

De atelierista a cartógrafo:

Deslocamentos e entrelaces no papel do professor de arte na educação infantil¹

From atelierista to cartographer:

Displacements and intertwines in the role of the art teacher in early childhood education

Nataly Espadaro Grande é docente no Colégio Miguel de Cervantes, com graduação em Pedagogia no Instituto Singularidades e em Letras na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pós-graduação em Arte e Educação no Centro Universitário Belas Artes e em Ensino de Língua Inglesa na Universidade Estácio de Sá.

Contato: nataly.espadaro@gmail.com

¹ Artigo científico elaborado para obtenção do título de Especialista no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Arte e Educação do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, sob orientação do professor Me. Artur Mattar Moraes.

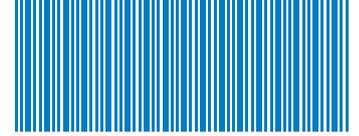
Resumo

O presente artigo investiga as concepções instrucionista e espontaneísta no ensino de arte, refletindo acerca da origem de práticas comuns na Educação Infantil. Aborda o ateliê como espaço potente para a experiência com a arte, a partir de conceitos da abordagem de Reggio Emilia. Tem como objetivo compreender os deslocamentos no papel do professor de arte trazidos pela figura do atelierista no entrelace com a cartografia e com a documentação pedagógica.

Palavras-chave: Arte. Ateliê. Infância. Reggio Emilia. Papel do Professor. Cartografia. Documentação Pedagógica.

Abstract

This research paper has looked into the instructionist and the spontaneous approaches to teaching in order to reflected on the origins of common practices in early childhood education. It addresses the atelier as a powerful space to experiencing art, based on the concepts of Reggio Emilia



approach. It aims to understand the shifts in the role of the art teacher brought by the figure of the “atelierista” in the intertwining of cartography and pedagogical documentation.

Keywords: Art. Atelier. Childhood. Reggio, Emilia. Teacher’s Role. Cartography. Pedagogical Documentation.

1 Introdução

A narrativa deste artigo é tecida na confluência entre os campos da arte, educação e infância. No cenário do ateliê, os personagens que protagonizam esta trama são os atelieristas e as crianças. Os sentidos que pretendemos tecer são os da arte na Educação Infantil. Para tal, partiremos da investigação de dois polos opostos para traçar as características de um caminho do meio. Em um dos polos está o ensino de arte direcionado, com uma criança controlada pelo universo do adulto. No polo contrário, há a liberdade de criação, com uma criança que caminha sozinha. No entremeio, emerge-se a possibilidade de observar e escutar os processos da criança e cartografar sua arte, adentrando novos territórios de aprendizagem.

Na trilha desses caminhos, escrevemos três capítulos. No primeiro, olhamos brevemente para aspectos da história da arte-educação no Brasil e identificamos duas tendências que influenciam práticas consolidadas no ensino de arte para a infância. Aprofundamo-nos em conceitos implícitos nessas concepções e em seus possíveis impactos, com o objetivo de assumirmos uma postura reflexiva diante das experiências artísticas propostas para a infância. No segundo capítulo, pensamos no ateliê como espaço que acolhe a construção de um campo de experiência potente. Escolhemos a abordagem de Reggio Emilia como inspiração para uma arte-educação infantil de qualidade – não como cópia ou receita a ser seguida, mas como um legado com o qual queremos aprender. No terceiro capítulo nos concentramos em compreender elementos do papel do professor de arte que abrem um caminho entre os polos ao unir cartografia e documentação pedagógica.

Umberto Eco (2010) nos aconselha a apoiarmo-nos nos ombros de gigantes em nossas pesquisas, pois desse lugar podemos ver mais longe. Sendo assim, os nossos gigantes escolhidos para avistarmos novos horizontes na arte para a infância serão: Lavelberg (2020), Cunha (2005), Lowenfeld (1977), Ostetto (2011),



Dowbor (2008), Eisner (2008), Ceppi e Zini (2013), dentre outros, além de Malaguzzi (apud GANDINI ET AL., 2012) e os atelieristas de Reggio Emilia: Vecchi (apud GANDINI ET AL., 2012), Rinaldi (apud REGGIO CHILDREN, 2014), Piazza (apud GANDINI ET AL., 2012).

2 No emaranhado da Educação Infantil: concepções de ensino

Uma conversa sobre ensino de arte na Educação Infantil mobiliza memórias: fazer desenho livre no papel sulfite A4, aprender a pintar dentro da linha, brincar com massinha de modelar, criar com sucata, enrolar e colar bolinhas de papel crepom, ligar pontos para formar uma imagem, confeccionar bandeirinhas de festa junina, decorar uma coreografia e apresentar aos pais em eventos. Esses são apenas alguns dos fios que compõem o emaranhado de tradições de nossa cultura pedagógica.

Nosso imaginário coletivo é habitado por experiências que revelam um conjunto de práticas que foram se afirmando historicamente. Ao se cristalizarem como próprias desse segmento escolar, dificilmente as questionamos. No entanto, é imprescindível investigar as bases teóricas que fundamentam essas práticas e as concepções de ensino, de arte, de infância que as norteiam. Buscamos tensionar esses fios e compreender as diferentes narrativas construídas acerca do papel do professor.

Ao olhar para a história da arte-educação no Brasil, Lavelberg (2020) identifica duas tendências que permanecem até hoje: a livre expressão e o controle da expressão. Elas pertencem, respectivamente, às concepções espontaneísta e transmissiva de ensino; são posturas didáticas antagônicas, das quais detalharemos os ganhos e prejuízos que eventualmente trazem ao desenvolvimento artístico infantil.

É importante ressaltar que as concepções se mesclam, se intercalam, se sobrepõem em vários períodos históricos, inclusive em nossas salas de aula de agora. Propostas direcionadas ou espontâneas podem ser práticas, mesmo dentro de concepções alternativas pelas quais optemos. Tomar consciência delas pode ajudar a diminuir a contradição entre o que dizemos acreditar e o que fazemos.



2.1 Concepção instrucionista e transmissiva de ensino

Nessa concepção, o ensino de arte tem o direcionamento, o controle e a imitação como principais características. As atividades são conduzidas pelo professor, cujo papel é ditar o passo a passo para a criança, que ouve, reproduz e chega a um produto final, preestabelecido pelo adulto e padronizado, sem lugar para as diferenças individuais. O foco está na homogeneização do processo, na eliminação das singularidades e na obediência.

lavelberg (2020, p. 41) classifica esta como uma “manifestação exógena”, em que o movimento para a criação artística vem de fora para dentro, de um interesse que parte do adulto para a criança. A autora afirma que, no geral, o que se propõe são atividades de cópia de modelos, treino de habilidades e desenvolvimento da coordenação motora com uma roupagem de arte, mas que, no fundo, visam outros objetivos, como o preparo da mão para a alfabetização, e não a expressão.

Sobre as reverberações dessas propostas, Lowenfeld (1977) afirma que elas:

[...] transformam a criança num ser cujo pensamento é dirigido (não lhe deixam liberdade para criar o que deseja); a criança torna-se inflexível, porque tem de seguir o modelo que lhe foi dado; este não lhe proporciona alívio emocional, pois não lhe dá oportunidade de expressar sua própria experiência, com a qual daria vazão às suas emoções; esse modelo condiciona a criança aos conceitos dos adultos, aos quais ela é incapaz de produzir por si só e que, portanto, frustram as suas próprias ambições criativas. (LOWENFELD, 1977, p. 26).

A crítica tecida pelo autor trata principalmente da exclusão da dimensão expressiva genuína que acontece quando há excesso de direcionamento e controle da experiência. Um exemplo são os desenhos prontos para colorir que, de acordo com Lowenfeld (1977), são ofertados às crianças com o objetivo de ensinar a disciplina de se manter dentro da linha do outro. Para ele, quando a criança desenha seu cachorro, tem maior motivação para ficar dentro do limite de suas próprias linhas do que quando pinta uma imagem com a qual não tem relação. lavelberg (2020) enfatiza o papel de submissão a projetos alheios conferido à criança neste caso, concebida como um ser passivo.

Já quando há liberdade de ação, é comum a busca por um certo realismo nos traços e representações infantis – representar um objeto tal como o vemos. Segundo Cunha (2020), essa prática



é orientada pelos padrões estéticos da arte clássica, marcados por formas fidedignas ao real. A criança, no entanto, tem um compromisso com o seu imaginário e “manifesta em sua arte o seu mundo, pelos seus próprios meios” (LOWENFELD, 1977, p. 6), e representa seu ponto de vista sobre o objeto.

Além disso, Cunha (2005, p. 11) chama atenção para o fato de que “muitas vezes não há intencionalidade de representação por parte da criança”. No período sensório-motor do desenvolvimento gráfico-plástico, a criança está “descobrendo a existência de uma relação entre o movimento do seu braço e as garatujas que traça no papel” (LOWENFELD, 1977, p. 22), realizando descobertas prazerosas acerca dos materiais e das marcas deixadas pelo movimento, sem fim representacional. Dessa forma, intervenções que instiguem uma narrativa sobre o que é o desenho ou que sugiram que ele não é real devem ser evitadas.

