



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

MURILO BRAGA

**O PAPEL DO ATELIERISTA E DO ATELIÊ NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Campinas
2023

MURILO BRAGA

**O PAPEL DO ATELIERISTA E DO ATELIÊ NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação na área de Educação.

Orientação: Profa. Dra. Roberta Rocha Borges.

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO/TESE
DEFENDIDA PELO ALUNO MURILO BRAGA,
E ORIENTADA PELA PROFESSORA DRA.
ROBERTA ROCHA BORGES.

Campinas
2023

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

B73p Braga, Murilo, 1989-
O papel do atelierista e do ateliê na escola de Educação Infantil / Murilo Braga. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Roberta Rocha Borges.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Reggio Emilia, Abordagem (Educação de crianças). 2. Educação infantil.
I. Borges, Roberta Rocha. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: The role of the atelierista and the atelier in the kindergarten school

Palavras-chave em inglês:

Reggio Emilia Approach (Early childhood education)

Early childhood education

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Roberta Rocha Borges [Orientador]

Roberta Puccetti Polízio Bueno

Guilherme do Val Toledo Prado

Data de defesa: 15-06-2023

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-2033-8063>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/0024994030879180>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

DISSERTAÇÃO

**O PAPEL DO ATELIERISTA E DO ATELIÊ NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL**

AUTOR: MURILO BRAGA

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Roberta Rocha Borges

Profa. Dra. Roberta Puccetti Polízio Bueno

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2023

Às crianças dedico este trabalho, que muito me ensinaram no percurso e com quem muito tenho a aprender.

Agradecimentos

A possibilidade de criar esse trabalho se deu pelo compromisso e generosidade de construção e empenho de toda a equipe da Escola Prima e do NEPP/UNICAMP. Agradeço às professoras e coordenadoras da escola que trabalharam intensamente dando forma, escuta e fala, numa troca dialógica empolgante. Aprendi e aprendo muito com as professoras e os profissionais das escolas em que me sinto em casa para um trabalho tão produtivo. Agradeço especialmente à diretora Paula Ourique, pois construímos uma parceria profícua de inovação e busca por uma educação destemida e criativa.

Agradeço especialmente à minha orientadora Profa. Dra. Roberta Rocha Borges que confiou a mim uma tarefa tão bela: a escuta e o trabalho com as crianças. Em nossas conversas sempre muito produtivas, compreendi os caminhos da pesquisa e sob sua orientação pude me colocar à disposição das crianças e da cultura da infância, a qual me sinto aprendente para a vida.

Agradeço à equipe do NEPP/UNICAMP, sempre presente e parceira nas ações de pesquisa e difusão do conhecimento.

Ao querido Matheus, por nossos longos e criativos debates e cafés nas tardes e na vida.

Por fim, agradeço a minha amada mãe, Geovana, que pelo seu trabalho me revelou que a educação e a poesia caminham juntos. Que educar nos emociona no simples e no silêncio do quase indizível.

“É necessário um diálogo contínuo entre um ateliê de qualidade e uma pedagogia sensível às linguagens poéticas, com consciência de que ambos são caracterizados, com frequência, por um olhar diferente, profundo e que antecipa os tempos, para construir juntos espaços inovadores de grande interesse para a educação e a aprendizagem.”

(Vea Vecchi)

Resumo

A presente dissertação pretende apresentar os resultados do trabalho de pesquisa acerca do papel e do trabalho do atelierista na escola de Educação Infantil. O profissional atelierista surge como proposta através da abordagem pedagógica de Reggio Emília através do pensamento de Loris Malaguzzi e se instaura como elemento da pedagogia pós moderna na educação. A pesquisa se desenvolve no contato desse profissional das linguagens artísticas com o cotidiano escolar, nos desafios que envolvem criar as conexões entre a pedagogia e as artes com o princípio da escuta da pesquisa das crianças e tendo a pesquisa, propriamente, como metodologia de aprendizagem. Os resultado obtidos pela pesquisa revelam a figura do atelierista e seu papel na escola na montagem de contextos investigativos, na elaboração da documentação pedagógica e na articulação do trabalho entre o ateliê e o professor pesquisador; o diálogo entre esses profissionais promoveram transformações estéticas no trabalho e no ambiente da escola.

Palavras chave: educação; arte; reggio emilia; pedagogia pós-moderna.

Abstract

The present dissertation intends to present the results of the research work about the role and work of the atelierista in the Kindergarten school. The atelierista appears as a proposal through the pedagogical approach of Reggio Emilia through the thought of Loris Malaguzzi and establishes itself as an element of postmodern pedagogy in education. The research is developed in the contact between this professional of artistic languages and the school routine, in the challenges that involve creating the connections between pedagogy and the arts with the principle of listening to the research of the children and having the research, properly, as a learning methodology. The results obtained by the research reveal the figure of the atelierista and his role in the school in the creation of investigative contexts, in the elaboration of the pedagogical documentation and in the articulation of the work between the atelier and the researcher teacher; the dialogue between these professionals promoted aesthetic transformations at work and in the school environment.

Keywords: education; art; Reggio Emilia; postmodern pedagogy.

Sumário

Memorial acadêmico	11
Introdução	13
Capítulo 1 – O papel do atelierista e do ateliê na escola de Educação Infantil: uma pesquisa no cotidiano da escola	18
Capítulo 2 – Arte e educação em diálogo	24
Capítulo 3 – O papel do atelierista na escola	56
Capítulo 4 – Conclusão e considerações finais	97
Considerações finais	110
Bibliografia	111

Memorial acadêmico

A pesquisa desenvolvida e apresentada neste trabalho trouxe uma reflexão pungente sobre a trajetória acadêmica que desenvolvo desde minha primeira formação na área das Artes Visuais e Educação.

Sou graduado pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, na turma de 2016 do curso de Licenciatura em Artes Visuais com ênfase em design. A escolha por essa graduação veio do trabalho que eu já executava como professor de desenho na escola Pandora em Campinas desde o ano de 2009. Essa entrada para a universidade marcou o desejo de aprofundar uma inquietação sobre o olhar prismático no processo de criação de imagens pelas artes visuais.

Esse questionamento atravessou a minha graduação e com ele desenvolvi uma pesquisa de iniciação científica em busca do aprofundamento da questão sobre a percepção das imagens e as ferramentas perceptivas do processo de criação.

Motivado por esse questionamento, encontro com a Profa. Dra. Roberta Rocha Borges, que desenvolvia um aprofundamento de pesquisa sobre a linguagem do desenho e da pintura na educação na abordagem de Reggio Emília; esse encontro me proporcionou conhecer a abordagem e estudá-la a partir dos grupos de estudo oferecidos pela professora no NEPP/UNICAMP no ano de 2016.

A partir desse encontro, a indagação sobre o processo de criação das imagens ganha uma complexidade prismática. Eu vivia as construções imagéticas com meus alunos na escola, mas a possibilidade de enxergar o processo como pesquisa pessoal do indivíduo e construir a partir da escuta, propriamente, os caminhos para a elaboração da educação do olhar, formaram as ferramentas metodológicas ideias para o desenvolvimento daquela indagação que ainda me atravessava.

Essa consciência prismática ampliou as fronteiras de meu trabalho, me apresentou à figura do atelierista, um profissional formado em uma linguagem artística que trabalha com as articulações das pesquisas individuais e coletivas e que não trabalha com a transmissão do conhecimento, mas sobretudo com a escuta.

Em 2019, ingressei no programa de pós-graduação da FE/UNICAMP sob orientação da profa. Dra. Roberta Rocha Borges para investigar o papel deste profissional atelierista no cotidiano da escola de Educação Infantil. Intentamos investigar o uso dos materiais no ateliê e como eles articulam os pensamentos e a construção de obras de arte.

Em 2020, fui convidado a trabalhar como atelierista na Escola Prima na cidade de Salto. A minha entrada na escola promoveu o encontro com o cotidiano e com o organismo escolar; as crianças, as famílias, o corpo docente, as funções e o espaço-ambiente da escola ampliaram a compreensão que a pesquisa de mestrado discutiria efetivamente o papel do atelierista nos diversos aspectos que os desafios desse trabalho nos apresentava.

A pesquisa encontrou os resultados em 2023, que culminaram na defesa da dissertação “O papel do atelierista e do ateliê na escola de Educação Infantil” em junho deste ano. Os desafios não se encerraram, encontraram eixos prismáticos ainda mais profundos que puderam revelar a beleza do trabalho da escola e do desenvolvimento humano nos processo de aprendizagem das muitas faces e dos muitos rizomas

Introdução

Este trabalho tem o objetivo de apresentar o desenvolvimento do papel do atelierista e do ateliê na escola em uma experiência vivida nos anos de 2021 e 2022 numa escola de educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. Um processo que intenta investigar através do diálogo e das ações entre as artes visuais e uma pedagogia sensível ao trabalho com a pós-modernidade que efetive a figura do atelierista no cotidiano escolar.

O atelierista é uma figura que nasce desde os primeiros ateliês propostos por Loris Malaguzzi nas escolas de Infância de Reggio Emília. Estudar seus caminhos nos leva a um entendimento não linear porque se interconectam, se superpõem, se cruzam, se torcem... A arte e o aprendizado oferecem conexões tão profundas, que olhar para elas é contemplar uma constelação de possibilidades.

Meu primeiro encontro com esse desenho dialógico na abordagem educativa para a pós-modernidade vem sendo estruturado desde 2016, quando participei do curso de extensão promovido pela professora Dra.a Roberta Rocha Borges pelo LEPED, NEPP e Unicamp, *A Pesquisa na Escola: da pergunta inicial à documentação pedagógica*, compreendendo o início desse trabalho e as relações entre as áreas a partir da prática e da vivência com a pesquisa que revela as estruturas da abordagem de Reggio Emília. Um período muito rico de aprendizado, pois lá, pude estudar e compreender juntamente com as turmas e os professores as articulações desse trabalho e da pesquisa na prática das escolas.

A partir desses estudos, surge uma indagação num conflito criador: a imagem do professor que professa o saber, presente na minha formação acadêmica e nas práticas educacionais até então, com o papel do atelierista, essa visão pós-moderna do professor pesquisador. A literatura e os debates ampliaram minha visão sobre essas duas funções e os eixos aos quais ela se conecta numa perspectiva criadora.

O desejo de compreender esta indagação me leva ao problema desta pesquisa de mestrado: de que maneira o trabalho do atelierista se conecta ao cotidiano escolar? Qual é o papel do atelierista nesse cotidiano e como desenvolver,

com a pedagogia pós-moderna, ações artísticas que possam fundar as conexões estéticas e o desenvolvimento ao qual estudava na literatura?

Com essa questão latente, fui convidado a entrar no cotidiano escolar no ano de 2020, quando iniciei o trabalho como atelierista na escola Prima em Salto, São Paulo. Foi um desafio empolgante: a escola já trabalhava com a abordagem pós-moderna para a educação com inspiração em Reggio Emília, contava com o ateliê coletivo localizado na praça, o coração da escola. A sua estrutura já previa o trabalho das artes como importante processo na construção do saber e no desenvolvimento humano, as ações para essa perspectiva eram conduzidas por professores pedagogos. Encontrei ali espaço para aprofundar os temas das questões que haviam reverberado no encontro com a literatura e os estudos do tema.

Iniciamos a princípio os trabalhos em um único período semanal que compreendia também a participação na reunião projetiva junto com os professores. Esse processo se revelou bastante potente, porque pude me integrar ao cotidiano da escola, compreender o ritmo das crianças e o trabalho das professoras. Sabia que construir o ateliê na escola (não como espaço físico, mas como trabalho relacional) partiria da escuta do trabalho e dos caminhos de pesquisa que elas desenvolviam, portanto, esse foi o primeiro objetivo que se constituiu.

Com a entrada da prática com o ateliê a partir da escuta da pesquisa das turmas, abre-se a necessidade de fundamentar efetivamente o papel do atelierista na escola. Os muitos estudos acerca da abordagem do ateliê e a estrutura do trabalho com a pesquisa me proporcionaram o entendimento desse papel, mas a prática nos revelou desafios que mesmo as leituras não nos prevenia: como organizaríamos pequenos grupos para o trabalho no ateliê? De que maneira podemos articular as projeções com as professoras e o atelierista? As dúvidas foram muitas e as descobertas e projetos de novos caminhos acompanharam o desenvolvimento desse diálogo.

Aos poucos pudemos compreender como organizar os pequenos grupos para a prática artística; assim, o primeiro elemento que estruturamos foi a inauguração de um horário para o trabalho no ateliê com as turmas. Compreendemos que estar com as crianças na vivência era crucial para efetivar o desenvolvimento da educação

nesse sentido; tarefa que parece simples, mas que demandou uma organização da escola como um todo, desde as professoras e auxiliares aos horários de lanche e parques.

Colocar-se ao lado da criança foi a estratégia crucial para essa desconstrução e criação do papel do atelierista, bem como dos aspectos que envolvem o trabalho. A escuta das crianças, seus pensamentos e elaborações foram grandes norteadores para o trabalho que desenvolvemos, pois, enquanto a estrutura dos pequenos grupos instaurava um ritmo no organismo da escola, ela possibilitava a escuta atenta das crianças e o desenho de documentações pedagógicas das vivências de pesquisa.

Nesse processo, descobrimos que a possibilidade do atelierista montar o contexto investigativo com a professora para um pequeno grupo dava condições para a replicação deste contexto investigativo ao longo da semana montado e documentado pela professora de sala. Essas ações do cotidiano, chamadas de *formação permanente*, se mostraram grandes aliadas na qualidade dos contextos investigativos que montávamos para o aprofundamento das pesquisas. Em movimento concomitante à aprendizagem sobre pedagogia pós-moderna para o atelierista, a experiência artística no encontro com os materiais também expandia a compreensão das professoras acerca do trabalho no ateliê. Essa tem se mostrado uma estratégia necessária para a continuidade do trabalho de formação junto à equipe.

Concomitante a esse movimento de organização de pequenos grupos, surgiu a necessidade e a oportunidade de trazer as professoras de sala acompanhando o desenvolvimento das ações no ateliê. Trabalhar a formação dos professores no sentido de uma formação permanente nos coloca em um diálogo afetivo promissor em que nos apoiamos mutuamente para estabelecer o caminho coletivo. A partir desses encontros, surgem questionamentos e inquietações que nos impelem a buscar aprofundamento teórico nas áreas e fundamentar a dialética do caminho pós-moderno como um primeiro movimento para alçar novos patamares, este ponto está mais detalhado no segundo capítulo da dissertação.

Desenhar o papel do atelierista tem sido um trabalho empolgante. As leituras da bibliografia nos amparam em criar conexões com o cotidiano escolar em favor

dos princípios da pesquisa e do desenvolvimento das linguagens artísticas. Com a elaboração das documentações pedagógicas e a organização sistemática desse material em todos os grupos da educação infantil, que compreende o berçário ao grupo 5 (crianças de 4 a 5 anos), percebemos a necessidade de ampliação do meu período na escola para quatro períodos em dois dias semanais, que compreende dois períodos para a documentação pedagógica e projeções de ações e dois períodos à tarde para o encontro com as crianças e os pequenos grupos, além da reunião pedagógica com a equipe.

Com a entrada na escola e em contato com o cotidiano escolar, a pesquisa de mestrado começa a ganhar outro escopo. Essas descobertas e desafios que aqui citei, revelaram para a pesquisa uma dimensão ainda maior do que aquela que levantei como hipótese e ideias iniciais sobre o tema; compreendi que além da discussão sobre os materiais a prática de pesquisa, investigar o papel do atelierista na escola seria investigar essencialmente a *relação* do atelierista com a escola. O profissional que está inserido no organismo vivo, em contato com a cultura da infância e escolar, participando das pesquisas das professoras e professores pesquisadores e na escuta ativa das crianças.

Estudar e viver essa relação ampliou os objetivos da pesquisa, e esse novo processo vivo será discutido e ampliado nos próximos capítulos da dissertação em que pretendo tornar visível através da pesquisa-ação, como os desenhos dos aspectos fundamentais desse profissional na escola impacta o cotidiano escolar e trabalha com os fundamentos da educação pós moderna; um encontro dialógico profundo que ramifica pelo cotidiano nas ações do ateliê e trabalha na escola como um organismo vivo, professores pesquisadores, equipe gestora e atelierista.

Fundamentação teórica

A fim de fundamentar as práticas vividas no cotidiano da escola nos anos de 2021 e 2022 e o desenhar do papel do atelierista e do ateliê na escola, parto de Alfredo Hoyuelos, que apresenta o pensamento estético na pedagogia de Loris Malaguzzi, idealizador das escolas para a primeira infância de Reggio Emilia. Seu

pensamento revela as relações estéticas no cotidiano educativo e as estratégias dos princípios educativos no contexto das artes.

Para ampliar os debates sobre esse ponto, aproximo ainda a autora Veia Vecchi, atelierista nas escolas de Reggio Emília, que apresenta articulações acerca da estética e da presença do pensamento artístico nos ateliês, nas práticas, nas estruturas do pensamento e nas conexões estéticas no espaço escolar e explicita também o trabalho do atelierista em relação às áreas do saber.

Para debater e aprofundar os temas pertinentes às artes visuais, trarei leituras dos trabalhos de Deleuze e Guattari, no que concerne a obra de arte e de John Dewey para especificar aquilo que chamamos de *experiência* no desenvolvimento de obras de arte e da pesquisa na escola.

Capítulo 1 – O papel do atelierista e do ateliê na escola de Educação Infantil: uma pesquisa no cotidiano da escola

Apresento agora os elementos que compõem a presente pesquisa. Com o intuito de investigar o papel do atelierista e do ateliê na escola e aprofundar os temas do levantamento bibliográfico em uma pesquisa ação, no ambiente da escola e no organismo escolar, propõe-se os elementos que seguem.

Justificativa

Essa pesquisa propõe investigar a entrada do atelierista no cotidiano de uma escola de Educação Infantil e verificar as transformações provenientes do diálogo com a pedagogia e o pensamento artístico e estético no ateliê construindo relações com o professor pesquisador e marcando em profundidade o cotidiano da escola a partir dessa parceria.

