

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
CURSO DE ARTES VISUAIS**

KAROLINE RIBEIRO KULKAMP

**PROJETAÇÕES, ATIVAÇÕES E CONEXÕES:
CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE CRIANÇAS A
PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE O ATELIERISTA E O PROFESSOR DE ARTE**

CRICIÚMA

2025

KAROLINE RIBEIRO KULKAMP

**PROJETAÇÕES, ATIVAÇÕES E CONEXÕES:
CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE CRIANÇAS A
PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE O ATELIERISTA E O PROFESSOR DE ARTE**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado para obtenção do grau de
Licenciatura no curso de Artes Visuais da
Universidade do Extremo Sul Catarinense,
UNESC.

Orientador: Prof. Me. Gabriel Valga Ricardo

CRICIÚMA

2025

KAROLINE RIBEIRO KULKAMP

**PROJETAÇÕES, ATIVAÇÕES E CONEXÕES:
CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE CRIANÇAS A
PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE O ATELIERISTA E O PROFESSOR DE ARTE**

Trabalho de Conclusão de Curso
aprovado pela Banca Examinadora para
obtenção do Grau de Licenciatura, no
Curso de Artes Visuais da Universidade
do Extremo Sul Catarinense, UNESC,
com Linha de Pesquisa em Educação e
Arte.

Criciúma, 24 de novembro de 2025. (data da defesa)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Gabriel Valga Ricardo - Mestre - (UNESC) - Orientador

Prof^ª. Silemar Maria de Medeiros da Silva - Mestra - (UNESC)

Prof^ª. Gislene Camargo - Mestra – (UNESC)

Dedico àqueles que me ensinaram que
cada cor é uma pergunta, cada traço é um
pensamento, cada silêncio é um convite à
escuta.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado da inspiração e do apoio constante que recebo desde a escolha do curso de graduação, da jornada de descobertas e do meu amadurecimento ao longo de todo o percurso da vida.

Inicio agradecendo à minha família, por me apoiarem desde que os meus olhos brilharam ao ler sobre o curso de Arte Visuais, por me incentivarem diariamente a nunca desistir dos estudos e a buscar sempre mais. Por me socorrerem quando precisei de ajuda e por ouvirem os desabafos e inquietações como professora da Educação Infantil e acadêmica de licenciatura. São tantos os agradecimentos que não cabem em palavras. Obrigada por serem a base firme sobre a qual construo o meu presente e o meu futuro, sem medo de rachaduras ou desmoronamentos.

Sigo agradecendo àqueles que me acolheram no início da minha vida profissional, a todos os responsáveis pelo Centro de Educação Infantil Comunitário Paraíso das Crianças (CEIC), e, em especial, à minha tia Bia, cuja presença inspira sensibilidade na prática com às crianças, acreditando na minha potência como professora de Arte, atelierista e artista. Agradeço também às minhas companheiras da jornada diária dentro do CEIC, que acreditaram e me incentivaram durante todo o percurso da graduação e da escrita desta pesquisa.

Expresso minha gratidão ao meu orientador, professor Gabriel Valga, por aceitar mergulhar comigo nesse mundo potente e cheio de significados que é a infância. Entre a rotina agitada e os desafios da pesquisa, soube evidenciar a essência que existe em mim, oferecendo orientação, incentivo e confiança quando me perdi em meio às dúvidas. Obrigada, professor, por acreditar na minha capacidade e por caminhar comigo nesse processo de descoberta e amadurecimento.

Não poderia deixar de agradecer às minhas meninas, Maria Luiza (Malu), Cecília e Juliana (Ju), que me acolheram no início das aulas e mostraram, a cada dia, o quanto esses momentos eram especiais. Durante os anos que passamos juntas, vocês foram meu apoio, motivação, inspiração e, com toda a certeza, posso dizer que admiro a força e a capacidade de cada uma de vocês. Agradeço também os meus colegas de turma e professores da graduação, pelas trocas, pelas aulas nos ateliês, pelas conversas filosóficas, pelas experiências de cada disciplina e

principalmente pela conexão que criamos enquanto um grupo que se apoia e cresce junto.

São muitas as pessoas a quem agradecer mas irei finalizar por aqui, com um último agradecimento, talvez o que mais toca meu coração, este é para mim. Lembro de dizer, no meu primeiro ano, que entrei no curso sem planejamento, com um fraco repertório e habilidades ainda não desenvolvidas, mas com o decorrer das experiências, percebi o quão extenso eram os meus conhecimentos desenvolvidos na infância. Talvez essas minhas habilidades não tenham sido todas desenvolvidas, mas hoje posso dizer que passei a ser algo em construção, por mais que ainda não tenha uma forma concreta. Agradeço às minhas diferentes versões, que me trouxeram até aqui, e àquela que, mesmo em meio à rotina intensa, permaneceu firme, superou barreiras e concluiu este ciclo com sensibilidade e coragem.

Que esta pesquisa siga como um traço em constante movimento, nascido do ateliê das experiências, das cores e dos afetos que compartilho com as crianças e com o mundo.

“Crianças e artistas têm, ainda que por razões diferentes, o mesmo *olhar inédito* ao observar o mundo.”

Vea Vecchi

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a atuação do atelierista na abordagem de Reggio Emilia e sua relação com a formação estética das crianças na Educação Infantil, dialogando com o papel do professor de Arte no contexto brasileiro. O estudo parte do seguinte questionamento: Quais as possíveis contribuições podem emergir da relação entre a atuação do atelierista e do professor de Arte para a educação estética na Educação Infantil brasileira? A relevância do estudo fundamenta-se na necessidade de ampliar o debate sobre a função do atelierista e do professor de Arte, diante das potencialidades das experiências estéticas na infância. Fundamentada em uma abordagem qualitativa, adotando um caráter autobiográfico, consideram o olhar da pesquisadora como professora, atelierista e acadêmica em formação. A análise teórica apoia-se em autores como Malaguzzi (1999), Vecchi (2017), Ana Mae Barbosa (2007; 2012; 2014) e Pillotto(2020), articulando teoria e prática que sustentam as discussões sobre Arte, infância e docência. O diálogo entre atelierista e professor de Arte evidencia modos distintos de mediação estética. Enquanto o atelierista, inspirado em Reggio Emilia, desenvolve práticas voltadas à investigação do sensível e às múltiplas linguagens, o professor de Arte, orientado pela Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, articula o fazer artístico, a leitura de imagem e a contextualização cultural, promovendo uma formação crítica e sensível.

Palavras-chave: Educação Infantil; Arte; Formação estética; Atelierista; Professor de Arte; Reggio Emilia; Escolinha de Arte no Brasil.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEIC	Centro de Educação Infantil Comunitário
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. ARTE E DOCÊNCIA COM CRIANÇAS.....	17
2.1 Abordagem Reggio Emilia e as Escolinhas de Arte no Brasil.....	20
2.2 O ateliê como território físico e conceitual.....	26
3. O PROFESSOR DE ARTE COMO ATELIERISTA.....	31
3.1 O atelierista.....	33
3.2 O professor de Arte.....	38
4. ATIVAÇÕES, CONEXÕES E PROJETAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE CRIANÇAS.....	42
4.1 Ativações e conexões: o atelierista e o professor de Arte para a educação estética na educação infantil.....	44
4.2 Projetações em curso - proposta formativa com professores de Arte e pedagogos.	48
5. CONCLUSÃO.....	53
REFERÊNCIAS.....	54

1. INTRODUÇÃO

Ao pensar no início, onde todo o meu interesse pela Arte foi desenvolvido, recordo-me dos materiais espalhados pela mesa de casa. Algumas vezes eram tecidos e linhas. Em outras eram tintas e toalhas. Havia momentos em que as cores do EVA tornavam o ambiente repleto de curiosidade, levando-me a observar atentamente o processo de criação do trabalho que minha mãe¹ desenvolvia.

O despertar da minha curiosidade para o criar, o imaginar e o experimentar se desenvolveu cada vez mais conforme eu crescia e tinha acesso aos materiais disponíveis em casa. Era experimentando as possibilidades que minhas mãos conseguiam alcançar, que percebo hoje, o quanto me apropriei das memórias que acompanhei sobre o processo de criação de minha mãe. Estavam guardadas em minha mente. Lembro-me da primeira vez que observei um quadro pintado por ela, o sentimento de descobrir que, desde muito jovem, ela vem experimentando e aprendendo as linguagens artísticas como uma maneira de expressar-se, sem impor limites às suas habilidades.

Com o passar dos anos, me dei conta que o interesse por criar não estava presente só em minha casa: minha tia materna e minhas avós possuíam tantas habilidades, que preenchiam os ambientes de seus lares com vida. Lembro de aprender com minha avó materna a fazer corrente usando uma agulha de crochê e uma linha branca enquanto ela criava uma linda peça ao meu lado. Outra lembrança que consome minha mente, é de estar sentada ao lado de minha mãe e minha avó paterna enquanto pintavam toalhas de louça. O encantamento dos meus olhos observando um simples desenho ganhando vida com tinta e pincel marcam as vivências do meu crescimento. Para Pillotto (2020, p.15) “essa criança, sujeito de experiências, é susceptível a abrir frestas de sensibilidades, pois se aventura em descobrir sons, sabores, texturas, imagens, objetos, espaços, corpos, entre outros”. A criança vive de experiências, cada nova descoberta transforma-se em conhecimentos, que acompanham o desenrolar da infância e os próximos estágios da vida.

¹ Minha mãe se chama Lucinéia Ribeiro Kulkamp, é formada em pedagogia, possui especialização em Gestão educacional e atualmente trabalha como Assistente de Educação da rede estadual. Possui grande interesse e habilidade em trabalhos manuais como amigurumi, crochê, pintura, entre outros.

A experiência se repete ao habitar um ambiente repleto de familiares educadores. Crescer em uma família de professoras me fez admirar cada vez mais essa profissão tão importante para o desenvolvimento de indivíduos que formam a sociedade. Estar no ambiente escolar sempre foi natural para mim, como se aquele fosse o meu lugar. Com este mesmo sentimento, as idas até a escola onde minha mãe trabalhava e, principalmente, na creche onde minha tia também lecionava, foram marcados pelos momentos com as crianças e as professoras que me recebiam com sorrisos acolhedores. O conforto em estar presente em ambientes de educação durante todo o meu desenvolvimento como pessoa, mostram que minhas escolhas são resultados de vivências da minha história.

Aos 18 anos fui convidada a trabalhar como auxiliar da educação infantil, esta escolha foi indispensável para a minha formação como professora-artista² e admiradora de profissionais da educação. O Centro de Educação Infantil Comunitário Paraíso das Crianças (CEIC), localizado no bairro Ouro Negro, em Forquilha, me acolheu como profissional, onde meu primeiro ano no CEIC foi atuando como auxiliar em um grupo de bebês, conhecendo a dinâmica que a infância possui em sua essência. Estar presente no ambiente que me acolhia quando criança tornou a experiência mais significativa, conciliando a memória com as novas descobertas a partir de um olhar mais maduro e sensível. Mesmo depois de anos, minha tia continua atuando como diretora do CEIC, o mesmo que busca potencializar a infância, mantendo a singularidade da criança a cada experiência, ressignificando os conhecimentos e ampliando o repertório cultural e estético das crianças. Um lugar que encanta àqueles que nele entram, seus detalhes pensados na potencialidade da infância, o cuidado com o cotidiano das crianças, a maneira em como desenvolvem suas práticas pedagógicas. Aos olhos de uma jovem em constante aprendizagem, o ambiente em que estava presente tornou-se inspiração para a busca de conhecimentos, com o intuito de tornar-se alguém capaz de acolher outras crianças com um simples sorriso e muitas experimentações artísticas.

No início de 2022, poucos sabiam o desespero que eu passei para encontrar um curso que me fizesse sentir em casa. Entre pesquisas, expectativas e pressão, um nome me trouxe conforto automaticamente, como se estivesse esperando a minha atenção, pacientemente. Tal nome estava entre uma extensa lista de cursos

² O termo “professora-artista” se refere ao educador que atua como pesquisador e proponente de experiências estéticas, a partir da Abordagem Triangular, segundo Ana Mae Barbosa (2012).

de graduação, era ele, o curso de Artes Visuais. Sem planejamento ou preparação, caí de paraquedas e me tornei acadêmica de Artes Visuais - Licenciatura, pronta para me transformar. Entre a História da Arte e as experiências vividas no ambiente acadêmico, meu olhar sensível aos detalhes e meu repertório cultural e estético se moldaram, ampliando os meus conhecimentos sobre os ensinamentos, levando-me a compreender o papel do docente e do artista no ambiente educacional, buscando respostas para o meu papel como futura licencianda em Artes Visuais. Ao observar os repertórios dos professores do curso, me peguei admirando a maneira como conduziram as matérias na sala e nos ateliês, potencializando nossos conhecimentos através das suas vivências e saberes, tocando, dentro de mim, a criança que gostava de experimentar tudo e a adulta que busca levar essas experiências à outras crianças.

