

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE ARTES VISUAIS

MARCELA GOUVEA SILVA

**O ATELIÊ DE ARTES VISUAIS, INSPIRADO NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA,
COMO POTENCIALIZADOR DAS APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO NACIONAL.**

UBERLÂNDIA

2024

MARCELA GOUVEA SILVA

**O ATELIÊ DE ARTES VISUAIS, INSPIRADO NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA,
COMO POTENCIALIZADOR DAS APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO NACIONAL.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Artes da
Universidade Federal de Uberlândia como
requisito parcial para obtenção do título de
licenciatura em Artes Visuais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roberta Maira de
Melo

UBERLÂNDIA

2024

FOLHA DE APROVAÇÃO**MARCELA GOUVEA SILVA**

O ATELIÊ DE ARTES VISUAIS, INSPIRADO NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA, COMO POTENCIALIZADOR DAS APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO NACIONAL.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Artes Visuais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roberta Maira de Melo

Uberlândia, de abril de 2024.

DEDICATÓRIA

Ao meus pais, que com todo amor e disponibilidade, permitiram que eu voasse para alcançar meus sonhos. Aos meus irmãos, pela compreensão e incentivo. Às minhas amigas, pela leveza, presença e parceria.

AGRADECIMENTOS

Deixo minha gratidão expressa a todas as crianças que cruzaram meu caminho como educadora, que me inspiram diariamente a ser um ser humano íntegro, sensível, poético e empático. Essa documentação é um legado para aqueles que me apoiaram, incentivaram, ensinaram e ouviram, sendo peças essenciais para minha formação e jornada profissional: professores, colegas de profissão e amigos de formação.

EPÍGRAFE

De jeito nenhum. As cem estão lá



A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem linguagens
e cem mãos
cem pensamentos
cem maneiras de pensar
de brincar e de falar.
Cem e sempre cem
modos de escutar
de se maravilhar, de amar
cem alegrias
para cantar e compreender
cem mundos
para descobrir
em mundos
para inventar
cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(mais cem, cem e cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem à criança:
de pensar sem as mãos de

fazer sem a cabeça
de escutar e não falar
de compreender sem alegria
de amar e maravilhar-se s
ó na Páscoa e no Natal.

Dizem à criança:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubam-lhe noventa e nove.

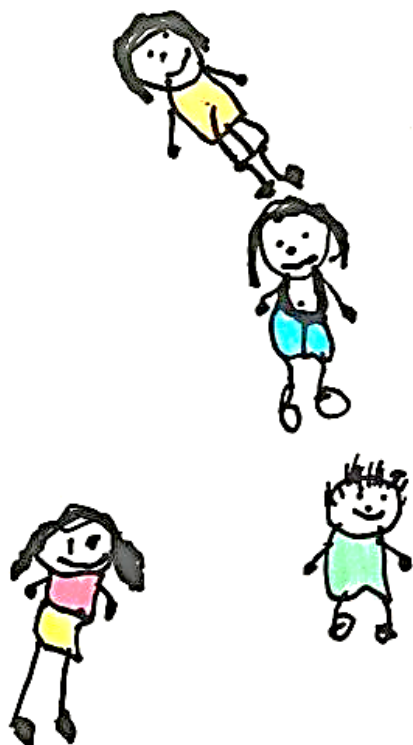
Dizem à criança:
que o jogo e o trabalho,
a realidade e a fantasia,
a ciência e a imaginação,
o céu e a terra,
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.

E assim dizem à criança
que as cem não existem.

A criança diz:
De jeito nenhum. As cem existem.

Loris Malaguzzi

(Traduzido por Lella Gandini)



RESUMO

SILVA, M.G. O Ateliê de artes visuais, inspirado na abordagem Reggio Emilia, como potencializador das aprendizagens de crianças da educação infantil do Colégio Nacional. 2024. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

O trabalho 'Ateliê de artes visuais, inspirado na abordagem Reggio Emilia, como potencializador das aprendizagens de crianças da educação infantil do Colégio Nacional' surge a partir da experiência de viver uma escola pensada segundo as práticas e estudos de Loris Malaguzzi. Explorando teóricos e entendendo a importância da expressividade, criatividade e estética nos processos educacionais do desenvolvimento e construção de conhecimento, surge um novo olhar sobre a educação infantil, destacando a necessidade de valorizar as linguagens expressivas e poéticas como parte integrante e essencial do processo de aprendizagem das crianças. A presença do ateliê e do atelierista no cotidiano da escola contribui para a integração e enriquecimento do processo educacional, tornando-o mais completo e integrado. As linguagens expressivas exploradas no ateliê desempenharam papéis essenciais no aprendizado das crianças, unindo emoções, empatia, racionalidade e cognição de maneira natural e inseparável, favorecendo a construção da imaginação e uma abordagem mais rica da realidade. Além disso, exploramos a presença do ateliê entendendo que ele também influencia positivamente a documentação pedagógica, criando um movimento de envolvimento poético entre a comunidade escolar e destacando a importância da sensibilidade às linguagens poéticas na educação infantil.

Palavras-Chave: educação, ateliê de artes visuais, aprendizagem, Reggio Emilia, infância, educação infantil.

ABSTRACT

SILVA, M.G. **The Visual Arts Studio, inspired by the Reggio Emilia approach, as a enhancer of learning for children in early childhood education at Colégio Nacional.** 2024. Monograph (Undergraduate Thesis) - Institute of Arts, Federal University of Uberlândia, Uberlândia, 2024.

The work 'Visual Arts Studio, inspired by the Reggio Emilia approach, as a enhancer of learning for children in early childhood education at Colégio Nacional' emerges from the experience of living in a school designed according to the practices and studies of Loris Malaguzzi. Exploring theorists and understanding the importance of expressiveness, creativity, and aesthetics in the educational processes of development and knowledge construction, a new perspective on early childhood education arises, highlighting the need to value expressive and poetic languages as an integral and essential part of children's learning process. The presence of the studio and the atelierista in the daily life of the school contributes to the integration and enrichment of the educational process, making it more complete and integrated. The expressive languages explored in the studio played essential roles in children's learning, uniting emotions, empathy, rationality, and cognition in a natural and inseparable way, favoring the construction of imagination and a richer approach to reality. Additionally, we explore the presence of the studio, understanding that it also positively influences pedagogical documentation, creating a movement of poetic involvement among the school community and highlighting the importance of sensitivity to poetic languages in early childhood education.

Keywords: education, visual arts studio, learning, Reggio Emilia, childhood, early childhood education.

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1a; 1; 1c; 1d; 1e e 1f - contextos investigativos propostos em pesquisas.....	19
Figuras 2a; 2b; 2c; 2d; 2e; 2f; 2g; 2h; 2i; 2j; 2k; 2l; 2m; 2n; 2o; 2p; 2q; 2r; 2s; 2t; 2u e 2v: documentação compartilhada com a comunidade escolar no ano de 2023.....	22
Figura 3a; 3b; 3c; 3d; 3e; 3f; 3g e 3h: Exemplos de documentações de registram o cotidiano da escola	31
Figura 4a; 4b e 4c: Vivências do ateliê no ano de 2022	45
Figura 5: as crianças no pátio da escola	47
Figura 6 - exploração dos brotos de abacate	48
Figura 7 – O olhar sob as raízes.....	49
Figura 8 – Estupor	50
Figura 10 – educadora e criança em ação.....	51
Figura 11 – mapa de ideias.....	52
Figura 12 – Mapa de ideias	53
Figura 13 – fases do desenho	55
Figura 14 – desenho de observação.....	56
Figura 15 – pintura de observação.....	56
Figura 16a e 16b – pintura de observação de S. e P.	57
Figura 17 – pintura de observação em nova perspectiva	58
Figura 18 - produção tridimensional	58
Figura 19a e 19b – produção de T. e J.....	59
Figura 20 – desenho de sobreposição.....	60
Figura 21 – registro da raiz por diferentes crianças.....	61
Figura 22 – registros do abacate	61
Figura 23 - registros da batata doce.....	62
Figura 24 – Se eu fosse uma planta, a raiz seria... ..	62

SUMÁRIO

1. Introdução	12
2. Dinâmicas do cotidiano	14
2.1 A Escolha e influência do Projeto Político Pedagógico	15
2.2 Os contextos investigativos, projeção e documentação pedagógica	17
2.3 Dimensão estética na escola de infância	36
3. O Ateliê e o Atelierista.....	39
4. A Arquitetura das raízes: fios que se entrelaçam.....	47
5. CONCLUSÃO	64

1. Introdução

A escola da primeira infância é um ambiente de encantamento e encontros. Lugar de descobertas, aprendizagens, hipóteses, relações e experiências estão sendo desenvolvidas e construídas nesse lugar. As crianças muito pequenas têm sede por explorar e descobrir o mundo. São seres humanos em formação, entendendo o corpo, seus movimentos e potenciais; a natureza, suas características, fenômenos e transformações; as relações pessoais, e as diferentes linguagens para se expressar: gráfica, plástica, escrita, oral, corporal e musical.

Ser professora sempre fez parte das brincadeiras e fantasias da minha infância, e, quando a gente cresce e se depara com a realidade, novos sonhos surgem. Felizmente, o destino acaba nos reencontrando com aquilo que faz sentido para nós como seres humanos. E foi desta forma, surpreendentemente, que me encontrei na escola de educação infantil.

Minha infância foi bastante marcada pela creche que estudei, uma relação afetiva existia com as educadoras e com aquele lugar, que foi um espaço que revisei anos depois em uma oportunidade de estágio de observação. Durante o estágio, uma das minhas antigas professoras me chamou para uma conversa, querendo me explicar um pouco sobre como elas entendiam a educação naquele lugar. Neste momento, pela primeira vez, escuto falar na abordagem de Reggio Emilia. Quando leio os primeiros textos, começo a fazer conexões com a experiência da minha infância.

Dois anos depois, estava sendo convidada para trabalhar no Colégio Nacional, em Uberlândia, cidade em que me permitiu ingressar no estudo de Artes Visuais. Ao chegar nesse espaço, precisei reaprender a ver, compreender e encarar as coisas. As crianças nos contam com seus gestos, sons, movimentos, expressões, marcas e teorias. Mas como ser uma educadora que vê, escuta, sente e potencializa a aprendizagem de crianças no início da sua jornada no mundo? Assim começa minha experiência no Colégio Nacional, uma escola que gentilmente me acolheu como ser humano, profissional, educadora de artes visuais em formação e que inspirou essa pesquisa.

Entender o cotidiano do Colégio foi um processo que me instigou e continuamente me instiga. O inédito faz parte deste lugar. Acreditar nas crianças como protagonistas da construção de seus próprios aprendizados é

um ato de coragem assumido por toda a comunidade: pais, educadores, coordenadores, diretores e profissionais de apoio.

O segundo capítulo deste trabalho pretende, inicialmente, fazer uma breve contextualização da abordagem adotada nas escolas de infância de Reggio Emilia, trazendo paralelos com a dinâmica vivida no Colégio. Em seguida, uma reflexão é feita sobre a escolha e influência do Projeto Político Pedagógico para a possibilidade de viver uma escola menos tradicional e que valorize mais as crianças nessa fase da vida. Também iremos discutir sobre algumas práticas essenciais dentro da abordagem como os contextos investigativos, a projeção e a documentação pedagógica. Um outro ponto a ser discutido é em relação a dimensão estética dentro das escolas de educação infantil e como isso consolida a existência do Ateliê e do educador formado em Artes Visuais dentro como peças fundamentais para potencializar aprendizagens de crianças pequenas, assunto tratado no terceiro capítulo. Para materializar as questões levantadas, o quarto capítulo traz uma pesquisa realizada no Ateliê com crianças de diferentes idades é apresentada, tornando visível alguns percursos que provam que a cultura do ateliê agrega positivamente na construção de aprendizagens através da exploração das diferentes linguagens.

2. Dinâmicas do cotidiano

Um cotidiano notável e extraordinário. É dessa forma que definimos a vida dentro do Colégio. Um ambiente pensado para ser significativo ao oferecer uma infância de qualidade para as crianças. Um lugar em que coexistem diferentes formas de vida. Uma escola que espera. Onde há encontros, reencontros, despedidas, acolhimento, pausas e conflitos. Lugar que possibilita a formação de educadores e crianças pesquisadoras. Lugar que promove uma aliança comunicativa entre adultos e crianças. Lugar de corresponsabilidade, trocas e reflexão. Lugar onde acontecem assembleias e negociação de ideias diariamente. Onde existem interesses, desejos, narrativas, cuidado e atenção. Os materiais inteligentes e ambientes organizados são essenciais para a vida neste espaço. Um lugar de pertencimento. Onde todos são acolhidos e respeitados em suas individualidades.

