas demonstram bastante insegurança no seu uso. Por esta razão, a atelierista sempre acrescenta novas formas de criar imagens tridimensionais (3D). Normalmente, a partir da construção inicial de bolinhas e cobrinhas, de diversos tamanhos e espessuras, apresenta como construir outras formas, como podemos ver pelo animal construído pela atelierista na figura 29 na parte de baixo. Desse modo, as crianças criaram suas próprias representações. Na figura 25 e 28, as crianças modelaram um jacaré; na 26 e 27, temos tartarugas. Na 26, também temos uma cobra.

Figuras 25 a 28: Resultados dos processos de interação das crianças com argila





Fonte: acervo da pesquisa.

Este é um trabalho em que as crianças costumam observar bastante o que a atelierista está fazendo e o que os demais colegas estão elaborando, mudando de ideia várias vezes durante o percurso. As crianças maiores, por já terem a motricidade fina mais desenvolvida, conseguiram realizar com mais facilidade os movimentos de deslizar a mão para construir bolinhas e cobrinhas e, posteriormente, construíram algo mais próximo de uma representação real. Os menores também atribuíram animais às suas elaborações, mas as suas interações com o material concentraram-se mais nos movimentos de amassar, apertar, despedaçar e juntar novamente os pedaços da argila.

Acerca das ações manuais desenvolvidas pelas crianças sobre a materialidade da argila, aduz Piorski (apud SCHMITH, 2021, p. 13) que

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

Desse modo, enquanto experiência estética, o trabalho com argila trouxe a oportunidade de construir e representar imagens em 3D, dando uma outra dimensão para a expressão e a criatividade das crianças bem como proporcionou o aprimoramento de suas motricidades finas através de movimentos com as mãos não habituais em seus cotidianos.

No que atine ao tema, verificou-se que as crianças precisam aprofundar a sua relação com a cultura indígena brasileira, saindo de uma perspectiva estereotipada, demonstrada durante os diálogos, o qual é reforçado, geralmente, pela cultura escolar, para ampliar seu repertório de imagens e sentidos acerca dos povos originários do nosso país, especialmente dos que habitam o nosso estado. Desse modo, assim como a cultura afrodescendente, a cultura indígena também deve permear as propostas durante todo o decorrer do ano letivo, a fim de que as crianças reconheçam a existência desses povos e também desenvolvam atitudes de respeito e empatia para com estes.

4.2 Experiências estéticas em um espaço formal

O espaço formal, conforme aventado anteriormente, caracteriza-se por ser um local que detém propósitos educativos e que está integrado ao sistema educativo oficial, consistindo em uma escola, no caso, uma escola de Educação Infantil. Devido à sua natureza, esta instituição deve seguir uma série de regulamentações e recomendações legislativas, dentre as quais destacamos a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Apesar de termos uma realidade em que as escolas de Educação Infantil ainda privilegiam um ensino tradicional, focado na aquisição das habilidades e competências relacionadas ao letramento e à alfabetização, podemos constatar que a legislação específica, especialmente a mais recente (BNCC), avançou de maneira relevante, no que diz respeito à Educação Infantil, ao prever não conteúdos, mas campos de experiência para a primeira infância, conceituado como “um arranjo curricular que acolhe as

situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (BRASIL, 2018, p. 38)

Além disso, a BNCC ainda reitera o já previsto nas DCNEI para afirmar que a Educação Infantil tem como “eixos estruturantes as interações e a brincadeira”, devendo ser assegurado às crianças “os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2018, p. 38)

Diante destas previsões legais e do discorrido neste trabalho, podemos concluir que o ateliê no âmbito da Educação Infantil tem muito a contribuir com a cultura das infâncias na seara das escolas, uma vez que representa um espaço propício para fomentar os campos de experiência, a partir dos eixos estruturantes deste nível de Educação. “O ateliê na escola se apresenta como espaço capaz de transformar o processo educacional e tornar a experiência de aprendizagem das crianças mais completa e integrada” (LACHINI e LEMOS, 2021, p. 225)

O ateliê da Castanhola também foi concebido para ser um espaço de expressão das múltiplas linguagens das infâncias através das linguagens artísticas. Reservou-se, então, uma sala grande onde aconteceria a proposta do ateliê. Esta sala não continha muitos móveis, uma vez que ela também era partilhada com profissionais que realizam outras atividades oferecidas pela escola, havendo na sala materiais correspondentes aos usos diversos desta.