Amparados pela literatura na experiência de Loris Malaguzzi, idealizador das escolas para primeira infância de Reggio Emília, revela que “a introdução do ateliê em uma escola, poderá crescer facilmente a quantidade dos materiais a serem utilizados com as crianças e as técnicas e a qualidade formal dos produtos acabados poderão melhorar” (Vecchi, 2017, p. 27).

Nesse sentido, a entrada do atelierista na escola de Educação Infantil articula conceitos estéticos e artísticos em profundidade no contato com a pesquisa na escola trazendo dentro das ações do cotidiano relações entre arte e pedagogia, mas ainda segundo Vecchi (2017):

Seria realmente ingênuo pensar que somente a presença de um/uma atelierista possa contribuir com grande mudança para a aprendizagem se a cultura do ateliê e a da pedagogia não se encontram em escuta recíproca e se ambas não são de qualidade. (Vecchi, 2017, p. 27)

Justifica-se a partir do exposto verificar as afirmativas da literatura, como e de quais maneiras a relação entre professor pesquisador e atelierista cria articulações potentes para a entrada de novas linguagens na escola e da ampliação

de percepção estética com a equipe de professores pesquisadores dentro do cotidiano da escola, como a montagem de contextos investigativos, a documentação pedagógica e as vivências com a pesquisa.

Compreender as transformações provenientes dessa relação nutre clareza sobre o papel do atelierista e do ateliê em diálogo profundo com o professor pesquisador na escola justificando sua presença e suas ações na formação permanente do professor pesquisador e os ganhos para o projeto pedagógico de uma escola que pesquisa.

O problema e a pesquisa

Partindo da entrada do atelierista e das linguagens artísticas em diálogo com a educação, o problema da pesquisa se coloca: Qual a relação do atelierista e do ateliê na formação permanente do professor pesquisador?

Objetivos

1. Objetivo geral:

Investigar o papel do ateliê e do atelierista no cotidiano da escola.

2. Objetivos específicos:

- Participar das reuniões da equipe pedagógica;
- Escutar os professores pesquisadores;
- Escutar a criança;
- Montar um ateliê;
- Trazer novas linguagens para o cotidiano escolar;
- Vivenciar a construção de uma documentação pedagógica com

professores pesquisadores;

- Montar um grupo de estudos com professores pesquisadores;
- Discutir a inserção de novos materiais da arte na escola;
- Vivenciar o caminho de uma pesquisa;
- Construir um projeto educativo no diálogo com o ateliê;

Metodologia

Essa pesquisa pretende se pautar pela *pesquisa ação* a fim de investigar temas que surgem do contato cotidiano do atelierista com os professores pesquisadores. A pesquisa ação pode ser definida, segundo Thiollent como

um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent apud Gil, 2002, p. 55)

O trabalho se desenvolverá através:

1. Do princípio da prática democrática como definem Borges e Cantelli, no pensamento de Moss (2019, p. 7), que fundamenta-se na constituição de

Uma forma de governança participativa, proveniente de pesquisas que nascem do contexto real das escolas e da busca por promover o envolvimento de todos os atores do cenário educativo em cada uma das etapas da gestão educacional, a saber, seu planejamento, execução, documentação e avaliação. (Borges e Cantelli, 2019, p. 7)

Ainda em seu pensamento, definem essa forma de pensar “políticas públicas para a Educação Infantil como um projeto de comunidade” concebendo a educação “como um patrimônio público e um bem comum, colocando em destaque a ideia de experimentação como forma de engajamento” (Borges e Cantelli, 2019, p. 7).

2. Do design participativo que construirá o caminho do curso com o grupo as necessidades de aprofundamento acerca da área das artes e no diálogo com o atelierista.

3. Da documentação pedagógica. É uma ferramenta demasiadamente poderosa que nos coloca em relação direta à vida e à pesquisa, um modo de analisarmos juntos a construção desse trabalho dialógico e complexo e ao mesmo tempo poético de uma dimensão irreverente.

O processo de pesquisa na escola, as vivências dos ateliês somente são possíveis através das documentações pedagógicas. São ferramentas de avaliação do trabalho das crianças e dos professores, mas também uma práxis contínua, onde o pensamento da criança e do professor se enlaça ao tema e às investigações da pesquisa.

A documentação, portanto, é vista como a escuta visível, como a construção de traços (por meio de notas, slides, vídeos, e assim por diante) que, além de testemunhar os processos e trajetórias de aprendizado das crianças, também os torna possíveis por serem visíveis. Para nós, isso significa tornar visível e, assim, possível as relações que são a base do conhecimento. (Rinaldi, 2020, p. 129)

No sentido apontado por Rinaldi (2020), a documentação pedagógica torna visíveis os modos de aprendizado e de pesquisa na construção do conhecimento. Ela acompanha todo o processo de investigação da pesquisa e se transforma acompanhando os desdobramentos e aprofundamentos do processo. A autora destaca ainda que a documentação possibilita “a leitura, a revisitação e a avaliação, no tempo e no espaço, de forma que as ações se tornam partes integrantes do processo de construção do conhecimento” (Rinaldi, 2020, p. 130).

Partindo desta afirmação, tenciono buscar o referencial teórico levantado para esta pesquisa a partir das práticas de investigação vividas no cotidiano da escola através das documentações pedagógicas e processos desenvolvidos no ateliê na escola Prima no ano de 2021.

A documentação, enfim, será trazida neste trabalho, mais uma vez nas palavras de Rinaldi como “uma forma narrativa, uma comunicação tanto intrapessoal quanto interpessoal, porque oferece aos que documentam e aos que leem essa documentação uma oportunidade para aprender e refletir” (Rinaldi, 2020, p. 134), como um convite ao leitor para adentrar o cotidiano das escolas e investigarmos juntos o percurso e a trajetória desse diálogo pós-moderno para a educação e a arte.

As documentações serão apresentadas neste trabalho como um único arquivo composto por registros de imagens e textos com fala das crianças, de modo a tornar visível o trabalho no ateliê no cotidiano da escola e o pensamento e pesquisa das crianças. Serão sinalizadas por “documentação” seguida do número em que aparecerão e do título da vivência.

Definida a metodologia de trabalho considera-se necessário explicitar os procedimentos que serão trilhados para alcançar o objetivo dessa pesquisa e responder ao problema proposto:

1. Organização da temática de estudos junto aos sujeitos pela prática democrática com o design participativo como ferramenta para a definição dos temas;

2. Organização e realização vivências participativas no ateliê com os sujeitos da pesquisa;

3. Contextos investigativos oferecidos com materiais artísticos: tornam-se materiais de pesquisa por suas relações múltiplas e em seu contato ampliam questões estéticas e poéticas pela experiência; sujeitos de educação do olhar e relações estéticas.

4. Construir uma documentação pedagógica do percurso de formação permanente e das vivências com os materiais artísticos tornando visível as relações e as transformações verificadas na pesquisa.

5. Estruturação de um projeto educativo com temas relevantes para as relações entre atelierista e professor pesquisador a partir dos encontros com os materiais artísticos em construção a partir da documentação pedagógica do percurso.

Hipóteses

- A relação com o atelierista e as linguagens artísticas ajuda na construção de uma escola que visa a cultura da infância;

- A presença do atelierista no cotidiano escolar favorece uma formação na perspectiva da arte;
- Facilita o diálogo com documentação;
- Começa a surgir novas linguagens no ambiente escolar;
- A entrada do atelierista no projeto educativo contribui no diálogo com professor pesquisador – cresce nos elementos da arte no cotidiano escolar;
- O pensamento estético transforma as práticas cotidianas;
- A poética vai habitando as práticas e as documentações;

Sujeito da pesquisa

A pesquisa acontecerá na escola Prima, em Salto, SP. Visando o interesse da pesquisa em fomentar a formação dos professores no ateliê, o ambiente escolar se torna o local de fundamental importância para a realização desta pesquisa; a escola Prima foi escolhida por desenvolver um trabalho na perspectiva da pesquisa em diálogo entre o atelierista e os professores que trabalham num ambiente colaborativo com inspiração nas escolas de Reggio Emilia; escolas estas que praticam a documentação e a estética como estratégia para o ensino como a bibliografia desta pesquisa propõe.

É uma escola particular que atende em média 70 crianças no ano de 2020 contando com um espaço adequado para as reuniões com os professores e exposição da pesquisa e desenvolvimento do trabalho com o ateliê. A escola conta com um espaço para o ateliê e diversos materiais estão disponíveis aos professores.

Pretende-se, nos capítulos 2 e 3, mostrar os resultados da pesquisa seguindo a metodologia proposta evidenciando o papel do atelierista na prática e no cotidiano escolar, bem como o desenvolvimento do saber artístico em ações de pesquisa junto aos pequenos grupos de crianças e educadores.

Capítulo 2 – Arte e educação em diálogo

Pensar e fazer arte, uma atitude de vida. Conceituar aquilo que é a arte não pode ser empreendido de maneira isolada, suas conexões são temas intrínsecos, rizomáticos e indissociáveis que aferem aprofundamentos de complexidades essencialmente humanas. Mais do que entrevê-la pelas obras de arte ou pela práxis na escola, é necessário explorar os elementos que a constitui para a construção de um diálogo profícuo com a educação. Evoca desfazer os limites entre temas como *experiência, afeto, cognição, práxis e poiésis, cultura*, pois vivem numa relação de autocriação, um movimento que nutre o outro sem começo, sem fim aparentes e culminam em obras no percurso e no trajeto.

Busco trazer uma reflexão sobre *o que é a arte* que escrevo na experiência do ateliê na escola partindo da percepção da jornada em diálogo com a pedagogia pós-moderna. É um tema que mostra-se de essência poética, mais do que práxis e técnicas (importantes e constituintes), mas do local afetivo em que mente e corpo se entregam à estética e à curiosidade na presença da investigação criadora: a pesquisa.

Pesquisa como arte: a pesquisa existe, assim como na arte, na busca pelo ser, pela essência, pelo significado. São esses os sentidos que atribuímos ao termo “pesquisa” (ou poderíamos também empregar “pesquisas” no plural, só fosse possível em inglês), na tentativa de descrever a força vital que pode ser comum a adultos e crianças, dentro e fora da escola. Precisamos criar uma cultura de investigação. (Rinaldi, 2020, p. 186)

Nesse movimento, partindo das palavras de Carla Rinaldi, a pesquisa e a arte, a educação pós-moderna e a arte pós-moderna, se encontram em consonância. Essa parceria profunda que desenha o ateliê na escola, pode ser visitada de maneira prismática. O olhar atento às obras das crianças pode revelar o processo de construção do conhecimento vivido no percurso, entrevemos através dos materiais, da construção visual dos seus trabalhos, o desenvolvimento da jornada investigativa. Entretanto, observar a pesquisa em si requer o olhar para o processo de investigação.

Tratar da arte no contexto presente, olhar suas relações e entrever ali a conexão com a educação-pós moderna, requer mergulhar no cotidiano da escola

que trabalha nessa perspectiva. A obra de arte é um testemunho do caminho, um posicionamento ético-estético de uma cultura, mas o processo, a *experiência* revela para esta pesquisa os fatores primordiais da presença do ateliê na escola e da construção da cultura da infância.

1.1 De que falamos quando falamos em arte no ateliê da escola?

Conceituar aquilo que se possa nomear como arte no ateliê na escola é um trabalho delicado que evoca buscar os conceitos dessa área do saber entre os afetos e a sensibilidade que buscamos construir no cotidiano das escolas de educação infantil. Essa tarefa que se constrói pela escuta sensível, se desenvolve na práxis artística e culmina em obras de arte das crianças, se revelam possíveis pelo conceito do *processo de criação*.

Para desenvolver tal conceito proponho uma leitura detalhada de uma vivência no ateliê da escola por meio da documentação pedagógica “as flores da escola: uma investigação estética entre natureza e ambiente”.

Apresento antes da leitura de tal documentação, um rizoma que pode guiar o pensamento entre as ações apresentadas e posteriormente aprofundar os conceitos que o referencial teórico aliado à prática do cotidiano da escola tem desenhado como elementos essenciais ao *processo de criação*.

Rizoma 1 - síntese do processo de criação



Fonte: elaborado pelo autor.

Documentação pedagógica 1: As flores da escola - uma investigação estética entre natureza e ambiente¹

Premissa: Um espaço a ser construído.

Figura 1 - Um espaço a ser construído



Fonte: do autor, 2022.

No ano de 2022 a Escola Prima passava por grandes transformações em seu espaço físico.

O desejo de transformar os espaços escolares pela estética e pesquisa no trabalho das crianças nos levou a refletir sobre um projeto visual para os tapumes que foram fixados na lateral da escada que leva ao mezanino da praça da escola.

Localizada no coração do nosso espaço escolar, a praça é um local múltiplo e bastante social, local de encontro, de pesquisa (onde reside nosso ateliê) e de convivência, próxima ao refeitório e passagem para as salas dos grupos. Ali transitam pais, crianças e professores, sendo a escada a primeira visão de quem entra pelo portão da praça.

¹ As fotografias colhidas para essa pesquisa são de autoria do pesquisador e compõem o repertório de documentações pedagógicas da Escola Prima, instituição que é sujeito deste trabalho e detém o direito de uso de imagens das crianças e dos professores da escola. Portanto, as fotografias são cedidas pela escola para uso no contexto desta produção científica e pesquisa.

Os pilares do projeto visual da escada seguem os fundamentos do ateliê: a escuta ativa e sensível das crianças, a cultura da infância e a pesquisa estética na prática artística.

Para desenvolver esse projeto, em reunião com a direção e coordenação, escolhemos o grupo 5, que por cultura e tradição da escola desenvolve um marco no espaço a fim de marcar a transição do ensino infantil para o ensino fundamental que seguirá ao próximo ano.

Figura 2a - Primeiro contexto investigativo: assembleia²



Fonte: do autor, 2022.

A assembleia e o espaço

Reunimos o grupo de crianças no espaço a ser transformado e após contextualizar a importância da praça e o trabalho que faremos ali, lançamos para assembleia a seguinte pergunta:

O que vocês gostariam de desenhar para aqueles que chegarem na praça da escola?

² Trabalho submetido à avaliação e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. **CAEE número:** 41388620.0.0000.8142. As fotografias apresentadas na dissertação seguem as diretrizes da resolução de aprovação.

Figura 2b - Assembleia



Fonte: do autor, 2022.

Muitas ideias surgiram nas trocas de pensamentos. A professora da turma e o atelierista escutaram atentamente as propostas e os diálogos acerca de suas ideias:

Temas propostos pelo grupo:

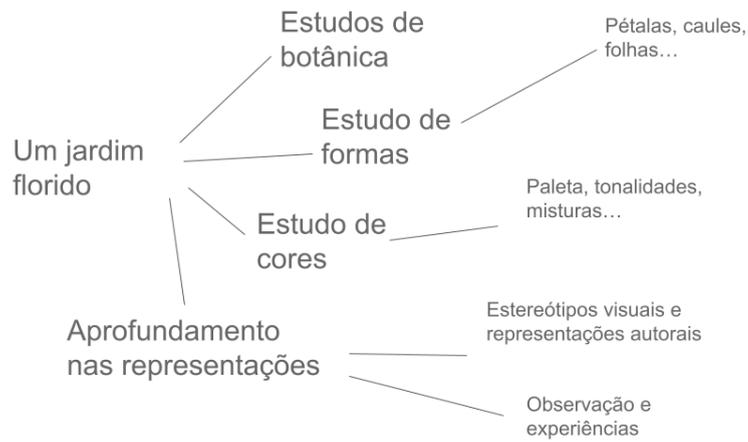
- . Um desenho alegre
- . Jardim com flores coloridas
- . Turma
- . Todos da escola
- . Uma árvore
- . A fogueira
- . A festa do pijama

Em reunião com a professora da turma e a coordenação, esboçamos as ideias principais dos temas levantados e escolhemos como tema de pesquisa o jardim florido.

No rizoma a seguir, registro a profundidade do tema e as possibilidades transdisciplinares que essa escolha nos proporciona como caminho de pesquisa, além do foco na experiência estética e no ofício da arte visual como meta para a

conclusão da pesquisa.

Rizoma 2 - Síntese da projeção a partir da vivência



Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 3 - O trabalho projetivo



Fonte: do autor, 2022.

Os primeiros passos foram sendo tomados. O ateliarista faz as medidas dos painéis e projeta no computador uma imagem em escala para a visualização do processo da pesquisa.

Figura 4a - O contexto do desenho



Fonte: do autor, 2022.

Em retorno ao ateliê

Um pequeno grupo com quatro crianças fora formado do grande grupo e um contexto de investigação de desenho foi montado com lápis de muitas cores e folhas de papel.

A chegada no ateliê fora apresentada a proposta de um desenho de memória a partir do tema “um jardim florido” partindo da pergunta:

“Como desenhamos um jardim de flores coloridas?”

Figura 4b - O contexto do desenho



Fonte: do autor, 2022.

“Eu vou fazer um girassol.” - B.

L. que faz um trabalho mais silencioso escuta a amiga e diz:

“É preta porque morreu!”

B. não concorda e exclama:

“É porque tem flores de todas as cores. Existem flores que são pretas e não estão mortas!”

Figura 4c - O contexto do desenho



Fonte: do autor, 2022.

“O girassol tem pétalas marrons e não morreu!” B.
L. intervém: “Não tem pétalas marrons, é amarela!!”

Figura 4 d O contexto do desenho



Fonte: do autor, 2022.

“Ah é mesmo! O miolo é marrom. Eu fiz o meu com pétalas marrons” B.

Os primeiros desenhos

Figura 5 - Os desenhos



Fonte: do autor, 2022.

Em análise dos desenhos trazidos pelos pequenos grupos, notamos que a grafia das linhas e a construção da imagem das flores apresentavam estruturas muito parecidas entre si e grande semelhança com a ideia de desenho de flores difundida pela cultura como a representação para este elemento da natureza.

Surge uma pergunta investigativa:

Como investigar o desenho para além dos estereótipos gráficos?