A grande inspiração para viver essa realidade são as escolas de educação infantil de Reggio Emilia, na Itália. A abordagem educacional desta região se destacou por ser inovadora desde sua origem, quando, no pós-guerra, a primeira escola foi construída em condições econômicas e sociais incertas. A partir da união da comunidade, eles buscavam melhorar a vida das famílias e, sobretudo, das crianças locais.

O fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, inspirou a população italiana a se unir para reerguer cidades devastadas. Em Reggio Emilia, cidade localizada a 70 quilômetros de Bolonha, no Norte da Itália, famílias que haviam perdido tudo juntaram o dinheiro da venda de seis cavalos, três caminhões e um tanque de guerra abandonado pelos alemães para construir uma escola.

Mas não era uma escola tradicional. A ideia era um lugar que pudesse ter um projeto de futuro bastante diferente do que aquele presente. A visão transmissiva que havia na educação daquele tempo, e que ainda se perpetua, foi contraposta por uma visão participativa da construção do conhecimento, em que adultos e crianças coparticipam nesse grande movimento de aprender.

Duas décadas depois, em 1963, a luta que começou com um grupo de pessoas, liderado majoritariamente por mulheres na construção de escolas infantis, passou a ser uma luta pela municipalização dessas escolas. A partir disso, o atendimento começou a ser ampliado. Iniciou-se o grande projeto de construir escolas públicas, laicas e de qualidade.

É contemporâneo a esse projeto político e social que nasce a abordagem pedagógica na cidade de Reggio Emilia, que ganha admiradores, pesquisadores e interessados de todas as partes do mundo.

Loris Malaguzzi, nascido em Correggio em 23 de fevereiro de 1920 e formado em Pedagogia na Universidade de Urbino, se interessa pelo projeto pedagógico, e começa um movimento nas pré-escolas, onde acreditam nas crianças como seres que possuem habilidades em potencial, curiosidade e interesse na construção de sua aprendizagem. Ele tinha como referenciais teóricos os trabalhos de Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), John Dewey (1859-1952) e Maria Montessori (1870-1952), que o levaram a desenvolver uma abordagem que coloca a criança no centro dos processos.

[...] trata-se da presença forte de uma filosofia pedagógica que considera a criança e o adulto como construtores de conhecimento, a investigação como elemento imprescindível para a aprendizagem, que considera as linguagens poéticas como elementos fundamentais para a aprendizagem e o conhecimento (Vecchi, 2017, p. 71).

Essa estrutura é o que hoje nos apoia enquanto escola que busca cotidianamente garantir os direitos das crianças, pautada em uma aprendizagem que valoriza a criatividade, a imaginação, a estética e a expressividade.

2.1 A Escolha e influência do Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um importante instrumento de planejamento e gestão educacional de uma escola. Ele serve para guiar as ações que podem aprimorar o processo de aprendizagem dos alunos.

No Colégio Nacional, acredita-se e vive-se a abordagem sociointeracionista. Essa metodologia sociointeracionista teve origem com Vygotsky, a teoria sociocultural é uma das perspectivas teóricas mais influentes em psicologia e educação e destaca a importância da interação social na aprendizagem e no desenvolvimento humano.

Como a investigação mostra e como a experiência nos ensina, o mais essencial no desenvolvimento da criança e de sua consciência não é apenas que as funções individuais da consciência da criança crescem e se desenvolvem na transição de uma idade para a outra, mas o essencial é que cresce e se desenvolve a personalidade da criança, e cresce e se desenvolve a consciência como um todo (Vigotski, 2020, p. 146).

O sociointeracionismo entende que a pessoa se desenvolve com influências socioculturais, pois o homem é formado também pelo meio em que ele está inserido. Essa teoria coloca que o contato que o indivíduo tem com o meio e com seus iguais é mediado por um conhecimento e/ou experiência assimilado anteriormente e que toda troca e relacionamento gera uma aprendizagem.

Nesse sentido, esse instrumento de mediação é a linguagem. Isso porque a linguagem permite que haja compartilhamento de conhecimentos, e é por meio da interação verbal que as crianças aprendem a pensar e a resolver problemas.

Para Vygotsky (1984), a aprendizagem é um processo social e o desenvolvimento cognitivo é influenciado por fatores culturais e sociais realizados principalmente através da linguagem. Portanto, o desenvolvimento cognitivo não é um processo individual, mas um processo social. Ou seja, as crianças não aprendem sozinhas, elas precisam do meio para desenvolverem suas habilidades cognitivas superiores, como a resolução de problemas.

Vygotsky (1984) trabalha com teses dentro de suas obras nas quais são possíveis descrever como: à relação indivíduo/ sociedade em que afirma que as características humanas não estão presentes desde o nascimento, nem são simplesmente resultados das pressões do meio externo. Elas são resultado das relações homem e sociedade, pois quando o homem transforma o meio na busca de atender suas necessidades básicas, ele transforma-se a si mesmo. A criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente.

O desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro que indica, delimita e atribui significados à realidade. Dessa forma membros imaturos da espécie humana vão aos poucos se apropriando dos modos de funcionamento psicológicos, comportamento e cultura. Neste caso podemos citar a importância da inclusão de fato, onde as crianças com alguma deficiência interajam com crianças que estejam com desenvolvimento além, realizando a troca de saberes e experiências, onde ambos passam a aprender juntos. Vigotsky (1984) defende a educação inclusiva e acessibilidade para todos.

O Colégio Nacional também é o lugar onde há a valorização do brincar, o aprendizado pela experiência, o estímulo às várias linguagens, o contato com a natureza, o estímulo à criatividade por meio da utilização de materiais não estruturados e o reconhecimento da autoria e do protagonismo infantil na construção da autonomia.

Além disso, essa pedagogia, também entendida como a pedagogia da escuta e da relação, prioriza sensibilidade, acolhimento, diálogo, confrontos de ideias e comunicação. A escuta atenta mostra o respeito, o cuidado, a

sensibilidade pelos saberes de cada um. Adultos e crianças como parceiros na construção de conhecimentos.

A Pedagogia da Escuta é considerada uma abordagem, pois o princípio é respeitar a maneira de cada um aprender e, para isso, precisamos estar atentos aos caminhos que eles mesmos propõem. Segundo Gandini (1999), nesta abordagem o aprendizado nunca será o mesmo se alguém deixar de dar a sua colaboração. A curiosidade, os questionamentos de todos têm valor e são decisivos na escolha dos temas dos projetos.

Eles surgem da fala das crianças e de suas atitudes, registradas pelo professor. As novas perspectivas sobre as culturas da infância, as culturas familiares e a cultura escolar podem certamente auxiliar a pensar em um novo modelo de escolarização de qualidade para as crianças, entrelaçando culturas e que não as negue uma escola que seja plural, porém não seja excludente. Que possa “escutar” as crianças e construir-se para e com elas. É esta pedagogia que colhe e acolhe a criança competente e possibilita um professor competente, que cria um contexto de escuta. Temos buscado este caminho, temos tentado estar mais próximos das crianças.

2.2 Os contextos investigativos, projeção e documentação pedagógica

A partir de um processo circular, participativo e dialógico, todos os educadores são convidados e estimulados a articular teoria e prática, vivendo um encontro empático com um sujeito de pesquisa. Observar atentamente, escutar de maneira sensível, analisar cientificamente, representando-o por meio de diferentes linguagens. São instigados a fazer perguntas, construir hipóteses, discutir e aprofundar conceitos. Refletindo sobre os processos de aprendizagem e o tornando visível por meio da documentação pedagógica.

Ao projetar contextos investigativos, os educadores e crianças vivem um movimento de pesquisa profundo e intenso, onde desenvolvem a curiosidade diante da complexidade do mundo, dos fenômenos e dos sistemas de convivências. Conforme avançamos na compreensão dos processos e percursos de investigação, a ideia de pesquisa vai ganhando novos desdobramentos, deixando de ser simplesmente pensada como estratégia didática e se torna um valor que orienta nosso modo de viver a escola, de realizar o ensino e a aprendizagem.

Como pensar a pesquisa dentro da escola? Concebida numa perspectiva pós-moderna, a pesquisa configura-se como ação do cotidiano, como um valor, uma atitude curiosa diante da vida.

Diariamente, as crianças do Colégio Nacional são recebidas e acolhidas no início da tarde por suas educadoras, que juntas, pensam em espaços bem planejados para que as crianças se envolvam e se sintam seguras nessa chegada. Esses espaços, definidos como contextos investigativos, são experiências exploratórias significativas, organizadas esteticamente e intencionalmente. A partir delas, o educador permite encontros sensíveis e poéticos, onde as crianças assumem um lugar de curiosidade, livres para fazer perguntas, levantar hipóteses, compartilhar ideias e saberes, experimentar e se envolver.

O contexto investigativo apoia percursos e processos de aprendizagem que nascem na escola, diante da escuta atenta e empática do educador. Ele possibilita o diálogo entre as diferentes linguagens a partir do uso estratégico dos materiais e uma aprendizagem cheia de significado para as crianças. Ao escutar e observar as crianças é que os adultos começam a investigar, analisar e entender os pontos de interesse dos grupos, e em consequência disso, levar novas possibilidades de investigação e de contato com diferentes conceitos e áreas do conhecimento.

As crianças encontram, para indagar sobre a realidade, os espaços, os objetos, os outros e a si mesmas. Essa capacidade relacional-inventiva da criança gera, além dos questionamentos levantados, hipóteses que explicam os fenômenos observados e vividos por cada uma. A partir das suas experiências inaugurais, as crianças elaboram um conhecimento de mundo.

Uma escola em que o saber vá nascendo das perguntas que o corpo faz. Uma escola em que o ponto de referência não seja o programa oficial a ser cumprido, mas o corpo da criança que vive, admira, encanta-se. Espanta-se, pergunta, erra, machuca-se, brinca. Uma escola que seja iluminada pelo brilho dos inícios (Alves, 2001, p.57).

Figuras 1a; 1; 1c; 1d; 1e e 1f - contextos investigativos propostos em pesquisas.



Fonte: a autora

As imagens, ilustram diferentes contextos de investigação, vividos em momentos e pesquisas distintas. Os materiais e organização é proposto pelo educador, pensando na melhor estratégia para materializar os pensamentos das crianças no momento da vivência.

Desse modo, aquilo que as crianças julgarem digno de atenção será motivo de interesse e investigação. Este processo é bastante subjetivo e singular. Cada criança se empenha, à sua maneira, a desenvolver e testar os

conceitos que elabora. E à medida que compartilha suas descobertas e pesquisas com os outros, escuta outras ideias ou é confrontada com novos modos de sentir, pensar e agir, notará uma diversidade, atualizando seu desejo de indagar o mundo, de aprender em relação.

Para uma criança, o mundo está cheio de objetos misteriosos, de acontecimentos incompreensíveis, de figuras indecifráveis. A própria presença da criança no mundo é, para ela, uma adivinhação a ser resolvida, que gira em torno dela com perguntas diretas ou indiretas. O conhecimento vem, frequentemente, sob a forma de surpresa - com perguntas diretas ou indiretas. Daí o prazer de experimentar de modo desinteressado por brincadeiras. A emoção da procura e da surpresa (Rodari, 1982, p. 49)

Compreendido como o momento de formalização das investigações, o contexto investigativo se estabelece pela relação entre interesse do grupo, escuta do educador, características das crianças e currículo. Assim, são criados espaços concretos que dão forma às indagações suscitadas, respaldadas por meio de intenções que organizam esses espaços, as diferentes configurações de grupos, os materiais e os procedimentos de investigação.

Estas estruturas formais possibilitam que a criança acesse sistemas de conhecimento consolidados socialmente e construa suas hipóteses de entendimento de mundo, além de aprofundar a investigação por meio de processos em que subjetivem, representem e abstraiam o sujeito de pesquisa instituído. Chamamos de sujeito o “objeto de pesquisa” do grupo, assim sugerindo a construção de uma relação que transforma tanto quem pesquisa, quanto quem é pesquisado.

Exercitando a escuta dos interesses e conhecimentos das crianças, colocamos em prática a projeção: projetos em ação, que aprofundam as pesquisas e amplificam as experiências e conhecimentos das crianças dentro de temas significativos para elas.

As crianças ao caminharem pela escola encontram uma lagarta. Ao demonstrarem curiosidade pelo processo de transformação e metamorfose, o educador começa a projetar contextos para possibilitar a construção de diferentes aprendizagens a partir desta experiência. É dessa forma que os sujeitos de pesquisa e temas significativos são definidos. As ações e diálogos das crianças são diariamente interpretados e incorporados às vivências. E, a partir do movimento contínuo de planejamento, reflexão e reelaboração da prática, essa abordagem começa a atribuir sentidos ao protagonismo infantil.