Em meio a tantas possibilidades, minha maior curiosidade e interesse se mantém sobre os espaços nos quais estou inserida no percorrer dos meus dias: entre as crianças e as experiências estéticas da graduação. Em decorrência das minhas escolhas na carreira docente, fui movida a aprender sobre um profissional presente na abordagem de Reggio Emilia, denominado *atelierista*³. Vi nessa figura docente, uma inspiração para o meu desenvolvimento profissional como professora de Arte, atuante em um Centro de Educação Infantil. Conhecer e buscar entender as funções de um atelierista, se tornou um desafio para meu desenvolvimento como profissional da Educação Infantil já que fui designada a ocupar essa função. Ou seja, ao exercer a função de atelierista, abriu-se caminho para que o município de Forquilha pensasse mais diretamente sobre o campo da Arte, tornando-se o único Centro de Educação Infantil Comunitário (CEIC) a possuir um profissional específico voltado à formação estética das crianças. Partindo de tantos questionamentos e inquietudes sobre a função deste profissional, levo para minha formação em Artes Visuais, alguns apontamentos em busca de compreender melhor seu papel dentro da Educação Infantil e relacioná-lo com o professor de Arte.

A relação inicial entre a professora-artista a qual estou me tornando, através da graduação em Artes Visuais, e a atelierista que me tornei no CEIC, se conecta em uma só identidade com o decorrer dos dias, tornando-se presenças indissociáveis em todos os espaços que habito. No espaço acadêmico, a acadêmica

³Termo utilizado para se referir a um profissional que possui formação artística presente na Educação Infantil de Reggio Emilia. Irei me aprofundar mais sobre o termo, no capítulo 3.

e, também, professora Karol aparecem ao relacionar as práticas das aulas com as experiências vividas junto das crianças no ambiente profissional. Já no CEIC, a presença da Karol atelierista aparece ao utilizar os aprendizados das aulas da graduação, junto das crianças, transformando as vivências da sala de aula em momentos de experimentações sensíveis que foram aprendidas na universidade. Ou seja, é perceptível a conexão e presença entre a professora e a atelierista em ambos os cenários, entrelaçando as experiências para as práticas do momento do ambiente.

Assim como a curiosidade de uma criança surge através do interesse em algo que desperta a sua atenção, surgiram em meus dias inquietudes sobre essa identidade profissional pouco citada: o atelierista. Quem é o atelierista? Qual sua função dentro da Educação Infantil? Qual a semelhança entre o professor de Arte e o atelierista? E quais suas diferenças? Quais as relações possíveis podemos traçar entre eles, considerando o desenvolvimento da criatividade, olhar estético, e o imaginário da criança?

Estas inquietudes agora tornam-se questões disparadoras, e servirão como caminho para guiar esta pesquisa, em direção ao seguinte questionamento: **Quais as possíveis contribuições podem emergir da relação entre a atuação do atelierista e do professor de Arte para a educação estética na Educação Infantil brasileira?**

A pesquisa se desenvolveu a partir da análise de referenciais teóricos que discutem o papel desses profissionais na Educação Infantil, articulando-se à análise de referenciais bibliográficos, livros e documentos, conforme cita o autor Antonio Carlos Gil (2008, p.50): “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Trata-se de uma abordagem de caráter qualitativo, inserida na linha de pesquisa Educação e Arte, permitindo explorar de forma aprofundada os sentidos e práticas presentes na formação estética das crianças. Qualitativa pois, segundo Gil (2008, p.175), “não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador”. A partir desta pesquisa, tenho como objetivo **compreender quais as possíveis contribuições que a relação entre a atuação do atelierista, com base na abordagem de Reggio Emilia, e a do professor de Arte no contexto da Educação Infantil brasileira, trazem para o desenvolvimento da formação**

estética das crianças, analisando seus pressupostos pedagógicos e formativos.

A pesquisa está organizada em 4 capítulos, em que cada qual se correlaciona intrinsecamente aos seus objetivos específicos. O capítulo *Arte e Docência com Crianças* iniciou a partir da investigação sobre o desenvolvimento estético das crianças na Educação Infantil, com o objetivo de refletir sobre práticas pedagógicas que incentivam a criatividade e a expressão artística através da mediação de um profissional com formação em Artes Visuais. Para orientar o desenvolvimento do capítulo, estabelecem-se as seguintes questões norteadoras: **Quais características estão presentes em práticas pedagógicas que estimulam a criatividade e a expressão artística na Educação Infantil? Pensando no profissional com formação em Artes Visuais, como é indicado a estruturação das atividades que favorecem a criatividade e a expressão artística das crianças? No que se fundamenta o aprendizado e a aula de Arte, na Educação Infantil? Que concepções de infância e Arte estão implícitas nessas práticas?** Como apoio teórico, a pesquisa teve como referência os autores Silvia Sell Duarte Pillotto (2020), Lev Vygotsky (2018), Lella Gandini (2012) e Ana Mae Barbosa (2012), que oferecem fundamentos para compreender as dimensões históricas, pedagógicas, estéticas e criativas presentes no contexto de Reggio Emilia e nas Escolinhas de Arte no Brasil, acerca da Educação Infantil. Para agregar na pesquisa sobre as Escolinhas de Arte do Brasil, meu maior referencial será a partir de um estudo formulado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 1980. Esse material registra e analisa um período importante do movimento das Escolinhas de Arte no Brasil, oferecendo um panorama significativo das práticas e concepções que marcaram sua trajetória. No entanto, é necessário destacar que as Escolinhas não se constituem apenas a partir desse documento, nem se limitam às interpretações nele apresentadas. Trata-se de um recorte que contribui para compreender parte do contexto, mas que convive com outras narrativas, transformações e experiências que também compõem a história desse movimento. Assim, ao utilizar esse estudo como referência, reconheço sua relevância sem desconsiderar a amplitude e a diversidade que caracterizam as Escolinhas de Arte ao longo do tempo.

O capítulo denominado *O professor de Arte como Atelierista* se forma a partir da pesquisa sobre dois profissionais da educação infantil, com o objetivo de

relacionar a prática do atelierista com a do professor de Arte, identificando aproximações e distanciamentos entre suas contribuições para a formação estética das crianças. Para desenvolver a escrita de forma linear, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras: **Em que se sustenta a função e atribuições ao atelierista na abordagem de Reggio Emilia e ao professor de Arte no contexto brasileiro? Que aspectos das práticas de atelieristas e professores de Arte se assemelham na promoção da educação estética? Que elementos se diferenciam nas metodologias e concepções desses dois profissionais? Como cada um entende o papel da Arte no desenvolvimento infantil?** Como referencial teórico, para complementar o capítulo, utilizei dos estudos dos autores Loris Malaguzzi (1999), Ana Mae Barbosa (2014), Veia Vecchi (2017), entre outros referenciais, a fim de compreender e relacionar os papéis do atelierista e do professor de Arte a partir da perspectiva desses estudiosos.

Para o último capítulo, intitulado *Ativações, Conexões e Projeções para a educação estética de crianças*, venho com o objetivo de perceber o que nasce da relação entre a atuação do atelierista e professor de Arte na Educação Infantil e no que pode favorecer acerca da integração das linguagens artísticas com outras áreas do conhecimento presentes no cotidiano das crianças. Esse capítulo se desenvolverá a partir das seguintes questões norteadoras: **Quais as potencialidades na formação estética das crianças? Como são os diálogos metodológicos e o uso das linguagens da Arte? O que surge da percepção do ateliê como espaço/lugar?** A pesquisa se desenvolverá a partir dos autores Veia Vecchi (2017), Ana Mae Barbosa (2007), Loris Malaguzzi (1999).

Como essa pesquisa parte também de uma experiência/vivência minha, trago para essa escrita um olhar para as memórias que vivi/vivo no Centro de Educação Infantil Comunitário Paraíso das Crianças, instituição que desenvolve uma prática pedagógica inspirada na abordagem de Reggio Emilia e na pedagogia da escuta. Por assumir a perspectiva de quem narra a partir de dentro, a escrita também adota um caráter autobiográfico, entrelaçando percurso pessoal e reflexão teórica. Na abertura de cada capítulo, apresentarei fragmentos das minhas próprias vivências sobre o assunto abordado. Com um olhar em constante desenvolvimento e busca por conhecimentos, a centralidade dessa pesquisa é a minha própria experiência, vivida e sentida, seja ela como criança, acadêmica, professora, artista ou atelierista. As epígrafes que abrem cada capítulo carregam essa sensibilidade,

são escritas em itálico que evidenciam a Karol em todas as suas formas, entre o sentir e o pensar, entre o fazer e o imaginar.

2. ARTE E DOCÊNCIA COM CRIANÇAS

“Penso que toda essa curiosidade surgiu no momento em que atuei como profissional da infância no Centro de Educação Infantil Comunitário Paraíso das Crianças, o qual possui uma proposta pedagógica inspirada na abordagem de Reggio Emilia, levando-me a conhecer uma profissional denominada Atelierista. Durante meus dias no CEIC, e também percorrendo a formação em Licenciatura em Artes Visuais, ao observar essa profissional atuando através dos seus conhecimentos sobre o mundo da Arte junto a compreensão sensível sobre a infância, despertou em mim questionamentos, interesses, curiosidade e o desejo de pesquisar sobre sua função.

Inserida neste ambiente educacional, fui levada a sair da minha zona de conforto e explorar o mundo dos atelieristas: seus objetivos, seu cuidado ao preparar as propostas para as crianças, a forma como registra e documenta detalhadamente todo o processo de experimentação e a construção prática fundamentada na pedagogia da escuta, colocando as crianças como centro de todo o ambiente educacional. A partir da experiência vivida e dos desafios propostos, tornou-se necessário me aprofundar nos papéis dos atelieristas e professores de Arte na infância, buscando referenciais teóricos para fundamentar uma pesquisa sobre a educação estética com crianças.”

(Karoline R. Kulkamp)

A partir das vivências como atelierista, em um Centro de Educação Infantil Comunitário (CEIC) inspirado na abordagem de Reggio Emilia, e acadêmica de licenciatura em Artes Visuais foi possível perceber a importância das experiências que envolvem as linguagens artísticas no processo do desenvolvimento estético, sensível e cognitivo das crianças. Essas experimentações revelam que a criança aprende brincando, sentindo e explorando o mundo. Elas constroem seus conhecimentos a partir das experiências vivenciadas em seu cotidiano, ou seja, a partir do seu repertório vivencial, imagético e cultural que servirá de base para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade (Vigostki, 2018). Desse modo, a Arte pode ser compreendida como parte essencial para o desenvolvimento na infância, pois é através dela que a criança se expressa e atribui significado aos momentos que vive. A Arte, como linguagem sensível, opera diretamente na

promoção dessas vivências, permitindo que a criança experimente o mundo por meio dos sentidos, transformando-se com o toque, o olhar, a escuta, ampliando seus conhecimentos sobre percepção e expressão. Durante este momento de estesia, o professor de Arte e o atelierista atuam como mediadores da experiência, articulando as vivências para que a criança explore o seu sensível, imaginário e estético. O ensino da Arte está, portanto, intimamente ligado ao desenvolvimento da criança, não apenas como uma linguagem obrigatória⁴ de ensino-aprendizagem, mas como um expressar-se e conhecer-se através de linguagens sensíveis, que tocam o corpo e o faz redescobrir-se a cada experiência diária.

Essa vivência instigou o meu olhar a buscar perceber uma possível relação entre a infância e a Arte, levando-me a pesquisar sobre como este processo de ensino-aprendizagem ocorre na abordagem de Reggio Emilia a partir do olhar histórico e metodológico de Loris Malaguzzi (1999) e nas Escolinhas de Arte do Brasil, considerando o olhar de Ana Mae Barbosa (2012). Este capítulo parte da reflexão comparativa sobre esses dois contextos específicos, pois busco compreender a construção dessas práticas docentes para/com as crianças, para depois relacioná-las e assim evidenciar como tais ações incentivam a criatividade, a imaginação e a expressão na infância. Ou seja, compreender primeiramente o que foi cada momento histórico, para, após, perceber quais as contribuições podem emergir da relação entre a atuação do atelierista e do professor de Arte, para a educação estética na Educação Infantil brasileira.

A comparação entre Reggio Emilia e as Escolinhas de Arte do Brasil, pesquisando o professor de Arte e o atelierista na atualidade, foi escolhida por revelar dois contextos que compartilham do mesmo propósito: reconhecer a Arte como linguagem e a crianças como sujeito criador. Como destaca Barbosa (2012), foi nas Escolinhas de Arte que o ensino da Arte no Brasil começou a se transformar,

⁴ A obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica brasileira está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **LDB 9.394/1996**. O **Artigo 26, §2º**, determina que:

“O ensino de Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” (LDB, Lei nº 9.394/1996)

Em 2016, a **Lei nº 13.278/2016** alterou esse mesmo artigo, especificando que o componente curricular Arte deve incluir as seguintes linguagens:

“Artes visuais, Dança, Música e Teatro, de forma obrigatória em todas as etapas da educação básica.” (Lei nº 13.278/2016)

rompendo o tecnicismo e valorizando a experiência. A relação entre essas abordagens permite compreender como ambas contribuem para a formação estética das crianças e como pensam a docência em Arte. Ao perceber que as crianças se desenvolvem por meio da corporeidade, da estesia e das experiências estéticas, entendo que é preciso olhar para como é conduzido a sentir, experimentar e imaginar. Segundo Pillotto (2020, p.17) a criança “é um corpo em movimento, inacabado e intenso, que vibra e vive os acontecimentos”. O desenvolvimento da criança não é adquirido apenas por ensinamentos que afetam o biológico, mas de forma sociointeracional, explorando seus sentidos e, como consequência, obtendo conhecimentos sensíveis e estéticos a partir das experiências.