Figura 6 - Um relançamento



Fonte: do autor, 2022.

Um novo contexto investigativo foi montado e uma nova pergunta surge para o aprofundamento: Como as crianças trabalharão as diferenças de formas das flores a partir da observação de imagens presentes em um livro de botânica? A percepção da diversidade de formas seria ampliada?

Os segundos desenhos das crianças:

Figura 7 - Os desenhos relançados



Fonte: do autor, 2022.

O segundo desenho revela maior atenção aos aspectos estéticos das flores em suas particularidades. Quantidade de pétalas e desenho de posição não planejados começam a surgir.

Entretanto, o resultado ainda mostra que as alterações na percepção foram construídas sobre uma estrutura consolidada de representação prévia, diferente das vistas na natureza.

Uma nova pergunta de pesquisa se instaura:

Como proporcionar experiências ainda mais significativas para as crianças investigarem a estrutura formal das flores refinando a sua percepção das formas?

Um terceiro contexto investigativo foi montado. A proposta agora trabalha com a percepção efetiva das flores reais.

As crianças foram convidadas a se dividir em pequenos grupos e procurar e fotografar as flores da escola.

Essa articulação com a fotografia, em nossa projeção, intenta ampliar a percepção e a busca de formas através da criação da imagem. Um recorte do mundo escolhido pelas crianças que proporciona uma escuta ativa da escolha estética de sua pesquisa.

Síntese da projeção:

- Investigação estética a partir da escolha e pesquisa das flores da escola.
- Linguagem da fotografia como práxis artística para a escuta atenta e ativa da percepção formal das crianças
- Ampliar a percepção através da observação e captura de imagens ativa.

Pergunta: onde habitam as flores da escola?

Figura 8a - Contextos de registros fotográficos



Fonte: do autor, 2022.

Fotografia de J.: o registro das flores da escola.

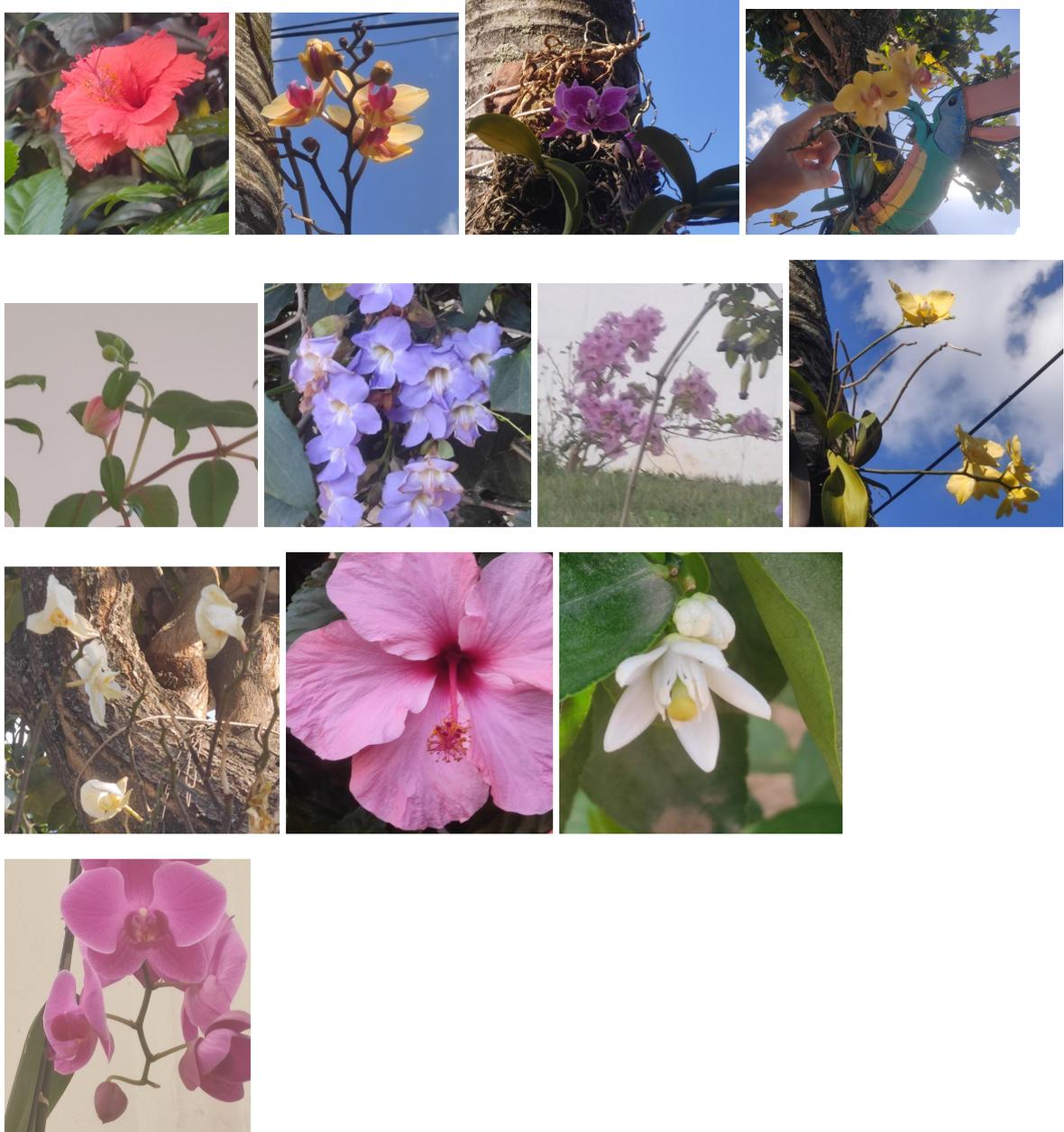
Figura 8b - Registro de J



Fonte: do autor, 2022.

Os registros fotográficos das crianças e a pesquisa das flores da escola:

Figura 9 - Registros das crianças



Fonte: do autor, 2022.

Figura 10 - A investigação do professor pesquisador



Fonte: do autor, 2022.

Investigação estética: qual melhor estratégia para o contexto investigativo?

Para o contexto investigativo de relançamento, as crianças foram convidadas a reencontrar suas fotografias e, em uma diferente linguagem estética, criar a partir da experiência vivida na captura de imagem, um desenho de seu olhar para o mundo.

Para esse intento, o atelierista, como professor pesquisador, busca compreender entre os materiais quais serão mais relevantes para a relação com a pesquisa das crianças. Esse processo parte do princípio que o professor pesquisador não trabalha com todas as respostas prontas, mas pesquisa junto com as crianças, busca materiais, estratégias e resultados visuais conforme a pesquisa se desenvolve ao invés de oferecer atividades prontas por caminhos conhecidos.

Para o próximo contexto, foi trazido para as crianças o pensamento em dois momentos distintos, o primeiro concerne ao desenho de estrutura e linhas. Ao segundo momento, as cores das flores surgirão do verso do papel trazendo uma prática artística que será vivida em dois tempos para o pensamento se dedicar a duas reflexões:

1. forma e linhas
2. cores

Figura 11a - Relançamento: reencontro com o desenho



Fonte: do autor, 2022.

“Elas têm muitas pétalas e são pontudas.” D.

Figura 11b - Relançamento: reencontro com o desenho



Fonte: do autor, 2022.

“A minha é azul, mas tem o meio bem rosa.” O.

Figura 11c - Relançamento: reencontro com o desenho



Fonte: do autor, 2022.

“A minha precisa ser bem vermelha!” L.

Figura 11d - Relançamento: reencontro com o desenho



Fonte: do autor, 2022.

“São várias juntas.” R.

O desenho das crianças no último contexto da pesquisa

Figura 12a - O desenho das crianças



Figura 12b - O desenho das crianças



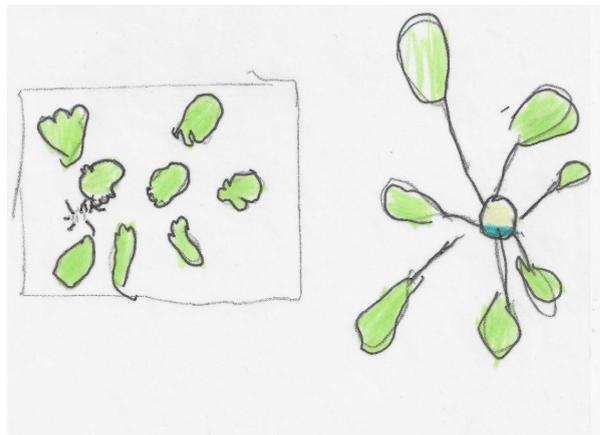
Figura 12c - O desenho das crianças



Figura 12d - O desenho das crianças

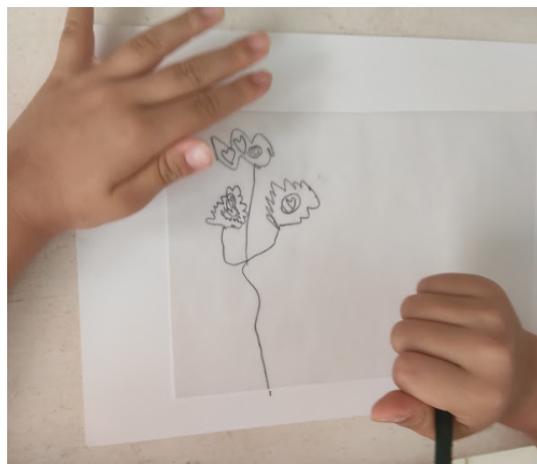


Figura 12e - O desenho das crianças



Fonte: do autor, 2022.

Figura 12f - o desenho das crianças



Fonte: do autor, 2022.

O desenho final das crianças nos mostra a experiência significativa de suas pesquisas.

As flores rompem as estruturas pré-estabelecidas e apresentam diversidade de formas, linhas e posições. Transforma as cinco pétalas em grandes ou pequenas linhas agudas, redondas ou triangulares, conectando a sua percepção do mundo à *criação* gráfica autoral em sua práxis artística.

O projeto final: a projeção da impressão final com os desenhos das crianças habitando o espaço da escola:

Figura 13a - O projeto final da escada



Figura 13b - O projeto final da escada



A experiência

Na documentação pode-se compreender a *experiência* como base do trabalho que pretende o desenvolvimento da criação estética da criança através do desenho. A experiência é, efetivamente, o que se trabalha para a alteração da criação de imagem das crianças; em suma, nas palavras do autor, “a experiência singular tem uma unidade que lhe confere seu nome – aquela refeição, aquela tempestade, aquele rompimento de amizade.” (Dewey, 2010, p. 112) A experiência significativa para Dewey, portanto, é aquela que ganha a qualidade de intensidade e marca o corpo como a mente.

Para Dewey, a arte é uma experiência. Experiência entendida como qualquer dos processos conscientes de nossa vida. Porém, para que haja verdadeira experiência, deve existir um sentido de que dê intensidade, unidade à própria ação. Nossa vida assim, deixa de ser distraída, dispersa, incoerente e superficial. Para definir o caráter estético da experiência, Dewey enfrenta o ato da expressão. Toda experiência começa com uma impulsão, entendida como um movimento de todo o organismo. (Hoyuelos, 2020, p. 146)

Hoyuelos ressalta no pensamento de Dewey a intensidade da experiência e como, para esse pensador, a arte é uma experiência em si; permite-nos entender a construção da educação através dos impulsos da estética, do afeto, da motivação do prazer em pesquisar e da curiosidade irreverente que as crianças exploram ao conhecer o mundo, não como um resumo daquilo que foi vivido, mas como a vida em si, conectada e sentida no ato de criação concomitante aquilo que foi plasticamente vivido.

Longe, portanto, do ensino da representação gráfica, mas tendo a *experiência* como alvo do trabalho para o amadurecimento da expressão e da criação da criança, os contextos investigativos da documentação 1 foram projetados a objetivá-la e evocar a criação singular no fazer artístico.

Portanto, a pesquisa foi vivida em cinco contextos investigativos que partiram da primeira escuta das crianças em uma assembleia. Esse primeiro movimento deriva das ações do ateliê em etapas, as quais exploro com mais detalhes a seguir.

Figura 14 - Primeiro contexto investigativo



Fonte: do autor, 2022.

O primeiro contexto investigativo foi projetado a partir das hipóteses temáticas e da discussão da documentação das falas e dos interesses do grupo em articulação com a pesquisa e o projeto a serem desenvolvidos.

Temas propostos pelo grupo
<ul style="list-style-type: none">● Um desenho alegre● Jardim com flores coloridas● Turma● Todos da escola● Uma árvore● A fogueira● A festa do pijama

A *experiência* trabalhada aqui objetivou o *fazer criativo* da memória. Expor o tema como consigna e trazer materiais que promovam o encontro com as imagens que nos habitam, criam nas linhas, nas cores, revelam a relação do saber que as crianças já construíram por sua observação, ou por outras percepções em sua

história de vida, que formaram a imagem que carregavam do tema “um jardim florido” até aquele momento da pesquisa.

Figura 15 - Segundo contexto investigativo



Fonte: do autor, 2022.

Através do livro de catálogo das flores presente na biblioteca da escola, o segundo contexto propõe um confronto pelo olhar e registro de outros pesquisadores. A intenção dessa ação é ampliar a reflexão pela diferença proporcionando uma *tensão cognitiva*, um olhar focado e um tempo singular na apreciação das formas das flores. Através das fotografias, a relação de contraste entre o subjetivo interno e as formas externas desafiam a criação gráfica a partir da observação que busca mais do que a imaginação, rompe com a imagem internalizada pela subjetividade em um *olhar imaginativo* para as formas do mundo.

O próprio Kant e outros autores falam do pensamento como um limite móvel, um jogo contínuo de desafio e de reinvenção, reformulador da estruturação das faculdades e dos seus domínios, e como essa tensão é, muito frequentemente, a origem da renovação de paradigmas e, portanto, produtora de criatividade. [...] se a estética favorece a sensibilidade e a capacidade de conectar as coisas até muito distantes entre si e a aprendizagem acontece por meio de uma nova conexão entre elementos diversos, então, a estética pode ser considerada como importante ativadora da aprendizagem”. (Vecchi, 2017, p. 32)

Vecchi ressalta a tensão como produtora de criação, um confronto cognitivo entre a imagem interna e externa que só pode acontecer pelas conexões estéticas, num tempo favorável a ela, que é diferente do tempo banal, da corrida para cumprir as metas e os horários estipulados. Essa tensão só pode existir no tempo da percepção e da presença. A estética, por sua vez, conecta as formas ao confronto, o

olhar dedicado se esmera pelas linhas e o corpo organiza o traço. Novas hipóteses podem ser escutadas e indagações podem ser aprofundadas.

Figura 16 - Terceiro contexto investigativo



Fonte: do autor, 2022.

O terceiro contexto procura problematizar a experiência *in loco*. Um movimento de profunda reflexão estética, uma vez que a proposta é perceber o ambiente por uma nova forma de olhar. Uma busca pelo extraordinário no espaço cotidiano, ordinário; um olhar que leve o corpo e a presença de quem investiga a romper a percepção banal. O olhar que desloca o ambiente de passagem trivial para um campo de pesquisa e coloca o objeto tantas vezes olhado e pouco percebido, como centro de atenta investigação estética, de complexidades surpreendentes num olhar investigativo que registra o mundo pela fotografia.

Como tornar um momento durável ao fazê-lo existir por si? Virginia Woolf dá uma resposta que vale para a pintura ou música tanto quanto para a escrita: “saturar cada átomo”, “eliminar tudo o que é resto, morte e superficialidade”, tudo o que gruda em nossas percepções correntes e vividas, tudo o que alimenta o romancista medíocre, só guardar a saturação que nos dá um percepto, “incluir no momento o absurdo, os fatos, o sórdido, mas tratados com transparência”, “colocar aí tudo e contudo saturar”. (Deleuze e Guattari, 2010, p. 223)

Saturar a imagem no mundo, olhar com atenção é mais do que ver ou perceber, mas a conexão estética parte da experiência de estar diante da flor, corpo e mente escolhendo na tela da imagem o enquadre que investiga as linhas, a forma, um tempo de olhar diferente do tempo de perceber, simplesmente. Ainda nas palavras do autor, saturar cada átomo e olhar aquilo que é sórdido com dignidade

gigante, assim, a pesquisa se abre aos questionamentos porque o investigador está conectado com o investigado pela estética.

Ao retornar para o ateliê, o último movimento da pesquisa intenta, após tantas experiências vividas, levar-nos de volta ao desenho num reencontro criativo. Quais novos desenhos poderemos desenvolver após tamanho percurso? Como as experiências transformaram o desenho das crianças?

Figura 17 - Novos desenhos



Fonte: do autor, 2022

Em contraponto com os primeiros desenhos, pode-se notar maior qualidade de expressão gráfica das obras. De certo, observamos a permanência de algumas estruturas correntes ao signo “flores” como base no desenho de algumas obras. Em minha compreensão, essa é uma marca da cultura, o fio que conecta a obra da arte com expoente estético vivo da cultura das sociedades, um emblema, ou chancela estética que habita o fazer artístico que se perpetua nos produtos da indústria cultural que se lança à visualidade; desenhos simplificados de dispositivos que são oferecidos desde muito cedo às crianças em televisores ou quaisquer outras mídias digitais.

Para além da indústria do entretenimento, também não é raro encontrar essas estruturas simbólicas em espaços e produtos que reservam às crianças. Embalagens, espaços *kids* em restaurantes ou locais de convivência. A perpetuação da imagem é um fazer adulto que resolve aquilo que será a infância no lugar das crianças.

Essa reflexão não encontra maior espaço de discussão no presente trabalho, mas com maiores aprofundamentos pode-se questionar o produto das indústrias culturais com uma pergunta: qual ideia de infância queremos para nossas crianças?

Portanto, trabalhar no ateliê em favor de uma cultura visual que implica a reflexão, o labor com os meios e materiais, a experiência e o desenvolvimento pretende promover um contraponto, dando espaço para a criação e suporte de uma infância que pode ser ouvida e apreciada, de garatujas à estruturas complexas, pensamentos e questionamentos constituintes como sujeito ativo na cultura da infância. Pertence a um grupo social e trabalha as ideias na construção de beleza edificante.