Outra forma de controle da expressão infantil é “aquela ‘ajeitadinha’, o ‘retoque final’, para a exposição, para colocar na pasta, para mostrar aos pais...” (OSTETTO, 2011, p. 11). São intervenções que o professor faz numa tentativa de enquadrar a arte infantil em uma estética adulta. Corroborando o pensamento de Lavelberg (2020), há por trás disso o conceito de uma infância imperfeita e uma criança incapaz em sua arte enquanto não alcança as habilidades dos adultos.

A educação começa a partir da imagem de criança que temos. Estamos ao lado de Dowbor (2008, p. 16) quando ela diz ser essencial compreendermos a criança “realmente como criança em seu momento específico de desenvolvimento em que se encontra e não como futuro adulto”. É preciso educar no aqui e agora, e não na falta em relação ao adulto, uma vez que “o processo de educação é vida e não preparação para a vida” (DOWBOR, 2008, p. 16).

2.2 Concepção espontaneísta de ensino

Em resposta a esse modelo tradicional e instrucionista, Lavelberg (2020) identifica o surgimento de um novo paradigma na arte-educação, que se estabeleceu a partir dos anos 1930 no Brasil: a livre expressão, conhecida também como *laissez-faire*. Trata-se de uma concepção orientada pela perspectiva da arte moderna. As principais características levantadas pela autora são: a ausência de direcionamento, a não intervenção do professor nos



processos da criança, a libertação da criança dos modelos da arte adulta, a valorização da arte infantil pela autoexpressão, tendo o desenvolvimento natural da criatividade como premissa.

Iavelberg (2020, p. 41) classifica esta como uma “manifestação endógena”, em que o movimento para a criação artística vem de dentro para fora, com a criança externalizando suas experiências, sem compromisso de atender aos interesses dos adultos. O papel do professor é oferecer materiais convencionais, como papel, lápis de cor, giz de cera, canetinha, massinha, sucata, e deixar fazer.

A livre expressão está inserida, afirma Cunha (2005, p. 15), na “concepção espontaneísta” de ensino de arte, uma vez que ela é fundada pelo “mito da arte espontânea e universal da infância” (IAVELBERG, 2020, p. 40), no qual a criança é vista como uma fonte inesgotável de criatividade, dona de uma capacidade inata para a expressão artística. Sua imaginação, portanto, passa a não ser cultivada.

A autora ressalta o valor do modernismo para a arte-educação e a coragem dos educadores em enfrentar e desconstruir as bases do ensino tradicional. No entanto, ela elenca problemas que a ausência de intervenção do professor gesta na Educação Infantil, entre eles: a arte não ser tratada como objeto de ensino, a falta de diálogo com as produções dos artistas e a pequena diversidade de experiências ofertadas, levando a restrições no repertório artístico.

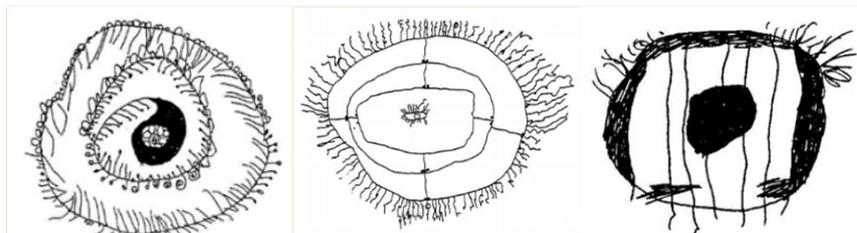
O desenho livre dá sinais dos impactos gerados pela ausência de boas intervenções. Iavelberg (2020) afirma que as crianças tendem a desenhar formas estereotipadas nos momentos de livre expressão. Sua fala encontra eco na voz de Cunha (2005), dado que a autora reitera como o desenho livre contribui para a criação de um repertório reduzido e repetitivo de formas, tornando mais difícil para as crianças uma ruptura com o círculo vicioso do estereótipo.

O desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica é um processo complexo, que envolve a aquisição do “vocabulário visual”, composto por eixos como “formas, linhas, cores, espaço, pontos, volumes, etc.” (CUNHA, 2005, p. 9). Compreender como os artistas manipulam esses eixos de modo a produzir diferentes sentidos, além de outras intervenções do professor para ajudar a criança a construir o olhar para as sutilezas dos traços de seus riscantes – que lançam linhas, cores, formas e significados no mundo –, são recursos que alimentam o repertório de possibilidades expressivas.



Vejamos exemplos de desenhos realizados por crianças de 5 a 6 anos por escolas de Reggio Emilia, com o tema tipologia de olhos:

Figura 1 – Da esq. para a dir.: “Olho de uma criança”; “Olho que olha em todas as direções”; “Olho aprisionado”



Fonte: Reggio Emilia, 2021, p. 59.

Deixar de pensar o desenho e praticar elogios sem critérios pode interromper a alfabetização nessa linguagem, fixando “formas padronizadas como a casinha, a árvore com maçãs, as nuvens azuis, o sol, as flores, a figura humana de palito” (CUNHA, 2005, p. 9), maneira como muitos de nós desenhamos, e não por não termos nascido com este dom. Em outros termos, desenhar para preencher os espaços vazios ao longo do dia na escola é a negação do desenho como linguagem.

Esses desenhos de olhos (Figura 1) são parte de um estudo sobre tipologias de olhos, narizes e bocas para o desenho de retratos de amigos, com uma infinidade de variedades registradas pelas crianças. Eles revelam um trabalho intencional com o desenho como linguagem, a construção de um olhar complexo e observador, que se afasta do estereótipo. Que esses olhos sejam metáforas do nosso jeito de ver o ensino de arte na infância: com olhos de criança, multifacetados, que buscam possibilidades em muitas direções, nos libertando de olhares aprisionados.

O conjunto de fios que tensionamos aqui é parte de um inevitável processo de escolarização pelo qual a arte passa ao entrar na escola, premissa da qual parte Soares (2006). Compete a nós, portanto, a pergunta: quais são as características de caminhos possíveis para uma boa e adequada escolarização da arte na Educação Infantil? Em que podemos nos basear para traçar caminhos menos pautados pela “simplificação e o empobrecimento da ‘arte’ em uma versão escolarizada, encerrada no fazer e visando a um produto, colocando em ação ‘o mesmo para todos’, ‘sigam o modelo’, ‘é assim que se faz’” (OSTETTO, 2011, p. 5)?



Eisner (2008) propõe entrelaces na cultura de escolarização da arte em que

é dado mais valor à surpresa que ao controle, é dedicada mais atenção ao que é distintivo do que ao padronizado, é dado mais interesse ao que está mais relacionado com o metafórico do que com o literal. Dá mais valor ao imaginativo do que ao factual, dá uma maior prioridade ao valorizar do que ao avaliar e considera a qualidade da caminhada mais significativa do que a velocidade a que se chega ao destino. (EISNER, 2008, p. 16).

Um bom início que se desenha aqui é a busca por alternativas menos polarizadas, estabelecendo diálogo com autores e abordagens que investiguem as brechas existentes em um caminho entre essas duas concepções. Quais são os fios essenciais para tecer os sentidos de uma escolarização da arte na infância que se aproxime da proposta por Eisner (2008)? Onde tecê-los?

3 Ateliê: um tear para tecer a trama

Pensando que, entre os sentidos da arte na Educação Infantil, de acordo com Ostetto (2011), estão o alargamento das oportunidades de acesso à riqueza da produção artístico-cultural, a aproximação das crianças aos diferentes códigos estéticos e a ampliação de seus repertórios vivenciais e culturais, é fundamental pensar no tear em que essa trama simbólica de sentidos será tecida.

Nesta pesquisa, escolhemos o ateliê como tear, por ser um espaço que acolhe bons encontros com a arte e por seu potencial de promover deslocamentos de duas concepções polarizadas para o centro – terra fértil em que emergem novos papéis para o professor. O ateliê, para Schwall (apud GANDINI ET AL., 2012), pode ser entendido como espaço físico e como espaço conceitual. Físico enquanto um espaço da escola pensado e preparado para as crianças habitarem e viverem experiências artísticas. Conceitual por reunir uma série de elementos que compõem um pensamento pedagógico em arte, essencial para arquitetarmos propostas.

Compreender o ateliê enquanto conceito é um meio de se preparar para os encontros com os espaços físicos dos contextos educativos com os quais nos depararemos ao longo de nossa trajetória como arte-educadores. É um ato formativo. Quanto mais nos apropriarmos desses conceitos, maiores serão as chances de interpretarmos possibilidades educativas nos espaços



e desenharmos propostas artísticas sensíveis para a infância, alinhavando, assim, teoria e prática.