De acordo com Lev Vigotski (2018),

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (p.25)

Ou seja, para se desenvolver, a criança transforma as experiências vividas através dos sentidos do seu corpo, em conhecimentos significativos para o desenvolvimento da sua imaginação e experiência estética.

Neste contexto, o ambiente educacional quando compreendido como um espaço de experimentação, criação e descobertas, conforme propõe a Abordagem Reggio Emília e as Escolinhas de Artes no Brasil, pode ser um potencializador no desenvolvimento infantil preparado para o desenvolvimento estético e sensorial das crianças, favorecendo a aprendizagem de forma lúdica, sensível e expressiva. Como afirma Pillotto (2020, p.16), “ao sentir, ver, ouvir, pensar, balbuciar, a criança amplia seus potenciais imagéticos, corporais e criativos”. Percebo a infância como tempo de criar significados, de descobrir e explorar o mundo através dos sentidos. Com base no meu percurso, tanto teórico, quanto prático, vejo que é na experiência sensível que o aprender Arte acontece.

Ao compreender o conceito de experiência na infância, a partir de Vigotski (2018) e Pillotto (2020), me aprofundarei neste capítulo sobre a educação estética na infância. Apesar de surgirem de contextos históricos e culturais distintos, ambas, a abordagem em Reggio e as Escolinhas no Brasil, reconhecem a importância da presença do sensível, do corpo e da experiência na infância. Esse diálogo entre

diferentes realidades, amplia a compreensão sobre a concepção de criança, Arte e docência presentes nas práticas e experiências no desenvolvimento infantil.

Dessa forma, o capítulo se estrutura a partir de três critérios principais que serão analisados, servindo como guias e facilitadores para a compreensão futura da problemática da pesquisa:

1. Concepção de infância: Como ela é entendida em ambos os contextos? Como é colocada no processo de ensino-aprendizagem?
2. A concepção de Arte: Como é entendida em ambos os contextos? Quais as suas características? Qual a sua importância no desenvolvimento infantil?
3. A concepção de docência: Como é pensado as práticas para as crianças? O que é levado em consideração?

Com base nesses três pontos, a compreensão sobre a criança, a Arte e a docência nesses cenários me possibilitou entender mais a fundo sobre as práticas educativas que se voltam às vivências e experimentações na infância. Ao me aprofundar em pesquisas sobre essa prática, busco compreender quais as características presentes nas práticas pedagógicas que estimulam a criatividade e a expressão artísticas na Educação Infantil, reconhecendo a Arte como linguagem sensível, ampliando seus pensamentos expressivos.

Dessa forma, analisar esses aspectos, por meio de referências bibliográficas, me levaram a compreender a docência do professor de Arte e do atelierista, e sua prática como mediadores de experiências estéticas que ampliam o repertório imaginativo, cultural e social na infância.

2.1 Abordagem Reggio Emilia e as Escolinhas de Arte no Brasil

Muitas vezes ao refletir sobre a infância, nos apegamos às memórias, tudo aquilo que tocamos permanece como experiência em nossas mentes. Essa compreensão sensível aparece nos pressupostos pedagógicos que reconhecem a criança como centro do processo educativo, visível nas abordagens de Reggio Emilia, que se fundamenta na pedagogia da escuta e na experiência estética das crianças como forma de conhecimento.

A história dessa abordagem, (Edwards et al. 1999) se inicia em um cenário pós-Segunda Guerra Mundial. Em 1945, em um pequeno vilarejo chamado Villa

Cella, na Itália, um grupo de famílias, composto principalmente por mulheres, que devido ao contexto perderam seus companheiros na guerra, se uniram para construir a primeira escola para crianças pequenas, em busca de um novo começo para seus filhos. Em meio aos destroços deixados pela Guerra, decidiram dar vida à uma escola para crianças pequenas, construindo-a com suas próprias mãos. Os materiais usados na construção foram recolhidos das casas bombardeadas, e parte dos recursos veio com a venda de um tanque abandonado, caminhões e cavalos deixados pelos alemães.

O professor Loris Malaguzzi, ao vivenciar esse movimento com seus próprios olhos, descreve sua surpresa ao observar a determinação dos moradores do vilarejo: “tudo me parecia inacreditável: a idéia, a escola, o inventário consistindo de um tanque, alguns caminhões e cavalos” (Malaguzzi, 1999, p.59). Desde esse momento de reconstrução, Malaguzzi se vinculou à escola, tornando-se professor nos turnos da tarde e noite. Junto de outros professores, envolvidos com entusiasmo e motivação, rompendo com os padrões tradicionais de ensino.

Motivados pelo o que ocorreu, outras escolas foram criadas pelo país, que lutavam para sobreviver durante anos em um cenário de luto e pobreza.

As experiências passadas que tentávamos preservar eram o calor humano e o auxílio recíproco, o senso de realizar um trabalho que revelava - através das crianças e suas famílias - motivação e recursos desconhecidos e uma consciência quanto aos valores de cada projeto e cada escolha para o uso no planejamento de atividades completamente diferentes. (MALAGUZZI, 1999, p.62)

A partir da construção de uma escola feita com suas próprias mãos, mães e pais preocupavam-se e pediam uma escola diferente para suas crianças. Uma escola que tivesse seus fundamentos em valores diferentes aos que haviam presenciado enquanto guerra. As crianças possuíam direitos legítimos, devendo aproveitar as oportunidades de desenvolver sua inteligência. A abordagem de Reggio Emilia foi elaborada a partir de sua bagagem cultural, marcada pela história local e pelos embates políticos com a Igreja Católica, o que ocasionou importantes transformações em sua pedagogia.

Malaguzzi (1999) compara a escola para crianças pequenas a um organismo vivo, onde estão presentes vidas e relacionamentos entre adultos e crianças. A escola deve apresentar um ambiente na qual as crianças, os professores e as famílias sintam-se confortáveis. Portanto, sobre esse organismo, o autor diz que:

[...] Nós formamos um mecanismo que combina locais, papéis e funções que têm seu próprio momento de ocorrência, mas que podem ser intercambiados uns com os outros, a fim de gerarem idéias e ações. Tudo isso funciona dentro de uma rede de cooperação e interação que produz para os adultos, e sobretudo para as crianças, uma sensação de pertencerem a um mundo vivo, receptivo e autêntico. (MALAGUZZI, 1999, p.72)

Neste contexto, a criança é reconhecida como protagonista do processo educacional, em um ambiente onde é vista, ouvida e respeitada. Como aponta Giordana Rabitti (1999, p.154) “trata-se de uma abordagem mais articulada e menos previsível, sendo alicerçada na escuta atenta das crianças e no respeito às suas idéias”. Nesse sentido, para que esta abordagem mantenha seus objetivos, “é preciso olhar e conhecer a criança” (Ostetto, 2020, p.96).

Essa visão de criança curiosa, investigadora e criadora de cultura é sustentada pela abordagem de Reggio Emilia principalmente no modo como seus ambientes são preparados: com a intenção de potencializar as experiências e descobertas vivenciadas no mesmo. O espaço torna-se um lugar de diálogo entre as crianças e os adultos, entrelaçando as experiências estéticas e sensoriais, ou seja, para Malaguzzi com base em Carlina Rinaldi (1990 apud Edwards et al. 1999, p.147) “as crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projetos, valoriza e mantém sua interação e comunicação”.

A partir desses princípios, o planejamento dos espaços é feito de forma a acolher e agradar, evidenciando os projetos vividos pelas crianças e adequando-se às suas rotinas, tornando toda a experiência significativa. O espaço é considerado, por Malaguzzi (1999), como um “terceiro educador”, juntamente com os professores. Malaguzzi (1999, p.157) explica que “o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento”.

A Arte é compreendida, nesse contexto, como linguagem fundamental da infância, responsável por ampliar as possibilidades que potencializam a imaginação, a criatividade e a experiência estética. A experiência que aqui se discute, parte do que Larrosa (2002, p.24) descreve como

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião,

suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2002, p.24)

Reggio Emilia surge como referência ao utilizar diversas linguagens artísticas em suas práticas com as crianças, por meio de um profissional com formação artística chamado atelierista. Malaguzzi (apud Rabitti, 1999, p.64) afirma que o intuito das escolas não é de formar mais artistas, mas de introduzir a cultura do ateliê na infância.

O conceito de ensino da Arte é introduzido nas escolas através do ateliê e do atelierista, espaços e saberes que constroem conhecimentos por meio da proposição, exploração e fomento experiencial, que potencializam a criatividade e a imaginação. Por explorar de maneira sensível o corpo, o olhar e o sensorial a partir das diversas linguagens artísticas, amplia o repertório cultural e artístico das crianças. Ela é compreendida, segundo Pillotto (2020) e Malaguzzi (1999) como um modo de ultrapassar a oralidade, possibilitando às crianças comunicar percepções e pensamentos que não podem ser traduzidos em palavras.

O desenvolvimento da expressão artística das crianças está diretamente relacionado ao espaço em que vivenciam suas experiências, pois é nele que o desenvolvimento das linguagens expressivas é intensificado através do lúdico. Para Miguel (2020, p.208), “a existência de espaços para manifestações expressivas é importante para a socialização, o desenvolvimento cognitivo, emocional e moral das crianças, o estímulo de sua criatividade, de sua imaginação, como também para a fantasia e, sobretudo, para a construção humana”.

Assim, o espaço atua como o terceiro educador, contendo grande importância no desenvolvimento criativo, imaginativo e estético da infância. Nessa mesma direção, para Reggio Emilia, a docência é compreendida como uma prática de escuta ativa e pesquisa. O atelierista está presente nas experimentações como um mediador que aprende junto das crianças, pesquisando, observando e documentando todo esse processo de descoberta e exploração. A relação entre as crianças e adultos se entrelaça em meio aos momentos de diálogos, criando vínculos afetivos formados pela confiança.

Dando continuidade a essa reflexão, o olhar agora é voltado ao contexto brasileiro, onde as Escolinhas de Arte surgem como um movimento de resistência,

reinvenção e impulso do ensino da Arte, carregando consigo os mesmos objetivos de Reggio Emilia.

Após um intenso período ditatorial, o movimento das Escolinhas de Arte no Brasil buscavam romper com o ensino tradicionalista, promovendo a liberdade de criação, entendendo as linguagens artísticas como meio de expressar conhecimentos próprios e percepções críticas.

A primeira Escolinha de Arte no Brasil, segundo Barbosa (2012) surgiu a partir da idealização de levar às crianças a possibilidade de experimentar as linguagens artísticas, de modo livre, em um ambiente que prioriza o processo de experimentação, em relação ao produto final, distanciando do que propunha o ensino tradicional. Envolvidos em tantas inquietações, profissionais de educação e artistas buscavam evidenciar, por meio das experiências estéticas, a importância do ensino de Arte no desenvolvimento das crianças brasileiras.

A escola surgiu depois, do interesse enorme das crianças, que afluíram cada vez mais numerosas e bem vindas sempre. Foi com esse material humano — Augusto, Margaret e Lúcia como professores e um pequeno grupo de crianças — que nasceu a Escolinha de Arte do Brasil. Ainda não tinha nome. Era pouco mais que uma idéia. Mas o fato concreto de se reunir aquela gente, três, quatro vezes por semana, prova que já era muito mais que uma simples idéia. Era uma semente. Pequena, mas contendo em si toda a potencialidade do futuro (Brasil, 1980, p.33)

Assim, ganhando vida através do interesse das crianças e a sensibilidade dos professores, a Escolinha de Arte no Brasil criou um lugar de constante estímulo criativo e de expressão artística. Os materiais eram trazidos pelos próprios educadores, disponibilizando para a experimentação e fruição das crianças em suas experiências. Segundo Augusto Rodrigues:

A Escolinha de Arte do Brasil não é um objeto histórico a ser examinado como peça de museu. É uma realidade viva e mutante que busca hoje novos caminhos para concretizar, no tempo e no espaço brasileiros, a sua idéia-matriz: unir arte e educação num mesmo movimento (daí o termo arte-educação), garantir o respeito integral à livre expressão das crianças (de todas as crianças) e nestes processos transformar os professores e a própria educação. (Brasil, 1980, p.12)

Desde o início das Escolinhas de Arte, a criança era reconhecida como o centro de todo o desenvolvimento educacional, sendo compreendida como um sujeito ativo, criativo e sensível, criando e se expressando através das linguagens que a Arte possui. Nesse contexto, a infância é vista como uma fase cheia de curiosidade e imaginação, onde o aprender se manifesta através das experiências.

As crianças não só recebem os ensinamentos, mas criam conhecimentos a partir de vivências e interações com o mundo. Conforme aponta o documento Escolinha de Arte do Brasil⁵ (1980, p.39), trata-se de “uma escolinha [...] onde a criança mergulha livremente em si própria”, mas o papel do professor-artista é justamente ampliar esse movimento, oferecendo mediações, materiais e condições para que a criança descubra novos caminhos e conhecimentos.