Os materiais e a obra final

Todo o processo de investigação estética do trabalho no ateliê visa a *experiência*. O desenvolvimento das expressões da pintura, do desenho, da escultura, vem das muitas linguagens que as artes e as outras áreas do saber podem oferecer. A escolha dos materiais que constituem o contexto investigativo são voltadas a promover as relações que rompam os limites estéticos que já habitam as crianças e promovam confrontos e novos encontros.

Através dos materiais, entrevemos a possibilidade de diálogo e escuta, de percepção num panorama para além das sensações físicas, mas que através delas se conectam imaginativamente com o saber. Um olhar criativo é desperto pelo confronto do saber empírico do símbolo da flor colorida quando encontra no registro fotográfico complexidades formais não aprendidas, ou ainda, quando *in loco*, busca as formas significantes de “flores” e encontra um objeto tridimensional com cheiro, textura, linhas, profundidades, formas.

A experiência estética é imaginativa. Esse fato, ligado a uma falsa ideia da natureza da imaginação, tem obscurecido um fato maior de que toda a experiência consciente possui, necessariamente, um grau de qualidade imaginativa. (Dewey, 2010, p. 470)

As propostas estruturam um convite à imaginação. Contraponto com atividades que têm um objetivo estético, que guiam um caminho e um processo, mas o deslocamento da práxis artística que trabalha com a experiência, torna o local de produção um ponto de reflexão.

Estamos abertos ao novo neste local, ao desconhecido. À poética irreduzível da expressão do pensamento.

A escolha dos materiais, portanto, é estratégia estética. A investigação ocorre da inovação das relações com o ato de criar imaginativamente e buscar meios de formar uma ideia. Quando a escolha do último contexto fora projetada, ela buscou em dois tempos:

Figura 18 - Desenho em linha e em cor

Figura 5a - Desenho em linha



Figura 5b - Desenho em cores



Fonte: do autor, 2022.

5a. O desenho em linha, que reforça a síntese estética das experiências vividas no percurso e convida a criança a expressar aquilo que viveu em relação à forma, explicitamente.

5b. O desenho em cores, posteriormente, convida a criança a refletir sobre a escala cromática daquilo que viveu, em um processo distinto da síntese, mas mais próximo das sensações, da imagem dos cheiros, da vibração alegre ou triste das cores que pesquisam nas pétalas e folhas.

Desenvolveram então, a obra de arte. Não uma execução sintética prática, mas a construção de um pensamento e labor estético no diálogo profundo com a pesquisa através da experiência.

A obra de arte

À medida que nos atravessa o afeto, a experiência é significativa e caminha na construção do conhecimento porque nos compromete com um ato motivador, um interesse genuíno e criador; portanto, a criação, por exemplo, na ciência são as teses, as inovações tecnológicas como as vacinas, por exemplo. Em artes, a criação da experiência é a obra de arte. O autor afirma que “a arte é uma qualidade que permeia a experiência” (Dewey, 2010, p. 551) e, portanto, material humano.

Partindo da experiência, temos a obra de arte. As flores das crianças são as obras que habitam o espaço da escola, que reivindicam no espaço coletivo a cultura da infância e está presente para que todos que acessam o espaço possam vê-la.

A obra de arte, para Deleuze, após realizada, é independente de seu contexto criador ou do artista que a criou. Em seu trabalho “o que é filosofia”, define a obra de arte como “um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos”. (Deleuze e Guattari, 2010, p. 213).

Os perceptos podem ser telescópicos ou microscópicos, dão aos personagens e às paisagens dimensões gigantes, como se estivessem repletos de uma vida à qual nenhuma percepção pode atingir (...). (Deleuze e Guattari, 2010, p. 223)

A obra por si, carrega um conjunto de perceptos e afectos independente até mesmo do sujeito que observa, mas, quando em contato com ele, a relação pode existir segundo seu arcabouço simbólico e as possibilidades disponíveis.

Os perceptos da obra criam através dos sentidos, a fruição artística. Mas não se tratam de sentidos e consumo de imagem, simplesmente, se trata, nessa perspectiva, de estar na presença da obra, que existe por si própria e que se relaciona intrinsecamente ao observador de maneira singular em suas proporções gigantes. Se constitui da obra múltiplas relações, ainda que seja composta de um conjunto específico.

Nessa instância, Deleuze define o afecto. Outro movimento que se relaciona aos afetos da obra, pós relações perceptivas. Esses afetos atingem as emoções e

criam, também pelo arcabouço simbólico do sujeito, complexas relações de lembranças e sensações diante de sua percepção.

Aqui observo que a obra de arte é composta da complexidade das relações. De conectar através da experiência estética a pluralidade de sua existência. Os conjuntos que a compõem, estudados inclusive em seus dispositivos, como significantes carregados por cores, matéria, formas, ou na música por acordes, cadências, vivem em estado independente e de constante relação.

A presença de obras de arte na escola promove essa íntima relação com a sociedade escolar, um movimento reflexivo que nos leva a uma dimensão poética irreduzível (Vecchi, 2010). A escolha crítica dessas obras, ou seja, a curadoria dos trabalhos é manejada em favor da cultura da infância. O trabalho do atelierista e da pedagogia pós-moderna, nessa perspectiva, é o desenvolvimento de obras artísticas que constituam essa cultura, que construam obras de arte pela experiência, reflexão e conhecimento, no movimento de descolonização do que comumente se entende por infância, ditados muitas vezes, pela mídia e pelos dispositivos da indústria cultural.

A reivindicação dos espaços escolares para a cultura da infância tem a participação dos adultos em favor dessa construção. Uma co-construção, se assim desejam. Porque, segundo Rinaldi, “a infância não existe, nós a criamos na sociedade, como tema público. Trata-se de uma construção social, política e histórica”. (Rinaldi, 2020, pág. 39) O compromisso da escola e do ateliê na escola é o trabalho para a criação dessa infância nos pilares por Rinaldi colocados. A arte pode ser o dispositivo cultural que torna visível, então, a imagem de criança que acreditamos para essa infância, produtora de cultura, investigadora, potente em seu pensamento e ação, crítica e inovadora.

Uma arte e uma educação para tempos pós-modernos. Que cultura intentamos construir?

O termo pós-modernidade vem sendo discutido por teóricos de diversas áreas do conhecimento, entre filósofos, sociólogos e historiadores, artistas e teóricos

das artes. Buscam nomear aquilo que vem sendo desenvolvido como o ceticismo em relação ao projeto da modernidade na perspectiva científica, histórica e de ideal humano.

A imagem e conceito do saber no modernismo se apresenta, como define Peter Moss (2003, p. 34) como um saber externo pré-existente que deve ser compreendido pela transmissão da verdade universal. Segundo Moss, o modernismo é assim definido:

Assim como há um mundo “real” a ser revelado, há também uma natureza humana inerente e pré-ordenada, a qual existe independentemente do contexto e dos relacionamentos, podendo ser totalmente compreendida por meio da transmissão de um corpo de conhecimento pré-constituído supostamente desprovido de valores, universal, oferecendo um relato verdadeiro do mundo e de nós mesmos. (Moss et al. 2003, p. 34)

A prática educacional que entrevemos partindo da definição proposta por Moss são aquelas que posicionam a imagem de criança como a que adquire uma verdade pré-existente do mundo professada pelos adultos que a estudaram anteriormente.

Essas atividades são encontradas também no ensino de artes visuais, quando encontramos algumas práticas nas salas de aula trazendo temas próprios de sua formação com intuito de encontrar a mecanização da repetição de um trabalho feito pelas crianças em favor de um resultado já conhecido e esperado. Um resultado que será comprovado aos olhos do professor sendo qualificado como adequado ou não para aquela imagem de verdade pré-estabelecida.

Assim, no ensino das artes na perspectiva moderna, podemos encontrar inúmeras variações de releituras de obras famosas como as de Tarsila do Amaral ou ainda Van Gogh. Essa prática pode ser justificada pelo profissional que intenta ampliar o repertório imagético das crianças na escola, mas o posicionamento, portanto revela a intenção de praticar mecanicamente uma técnica de uma visualidade importada externamente.

O projeto da pós-modernidade desenha o contraponto a essas verdades absolutas. Segundo Moss (2003, p. 37), a partir dos anos 1960, o movimento tem se fortalecido, partindo do ceticismo acerca da ambivalência rígida que a modernidade oferece. O projeto da pós-modernidade pode, então, trabalhar com a pluralidade do

mundo, a diversidade e a não-linearidade da subjetividade. É um movimento que busca do conhecimento que é socialmente construído.

Sob uma perspectiva pós-moderna, não há conhecimento absoluto, não há uma realidade absoluta esperando “lá fora” para ser descoberta. Não há posição externa de certeza, não há entendimento universal que exista fora da história ou da sociedade que possa proporcionar bases para a verdade, para o conhecimento e para a ética. (Moss et al. 2003, p. 37)

O desafio do trabalho pós-moderno é, então, não reproduzir uma ideia de verdade, mas construí-la a partir da ciência e dos mecanismos de investigação que levem em conta o sujeito e o seu saber. A pós-modernidade não rejeita ciência, mas a posiciona como co-constructo do conhecimento com possibilidades de incertezas e questionamentos, não uma recusa completa da produção científica na modernidade, mas o reposicionamento de “métodos de trabalho adotados no projeto da pós-modernidade podem ser tão comprometidos com o rigor, com a abertura e justiça quando aqueles adotados na modernidade.” (Moss et al. 2003, p. 44).

A arte, em sua perspectiva pós-moderna, carrega também o pensamento de reposicionar a ideia de verdade externa para a experiência e investigação como a contestação da ideia moderna sobre a verdade. O movimento do artista num olhar pós-moderno para a educação em artes é constituído e construído na co-relação com o professor pesquisador, nesse caso o atelierista. O posicionamento inovador dos contextos investigativos se opõem à transmissão do saber, mas da construção em conjunto do saber levando em consideração primordial a escuta ativa da criança.

Giulio Carlo Argan descreve em seu livro a Arte Moderna (1992, p. 507) o que ele chama de crise da arte como ciência europeia. É um panorama que revela o deslocamento do centro artístico no pós Segunda Guerra Mundial dos eixos europeus para o novo centro americano, Nova York, especificamente.

Argan afirma que esse deslocamento cultural artístico se deve pelo ceticismo na ciência europeia, onde “na Europa traz o signo de uma dedução final e constitui o documento desesperador de uma civilização em crise, os Estados Unidos é a descoberta, invenção, ímpeto criativo.” (Argan, 2003, p. 507). Um deslocamento que desenha a crise da arte como ciência europeia.

Uma arte livre no país da liberdade, assim o desenho da pós-modernidade nas artes foi se instaurando, até a década de 1960 em que as pesquisas visuais dos

artistas e literatos ganham corpo frente aos conceitos modernos. Não cabia mais o homem das certezas reproduzidas mecanicamente, porque este também reproduziu a guerra. As incertezas são vivas e fonte de constante pesquisa estética.

A intertextualidade da *October*, incentivando o neomarxismo das revoltas de 1960, a análise psicanalítica da subjetividade e da identidade do feminismo, e a tradição fenomenológica explorada pelo Minimalismo (de maneira bem sucedida e aparente nos escritos do filósofo francês Jacques Derrida, cuja influência, em meados dos anos 70, havia transformado o discurso da crítica), representavam o emaranhado de uma realidade social abrangente da qual era impossível escapar. O artista era tão prisioneiro dessa realidade - ou, pelo menos, das descrições teóricas dessa realidade - quanto qualquer outra pessoa, e a percepção desse fato significa que a noção da arte como reflexão sobre as condições do mundo feita a partir de uma distância crítica segura era agora insustentável. (Archer, 2012, p. 152)

O artista era prisioneiro das descrições teóricas da realidade, como afirma Archer, leva consigo a crítica ao modernismo com as expressões estéticas, o que possibilitou o surgimento de obras variadas baseadas na *experiência* e na singularidade do artista. Ainda segundo Archer, os artistas criaram obras tão plurais, que não era possível organizá-las num movimento. Ainda que o desejo existisse “o pluralismo do pós-modernismo, de qualquer forma, proibia algo coerente como um movimento” (2012, p. 158).

O conceito, portanto, de pós-modernidade para a educação e para a arte se encontram em consonância quando afirmam que o projeto da modernidade não pôde ser efetivo e não cabe como verdade externa a ser reproduzida ou encontrada. Mas que o mesmo rigor científico que busca encontrar a verdade pode estar presente nos processos estéticos e educativos, de maneira a investigar, criar hipóteses e comprovar pelo estudo literário e prático as questões do mundo.

A imagem de criança pelo trabalho das artes

Pretendo tornar visível com mais atenção o papel do atelierista e a relação com a educação pós-moderna ao longo da dissertação, por ora ressalto a imagem de criança que se pretende dentro do trabalho do ateliê. A perspectiva pós moderna e o trabalho com a transdisciplinaridade evocam uma criança co-constutora de cultura, como define Moss:

A criança pequena emerge como *co-construtor*, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade. Em vez de um objeto que pode ser reduzido a categorias separadas e mensuráveis (por exemplo, desenvolvimento social, cognitivo, motor etc.) por meio do isolamento de processos, os quais são complexos e interrelacionados, a criança pequena é entendida como um sujeito único, complexo e individual. (Moss et al. 2003, p. 71)

A fundamentação do ateliê na escola e do papel do atelierista tem como objetivo posicionar a imagem de criança que esse trabalho pretende, essa que é co-construtora do conhecimento. Que vai trabalhar o aprofundamento estético e a pesquisa pela *experiência singular*, questionamentos e hipóteses, sendo escutada por educadores e colegas.

O contraponto desse movimento pode revelar o panorama que, infelizmente, no ensino de artes, é comum entre as escolas de educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental no Brasil: práticas artísticas esvaziadas de experiência e construção estética.

Não poucas vezes na trajetória como pesquisador, pude adentrar ambientes escolares que exibem trabalhos das crianças semelhantes à produção em massa. Folhas impressas com desenhos de motivos diversos, comemorativos aos dia do folclore ou dia das mães, que estampam repetidamente uma estrutura visual desenhada por um adulto, que imagina a infância de modo diverso ao trabalho do ateliê, com inserções gráficas das crianças.

Essas inserções podem ser lápis de cor, canetas hidrográficas, cascas de lápis apontados e colados sobre a imagem prévia, papéis variados. A alegação dessas atividades é sempre a mesma: a escolha da criança se enquadra ao pensamento do adulto em sua base.

O resultado dessas atividades, quando não são descartadas após o visto do professor, é quase sempre ocupar os corredores imensos com uma quantidade exorbitante de trabalhos repetidos com variações mínimas colados à parede.

Questionar o trabalho artístico passa pela qualidade dos materiais, sem dúvida. Mas essa questão é amplamente flexível, porque não é empecilho para a escola um trabalho com as linguagens artísticas a questão financeira de aquisição de materiais artísticos. Ou ainda espaços e suporte. O ateliê, como poderei

aprofundar nos próximos capítulos da dissertação, é um articulador no ambiente escolar; o mesmo material, lápis de cor, folhas, pode criar uma pesquisa exuberante, singular.

Atividades esvaziadas de experiência conectam uma prática artística que revela a imagem de criança que a sociedade pretende. Em certa ocasião, não me esqueço jamais, fui levado a um painel de uma pesquisa feita por um grupo de crianças, ali me deparei com trinta e seis pinturas de uma fruta, manchas de dedos coloriam um círculo, a folha e o cabo eram colados em papel laminado de cor verde. Sob essas imagens, impresso em letras de computador, arrisco dizer, arial em negrito, o nome das crianças. Qual infância queremos construir para nossa sociedade?

Trata-se não somente de uma nova cultura visual, mas de uma mescla e mestiçagem de diferentes sentidos (...) Esse universo contemporâneo provoca uma complexa rede de relações, de uma versatilidade surpreendente que sugere novas atmosferas e sensações. (Hoyuelos, 2020, p. 136)

O processo de criação, como venho aprofundando a partir do ateliê da escola, pode revelar a chave para o trabalho no ateliê em conexão com a cultura da infância. Como enfatiza Hoyuelos, um universo contemporâneo que provoca essa complexa rede de relações, desenvolvendo os aspectos da percepção estética, a práxis e a poíesis na *experiência* com os materiais e contextos investigativos no caminho da pesquisa.

O trabalho se projeta à cultura na produção da obra de arte e as relações com a sociedade gerando atmosferas e sensações novas na escola. O diálogo entre arte e educação pós-modernas, portanto, constitui-se no encontro dessas grandes áreas do saber essencialmente humanas e se dá no processo de criação, onde a reflexão e o desenvolvimento do pensamento materializam obras no ambiente da escola.

Capítulo 3 – O papel do atelierista na escola

Hoyuelos (2020, p. 178) afirma que o ateliê nasce para escutar. Como explorado na documentação pedagógica 1, a articulação dos pensamentos e a escuta sensível das crianças se tornam primordiais para o desenvolvimento da pesquisa estética e das ações de pesquisa nas projeções durante o processo da construção do conhecimento. As propostas que partem da investigação, curiosidades e interesses das crianças pertencem ao processo como um organismo sensível. Gestos, fala, desenhos, de quantas maneiras podemos escutar as crianças, os bebês e os adultos?

O ateliê permite descobrir nuances, fugir das disjuntivas dicotômicas. Descobre, como se narrasse, o sentido interpretativo e compreensivo de cada sorriso que está atrás de uma chupeta, de cada choro, de cada olhar, de cada gesto metafórico que desenha linhas, traços, manchas, pontos, recobrando esse sentido artístico do qual fala Leonardo (1989). (Hoyuelos, 2020, p. 179)

Essa escuta ativa e dedicada que participa do caminho da pesquisa da educação pós-moderna, desenha um papel de professor que o posiciona na tangente da ação e na elaboração de ações de aprofundamento que partem das assembleias e rumam aos confrontos de ideias e hipóteses. Mas que também observam atentamente os gestos e as interpretações simbólicas do ser humano. Como afirma ainda Hoyuelos, dotar “as manifestações sensoriomotoras de toda riqueza lógica e concreta, sem a necessidade de esperar nenhum estado posterior que torne o homem inteligente ou completo”. (Hoyuelos, 2020, p. 179).