Desse modo, a organização do espaço deu-se de forma diferente. Coube à atelierista prever quais elementos seriam interessantes e potentes para cada proposta e organizá-los de uma forma que o espaço utilizado obtivesse certo dinamismo, oferecendo centros de interesse diversos às crianças, sem preterir em nenhum momento a dimensão estética dessa estruturação, como podemos ver nas imagens a seguir (Figuras 29 e 30).

Figuras 29 e 30: Espaço do ateliê da Castanhola



Fonte: acervo da pesquisa.

As experiências aqui narradas ocorreram quando o ateliê funcionava apenas às sexta-feiras, atendendo a todas as turmas da escola, desde o Infantil 1 ao 1º ano. Nesse período, o tempo direcionado às turmas do Infantil 1 e 2 correspondiam a 20 minutos e aos Infantis 3, 4, 5 e ao 1º ano correspondiam a 30 minutos. Ao final do ano, a questão referente ao tempo foi reavaliada, aumentando o tempo para o grupo das crianças bem pequenas e prevendo intervalos para organização e reorganização do espaço educador para a chegada da nova turma.

Neste trabalho, focamos nas experiências vivenciadas pelas turmas do Infantil 1, contendo em torno de 11 alunos, uma vez que esta faixa etária difere das relatadas na Acerola, trazendo outra perspectiva de grupo e de estratégias pedagógicas para atuação no ateliê. Desse modo, nesse espaço, as propostas se realizaram conforme a intenção pedagógica planejada para o dia, mas em constante relação com os interesses das crianças.

A partir da criação de contextos investigativos, a atelierista escolheu materiais não estruturados e organizou situações potentes de investigação e exploração para as crianças bem pequenas. Nesse ínterim, Lachini e Lemos (2021, p. 222) ressaltam a importância da escolha desses materiais:

Sob essa perspectiva, é essencial que as crianças possam lidar com materiais diversos, sendo estimuladas a descobrir e conhecer cada um deles: nessa relação com os materiais, as crianças adquirem habilidade no uso das ferramentas colocadas à disposição e delas se servem para expressar suas descobertas.

Nos subtópicos abaixo, abordaremos as propostas previstas no planejamento, as reflexões sobre como elas se realizaram e algumas interações entre as crianças que foram registradas.

4.2.1 Contexto investigativo das coleções de tampinhas

A escolha desse contexto investigativo deu-se a partir da observação de outras propostas em que as crianças desse grupo demonstraram interesse em agrupar materiais, independentemente de quais fossem disponibilizados, bem como da verificação da necessidade de propostas que permitissem um maior dinamismo corporal das crianças durante o tempo no ateliê. Corroborando com esta escolha, afirma Barbieri (2017, p. 27) que as “crianças pequenas precisam de espaço para se colocar e ser o que são. Quanto mais tivermos escuta e abertura, propondo situações em que elas sejam as protagonistas, tanto mais contaremos com o envolvimento e a alegria de cada menino e menina”.

Desse modo, para o dia 12/11/21, planejou-se uma proposta cujo objetivo específico era elaborar noções primárias de diferenças entre objetos e investigar as possibilidades de interação entre tampinhas, considerados materiais contáveis, e possíveis organizadores. A organização da sala deu-se com a colocação de uma grande quantidade de tampinhas de garrafas PET coloridas ao centro e, ao redor, no formato de um círculo, a disposição de caixas de ovos, rolos grossos de papelão e um garrafão de 20 litros de água vazio (ver figura 31).

Figura 31: Organização do espaço do ateliê



Fonte: acervo da pesquisa.

Para a concretização destes objetivos, a proposta foi planejada para ser realizada em dois momentos. O primeiro consistia em uma contação de história do livro “FLICTS”, do autor Ziraldo (2009), o qual narra a história de uma cor que era muito diferente e não se encaixava em nenhum lugar; em seguida, as crianças seriam convidadas a explorar os materiais organizados para exploração.