Um apontamento a ser feito é que consideramos ateliê tanto como um espaço fixo (uma sala reservada para ser exclusivamente ateliê, miniateliês montados dentro de salas de aulas) e/ou como espaço itinerante, em que se flexibilizam os espaços existentes dentro ou fora da escola: quintal, pátio, parque, praça, floresta, praia. Viver a cultura do ateliê depende menos das paredes de um espaço que lhe dê contorno e mais de como traduzimos seus conceitos em propostas potentes nos espaços possíveis. Dentro dos inúmeros contextos e realidades com as quais o arte-educador se depara, o conceito do ateliê permite resgatar seus elementos essenciais, encontrar as brechas e transformar os espaços reais, cultivando a cultura do ateliê.

A cidade italiana de Reggio Emilia, palco do nascimento de uma abordagem educacional que leva seu nome, desenvolveu uma nova forma de fazer Educação Infantil em torno do espaço do ateliê, que inaugurou um papel para o professor: o de atelierista. O atelierista é um profissional com formação em uma linguagem da arte, responsável pelas práticas desenvolvidas no ateliê. Em parceria com os professores de sala de aula, traz camadas artísticas para investigações, auxiliando nos processos criativos das crianças e unindo, dessa forma, arte e pedagogia. Valeremo-nos dos conceitos de ateliê e do papel do atelierista dessa abordagem para compreendermos aspectos importantes da costura nesse tear.

Investigaremos o ateliê sob três eixos estruturantes: espaço, linguagens artísticas e materiais. Buscaremos compreender possíveis deslocamentos que o ateliê induz no papel do professor de arte, a partir de agora designado por atelierista.

3.1 Espaço

Ateliê é o espaço educativo em que acontecerá o encontro entre arte, atelierista, crianças e materialidades. Escolhas são feitas, entre elas: as linguagens artísticas a serem abordadas, os repertórios a serem mobilizados (artistas e obras), as técnicas a serem utilizadas e a disposição estética dos materiais e dos instrumentos a serem tocados e transformados. Vejamos o que ele engloba:



O ateliê tinha de se tornar parte de um projeto complexo e, ao mesmo tempo, um espaço adicional para procurar, ou melhor, escavar com as próprias mãos e a própria mente, e para refinar com os próprios olhos, pela prática das artes visuais. Ele tinha que ser um lugar para sensibilizar o gosto e o sentido estético da pessoa, um lugar para a exploração individual de projetos conectados com experiências planejadas. O ateliê tinha de ser um lugar para explorar variações em instrumentos, técnicas e materiais. Tinha de ser um lugar que favorecesse os itinerários lógicos e criativos das crianças. (MALAGUZZI apud GANDINI ET AL., 2012, p. 22).

Malaguzzi (apud GANDINI ET AL., 2012) – fundador filosófico e pedagógico da abordagem de Reggio Emilia – traça sua principal premissa: a do ateliê como um projeto complexo. O que nos cabe aqui é elucidar e tangenciar certos conceitos, conscientes de que eles são pequenos recortes teóricos de um todo complexificado e plurifacetado – que de modo algum objetivamos simplificar. A fala de Malaguzzi (apud GANDINI ET AL., 2012) desperta um saber: uma proposta realizada no ateliê é uma experiência planejada. Como é, então, que se planeja essa experiência? O que ela envolve? Quais conceitos de ateliê ela mobiliza? Esses questionamentos são desdobramentos importantes que vamos analisar.

O ateliê, para Malaguzzi (apud GANDINI ET AL., 2012, p. 14), deve ser um “um local agradável em que as crianças tenham prazer de estar, pensar, imaginar e agir”. A palavra agradável traz a dimensão estética do espaço, como um direito ao belo de quem o habita. Estética como composição harmônica que reflete um ambiente pensado, preparado e repleto de cuidado com os detalhes. A sedução estética do espaço é um convite visual e tátil à experiência, já que “até mesmo os olhos tocam” (PALLASMAA, 2011, p. 40), as mãos chegam depois e têm papel fundamental para as experimentações estéticas.

Os instrumentos e materiais dispostos no ateliê não são elementos passivos na perspectiva malaguzziana. A forma como serão dispostos sobre a mesa, ou seja, a preparação estética do ambiente pelo atelierista, gesta nas crianças o desejo de realizar, convocando ao movimento o pensamento, a imaginação, as mãos, os sentidos todos. O ambiente que acolhe uma experiência em arte é responsável pela qualidade das trocas, das aprendizagens e das relações.

O espaço guarda concepções implícitas nele. A estética dos ateliês de Reggio Emilia revela que a criança é pensada como capaz e ativa e entendida como produtora de cultura (CORSARO, 2011), e



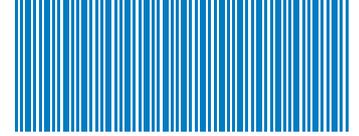
não apenas como alguém que internaliza a cultura em que vive e precisa ser direcionada em cada atitude. Iavelberg (2020) ressalta que o respeito e a valorização da arte infantil, quando vividos de modo autoral em uma escola que se nutre das manifestações artísticas, é uma aprendizagem de uma forma autoral de participação social que a criança levará para a vida. Espaço que confia na criança e a torna confiante reverbera em muitos níveis, para além da escola.

O papel do atelierista se encontra com o de cenógrafo que, conhecedor íntimo do uso criativo e estético dos materiais, prepara um espaço repleto de intencionalidades. Carbonari (apud CEPPI; ZINI, 2013, p. 11) aponta elementos de atenção na elaboração do espaço: “Luz, som, temperatura, qualidade do ar, textura, acomodação confortável, organização do mobiliário e, especialmente, a possibilidade que ele oferece de interação com as crianças”. São elementos com os quais o atelierista, na faceta de cenógrafo, lida diretamente ao preparar cenários esteticamente potentes.

De acordo com Ceppi e Zini (2013, p. 18), é possível projetar espaços diferentes dos tradicionais, que sejam mais flexíveis e, principalmente, mais acessíveis para múltiplas experiências. Os autores posicionam “espaço monológico”, aquele estruturado por uma ordem funcional, em oposição a um “espaço relacional”, composto pela fluidez das relações que ele permite, aliando sua qualidade estética ao desempenho das crianças e da cultura que podem ser ativadas nele. A estética, nesse caso, é “a estética de ligações” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 31) que fluem no ateliê.

Ambiente sem livros, sem materiais, estéril, sem cor, com mesas e cadeiras dispostas em fileiras. Cores em tons saturados, brinquedos de plástico, excesso de informações prontas, paredes repletas de estereótipos. Concepção transmissiva, controle dos corpos no espaço, infantilização da infância, memorização, repetição, cópia, resposta única. Esse é um espaço monológico. Ampla paleta de cores, livros, tapetes, almofadas, luzes, luminárias, móveis de tamanhos adequados aos corpos infantis, paredes com produções das crianças, disposição de materiais táteis, cênicos, sensoriais para pesquisa e manipulação. Convite à experimentação e ampliação dos repertórios expressivos. Esse é um espaço relacional.

Ceppi e Zini (2013, p. 73) identificam que, “em relação a ambientes escolares, a identidade e o uso de cores são fortemente



influenciados pela atual imagem cultural da criança”, sendo que uma imagem simplificada de criança levaria a cenários cromáticos também simplificados, com muitas cores primárias altamente saturadas ou com cores claras, como nos berçários. Uma imagem mais complexa da criança e de mundo implicariam, segundo os autores, um cenário com uma paleta ampla de cores, diversa também em tons, texturas e volumes.

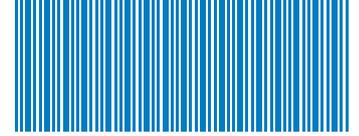
O atelierista pode encontrar recursos para romper com a trilogia das cores primárias, tão consolidada na Educação Infantil, e romper também com a invenção da cor única, para adentrar o universo das cores plurais. São muitos os vermelhos, os azuis e os amarelos. Essas rupturas valem para diferentes níveis de atuação, dos mais amplos aos mais específicos: em intervenções no cenário cromático do espaço maior do ateliê, no preparo estético das propostas e na paleta de cores oferecidas às crianças nos momentos de pintura, com amplas nuances de tons em tintas e lápis.

O conceito de “transformabilidade”, apresentado por Ceppi e Zini (2013, p. 46) é essencial na constituição de um espaço relacional. Para esses autores, “a escola deve ser capaz de mudar no decorrer do dia e também no decorrer do ano, de ser continuamente remodelada e reprojetaada como consequência das experiências vividas por crianças e adultos”. Essa flexibilização do ateliê pode ser feita com: tecidos, móveis deslocáveis, cores frias e quentes, projeção de cenários virtuais com imagens e vídeos, telas para brincadeiras de luz e sombras, espelhos. Os elementos dançam, criando coreografias e novas cenografias possíveis no espaço.