O trabalho com a escuta sensível, portanto, é a base do caminho da pesquisa e das ações projetivas do atelierista e do professor de sala. Desloca, então, o papel do professor para a figura do professor pesquisador, aquele que está atento às ações, falas e desenhos das crianças com interesse genuíno de saber aquilo que está desenvolvido ali. Que vai projetar ações a partir dessa escuta e buscar, constantemente, o conhecimento para alargar os seus próprios caminhos investigativos.

Ensinar implica um professor que, como o aluno, sente-se afetado pelo que ensina, que atua sem hierarquia de inteligências, ou melhor, que não se considera como alguém que sabe mais, sempre. Ele considera o saber de quem ele ensina, reconhece que ensinar acontece em um encontro

essencial, que reúne duas pessoas interessadas uma na outra e no conhecimento que, naquele momento, permeia essa relação. Ensinar com paixão ao propiciar um acervo de conhecimentos ao aluno, mas de forma livre, autêntica, sem previsões de quando e como o aluno vai aprender. Ensinar sem previsões, sem controle e mensuração faz do ensinar a conhecer uma outra experiência, que queremos introduzir na escola, reconstruindo o que é próprio do saber que nela acontece com prevalência. (Mantoan, 2017, p. 27)

Como destacado por Mantoan (2017), o professor pesquisador é afetado pelo que ensina e compreende um encontro essencial na relação com as áreas do saber. O professor que, pelo afeto, impele a investigação, é curioso ao criar novas relações acerca dos temas que pesquisa. É uma pedagogia sensível, porque compreende a via dos afetos e a poética no silêncio do cotidiano e nas ações simples de pensamentos complexos.

O papel do atelierista, portanto, se aproxima do conceito do professor pesquisador, diferindo então da ação da imagem de um professor que professa o conhecimento. Em essência, o atelierista é a figura que trabalhará na perspectiva da pesquisa na escola e pautado em muitos diálogos com as diversas linguagens e com a cultura da infância, social e escolar. Como a figura do professor pesquisador, ele também trabalha com a escuta como princípio e com as incertezas dos caminhos, mas, sobretudo, com a curiosidade e afetos nas articulações com o saber da criança. Mais intimamente, o atelierista desempenha o papel de desenvolver o diálogo entre artes e pedagogia, as interações com as articulações de arte e cultura da infância evocam uma vivência íntima com suas questões formativas e diálogos culturais.

O papel do profissional que professa o conhecimento, em contraponto, é aquele que atua sem a escuta ativa da pedagogia pós moderna com atividades direcionados visando o desenvolvimento estético por uma práxis desconectada da experiência e da pesquisa culminando em trabalhos esvaziados da cultura da infância com resultados artístico-estéticos empobrecidos nos pilares culturais.

Nesse diálogo entre os papéis do atelierista e professor pesquisador, a presença do atelierista e do ateliê na escola, como Vecchi ressalta, acaba se transformando “(...) em uma filosofia educativa, na qual a dimensão estética assume uma nova importância e um grande valor pedagógico cultural”. (Vecchi, 2017 p. 24).

Para seguir tornando visíveis os papéis do atelierista e do professor pesquisador na construção desse diálogo, faço uma reflexão acerca do papel do atelierista em relação às linguagens artísticas.

Aquele que com formação em dança traz as capacidades e desenvolvimentos da linguagem corporal relativas à sua formação, outros com formação em artes visuais, ou ainda música ou artes cênicas, têm um repertório estético distinto a ser explorado. Nesse sentido, a escolha de materiais e técnicas utilizadas podem ser potencializadas pelo o ato de criação das áreas e desses profissionais, que em diálogo com a comunidade de aprendizagem, garantam princípios estéticos e criativos com repertório de linguagens e elementos poéticos das quais se relacionem com os afetos, expressão, razão e cognição.

Portanto, a figura do atelierista se coloca, com sua formação, em uma linguagem artística e seu percurso com a cultura numa escuta sensível e diálogo constante entre as muitas áreas do saber. Vecchi (2017) explicita que:

O trabalho do atelierista é similar ao de um artesão-artista, para o qual uma aprofundada e consciente experiência cotidiana e manual pode conter, também, uma alta consciência teórica e isso vale, provavelmente para todas as profissões, mas, no campo da educação, a escuta das estratégias da criança e a capacidade de colocá-la em relação com as teorias pedagógicas, com as artísticas, com a concretude e os processos que os materiais induzem é tão determinante para a formação de educadores que o trabalho com as crianças deve tornar-se central. Como dizia o próprio pintor De Chirico “a arte é a fusão da mão e da mente”. (Vecchi, 2017 p. 178)

É esse aspecto que confere a multi e a transdisciplinaridade da arte, que em diálogo sensível com a pedagogia, caminha pelas vias estéticas encontrando o desenvolvimento do conhecimento em muitas linguagens, como a matemática, física, ciência; é assim, também, que o artista entende os processos da educação e que podem desenvolver aspectos relativos à construção do saber em sua área na concretude dos processos e dos materiais. Esse movimento torna visíveis as declarações éticas da cultura nos aspectos formativos das crianças, dos professores e da comunidade.

Ela destaca ainda que o atelierista participa das formações com o grupo escolar. Nessa perspectiva, a atuação desse profissional se relaciona com o intuito de frutificar na equipe pedagógica as relações com as artes e com a estética a fim

de nutrir os diálogos e os trabalhos com as crianças. Essa formação precisa ser pensada constantemente nas escolas. O diálogo com os professores de sala, os pedagogos, a direção e o contato com os professores especialistas em cada área do saber nutrem o movimento formativo de todos. Enquanto os atelieristas caminham pelo entendimento da pedagogia, as outras áreas são colocadas em contato com a estética e as articulações da arte.

Ressaltando que, pela vivência que observamos nas formações na escola Prima ao longo do ano de 2021, a arte e as linguagens estéticas se dão pela experiência. É no contato íntimo com os materiais, na criação, na percepção e nos afetos que a estética pode fluir e essa formação caminha a garantir que a escola seja um ambiente estético, que a cultura da infância habite não só o cotidiano, mas nutrindo-se dele para a construção do bem comum da educação para a sociedade.

Partindo de nossa experiência cotidiana no grupo de pesquisa e na escola, aliado à literatura que ampara os conceitos aqui levantados, apresento abaixo um rizoma que pretende desenhar o papel do atelierista na escola:

Rizoma 2 - O atelierista



Fonte: elaborado pelo autor.

Trago a seguir a documentação pedagógica “cianotipia e imagem” como forma de articular os conceitos levantados neste capítulo sobre o papel do atelierista na escola e problematizar a transdisciplinaridade nos contextos investigativos no ateliê. Uma vivência que pôde aprofundar o tema *imagem* das artes visuais a partir da prática no ateliê e como essa relação acontece concomitante com a pesquisa vivida pela turma.

Documentação pedagógica 2: A cianotipia, a imagem e o corpo no ambiente

Figura 19 - Pesquisa na Praça da luz



Fonte: do autor, 2022.

Premissa: em uma investigação em andamento, as crianças visitaram a Praça da luz como parte da pesquisa com o tema Cidade. Essa primeira visita pauta a ação do corpo e a investigação de como se relacionar com o espaço e seus elementos, suas curiosidades e intencionalidades.

O ateliê é proposto em sala. O contexto investigativo leva papel e lápis como estratégia de escuta dos interesses das crianças sobre a consigna “o que te marcou na visita à Praça da luz?”. O desenho de memória é um convite à reflexão, corpo e espaço em diálogo com as produção estética

Esse movimento reflexivo e projetivo, revela o importante aspecto da escuta da pesquisa da criança. A escolha pela criação visual não se dá ao acaso, mas traz à tona aquilo que a afeta como experiência que carrega uma qualificação, como enfatiza Dewey (2010, p. 112). *Aquele* espaço, *aquele* aparelho de ginástica, *aquele* brinquedo.

Figura 20 - Revisitar a documentação pedagógica da visita na Praça da Luz

Figura 20 a



M.E. vai até a documentação da visita que fizeram à praça e dedica-se a ler.

Figura 20 b



L. segue sua amiga e juntas relembram o dia da visita.

Fonte: do autor, 2022.

Figura 21 - Desenho de memória - a Praça da Luz

Figura 21 a



Figura 21 b



Figura 21 c



Fonte: do autor 2022.

O desenho de memória revelou o espaço afetivo das crianças em relação à sua pesquisa. Esse aspecto foi vivido pela criatividade e por ela, as crianças puderam criar os desenhos no espaço, interpretando a sua imaginação na praça, em uma nova visita de pesquisa.

Aprofundamento, o relançamento: Retorno a praça da Luz, a fotografia como linguagem.

Partindo de seus desenhos de memória, as crianças foram convidadas a voltar à Praça da Luz a fim de compor imagens fotográficas a partir de seus desenhos. Esse contexto visa problematizar a projeção do desenho de memória no espaço. A imagem internalizada da experiência que teve o corpo como agente investigador, criou uma imagem e sintetizou-a em desenho, retorna ao espaço para o reencontro com o ambiente, dessa vez pelo registro fotográfico.

Esse aspecto foi vivido pela criatividade e por ela, as crianças puderam criar os desenhos no espaço, interpretando a sua imaginação na praça, em uma nova visita de pesquisa.

Figura 22 - Desenho de memória - a Praça da Luz

Figura 22 a



Figura 22 b



L. organiza a cena baseada em seu desenho, convida M. para compor a sua cena. Pede para a professora F. ser a fotógrafa da composição.

Figura 22 c



Figura 22 d



Se posicionam para o enquadramento. A. auxilia J. na composição: “Se você vier para trás cabe a bandeira! Tem que caber a bandeira!”

Figura 22 e



Figura 22 f



Para organizar a sua composição, M. convida L. a, juntas, comporem a cena que M.E. registrou em fotografia.

Elas se orgulham do resultado.

“Ficou muito parecido, F.” contempla M. ao ver a foto

Essa ação estética tenciona o subjetivo no objetivo. O pensamento e a imagem são sentidos, percebidos e desenhados, no enquadramento ativo da lente da câmera. O corpo que registra também se movimenta com os elementos da praça, desenhando a cena com suas formas e gestos. Aos poucos a crítica à composição espacial surge no enquadre. A imagem subjetiva quer-se objetiva, e esse é o labor da investigação fotográfica.

A curadoria: uma reflexão

A curadoria dos trabalhos artísticos é um processo delicado dentro das instituições artísticas. A escolha de temas, materiais e obras de arte envolvem grandes estudos e trabalhos históricos que constituem o trabalho do curador de arte.

Nessa perspectiva, a reflexão sobre o trabalho artístico se faz basilar para a consolidação da obra de arte na cultura e na sociedade. Quero dizer que, o próprio artista, à priori, deve refletir sobre seu trabalho de maneira consciente, clara, de modo a compreender a sua relação estética e a produção que emerge de seu âmago e pesquisa.

Essa reflexão que se aproxima do fazer artístico no processo da pesquisa, chamo de curadoria no ateliê. Uma reflexão crítica que pretende cultivar na criança o hábito de analisar seu processo artístico como algo significativo, construtivo, que representa para a cultura o seu labor estético. Mais ainda, que possa discorrer claramente sobre sua obra em seus aspectos estéticos e que amplie seu repertório visual a fim de poder incluir em sua crítica o olhar para o trabalho e as obras dos colegas e de demais obras, buscando e visando uma relação crítica com a imagem.

Figura 23 - A curadoria das fotografias



Fonte: do autor 2022.

Em retorno ao ateliê, numa nova semana, o atelierista e a turma organizaram a curadoria das fotografias da vivência anterior. Os critérios deste processo incluem um olhar crítico sobre suas imagens a fim de escolherem aquelas em que a imagem correspondia com mais equidade a seus desenhos.

Cada criança escolheu dentre tantas imagens fotografadas aquelas que atendiam aos critérios estéticos e relacionais já citados; selecionamos oito imagens, uma para cada criança do grupo.

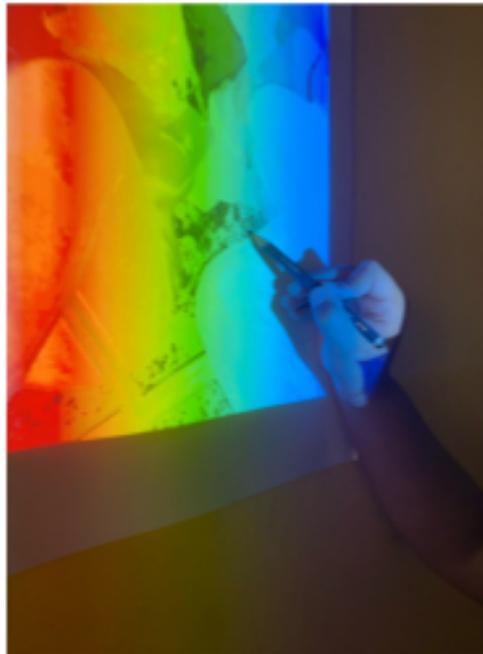
Uma das características da arte pós-moderna é a possibilidade de uso de tecnologias não convencionais para a práxis artística. O uso do projetor digital para esse contexto foi escolhido a fim de mais uma vez presentificar a imagem subjetiva no mundo objetivo.

O relançamento: a bidimensionalidade

Como terceiro movimento de pesquisa estética, as crianças reencontram o seu trabalho em uma possibilidade de criação inédita na pesquisa. Recriar as fotografias pelo desenho evoca um pensamento sobre a percepção e um questionamento das formas em linhas, que as sintetiza, obrigatoriamente em espaço bidimensional, aquilo que a fotografia se esmerou em iludir-nos com volumes aparentemente tridimensionais.

Figura 23 - A bidimensionalidade e a imagem

Figura 23 a



“Tem que fazer os mínimos detalhes” diz D. ao traçar o lápis pelo cabelo do amigo no desenho.

Figura 23 b

“Nossa, D., está ficando muito bom! Eu gostei muito desse detalhe”
D. agradece e continua seu desenho com muita paciência.

Figura 23 c

“Eu gostei!” - D.

Fonte: do autor.

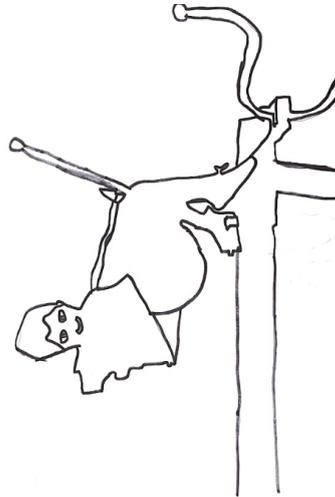
Os desenhos foram traçados. A vivência coloca, então, a bidimensionalidade em pauta diante da experiência corporal-fotografia-imagem.

Figura 24 - O desenho bidimensional pós-projeção

Figura 12 a - o brinquedo, o corpo e o espaço



Figura 12 b - o aparelho, a praça e o corpo



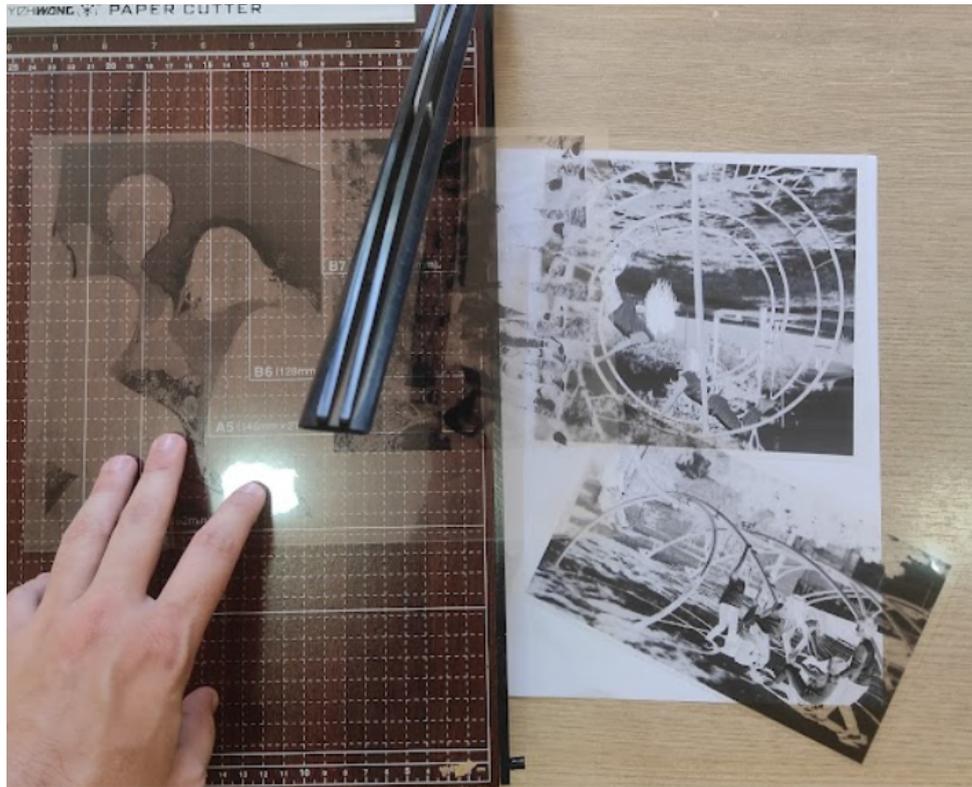
Fonte: do autor, 2022.

Logo surgem questões de aprofundamentos. Como trabalhar o retrato? O corpo humano e suas proporções? São perguntas projetivas que indagam durante e após a vivência mostrando a complexidade do processo criativo em andamento. A investigação estética abre possibilidades de relações enquanto a curiosidade motiva o fazer e o pensar.