Ocorre que, no momento de chegada das crianças, elas demonstraram muita euforia e desejo em explorar os materiais. Desse modo, a atelierista decidiu deixar a contação de história para outra oportunidade, focando a atenção em observar como as crianças interagem com as materialidades dispostas, intervindo de vez em quando para incentivar alguma descoberta ou para convidar alguma criança que estivesse dispersa a explorar o material disponível em sala (como vemos nas imagens a seguir).

Tendo em vista que as crianças do Infantil 1 tem pouco repertório verbal, as interações entre seus pares deram-se de forma bem corporal: observando, imitando,

recriando. Nas figuras 32 e 33, podemos ver duas crianças que se uniram no objetivo de recolher as tampinhas do chão e colocá-las dentro de garrafão. Observa-se o espírito cooperativo na ação ao ver que uma segura o garrafão e a outra recolhe as tampinhas. A que segura o garrafão também auxilia na colocação das tampinhas no recipiente.

Figuras 32 e 33: Crianças do Infantil 1 explorando as materialidades



Fonte: acervo da pesquisa

Nas figuras 34 e 35, uma criança constrói uma torre sozinha e testa o máximo de peças que ela consegue empilhar, ficando acima de sua altura. Buscando o máximo de equilíbrio e altura, ela tenta encaixar a última esticando todo seu corpinho, mas perde o equilíbrio e derruba a torre. A atelierista elogiou o tamanho da torre e a convidou a construir mais torres, quem sabe chamando algum amiguinho para ajudar. Ela continuou em seu processo de construção.

Figuras 34 e 35: Criança construindo torre.



Fonte: acervo da pesquisa.

Nas figuras 36 e 37, as crianças estão explorando a sonoridade das tampinhas, juntando-as ao centro do espaço para depois espalhá-las com as mãos, gerando sons que os agradavam, causando risadas. Por último, nas figuras 38 e 39, as crianças estão montando suas coleções de tampinhas, utilizando a caixa de ovos como organizador de suas coleções e selecionando, por cores de preferência, seus pequenos tesouros, os quais não queriam compartilhar com os demais, necessitando de mediação da atelierista para tanto.

Figuras 36 a 39: Crianças investigando as tampinhas



Fonte: acervo da pesquisa.

Verificou-se que um contexto investigativo potente tem o condão de fomentar ações exploratórias diversas nas crianças, as quais criam várias estratégias para se relacionar com as materialidades. Nesse sentido, Schwall (2019, p.49) explana:

Os materiais têm poderosas capacidades para representar, retratar e contar histórias. Os educadores podem descobrir esse potencial ao conceber contextos de aprendizagem que incentivem os alunos mais novos a usar os materiais para ir em busca de suas próprias estratégias e inventar suas próprias soluções.

Quanto às aprendizagens, evidencia-se o desenvolvimento de uma atitude colaborativa, através do estabelecimento de relações para alcançar objetivos e de uma ação empática pelo outro bem como de um brincar criativo e exploratório, os quais trabalharam noções de altura, quantidade, diferenças de cores, texturas, peso e sonoridades.

4.2.2 Contexto investigativo dos tecidos

A elaboração deste contexto adveio, inicialmente, do resultado positivo que observamos com a exploração do anterior, uma vez que as crianças demonstraram grande interesse e permaneceram durante todo o tempo do ateliê envolvidos na investigação. Refletiu-se, então, em como proporcionar um contexto investigativo, agora com a predominância de materiais mais maleáveis, mas que também pudesse contemplar uma temática que pudesse ampliar as referências estéticas africanas, tema que estava sendo trabalhado com as demais turmas.