No Colégio Nacional, as escolhas por uma educação transformadora são refletidas nos percursos que realizamos para auxiliar as crianças em suas investigações. O pensamento projetual e sistêmico é a maneira pela qual estabelecemos o modo de estar com as crianças e de sustentá-las em suas pesquisas, tendo a documentação pedagógica como ferramenta para este processo.

Entendemos por projetual, uma ação ou sequência de ações intencionais, com o propósito de desenvolver algo. É sistêmico como um sistema ou organismo que funciona em sua inteireza e que pode ser afetado por cada parte envolvida na pesquisa. Portanto, o pensamento projetual e sistêmico prevê a ação contínua de possibilidades e contextos que permitam à criança buscar seu conhecimento por meio da materialização do seu pensamento.

O contexto investigativo é um dos momentos do cotidiano em que as pesquisas e o pensamento projetual e sistêmico são postos em ação de maneira aprofundada, por meio da metodologia de pesquisa flexível que chamamos de projeção. Assim, a projeção se inicia pela observação das crianças: seus interesses, necessidades e investigações. A partir dessa observação, os educadores e as crianças chegam ao sujeito de pesquisa, por meio do qual o grupo irá estudar conceitos e elaborar teorias.

Nessa ação, deve-se considerar o conhecimento que se tem do grupo, seus percursos anteriores e suas necessidades curriculares. A junção e interpretação desses dados é chamada de prefiguração. A partir dessas informações, levantamos hipóteses e possibilidades de aprofundamento das investigações das crianças, tanto quanto as múltiplas linguagens pelas quais elas poderão expressar seus pensamentos.

Diante da observação dos processos de aprendizagem, os educadores registram, analisam e interpretam as ações das crianças, compartilhando esses documentos com as próprias crianças e com a comunidade escolar, com a intenção de, com uma diversidade de pontos de vista, ampliar os encaminhamentos das pesquisas e comunicar com as crianças seus próprios processos, gerando memória e patrimônio coletivo. Esses documentos podem ser revelados de diferentes formas: imagens, narrativas, vídeos, áudios, produções das crianças, mapas de palavras ou qualquer outro meio que permita compartilhar as investigações.

Figuras 2a; 2b; 2c; 2d; 2e; 2f; 2g; 2h; 2i; 2j; 2k; 2l; 2m; 2n; 2o; 2p; 2q; 2r; 2s; 2t; 2u e 2v: documentação compartilhada com a comunidade escolar no ano de 2023.

o encontro com a lagarta

Protagonistas: Maternal Barquinho de Papel e Ateliêrta Marcela

Nossa escola é um lugar convidativo, onde acontecem diálogos entre **crianças e natureza**.

O grupo de 3 anos mantém uma pesquisa afetiva com os **insetos** que habitam nosso quintal, e por isso, diferentes teorias sobre os animais começam fazer parte do cotidiano.

Ao caminhar pelo pátio, um encontro empático com uma **lagarta** curiosa, colorida e cheia de texturas acontece.

Pensando nos interesses das crianças e educadoras, compartilhamos este momento levantando as primeiras **indagações e teorias**.



lagarta-desfolhadora-das-palmeiras



O primeiro grau da pesquisa é a experiência.



Cascas de árvore, gravetos e folhas foram organizados para resgatar a lagarta.

As crianças começam a criar suas hipóteses.

Que lagarta é essa?
Será que ela vai virar borboleta?
Como podemos observar a transformação dessa lagarta?





O
B
S
E
R
V
A
Ç
Ã
O



"EU ACHO QUE ELA ESTÁ **ESTICANDO** O CORPO DELA..." S.

"ELA TÁ MEXENDO COM AS PERNINHAS DELA." AL.

"ELA ESTÁ DE CABEÇA PARA BAIXO." L.

"PARECE UMA MOLA!" S.

"ELA ESTÁ ANDANDO..." A.

"ELA TEM FERRÃO ATRÁS. ENTÃO QUER DIZER QUE NÃO VAI NASCER BORBOLETA." S.

"EU ACHO QUE VAI!" A.

"ELA TEM PATINHAS EMBAIXO DA BARRIGA..." G.

"ELA TEM ANTENAS **IGUAL** JOANINHA..." L.

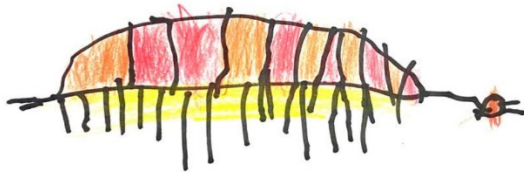
"ELA TEM **LISTRAS** BRANCAS." G.



D
E
S
C
O
B
E
R
T
A



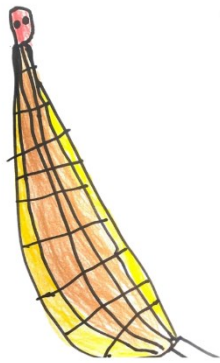
olhares atentos



"Ela tem listras brancas." G.

"Ela tem ferrão atrás, então quer dizer que não vai nascer borboleta." S.





"Ela está andando..." A.



"Parece uma mola!" S.



"Ela está indo para baixo, escorregando assim..." Al.



Registro de A.



"Os pontinhos são as patinhas dela, e a barriga amarela." M.

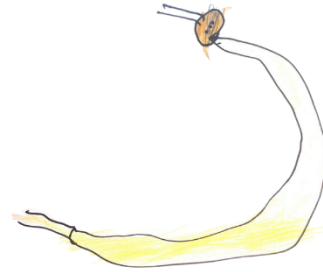
a lagarta verde



"Ontem ela estava **marrom com vermelho** e depois ficou **verde com amarelo**." G.



"As costas dela estão **verde**, será que é porque ela come folha verde?" L.

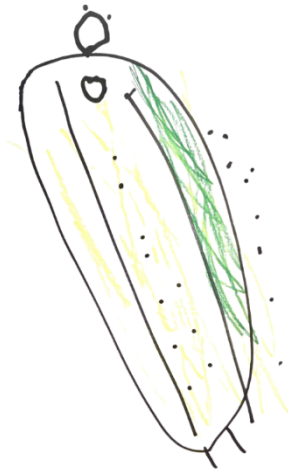


"Acho que ela está pensando, por isso está parada. Quando eu penso eu fico parada..." Liz



"Ela ficou parada." S.

"Ontem era **marrom**, agora é **verde**. Ela mexeu o rabo e fez cocô, uma bolinha vermelha." Al.



Registro de M.



"antes ela dava voltinhas, agora ela está parada." al.





"Ela parou de mexer e ficou dura." S.



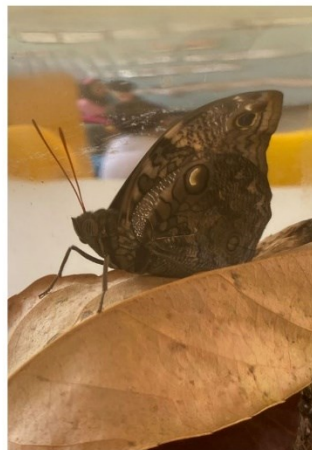
"Os círculos são as teias dela." L.

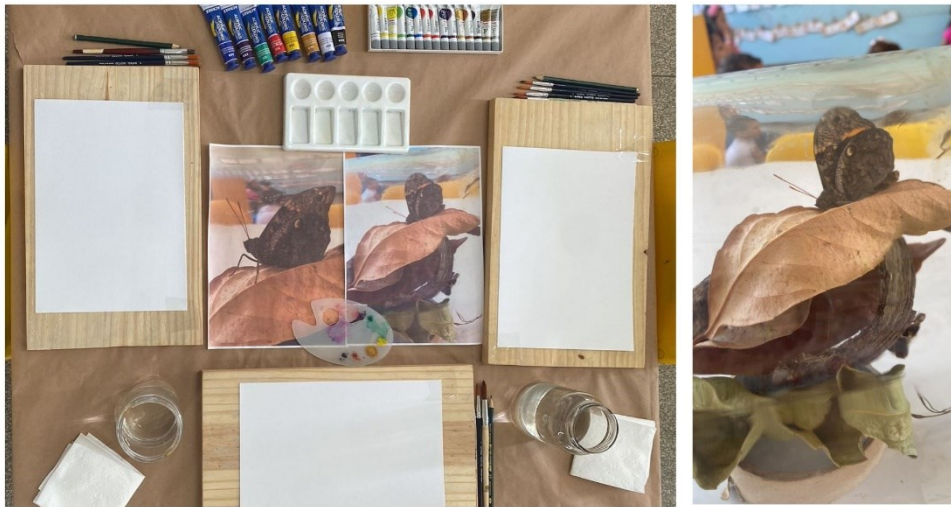
O cotidiano da escola é fluído: idas, vindas, encontros...
Para nossa surpresa, o casulo da lagarta se desprendeu e ao encontrá-lo, as crianças entenderam que aquele processo havia sido pausado.

Mas, o acaso e inúmeras possibilidades surgem todos os dias, e uma nova lagarta encontra as crianças do grupo para que a pesquisa ganhasse novos desdobramentos.



o dia em que o casulo eclodiu





Registro de M.



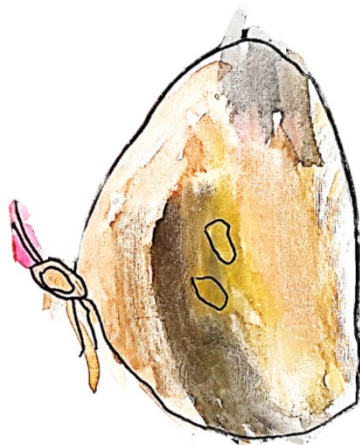
Registro de A.



Registro de Lu.



Registro de L.



Registro de Al.



Registro de S.

Fonte: a autora

Além dessa forma projetual de ensino aprendizagem, outras estratégias também apoiam adultos e crianças na construção de uma abordagem menos tradicional.

O currículo da escola não abrange apenas a organização das atividades didáticas que se realizam nos grupos, nos espaços e nos ambientes de vida comum, mas se estende em uma integração equilibrada de todos os momentos vividos na escola: os de cuidado, de relações e de aprendizagens. Na entrada, nas refeições, no cuidado com o corpo, o momento de descanso, etc. A rotina desenvolve essa função de regulação dos ritmos das crianças, se oferecendo como uma base de segurança para as experiências e solicitações.

A documentação é uma abordagem do fazer pedagógico que apoia e estrutura as teorias educativas e didáticas aplicadas no dia a dia da escola. É a partir do compartilhamento desses documentos, que enaltecemos o valor e tornamos explícita, visível e avaliável a natureza dos processos de aprendizado subjetivos e de grupo das crianças e dos adultos, individualizando por meio da observação e tornando-os um patrimônio comum da comunidade.

Sendo assim, a documentação não é um mero registro dos acontecimentos, mas uma abordagem de pesquisa que representa uma dimensão de vida essencial dos seres humanos. A pesquisa coparticipativa entre adultos e crianças é uma prática do cotidiano, um comportamento existencial e ético necessário para interpretar a complexidade do mundo, dos fenômenos, dos sistemas de convivência e se faz um instrumento eficaz de renovação e revolução educacional. A pesquisa que fica visível por meio da documentação constrói aprendizados, reformula saberes, fundamenta a

qualidade profissional, propõe inovação e análise pedagógica de maneira inédita, dinâmica e atrativa.

Figura 3a; 3b; 3c; 3d; 3e; 3f; 3g e 3h: Exemplos de documentações de registram o cotidiano da escola

O QUE AS CRIANÇAS COMPREENDEM POR ASSEMBLEIA?

diálogo

"Assembleia é quando crianças conversam!"

M., 6 anos

"Assembleia é sentar na pontinha do tapete, cantar música e ouvir história. É conversar..."

L., 3 anos

reflexão

"É quando tem um monte de pessoas em formato de círculo." O., 6 anos

"A roda é importante pra fazer combinados." A., 6 anos



"RODA É ASSEMBLEIA, A GENTE PODE LER UM LIVRO, FAZER CALENDÁRIO, COTIDIANO..." M., 6 ANOS

JULHO

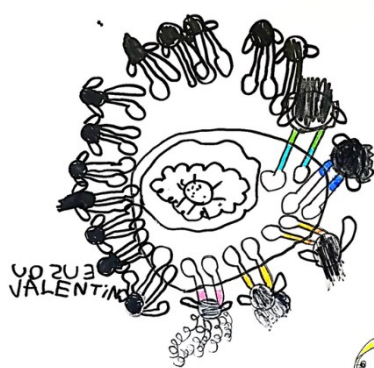
DOMINGO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO
						1
5	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26			

COTIDIANO

26/10/2023

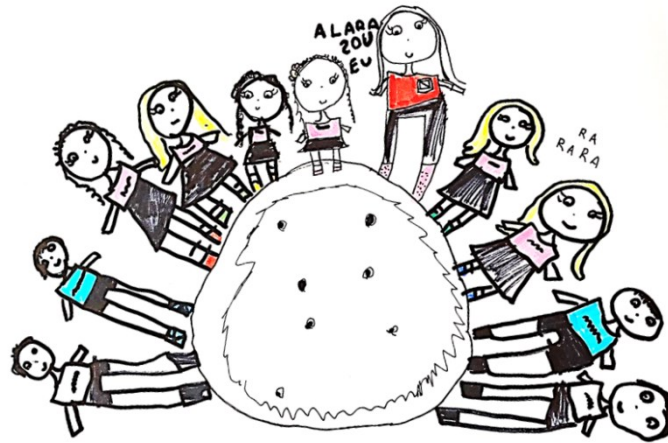
- RODA
- ATIVIDADE
- LEITURA
- 1º LANCHE
- INGLÊS
- PARQUE
- 2º LANCHE
- SAÍDA

DE QUE FORMAS AS CRIANÇAS REGISTRAM A RODA PARTIR DO DESENHO?