A cianotipia

Como último movimento de pesquisa, o contexto para a criação da imagem em cianotipia foi projetado. A cianotipia é um processo de fotografia de imagem a partir de uma mistura composta por dois agentes químicos, o citrato de amônio férrico e ferrocianeto de potássio. Essa mistura é aplicada em uma superfície, que neste caso, como suporte, foi escolhido um papel resistente à água, e quando exposta à luz ultravioleta, reage pigmentando em tons de azul. Quanto maior a intensidade e o tempo de exposição, mais intensa a cor azul se torna.

Figura 25 - A preparação para a fotografia em cianotipia: os negativos das fotografias



Fonte: do autor, 2022.

O reencontro com a imagem em linguagem da fotografia e o retorno ao desenho, a revelação das imagens em cianotipia se coloca como objeto artístico de crítica reflexão e criação.

Figura 26 - A preparação da mistura química e a sensibilização do papel



Fonte: do autor 2022

O atelierista explica às crianças como será aplicada a mistura e a condição para que as substâncias funcionem na revelação é a preparação no escuro, sem contato algum de luz ultravioleta, que confere ao papel o tom azul da cianotipia.

Figura 27 - A aplicação da mistura no papel

Figura 27 a



Figura 27 b



Fonte: do autor, 2022.

Figura 28 - A exposição à luz ultravioleta

Figura 28 a



Figura 28 b



Fonte: do autor, 2022.

Figura 29 - A neutralização e a observação das fotografias



Fonte: do autor, 2022.

“Esta última está mais escura, deve ter ficado mais tempo no sol”, conclui L.

Expostos no mundo digital, esquecemo-nos, muitas vezes, que a fotografia é a escrita pela luz. De modo mais preciso, segundo o dicionário Aurélio sua etimologia revela sua essência, talvez, ignorada: “derivado do vocábulo comparativo do grego *phôs*, *phōtós*+gr *gráphō*+ia, como em francês *photographie*” literalmente luz escrita (ou gravada), ou a escrita (ou gravação) da luz.

Em entrevista a Marco Antonini, os artistas suíços Taiyo Onorato e Nico Krebs, fotógrafos contemporâneos falam sobre seu trabalho definindo a natureza do propósito da fotografia em constante modificação:

Photography is a very exciting tool. A magic door, an interpreter, storyteller, poet, encryptor. The nature and purpose of the photography are constantly changing; they always have. Technical developments have opened wider access to photography and more people are using it than ever, also more thoughtlessly and aimlessly than ever, but that's just another step in the ever-changing shapeshift of the medium. (Onorato e Krebs, 2020 p. 74)

Um mundo que produz imagens *sem pensar e sem rumo*, nas palavras dos artistas, a fotografia traz, portanto, um questionamento importante para a imagem no mundo contemporâneo. Assim como na documentação 1, o uso da fotografia como reflexão, um modo de criar a imagem que remete ao pensamento crítico na escolha de composição, enquadre e equilíbrio, revela o manuseio dessa importante ferramenta como a criação efetiva de aspectos da estética gráfica desgastados pelo uso banal, mergulhados num mundo de imagens excessivamente criadas e expostas.

As ações de reflexão como a curadoria das fotografias, o trabalho intrínseco com a imagem pela experiência que eclode em trabalhos artísticos no encontro com técnicas e linguagens diversas, propõe um ato questionador e transgressor dessa cultura visual desenfreada. A crítica da imagem constrói uma educação do olhar, um processo possível de desenvolver posicionamentos estéticos e expressivos pelo percurso criativo, a fim de consolidar experiências transformadoras para a cultura em geral.

O reencontro com a imagem, tanto trabalhada e modificada ao longo dessa pesquisa, se materializa como fotografia, criando por uma técnica pouco conhecida nos ambientes escolares uma nova relação imagética. Uma imagem que se constrói pelo trabalho químico, não mais pelo gesto. Que se desenha pelo tempo cronômetro

e pelo tempo climático, o sol, nossa principal fonte natural de luz ultravioleta precisa estar presente no céu, sem nuvens, em boa intensidade para a exposição do suporte com os negativos; uma imagem que se constitui de uma pesquisa, mas que necessita de um manejo delicado para concretização.

Esses aspectos da vivência com a cianotipia revelam um ponto crucial do trabalho com a abordagem da pesquisa: os contextos investigativos, como convites, são inter e transdisciplinares. A pluralidade de linguagens ligadas às áreas do conhecimento diversas numa ação de pesquisa, caminha para a abertura de questionamentos e não para a resposta da pergunta inicial. A pesquisa nos leva à comprovação científica, mas esse caminho de construção do conhecimento se dá sobretudo por hipóteses não prontamente respondidas, incômodos e anseios revelados por processos atravessados de possibilidades.

Marília Freitas de Campos Pires, pesquisadora da Universidade de São Paulo, define o termo *interdisciplinaridade* surge para “promover a superação da especialização e da desarticulação teoria e prática, como alternativa à disciplinaridade” (Pires, 1998). Segundo a autora, um modo de criticar a disciplinaridade que favorece a setorização do conhecimento, um posicionamento, portanto, que busca a formação integral do ser humano.

Trazendo essas reflexões para a compreensão de nosso tema - o ensino - a interdisciplinaridade pode ser tomada como uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares. No entanto, ela não deve ser vista como uma superação das disciplinas, mas, como propõe Follari (1995b), uma etapa superior das disciplinas, disciplinas essas que se constituem como um recorte mais amplo do conhecimento em uma determinada área. (Pires, 1998)

A interdisciplinaridade, então, no contexto apresentado e no trabalho do ateliê, propõe o transpassar, o atravessar de múltiplas áreas do conhecimento em uma ação prática (constituída pelo referencial teórico dos professores) e abre recortes para aprofundamentos em novos contextos investigativos.

A *transdisciplinaridade*, nas palavras do pesquisador Celso José Martinazzo da Universidade Regional Noroeste do Rio Grande do Sul, é uma abordagem que visa colocar o sujeito como parte da produção do conhecimento no processo de

observação científica. Um agente ativo que observa a realidade e constrói processos conectados de educação.

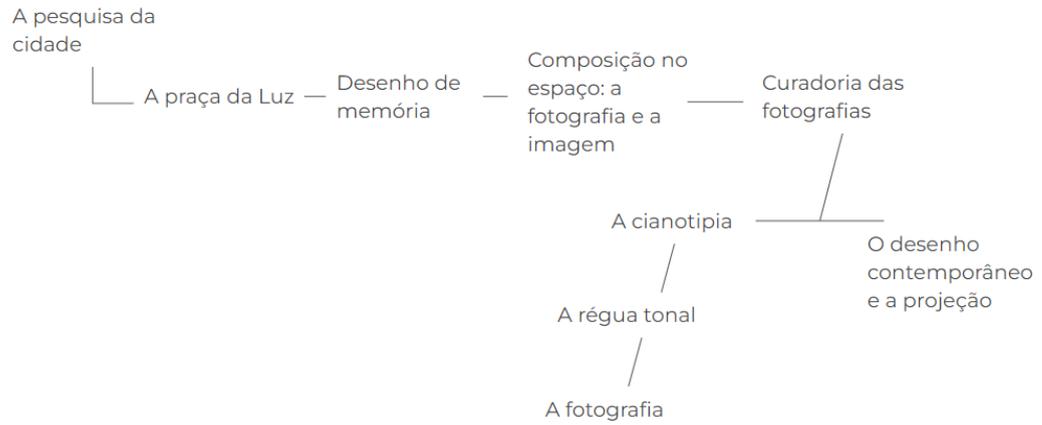
A transdisciplinaridade tem a pretensão de buscar a superação do universo fechado produzido pela ciência ao trazer à tona a multiplicidade dos modos de produção do conhecimento e ao reconhecer a importância da reintegração do sujeito no processo de observação científica, uma vez que existe uma forte interdependência entre observador, processo de observação e objeto observado. Logo, pensar a transdisciplinaridade pressupõe que se reafirme o valor de cada sujeito como portador e produtor de um pensamento contextual e complexo, organizado a partir de uma reforma do pensamento que viabiliza o uso adequado da inteligência para um pensar transdisciplinar, uma vez que, “[...] a transdisciplinaridade só representa uma solução quando se liga a uma reforma do pensamento. Faz-se necessário substituir um pensamento que está separado por outro que está ligado” (MORIN, 2004a, p. 20). A transdisciplinaridade é produto de uma percepção do real, cujos princípios são extraídos de diferentes Ciências contemporâneas, sobretudo da Biologia, da Cibernética e da Física. (Martinazzo, 2020)

Os contextos investigativos, portanto, que buscam a inter e a transdisciplinaridade, intentam afastar-se da ideia de atividade, como as disciplinas modernas oferecem. Os caminhos estabelecidos e conhecidos com resultados esperados e já comprovados. É uma abordagem desafiadora que coloca o atelierista e as professoras de sala em diálogos muito próximos e requer a figura do professor pesquisador, aquele que busca o conhecimento e o estudo co-construindo as conexões com a pesquisa das crianças.

A fotografia desperta a curiosidade das misturas na química, da ótica na física, do tempo e do clima das ciências, do corpo no espaço do conhecimento matemático, da grafia e do questionamento da imagem viva na área das artes visuais. Um contexto de pesquisa, portanto, que caminha pela escuta e traça possibilidades múltiplas de um conhecimento pós-moderno.

Os temas de outras áreas do conhecimento que são transpassados na vivência, têm projeções de novos contextos investigativos em suas áreas de trabalho da sala das turmas. Essa escuta é levada pela documentação pedagógica e trabalhada pelo professor que, em contato com especialistas, aprofunda o conhecimento em novas investigações, ampliando as fronteiras do saber pela ação científica.

Figura 30 - Síntese da documentação 2



Fonte: elaborado pelo autor.

A síntese da documentação 2 pretende tornar visível o longo caminho de pesquisa no ateliê. São inúmeros processos que derivam o tema e o trabalho com a imagem, essa que reside na experiência.

Figura 31 - as fotografias das crianças: a pesquisa e a cinantopia

Figura 31 a



Figura 31 b



Figura 31 c



Fonte: do autor, 2022.

Observar as fotografias das crianças evoca mais uma vez pensar sobre a obra de arte. Um caminho rico de questionamentos e reflexões, afetos e percepções,

oferecem o labor e a construção das obras de arte na jornada de muitas experiências estéticas e artísticas.

As fotografias, então, repletas de *perceptos e afectos*, se comunica conosco, sujeitos singulares que a observamos. São obras que podem ser expostas porque foram construídas e pensadas, nascidas do âmago de uma cultura num processo não ocasional, mas bastante intencional de escuta sensível autorreflexiva e constituinte de uma imagem-obra, de um processo estético co-participativo e fundamentalmente criativo.

O organismo vivo da escola

Longe, portanto, de uma atividade pré-concebida, a pesquisa busca desenvolver ações efetivas com as crianças e co-construídas com os adultos. Um processo dialógico que impacta toda a comunidade escolar. A organização dos contextos requer, então, professores pesquisadores, aqueles que buscam novas técnicas, conhecimentos e estudos, mas além do processo conceitual, a estrutura da escola sente o desenvolvimento do ateliê como um organismo vivo.

Para além do sentido organizacional, as saídas em visita à praça, o espaço para a luz e exposição ao sol para se concretizar a fotografia, ou ainda as tintas, a argila, os materiais e o espaço... Mais do que a organização que a escola precisa abraçar para o desenvolvimento do trabalho no ateliê, o impacto da instauração da figura do atelierista e desse espaço poético nas relações e no ambiente tem revelado a estrutura rizomática que a estética conecta quando se constrói uma dimensão estética na escola.

Pensar e repensar o papel do atelierista dentro da perspectiva explorada pelas documentações pedagógicas aqui detalhadas, requer compreender as ações desse profissional na escola. A seguir, trago as principais características do trabalho do atelierista e seus impactos no organismo da escola e nas relações com a equipe escolar, um movimento que viemos pensando e redesenhando constantemente desde minha entrada na escola e que observamos enquanto meios de consolidar e

aprofundar no caminho da pesquisa nessa abordagem pós-moderna para a educação.

1. Montagem de contextos investigativos e projeção de ações de pesquisa

Para garantir contextos educativos em que o aprendizado nas artes se efetive visando sua formação transdisciplinar, o atelierista precisa se conectar com outros profissionais especialistas de diversas áreas do saber, inclusive em outras linguagens da área de artes. Lembrando que as competências artísticas da música, da teatralidade, da dança e das visuais são muito específicas em cada linguagem, não sendo assim possível um único profissional garantir um contato de boa qualidade educativa com essas linguagens muito particulares. Ele precisa estar em constante contato com artistas e professores de outras áreas para que possa trazer seu conhecimento para o ateliê e garantir a pesquisa da criança em todos os aspectos formativos que ela requer.

Os materiais que habitam os contextos investigativos são refletidos pelo atelierista com seu repertório de materiais potentes das áreas das artes e selecionados junto com o pedagogo, para que se relacionem com a estética e ofereçam juntos a montagem dessa investigação para que a criança viva a pesquisa. O atelierista, como dito no primeiro capítulo, assim como o professor pesquisador, precisa atualizar-se em sua área, pesquisando técnicas, participando de debates sobre a produção cultural e artística, tendo a sua pesquisa pessoal e alargando, também, sua experiência singular para abarcar os caminhos da pesquisa das crianças.

O trabalho em parceria com o educador da sala e com os especialistas de diversas áreas é fundamental para a efetivação do contexto investigativo. Através da seleção dos materiais e a montagem do contexto, o pedagogo se sensibiliza com a poética da estética; o atelierista, por sua vez, compreende o desenvolvimento do

conhecimento e ambos criam estratégias para a consolidação do trabalho em diálogo.

A projeção das ações de pesquisa e montagem de contextos se dá no cotidiano da escola com o educador de sala. Desenhamos estratégias que garantam o tempo de projeção, como por exemplo, em algum horário de ateliê, não fazemos uma ação específica, mas usamos o tempo para analisar os desenhos, pinturas e produções das crianças, refletirmos juntos e desenhamos os próximos passos da pesquisa.

Figura 32 - A projeção



Fonte: do autor, 2023.

Esses momentos de debate e projeção garantem que o trabalho se institua na transdisciplinaridade e no caminho da pesquisa como forma de ampliar e trazer questionamentos, não fechando e criando, por fim, uma atividade direcionada.

1.1 Participação em reuniões pedagógicas

A participação em reuniões pedagógicas é fundamental para o trabalho do atelierista. Nas reuniões, são discutidos os projetos e as pesquisas desenvolvidas pelos grupos da escola, sendo assim momentos importantes de discussão sobre o desenvolvimento da criança e do conhecimento que ela constrói com o processo.

Conseqüentemente, o atelierista pode se relacionar com a área da pedagogia de maneira mais aberta.

Além disso, nas reuniões, as questões estéticas se entrelaçam com a prática, porque ao planejar os próximos passos da pesquisa, o atelierista faz relações com a beleza e a arte dentro de proposições desse desenvolvimento.

1.2 Participação na formação permanente de professores

a. Formação permanente no diálogo pedagogia – estética

Se afirmo através do referencial teórico e da prática no cotidiano da escola que a *experiência* é o vetor de transformação das criações estéticas no caminho de pesquisa do ateliê, não seria diferente enquanto contexto de formação permanente. A montagem dos contextos investigativos e as projeções de pesquisa são elementos fundamentais para essa formação mútua, como indicado anteriormente. Mas para além delas, a *experiência* dos profissionais precisa ser expandida.

O diálogo com o ateliê e as questões estéticas também enraízam conexões com o fazer artístico dos educadores em ações práticas no ateliê. Seja em um período de formação, em um contexto preparado para a vivência, ou ainda durante a projeção em que o atelierista junto ao educador criam estratégias para os contextos investigativos partindo dos materiais artísticos.

Figura 33 - A formação permanente



Fonte: do autor, 2022.

b. Vivências práticas no ateliê com os materiais e com pesquisa

A vivência da arte se torna fundante para experiências significativas com essa linguagem. Trabalhar os muitos pontos que a estética reúne nos coloca em um espaço potente para a articulação de pensamentos que, pelas experiências que temos vivido em nosso cotidiano, se fazem fundantes partindo do olhar do professor pesquisador. Oferecer-lhe a vivência com as artes amplia não só o seu repertório para a montagem dos contextos nos ambientes de pesquisa (no sentido estético e materiais inteligentes), mas amplia a sua percepção à sensibilidade da beleza do cotidiano, dos entremeios estéticos e da beleza do pensamento da criança.

É uma formação que objetiva um trabalho de desenvolvimento por meio de estratégias práticas da área do sensível humano, da poética nas ações do cotidiano, da potência e da beleza da pesquisa. Uma prática que se ampara no conhecimento e nas experiências também vividas em diálogo, pautadas com os mesmos valores das pesquisas com as crianças e desenhada por um grupo que viverá experiências significativas em sua totalidade.

Assim como a prática democrática na escola nos propõe um pensamento não verticalizado, mas em constructo com o bem comum, as formações na perspectiva das artes e da sensibilidade estética se propõem a caminhar pelas trilhas da pesquisa em desenvolvimento com o pensamento do grupo.

1.3 A documentação pedagógica:

A documentação pedagógica como desenvolvimento da pesquisa pretende revelar e construir o pensamento em conjunto com as crianças e os grupos escolares. Como conceituado no primeiro capítulo deste trabalho, a documentação é o caminho de construção e debate das ações oferecidas pelos professores e atelieristas. Torna-se uma importante ferramenta de diálogo com o grupo de crianças, equipe gestora, pais e grupo escolar.

1.4 Mostras e exposições

As mostras e as exposições ainda são elementos pouco trabalhados nos ambientes escolares. Mostras que pretendem, assim como a documentação pedagógica, tornar visível o caminho do conhecimento construído pelos grupos de crianças e professores. É um ato que pode ser desenvolvido como declaração da cultura da infância, uma vez que a mostra celebra o pensamento, o raciocínio, a lógica, o caminho de vida percorrido nas discussões e nas construções éticas e culturais de um grupo.

O atelierista, que antes é um artista em permanente contato com a cultura, se coloca nesse item como articulador entre a cultura da infância e o cotidiano das escolas, valendo-se de dispositivos culturais para esses eventos que acontecem também no interior do cotidiano.