Então, para o dia 19/11/21, o planejamento previu como objetivos específicos formar noções primárias de diferenças entre as pessoas e explorar um contexto investigativo que trouxesse referências de uma estética africana. Para tanto, o espaço educador foi organizado colocando-se ao centro folhas A4 e giz de cera nas cores mais recorrentes das estéticas africanas e, próximo a este espaço, foram locados rolinhos de papel higiênico para possíveis interações com o material gráfico. Ao redor, em forma de círculo, vários rolos grossos de papelão foram dispostos com pedaços de tecidos de tamanhos diversos em seu interior, alguns com referência às matrizes da estética africana. Ao redor dos rolos, colocados também em círculo, pequenos cones coloridos. Os rolos e os cones estão nesse contexto para também oportunizar possibilidades de construções pelas crianças.

Figura 40 e 41: Espaço do ateliê organizado



Fonte: acervo da pesquisa.

No planejamento para este dia havia a previsão de dois momentos: o inicial, com a contação de história da boneca Abayomi e, em seguida, a exploração das materialidades disponíveis pelas crianças, mediatizadas apenas quando necessário pela atelierista. Também havia a previsão que junto aos tecidos organizados pelo ateliê, estariam dispostas várias bonecas Abayomi para interação das crianças, porém a logística de tempo no dia não permitiu que eu conseguisse produzir o número de bonecas necessárias para esse momento. As crianças, desse modo, entraram no salão e, convidadas pela atelierista, iniciaram a exploração das materialidades.

Nas figuras 42 e 43, evidencia-se uma criança que utilizou os rolos para um momento de construção. Percebe-se que ela está testando hipóteses sobre os tamanhos, larguras e as diversas possibilidades de empilhá-los, inclusive colocando um rolo mais estreito embaixo para sustentar sua pilha. Nas figuras 44 e 45, por sua vez, temos o registro do momento de exploração gráfica das crianças no centro da sala. Este espaço atraiu o interesse das crianças desse grupo por mais tempo, tendo sido também o primeiro a ser explorado. As crianças experimentaram várias cores no papel e depois passaram a encaixar os gizes nos rolinhos menores, fazendo pequenas coleções de cores

Figura 42 a 45 : Crianças interagindo com as materialidades do ateliê



Fonte: acervo da pesquisa

Nas figuras 46 e 47, temos o registro de uma criança interagindo com os cones. Ela decidiu juntar os cones azuis em uma pilha e saiu pela sala buscando os cones e empilhando-os. Posteriormente, fez o mesmo com os de cor laranja, separando-os por cores. Este representou mais um ato de coleção, demonstrando a criança dificuldade de compartilhar as que havia formado com as demais, necessitando de mediação da atelierista.

Figura 46 e 47 : Criança agrupando cones no ateliê



Fonte: acervo da pesquisa.

Nas figuras 48 e 49, compreende o registro do momento em que uma criança chegou para a atelierista, entregou o tecido escolhido por ele e disse “asa gavião”. A atelierista compreendeu que ele estava querendo que o tecido fosse amarrado ao redor do seu pescoço para que virassem asas em seus braços. Assim o fez e a criança demonstrou enorme satisfação em brincar com suas asas correndo pelo salão e falando “gavião”.

Figura 48 e 49 : Atelierista amarrando as asas do gavião





Fonte: acervo da pesquisa.

Schwall (2019, p. 51) expõe sobre a relevância deste tipo de relação da criança com a materialidade:

É durante a construção dessa relação que se apresentam as possibilidades de modificação, transformação e estruturação do material, de modo que ele, transformado, possa se tornar um canal de expressão que comunique os pensamentos e sentimentos da criança.

Pelo exposto, apesar de não ter sido possível a contação da história e a disponibilização das bonecas Abayomi em razão do tempo disponível ter sido insuficiente para tanto (o que já foi revisto), a experiência permitiu experimentar o grafismo em coletivo, elaborando noções acerca da divisão de materiais e espaço com os demais colegas bem como um momento de exploração e investigação das crianças, impulsionando ações de construir, colecionar e empilhar bem como fomentando a expressão de suas fantasias através das materialidades fornecidas.

4.2.3 Contexto investigativo de elementos naturais

A elaboração desse contexto motivou-se pela necessidade de aproximar as crianças da natureza, por meio de elementos naturais, a partir da averiguação que, em

geral, as crianças que residem em grandes cidades como Fortaleza/CE, especialmente as bem pequenas dentro do contexto pandêmico da covid, obtiveram um contato mais superficial com esta.