“Assembleia é quando a gente senta na roda no chão.”

J., 3 anos

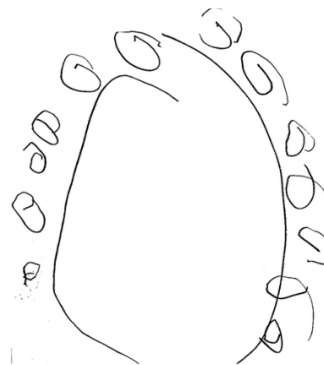
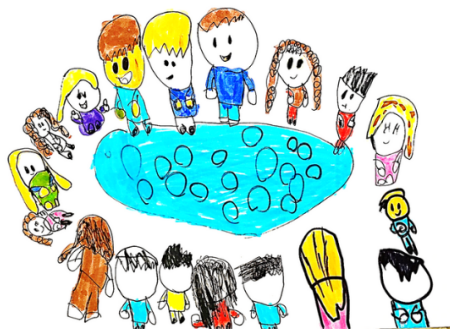


“NA RODA A GENTE FAZ COMBINADOS, CONVERSA E OUVE.”

L., 6 ANOS

A RODA A PARTIR DE DIFERENTES
OLHARES...

“A roda é um círculo...” H., 6 anos



Registro de C., 2 anos

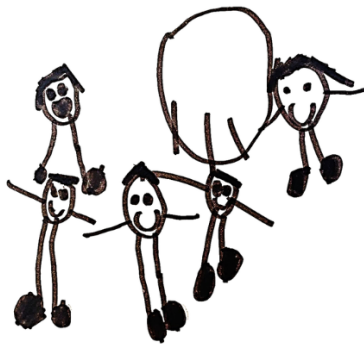


"A gente se acalma na roda." L., 6 anos

TORNANDO UM MOMENTO COLETIVO SIGNIFICATIVO INDIVIDUALMENTE

ambientes dinâmicos

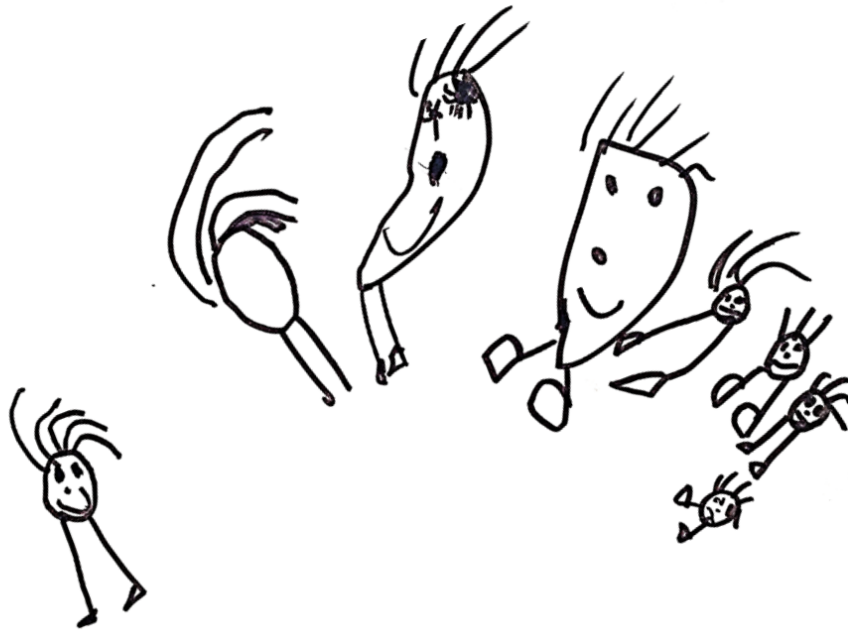
"A roda é um momento para compartilhar informações, ouvir e ser ouvido, é um momento de respeito às opiniões dos outros." P. educadora de crianças de 5 e 6 anos



"A roda é um círculo arrumado com várias pessoas, pra gente se ouvir e se acalmar." G. 6 anos

espaço democrático

As assembleias estimulam a expressão, a comunicação e a socialização, motivando crianças e adultos a se envolverem e expressarem suas experiências e emoções.



RODA É ACOLHIMENTO! DE CRIANÇAS COMPETENTES, CHEIAS DE
VIDA, PENSAMENTOS, IDEIAS, CURIOSIDADES, PERGUNTAS,
DÚVIDAS, TEORIAS, HIPÓTESES...

Atelierista: Marcela Gouvea
Coord. pedagógica: Alessandra Santana
Direção: Marilda Rodrigues

Fonte: a autora

A ação educativa toma, através da projeção, da didática, dos ambientes, da participação, da formação do pessoal, e não por meio da aplicação de programas definidos. A projeção é uma estratégia de pensamento e de ação respeitosa e solidária com os processos de aprendizado das crianças e dos adultos, que aceita a dúvida, a incerteza e o erro como recursos capazes de modificar-se de acordo com os contextos, dando sentido e intencionalidade ao cruzamento dos espaços, tempos, rotinas e atividades, promovendo um contexto educativo coerente, por meio de uma direção pedagógica apropriada. É por meio da sinergia entre a organização do trabalho e a pesquisa educativa, processos de observação e documentação que a projeção é incorporada.

O papel do professor se foca na provocação de ocasiões de descoberta por meio de uma escuta atenta e sensível ao que está sendo dito pelas

crianças, focada em estimular o diálogo, a ação conjunta e a (co)construção de conhecimentos das crianças. Essa atuação do educador acontece sistêmica e circularmente, e não de forma segmentada e linear. Ou seja, a aprendizagem não é transmitida e sim construída pela união da comunidade escolar. A circularidade, ou espiralidade, é percebida nas frequentes revisitações aos processos vividos, ou seja, as ações do professor não acontecem em determinada ordem ou de uma só vez, mas que se repetem em ciclos de retomadas e representação.

2.3 Dimensão estética na escola de infância

A dimensão estética é um valor que entra como um dos pilares principais para as escolas de infância inspiradas na abordagem educacional de Reggio Emilia. Este aspecto é essencial para compreender também como o ateliê de artes e o atelierista surgem como importantes figuras dentro da escola para que as diferentes linguagens sejam incorporadas na cotidianidade.

Vea Vecchi, uma das primeiras mulheres a atuar como atelierista nas creches de Reggio Emilia e grande pesquisadora da infância, compartilha suas experiências a partir da escrita do livro “Arte e criatividade em Reggio Emilia.” A partir de suas reflexões, ela nos ajuda a compreender o que é a dimensão estética dentro das creches.

É indubitavelmente difícil definir com simplicidade e clareza o que se entende por dimensão estética; talvez seja, antes de tudo, um processo de empatia que coloca em relação o sujeito com as coisas e as coisas entre si. Como um fio fino, uma aspiração à qualidade que faz escolher uma palavra no lugar de outra, assim como uma cor, uma tonalidade, uma música, uma fórmula matemática, uma imagem, um gosto de comida...É uma atitude de cuidado e de atenção para aquilo que se faz, é desejo de significado, é maravilhamento, curiosidade. É o contrário da indiferença e da negligência, do conformismo, da falta de participação e de emoção. [...] no âmbito educativo, mereceria uma profunda reflexão, e estou certa de que a sua presença consciente nas escolas e na educação faria elevar tanto a qualidade das relações com o contexto quanto a dos processos de aprendizagem (Vecchi, 2017, p. 28)

O educador espanhol Alfredo Hoyuelos na obra “A Estética no Pensamento e na Obra Pedagógica de Loris Malaguzzi”, também descortina a estética educativa do educador italiano Loris Malaguzzi:

Penso que se trate de uma atitude cotidiana, uma relação empática e sensível com o entorno, um fio que conecta e liga coisas entre si, um ar que faz preferir um gesto a outro, a selecionar um objeto, a escolher uma cor, um pensamento, escolhas nas quais percebem-se harmonia, cuidado, prazer para a mente e para os sentidos. A dimensão estética

pressupõe um olhar que descobre, que admira e se emociona, é o contrário da indiferença, do desleixo, do conformismo.

Para isso, o autor desenvolve três princípios estéticos: de que a escola é um âmbito estético habitável, de que construir pedagogia é sonhar a beleza do insólito e de que educar implica desenvolver as capacidades narrativas da sedução estética, seguidos da explicação das respectivas estratégias e atuações que os materializam no âmbito escolar.

Para Hoyuelos (2020), a pedagogia de Malaguzzi é estética por sua capacidade de revelar o essencial com relações novas entre acontecimentos que parecem longínquos, por sua tensão capaz de transgredir a si mesma sem nunca se trair, e também por sua aptidão de comunicação hieroglífica, metafórica e simbólica, que multiplica nossa imagem do mundo e da infância. O texto afirma, por meio de um projeto dinâmico, como dar sentido vital e cultural a cada um dos momentos mutáveis da infância, e deixa transparecer, como assinala Veà Vecchi, a primeira atelierista a trabalhar com Malaguzzi, que a experiência estética é uma experiência de liberdade.

Primeiramente, Hoyuelos (2020) afirma que Malaguzzi, em suas reflexões estéticas, critica as concepções filosóficas, teológicas e científicas que dão primazia ao ser humano sobre o mundo, que o idealiza como senhor e dominador de um mundo que pode mudar a seu prazer, sem levar em consideração as consequências éticas de tais explicações.

O homem deve encontrar sua identidade e seu próprio sentido nessa relação respeitosa e complementar com o mundo e com a natureza. Nessa dimensão, podemos decidir, inclusive, o futuro da nossa espécie. E é dentro deste mundo que nos sentimos acolhidos, não estranhos nem centros do universo, como algumas concepções culturais e religiosas têm tratado de expressar durante séculos (Hoyuelos, 2020, p. 38).

Hoyuelos (2020) complementa que para Malaguzzi, devemos estar certos de que nossa vida, nosso organismo, nossa humanidade, nossa cultura e nosso sentimento, estão conectados sempre com a natureza, o ambiente e o universo e a conexão entre espaços geográficos e tempos históricos situa o homem, faz com que compreenda estruturalmente que os problemas da educação estão ligados aos tempos da política e aos da cultura.

Uma escola amável, para Malaguzzi, é aquela que oferece um trabalho constante, que é acolhedora e capaz de inventar, habitável, visível e documentada. Um lugar de reflexão, de crítica, de pesquisa e de aprendizagem. Um lugar de satisfações no nível pessoal, que convida à familiaridade, ao diálogo e à supressão das distâncias. É um âmbito contrário à solidão, à separação e à indiferença que fazem da escola algo medíocre, um lugar inabitável (Hoyuelos, 2020, p. 46-47).

A comunicação que deve estar presente no âmbito habitável, é definida pelo autor como algo que difere da competência gramatical, sendo algo que depende da interação para existir. Uma linguagem que não está conectada apenas com palavra, mas também com os olhos, o corpo e as mãos. Está articulada à capacidade de estabelecer uma escuta recíproca. Sendo assim, comunicar exige compartilhar um

território comum de experiências, ideias, pensamentos, teorias negociáveis, sentidos, significados, etc.

Ao referir-se sobre o segundo princípio estético, Hoyuelos (2020) fala de Malaguzzi como um ser impertinente, que não suportava a rotina, e os padrões definidos por um consenso inconsciente que levam a educação a uma repetição absurda. Por essas razões, buscou conhecer o novo ou ver o mesmo sob as lentes do insólito.

De acordo com Hoyuelos (2020) “para realizar essa operação é necessário aprender a escutar.” A escuta auxilia no entendimento de como as crianças pensam, e nasce ao tornar o estranho familiar. Explicitando sobre o estranhamento e deslumbramento, proposições do insólito, o autor fala sobre o ateliê como uma das estratégias que garantiriam o segundo princípio estético. Malaguzzi inicia essa jornada de descobertas com o ateliê em uma “manobra ilegal”, que contratava pessoas com formação e sensibilidade artística como auxiliares ou monitores para realizar as funções de atelierista. Somente em 1972, incluiu-se a função legítima de atelierista no molde orgânico.