Essa concepção mostra que a Arte pode ser compreendida como uma linguagem natural da infância, possibilitando que as crianças expressem suas percepções e construam conhecimento de mundo de maneira sensível e criativa. Nas Escolinhas de Arte, a Arte não é ensinada de maneira tradicional, como ocorria na época, onde o ensino era voltado para a formação de mão de obra, com práticas tecnicistas e focadas nas manualidades. Se opondo a esse modo de ensinar, nas Escolinhas de Arte as linguagens artísticas eram expressadas por meio de experiências, um processo vivo que se desenvolvia através do experienciar o mundo pela criança de modo livre. Esse movimento foi o início para o desenvolvimento do modo de pensar e ensinar Arte no Brasil. Partindo deste contexto de ruptura, Barbosa (2014) sistematiza e defende novos princípios para o ensino da Arte no contemporâneo, sugerindo a partir da Abordagem Triangular, que o ensino de Arte deveria perpassar três eixos: o fazer artístico, a leitura de imagem e a contextualização. Por meio desses eixos, ela reconhece que, ao propor tal modo de abordar o ensino da Arte, as crianças se percebiam como produtoras de conhecimentos críticos, estéticos e culturais.

Seguindo este contexto atual, o docente, ou seja, o professor de Arte é compreendido como alguém que acolhe, escuta, estimula o processo criativo de modo crítico, atuando como pesquisador diante os momentos de exploração das linguagens artísticas e do desenvolvimento do repertório estético na infância. Nas Escolinhas de Arte, esse docente é entendido como professor-artista, alguém que aprende junto, que instiga e se deixa afetar pelas descobertas das crianças. Essa compreensão destaca o papel do professor como alguém que não impõe, mas que proporciona condições e ambientes para que a criança se expresse de forma autêntica. Diferenciando-se das especificidades com que o docente organiza suas experiências tanto na Abordagem Triangular, que articula o fazer, a leitura e a

⁵ Documento publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 1980, abordando o contexto histórico em que foi fundada a Escolinha de Arte do Brasil.

contextualização, quanto na Abordagem de Reggio Emilia, que valoriza a escuta, a documentação e a construção de sentidos.

2.2 O ateliê como território físico e conceitual

O ateliê, mais do que um espaço físico, é um espaço simbólico e conceitual, um lugar físico e não físico, de encontro com as linguagens expressivas, o corpo e a imaginação. Físico, porque pode ser montado em qualquer lugar desde que o ambiente seja preparado para acolher a criação, a escuta e a experimentação das crianças. Conceitual, porque vai além do espaço, ele está na pesquisa, na investigação e na criação. Assim, não se limitando a um espaço/lugar⁶, mas torna-se um modo de pensar e viver a Arte na infância. O atelierista possui o desejo de criar um ambiente que acolhe o ímpeto de criar e experimentar, onde o aprender se dá por meio da escuta, do toque e da experiência estética. Tanto em Reggio Emilia quanto nas Escolinhas de Arte no Brasil, o ateliê é responsável por assumir o papel de mediação e investigação, onde a docência é compreendida como um ato de observar e provocar o pensamento criativo da criança.

Neste subcapítulo, será apresentado o conceito de ateliê a partir de duas percepções: espaço e lugar. O espaço se refere a um ambiente físico, organizado com o intuito de acolher e potencializar as experiências estéticas. Já o lugar se refere a uma simbologia, construída por vivências, pesquisas, diálogos e significados que surgem da interação entre as crianças, os adultos e os materiais. Nessa perspectiva, utilizarei o termo "espaço/lugar" para me referir ao ateliê como ambiente físico e simbólico. Ao adentrar em suas possibilidades, torna-se um lugar de experimentações e descobertas, onde os sentidos do corpo desenvolvem diferentes conhecimentos sensíveis. É nesse movimento de provocar essas experimentações, que o pensamento criativo se manifesta. Como afirma Barbosa(2007, p.23), "desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade, são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano." Neste lugar, as crianças são levadas a vivenciar a Arte como experiência

⁶ Adotarei a escrita espaço/lugar, a fim de firmar o ateliê enquanto espaço físico e conceitual, de modo conjunto e que leve em conta potencializá-lo enquanto local/lugar de experiência estética.

de vida, e não apenas como técnica. É por meio dela que o pensamento criativo se amplia, possibilitando que observem o ambiente com sensibilidade e reflexão, analisem criticamente a realidade em que vivem e encontrem, a partir da imaginação e da criação, caminhos para transformar o que os cerca.

Na abordagem de Reggio Emilia, o ateliê é pensado como um lugar de pesquisa, invenção e partilha. Não é apenas um lugar destinado à produção artística, mas um espaço de escuta e diálogo entre crianças e docentes, entre o fazer e o pensar. Laura Rubizzi o define como “um tipo de multiplicador de possibilidades, de exploração e de conhecimento” (Gandini, 2012, p.77). Transformando o ateliê em um ambiente que convida as crianças a investigarem, onde cada material e cada linguagem tornam-se expressão e imaginação. Assim como Loris Malaguzzi (1999) considera o espaço como o “terceiro educador”, o professor, junto do espaço/lugar, possui o papel de escutar, observar e mediar as descobertas e explorações estéticas, acompanhando o desenvolvimento ampliador do repertório estético das crianças.

Nas Escolinhas de Arte do Brasil, o ateliê também se configura como um ambiente de pesquisa, expressão e criação, onde a docência é composta pela experimentação e pela sensibilidade do professor-artista. Augusto Rodrigues (1980) configura o papel do professor como um observador e mediador, instigando as crianças a desenvolver seus conhecimentos estéticos por meio de experiências. A ideia de “atmosfera criadora” (Brasil, 1980) se assemelha com a ideia de Reggio Emilia de perceber o espaço como o terceiro educador, onde o ambiente fala, inspira e provoca. Em ambas as perspectivas, o ateliê se configura como um espaço/lugar de escuta, descoberta e expressão. Revelando, um olhar atento ao contexto e às experiências, na experimentação e ampliação de repertórios, que nasce da leitura crítica da realidade. Tanto Reggio Emilia, marcado pelo contexto pós-guerra, quanto nas Escolinhas de Arte, fundadas em meio à Ditadura Militar, a Arte tornou-se um modo de reconstrução, um caminho para educar as crianças como sujeitos críticos, criativos e que caminham em busca da liberdade. Assim, em sua perspectiva física e conceitual, é um espaço/lugar simbólico que transforma o imaginário da infância em novas formas de criar e existir no mundo.

O ateliê é também um espaço de hibridismo de linguagens, em que o som, o traço, o corpo e a cor se misturam, criando possibilidades de expressão e pensamento. Ao oferecer espaço de experimentação, entende a infância como

tempo de curiosidade e investigação, onde a imaginação e o cognitivo caminham juntos no desenrolar da experiência estética. As linguagens expressivas e a linguagem visual são utilizadas para criar conexões entre as experiências e outras linguagens, mantendo uma relação com os processos cognitivos. Pillotto (2020, p.14), trazem “a potencialidade da arte e suas múltiplas dimensões para o percurso formativo das crianças no que diz respeito aos processos cognitivos e sensíveis”. Dessa forma, o hibridismo das linguagens artísticas, pressupostas no percorrer do processo das crianças, ampliam seus repertórios culturais e estéticos. Assim, o ensino de Arte na Educação Infantil é fundamental para a construção de um repertório cultural potente e sensível, que desenvolve a criticidade da criança, possibilitando que crie a partir de sua própria experiência.

O intuito de habitar nesse espaço é devolver à infância seu direito de imaginar e criar. Em Reggio Emilia, esse direito se manifesta através da pedagogia da escuta, onde cada material se transforma em linguagem. Nas Escolinhas de Arte, ele se materializa através da liberdade do fazer, no momento entre criança e educador abertos para o sensível. Em ambas as concepções, o ateliê é um espaço que não se limita apenas ao ensino da Arte, mas que convida a criança a viver a Arte como uma forma de conhecer o mundo. Como afirma Pillotto (2020, p.24), “é imprescindível ao profissional que atua na educação de/com crianças que alimente seu olhar sensível e suas múltiplas possibilidades nas linguagens/expressões artísticas, na experiência estética, na imaginação e criação e na produção de sentidos”.

Na educação infantil, o ateliê é fundamental no ambiente educacional e no desenvolvimento da infância, transformando a prática artística em um prazeroso modo de desenvolver o senso estético, crítico e criativo das crianças. Ao adentrar em suas possibilidades, torna-se um lugar/espaço de experimentações e descobertas, onde os sentidos do corpo desenvolvem diferentes conhecimentos sensíveis. Neste lugar, as crianças são levadas a perceberem a Arte como experiência de vida e para a vida, e não apenas como técnica, possuindo a liberdade para imaginarem, criarem e expressarem-se por meio das linguagens. Essa perspectiva dialoga com a proposta de Barbosa, a Abordagem Triangular, onde o ateliê se torna um espaço/lugar de experiências estéticas e pensamentos críticos, onde o ato de criar parte do fazer artístico, da leitura de imagem e da contextualização, ampliando o pensamento criativo e o repertório cultural das crianças.

A atelierista Veia Vecchi (apud Gandini, 2012) afirma que o imaginário e o cognitivo caminham juntos no processo das crianças, conduzindo-as à expressividade por meio das possibilidades que o ateliê oferece e tornando a compreensão mais humana. Nesse sentido, deixa de ser apenas um espaço físico, mas se mostra como um território de encontros, investigações, experiências estéticas e formação de laços afetivos. Louise Cadwell, Lori Geismar Ryan e Charles Schwall (2012, p.167) afirmam que “o ateliê é, ao mesmo tempo, o centro físico e o espaço conceitual que é o catalisador e o lugar da nossa criação de significados. É uma dança de significados, feita em relação aos outros e à experiência. Não existe um resultado fixo”.

Pensar o ateliê como espaço físico e conceitual, nos leva a refletir sobre a fundamentação e o aprendizado na aula de Arte na Educação Infantil. O ensino da Arte não se limita apenas às técnicas, estando presente nas vivências e experiências estéticas que são desenvolvidas a partir da escuta e respeito à infância. Trata-se de aprender através do hibridismo das linguagens, das percepções, da pesquisa, tocando o sensível das crianças. Nesse sentido, a prática educativa se desenvolve por meio das experimentações, do diálogo e das diversas linguagens presentes na Arte e na vida. Assim, a criança é reconhecida como protagonista da prática, capaz de desenvolver seu senso estético, criando significados e conhecimentos próprios.

Dentro das práticas do ateliê, a criança é vista como sujeito potente, capaz de criar, imaginar e transformar. A Arte é vista na infância não como habilidades técnicas, mas como linguagem da própria criança, pois, “as crianças conhecem por meio do corpo, da sonoridade, da linguagem gráfica pictórica, plástica...”(Claudia Giudici, apud Vecchi, 2017, p. 99). Nesse contexto, as crianças leem e interpretam o mundo, reconhecendo-se como parte dele, ampliando repertórios, descobrindo novas formas de ver, pensar e transformar saberes e práticas. Ao oferecer um espaço de experimentação, potencializa e reconhece a infância como tempo de curiosidade e investigação, onde a poética da Arte entrelaça a imaginação, pensamento e a experiência estética na construção de novos modos de interpretar o mundo na infância.

O hibridismo das linguagens artísticas amplia os repertórios culturais e estéticos das crianças, desenvolvendo uma docência que se faz na escuta, na sensibilidade e no diálogo. O ateliê, mais do que um espaço/lugar físico,

configura-se como um território de experiências, onde a Arte atravessa o cotidiano. Nesse contexto, a prática docente se reinventa ao reconhecer a potência do sensível e do imaginativo, que instiga o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade. Assim, o ateliê é compreendido como um território vivo e sensível, que acolhe a descoberta, o erro, a dúvida e a criação como partes essenciais do processo formativo.

Tanto nas Escolinhas de Arte quanto, na abordagem de Reggio Emilia, o ateliê é compreendido como um lugar de presença, onde o aprender e ensinar andam juntos. A docência neste espaço se amplia para um momento de estar com as crianças e deixar-se ser afetado pela investigação e descoberta. Assim, o professor assume o papel de provocar o pensamento, a criticidade, instigando a curiosidade e a criatividade.

Trata-se de um espaço que carrega em sua poética a vivência da infância como um laboratório, é um território de experimentações e descobertas, é um modo de compreender o mundo e se relacionar com ele. É nesse ambiente que a potencialidade criadora da infância se transforma em experiência estética e poética. Ou seja, o ateliê carrega a estética, a criticidade e a poética daqueles que nele habitam, tornando-se um lugar/espaço potente de descobertas e experimentações entre o docente e a criança.

Compreendê-lo sob essa perspectiva é reconhecer a Arte como área de conhecimento e linguagem, e a docência como prática de presença e escuta. É nesse lugar/espaço de experiências que se fundamenta o olhar para o professor de Arte que, assim como o atelierista, atua entre o ensinar e o aprender, mediando e descobrindo. O próximo capítulo voltará o olhar para esses dois profissionais, o professor de Arte e o atelierista, buscando compreender suas funções e contribuições na formação estética das crianças.