Mobilizar esses conceitos na construção do espaço favorece o pensamento simbólico da criança que é, segundo Richter (apud CUNHA, 2005), a capacidade lúdica de interpretar, pensar, perceber, simbolizar suas sensações e sentimentos por meio de jogos construtivos com a matéria. É uma forma de cultivar a imaginação.

De acordo com Postic (1993, p. 1), “a imaginação progride por alimentação ramificada como os afluentes de um rio, por acréscimos, por criações sucessivas”. Por essa metáfora, afirmamos que o imaginário é nutrido pelas experiências que acessamos. Segundo Cunha (2020), é um equívoco achar que as crianças são fontes inesgotáveis de criação. A autora explica que, sim, elas reinventam o mundo, desde que as oportunidades sejam criadas e as crianças sejam desafiadas para tal.

Além da construção de um espaço cênico para a arte infantil, o atelierista – imbuído de seu papel de cenógrafo – é responsável pelos textos visuais disponibilizados no espaço porque, conforme



reforça Ostetto (2011), eles são carregados de significados, portam um discurso, ainda que implícito a um primeiro olhar mais desatento. Eles não são mera decoração. Lavelberg (2020) evidencia que a criança dialoga com as imagens que o meio oferta e é por elas afetada, conseqüentemente tendo sua expressão artística influenciada.

De acordo com Filippini (apud REGGIO CHILDREN, 2014, p. 55), uma escola deve ser “pensada e organizada como um grande ser vivo, cujas partes (crianças, adultos, horários, ambientes etc.) se relacionam com o todo”. Neste sentido, Ceppi e Zini (2013, p. 51) acrescentam que as paredes seriam como uma “segunda pele” que reveste a arquitetura básica dessa escola viva e recebe as produções das crianças: fotografias das experiências vividas por elas, cartazes, artesanatos, esculturas, objetos culturais e imagens de obras de arte e artistas.

Para Ceppi e Zini (2013, p. 33), essa é uma “pele psíquica [...] que revela a presença das crianças mesmo quando elas estão ausentes”, pois o espaço reflete os processos de aprendizagem vividos. São narrativas acerca dos percursos e experiências artísticas. Essas paredes que narram processos são, portanto, uma via de comunicação com a comunidade escolar, além de contribuir para a apropriação que a criança faz do espaço, ao identificar-se com ele.

Em um cenário oposto a esse estariam as paredes com formas estereotipadas em EVA e com personagens midiáticos, como Ostetto (2011, p. 8) exemplifica: “Barbie, figuras da Disney, Garfield, Piu-piu, Mônica, Cebolinha, Hello Kitty, a lista é grande!”. Para a autora, eles “instituem uma visualidade dominante, reduzindo as possibilidades de ampliação de repertórios imagéticos”. A razão disso, de acordo com ela, é que as crianças convivem e estão habituadas a esses repertórios ofertados pela mídia fora dos muros da escola. A função da escola é apresentar e trabalhar os repertórios aos quais as crianças dificilmente teriam acesso fora dela.

De acordo com a autora, é imprescindível disponibilizar acervos que fomentem as relações das crianças com o universo artístico-cultural, pois eles têm grande potencial de ampliar seus processos criativos e expressivos. É papel do atelierista exceder os limites do já conhecido. Se a escola “não promover a abertura a novos canais de fruição e expressão para adultos e crianças, tudo permanecerá no mesmo lugar. Reivindicamos, pois, todo o poder à imaginação!” (OSTETTO, 2012, p. 39).



Sobre as formas de expor as produções infantis no espaço, é preciso romper com o tradicional painel de folhas retangulares coladas e vislumbrar outras possibilidades, tais como produções tridimensionais, penduradas no teto e em outros cantos da escola. Ostetto (2011) traz como referência para ampliar essas possibilidades a diversidade das exposições dos espaços museais e a multiplicidade de cenários que são construídos neles para expor diferentes obras.

Exemplo de artista que desafia e brinca com a dimensionalidade do espaço e as intervenções artísticas que nele podem ser feitas, rompendo com o paradigma da obra estanque e plana na parede, é Ernesto Neto, com a exposição *Dengo*, realizada no MAM-SP em 2010. Fica a reflexão sobre quão imprescindível é que educadores e crianças participem da agenda cultural de suas cidades, que frequentem os espaços artísticos como forma de nutrir e alimentar o repertório artístico como um ato de brincar e desafiar os espaço educativos.

Schwall (apud GANDINI ET AL., 2012, p. 31) afirma que o ateliê “auxilia em muitas experiências e projetos, que revigoram as vidas das crianças e professores. Aprendemos a desacelerar e deixar que os acontecimentos e situações influenciem a maneira em que os nossos espaços são usados”. Esse espaço que possibilita o desacelerar vai ao encontro do tempo da criança, que é o tempo da intensidade e da experiência (KOHAN, 2007).

Experiência, por Larrosa (2002), é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Em uma escola pautada pelo tempo cronológico, sem espaço para a surpresa, onde as crianças permanecem sentadas ouvindo os direcionamentos do professor, que pede para pintar dentro da linha ou enquadrar constantemente a experiência no retângulo do papel A4, talvez pouco ou quase nada lhes aconteça, já que “o imaginário não conhece o tempo cronológico” (RICHTER apud CUNHA, 2005, p. 55).

Adentrar o espaço do ateliê para a investigação imaginativa e cognitiva dos temas é um convite do atelierista para um olhar e um fazer contemplativos e demorados neste outro tempo-espaço em que se inauguram as experiências com a arte na escola. São tempos e espaços mais generosos esses do ateliê. Ateliê é terra fértil para a experiência.

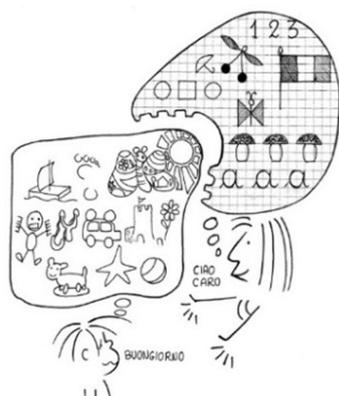


3.2 Linguagens artísticas

A linguagem escrita tem o seu lugar assegurado na escola, inclusive na Educação Infantil. A ênfase dada a aprender a ler e a escrever acaba legitimando essa como a única linguagem.

Postic (1993, p. 2) declara que “admirar-se, maravilhar-se é espontâneo na criança pequena. Mas essa disposição logo desaparece no contato com explicações lógicas trazidas pelos meios de comunicação e pela escola”. Quando atravessada por uma versão escolarizada em que os interesses do adulto se sobrepõem aos da criança, a imaginação acaba padronizada, como na imagem de Tonucci (2008).

Figura 2 – Desenho do livro *Com olhos de criança*.



Fonte: Tonucci, 2008.

O poema *As cem linguagens da criança*, escrito por Malaguzzi (apud GANDINI, 2016), pode ser considerado uma forma de manifesto, em que o autor se opõe à predominância de uma só linguagem para abrir espaço às múltiplas linguagens artísticas. Não pretendemos listar e catalogar cem linguagens a ser trabalhadas. Trata-se de uma metáfora que o autor constrói para expressar a urgência de acolhermos as várias formas pelas quais as crianças interpretam a realidade. E de lhes apresentar outras.

Como em um movimento de expandir a tradição da cultura pedagógica em arte rumo às linguagens artísticas, Vecchi (apud GANDINI ET AL., 2012, p. 161) traz como exemplo uma situação de ensino formal em que questionou se a página do caderno usada para registrar conceitos “não poderia ser um tipo de cena teatral, na qual as sentenças, as palavras e as letras adquirem força expressiva. Será que as crianças ficariam confusas ou encontrariam um modo de manter sua aprendizagem mais cheia



de vida?”. Na Educação Infantil, o faz de conta é um dos principais caminhos para entrar em contato com a arte, e as linguagens artísticas, como o teatro, podem estar presentes nele.

Infância é momento de inúmeras inaugurações. O ateliê é o espaço para encontros inaugurais com as linguagens artísticas, na ampliação dos repertórios expressivos infantis. Cunha (2005, p. 25) reitera que “expressar não é responder a uma solicitação de alguém, mas mobilizar os sentidos em torno de algo significativo, dando uma outra forma ao percebido e vivido”. Práticas marcadas por características instrucionistas, comprometidas com a formalização do conhecimento, tendem a cortar a curiosidade infantil e a roubar as cem linguagens da criança.

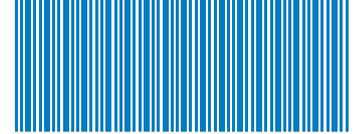
Atelierista de Reggio Emilia, Davoli (apud GANDINI ET AL., 2012, p. 115) reafirma essa escola da infância permeada pela música, arquitetura, design, dança, teatro e, acrescentamos, cinema, pintura, desenho, escultura, literatura, grafite, fotografia etc., em conexão com o universo artístico contemporâneo. Para a autora, esses entrelaces “determinam possibilidades de fruição de uma paisagem cultural muito rica para o ateliê e o trabalho nas escolas”. É pela interação com essa paisagem que a expressão se constitui.