No ateliê, âmbito que é mais que espaço, Loris rompe com as rotinas seculares da pedagogia para abrir relações e diálogos inimaginados, caminhos. Rompe e interrompe os estereótipos e preconceitos de uma educação atrasada em termos e conceitos exclusivamente psicológicos e pedagógicos. Cria um obstáculo, um desequilíbrio e um conflito. Impede de ver e interpretar o mundo, um mundo só visto pelas lentes simplificadas e reducionistas da cultura didática. Malaguzzi fala, não por acaso, o ateliê como um lugar impertinente (Hoyuelos, 2020, p. 130).

O autor ainda define que o ateliê e o atelierista nascem para possibilitar a crianças e adultos o uso de suas cem linguagens, também destacando a metáfora como forma de comunicar que Malaguzzi encontrou para “dar vida às palavras, consistência material” (Hoyuelos, 2020, p. 183). Comunicar de um jeito diferente os seus pensamentos ou conceitos vestidos de novidade.

O último princípio abordado é a sedução estética, antes de abordá-lo, especificamente, o autor afirma que o processo de conhecer já é resultado da sedução estética, pois a escolha que rege o ponto de partida do processo é o produto de uma decisão. Conhecer significa decidir, e cada decisão é uma escolha entre diversas incertezas (Hoyuelos, 2020). A problemática está em como ajudar as crianças a perceberem a sedução estética que está presente nos processos de conhecimento e na semiologia de seus jogos linguísticos, analógicos, artísticos e metafóricos de suas cem linguagens.

3. O Ateliê e o Atelierista

Na década de 1960, Malaguzzi introduziu um ateliê em cada pré-escola de Reggio, acompanhado de um professor com formação em artes. Essa escolha representou a importância atribuída à imaginação, à criatividade, à expressividade e à estética nos processos educacionais do desenvolvimento e da construção de conhecimento.

Para nós, o atelier havia se tornado parte de um design complexo e, ao mesmo tempo, um espaço adicional de pesquisa, ou melhor, de "cavar" com as próprias mãos e com a própria mente e de aprimorar o próprio olhar, por meio da prática das artes visuais. Tinha de ser um lugar para sensibilizar o próprio gosto e senso estético, um lugar para a exploração individual de projetos conectado com experiências planejadas em diferentes turmas da escola. O atelier tinha de ser um lugar para pesquisar as motivações e as teorias das crianças a partir dos seus rabiscos, um lugar para explorar variedades de ferramentas, técnicas e materiais com os quais trabalhar. Tinha de ser um lugar que favorecesse os itinerários lógicos e criativos das crianças, um lugar para se familiarizar com as semelhanças e as diferenças das linguagens verbais e não verbais (Gandini, 2005, p. 7).

Essa escolha refletiu significativamente no funcionamento das escolas, pois a partir da sua influência, o processo educacional e a experiência de aprendizagem das crianças tornaram-se mais integrado e completo. As linguagens expressivas exploradas no ateliê assumem papéis tão essenciais quanto outras disciplinas consideradas como primordiais para um aprendizado de excelência. A partir dessas linguagens, uniu-se emoções e empatia, racionalidade e cognição de maneira natural e inseparável. E essa união, passou a favorecer a construção da imaginação e de uma abordagem mais rica da realidade, contribuindo com uma formação ampla e articulada da aprendizagem.

Nesse sentido, surge a figura do atelierista dentro das escolas de educação infantil, inspiradas pelos modelos adotados por Malaguzzi (1998). Um educador com formação em Artes, que marca o cotidiano das crianças através de boas e inovadoras experiências ligadas ao campo artístico e criativo. Essa figura não só oportuniza o encontro com bom materiais e técnicas, mas garante que cada disciplina ou linguagem seja expressiva e poética, além de racional e cognitiva.

[...] o ateliê era (e vai tornar-se cada vez mais) um lugar de investigação [...], mas o que ele ainda privilegiava era o fascinante múltiplo jogo que se pode fazer com a imagem: fazer uma papoula, um carro, uma luz, um pássaro vagante, um fantasma aceso, uma flor pensativa, um montinho vermelho nos campos verdes e amarelos de trigo... (Malaguzzi, 1998, p. 74-5).

Além disso, o atelierista também cumpre um papel essencial de apoiar as educadoras formadas em pedagogia, contribuindo para que continuamente os repertórios sejam ampliados e o trabalho do ateliê tenha uma extensão dentro das salas de referência. As conexões e as relações entre as diferentes áreas do conhecimento com as linguagens do ateliê, produzem uma mudança em pontos de vista previamente estabelecidos e permitem uma abordagem mais complexa para as questões levantadas pelas crianças, revelando elementos expressivos e estéticos as situações cotidianas.

O ateliê, nesse sentido, torna-se o coração pulsante da escola: apoia as crianças e educadoras em suas pesquisas, mas só permanece vivo porque é apoiado pelas ideias, ações e hipóteses das educadoras e crianças.

Malaguzzi (2016) diz que o ateliê é um lugar sem possibilidade para o tédio, onde as mãos e as mentes se engajam com uma alegria intensa e libertadora, tal qual fosse algo ordenado pela biologia e pela evolução. A criatividade é abordada, de início, como algo que lhes parecia perturbar muitas coisas como, por exemplo, a dimensão filosófica do homem e da vida e a produtividade do pensamento. As propostas tinham grande vigor e potencial, conduziam uma cumplicidade com o consciente, acaso, emoções e sentimentos. Em lugar de a criatividade ser interpretada como algo extraordinário, passou a ser vista como algo propenso a emergir a partir da existência diária.

Em sua obra, Vecchi (2017) ainda evidencia que no papel do educador e do atelierista habitam tanto a capacidade para refletir criticamente, quanto a curiosidade acerca do mundo que é descoberto pouco a pouco. A relação entre atelierista e educador, neste sentido, deve ser ampliada continuamente, afetando e inspirando também os encontros entre crianças e educadores. Ao estabelecer vínculos seguros dentro da escola, forma-se um elo muito forte entre as três esferas das investigações das crianças. Em consequência, as demais esferas, como a administração escolar e as famílias, estão intrinsecamente ligadas à ação, o que torna a escola um ambiente fluído, funcional e potente.

Edwards e Forman (2016) reafirmam que o que desejam é encorajar a fusão entre as artes liberais e a educação para a primeira infância. Para os autores, a base de conhecimentos das artes e das humanidades é utilizada superficialmente e de maneira pouco inspiradora. Isto porque além de banalizar este tipo de conhecimento, os educadores pensam que não estão suficientemente preparados para incluir na sala de aula propostas relacionadas à arte, à música, à história e à literatura.

O papel do ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia é resultado de um trabalho de organização conjunta, tem como co-autores e co-organizadores Lella Gandini, Lynn Hill, Louise Cadwell, Charles Schwall. Os

autores que contribuíram na produção do livro, compartilham experiências e relatos, todos eles possuem importantes vivências em/com Reggio Emilia, seja como professores, artistas e/ou disseminadores dessa metodologia pelo mundo afora, portanto, falam de um lugar carregado de apropriação.

Nas primeiras escritas, já fica clara a ideia de que o Ateliê não é especificamente um lugar, se restringindo a um espaço físico, mas é uma postura que se assume dentro da escola de infância. Ao descrever a maneira como trabalham, elencam ideias que movem a organização do ateliê: promover experiências ricas no mundo e com materiais, junto com as crianças; questionar, com as crianças, o que elas veem, pensam e sentem, e como entendem as experiências; observar, enxergar e registrar; levantar hipóteses e suscitar novas questões com outros adultos e crianças; procurar e descobrir ideias que não se manifestam claramente; produzir sentido, como adultos e crianças, ao conectar experiências, ideias e materiais à cultura escolar e da comunidade como um todo.

Temos de nos convencer de que as competências expressivas crescem e amadurecem suas linguagens perto e longe de casa, e que as crianças descobrem conosco a solidariedade das ações, das linguagens, dos pensamentos e dos sentidos. Temos de nos convencer de que é essencial preservar nas crianças (e em nós mesmos) o sentido de encantamento e surpresa, pois a criatividade, assim como o conhecimento, é filha da surpresa. Temos de nos convencer de que a expressividade é uma arte, uma construção combinada (não imediata, não espontânea, não isolada, não secundária), e ela tem motivações, formas e procedimentos, tem conteúdos (formais e informais) e capacidade de comunicar o previsível e o imprevisível (Gandini, 2019, p. 9).

Vecchi (2017) também destaca que a presença do ateliê contribuiu para a evolução da documentação pedagógica, criando um movimento de envolvimento poético entre a comunidade. Ao compartilhar o trabalho desenvolvido dentro das escolas, torna-se visível uma imagem da criança, dos educadores e do espaço muito distinta do habitual. Essa imagem carregada de complexidade e saberes, indica a necessidade de mais comprometimento, e de repensar a educação dos primeiros anos desde suas raízes. Na mesma ótica, Vecchi (2017, p. 16) ainda acrescenta:

Também é preciso dizer que seria ingênuo pensar que a presença de um ateliê em uma escola e um professor - o chamado atelierista - dedicado a ele são suficientes para garantir a presença da dimensão estética como ativadora de qualidade na aprendizagem. É necessária uma pedagogia sensível às linguagens poéticas, com a consciência de que essas linguagens possuem uma maneira diferente de ver, mais profunda e muitas vezes à frente do nosso tempo, e de que farão parte de um ateliê que não trai essa filosofia na prática cotidiana.

Ela afirma constantemente a necessidade de entendimento sobre como a percepção sensorial, o prazer e a sedução podem tornar-se catalisadores da aprendizagem, apoiando e nutrindo diversos tipos de conhecimentos que não se alimentam apenas de informação. Ao evitar atalhos fáceis de construção de conhecimento, chega-se a um lugar onde há relações colaborativas e sensíveis com as coisas, implicando na construção de conexões entre os sujeitos. A atenção estética é compreendida e vivenciada como um filtro para interpretar o mundo, uma atitude ética e uma forma de pensar que exige cuidado, graça e ousadia. Uma abordagem mental que supera a simples aparência das coisas e destaca suas qualidades e aspectos profundos e inesperados.

[...] devemos ir além dos materiais e das técnicas e trabalhar o processo de empatia e a intensa relação com as coisas que o ateliê promove. É necessário pensar nos atelieristas como garantidores da presença tanto da parte expressiva e emocional quanto da parte racional e cognitiva em todas as disciplinas e linguagens (Vecchi, 2017, p. 18).

Carla Rinaldi, a primeira pedagoga a trabalhar com Loris Malaguzzi, levanta outras reflexões direcionadas a ideia de que a escola deve ser vista como um grande ateliê, em que crianças e adultos encontram suas vozes, e o espaço é explorado em sua inteireza, funcionando como um grande laboratório de pesquisa. Ela associa a escola a um lugar onde arte e criatividade devem se relacionar com a inteligência.

A criatividade não é apenas a qualidade do pensamento de cada indivíduo; ela também é um projeto interativo, relacional e social. Ela requer um contexto que lhe permita existir, ser expressa e tornar-se visível. Nas escolas, a criatividade deve ter a oportunidade de se expressar em cada local e a cada momento. Nossa esperança é ter uma aprendizagem criativa e professores criativos, e não apenas uma “hora da criatividade” (Gandini, 2019, p. 46).

Gandini (2019) também defende a ação coletiva como um ato indispensável dentro do processo criativo, em que o compartilhamento de ideias é indispensável para a construção da identidade, comunicação e escuta e o aprender junto gera prazer no grupo, tornando-se um lugar de aprendizagem significativa.

[...] é absolutamente indispensável reconsiderar a nossa relação com a arte como uma dimensão essencial do pensamento humano. A arte da vida diária e a criatividade da vida diária devem ser direito de todo. Sendo assim, a arte faz parte das nossas vidas, de nossos esforços para aprender juntos (Gandini, 2019, p. 47).

Schwall (2019) contribui para este estudo falando sobre o conhecimento sensorial como potencial para comunicar o desenvolvimento de uma linguagem. Os materiais podem tornar-se carregados de sentido quando mãos e mente trabalham em sincronia e destaca que o uso imaginativo está diretamente relacionado com o uso inteligente de materiais. No entanto, eles só se tornam linguagens inventivas e potentes através de um conjunto dinâmico

de relações entre as crianças, seus conhecimentos, mundos imaginativos, ferramentas e materiais disponíveis.