O planejamento para este dia consistia em proporcionar às crianças este momento de livre exploração e investigação com elementos naturais, cabendo à atelierista observar as interações, incentivar descobertas e seu compartilhamento, tentar nomear os materiais e as ações das crianças para que pudessem ampliar seus repertórios verbais e valorizar as experiências criativas das crianças através de uma escuta atenta. As crianças, então, foram convidadas pela atelierista a descobrir o que tinha ali naquele lugar. Elas foram com muita curiosidade descobrir.

Nesse ínterim, o contexto investigativo do dia 26/11/21 teve o objetivo específico de explorar possibilidades de interação entre materiais naturais de origens diversas (terroso, seco e molhado). Tendo em vista o plano de utilizarmos uma quantidade maior de água, o ateliê neste dia foi realizado na área externa, próximo ao parquinho. A organização do espaço, desse modo, constou de uma bandeja de argila mais consistente e outra com uma bastante dissolvida pela água; colherinhas de diversos tamanhos; duas bacia com água, uma natural e outra tingida de verde; vários potes vazios; 6 peneiras; vários pincéis, 4 esponjas; e uma bacia de folhas secas. Na parede, uma folha de papel kraft para desenho (ver figuras 50 e 51).

Figuras 50 e 51 : Organização do espaço do ateliê



Fonte: acervo da pesquisa.

Nas figuras 52 e 53, as crianças estavam explorando a argila bastante dissolvida em água, sentindo sua textura amolecida e sua temperatura gelada. As crianças demonstraram bastante interesse por essa textura, mexendo várias vezes com as mãos. Algumas experimentaram tocar na argila mais endurecida e sentir a diferença, mas esta não chamou tanta atenção das crianças, o que a criança faz com muita concentração e dedicação, chamando a atelierista várias vezes para ver o que ele está fazendo.

Figuras 52 e 53: Crianças interagindo com a argila bem molhada



Fonte: acervo da pesquisa

Nas figuras 54 e 55, verificamos a exploração das crianças com o elemento seco, qual seja, as folhas secas. Os pincéis tornaram-se colheres e foram utilizados várias vezes como facilitador para recolher algo.

Figuras 54 e 55: Crianças interagindo com os elementos secos



Fonte: acervo da pesquisa

Nas figuras 56 e 57, a criança experimenta a textura da argila oferecida pela atelierista, inicialmente, nas mãos. Posteriormente, testa por outra parte do corpo, a barriga, investigando o material através de sua corporeidade. Nas figuras 58 e 59, por

sua vez, a criança explora graficamente a argila, buscando texturas de argilas que possam desenhar no papel kraft a sua frente. As crianças também descobrem que as esponjas molhadas deixam marcas no papel kraft, realizando movimentos relacionados a esfregar, ação comum no uso deste objeto.

Figuras 56 a 59: Crianças interagindo com a argila mais sólida



Fonte: acervo da pesquisa.

Nas figuras 60 e 61, vemos que o pincel se tornou uma colher para mexer uma sopa. As folhas foram parar dentro da argila e da água verde e as crianças continuaram a mexer o conteúdo, numa alusão a feitura de comida. A areia presente no parquinho

incorporou-se à experiência, sendo misturada às duas texturas de argila e dentro das bacias de água.

Figuras 60 e 61: Criança mexendo no conteúdo da bacia com um pincel



Fonte: acervo da pesquisa.

No que atine à experiência, evidenciou-se que as crianças exploraram bem os elementos e demonstraram ter um apreço maior em realizar as ações de misturas, especialmente utilizando materiais molhados, mas também protagonizaram várias outras ações, como carregar, apertar, separar, derramar, categorizar, pintar, despedaçar bem como ações empáticas na atuação coletiva da exploração, como dividir, brincar, fantasiar e criar juntos.