Importante ressaltar que essas linguagens, tanto na arte como na arte-educação, podem não ter territórios tão bem demarcados e, nessa desterritorialização, as linguagens dialogam, interconectam-se e se tornam híbridas.

O atelierista é o profissional que implementa e fortalece a expressividade em cem linguagens na escola, criando as condições para tal. Burrington (apud GANDINI ET AL., 2012, p. 65) coloca que o ato de “fomentar a fluência das crianças com linguagens simbólicas múltiplas criaria um contexto para olhar profundamente o que interessa às crianças e nos permitiria entender melhor os processos de aprendizagem”. Esse olhar observador coloca o atelierista no intermeio, não sendo nem aquele que tudo instrui, nem aquele que abandona as crianças à própria sorte, mas aquele que observa processos.

3.3 Materiais e materialidades

Como se iniciam os processos investigativos em arte no espaço



do ateliê?

De acordo com Cunha (2020), para que processos significativos de investigação sejam desencadeados, são necessárias intervenções pedagógicas desafiadoras. Propor um desafio para as crianças no ateliê abre espaço para a pesquisa infantil e para que um percurso inédito e autoral seja trilhado.

O desafio lançado tem o papel de gestar no outro a vontade de realizar suas próprias investigações, em oposição ao ato de delegar tarefas, controlar corpos não dispostos a cumprir as demandas dos adultos ou, no extremo oposto, abandonar as crianças em seus saberes consolidados, sem impulsionar avanços. São movimentos distintos. Quando pensamos na projeção de contextos investigativos no espaço, queremos relação. Queremos que a criança se relacione com o contexto artístico, faça suas pesquisas, podendo criar, se expressar.

Rinaldi (apud REGGIO CHILDREN, 2014, p. 82) reafirma uma imagem de criança que “é plenamente capaz de criar mapas pessoais para sua própria orientação social, cognitiva, afetiva e simbólica. Uma criança capaz de montar e desmontar realidades possíveis, construir metáforas e paradoxos criativos”. Lançados os contextos investigativos em arte, as crianças têm a oportunidade de serem “protagonistas de seus itinerários pessoais”, como Vecchi (apud GANDINI ET AL., 2012, p. 15) descreve, em vez de cumpridoras das tarefas.

Itinerários pessoais são os caminhos de dentro que mobilizam o corpo para conquistar novos territórios de aprendizagem. Segundo Postic (1993, p. 1), “o imaginário baliza o itinerário interior”. Dessa forma, criar mundos, imaginar respostas e possibilitar a vivência de processos criativos traz à tona as hipóteses e teorias das crianças sobre o mundo que as cerca. Giacomini e Bassi (2007, p. 5) explicam que essas são teorias “provisórias, moles, como as definia Loris Malaguzzi, capazes de serem rapidamente modificadas, mas importantes porque nos ajudam a entender as ideias, as representações mentais e emocionais que as crianças ativam e elaboram”.

Rinaldi (apud REGGIO CHILDREN, 2014, p. 81) acrescenta que “essas teorias explicativas são de grande relevância e muito reveladoras das maneiras como as crianças pensam, interrogam, interpretam a realidade e as próprias relações com elas e conosco”. O ateliê oferece ao professor condições de acolher as teorias moles



das crianças e as estratégias cognitivas e imaginativas que elas elaboram diante dos contextos e desafios.

Lançar um desafio é lançar mão de boas perguntas: “o estado de ateliê tem a ver com uma certa atenção às perguntas, criando, na lida do dia a dia, diferentes sentidos a serem enfrentados” (BARBIERI, 2018, p. 247). A escuta atenta das teorias moles é de grande valia e nutre o trabalho do atelierista que, ao devolver boas perguntas, provoca, instiga, cultiva os caminhos de dentro, coleta informações que viabilizam caminhos para projetar os contextos e os próximos passos de como avançar nas investigações no ateliê.

É nesse sentido que trazemos as perguntas abaixo, escritas por Cunha (2005), com o objetivo de reverter e complexificar uma prática comum na Educação Infantil que são lápis e papel para desenho livre. Vejamos:

Começamos pela exploração do suporte, o papel, lançando perguntas do tipo: Quando foi inventado o papel? Como era feito e usado o papel? Que papéis conhecemos? Em que papéis podemos fazer marcas? As marcas ficam visíveis no papel branco, no papel pardo, no de seda, na revista, no jornal, no celofane, no papel de bala, na toalha de papel, no papelão de caixas? Por que as marcas ficam diferentes se o lápis é o mesmo? O que determina as diferenças: o lápis ou a qualidade da superfície? Depois passamos ao lápis de cor: Que tipos de verdes, vermelhos, amarelos, marrons, etc. temos? As cores ficam iguais ao mudarmos de suporte? Por quê? (CUNHA, 2005, p. 13).

São perguntas que desencadeiam a curiosidade infantil, promovem desafios, convocam a elaboração das teorias moles. O atelierista, portanto, tem o compromisso de criar essas boas condições para as crianças se engajarem em seus itinerários pessoais. Além da organização do espaço físico, ele deve escolher bons materiais que negociem com o contexto e com as linguagens artísticas a ser trabalhadas, pois “os materiais são os veículos que tornam visível o invisível” (CUNHA, 2005, p. 13). São eles que dão forma ao pensamento.

Atelierista de Reggio Emilia, Piazza (apud GANDINI ET AL., 2012, p. 30) aborda o encontro das crianças com os materiais, dizendo que eles oferecem “possibilidades múltiplas de comunicar seus pensamentos e sentimentos”, tornando a aprendizagem visível. Com isso, o atelierista se compromete a “tornar explícita a cultura elaborada e produzida pela infância, em dar voz às crianças” (GIACOPINI; BASSI, 2007, p. 5). Os materiais garantem um fazer



artístico, não se restringindo apenas à apreciação da arte.

Gandini (2012, p. 154) identifica uma crença comum dos educadores que “pensam que apenas dar materiais para as crianças já é suficiente e esperam que as linguagens expressivas se desenvolvam espontaneamente”. Para alcançar níveis mais sofisticados nesse processo criativo de tornar visível o pensamento, é preciso constância: “Se esses encontros são fortuitos, e o contato com os materiais, casual, eles raramente geram expressividade” (PIAZZA apud GANDINI ET AL., 2012, p. 154). Constância, portanto, é um princípio que deve permear os planejamentos dos projetos no ateliê.

Um material que ilustra constância como elemento-chave no ganho da expressividade é a argila, material oferecido às crianças ao longo de toda a Educação Infantil em Reggio Emilia. A argila é um material especial, pois segundo Ceppi e Zini (2013, p. 86) tem “memória de forma”, ou seja, conserva o traço de sua manipulação. Gradativamente, as crianças ganham repertório de uso e uma linguagem expressiva emerge em construções complexas, conforme vemos abaixo:

Figura 3 – Autorretratos, ponte, cadeiras habitadas e cavalo.



Fonte: Reggio Emilia, 2021, p. 1, p. 69, p. 67, p. 83-4.

Argila carrega propriedades como cheiro, temperatura, umidade, uma paleta de cores variadas; cria forma, pode ser desmanchada, é moldável novamente, seca, pode ser levada ao forno, pintada, colada. É um material infinito para as mãos das crianças mexerem, perfurarem, tirarem pedaços, deixarem marcas – ímpetos naturais nos primeiros contatos com o material. Diante de intervenções desafiadoras para atuarem criativamente com essa massa, surgem construções que envolvem conceitos como equilíbrio, sustentação, estabilidade, para os quais as crianças devem encontrar estratégias e soluções. Questões que só aparecem diante do uso constante.

Atelieristas por vezes devem proporcionar às crianças experiências pelas quais eles mesmos não passaram. Burrington (apud GANDINI ET AL., 2012) chama atenção para o fato de muitos educadores nunca terem tocado em argila ou não terem gosto por desenhar. Talvez por isso tenham certo preconceito, evitando seu



uso, ou fiquem somente no desenho estereotipado. Nas palavras de Dowbor (2008, p. 62): “Não consigo ensinar aquilo que não tenho no meu corpo”. Precisamos lidar com nossas ausências, criar intimidade com os materiais e viver as suas potencialidades. As cem linguagens do educador estão sempre em jogo quando se trata de tornar visíveis as cem linguagens da criança.

É papel do atelierista, portanto, conhecer as materialidades daquilo que oferece. De acordo com Piazza (apud GANDINI ET AL., 2012, p. 29), o conhecimento matérico em si envolve saber sobre “a textura, forma, configuração, cor e a aparência externa e interna” e os sentidos expressivos que esses elementos criam. Como inspiração para compreendermos as qualidades dos materiais, Eisner (2008) nos traz exemplos:

a flauta torna possíveis algumas qualidades que o violino baixo nunca vai produzir, e vice-versa. Pintar com aquarelas torna possíveis algumas qualidades visuais que não podem ser criadas com pinturas de óleo. A tarefa do artista é explorar as possibilidades do meio, de forma a concretizar objetivos que ele ou ela valorizam. Cada material impõe as suas exigências distintas e para usá-las bem temos que aprender a pensar dentro delas. (EISNER, 2008, p. 13).