3. O PROFESSOR DE ARTE COMO ATELIERISTA

“A criança que admirava seus professores de Arte, agora, busca se tornar o motivo da admiração de outras crianças.

Assumir esse papel, de extrema importância para uma etapa tão delicada do desenvolvimento humano, a infância, transformou o meu olhar diante a potencialidade que os momentos de experimentação possuem no desenvolvimento de conhecimentos, de criticidade e criatividade das crianças. Elas que, em meio à sua ingenuidade e curiosidade, mergulham nas vivências e aproveitam os momentos de forma prazerosa.

Na minha formação docente, adquiri conhecimentos que vão além do que imaginava. Meu sensível foi tocado por aqueles que passavam pelo meu caminho, pelas teorias e práticas, pelos ateliês e salas de aula. Tal sensibilidade molda, a cada dia, a professora de Arte que me tornarei no desenrolar da vida. Mas em meio a todo esse desenvolvimento de conhecimentos e experiências, tornei-me também uma atelierista.”

(Karoline R. Kulkamp)

No capítulo anterior, as duas abordagens mostraram diferenças e semelhanças em determinados aspectos, em relação às práticas, compreensões e concepções. Para manter a linearidade da análise neste capítulo, a pesquisa será direcionada a partir de três fatores, que permitem compreender a contribuição do atelierista e do professor de Arte em seus contextos. São eles:

1. Quais são as funções e responsabilidades atribuídas a cada profissional?
2. Em que se fundamentam as metodologias de cada profissional?
3. Como cada um entende o papel da Arte no desenvolvimento infantil?

Diante desses fatores, o intuito é conhecer cada profissional em sua essência, em sua própria abordagem, compreendendo quais são as suas funções e responsabilidades ao acompanhar o delicado processo de desenvolvimento sensível que a infância carrega. Buscando entender como suas práticas com as crianças são estruturadas, como olham para materialidades/materiais e os processos, como contextualizam as propostas, como favorecem o pensamento crítico e a ampliação de repertório cultural, as experiências e a criatividade.

Observando esses pontos na atuação do atelierista, presente dentro da abordagem de Reggio Emilia, é evidente que seu olhar para as linguagens artísticas se volta ao experimentar e vivenciar. Esse profissional prepara o espaço a partir de um contexto de investigação, organizando-o de modo que cada material provoque o interesse e a curiosidade da criança. O atelierista atua na mediação das experiências, observando todo o processo que parte do sensível e do corpo, da relação com os materiais, da escuta e do diálogo. Ele propõe experiências que possibilitam a percepção do mundo e do que nele existe, construindo conhecimentos a partir da exploração e investigação.

Já na atuação do professor de Arte contemporâneo, a prática se fundamenta na Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa. Sua proposta é voltada na construção de conhecimentos críticos, articulando a leitura de imagem, a contextualização e o fazer artístico. Decorrente desse processo de ensino-aprendizagem, os alunos desenvolvem sua criticidade por meio da leitura de mundo e da contextualização, como afirma Barbosa (2014, p.XXXIII), o contexto é o “mediador e propositor” da formação de conhecimentos, pois “o fazer exige a contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura como processo de significação”.

Para sustentar a análise desses dois profissionais, a pesquisa partirá das concepções de Loris Malaguzzi (1999) e Ana Mae Barbosa (2014), dois educadores que transformaram o modo como o ensino, a Arte e a infância são compreendidos em seus contextos históricos e pedagógicos.

Malaguzzi, porque foi a principal força motriz fundante da abordagem de Reggio Emilia. Foi um pensador e educador da infância que acreditava nas cem linguagens da criança⁷ e na Arte como forma de conhecimento e relação com o mundo. Seu olhar para a docência atribui ao atelierista o papel de mediador do conhecimento e do sensível, através da escuta e do diálogo com as crianças. Levando em conta sua proposta, esta pesquisa se conecta também com a escrita de uma das primeiras artistas a assumir o papel de atelierista em Reggio Emilia, Vea Vecchi (2017).

A escolha de dialogar com Ana Mae Barbosa, para falar sobre o professor de

⁷ O poema “As Cem Linguagens da Criança”, criado por Loris Malaguzzi, representa as múltiplas formas de expressão, pelas quais a criança pensa, comunica e constrói conhecimentos sobre o mundo. É um pilar para a fundamentação da abordagem de Reggio Emilia.

Arte, se deu por ela ser uma das principais referências de Arte-Educação no Brasil, e quem sistematizou a Abordagem Triangular. Por entender a Arte enquanto área de conhecimento, estruturou o ensino-aprendizagem a partir da contextualização histórica e cultural, da leitura crítica de imagem e do fazer artístico. Sua contribuição trouxe a transformação do modo como se compreendia o ensino da Arte, não mais como livre expressão e experimentação de materiais, mas como potência para o desenvolvimento do pensamento crítico e formação estética das crianças.

Com base nesses referenciais, compreende-se que, apenas olhando para como o professor entende a Arte, a infância e a docência, já é possível perceber como ele busca fundamentar a formação estética das crianças. A maneira como a Arte é compreendida, seja como livre expressão ou como área de conhecimento, é o que conduz o educador em sua prática e nas experiências que fomenta.

Olhar para como a Arte é compreendida pelo docente, é perceber o que guia a estruturação de todo o percurso das experiências, determinando como o espaço/lugar será organizado, quais materialidades/materiais serão disponibilizados e qual tipo de experiência estética que será proporcionado às crianças.

Dessa forma, este capítulo busca ampliar o olhar para esses profissionais que atuam com a Arte na Educação Infantil, compreendendo suas concepções, práticas e o modo como pensam o ensinar e o aprender. Ao analisar o atelierista e o professor de Arte, será possível identificar as aproximações e os distanciamentos diante ao mesmo propósito: a formação estética das crianças.

3.1 O atelierista

O termo *atelier* (*ateliê*) tem origem francesa, significando “oficina” ou “local onde trabalham artistas”, é um espaço destinado à criação e produção artística. Quando associamos este espaço/lugar à abordagem de Reggio Emilia, seu conceito ultrapassa o sentido físico e adquire significado simbólico e pedagógico, o *atelier* é “um lugar de pesquisa, em que imaginação, rigor, experimentos, criatividade e expressão se entrelaçam e se completariam uns com os outros” (Vecchi, 2017). Desse modo, o termo *atelierista* é designado ao profissional que habita este espaço, trabalhando a linguagem do ateliê em sua essência. Assim, o ateliê e o atelierista se

tornam elementos da pedagogia reggiana, introduzindo uma nova forma de pensar o ensino da Arte, encontrando o sensível, o imaginativo e o cognitivo.

A Arte, dentro da abordagem de Reggio Emilia, é compreendida como uma forma de conhecimento que possibilita às crianças pensar o mundo de maneira crítica, estética e sensível, ela não se limita apenas como linguagem expressiva, mas é um meio de investigação, de construção de conhecimentos e de compreensão. A Arte permite pensar, o processo criativo não é apenas uma produção estética, mas uma maneira de elaborar pensamentos e de se relacionar com o mundo.

O atelierista ocupa um papel essencial dentro da abordagem de Reggio Emilia. É uma figura que possui formação artística, compreendido como um profissional que transita entre a Arte, a pedagogia e a pesquisa. Com certa liberdade de pensamento, seu olhar crítico sobre o pensar, o criar e o fazer Arte se tornou o diferencial para as atitudes que um atelierista deve assumir. Ele atua como mediador de experiências estéticas e cognitivas, criando oportunidades para que as crianças aprendam através da Arte, construindo seus pensamentos por meio das “cem linguagens” da infância, como descreve Loris Malaguzzi (1999).

Para Malaguzzi (1999), a Arte tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, ela possibilita a conexão entre emoção, imaginação e raciocínio. Ele acredita que a Arte é um caminho de pensamento e não uma simples expressão visual. Assim, o atelierista não possui a função de ensinar técnicas artísticas, mas de atribuir significados às suas criações. A Arte é um modo de conhecer e de interpretar a vida.

A criação do ateliê, segundo Veia Vecchi teve “um efeito importante, provocador e perturbador sobre idéias didáticas ultrapassadas” (Edwards et al., 1999, p.130). O mesmo nasceu do desejo de proporcionar às crianças um espaço para a imaginação e o pensamento, tornando o pensar e o fazer inseparáveis. Nesse sentido, o atelierista é o profissional que dá corpo a esse espaço/lugar, alguém que, ao mesmo tempo que cria possibilidades com materiais, também investiga e observa os processos de aprendizagem e criação infantil. Ele compreende que cada gesto criativo é também criação de criticidade, de autonomia e de escuta.

A presença de um profissional com formação em Artes Visuais no processo delicado que é a infância, enriquece o desenvolvimento de conhecimentos voltados

à criação, imaginação e pensamento crítico. Em Reggio Emilia, essa função é designada ao atelierista, o qual mescla seus conhecimentos sobre Arte com a prática pedagógica reggiana para, assim, potencializar as experiências estéticas das crianças. O ateliê é o espaço/lugar organizado a partir do olhar de cada atelierista, que de acordo com a sua prática, destaca a singularidade das crianças em seus momentos de investigação, de modo a registrar seus percursos enquanto investigadoras, curiosas e sensíveis diante das propostas exploradas.

Além da sua responsabilidade com o ateliê, o atelierista colabora diretamente com os pedagogos reggianos, atuando na elaboração e acompanhamento dos projetos pedagógicos. Vecchi (2017) aponta que somente a presença do ateliê e do atelierista sozinhas, não são capazes de garantir que a dimensão estética se torne ativadora de aprendizagem.

Um aspecto essencial da função do atelierista é o registro e a documentação das experiências infantis. Para tornar visível o processo de aprendizagem e experimentação das crianças, os momentos das propostas são registrados por fotos, vídeos, anotações e observações, construindo um olhar reflexivo e sensível às práticas e processos. Vecchi afirma que “o trabalho educacional com as crianças e a documentação tornaram-se mais e mais interconectados e mutuamente apoiadores” (Edwards et al., 1999, p.131), assim, evidenciando a importância da documentação para o estudo e aprimoramento das experiências, além de registrar o processo de desenvolvimento de cada criança.

Assim, o atelierista é visto também como um pesquisador do sensível, um ouvinte atento às linguagens das crianças, um mediador de conhecimentos. Ele acolhe as expressões das crianças, cria laços afetivos através da escuta e transforma seus conhecimentos por meio de experiências que unem o sensível, o imaginário, o cognitivo e o crítico. É um corpo presente no espaço/lugar que torna o momento de exploração e investigação em momentos que marcam o interior das crianças, que as tornam cada vez mais conscientes de suas próprias potencialidades diante do mundo. O poema “A Criança é Feita de Cem” de Malaguzzi retrata essa potencialidade das crianças:

[...]
A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
[...]
(Loris Malaguzzi)

Compreende-se, a partir disso, a importância da cultura do ateliê na formação do estágio inicial da vida, a infância, principalmente quando conduzida por um profissional com repertório suficiente para transformá-la em experiências, transbordando conhecimentos a cada olhar investigativo, toque curioso e pensamento sensível. Há uma intenção por trás de cada proposta, dos materiais escolhidos, da criação de todo um contexto de exploração, o atelierista é responsável por criar e preparar esse momentos para recepcionar crianças de diferentes idades, levando vivências únicas e significativas que agregam no percurso de cada faixa etária. Sua principal função é proporcionar à infância possibilidades novas de olhar o mundo através da percepção e da criticidade que a Arte possui, tornando as crianças capazes de construir um pensamento criativo e reflexivo a partir de suas próprias experiências.

Além da função para/com as crianças, o atelierista assume responsabilidades dentro de todo o ambiente educacional, conectando-se com os profissionais, com os espaços externos e internos das salas, com o ateliê e com as paredes. Aí nasce uma dúvida: Mas por que com as paredes?. Para Malaguzzi (1999, p.73), “as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam”. Ou seja, as paredes contam o que ocorre dentro do ambiente educacional, retratam as experiências das crianças enquanto descobridoras da infância, tornando-se uma das responsabilidades atribuídas por Malaguzzi ao atelierista, a de comunicar às famílias “como as crianças pensavam e se expressavam, o que produziam e inventaram por meio de suas mãos e de sua inteligência, como brincavam e jogavam umas com as outras, como discutiam hipóteses, como sua lógica funcionava” (Malaguzzi, 1999, p.84).

As metodologias que guiam o trabalho do atelierista fundamentam-se na pesquisa como uma prática educativa e na pedagogia da escuta, que são os princípios da abordagem de Reggio Emilia. Suas propostas são construídas a partir de uma observação atenta ao interesse das crianças, das suas brincadeiras, curiosidades e da escuta sensível sobre suas percepções de mundo. Cada projeto parte de um contexto real e significativo, surgindo de uma pergunta, uma

observação, um gesto, um olhar curioso. Assim, o processo criativo é entendido como uma pesquisa e investigação contínua, alinhados com as propostas das professoras responsáveis, onde se aprende por meio da experiência.