Os educadores têm a capacidade de dar aos alunos a liberdade para trabalhar com 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 expressividade (Schwall, 2019, p. 63)

Em relação às variadas formas que o ateliê assume no cotidiano, Schwall (2019) destaca que este espaço auxilia em experiências e pesquisas em andamento, revigorando o olhar das crianças e educadores nesse processo. Para ele, este movimento requer desacelerar e permitir que os acontecimentos e situações toquem a maneira em que os espaços são usados.

As crianças, ao habitar um espaço, apropriam-se, vivenciam e encontram seu lugar dentro dele. As conexões que acontecem entre tempo e espaço ocorrem através dos ritmos, conexões, acontecimentos prévios e novas experiências que apontam para o futuro. Ao invés de repetir ações automaticamente, a variação e diferença nas rotinas é respeitada. Schwall (2019) conclui que as crianças e adultos assumem o papel de recriar o ateliê a cada dia, à medida que encontram, juntos, o sentido desse lugar.

Vecchi (2017) em *a Arte e Criatividade em Reggio Emilia: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*, contesta as construções criadas pelo monolinguismo, disciplinas fechadas em si mesmas, categorias preestabelecidas, dicotomias e fins predeterminados.

Ela levanta uma discussão sobre uma relação intensa com as coisas, afirmando que a empatia faz crescer o senso estético. A figura de atelierista de que Veà descreve, é dotado de antenas sensíveis para captar os assuntos contemporâneos; é um mediador e coordenador que mantém unido, como aliados, o grupo de professores e que atua com bases solidárias; ele garante visibilidade às crianças e adultos de uma forma estética; e como provocador, defende ativamente os processos não disciplinados.

Além disso, Vecchi (2017) afirma que como atelierista, ela e outras educadoras de Reggio Emilia precisaram aprender a desaprender, modificando parte dos esquemas mentais associados anteriormente por cada uma, no interior das próprias tradições culturais, tendo que escutar atentamente as reflexões e experiências pessoais e modos de pensar de cada uma. Para fazer este caminho 'inverso', ela destaca que a observação e documentação das estratégias das crianças são fortes aliados.

Uma outra reflexão bastante pertinente trazida na obra, também é o fato de adultos não reconhecerem o potencial de pesquisa da arte, Vecchi (2017, p. 174) pontua que:

Talvez quem tenha tido a oportunidade de pintar capte com maior concretude e sensibilidade o que isso significa, o quanto é difícil e sedutor, mesmo para uma criança, o confronto com uma grande folha branca e dar a primeira pincelada, fazer o primeiro sinal, entrar em relação com esse desconhecido espaço vazio da folha branca. Ao mesmo tempo, perceber de quantas e de quais maneiras uma pessoa pode explorar, acariciar ou agredir o papel, o grande pincel imerso na tinta, a gana que as crianças têm ao estratificar as tintas que se transformam, enquanto se sujam entre elas.

Seguindo essa lógica, Vecchi (2017) supõe que provavelmente esta é a razão da dificuldade de algumas professoras ao entender o envolvimento que determinados materiais podem promover. A empatia que a autora afirma ser importante nas relações em que o atelierista está presente já inicia neste ponto. Nem todos estão habituados a pensar que o desenho é uma linguagem, mas, como todas as linguagens, a visual também se aprende ao utilizar, sobretudo de maneira consciente.

Há, também, pequenos detalhes, como o de explicar as potencialidades dos instrumentos a utilizar, a liberdade deixada às crianças ao escolher a dimensão do papel ou outra coisa, o lugar no qual se sentar, todos eles elementos que podem estar muito ou pouco disponíveis para se realizar um trabalho com vontade, concentrando-se, sentido prazer (Vecchi, 2017, p. 175).

Outro ponto ressaltado pela autora é a crença de que as crianças possam viver processos análogos aos dos artistas. Essa aproximação entre crianças e arte, por sua vez, surge de elementos pertinentes para ambos, como sínteses, metáforas, importância da fisicalidade, atenção para a repetição e variação, atração pela cor, explorações gráficas não figurativas, invenções de sinais e formas de representar o mundo.

Crianças e artistas têm, ainda que por razões distintas, o mesmo olhar inédito ao observar o mundo. Ao contrário da ideia que circula como um senso comum de que criar e idealizar são atividades inatas ao pensamento humano, Vecchi (2017) afirma que “é necessário que essas capacidades possam encontrar ocasiões para serem treinadas e experimentadas.”

Uma das ações que caminham para uma aprendizagem livre de estereótipos, é propiciar que as crianças possam construir o próprio imaginário e um esquema pessoal sobre determinada coisa, antes que o adulto lhe apresente um modelo pré-estabelecido. Em certos momentos, a potência da imagem estereotipada fixa uma realidade mais forte do que a própria perspectiva do que se observa. De acordo com ela, as antenas sensíveis do atelierista devem estar preparadas para isto.

Das linguagens poéticas, eu sempre peguei muitas intuições, que, depois, enriqueceram a projeções de propostas didáticas originais. É interessante, também, conhecer a linguagem verbal que o mundo da arte utiliza para comunicar as próprias ideias, porque a pedagogia, como qualquer outro setor disciplinar, corre o risco de se fechar em uma linguagem excessivamente autorreferencial. As antenas sensíveis de que a autora fala, portanto, estão para toda a ação dentro e fora da escola, para todas as artes e para os acontecimentos da vida que pulsa (Vecchi 2017, p. 198).

Diante das inspirações de grandes autores que contribuíram para a abordagem de Reggio, molda-se o ateliê das escolas brasileiras. No Colégio Nacional, buscamos diariamente nos aproximar e repercutir as ideias discutidas acima, num constante movimento de aprimorar os padrões educacionais primitivos e tradicionais que nos propusemos a abandonar.

No ano de 2022, o Colégio inicia o processo de incluir o ateliê e a figura do atelierista no cotidiano da escola, e a partir disso, muitas ações foram necessárias até que essa cultura fosse realmente incorporada na rotina e no fazer pedagógico. Inicialmente, começa-se a pensar num espaço físico preparado para acolher crianças, adultos e bons materiais. Também começa um processo de formação intenso para compreender todos os fazeres que envolviam o papel do atelierista.

Figura 4a; 4b e 4c: Vivências do ateliê no ano de 2022



Fonte: a autora

Nos anos seguintes, nesse movimento espiral de aprendizagem participativa, passei a observar atentamente as crianças em ação no cotidiano, se relacionando com espaço e consigo mesmas. Começo a notar a grande sinergia entre crianças pequenas e a natureza, e isso me provoca a iniciar uma pesquisa que fosse do interesse das crianças, mas que me contemplasse como educadora pesquisadora.

4. A Arquitetura das raízes: fios que se entrelaçam

A documentação *A arquitetura das raízes: fios que se entrelaçam* revelam a partir de narrativas e imagens, um processo que conecta as pesquisas de mundo vividas pelas crianças da educação infantil no Colégio Nacional do ano de 2023, com o ateliê de artes visuais. A partir da documentação pedagógica, compartilho um trabalho realizado em conjunto com a comunidade escolar: educadoras, coordenação, direção, núcleo e formadoras.

No movimento contínuo de escuta e olhares sensíveis às crianças, ao observar as minúcias e sutilezas do cotidiano, foi possível realizar um grande e potente trabalho no ateliê, que revelasse a importância dessa cultura como potencializadora da aprendizagem de crianças pequenas.

O pátio da escola é um lugar convidativo para as crianças. Árvores, folhas, troncos, raízes e crianças se encontram, e os diálogos entre eles começam a surgir.

Figura 5: as crianças no pátio da escola

um quintal de encontros...



Fonte: a autora

Começo então a registrar as primeiras teorias das crianças.

“A raiz é tipo o esqueleto da árvore, só que no chão.” A., 5 anos

“Tem árvores que as raízes são assim pra fora...” L., 5 anos

“Árvore tem mais perna que aranha!” H., 5 anos

“Árvores têm pernas?” L., 5 anos

“Têm! A raiz é grossa, igual a perna, e os troncos para cima são os braços.” E., 5 anos

“As folhas são o cabelo...” H., 5 anos

“Eu acho que a cabeça é o tronco mais alto.” L., 5 anos

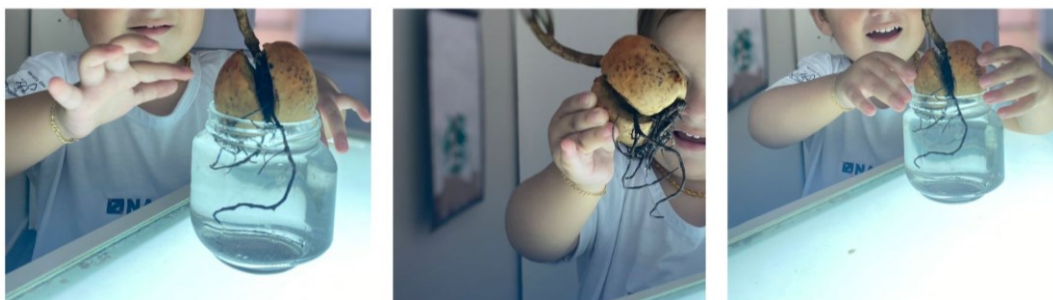
Ao observá-los em relação com as raízes, surgem perguntas provocativas que norteiam todo o processo de pesquisa. Quais maravilhamentos surgem a partir desse encontro? Quantos conceitos estão presentes nas teorias das crianças? Quantas possibilidades e caminhos podem ser traçados a partir dos indícios e interesses das crianças e adultos envolvidos nesse processo?

Tudo começa a partir das interpretações das ações das crianças e da pretensão dos educadores, e assim, podemos traçar caminhos e pensar em responder essas perguntas iniciais.

O ateliê é um espaço que era habitado por brotos de abacates, e alguns brotos de plantas que cresciam na água. Esses brotos eram objeto de indagações e interesse das crianças ao visitar este espaço. Conectando as pesquisas de mundo das crianças no pátio, com o potencial a ser explorado no ateliê, pensa-se num contexto investigativo com os brotos de abacate na mesa de luz, possibilitando observação e levantamento de hipóteses sobre as raízes.

A poesia do cotidiano: como as crianças muito pequenas nos dão indícios de suas pesquisas de mundo? Um pequeno grupo de crianças se envolve com o contexto projetado no ateliê. G., 2 a. fica curioso com os brotos de abacate disponíveis na mesa de luz. Observa, toca, explora, tira da água, vê as raízes e sorri!

Figura 6 - exploração dos brotos de abacate



Fonte: a autora

A partir dos gestos, expressões e movimentos, podemos interpretar os interesses de G. Com suas ações ele nos conta suas investigações antes mesmo de falar. A documentação fotográfica e escrita nos apoia na leitura de gestos das crianças pequenas, permitindo relançar e criar novas experiências a partir das teorias iniciais.

Figura 7 – O olhar sob as raízes

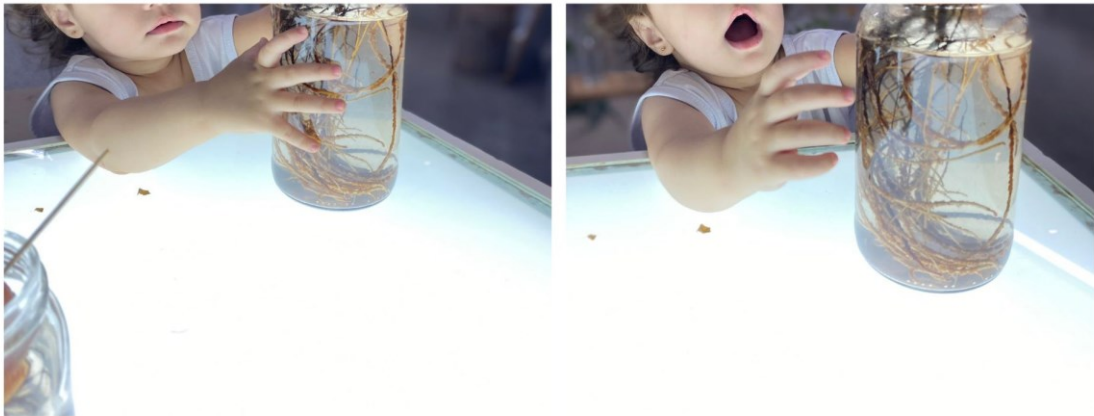


Fonte: a autora

M. nos conta sobre a expectativa da descoberta com seu olhar e anseio em tocar o pote. Pensando em ampliar os repertórios dos bebês na primeira fase da vida, surge a necessidade de um olhar singular para os indivíduos envolvidos na pesquisa. Para tratar as crianças em sua inteireza, o respeito à maturidade de cada um é o que favorece as experiências e as aprendizagens.

O momento de estupor de B. é revelado com seus gestos, sons e expressões, evidenciando a beleza e a surpresa do encontro com as raízes. As formas, emaranhados e cores da natureza seguem se mostrando como objetos potentes da pesquisa na infância.