Quem nos ajuda a expandir esses conhecimento matéricos são Ceppi e Zini (2013), ao traçarem categorias para dividir os materiais em: sonoros e absorventes, transparentes e opacos, de transparência temporária (telas, ilusões de ótica) ou permanente (cortinas, papel filme, treliças, grades metálicas, pinturas em acetato etc.), pesados e leves, materiais quentes (madeira vermelha, tecidos, pedras), materiais frios (vidro, madeiras claras, alumínio, laminados, aço), de longa duração (pedra, aço), de breve duração (flores, papel), materiais mais naturais (madeira, borracha, fibras, papel e argila). Eles defendem a “orquestração do todo: uma equilibrada coexistência de diferentes materiais” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 80).

Schwall (apud GANDINI ET AL., 2012) traz para o papel do atelierista a responsabilidade de desenvolver um inventário de materiais disponibilizados no ateliê. Esse inventário, ela acrescenta, está sempre mudando e evoluindo, nunca é estático. Mapear os materiais usados ao longo do ano e de toda a Educação Infantil é uma forma de nos informarmos sobre a qualidade e a diversidade daquilo a que as crianças têm acesso. Ceppi e Zini (2013) identificam um ambiente escolar ainda caracterizado por uma gama restrita de materiais e reforçam a necessidade de



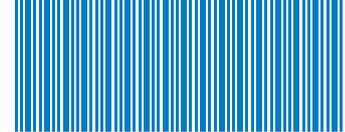
ampliá-la. Cabe à escola, portanto, garantir o direito de acesso a experiências que fomentem as percepções sensoriais da criança, com a oferta de uma “‘gramática’ tátil mais rica” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 80).

Sobre essa gramática tátil, os autores listam as qualidades dos materiais e a multiplicidade de percepções sensoriais, tais como:

macio (maleável mole peludo sedoso vaporoso), duro (angular áspero compacto esculpido fibroso firme grosso), úmido (absorvente aquoso empapado encharcado ensopado impregnado fluido gelatinoso gorduroso grudento impregnado lamacento levemente úmido líquido molhado oleoso pegajoso suado viscoso), seco (abrasivo acetinado amargo árido áspero crespo enrugado escamoso felpudo frágil), frio (congelado congelante fresco frígido gelado metálico), quente (aquecido ardente em brasa escaldante fervente fumegante incandescente). (CEPPI; ZINI, 2013, p. 82).

Multissensorialidade, na definição de Ceppi e Zini (2013, p. 25) é “a riqueza das experiências sensoriais, investigação e descoberta usando seu corpo inteiro”. O ateliê de arte, quando projetado como ambiente multissensorial, não é rico apenas em estímulos, mas em valores sensoriais, afirmam os autores. As propostas no ateliê convidam a interpelar o mundo por meio dos cinco sentidos. Ao planejá-las, o atelierista opera recursos como iluminação, cor, condições acústicas, odores, efeitos táteis. Esse é um movimento de sair da folha de A4 e promove camadas de valores sensoriais, uma vez que o estado sinestésico é “a condição de vida típica da plasticidade sensorial das crianças pequenas” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 24) e precisa ser considerado.

Ceppi e Zini (2013) apresentam possibilidades de experiências multissensoriais a ser desenvolvidas no ateliê. Um exemplo seriam as paisagens olfativas ricas, para identificação das qualidades dos objetos, com projeções de cenários aromáticos e com a exploração de odores naturais (plantas, arbustos, flores, terra). Outra possibilidade seriam os cenários acústicos que abordem velocidade e direção do movimento do som, intensidade, ritmo, frequência, timbre, aceleração e desaceleração, expansão e contração. Isso pode ser feito com objetos que ofereçam à criança a possibilidade de interferir nas características sonoras do ambiente, com materiais com características sonoras expressivas, sinos, telefones, além do cenário acústico ao ar livre com sons do vento, da chuva. Acrescentamos um cenário degustativo com variados sabores (doce, salgado, azedo, amargo) e texturas para a experimentação, por exemplo, por meio de oficinas de tintas



comestíveis.

Desenvolver esse repertório de análise dos variados estímulos sensoriais e de percepções táteis que os materiais carregam é essencial tanto para escolhas pedagógicas mais meticulosas como para tomar consciência da ampla gama de oportunidades de experimentações matéricas e expressivas que o atelierista pode oferecer às crianças.

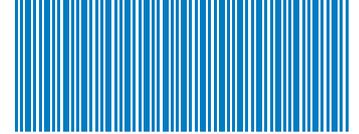
4 Atelierista: fios do entrelace, tramas de um caminho

Na tradição de nossa cultura pedagógica em arte, mencionamos práticas que oscilam entre o controle do fazer infantil e a livre expressão, que acaba por abandonar as crianças em suas descobertas e esgotar suas possibilidades de avançar em seus conhecimentos artísticos. Entre ditar as regras e não se fazer presente, onde estariam localizadas as práticas do ateliê? Qual seria, portanto, o papel do atelierista? Entre dois extremos, há um caminho do meio no qual se inscreve o papel do atelierista.

Neste entremeio, Eisner (2008, p. 11) descreve as características de uma forma de pensar a arte-educação sem a necessidade de aderência rígida a um plano:

Nas artes os fins podem seguir os meios. Alguém pode agir e a ação, em si, pode sugerir fins, os quais não precederam, mas seguiram a ação. Neste processo os fins mudam; o trabalho produz pistas que alguém segue. De certa forma, rende-se àquilo que o trabalho em processo sugere. Este processo de mudança e objetivos, enquanto se faz o trabalho à mão, é aquilo a que Dewey chama “propósito flexível”. O propósito flexível é oportunista; ele sustenta-se nas características emergentes que aparecem dentro de um campo de relações. Ele não está rigidamente agrupado a objetivos predefinidos quando a oportunidade de melhores aparecem. O tipo de pensamento que o propósito flexível requer tem maior sucesso num ambiente em que a aderência rígida a um plano não é uma necessidade. (EISNER, 2008, p. 11).

Entendemos que não ter um script a ser seguido com fim predeterminado nos tira do lugar confortável onde moram as certezas. Isso nos desloca de um fazer seguro com o qual estamos habituados e nos convida a colocar o corpo em risco na ação e no encontro com o novo. Para Ostetto (2011), no domínio do já estabelecido nas artes estão as atividades padronizadas



que caminham ao lado da impossibilidade de uma expressão genuinamente infantil.

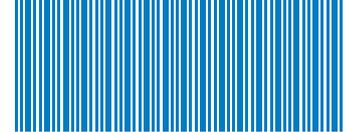
A autora acentua o medo daquilo que não controlamos, ou seja, daquilo que é da ordem do afeto, da imaginação, da fantasia, da criação, da sensibilidade, que normalmente não tem espaço quando sustentamos nossas práticas em certezas pedagógicas, com regras e modos de fazer enrijecidos. Devemos nos perguntar: “Nossos roteiros educativos arriscam-se por lugares e territórios que não conhecemos?” (OSTETTO, 2011, p.4) ou perseguimos a ilusão de que o professor a tudo e a todos controla? Controle é utopia que não almejamos alcançar.

O ateliê, compreendido como espaço relacional em que se vivenciam processos criativos em arte, convida o atelierista a abraçar um propósito flexível em seu papel, pois do contrário não haveria processo e sim a uniformização das vivências. Em um caminho que se conhece andando, como diz Chico César, e em que o próprio ato de caminhar sugere os meios e os fins, a coleção de pistas que as crianças dão sobre como pensam e interpretam a realidade permite que o atelierista acompanhe esses processos e trace um mapa dos caminhos percorridos. O papel do atelierista ganha mais uma camada: a de cartógrafo.

4.1 Cartografia e documentação pedagógica

Um projeto que acontece no ateliê é uma viagem. Há passeios curtos e longos. Pelo trajeto estão os contextos investigativos, os espaços, as linguagens e os materiais. Atelierista e crianças caminham juntos, por vezes separados também. Os itinerários individuais se entrecruzam com os coletivos, alterando rotas e levando à conquista de novos territórios de aprendizagem, que podem ser cartografados.

O atelierista, imbuído de seu papel de cartógrafo, desenha o plano que viabilizará a viagem em um mapa formulado e reformulado no próprio ato de caminhar. Passos, Kastrup e Escóssia (2015, p. 10) dizem que a “realidade cartografada se apresenta como mapa móvel”. A cartografia não é orientada por um modo prescritivo de como caminhar, nem por regras e objetivos prévios. No entanto, os autores reforçam: “Não se trata de uma ação sem direção” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 17), tão característica da concepção espontaneísta. Também não se trata de demarcar territórios enrijecidos, como faz a escola



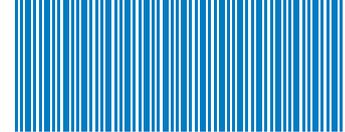
tradicional. É sobre mapear movimentos.