Os elementos da natureza são muito potentes em cores, texturas, peso, formatos e possibilidades de reinvenção. É considerado um tipo de materialidade com muito conteúdo, uma vez que, em geral, cede a um processo de transformação motivado pelo desejo da criança (SCHWALL, 2019, p. 52). Acrescenta ainda Schwall (2019, p. 51) que “procurar e descobrir como um material se apresenta e é transformado ajuda a criança a adquirir conhecimento sobre o material em si - sobre textura, forma, formato, cor, aparência exterior e interior”, sendo, portanto, essencial que o contato se torne o

mais recorrente possível a fim de que as crianças possam compreender o que compõe a natureza, desenvolvendo comportamentos de cuidado e de respeito para com ela.

Sobre as relações das crianças com as materialidades, ressalta ainda Schwall (2019, p. 62 e 63):

Os processos criativos que ocorrem quando os materiais são transformados em idiomas são sutis, complexos e resistem à descrição definitiva. As escolhas estéticas que dependem dos desejos do indivíduo que as faz geralmente tem preferência no trabalho. O processo começa quando a pessoa se familiariza com os materiais e faz as primeiras tentativas. O material geralmente resiste, e o autor da escolha deve encontrar a força para fazer o trabalho avançar. A imaginação está envolvida, enquanto as mãos realizam o trabalho. Em algum momento, o trabalho começa a assumir forma física. [...] As crianças são hábeis aprendizes, e, em suas mãos, os materiais possuem capacidades únicas para construir e portar sentido e para ativar muitos processos de aprendizagem.

Por todo o exposto, contata-se que as experiências em ateliê, ao prover o contato com materialidades diversas, oportunizando um espaço de expressão e de criação às infâncias, tem o condão de proporcionar cada vez mais aprendizagens significativas, considerando a integralidade do ser humano, e desenvolver uma postura empática e ética perante a vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA COSTURA DE RELAÇÕES

O presente trabalho emerge das reflexões e inquietações de uma Arte-educadora e Pedagoga em formação que está em constante busca e pesquisa sobre a importância do contato das infâncias com a Arte, questionando-se sempre em como fazer deste um potente encontro. Constatando, por meio de sua prática, a capacidade que o ateliê de Artes, baseado nos teóricos aqui explanados, detém para estimular o desenvolvimento integral dos indivíduos, através de autênticos processos de expressão e de criação, resolveu-se formalizar sua pesquisa através deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Nesse ínterim, este trabalho, intitulado “O ateliê de Artes: um laboratório de encantamentos para a infância”, teve como objetivo geral descobrir quais as contribuições de um ateliê de Artes para as infâncias e, para tanto, buscou responder às seguintes perguntas:

Quais as qualidades que um ateliê deve ter a fim de que efetivamente contribua para a criação e desenvolvimento das culturas das infâncias? O que caracteriza uma profissional apta a mediar as situações em ateliê nessa perspectiva? Que contribuições didáticas práticas em ateliê podem ser conferidas à educação? Cada uma dessas perguntas foram direcionadas para serem respondidas pelos capítulos 2, 3 e 4, respectivamente.

Desse modo, o capítulo dois, a fim de poder identificar quais as qualidades que um ateliê de Artes deve conter para a proposta ora defendida, foi dividido em três subitens. O primeiro, O Percurso da história do ensino da Arte: a luta pela expressão, diz respeito à trajetória do ensino da Arte, especialmente no Brasil, e como a prática em ateliê está entrelaçada com o surgimento de um movimento histórico, dentre os quais destacamos o Escolanovismo, que defendeu valorização das crianças como sujeitos, portanto indivíduos potentes de expressão e de atuação, inaugurando uma posição que inspirou várias práticas no campo da Educação, inclusive a defendida por este trabalho.

O segundo, A arte e a experiência estética: a integração do viver, relaciona a proposta de ensino de Artes no ateliê com a necessária promoção de experiência estética para as crianças, uma vez que compreende-se que este tipo de vivência permite uma

aprendizagem integral, por considerar os elementos cognitivos e emocionais desta, proporcionando a criação de sentidos acerca do mundo pelas crianças e desenvolvendo uma atitude estética e ética para a vida a partir de importantes processos de expressão e criação.