Figura 8 – Estupor



Fonte: a autora

Ao vivenciar esse objeto com crianças um pouco mais maduras, um novo olhar se debruça sobre o sujeito. As narrativas das crianças são potentes e carregadas de significados, conceitos e relações com o cotidiano.

B, diz “A raiz parece aranha!” trazendo relações das formas compridas das raízes com um animal que já faz parte da sua noção de mundo. As crianças naturalmente fazem relações do inédito com algo significativo para elas. O corpo das crianças é algo muito presente nessas relações, e ele aparece em vários momentos durante a pesquisa. Como adultos atentos, cabe a responsabilidade de apresentar diversidade para que os repertórios sejam ampliados.

Figura 9 – Observação de duas crianças



Fonte: a autora

B. complementa dizendo “São verdes e pretas as raízes.” Em sua hipótese, ela traz o conceito de cor. Outras crianças evidenciam novos conceitos para caracterizar as raízes: “As raízes são as bolinhas nas linhas.” “Essa está muito pequena e a água ajuda a planta que está nisso.”

Também é essencial ressaltar a importância de adotar estratégias de trabalho em pequenos grupos, onde a partir de uma ação mais atenta e cuidadosa, podemos mediar diálogos, interagir, provocar e incentivar discussões produtivas. Além disso, essa interação entre criança-criança e criança-adulto é extremamente positiva para o desenvolvimento de ideias, apoiando as crianças nas relações, na confiança de si e na liberdade de expressar-se.

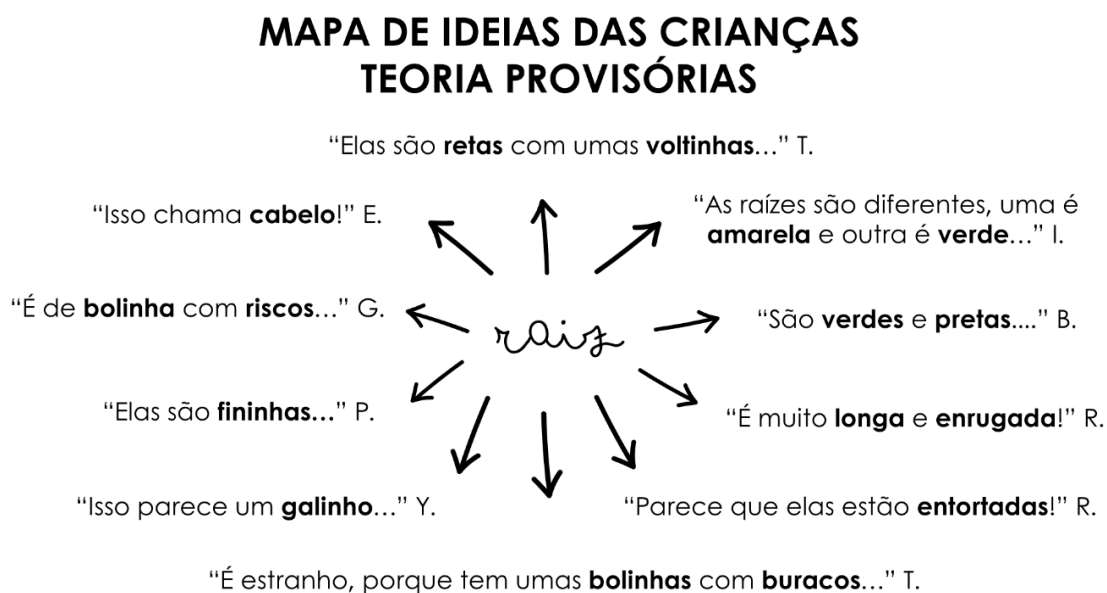
Figura 10 – educadora e criança em ação



Fonte: a autora

A ideia de promover experiências distintas com as raízes torna-se primordial nesse momento da pesquisa. Elas precisavam sair de um lugar de curiosidade e passar a ser um objeto de prazer, envolvimento, expectativa, interação e descobertas. Dessa forma, ao colher teorias provisórias, iniciamos a construção de mapas conceituais a partir das falas das crianças, que nos apoiam nas ações, conectando os interesses com aprendizagem.

Figura 11 – mapa de ideias



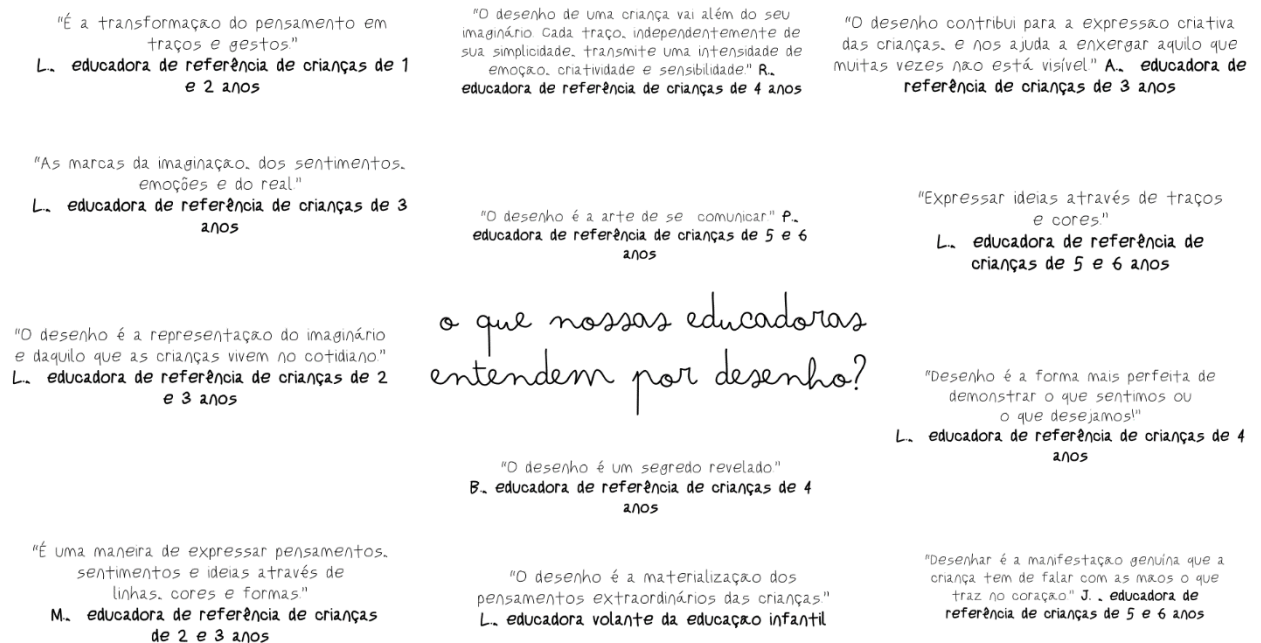
Fonte: a autora

Os pensamentos das crianças sistematizados e organizados e nesse movimento constante de ouvir e dialogar com as crianças, favorece o pensamento dos adultos na proposição de diferentes possibilidades. Nesse estágio do processo, analisamos e concluímos uma grande conexão das falas das crianças com as características das raízes. A força presente nas teorias colhidas, descrevem as propriedades do sujeito de diferentes maneiras, provocando a necessidade de pensar estratégias para desenvolver as potencialidades das crianças para que elas avancem na pesquisa. Como podemos materializar as linhas, formas, cores e emaranhados das raízes?

Seguindo essa premissa, perguntamos para as crianças como poderíamos registrar as ideias que elas haviam levantado sobre as raízes. “A gente pode desenhar a raiz, mas vai precisar de uma folha grande...” M., 5 anos.

As educadoras de referência também se engajam nesse processo, e compartilham conosco o que elas compreendem por desenho para que pudéssemos analisar se esse seria um caminho de pesquisa que envolveria toda a comunidade.

Figura 12 – Mapa de ideias



Fonte: a autora

E o que as crianças compreendem por desenho? “Para desenhar a ideia sai da cabeça, passa pelo corpo até chegar nas mãos...” T., 6 anos

A partir dos indícios das crianças sobre o interesse nas formas e cores das raízes, entendemos que o desenho seria a linguagem que nos apoiaria inicialmente para aprofundar na investigação do sujeito. O desenho é a linguagem expressiva do olhar, ele traduz curiosidade, empatia e observação. Nos convida a enxergar atentamente e conhecer as coisas para além do que é óbvio. A partir do desenho é que conseguimos ver os detalhes e as minúcias, pequenas formas e sutilezas que as vezes são invisíveis.

Para compreender e fazer leituras significativas e coerentes dos desenhos das crianças, precisamos refletir sobre as fases do desenvolvimento do desenho infantil. Piaget (1948) define as fases do desenho infantil como: Garatuja, Pré-esquematismo, Esquematismo, e Pseudo naturalismo.

O estágio da Garatuja está presente na fase sensório motora, de 0 a 2 anos e em parte da fase pré-operatória 2 a 7 anos. Nessa fase, a criança sente um enorme prazer em desenhar. O desenho da figura humana surge, mas não de forma concreta e real. Nesse período a criança também não tem preferência por cores. Piaget (1948) divide a fase da Garatuja em dois momentos: as garatuja desordenadas e ordenadas.

A Garatuja desordenada se apresenta em movimentos amplos e confusos. Com riscos simples, a criança ainda não tem muito controle sobre o papel, ultrapassando os limites da folha. Ela fica em constante movimento durante todo o tempo que passa desenhando. Ao chegar no fim dessa fase, é possível que apareçam os primeiros esquemas de desenho da figura humana, contendo cabeças e olhos.

Na Garatuja ordenada, aparecem movimentos longitudinais e circulares, e o desenho da figura humana pode surgir de maneira imaginária, onde a criança faz a exploração do traço e da forma. Piaget (1948) aponta que nesse estágio a criança inicia a fase do jogo simbólico, ou seja, ela começa a criar símbolos e nomear seus desenhos, produzindo narrativas e histórias.

Segundo Piaget (1948), na fase pré-operatória, a relação entre desenho, pensamento e realidade se estabelece, e a criança se vê envolvida nesses três aspectos, de maneira aleatória e sem relação entre si. Em seguida, aparecem as primeiras relações emocionais no desenho da criança. A figura humana se torna mais significativa e as cores são usadas sem relação com a realidade. Nesse estágio, a criança começa a respeitar o limite do papel, dando um salto no desenvolvimento, a figura humana assume uma forma reconhecível, contendo pernas, braços, pescoço e tronco.

Já o Pré-Esquematismo, segundo Piaget (1948), se dá com três anos de idade. Nesse estágio, a criança começa a atribuir significado ao que desenha, fazendo riscos na horizontal, vertical, espiral e círculos, mas ainda não nomina o que faz. As cores ainda são escolhidas de forma aleatórias e não são voltadas para parecer com a realidade, pois o desenho está focado no interesse emocional. Aos quatro anos, a criança é capaz de desenhar o que sente e não aceita interferência no seu ponto de vista. Piaget (1948) aponta que até aos seis anos o grafismo representa uma fase mais criativa e diversificada das produções em que as crianças vivem uma descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade.

A fase do Esquematismo se dá a partir dos sete anos, nela as operações mentais das crianças ocorrem em resposta a objetos e situações reais. Ela começa a compreender termos de relação como: maior, menor, direita, esquerda, alto, baixo, largo, comprido, curto, etc. Nesse momento, a figura humana é bem presente nas produções, ela aparece com alguns exageros, negligências, e omissão ou mudanças de símbolos. A criança percebe a relação entre cor-objeto, e começa a desenvolver a capacidade de se colocar no ponto de vista do outro. Chegando ao fim desse estágio, a criança começa a incorporar as formas geométricas em seus desenhos com mais rigidez e formalismo. E nesse momento também aparece a distinção de feminino e masculino a partir das roupas.

O Pseudo Naturalismo, se evidencia aos doze anos, onde o pensamento da criança é hipotético-dedutivo, ou seja, ela é capaz de deduzir as conclusões de hipóteses para além da observação real. Desse modo, o desenho da criança é marcado pelo fim da arte como uma atividade espontânea, assumindo um lugar

investigativo da sua própria personalidade, buscando mais profundidade, perfeição, e cores correspondentes às da realidade. No desenho da figura humana, as características sexuais são exageradas, contendo a presença detalhada das articulações e proporções.

Figura 13 – fases do desenho



Fonte: a autora

O desenho infantil, caracteriza-se por aquilo que a criança conhece, pesquisa e vive. Ele é uma forma de expressão que se dá por meio das emoções.

A criança rabisca pelo prazer de rabiscar, de gesticular, de se aprimorar. O grafismo que daí surge, é essencialmente motor, orgânico, biológico, rítmico. Quando o lápis escorrega pelo papel, as linhas surgem. Quando a mão para, as linhas não acontecem, aparecem, desaparecem. A permanência da linha no papel se investe de magia e esta estimula sensorialmente a vontade de prolongar este prazer (Derdyk, 2004, p.56).