Como em um movimento consciente e intencional de estar à deriva, o atelierista rema na direção dos ventos trazidos pelos fazeres das crianças. Esses ventos precisam ser sentidos e às suas direções significados são atribuídos. O atelierista propõe e observa, alternando entre movimentos de aproximação e distanciamento, de modo a construir formas de olhar os processos de criação e tornar visível a aprendizagem pela expressão artística. As direções são traduzidas em propostas pelo atelierista.

Piazza (apud GANDINI ET AL., 2012) atenta para a importância do primeiro encontro das crianças com os materiais como um primeiro passo informativo sobre os próximos passos a serem dados. Neste primeiro contato, elas exploram e agem sobre os materiais, construindo uma percepção sobre eles. Já o atelierista, segundo Piazza (apud GANDINI ET AL., 2012, p. 27), constrói “a capacidade de observar e apoiar a significância de cada experiência”, entendendo como reconhecer e ler “a relação e troca entre criança e material. Observar e ouvir a criança cuidadosamente nos ajuda a entender as maneiras que as crianças desenvolvem de aprender com os materiais para que possamos ajudá-la” (PIAZZA apud GANDINI ET AL., 2012, p. 30). Ajudá-la significa conhecer seu momento e proporcionar oportunidades para que ela caminhe de um saber artístico para outro mais avançado.

No ateliê, os projetos são desenhados artesanalmente pelas mãos do atelierista e das crianças. Não há um roteiro pronto, mas sim mundos a serem inventados, e um mapa a ser traçado. A cada encontro se ressignificam os conteúdos, os objetivos, os processos para revigorarem os encontros seguintes. Para Passos e Barros (2015, p. 18), “a cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação”. O papel do atelierista como cartógrafo é, portanto, traçar o plano da experiência, um mapa coletivo e/ou individual dos percursos poéticos das crianças.

Reiterando essa ideia, Mattar (2017, p. 4) diz que “mapa e mapeamento tornam-se dispositivos tanto de concepção quanto de organização de percursos”. Nesse modo de conceber os processos criativos, conhecer “equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho. [...] Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo” (KASTRUP, 2015, p. 30). Cartografar é saber do outro,



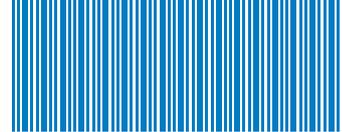
conhecer seus fazeres, decifrar seus processos e encontrar formas de representar a experiência que se desenha na ação.

A representação da experiência nos leva à documentação pedagógica. Tema tão caro à abordagem de Reggio Emilia, é uma grande inspiração para a materialização pedagógica da cartografia. Ela constitui-se cada vez mais como uma prática essencial nesse caminho intermediário do papel do professor que nem tudo direciona e nem tudo deixa fazer, mas que vive com as crianças os processos de criação de um lugar altamente privilegiado que ocupa ao ser um observador e um propositor que toma decisões bem-informadas que devem ser comunicadas.

A primeira tarefa da documentação pedagógica, de acordo com Rinaldi (apud REGGIO CHILDREN, 2014), é desenvolver a escuta e o olhar atentos aos processos das crianças e de si próprio como atelierista. Olhar atento, para Rinaldi (apud REGGIO CHILDREN, 2014, p. 88), é olhar que valoriza “o que se oferece para os processos e os procedimentos das crianças, os quais adultos e crianças, juntos, colocam em ação. ‘Valorizador’ quer dizer que dá valor a esse contexto e que assume alguns elementos do contexto como valor”. Como se fosse feita uma agenda com pequenas pautas e objetivos dos elementos que se pretende olhar, escutar e documentar. Pequenos recortes do processo de aprendizagem que serão evidenciados para todos, inclusive para as crianças.

Uma vez que o atelierista está atento para coletar as pistas e demarcar os territórios abrangidos e traçar as linhas de composição da experiência em seus movimentos, percursos, conexões, saberes e fazeres, ele tem condições de tornar visíveis as aprendizagens individuais e coletivas. Para tal, ele deve eleger as materialidades que serão usadas nesse processo cartográfico de representação. “Uma documentação rica (vídeo, gravações, material fotográfico, anotações, etc.) é realizada e utilizada quando se faz a experiência, tornando-se parte inseparável dela” (RINALDI apud REGGIO CHILDREN, 2014, p. 85).

Davoli (apud GANDINI ET AL., 2012, p. 113) fala sobre os diários em que “os professores, seja durante o dia escolar ou ao final do dia, fazem anotações sobre os acontecimentos diários em cada sala de aula; com frequência, fazem desenhos ou acrescentam cópias de desenhos das crianças e os pontos altos das conversas”. São várias as linguagens, materiais e recursos aos quais o atelierista pode recorrer para documentar e, conseqüentemente, cartografar as experiências do ateliê.



Trazemos como exemplo de documentação pedagógica um processo de construção de cavalo na argila envolvendo crianças de 4 anos feita em Reggio Emilia.

Figura 4 – “Fiz as pernas fortes! E fiz os cascos também.” (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 5)



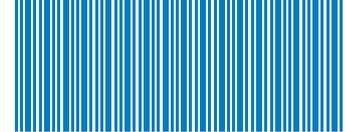
Figura 5 – “Com surpresa em sua voz: ‘Ele não para em pé! Mas tem quatro pernas!’” (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 5)



Figura 6 – “Ela continua trabalhando com o cavalo deitado na mesa. Sabina o observa e faz comentários em voz alta: ‘Parece um pássaro; meu cavalinho é um pouco coelho, um pouco pássaro’. As outras meninas na mesa riem junto com ela. Depois de um tempo, ela comenta novamente: ‘Acabei, mas ele não é forte; ele fica caindo’. Durante o processo de construção de cada menina, há uma brusca mudança de direção; uma reestruturação que subverte a construção anterior, fortemente motivada pelo desejo de fazer seus cavalos ficarem de pé.” (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 6)



Figura 7 – “De repente, o pequeno cavalo de Sabina fica em pé. O que houve? Aparentemente, Sabina não se resignou com seu cavalo ficar deitado e encontrou uma solução engenhosa... ela



pegou um pedaço de argila e colocou atrás dele, para mantê-lo em pé. O cavalo fica ereto por meio de um sistema semelhante ao pé de apoio (ou pé de descanso) de uma bicicleta.” (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 6)



Figura 8 – “O cavalo de Sabina em foco: visão frontal.” (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 6)

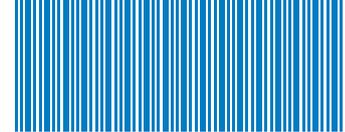


Figura 9 – “O cavalo finalizado de Glória.” (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 6)



Sobre o processo de construção desta documentação, a atelierista o descreve dizendo que ele foi criado por meio de:

uma técnica de documentação “pós-observação”, que incluiu: informações advindas de notas escritas, esboços, fotografias dos professores, uma gravação de áudio da linguagem verbal das crianças e fotografias de algumas das esculturas finalizadas. [...] Apresentamos um pequeno exemplo que nos dá testemunho da multiplicidade de elementos e aspectos que podem



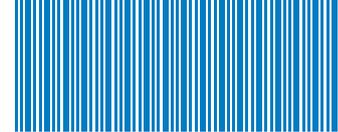
nos escapar, se avaliarmos apenas o produto final, e como o encontro com a criatividade é mais fácil nos processos do que nos produtos. (VECCHI apud GANGINI ET AL., 2012, p. 1).

Vecchi (apud GANDINI ET AL., 2012) elucida as diversas materialidades que foram escolhidas neste caso. Além das fotos, a descrição dos processos das crianças nas imagens é um valor bastante presente nas documentações de Reggio Emilia. Narrar é um exercício cartográfico em busca dessas linhas da experiência. A atelierista chama atenção para a enorme diferença entre cartografar um processo e apenas ter um produto final. O olhar nesse processo possibilitou compreender a pesquisa de Sabina acerca de questões como sustentação e equilíbrio na lida com a argila. Se Sabina estivesse apenas cumprindo o passo a passo dado pela professora para montar um cavalo comum a todo o grupo, teria perdido a oportunidade de se indagar diante de problemas percebidos por ela, levantar e testar hipóteses e encontrar soluções inventivas. O atelierista tem informações relevantes para pensar em novos desafios.

Além disso, destacamos a diferença expressiva entre os cavalos de Sabina e Glória, que, diante da mesma proposta, puderam perseguir individualmente suas representações imaginativas de cavalo. A comparação entre as imagens 5 e 6 revelam um ateliê que não obriga as crianças a ficarem presas no mesmo modo de expressão. E a documentação revela um atelierista suficientemente presente no processo: nem em excesso a ponto de enquadrar a expressão, nem ausente ao ponto de desconhecer e não amparar os processos criativos infantis.