A organização do espaço, a apresentação do pensamento, a organização das falas das crianças e suas hipóteses são movimentos de curadoria dos trabalhos de pesquisa que pretendem, portanto, manifestar a cultura da infância. Formam um trabalho artesanal de construção dialética, a ser vivida com os objetivos éticos de tornar visível a cultura da infância e participar também dos processos formativos, oferecendo reconhecimento ao grupo de crianças e notoriedade de sua fala e pensamento.

Uma vivência prática: o diálogo entre professor pesquisador e atelierista, uma vivência no cotidiano da escola

Aproximando-me mais da prática projetiva do atelierista na escola em diálogo com o professor de sala, trago abaixo uma vivência experienciada na Escola Prima no ano de 2021, que conta com a montagem do contexto em parceria e diálogo com a pedagogia, vivência prática e documentação pedagógica. Pretendo com a documentação, sintetizar e tornar visível o diálogo e as articulações estéticas

propostas pela dissertação no ambiente escolar e no papel do atelierista em seu cotidiano.

Documentação 3: o diálogo entre o professor pesquisador e o atelierista

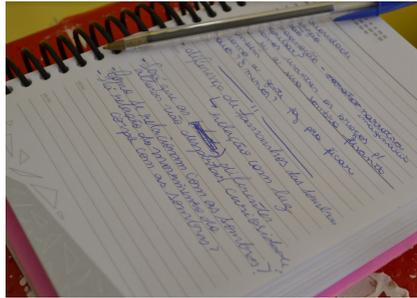
No ano de 2021 a escola viveu uma pesquisa com o tema “natureza”. Essa proposta se relacionou com todos os grupos, do berçário ao grupo 5, de formas diferentes dentro do tema, segundo os interesses expressados pelas observações das professoras pesquisadoras.

É notável cada grupo etário se relacionar com afetos que lhes geram maior curiosidade, dialogando com o desenvolvimento do conhecimento na infância. O grupo de cinco a seis anos, por exemplo, é um grupo que cria o desejo de dialogar através das formas da natureza com a linguagem escrita e os números. A partir de seus interesses são desenvolvidos contextos investigativos que trabalham as questões que lhes afetam a favor do desenvolvimento das muitas linguagens.

O grupo que compõe a documentação é formado por crianças de dois a três anos que se afetaram profundamente com a possibilidade de manipular a luz com lanternas em um ambiente escuro. Essa premissa é trazida pela professora para que juntos pensemos em contextos investigativos que aprofundem o desenvolvimento dessa pesquisa em início.

A projeção do contexto

No primeiro momento, em reunião com a professora da turma, construímos uma projeção da vivência que se seguiria. Projetar o contexto envolve uma profunda reflexão sobre o tema de investigação, no caso, a luz. Como criar um contexto investigativo que trabalhe a criação com a luz?



Fonte: do autor, 2021.

Na tabela abaixo, transcrevo aquilo que sintetizamos da discussão projetiva. Além das primeiras ideias sobre os materiais e objetivos do contexto investigativo, levantamos também as perguntas norteadoras para vivermos a pesquisa.

Parte da projeção de contextos mais complexos é ter clareza sobre o que é preciso observar na ação, uma vez que o olhar pesquisador pode observar de maneira prismática, às vezes fugindo da pergunta inicial. Elas são norteadoras porque as ações que não se relacionam com a pergunta também são vistas e anotadas, mas aquelas que estão intimamente ligadas com a pesquisa ajudam a compreender o caminho para o aprofundamento posterior.

Tabela 1 - A projeção de um contexto investigativo

Aqui oferecemos objetos opacos para a interação com a luz, tencionamos observar como as crianças relacionam os efeitos da luz nos objetos e de que maneira elas percebem a luz incidindo neles. Aqui oferecemos objetos de diferentes composições formais e com cores que absorvem ou refletem a luz, oferecendo possibilidades de exploração visual.

Dispor os objetos em diferentes alturas a fim de criar a possibilidade de exploração com o corpo e com o movimento. Bem como objetos mais afastados podem gerar sombras menores em relação a fonte de luz.

Materiais:

- Brancos e sólidos para o trabalho estético da sombra, luz e volumetria;
- Vazados - para o atravessar das luzes;

<ul style="list-style-type: none"> • Transparentes - para o transpassar da luz e efeitos de sombra menos opacos; • Lanternas para a manipulação ativa da luz; • Fonte de luz principal: retroprojektor de luz quente; • Tecido para trabalhar a transparência e as sombras menos opacas; 	
Curiosidade	Atenção e visão
Sabemos que eles se interessam por manipular a luz, o que mais desperta curiosidade neles em tais manipulações?	Quais hipóteses surgem desses contrastes entre os objetos?
A sombra será um elemento que lhes interessa, como narrativa da luz?	Como se relacionam com as sombras? Diferenças de tamanhos das sombras (relação com a luz);
Será que as diferentes alturas vão despertar curiosidade?	Há relação do movimento do corpo com as sombras?
Quais elementos serão criados com a luz em movimento?	Há relação do movimento do corpo com a luz?
Quais narrativas surgem no movimento?	

A pré-figuração do contexto

Com esse pensamento projetivo construído, fomos a campo montar o contexto investigativo. Considero essa questão significativa, pois torna visível a

formação permanente do diálogo triádico que empenhamos no trabalho. É uma percepção criadora da professora que, em contato com a sensibilidade estética, faz proposições, cria elementos, dialoga com o atelierista, que pode expandir os conceitos artísticos e, no contato com esse pensamento criativo, aprende sobre pedagogia e elementos do desenvolvimento do aprendiz.

Figura 35 - a prefiguração do contexto investigativo



Fonte: do autor, 2021.

Tencionamos, portanto, colocar objetos de cor branca pendurados em diversas alturas para possibilitar as questões levantadas na projeção. O material deveria ter diversas formas e tamanhos em sua composição e configurar a sombra de maneira que componha uma narrativa visual no tecido que oferecemos para a percepção das formas projetadas.

Figura 36 - O contexto investigativo



Fonte: do autor, 2021.

A escolha da fonte de luz: uma luz visualmente quente que cria efeitos no tecido através da lente do projetor. Testamos com uma luz fria, mas o contexto não teve a poética e a complexidade visual das cores e dos tons azulados pela distorção da lente, como pode-se ver na imagem ao lado na sombra projetada.

Figura 37 - a fonte de luz e os efeitos luminosos



Fonte: do autor, 2021.

Figura 38 - Luz e sombra no contexto investigativo: detalhe.

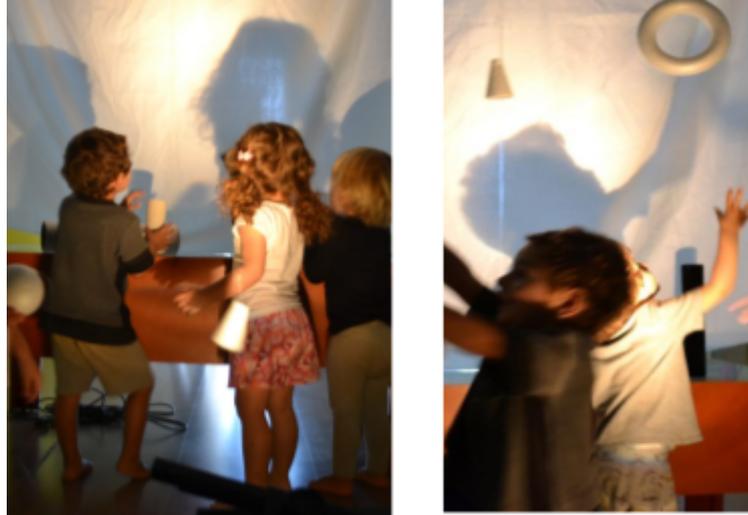


Fonte: do autor, 2021.

Com o contexto montado partimos à vivência. Para fazermos os registros que organizaremos na documentação, dividimos a tarefa; fiquei responsável pelos registros fotográficos e a professora pelas falas das crianças, anotações e percepções. A documentação que segue relaciona as observações da professora às falas das crianças e as fotografias que registrei dos momentos. Foi organizada logo após a vivência.

Documentação 3: Luz em sombras

Figura 39 a - Luz e sombra no contexto investigativo



Fonte: do autor, 2021.

Figura 39 b - Luz e sombra no contexto investigativo



Fonte: do autor, 2021.

A pergunta da projeção se revela norteadora para os processos de vivência no contexto investigativo. Não apenas em sua montagem com os materiais, mas também como guia para a investigação e escuta dos professores que registram.

Figura 39 c - Luz e sombra no contexto investigativo



Fonte: do autor, 2021.

“O sol!” - Exclama G. ao aproximar a lanterna da parede amarela. Essa ação revela a luz escapando pelas laterais e formando raios de luz.

Figura 39 d - Luz e sombra no contexto investigativo

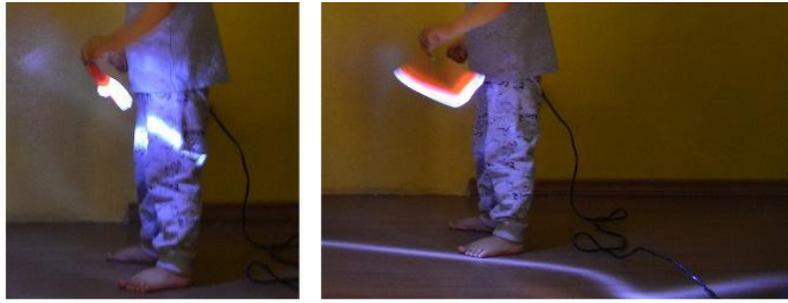


Fonte: do autor, 2021.

Logo M. ao observar a colocação da colega, testa também sua lanterna à parede. I., por sua vez, observa atento ao movimento da luz em seu corpo e chão, enquanto cria um pêndulo com seu instrumento.

I. desenha com a luz, balança seu corpo e cria linhas e rastros em intensos movimentos.

Figura 39 e - Luz e sombra no contexto investigativo



Fonte: do autor, 2021.

Figura 39 f - Luz e sombra no contexto investigativo



Fonte: do autor, 2021.

O rastro, o traço da luz, é a memória do movimento. É a história do corpo no espaço e do desenho que gira e se transforma no ar.

Figura 39 g - Luz e sombra no contexto investigativo



Fonte: do autor, 2021.

Figura 39 h - Luz e sombra no contexto investigativo



Fonte: do autor, 2021.

Atentas às muitas ações da luz, as crianças brincam com seus corpos que projetam formas no tecido. As mãos e os braços se movimentam criando narrativas, construções e imaginações.

Documentação e análise

Após a vivência, fizemos uma reunião para a elaboração da documentação pedagógica. A professora registra as falas das crianças durante a vivência e suas observações segundo as perguntas que levantamos antes de vivenciar o contexto. Faço aqui uma transcrição de suas observações.

Figura 40 - A construção da documentação pedagógica



Fonte: do autor, 2021.

Anotações de registro feitas pela professora da turma:

- **Curiosidade:** Ao entrar na sala e ver o tecido, eles despertaram um olhar curioso e a G. se expressou dizendo: “Uau!”.

- **Atenção e visão:** A atenção do grupo, no primeiro momento, foi aos objetos que estavam no alto, tentando alcançá-los e movimentando-os de um lado para o outro. A sombra, refletida no tecido, foi percebida pela M.G., mas logo o M. citou: “olha eu ali”.

Em seguida, A.C. e N. observam os objetos na mesa, M. se atrai e ficam brincando com os cilindros, sentindo a textura e concentrados com a sombra atrás.

- **Diferenças de tamanhos das sombras (relação com a luz):** Ao manusear a lanterna, a luz chamou muito atenção das crianças. N. e M.G. chamaram de sol a imagem que refletia a parede. N. também observou que, ao ir para trás, o “sol” ficava grande e, ao se aproximar da parede, ele ficava pequeno. Isso despertou nos colegas a mesma curiosidade e movimento de ir para frente e para trás.

- **Será que as diferentes alturas vão despertar curiosidade?** O que despertou foi o movimento de balanço dos objetos. Acerca da altura, a A.C. tentou pegar o objeto mais alto, porém não conseguiu e logo desistiu.
- **Como se relacionam com as sombras?** Houve a curiosidade, mas não tanto quanto a luz. Reconheceram-se, fizemos animais com as mãos, mas, em seguida, se dispersaram.
- **Há relação do movimento do corpo com as sombras?** Sim, porém o movimento que mais chamou a atenção das crianças foi com a luz da lanterna. Pularam, rodaram, deitaram no chão, observaram a língua um do outro, o cabelo do atelierista Murilo e o braço da professora Bianca. Relacionaram-se uns com os outros de forma prazerosa e com os adultos que estavam na sala também. Principalmente o G. que a todo momento ficou entretido com o cilindro colocando e tirando a lanterna e pedindo ajuda e atenção do Murilo.

Após a vivência, os registros foram cruzados e organizados, unindo as impressões descritas e as falas das crianças com as fotografias como apresentado acima. Com a documentação elaborada e impressa, partimos à discussão do vivido. Observamos as imagens para tornar visível o que foi dito e vivido no contexto para pensar no relançamento da pesquisa: que caminhos seguir? Quais aspectos formativos pudemos observar diante das perguntas que levantamos?

A partir de nossas observações, a investigação da vivência nos revela que as sombras projetadas não afetaram tanto a curiosidade e o prazer de criação das crianças. Suas hipóteses e relações se ligaram diretamente à fonte de luz; entendemos que o interesse das crianças se relacionava diretamente à manipulação, ao movimento, ao gesto, às hipóteses e às relações com as estruturas já conhecidas. O afeto habitava a transformação que a luz, como sujeito, causava no ambiente.

Relançar um novo contexto para caminhar com a pesquisa prevê, portanto, uma projeção que relacione a luz como sujeito construtor da investigação. Para os próximos passos, a arte contemporânea oferece ferramentas para a construção

desse saber, valendo-nos de projetores, de registro com o desenho da luz, e projetos de habitação do espaço escolar com instalações que permitam o caminhar e o desenvolver essa íntima relação trazida pelas crianças.

A documentação e o ambiente na escola

Figura 41 - A documentação pedagógica no ambiente da escola



Fonte: do autor, 2021.

A documentação “luz em sombras” é fixada na entrada da sala da turma do grupo dois. A primeira sala num corredor de bastante movimento. Ela habita a escola como uma maneira de declarar o pensamento e a construção do conhecimento que as crianças estão desenvolvendo no espaço. É uma reivindicação da cultura da infância em favor da construção de seu saber. As crianças que vivenciaram a pesquisa podem revisitar reencontrando-se com o vivido, trazendo o pensamento como um fio que conecta suas próximas ações, mantendo assim a pesquisa viva e com sequência e aprofundamentos.

Figura 42 - A documentação pedagógica no ambiente da escola



Fonte: Escola Prima, 2021.

A beleza de habitar o espaço escolar com as documentações reside também em ampliar as conexões entre a comunidade escolar, entre as crianças de outros grupos, com outras faixas etárias e com outras pesquisas, como mostra a imagem acima, podendo entrar em contato com o pensamento, habitando a escola, expandindo as hipóteses, trazendo ideias inovadoras para suas próprias redes.

Como um organismo vivo e conectado, a documentação pedagógica reivindica pelos fios invisíveis da estética a conexão dos pensamentos e a vivência cultural, a identidade de grupo e o diálogo ético entre as crianças, professores, funcionários e famílias, reivindicando, como maneira visível e natural do ser humano, as conexões possíveis entre os saberes e os afetos.

Capítulo 4 – Conclusão e considerações finais.

O presente trabalho é resultado de um percurso de pesquisa vivo. As ideias iniciais sobre a investigação do papel do atelierista na escola surgiram como hipótese de aprofundar a relação dos materiais com o fazer artístico no ateliê da escola. Essa ideia buscava, anteriormente, articular os saberes das artes em contato com a pedagogia sensível, a montagem de contextos investigativos e o desenvolvimento das pesquisas individuais das crianças. Tais aspectos foram contemplados pela atual investigação. Entretanto, o cotidiano da escola revelou a necessidade de ampliar a pesquisa e aprofundar a própria relação do atelierista no contexto escolar.

A mudança de escopo que aqui cito se trata da compreensão que contemplar os objetivos iniciais necessitava um olhar sensível para o processo e para as relações desta prática. Intento dizer que se tornou uma tarefa mais complexa porque falar de relações é falar do invisível no visível. É trabalhar com a documentação pedagógica como estratégia de revelar a multiplicidade e a pesquisa rizomática que se dá no contato e no diálogo com a equipe fazendo parte dos desafios e das soluções do organismo escolar.

A ampliação da pesquisa alterou os objetivos iniciais porque, viva no percurso, expandiu o aprofundamento e revelou o caminho de construção da figura do atelierista na escola e a importância do ateliê para o trabalho das artes visuais e um espaço de múltiplas relações com o cotidiano escolar. Esse estudo revela que a entrada do atelierista e o trabalho com o ateliê modificam o organismo escolar de maneira prismática em múltiplas faces.

Destaco a seguir, em itens numerados, os pontos definidos como objetivos da pesquisa a fim de desenhar o papel do atelierista na escola e o trabalho no ateliê, a construção das relações e suas atribuições construídas a partir da metodologia e do referencial teórico da pesquisa:

1. Na constituição do ateliê na escola

A pesquisa revelou que uma das atribuições do atelierista é a construção do ateliê na escola. Esse espaço dedicado às artes, antes de se tornar uma constituição física espacial é, nas palavras de Hoyuelos (2020, p. 41), traçar um panorama de estratégias de abordagem do princípio estético nas instituições escolares.

Assim, no ateliê, como diria López Quintás (1987, pág. 239 – 244), o espaço transita ao âmbito artístico e permite estabelecer significados múltiplos com os elementos expressivos.