O ato de desenhar é uma atividade lúdica, reunindo como em todo jogo, o aspecto operacional e o imaginário. À medida que o pensamento evolui, os traçados gráficos se transformam. Com os progressos das capacidades representativas, a criança faz seus desenhos de forma mais detalhada de acordo com os avanços ligados ao seu pensamento, e começam a querer fazer algo mais próximo da realidade.

As crianças do grupo de 3 anos observam e desenharam diferentes raízes, escolhem os materiais e raiz de preferência, a fim de expressar suas ideias da melhor forma. A conexão entre as cores e os objetos é notável e a tentativa de trazer forma para os traços também começa a aparecer.

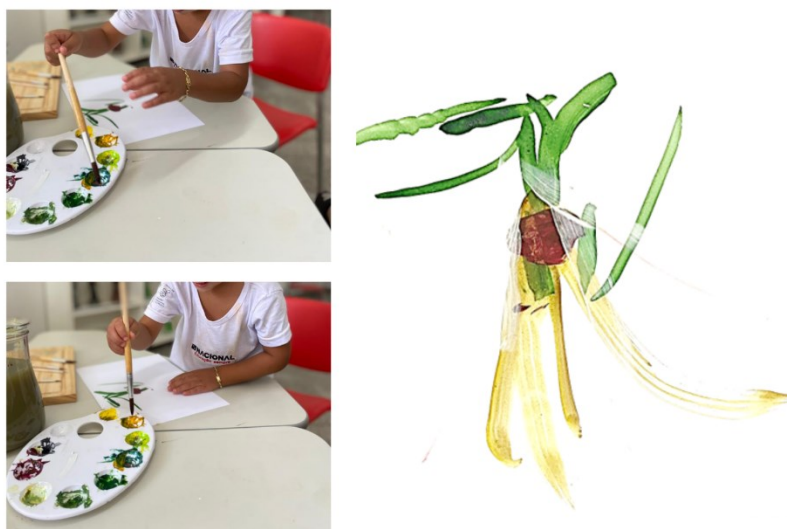
Figura 14 – desenho de observação



Fonte: a autora

E dessa maneira vamos ampliando as experiências, exercitando as observações e ampliando o uso de materiais. Como as crianças representam as raízes a partir da pintura? Quais formas ficam evidentes? Quais cores são escolhidas? Como são os traços? Uma criança de 3 anos, durante uma sessão no ateliê, é convidada a produzir um registro plástico da raiz, ela desliza o pincel dizendo: “Uh!” e parece demonstrar prazer no uso e relação com o material.

Figura 15 – pintura de observação



Fonte: a autora

À medida que as crianças usam suas mãos para agir sobre um material, começam a adquirir habilidades, experiências e estratégias. Os gestos de S. (figura 16a) parecem ser mais tímidos e delicados. Já P. (figura 16b) desliza o pincel de forma bastante livre, criando formas mais orgânicas.

Figura 16a e 16b – pintura de observação de S. e P.



Fonte: a autora

Para explorar as diferentes formas que as crianças podem representar a raiz, trouxemos um suporte maior, contribuindo para que novas perspectivas dessa

observação e estudo fossem possíveis. A liberdade de criação com os materiais promove a construção do pensamento e desenvolve processos autênticos de produção de sentido.

Figura 17 – pintura de observação em nova perspectiva



Fonte: a autora

A partir das produções das crianças, surge uma nova reflexão: de que maneira a escultura tridimensional pode materializar os desenhos das crianças? Quando C., 5 anos nos diz “As raízes tem muitas pontas...” pensamos que sua ideia ultrapassa as limitações dimensionais da pintura, mas pode se materializar na escultura. Quando ele transforma suas teorias a partir de uma produção tridimensional, ele amplia seus conhecimentos por explorar uma linguagem que suporta outro tipo de observação e consciência.

Figura 18 - produção tridimensional



Fonte: a autora

E pensar no tridimensional também é pensar nas diferentes estratégias que as crianças utilizam para modelar e explorar a plasticidade do material. T. diz que “Para fazer a raiz é só fazer uma cobrinha assim...” Já J. diz “Para fazer a raiz precisa fazer várias bolinhas...”

Figura 19a e 19b – produção de T. e J.



Fonte: a autora

O olhar e as ideias das crianças se transformam a partir do contato com a gramática dos materiais, e por isso é tão importante a escolha e organização das explorações. A gramática de um material, se refere às propriedades físicas que são

exclusivas daquele material e a maneira que a criança usa esse material para se expressar e se comunicar.

Em uma nova experiência, T. se conecta com a gramática do material, então, coloca o acetato sobre a raiz, e começa a traçar linhas e emaranhados.

Figura 20 – desenho de sobreposição



Fonte: a autora

A escolha de bons, inteligentes e potentes materiais é do educador. A intencionalidade dele e da proposta guia essas escolhas e vai se ampliando para que as crianças vivam diferentes possibilidades com materiais.

O desenho é uma maneira de ver, compreender e comunicar na infância. Nessa tentativa de proporcionar significado para as crianças, elas revisitam memórias sobre as raízes, e novas representações surgem a partir de um convite para um novo registro. A mesma raiz foi representada pelo olhar de diferentes crianças e fica evidente a singularidade dos traços e percepções de cada um.

Figura 21 – registro da raiz por diferentes crianças

Registro gráfico da G.



Registro gráfico do J.



Registro gráfico do E.



Registro gráfico da S.



Fonte: a autora

Um movimento interessante aconteceu durante a pesquisa, porque fizemos registros em diferentes fases de crescimento da raiz do abacate e da batata doce. S. é uma criança de 4 anos que acompanhou o crescimento do abacate. E nesse processo, ela produziu diferentes registros com diferentes materiais. E o que a gente pode ver é um amadurecimento dos traços e da observação dessa criança. Lá na primeira pintura eu senti seus gestos muito tímidos e hoje eu consigo enxergar a sensibilidade que ela desenvolveu. Ao refletir e revisitar suas produções ela diz: “Para desenhar melhor, eu olhei a planta parte por parte. Primeiro a raiz, depois o cabo e depois as folhas...”

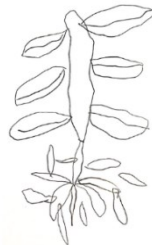
Figura 22 – registros do abacate



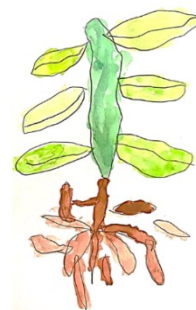
1º Registro da raiz do abacate



2º Registro da raiz do abacate



3º Registro da raiz do abacate

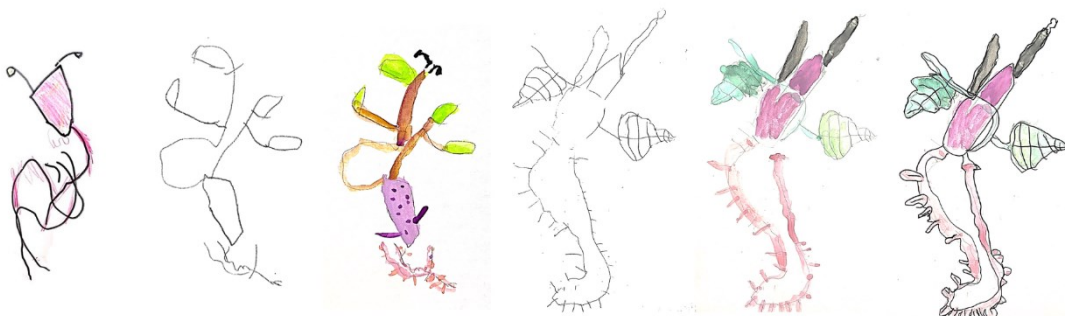


4º Registro da raiz do abacate

Fonte: a autora

G. acompanhou o crescimento da raiz da batata doce. E também me surpreendeu muito com a evolução. Quantos detalhes foram surgindo nos desenhos? Ela narra esse processo dizendo: “No começo, o desenho não tinha folhas e as raízes não eram tão rosas, depois foi ficando! Para poder enxergar melhor, eu tiro a raiz do pote e coloco em cima da folha para ver os detalhes e o tamanho que ela está.”

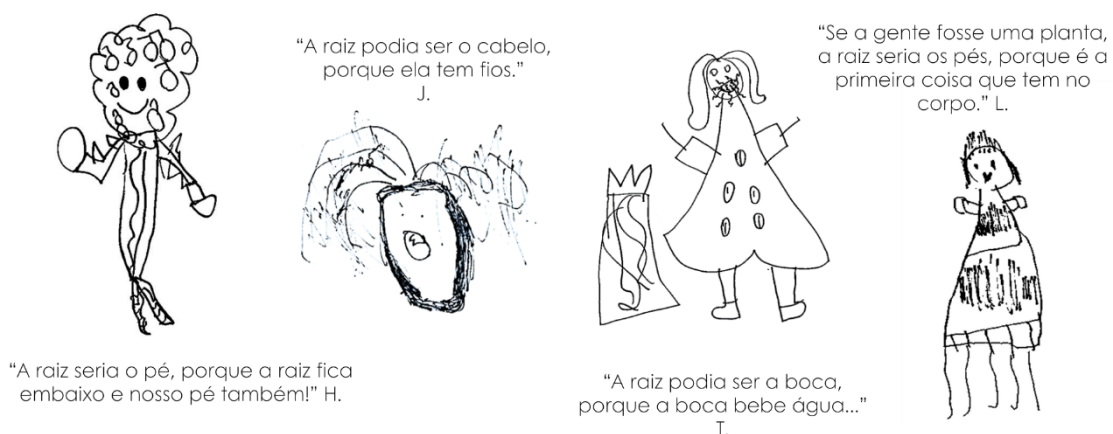
Figura 23 - registros da batata doce



Fonte: a autora

Para finalizar, eu retomo uma relação trazida pelas crianças que aparece no início. Pensando sempre nessa relação que a criança estabelece com o corpo, provocamos elas a pensar: se a gente fosse uma planta, a raiz seria...

Figura 24 – Se eu fosse uma planta, a raiz seria...



Fonte: a autora

"Os corpos das crianças aparecem em diversos papéis: na construção de relações sociais, significados e experiências entre as próprias crianças e com os

adultos, como produtos e recursos de protagonismo, ação e interação, e como lugares de socialização por meio do corpo" (Gaitán, 2006, pág. 86).

5. CONCLUSÃO

A presença do ateliê e do atelierista no cotidiano da escola contribui para a integração e enriquecimento do processo educacional, tornando-o mais completo e integrado. As linguagens expressivas exploradas no ateliê desempenharam papéis essenciais no aprendizado das crianças, unindo emoções, empatia, racionalidade e cognição de maneira natural e inseparável, o que favorece a construção de conhecimentos, teorias e desdobra o olhar, tornando-o mais rico e inspirado pela realidade. Além disso, a presença do ateliê também influencia positivamente a documentação pedagógica, criando um movimento de envolvimento poético entre a comunidade escolar e destacando a importância da sensibilidade às linguagens poéticas na educação infantil.

As produções e hipóteses das crianças, vividas na pesquisa *A arquitetura das raízes: fios que se entrelaçam* evidenciam muitos potenciais: expressam suas percepções, emoções, pensamentos e descobertas, permitindo que educadores e toda a comunidade escolar compreendam seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, as pinturas, desenhos, esculturas e diálogos também funcionam como registros visuais das experiências vivenciadas, possibilitando a reflexão sobre suas descobertas, interesses e interações com o ambiente e com os materiais disponíveis no ateliê. Dessa forma, o fazer artístico da criança não apenas revelam suas aprendizagens, mas também servem como ferramenta para a construção de significados e conhecimentos, promovendo uma abordagem mais ampla e incorporada da educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2001.
- DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Panda Educação, 2020.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **Introdução: origens e pontos iniciais. As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Tradução: Marcelo de Abreu. Porto Alegre: Editora Penso, 2016.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Penso, 2015. v.2
- GANDINI, L.; HILL, L. T.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. **O Papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- GAITÁN, L. **Sociología de la infancia: análisis e intervención social**. Madrid: Síntesis, 2006.
- HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.
- NEIRA, M. G.; GARCIA, N. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Phorte, 2014.
- ORTEGA Y GASSET, J. **Meditações do Quixote**. São Paulo: Livro Ibero-Americano, 1967.
- PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. Martins Fontes, 1999.
- RODARI, G. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.
- VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. São Paulo: Phorte, 2017.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- VIGOTSKI, L. S. **Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar**. [trad, do russo por Marina Darmaros e Pavel Golub]. Cadernos RCC#21 v. 7, n. 2, p. 114-160, maio 2020.