Esse trabalho de investigação, no qual as mãos dos professores, seguindo os traços das mãos das crianças, procuram construir e dar forma e imagem também para seus pensamentos, é um percurso interessantíssimo, por meio do qual se pode chegar a intuir, com mais profundidade, as escolhas e os percursos feitos pelas crianças. (Vecchi, 2017, p.242)

Pesquisador do conhecimento, o atelierista, busca compreender como as crianças constroem significados por meio das linguagens visuais, suas metodologias se fundamentam em torno da experimentação, da escuta, na colaboração com outras áreas de conhecimento e da documentação dos processos, tais práticas tornam os caminhos da aprendizagem. Essa abordagem valoriza o processo mais do que o resultado final, entendendo que é durante a experiência que as crianças constroem seus repertórios estéticos e cognitivos.

O papel da Arte no desenvolvimento infantil, para o atelierista, está conectado à autonomia e sensibilidade da criança. Ao compreender a Arte como linguagem de investigação, ele unifica o pensar com o sentir, o fazer com o imaginar, permitindo que interpretem o mundo à sua maneira, comunicando através de uma linguagem não verbal. Assim, ao criar, a criança não expressa apenas seus sentimentos, mas produz conhecimentos, interpreta a realidade e participa ativamente como pertencente à cultura.

A metodologia do atelierista, portanto, constrói-se no diálogo entre Arte e vida. Cada proposta nasce do encontro entre a curiosidade da criança e o olhar sensível do educador, que acolhe os detalhes e o simples como parte do processo de aprendizagem. O atelierista entende que ensinar Arte é ensinar a ver o mundo, a escutá-lo e a pertencê-lo. É através dessa escuta sensível que surgem as experiências estéticas, nas quais a criança se reconhece como sujeito ativo, criador e pensante.

Compreender o papel desse profissional tão importante é deixar-se ser tocado pelo poder da Arte na infância, a sua capacidade de formar sujeitos críticos, criativos, sensíveis e autônomos. Reconhecendo a Arte como área de conhecimento, onde sua potencialidade está em relacionar o real com o imaginário, a vida com a Arte, ampliando seus repertórios criativos, culturais e cognitivos.

3.2 O professor de Arte

Assim como o atelierista, o professor de Arte ocupa um papel essencial na mediação das experiências estéticas das crianças. No contexto brasileiro, sua história é atravessada por um contexto de ditadura e um marco na história, agravado por conflitos e transformações dentro do campo da Arte-Educação, que buscaram romper com um ensino tecnicista, abrindo espaço para a valorização do conhecimento, do pensamento crítico e uma prática mais reflexiva e significativa. Esse profissional assume, portanto, a responsabilidade de criar vivências que possibilitem às crianças uma compreensão de mundo atravessada pela Arte, ampliando sua percepção, imaginação e repertório cultural.

A presença do professor de Arte na Educação Infantil é resultado de uma longa trajetória histórica. No Brasil, as Escolinhas de Arte do Brasil, criadas na década 1940, foram o ponto de partida para a desenvoltura de uma educação para crianças através do ensino da Arte. Essa prática começou a estabelecer-se como um espaço de desenvolvimento humano, que diante de um contexto histórico e conturbado, necessitavam ressignificar seu olhar sobre o mundo, reconhecendo as crianças como indivíduos capazes de pensarem criticamente sobre a realidade em que pertenciam. Esse movimento transformou o olhar sobre o ensino da Arte, mostrando em sua prática as experiências reais para/com as crianças, seguindo a ideia de torná-las capazes de pensarem criticamente e desenvolverem seu imaginário. A partir das contribuições de Ana Mae Barbosa, principalmente do proposto na Abordagem Triangular, o ensino da Arte passou a ser compreendido como uma área de conhecimento, que trabalhava com a contextualização histórica e cultural, com a leitura de imagem e o fazer artístico. Barbosa (2012, p.22), discute o pensamento do ensino de Arte ser tratado meramente como uma forma de liberar as emoções, destacando que “se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um ‘grito da alma’, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional”.

O professor de Arte, nesse sentido, deve compreender e possuir clareza sobre os conceitos fundamentais das linguagens artísticas e sua dimensão cultural, assumindo o papel como mediador entre a Arte e as crianças. Ele precisa conhecer os elementos da Arte, reconhecer sua presença enquanto cultura. Portanto, não se trata de ensinar técnicas, mas de instigar o olhar, ampliar repertórios e estimular o

pensamento sensível na infância, como destaca Barbosa (2014, p.33), “só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte”. A criança precisa ser desafiada a usar seus conhecimentos, a interpretar e pensar criticamente e esteticamente, para assim desenvolver seu repertório.

Evidenciar os conhecimentos artísticos em experiências estéticas significativas, exige do professor um olhar cuidadoso e aberto. É preciso, como afirma Martins (2012, p.61), que o docente seja “capaz, ainda de abrir diálogos internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada produtor/fruidor/aprendiz”. Nesse espaço/lugar de escuta e criação, o professor de Arte possibilita que as crianças desenvolvam sua percepção sobre o produzir, criar e refletir, vivenciando a Arte como modo de compreender e transformar o mundo.

A metodologia do professor de Arte, que evidencio aqui, se fundamenta na proposta da Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, a qual articula esses três eixos principais: fazer artístico, leitura de imagem e contextualização. Esses três eixos não se apresentam de forma linear, são uma espécie de “zigzague” (Barbosa, 2014), onde se compõe um movimento contínuo entre o ler, o fazer e o contextualizar, no qual o aprendizado se constrói pelo troca entre a prática, a reflexão e a interpretação. Essa abordagem visa romper com o ensino puramente técnico e descontextualizado, permitindo que as crianças se expressem e, ao mesmo tempo, compreendam o contexto histórico e cultural em que estão inseridas, produzindo e observando o impacto de suas linguagens.

Por se tratar de um modo de pensar o ensino, a Abordagem Triangular pode dialogar com diferentes áreas de conhecimento, adaptando-se ao objetivo e às práticas educativas. A Arte, nesse contexto, torna-se um meio de investigação e construção de pensamento, fazendo uso do seu imaginário durante o desenvolvimento da proposta. Nesse sentido, para Barbosa (2014, p.31) a imaginação é uma “potencialidade humana fundamental para qualquer idade ou atividade; não existe pensamento genuíno sem imaginação”. Assim, o uso da imaginação não se restringe às linguagens artísticas, mas se estende a todos os campos de conhecimento, servindo como base para o pensar criativo e o aprender.

Em um cenário contemporâneo, no qual as crianças estão cada vez mais expostas a uma multiplicidade de informações e linguagens visuais, o processo de ensino-aprendizagem é desafiado a se reinventar, buscando novas formas de

dialogar com o sensível e o crítico. Nesse contexto, a disciplina de Arte assume um papel essencial, possibilitando às crianças o desenvolvimento de um olhar mais atento e reflexivo. É responsabilidade do professor elaborar práticas para a construção de um repertório estético e cultural potente na infância, transitando as linguagens artísticas aos eixos da Abordagem Triangular, preparando um contexto educacional para as crianças dentro de um ensinar que compreende seu papel ativo na aprendizagem.

As propostas elaboradas pelo professor de Arte devem reconhecer a Arte como uma área de conhecimento e defendem seu ensino desde a Educação Infantil, compreendendo-a como parte fundamental do desenvolvimento estético, cultural e cognitivo das crianças. Assim, o professor é responsável por utilizar os eixos de aprendizagem que ampliem o repertório das crianças, potencializando sua capacidade de imaginar, sentir e pensar o mundo de forma crítica e poética. Como afirma Vigotski (2018, p.32) “quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será a matéria disponível para a imaginação.”

Compreender o papel da Arte no desenvolvimento infantil exige um olhar para além da expressividade e do fazer artístico, é reconhecê-la como uma forma de pensamento e de leitura de mundo. O professor de Arte, diante de um cenário contemporâneo permeado por múltiplas linguagens visuais e tecnológicas, é desafiado a cultivar nas crianças um pensamento próprio e sensível que, ao olhar para seu entorno, consigam fazer uma leitura da realidade e compreender o contexto em que estão inseridas. Ensinar Arte não é apenas o ensino de técnicas de desenho e pintura, é uma forma de ajudar a criança a compreender o que vê, o que sente e o que cria. É possibilitar que ela perceba que toda imagem, toda forma de expressão, carrega consigo uma história, um contexto e uma intenção, através da cultura visual presente. A Arte, nesse sentido, é uma tradução do mundo e, ao mesmo tempo, uma maneira de transformá-lo a partir da sua percepção e imaginação.

Barbosa(2012, p.19) afirma que,

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Assim, é compreendida como uma linguagem de pensamento e transformação, e o professor de Arte é o mediador dessa experiência, instigando a interpretação e o imaginário da criança a partir de estímulos que provocam a sua sensibilidade e criticidade.

As materialidades que o professor de Arte se apropria, varia conforme sua intencionalidade ao preparar a sua proposta pedagógica. Sua prática se constrói processualmente, a partir das experiências vividas com as crianças e de acordo com as descobertas que surgem no processo. O docente se prepara continuamente para observar o processo de aprendizagem na infância, percorrendo entre o que planeja e o que acontece, entre o olhar curioso e o toque explorador, é um desenvolvimento de repertório que carrega consigo a essência da imprevisibilidade. Cada docente prepara suas aulas de acordo com a maneira que interpreta a sua própria concepção de Arte, desenvolvendo as experiências estéticas a partir da sua percepção enquanto professor-artista. É essencial que ele alinhe os objetivos das aulas com o interesse das crianças, mantendo-as ativas e curiosas no processo de exploração estética.

Como lembra Mirian C. Martins (2012, p.63),

Pensar o processo de ensinar e aprender Arte, ancorado na mediação docente, parece evidenciar, portanto, as intrincadas relações entre os aprendizes — com seus saberes, desejos, necessidades, interesses e resistências, assim como as intrincadas relações do objeto de conhecimento que queremos tornar ensinável e aprendido.

Portanto, o professor é aquele que se deixa afetar pelas descobertas da infância e, ao mesmo tempo, instiga as crianças a serem afetadas pela Arte.

As linguagens artísticas são elementos potentes quando exploradas em contextos preparados com diversas materialidades, habitando um espaço/lugar dentro do ambiente educacional, compreendendo todo o ambiente como um ateliê de experiências. É nesse lugar que a infância revela a sua potência, onde a criança pode experimentar as possibilidades com o toque e o olhar, transformando essas vivências em conhecimentos sensíveis e memória afetivas. Como defende Maria Isabel Leite (2020, p.192), “a criança produz cultura quando atribui significados às suas experiências. Ela (re)significa o vivido, o ouvido, o visto, o sentido, o provado, o cheirado e os transforma de maneira singular e autoral”.

O professor de Arte é um provocador de experiências estéticas. Ensinar Arte é permitir que a infância tenha voz, que as crianças conheçam a criação como forma

de existência, de crítica e de pertencimento. Em cada traço, gesto, cor, ou nas garatujas das crianças bem pequenas, há um modo de ver e pensar o mundo, de ressignificá-lo e transformá-lo. Como afirma Pimentel (2012, p.128), “não podemos nos esquecer que, para que possamos pensar artisticamente, é necessário que tenhamos pensamento crítico, isto é, que saibamos analisar o que nos é apresentado e nos posicionar frente a isso”. Assim, sua docência possibilita que a infância construa seu repertório a partir do olhar sensível e do pensamento crítico da própria criança.

Desse modo, o professor de Arte compreende a Arte como um campo de conhecimento e como uma linguagem viva, que se constrói em um espaço onde as crianças transbordam seus pensamentos, se descobrem como pertencentes e criadoras de cultura, desenvolvem o olhar crítico ao mundo em que vivem. Ensinar Arte é o ato de criar possibilidades para que a infância pense o mundo com os olhos, com as mãos, com o corpo e com o coração.

4. ATIVAÇÕES, CONEXÕES E PROJETAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE CRIANÇAS

“As vezes me perco nas minhas diferentes versões, sou a Atelierista Karol, a professora Karol, a filha, a Karolzinha (quando querem me incomodar), a amiga, a neta, a madrinha, são tantas “Karol” diferentes que, às vezes, esqueço de ser só eu mesma.

Dentro dessa pesquisa, me coloquei como professora, atelierista e criança, sem contar na minha versão atual, a que está aqui escrevendo, a acadêmica de Artes Visuais.

A cada frase escrita durante o processo de pesquisa, me imaginei sendo essa profissional potente que os livros tanto falam, me imaginei criando todas essas possibilidades para as crianças, possibilitando que elas sejam mais potentes do que já são. Analisei a professora de Arte e a atelierista que existem dentro de mim, mas elas são tão unidas que é difícil diferenciá-las e, entre elas, está a criança que sou todos os dias.

Assim como as crianças, me torno mais potente a cada experiência, buscando a minha melhor versão como mediadora dos conhecimentos da Arte.”

(Karoline R. Kulkamp)

Talvez, assim como professores de Arte e atelieristas proporcionam vivências para cultivarem a essência da infância, o percurso de leitura e escrita dentro de cada capítulo também foi repleto de experiências estéticas. Meus pensamentos se aprofundaram em imagens, o olhar crítico acompanhou o desenvolvimento da escrita, o repertório cultural se ampliou diante das referências bibliográficas, e a minha poética se estende no desenrolar de cada palavra.