A “pós-observação” mencionada por Vecchi (apud GANDINI ET AL., 2012, p. 1) é uma das características mais importantes da documentação pedagógica. Rinaldi (apud REGGIO CHILDREN, 2014, p. 80) denomina a elaboração da documentação aliada à possibilidade reflexiva no tratamento das informações mapeadas de “valência reevocativa”. Nas palavras da atelierista:

Os materiais são colhidos durante a experiência, mas a leitura e a interpretação deles acontecem no final do percurso. A releitura e a reevocação da memória são, portanto, posteriores. Os documentos (registros de vídeo, áudio, anotações) são recolhidos, às vezes catalogados, e retirados para uma releitura, uma reflexão e uma reconstrução do percurso. O que aconteceu é reconstituído, interpretado/reinterpretado por meio de documentos que testemunham as etapas marcantes de um percurso predefinido pela professora, isto é, o percurso que tornou possível



o alcance dos objetivos. [...] Os documentos (traços documentados), são utilizados depois, não durante o processo. (RINALDI apud REGGIO CHILDREN, 2014, p. 80).

De acordo com Dowbor (2008), a documentação pedagógica permite congelar a vivência e voltar a ela numa temporalidade outra, ou seja, reevocar esses momentos de aprendizagem para lê-los, interpretá-los, compartilhá-los com outros educadores, com as próprias crianças e com as famílias. A interpretação é dialogada.

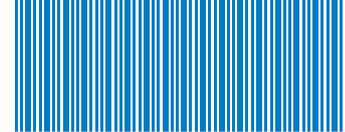
A valência reevocativa da documentação permite, para Schwall (apud GANDINI ET AL., 2012, p. 32), principalmente comentar e interpretar os percursos das crianças de forma a encontrar novas maneiras de contribuir para sua aprendizagem, pois “os produtos que as crianças criam podem nos ajudar a fazer essas novas escolhas. Tudo isso devolve aos professores um senso renovado de significado sobre o seu papel”. Documentar é, portanto, um ato cartográfico de traçar o plano de continuidade da viagem.

5 Considerações finais

Oferecer materiais e deixar fazer não basta ao professor de arte da Educação Infantil. Até mesmo nas atividades em que a criança pode fazer arte livremente, afirma Iavelberg (2020), “deve-se observar e dialogar com ela, observar seus processos e produtos”. E esse diálogo, nas palavras de Ostetto (2011, p. 6), passa a ser “um interlocutor privilegiado”, que interage e encontra formas de sustentar os processos criativos das crianças:

Vejo o educador como essa pessoa-chave para mediar os caminhos da criança no mundo simbólico da cultura, da arte. E nesse caminhar, na experiência compartilhada, ele vai aprendendo a reparar em seu ser poético (OSTETTO, 2007). Seguindo de mãos dadas com as crianças e comprometido com o resgate de seu próprio eu-criador, o professor amplia sua possibilidade de compreendê-las, de reconhecer seus “despropósitos” e apoiar suas buscas e escolhas. Converte-se, então, em parceiro privilegiado de novas e infinitas aventuras poéticas! (OSTETTO, 2011, p. 13).

Dowbor (2008, p. 65) diz que um modelo libertador de educação “ousa exercitar a relação dialética do estar presente/ausente. Nunca demasiado presente, para não retirar o espaço do outro; porém nunca demasiado ausente que não consiga marcar o corpo do outro”, afinal, a autora questiona: “O que é educar senão ter ousadia, coragem e generosidade amorosa de interferir no



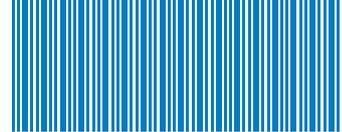
processo do outro?” (DOWBOR, 2008, p. 31).

Ser professor de arte na Educação Infantil é trilhar o caminho do meio, é encontrar a linha tênue entre controle e liberdade, entre estar presente demais ou de menos, entre ter medo de desconsiderar o repertório das crianças ou não ampliar os seus repertórios, entre “respeitar ‘o gosto que trazem de casa’” ou abrir mão de seu papel. Papel este que é, também, “permitir a circulação de diferentes significados, de socialização dos bens culturais produzidos pela humanidade” (OSTETTO, 2011, p. 6). E ter na documentação pedagógica e na cartografia bons recursos para romper com os extremos.

Atelierista, cenógrafo, cartógrafo. Curador de arte, cientista, arquiteto... outros tantos papéis podem ser atribuídos à performance desse professor de arte na Educação Infantil, tão complexo quanto infinito em possibilidades. Rinaldi (apud REGGIO CHILDREN, 2014), inspirada em Loris Malaguzzi, fala sobre os vários papéis que o atelierista assume:

Um professor – como dizia Loris Malaguzzi – que, às vezes, é o diretor, outras vezes é o roteirista, que é cortina e pano de fundo, que às vezes faz sugestões. Que é doce e bravo, que é o eletricista, o que dispensa as cores e que é até público: que é público que o assiste, que, às vezes, aplaude, que, às vezes, fica mudo, emocionado; que, às vezes julga com ceticismo, outras aplaude com entusiasmo. (RINALDI apud REGGIO CHILDREN, 2014, p. 90).

Ser professor de arte é costurar essa manta simbólica feita da tessitura de muitos fios. O papel do atelierista por si só é amplo e pode ainda agregar outros tantos papéis ao longo do caminho. Abranger essas camadas ao papel do professor tanto promove entrelaces de saberes e fazeres de várias áreas do conhecimento como promove deslocamentos com a tradição de uma cultura pedagógica de arte na Educação Infantil, bastante arraigada e cristalizada em práticas pouco questionadas. Uma rota conhecida oferece segurança, porém desprender-se dela e abrir-se para a incerteza redimensiona conceitos, práticas, formas de ver e nos abre para esses múltiplos olhares.



REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. A atenção imersa na distração. **Ayvu: Revista de Psicologia**, v. 5, n. 1, pp. 245-256, 2018.

CEPPI, G.; ZINI, M. (Orgs.). **Crianças, espaços e relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Susana R.V. da (Org.). **Cor, som e movimento**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CUNHA, Susana R.V. da. Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje. In: CUNHA, Susana R.V. da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Orgs.). **Arte contemporânea e educação infantil**: Crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Mediação, 2020, pp. 17-36.

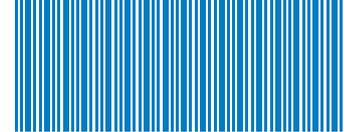
ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

EISNER, E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, pp. 5-17, jul./dez. 2008.

DOWBOR, Fátima F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

GANDINI, Lella et al. (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.



GIACOPINI, B.E.; BASSI, L. Reggio Emília: uma experiência inspiradora. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, Ministério da Educação, v. 43, ago. 2007.

HOLM, A.M. A energia criativa natural. **Pro-Posições, Campinas**, v. 15, n. 43, pp. 83-95, jan./abr. 2004.

IABELBERG, Rosa. Arte, infância, formação docente e cultura na escola. In: CUNHA, Susana R. V. da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Orgs.). **Arte contemporânea e educação infantil: Crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Mediação, 2020, pp. 37-48.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

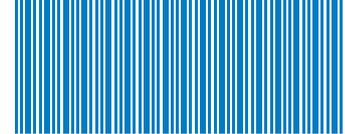
LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua Arte**. 2^a. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

OSTETTO, Luciana E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Cadernos de Formação da Univesp**, São Paulo, 2011.

OSTETTO, Luciana E. “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. 7^a ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MATTAR, Sumaya. Cartografias de si como processo (auto) formativo de educadores: apontamentos de viagem. In: ALVES, Carla J.G.; SOUZA, Maria Irene P.O.; OLIVEIRA, Ronaldo A. (Orgs.). **Cartografias da formação e da ação docente nas artes: reflexões acerca da experiência**. Londrina: Parfor; UEL, 2017.

PALLASMAA, Juani. **Os olhos da pele: A arquitetura e os sentidos**. Porto Alegre: Bookman, 2011.



PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, pp. 7-16.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Pista 1 - A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, pp. 17-31.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

REGGIO CHILDREN. **Tornando visível a aprendizagem: Crianças que aprendem individualmente e em grupo**. Rev. Marília Dourado. Trad. Thaís Helena Bonini. Coord. Annamaria Mucchi com a colaboração de Marina Castagnetti & Moira Nicolosi. São Paulo: Phorte, 2014.

REGGIO CHILDREN. **As cem linguagens em mini-histórias: Contadas por professores e crianças de Reggio Emilia**. Rev. Ana Teresa Gavião A. M. Mariotti & Aparecida de Fátima Bosco Benevenuto. Trad. Guilherme Adami. Coord. Vera Vecchi. Porto Alegre: Penso, 2021.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Mari Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. 2a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 17-48.

TONUCCI, Francesco. **Frato 40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Recebido 20/06/22

Aprovado em 02/10/22