O terceiro subitem, A composição do mosaico do ateliê de Artes, apresenta as características que o ateliê deve conter, inspirados na experiência de Reggio Emilia, compreendendo-o como um espaço educador, no qual as crianças têm a oportunidade de protagonizar suas aprendizagens, a partir de processos de escuta sensíveis aos seus interesses e do contato com materialidades potentes, que se tornam gramáticas para a expressão de suas subjetividades e para a criação e recriação de suas compreensões de mundo.

No decorrer do capítulo 2, portanto, conseguimos identificar quais as qualidades necessárias ao funcionamento de um ateliê potente e que tipo de experiências precisamos promover dentro da proposta aqui defendida. Porém, os processos ocorridos no ateliê também precisam ser mediados, a fim de que os processos de aprendizagem possam se aprofundar e ampliar.

No capítulo 3, desse modo, apresentamos a figura da atelierista também como um componente essencial que integra o ateliê. É através dessa profissional, a qual precisa estar habilitada para tanto, que as propostas podem alcançar o interesse das crianças, por meio de uma atitude e de um planejamento criativo, aberto e que promova maravilhamento. Conforme aventado, utilizando-se de metáforas, materialidades diversas e um profundo processo de escuta e diálogo, a atelierista consegue acompanhar e impulsionar explorações e construções de significados pelas crianças.

Nesse ínterim, o capítulo três contribuiu para estabelecer um perfil para a Arte-educadora que quer se dedicar a essa profissão, a de ser atelierista, compreendendo-se esta trajetória profissional também como um processo corrente, entrelaçado com a prática pedagógica e artística e permeado de reflexões teórico-práticas de sua atuação baseados em seus registros pedagógicos.

No capítulo 4, onde compartilhamos as práticas pedagógicas em ateliê de Artes em um espaço educacional formal e não formal, adentramos às propostas pedagógicas realizadas na pesquisa. Das experiências vividas, podemos constatar algumas

semelhanças e algumas diferenças em relação aos tipos de espaços em que os ateliês se instalaram. Ressalte-se que os ateliês identificados estão em construção, conforme já explanado, portanto passam por constantes processos de avaliação e reflexão, a fim de verificar se efetivamente estão promovendo um espaço para a expressão das múltiplas linguagens das infâncias. Além disso, destaca-se que cada espaço é considerado potente a partir de sua realidade local, cabendo à atelierista inovar na forma de apresentação e na criação de uma ambiência que promova um espaço educador potente às infâncias.

Ambos os espaços conferiram autonomia à atelierista para, em constante diálogo com os interesses das crianças, planejar as propostas do ateliê de Artes, o que representou um importante elo de confiança, permitindo à Arte-educadora ampliar suas referências e pesquisas a fim de inspirar a elaboração dos planejamentos.

No que se refere ao espaço não formal de educação, este, tendo em vista o número reduzido de crianças, apresenta maior flexibilidade de tempo e espaço para a atuação do ateliê, o qual tem se construído em espaço exclusivo, facilitando a disponibilização das materialidades para as crianças. O trabalho com grupos pequenos também representa um ponto favorável às propostas do ateliê, uma vez que permitiu um melhor aprofundamento das experiências bem como uma escuta mais atenciosa, uma vez que temos menos crianças para se relacionar e observar.

No que se refere aos temas propostos neste ateliê, verificou-se que as crianças precisam ampliar seus repertórios quanto a imagens e à estética africana, afrodescendente e indígena, uma vez que demonstraram trazer referências estereotipadas ou marginalizadas desses povos, a fim de fomentar comportamentos de respeito e empatia com os mesmos.

Quanto ao espaço educativo formal, evidencia-se que as instituições escolares detêm uma estrutura mais complexa, com um número muito maior de crianças e de vários outros profissionais atuando. Estabelece-se, desta forma, uma organização temporal e espacial para atender a todas as demandas escolares, como no espaço Castanhola. Por esta razão, o espaço do ateliê não é exclusivo, devendo a atelierista pensar em como criar um espaço educador, a partir de materialidades, para cada proposta apresentada.

Além disso, durante a pesquisa, estabeleceu-se uma organização que concedia apenas vinte minutos para a exploração das crianças do grupo pesquisado, sem prever intervalo de tempo entre as turmas anteriores e posteriores. Após reflexões sobre o tempo para organização do espaço educador bem como para uma exploração mais aprofundada das crianças dos contextos, isso foi revisto, o que foi uma grande conquista para o ateliê de Artes do espaço.