Após esse processo de pesquisa, conhecendo e aprofundando os conhecimentos sobre as abordagens e os profissionais de Educação e Arte, que buscam levar à infância a sua potencialidade por meio de experiências estéticas, o olhar agora será mais analítico e crítico. A escrita assume maior criticidade, voltada para a observação e a relação entre os conceitos desenvolvidos nos capítulos anteriores, traçando critérios que ajudarão a manter a clareza das ideias e a coerência da análise.

Após conhecer dois contextos que romperam com o modo de ensinar Arte na Educação Infantil, quais as suas metodologias, seus princípios e a importância que o professor de Arte e o atelierista possuem no desenvolvimento da infância, sigo com a finalidade de relacionar e perceber as contribuições que emergem dessas práticas presentes na Abordagem de Reggio Emilia e na Abordagem Triangular. Não se trata de uma comparação para determinar qual é mais relevante, mas de uma aproximação sensível que busca visualizar as semelhanças e diferenças entre ambos, sobretudo nas contribuições que proporcionam no desenvolvimento de experiências estéticas para/com as crianças.

Para garantir uma linearidade e clareza na análise, alguns critérios serão observados em ambos os contextos:

- Quais as potencialidades na formação estética das crianças?
- Como são os diálogos metodológicos e o uso das linguagens da Arte?
- O que surge da percepção do ateliê como espaço/lugar?

A partir desses critérios, e sustentada pelo embasamento teórico adquirido no desenrolar da pesquisa, este capítulo buscará compreender como esses dois profissionais que possuem formação em Artes Visuais, um que tem a visão de artista e outro que tem a visão da docência em Arte, atuam a partir de suas formações e olhares distintos, revelando como ambos contribuem para o desenvolvimento do sensível e do estético na infância.

O professor de Arte e o atelierista, são profissionais que transformam seus saberes a fim de provocar descobertas, instigar a curiosidade e proporcionar experiências estéticas tão significativas para a infância. Portanto, o objetivo é compreender como essas atuações, a do professor de Arte e a do Atelierista, podem favorecer a integração da linguagem artística com outras áreas do conhecimento na Educação Infantil.

Ao final, será proposto um Projeto de curso inspirado nas experiências da pesquisa, que partem das minhas vivências como atelierista e professora de Arte, unindo os dois olhares e destacando suas potencialidades sobre o ateliê enquanto espaço/lugar de experiências estéticas. Esse projeto surge como um exercício reflexivo, que busca propor caminhos possíveis para responder à problemática central da pesquisa. Assim, o curso se dispõe a ser um espaço de diálogo entre Arte, infância e docência, evidenciando a Arte na construção de um repertório estético, crítico e cultural na Educação Infantil.

4.1 Ativações e conexões: o atelierista e o professor de Arte para a educação estética na educação infantil

Ao adentrar na análise das práticas do atelierista e do professor de Arte, é perceptível que ambos os profissionais atuam com a intenção de promover o desenvolvimento estético, sensível e crítico das crianças por meio de experiências. Para além das técnicas e dos modelos, esses profissionais levam para a infância possibilidades de pensar, sentir e criar por meio das linguagens artísticas. A formação estética, em ambos os contextos, ultrapassa a ideia de ser apenas uma linguagem expressiva e se torna um processo de construção de conhecimentos, um modo de compreender o mundo através de um pensamento crítico.

A análise do primeiro critério busca compreender quais são as potencialidades que surgem dessas práticas para formação estética das crianças, considerando a maneira como o atelierista e o professor de Arte instigam a curiosidade, a imaginação e o pensamento crítico. É um olhar para o desenvolvimento do sensível como parte essencial na aprendizagem, reconhecendo a Arte como uma área de conhecimento e, ao mesmo tempo, uma forma de expressão.

Nessa perspectiva, a relação entre as duas abordagens, de Reggio Emilia e a Abordagem Triangular, revelam caminhos que evidenciam o papel da Arte ao possibilitar experiências significativas, ampliando o repertório cultural e estético da infância. Assim, ao compreender as potencialidades de formação dessas práticas é também refletir o papel da Arte na construção de sujeitos críticos, criativos e sensíveis, capazes de transformarem onde vivem.

A formação estética das crianças é compreendida como um processo que se transforma na relação entre o sentir, o imaginar e o conhecer. Tanto na Abordagem de Reggio Emilia quanto na Abordagem Triangular, o desenvolvimento estético é visto como uma forma de pensamento, onde a criança compreende o mundo e a si mesma por meio de experiências sensíveis. Em ambos os contextos, a Arte deixa de ocupar o lugar de uma simples expressividade de emoções e passa a ser reconhecida como uma área de conhecimento, a qual provoca o pensamento crítico e o olhar sensível. Ana Mae Barbosa (2007 ,p.25) afirma que, “o ver Arte, o analisar

as obras de Arte e o conviver reflexivo com Arte também desenvolvem em alto grau as funções mentais responsáveis pelo processo criador”.

Loris Malaguzzi (1999) defendia que a Arte está presente em todas as linguagens da infância, nas cem linguagens que as crianças utilizam para se comunicar e criar significados diante o mundo. É por meio dessas linguagens que elas pensam, se expressam e transformam-se. Da mesma forma, Barbosa (2014) compreende a Arte como um meio de desenvolver o pensamento crítico e criativo, usando as práticas do “contextualizar, ver e fazer” como instrumentos. Assim, tanto o atelierista quanto o professor de Arte promovem vivências que tocam a sensibilidade e despertam o repertório estético das crianças.

A infância, nesse sentido, é vista como tempo de experimentação e descobertas. O atelierista, ao preparar o espaço/lugar e os materiais, oferece contextos para a exploração, despertando a curiosidade e o olhar investigativo da criança; o professor de Arte, ao conduzir suas práticas pela Abordagem Triangular, cria conexões entre o fazer, o ver e o compreender. Ambos favorecem o aprender que nasce das experiências, do processo e das linguagens artísticas. Entretanto a Abordagem de Reggio conduz seus ensinamentos para que pensem no cotidiano como um campo para a imaginação e para a criação de sentidos, e a Abordagem Triangular conduz sua prática seguindo seus eixos, considerando o ensino de Arte apenas a partir do processo entre o fazer, o ler e o contextualizar.

As potencialidades da formação estética habitam nessa possibilidade de aprender com o sensível, não separando o corpo do pensamento, nem a emoção da razão. Como afirma Vecchi (2017), o ateliê é um lugar onde a estética e a ética são inseparáveis, pois nele se constroem relações de respeito e escuta junto dos saberes artísticos. O mesmo se aplica à prática docente do professor de Arte, que ao articular o fazer artístico, a leitura de imagem e a contextualização, possibilita que as crianças desenvolvam pensamentos críticos, transformando suas descobertas em conhecimentos.

Nesse sentido, as experiências estéticas propostas a partir das práticas desses dois profissionais instigam o olhar curioso, o pensamento crítico e a imaginação da criança. Pensar em suas metodologias nas práticas da Educação Infantil, é compreender o modo como buscam um mesmo propósito com a infância. Tanto a abordagem de Reggio Emilia quanto as práticas inspiradas pela Abordagem

Triangular, possuem metodologias que surgem da conexão entre o fazer e o pensar, entre a crianças e o adulto, entre o material e o gesto.

Em Reggio, a metodologia se fundamenta principalmente a partir da pedagogia da escuta e da pesquisa. O atelierista organiza o ateliê a partir de um contexto, utilizando os mais diversos materiais para criar um espaço/lugar que instigue a curiosidade da criança, assim, mediando todo o processo de descoberta e construção de conhecimentos no decorrer da experiência. Sua atuação tem como foco a observação, a escuta e a documentação, onde a criança possui papel fundamental como sujeito ativo da experimentação de cada material, cada cor e textura, elevando sua potência e seu modo singular de ver o mundo.

Na Abordagem Triangular, o professor de Arte atua a partir de três eixos que dialogam entre si, o fazer artístico, a leitura de imagem e a contextualização, possibilitando à criança o desenvolvimento de criação, de interpretação e do pensamento crítico. A metodologia do professor de Arte valoriza o processo criativo, além da compreensão e produções, permitindo que as crianças mantenham conexões entre suas vivências em diferentes contextos culturais, sociais e históricos em que estão inseridas.

Ambos fazem uso das linguagens artísticas como conhecimento e não um simples fazer ou ensinar técnicas. Os materiais/ materialidades tornam-se parte das experiências, possibilitando a experimentação e o hibridismo das linguagens, onde o corpo dança, o som torna-se traços. É nessa conexão entre linguagens que a Arte se transforma em conhecimento. As metodologias se assemelham ao olhar para a criança como portador de cultura, inspirando, provocando e tornando visível o pensamento e a potência das crianças. Como afirma Barbosa (2014, p.33), “só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte”. Evidenciando a importância das crianças como um sujeito ativo dentro da metodologia de cada profissional.

Pensar o ateliê como um espaço/lugar é compreender que ele ultrapassa os limites físicos das paredes, tornando-se um território simbólico, sensível e onde os conhecimentos são experimentados. Assim como para o atelierista, o professor de Arte possui a cultura do ateliê como um espaço/lugar de possibilidades, onde o aprender acontece por meio das experiências estéticas.

Para Reggio Emilia, o ateliê é como o coração da escola. É um espaço preparado intencionalmente para receber e acolher as crianças e as suas cem

linguagens. Cada detalhe é pensado pelo atelierista, que cria contextos convidativos a partir da escolha de materiais e linguagens a serem exploradas, como uma extensão de pensamentos. Veia Vecchi (2017) trata do ateliê como um território de descobertas e pesquisas, onde existe uma escuta entre crianças e adultos, é um ambiente que carrega diversos conhecimentos, onde a estética é parte da ética educativa. Nesse contexto, o espaço é o “terceiro educador”, ele comunica, acolhe e provoca a curiosidade.

Na prática do professor de Arte no Brasil, o ateliê é compreendido como um lugar simbólico, capaz de se deslocar e habitar todos os ambientes que possibilitam a criação dentro do contexto educacional. O professor de Arte entende o espaço/lugar como um campo de conhecimentos e de significações, onde o fazer artístico se conecta à cultura e à estética presente no cotidiano das crianças. Assim, o ateliê se torna um espaço/lugar em que a vida se transforma em Arte, um território onde o imaginário e o olhar crítico se encontram.

Os dois profissionais compreendem que o ateliê não é um simples espaço/lugar, ele comunica suas intenções e suas práticas com as crianças. A maneira como os materiais são preparados, os objetos que compõem o ambiente, a paleta de cores, os trabalhos expostos nas paredes, todos esses detalhes são pensados e revelam sua visão enquanto professor de Arte e atelierista.

É perceptível que, apesar de atuarem em contextos diferentes, seus olhares para a prática com as crianças é semelhante, fundamentadas pela promoção de experiências que tocam o sensível e ampliam seus repertórios estético e cultural, além do desenvolvimento do pensamento crítico. Ambos possuem a função de reconhecer a infância como tempo de criação, de descoberta, de pesquisa e de imaginação, onde o aprender se constrói na conexão com o material/materialidade, com o espaço/lugar, com o adulto, com a Arte e com as outras crianças.

As análises realizadas permitiram compreender que o ateliê e o ensino da Arte não se limitam a técnicas, mas se transformam como modos de pensar e viver a educação. Evidenciando, também, que o ateliê pode ser pensado como um espaço/lugar físico ou conceitual, potencializando a escuta e a criação da infância, é um território de experiências.

A relação entre o atelierista e o professor de Arte revela novas formas de perceber e viver o ateliê, tanto em sua dimensão física quanto conceitual. No contexto brasileiro, o professor-artista precisa expandir seu olhar e reinventar o

espaço/lugar educacional, reconhecendo em qualquer ambiente a possibilidade de ser um ateliê, desde que possua intenção, escuta e experiências. O que mais se destaca nessa relação é o hibridismo de linguagens, que o transforma em um território vivo de criação, investigação, interpretação e expressão, capaz de ressignificar o ambiente educacional como um espaço/lugar de presença, criação e experimentação.

Com base nas análises e vivências apresentadas, sigo para a construção de um projeto de curso voltado à formação estética de crianças e de professores da Educação Infantil, inspirado pelas experiências desenvolvidas nesta pesquisa. A proposta surge da conexão dos olhares do atelierista e do professor de Arte, e da minha própria trajetória em meio aos dois papéis, com o intuito de provocar novas possibilidades de formação, de espaços e de práticas para/com as crianças.

4.2 Projeções em curso - proposta formativa com professores de Arte e pedagogos.

TÍTULO: Ateliês brincantes: espaços instalativos com Arte Contemporânea na docência com crianças

EMENTA: Docência, Infância, Ateliê, Espaço/lugar, Arte, Poéticas da Escuta.

CARGA HORÁRIA: 8 horas

PÚBLICO-ALVO: Docentes atuantes na Educação Infantil, professores de Arte, pedagogos, além de estudantes de licenciaturas interessados nas práticas desenvolvidas dentro da abordagem.

NÚMERO DE VAGAS: 15 participantes.

OBJETIVOS:

Geral: Propiciar um percurso formativo que reflita sobre a cultura do ateliê como um espaço/lugar de conhecimentos, criação e escuta, inspirado nas práticas de abordagens sensíveis à infância.

Específicos:

- Experienciar a docência como uma proposição investigativa de conhecimentos, a partir das experiências estéticas;
- Compreender o ateliê como um espaço físico e conceitual,
- Promover experiências estéticas que ampliem o repertório dos participantes sobre a relação entre Infância, docência e Arte no desenvolvimento infantil;

JUSTIFICATIVA:

O curso “**Projeções em curso: proposta formativa com professores de Arte e pedagogos**” surge de um percurso próprio onde a pesquisa e as

experiências como professora de Arte e atelierista, transformaram o caminho para a docência em um movimento de descobertas, pesquisa, escuta e criação. No decorrer do processo, compreendi que o ensino da Arte se constrói entre o sensível e o pensamento crítico, nas trocas entre crianças e adultos e nas possibilidades de conexão entre as linguagens da Arte e o cotidiano como um modo de adquirir conhecimentos. A inspiração para propor este curso nasce da vontade de compartilhar essas experiências e de provocar reflexões sobre a docência como uma potencializadora de conhecimentos estéticos, críticos e criativos.

A proposta se fundamenta a partir da formação da percepção do docente sobre a Arte e a infância. No cotidiano educacional, ainda é perceptível observar o uso de práticas artísticas associadas à uma simples forma de expressão ou reprodução de modelos, reduzindo a capacidade das crianças a uma folha branca. Assim, o docente assume a condução dos saberes como mediador das experiências estéticas. Com inspiração nas concepções de Reggio Emilia, as projeções do curso visam instigar a partir de suas práticas, propondo uma formação que devolva à docência a sua sensibilidade, o gesto da escuta, da experimentação, da interpretação e da criação, compreendendo o ensino/aprendizagem como um ato de compartilhamento de conhecimentos.

Para alcançar os objetivos, inspirada em Santos e Carvalho (2025), proponho a experimentação e criação de espaços instalativos que desloquem os professores (Arte, Pedagogia ou afim) para o território de vivenciar e perceber a docência como um espaço/lugar de experimentação, conhecimentos e escuta, inspirados nas práticas do ateliê físico e conceitual, possibilitando por meio do hibridismo de linguagens, a criação de processos sensíveis, estéticos e investigativos.

Partirei do que Santos e Carvalho (2025), com base em Abad Molina (2008), denominam de *instalação de jogo*, compreendido como um espaço simbólico, inspirado nas manifestações da Arte contemporânea, onde as crianças transformam o território por meio da criação. Nesse sentido, para Santos e Carvalho (2025, p.7),

As instalações no contexto escolar podem modificá-lo e transformá-lo, propiciando novos significados para um mesmo local, por meio das experiências individuais e coletivas que ali são compartilhadas e construídas em um espaço que se estabelece como “novo”. Ademais, “a coreografia espontânea da ação lúdica gera uma imensa e surpreendente variedade interpretativa do espaço, dos objetos e das relações que se criam com os adultos e entre iguais” (Ruiz de Velasco Gálvez; Abad Molina, 2019, p. 217).

Nessa perspectiva, as instalações de jogo transformam o ambiente educacional em um espaço/lugar simbólico e criativo, um “lugar de transição entre o real e o simbólico em que tudo é possível” (Velasco Gálvez; Abad Molina, 2016, p. 45, apud Santos e Carvalho, 2025, p.7), possibilitando novas interpretações, relações e significados, unindo Arte, infância e educação.

Como afirma Pillotto (2020, p.14), trata-se de “pensar numa educação pelo sensível, em que os profissionais são provocadores de afeto e mobilizadores de experiências sonoras, visuais e corporais com as diferentes linguagens da arte”. Assim, o curso nasce como um modo de reconhecer a Arte como um caminho de conhecimento, de transformação cultural e da reconstrução sensível da docência na infância.

METODOLOGIA E CRONOGRAMA:

ENCONTROS	CARGA HORÁRIA	METODOLOGIA
<p>1° encontro:</p> <p>Diálogos Sensíveis: Docência, Infância e Arte.</p>	4 horas	<p>Roda de conversa inicial sobre experiências docentes com Arte e infância;</p> <p>Contextualização sobre a abordagem de Reggio Emilia e a Abordagem Triangular, a partir da pesquisa de Loris Malaguzzi e Ana Mae Barbosa;</p> <p>Leitura de imagens de produções contemporâneas (anexo I) que contextualize e problematize os espaços/lugar de criação na escola;</p> <p>Vivência prática da cultura do ateliê a partir de seus conceitos e linguagens; Exploração e observação de materiais e materialidades diversas;</p>
<p>2° encontro:</p> <p>O ateliê como espaço/lugar de experiências estéticas.</p>	4 horas	<p>Retomada de conceitos;</p> <p>Análise imagética de instalações de jogo (anexo II);</p> <p>Elaboração de uma proposta de experiência estética, compreendendo o papel de ateliê como físico e não físico;</p> <p>Encerramento com partilha das experiências e reflexões sobre o papel da docência e da Arte na infância, além da experimentação da proposta elaborada.</p>

INFRAESTRUTURA E MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- Espaço físico amplo e área externa para experimentações;
- Mesas e cavaletes;
- Materiais diversos: papéis, tintas, riscantes (giz de cera, canetas, lápis, carvão...), tecidos, argila, elementos naturais, materiais não estruturados, tesouras, colas;
- Recursos digitais: Celulares, computador, projetor;
- Materiais para anotação (caderno, lápis...)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, percorri caminhos que mostram a conexão entre o professor de Arte e o atelierista na formação de experiências estéticas na infância. O diálogo entre esses papéis se tornou a base para compreender suas contribuições para o desenvolvimento do repertório cultural, social e estético das crianças. Ao observar um cotidiano repleto de teoria e prática, entre o ateliê do Centro de Educação Infantil e os ateliês/espços/lugares da universidade, esta pesquisa encontrou significado e seguiu uma direção de desenvolvimento, buscando encontrar a resposta do problema.

Em meio às experiências vivenciadas com as crianças, percebo que cada gesto, cada fala, cada experimentação é um modo de pensamento. As crianças mostram todos os dias que a Arte é uma presença, um modo de ver, sentir, investigar e interpretar sua realidade cotidiana. Com elas, a Arte não se limita aos modelos e ao produto final, mas se mostra em um processo significativo, composto por estesia. Como lembra Veia Vecchi (2017), as crianças e os artistas possuem o mesmo olhar ao observar o mundo, e foi nessa sensibilidade que reconheci a importância de levar as linguagens da Arte na infância.

A partir da pesquisa sobre Reggio Emilia e as Escolinhas de Arte no Brasil, é evidente que ambas compartilham da visão de criança como sujeito ativo, criador, potente, crítico e sensível. Em Reggio, a pedagogia da escuta e o espaço como terceiro educador revelam que o aprender é uma experiência que envolve o contexto que são expostas, os materiais disponíveis, relacionando o cotidiano com as linguagens artísticas. Já nas Escolinhas de Arte no Brasil, o fazer artístico se constitui como prática de liberdade, de expressão e de crítica social, reconhecendo a Arte como linguagem de conhecimento que transforma o sujeito e a realidade. Essas duas abordagens, presentes em diferentes contextos, mostram que educar pela Arte é educar para a vida, para o sensível, o estético e o crítico.

O atelierista, como mediador de experiências para as crianças, instiga a pesquisa, a curiosidade e a imaginação. Ele é um artista e pesquisador do sensível, que observa o percurso da criança como forma de pensamento, comunicando por meio da documentação a potência de seus processos de desenvolvimento. O professor de Arte, quando sustentado pela Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, propõe experiências que entrelaçam o fazer artístico, a leitura de imagem e

a contextualização, levando a criança a compreender as linguagens da Arte como conhecimento e leitura crítica do mundo.

Há uma conexão entre ambos os profissionais na compreensão da Arte como mediadora entre o pensar e o sentir, entre a realidade e a imaginação. Ambos atuam como sujeitos de escuta e de mediação, que reconhecem a singularidade da infância e a importância da experiência estética como fundamento para a aprendizagem.

Enquanto acadêmica de licenciatura e atelierista, pude vivenciar a Arte como um caminho que conecta o corpo e o pensamento. Cada proposta experienciada com as crianças se torna um momento de escuta e observação sensível, do olhar curioso, da aproximação tímida, do gesto que se transforma, de uma fala que encanta. O ateliê não se apresenta apenas como um espaço/lugar físico, mas como um território conceitual repleto de estesia e significados, onde a Arte atravessa o cotidiano e amplia o repertório cultural da criança. Nesses momentos, percebo que proporcionar experiências estéticas para as crianças é também ser afetada pelas descobertas delas, é olhar o mundo através da ingenuidade da infância.

A pesquisa buscou compreender como a formação estética das crianças se constrói na relação, no entrelaçar as experiências, linguagens e conhecimentos. O atelierista e o professor de Arte são mediadores desse processo, abrindo caminhos para que a criança amplie sua interpretação de mundo, desenvolva seu pensamento crítico e se reconheça como pertencente à sua própria história. Assim, a Arte na Educação Infantil é uma maneira de existir no mundo.

A trajetória percorrida entre a pesquisa e a vida, mostra como a docência em Arte é feita de presença, pensamentos e experiências. Ser professora de Arte e atelierista é habitar o espaço entre o pensar, o fazer e o imaginar. É compreender que Arte não se ensina apenas por meio de técnicas, mas se vive, se experimenta e se provoca.

Concluo a pesquisa com o pensamento de que a Arte, enquanto estesia e conhecimento, atravessa a infância, transforma os modos de ver, pensar, observar e pertencer no mundo. Entre traços, tintas e cultura, as crianças constroem seus repertórios, e eu, como docente, me deixo ser levada pelas descobertas, dúvidas e experiências, onde cada uma é parte da essência que a infância carrega em sua trajetória de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 9.ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/772513201/A-Imagem-no-Ensino-da-Arte.>]

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação e diferentes conceitos de criatividade**. In: ZANELLA, Andréa Vieira et al (Org.). **Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso**. Florianópolis: NUP/CEP/UFSC, 2007.

BARBOSA, Ana M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte** . São Paulo: Cortez Editora, 2012. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524926914/>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Escolinha de Arte do Brasil**. Coordenação: Augusto Rodrigues. Brasília: INEP, 1980. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/me002413.pdf>.

CADWELL, Louise; RYAN, Lori G.; SCHWALL, Charles. **O ateliê: um sistema de espaços físicos e conceituais**. In: GANDINI, Lella et al. (Org.) **O papel do ateliê na educação infantil: A inspiração de Reggio Emilia**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GANDINI, Lella et al. (Org.) **O papel do ateliê na educação infantil: A inspiração de Reggio Emilia**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LARROSA, Jorge B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

LEITE, Maria Isabel. **Tudo para a criança deve ser infantil?**. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (Org.). **Linguagens da arte na infância**. 2. ed. atual. Joinville, SC : Univille, 2020.

MALAGUZZI, Loris. **Histórias, Idéias e Filosofia Básica**. In: EDWARDS, Carolyn et al. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. (p.59-104)

MARTINS, Mirian Celeste. **Aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino de Arte**. In: BARBOSA, Ana M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte** . São Paulo: Cortez Editora, 2012. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524926914/>.

MIGUEL, Marelenuquelem. **O lúdico no imaginário e no desenvolvimento infantil**. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (Org.). **Linguagens da arte na infância**. 2. ed. atual. Joinville, SC : Univille, 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil**. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (Org.). **Linguagens da arte na infância**. 2. ed. atual. Joinville, SC : Univille, 2020.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (Org.). **Linguagens da arte na infância**. 2. ed. atual. Joinville, SC : Univille, 2020.

PIMENTEL, Lúcia G. **Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte**. In: BARBOSA, Ana M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte** . São Paulo: Cortez Editora, 2012. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524926914/>.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida**: Uma escola de infância de Reggio Emilia. Tradução: Alba Olmi. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.. 1999.

SANTOS, N. S. dos; CARVALHO, R. S. de. **Arte Contemporânea e Instalações de Jogo**: uma revisão teórica. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 28, p. 1–20, 2025. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.28.24362.003. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/24362>. Acesso em: 11 nov. 2025.

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

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

ANEXO I - Produções contemporâneas da artista Chiharu Shiota

Fonte: https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/9216_CHIHARU+SHIOTA+RECEBE+CARTAS+E+SAPATOS+PARA+SUA+PRIMEIRA+MOSTRA+NA+AMERICA+LATINA



Fonte: <https://dasartes.com.br/de-arte-a-z/chiharu-shiota-envolve-museu-de-pequim-com-suas-teais-de-fios/>

ANEXO II - Imagens de instalações de jogos por Javier Abad y Ángeles Ruiz de Velasco

Instalación de Juego: Alas (2019)



Fonte:

<https://instalacionesdejuego.com/proyectos-instalaciones-de-juego/#1677495725115-756cd729-f76d>

Jugar el suelo. De la tierra al cielo (Raíces y Alas) | Medialab-Matadero Madrid (2018)



Fonte:

<https://instalacionesdejuego.com/proyectos-instalaciones-de-juego/#1661698103306-c82f8d25-57d7>