A quantidade de crianças, apesar das turmas da escola não serem muito grandes (em torno de 12), também é um ponto de reflexão, uma vez que os processos de escuta e registro pedagógicos ficam mais desafiantes, tendo em vista a demanda de atenção em movimentos muito diversos. Apesar disso, a Castanhola deu abertura para a realização do trabalho em pequenos grupos, sendo o tempo de aproveitamento no ateliê dividido nestes grupos.

Nesse ínterim, a pesquisa em análise demonstrou que o trabalho em ateliê demanda pesquisa, escuta, intenção pedagógica, criatividade e encantamento da atelieirista, associados a uma organização potente de materialidades que instiguem a exploração das crianças. Cada uma das propostas aqui expostas, sejam as realizadas no espaço educacional formal ou não formal, buscaram atender às qualidades que um ateliê deve conter, obtendo como retorno o interesse investigativo das crianças que investiram todo o tempo do ateliê na exploração das materialidades de diversas formas.

Por todo o exposto, conclui-se que o ateliê de Artes tem muito a contribuir para as infâncias, uma vez que representa um espaço enriquecedor de aprendizagens, conforme defendido, possibilitando vivências integradoras, que geram conexões e associações de pensamentos e emoções bem como viabilizam a criação de sentidos para as culturas das infâncias, fomentando atitudes de colaboração, empatia e cuidado consigo, com o outro e com o mundo. Desse modo, compreendendo seus processos de formação e valorizando as aprendizagens nas infâncias, os ateliês da pesquisa representaram um local onde as crianças puderam expressar suas subjetividades, agir de forma criativa e promover ações éticas perante seus pares.

REFERÊNCIAS

BACARIN, Lúcia M.B.P; NOMA, Amélia K. História do movimento de arte-educação no Brasil. In: XXIII Simpósio Nacional da História, 2005. ANPUH: Londrina, 2005.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARROS, Manoel. **Menino do Mato.** São Paulo: Leya, 2010.

BASTOS, Ana Milena Gonçalves. “**Mão na massa**”: o processo educativo da modelagem em argila com crianças da Educação Infantil da rede pública de Salvador/BA. Trabalho de conclusão de curso (Graduação de Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31914?mode=full>>. Acesso em 02. fev. 2022.

COSTA, F. C. B. A Contribuição do Movimento Escolinhas de Arte no Ensino de Arte em Santa Catarina. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 8, n. 8, p. 10-27, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/3068>. Acesso em: 02 fev. 2022.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil.** São Paulo: Scipione, 1989.

ESCOLINHA de Arte do Brasil (EAB). In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira.** São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao209047/escolinha-de-arte-do-brasil-eab>. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

GANDINI, Lella; et al. **O papel do ateliê da educação infantil.** Porto Alegre: Penso. 2019.

GIACOMO, Maria Thereza Cunha de. **A lenda da Mandioca.** Edições Melhoramentos: São Paulo, 1977.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015.

HOYUELOS, Alfredo. **A Estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

IABELBERG, Rosa; MENEZES, Fernando Chui de. De Rousseau ao Modernismo: ideias e práticas históricas do ensino do desenho. **ARS**, São Paulo. 2013, v. 11, n. 21, p. 80-95. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars.2013.64458>>. Acesso em 02 fev. 2022.

JÚNIOR, João Francisco Duarte. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Papirus: São Paulo, 1992.

LIMA, Sidiney Peterson F. O curso intensivo de Arte na Educação (CIAE) e a formação de arte-educadores no Brasil: história e memória. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2017. Campinas. **Anais do 26º Encontro da Anpap**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p. 1302-1314.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SUBTIL, M. J. D. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 11, n. 41, p. 241–254, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639849>>. Acesso em: 03 fev. 2022.

SCHMITH, Roberta; et al. Os princípios estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: diálogos com a gramática da argila. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, 2021, p. 1-23.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**. São Paulo: Phorte, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação da infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.