Malaguzzi, dessa forma, toma da cultura artística algumas fontes das quais extrai, em parte, as ideias para construir, de forma original, o projeto do ateliê e colocá-lo em relação ao conjunto de seu projeto pedagógico. (Hoyuelos, 2020, p. 131)

É um espaço que reivindica a contestação irreverente da arte e as inovações que as linguagens artísticas propõem em seu contato íntimo com a cultura. É um âmbito, segundo Hoyuelos (2020), que “rompe e interrompe com estereótipos e preconceitos de uma educação atrasada em termos de conceitos exclusivamente psicológicos e pedagógicos” (Hoyuelos, 2020, p. 130).

Vecchi (2017), em consonância com este pensamento, destaca que a cultura do ateliê e da pedagogia precisam estar em escuta recíproca e, em diálogo contínuo, sensíveis às linguagens poéticas.

(...) com a consciência que ambos são caracterizados com frequência, por um olhar diferente, profundo e que antecipa os tempos, para construir juntos, espaços inovadores de grande interesse para a educação e a aprendizagem. (Vecchi, 2017, p. 33)

Compreendemos na prática que o ateliê não figura como um espaço isolado na escola que, por si, traz a sensibilidade e poética, mas, ao contrário, como um grande rizoma, o ateliê se insere no ambiente escolar pela instituição dos valores da educação pós-moderna e do saber artístico, no encontro de uma pedagogia sensível que co-constrói a possibilidade do desenvolvimento do saber artístico como integrante da construção do saber humano. Portanto, o espaço físico do ateliê e seus materiais são apenas o resultado do trabalho intencional de escuta recíproca trazido pela escola com a intenção de uma cultura sensível e poética a ser vivida e experienciada não somente por uma prática artística, mas que além, coloca o

humano em sintonia empática com a vivência diária da poesia e convivência com a sociedade.

Mais uma vez, topamos com o tema – reiterativo no pedagogo de Coreggio – de uma necessária formação cultural das pessoas para construir o projeto educativo. O espaço-ambiente é, portanto, uma instituição cultural que reflete os valores dominantes da sociedade que quer transmitir. (Hoyuelos, 2020, p. 78)

Neste ponto, pensar no ateliê por si, como um local onde se utiliza de materiais artísticos ou linguagens das mais variadas não coloca a cultura escolar em diálogo de modo espontâneo. Deve ser uma escolha e um trabalho construído conscientemente a partir da escuta como meio de garantir a ética nas relações com toda a comunidade.

Construir o espaço do ateliê, portanto, se baseia no trabalho em diálogo com a pedagogia sensível, o atelierista como figura inovadora nas escolas que articula os pensamentos e contextos investigativos para as práticas significativas de pesquisa a partir da escuta ativa do grupo de crianças e de professores pesquisadores.

Portanto, a pesquisa revela um contraponto. O ateliê, então, não é a simples oferta de mobiliários pré-fabricados ou concebidos pelo senso comum generalizado, nem o simples oferecimento de materiais artísticos, porque estes não garantem o trabalho dialógico proposto. Oferecer um espaço com bons materiais que não trabalhe com a formação permanente, desenvolvimento de documentações pedagógicas e de professores pesquisadores não garante um trabalho em comunicação com a cultura escolar e com a estética entre o ambiente e o trabalho.

Ainda segundo a análise da pesquisa-ação, a constituição física de um ateliê se dará através do trabalho e da característica e necessidade de cada ambiente escolar. Percebemos nesta pesquisa que o espaço vivo, múltiplo, se transforma a cada processo de investigação das crianças. É um elemento importante para o espaço e para a articulação do pensamento a possibilidade de visitar o ambiente e recriar espaço de convivência e práticas artísticas de maneira dinâmica.

2. Escutar as crianças

Observou-se neste percurso que a escuta ativa das crianças no ateliê é o princípio e a continuidade do trabalho, na montagem de contextos investigativos e na elaboração de hipóteses e confrontos de pesquisa.

Notamos que os métodos de escuta ativa da criança podem ser vivenciados na construção de uma assembleia, para aqueles grupos que já se expressam pelas palavras e na escuta de hipóteses e narrativas durante a vivência em contextos investigativos.

Essa importante estratégia de pesquisa possibilita ao professor pesquisador observar os conceitos e os saberes que o grupo já construiu, assim como os desejos e a curiosidade do grupo sobre assuntos diversos. Ela possibilita o enfoque e o foco de uma pesquisa, o confronto de ideias entre os pares e a articulação do pensamento com a ação.

Trata-se de uma prática constante no ateliê, pois o trabalho com a imagem, como nota-se nas documentações apresentadas nesta dissertação, é uma construção subjetiva afetiva e cognitiva antes de uma prática objetiva. Aqui, a fala pode contribuir para a elaboração dessas experiências, de maneira que o trabalho começa com a reflexão ganhando forma e então se expressa em novas experiências dialógicas com os materiais artísticos.

Entretanto, a pesquisa também revelou que essa escuta ativa se amplia a outros elementos mais sensíveis como os gestos, o corpo e a própria intenção da criança no encontro com os materiais e consignas de trabalho. Para todos os grupos, ainda aqueles que não se expressam pela fala, a observação do ato de criação se tornou elemento de grande contribuição para a escuta ativa; um gesto desconectado de prazer pode revelar que o caminho de pesquisa está se afastando do interesse genuíno do grupo ou de algumas crianças.

A partir dessas reflexões que surgem na obra de arte e no desenvolvimento da vivência no contexto investigativo, podemos discutir em grupo sobre as possibilidades de novos caminhos para seguir o tema.

Compreendemos então que além do dispositivo oral nas assembleias e na elucubração de hipóteses, o encontro com os materiais artísticos se torna investigação de escuta ativa de cada criança do pequeno grupo e do grupo como um todo. Como elas se relacionam com as texturas diversas, como tintas ou carvão, se o prazer está motivando o pesquisar ou se a falta dele nos demonstra uma reconfiguração de pesquisa;

3. Escutar os professores pesquisadores

A formação permanente construída pela aliança entre o atelierista e os professores pesquisadores revelou a beleza do diálogo entre a pedagogia sensível e as artes; um processo que é construído em favor do trabalho das crianças e da defesa da cultura da infância constrói a possibilidade de trocas de saberes entre as áreas não somente em reuniões formativas (nas quais o atelierista está presente), mas no âmago do cotidiano. O trabalho em conjunto acontece na presença cotidiana e se revela em dois momentos:

a. Na montagem do contextos investigativos

Esse importante elemento na investigação das crianças possibilitou um diálogo profícuo em favor da escolha de bons materiais que possibilitem bons encontros com a pesquisa e levantes de questionamentos, bem como o entendimento do atelierista sobre processos pedagógicos importantes para a construção de saberes de áreas para além da formação em artes, mas de letramentos, escrita, elementos matemáticos, por exemplo.

Essa troca de saberes entre o professor pesquisador e o atelierista durante a montagem de contextos investigativos não se restringiu ao ateliê, mas se expande para as áreas do conhecimento como ciências ou linguagem oral e escrita, o que revelou para essa pesquisa a parceria entre as áreas do conhecimento e a compreensão do desenvolvimento humano como um todo na construção do saber.

b. Na construção de documentações pedagógicas

A este importante elemento na escola, adentro mais detalhadamente no item 7 deste capítulo. Ao momento vale salientar que, além de observamos importantes melhorias na construção das documentações em seus aspectos estéticos e narrativos, a parceria entre as áreas revelou um aspecto reflexivo sobre as práticas cotidianas em que discutir sobre as vivências pôde ampliar as possibilidades de aprofundamentos em diversas áreas do saber.

A documentação pedagógica se mostrou nesta pesquisa como uma ferramenta de grande importância para a comunicação e desenvolvimento entre as áreas do saber, processos acompanhados e discutidos entre os pares de maneira ativa e aberta, construindo a projeção pedagógica pela escuta das crianças num plano aberto de educação.

4. Discutir a inserção de materiais artísticos nas práticas escolares

O trabalho com as obras de arte implica em pensar sobre os materiais artísticos. Esse aspecto da arte possibilita a investigação imagética, no tocante às artes visuais, a exploração de recursos experimentais em um contexto aberto de criação. Esses elementos aqui levantados encontram os materiais na escola, um processo de discussão que ampliou a qualidade e a diversidade de linguagens artísticas e repertório nos ateliês e mini ateliês na escola.

Verificamos que a proposta de inserção de materiais artísticos diferentes daqueles que são rotulados como “escolar” ou “kids” impacta na experiência e na obra da criança, uma vez que esses anteriores, muito difundido nas escolas por alegação de custos menores ou viabilidade para a criança pela simplificação da experiência não produziam efeitos visuais compatíveis com aqueles que a criança poderia explorar. Lápis de cores e giz de cera que não pigmentam os papéis, guaches que, por sua textura, apresentavam transparências plásticas e textura brilhante após a secagem, contribuem muito pouco para uma obra final bem como torna a experiência artística frustrante em relação a seus resultados.

a. Papéis e suportes para pintura e desenho

Os suportes para a pintura e o desenho são diversos nas práticas artísticas, eles determinam como a obra será apresentada e, dependendo de sua composição e estrutura, contribuem ou dificultam os resultados finais e o processo de produção. Observamos que as escolas, de maneira geral, muito se apoiam nos papéis como suportes, mas ainda assim, comumente com gramaturas baixas ou formatos padronizados.

Trazer um repertório de papéis para a escola implica em discutir a utilização adequada de cada tipo de suporte para cada produção. No caso de pinturas, se optarmos por papéis, estes precisam ser adequados para suportar com o mínimo de deformação a tinta, água ou solventes possíveis na produção; esse elemento contribuiu para grande qualidade no trabalho final das crianças, o registro de seu traço, a memória do gesto, constroem no papel as manchas que secam e se estabelecem sem deformações ou rasgos.

Os papéis para desenho, por sua vez, oferecem texturas e tonalidades diversas e possibilitam investigações múltiplas em sua visualidade, suportando gama maior de materiais, oferecendo também gramaturas mais leves para trabalhos mais delicados ou mais grossas, em que o gesto será mais intenso.

Além das finalidades descritas, os papéis translúcidos como os vegetais de diferentes opacidades, texturas e cores diversas de suportes entram no cotidiano da escola ressignificando a produção artística.

b. Materiais de desenho e pintura

Os lápis de desenho também se diversificaram, saindo daqueles amplamente difundidos como os N°2 e encontrando nuances expressivas com as gradações de composições grafites da série B, por exemplo, que acompanha uma numeração indicando tonalidades mais claras ou escuras no traçado.

Esse processo leva o encontro com o material uma reflexão por parte das crianças acerca da utilização consciente da ferramenta para a adequada visualidade que pretende no momento.

Os pincéis para pintura também deixaram de contar apenas com uma variação e ampliaram a possibilidade expressiva em formas e espessuras. Desde os pincéis retos aos pincéis redondos, introduzimos nos ateliês diferentes espessuras para diferentes pinceladas.

Observo que essa construção consciente do uso dos materiais é lenta, mas bastante profícua. Exige estratégia de pesquisa para o próprio material, levando uma experiência aberta e escuta de como essa vivência está fazendo sentido na prática. Quero explicitar que os materiais não são apresentados às crianças de forma explicativa, mas que o próprio material na experiência revela as impressões, como as diferentes tonalidades e manchas diversas.

c. Outros elementos de pintura e desenho

Essa mesma estratégia é trazida para outros elementos como os godês de pintura e as aquarelas em bisnaga. Esse conjunto que compõe a pintura em aquarela trouxe complexidade para a ação, uma vez que a criança precisa dosar a pressão de sua mão em apertar, com movimento de pinça, a bisnaga para que a tinta se deposite no godê e, então, possa utilizá-la.

Esse aspecto do uso de materiais revelou uma pesquisa rica para as crianças, em que o próprio momento no ateliê é diverso e repleto de elementos de investigação.

As borrachas de diferentes abrasividades têm sido importante aliadas na construção da visualidade e pesquisa das crianças. Desde as mais abrasivas com poder maior de fricção no papel, até as mais suaves, entram no cotidiano das crianças e impactam os trabalhos e os processos artísticos.

5. Trazer novas linguagens para o cotidiano escolar

A entrada dos materiais artísticos trouxe impacto nas obras e no cotidiano escolar, como descrito no item anterior. Observou-se ainda nesta relação que à

medida que as experiências nos contextos investigativos se aprofundavam com os materiais, as terminologias das artes visuais circulavam em maior parte pelas crianças e professores. Termos como gradação tonal, paleta de cores, tonalidades, peso visual, equilíbrio e composição foram notados como pertencentes aos processos de investigação e documentação pedagógica.

Terminologias como gramaturas (para papéis), godê e estecas também surgem nos contextos investigativos e transitam pelo repertório oral das crianças demonstrando impacto no cotidiano e no trabalho real.

6. Vivenciar o caminho da pesquisa

Verificamos a transformação nos projetos de pesquisa trabalhados pelas turmas diante das articulações explanadas nos itens anteriores. O processo de investigação com os contextos, documentação e materiais ampliou o repertório imagético e oral das turmas, bem como trouxe melhorias nas obras e nos projetos finais de pesquisa.

Nesse sentido, assim como as documentações pedagógicas nesta dissertação pretendem mostrar, os trabalhos finais das crianças são elaborados em processos de pesquisa e materiais diversos em relações profundas com muitas linguagens de áreas de conhecimentos, culminando em obras da infância habitando o ambiente escolar.

7. Vivenciar a construção da documentação pedagógica

Assim como o referencial teórico nos propõe na perspectiva pós-moderna para a educação, a documentação pedagógica como ferramenta de construção do conhecimento envolve processos e registros sensíveis da escuta ativa das crianças.

A organização dos elementos estruturais da documentação pedagógica envolve sistematizar os registros numa narrativa pessoal do professor pesquisador que articula os saberes da investigação e propõe relançamentos partindo de sua análise. A construção dessa ferramenta pedagógica exige escolhas estéticas relevantes para a síntese dos percursos.

Enfocando mais especificamente no fazer artístico do atelierista, a atribuição e contribuição do trabalho desse profissional vem na organização sensível dos elementos narrativos presentes na documentação, de maneira que a estrutura final do documento leve em conta as muitas formas narrativas, como a visualidade de fotografias em relação:

- a. À qualidade do arquivo de imagem - imagens com resoluções suficientes para a impressão e organização fotográfica.
- b. Ao armazenamento e organização das imagens.
- c. À escolha técnica de uma boa imagem: enquadramento, posição e conteúdo visual.

Partindo das fotografias, a sincronização com os registros de falas das crianças no encontro com os materiais artísticos, seus interesses e hipóteses. E, finalmente, a organização de uma narrativa poética que estruture o documento de maneira a tornar visível o trabalho da criança e sua investigação.

Esses elementos desenhados em conjunto com o atelierista, como parte de suas atribuições, é um catalisador estético que reverbera entre o organismo escolar.

Verificamos que o compartilhamento das documentações do ateliê com os professores pesquisadores através de plataformas digitais, mas sobretudo, na instauração de uma cultura de fixá-las nas paredes da escola em ambientes comuns, proporcionou uma transformação na narrativa do grupo como um todo, na observação e vivência dos professores com novas formas e possibilidades de narrar a pesquisa e o cotidiano das crianças.

Estabelecemos uma plataforma digital para a construção desses documentos pedagógicos em que pudemos ter acesso à construção de todas as documentações dos grupos, assim possibilitando o diálogo e a troca de experiências

entre os pares, bem como favorecendo a crítica e o aperfeiçoamento nesse aspecto do trabalho.

Esse desenvolvimento nos levou, no ano de 2022, a construir pequenos livros para cada grupo da escola em que reunimos as documentações vividas naquele ano objetivando tornar visível o conhecimento das crianças e suas pesquisas em pequenos grupos.

A pesquisa, portanto, revelou que a atribuição de organização da documentação pedagógica pelo atelierista junto ao corpo de professores pesquisadores desenvolve melhorias nesse processo e resulta em grandes impactos no ambiente escolar e no trabalho de pesquisa das crianças.

8. A contribuição do atelierista no ambiente escolar

Através da pesquisa pudemos entrever aquilo que Veia Vecchi (2017) destaca como *dimensão estética*, que é o estudo do sensível e da beleza que se revela um conjunto de ações e de espaços, mas sobretudo, como pilar constituinte, de ações relativas à ética de um trabalho e aos desdobramentos de um pensamento fundado na prática democrática.

A dimensão estética, termo proposto por Veia Vecchi (2017), nos revela um panorama estético presente na vivência cotidiana da escola, que se enraíza além das estruturas físicas do ateliê e do trabalho com a linguagem artística. A dimensão estética é aquela que nos coloca em relação com as coisas e as coisas entre si ampliando os debates entre as várias áreas de conhecimento.

A estética funda a possibilidade de estabelecer conexões através dela, por onde surgem questões prolíferas para os debates da educação pós-moderna, como ressalta Hoyuellos (2006). No pensamento de Malaguzzi, a ideia de *conexão* se apresenta como meio de se entender as relações estruturais que ligam os problemas da educação com a política e a cultura. Nesse sentido, a *dimensão estética*, proposta por Vecchi (2017), trata o habitar dessas conexões profundas em relação ao ambiente e à cultura vivida na escola.

Podemos afirmar diante do trabalho exposto neste material que a dimensão estética não se separa da ideia do ateliê. Como um grande rizoma, o ateliê não se afigura como um espaço na escola, isolado e que, por si, traz a sensibilidade poética, nem sua configuração espacial, nem somente os atelieristas com suas formações. O contexto inteiro se ramifica e se instaura a partir do diálogo fundamental destacado por Vecchi (2017). As paredes do ateliê e seus materiais são apenas o resultado físico do trabalho de escuta recíproca trazido pela escola com a intenção de uma cultura sensível e poética a ser vivida e experienciada, não somente por uma prática artística, mas que além, coloca o humano em sintonia empática com a vivência diária da poesia e convivência com a sociedade.

Pensar na dimensão estética tenciona rever e repensar o modo como encaramos as artes e o fundamento com a ética, posto que não se torna difícil encontrar práticas artísticas em ambientes escolares que pretendem apartar as linguagens poéticas das ciências e das demais áreas do saber. É comum a compreensão que a arte, como práxis, possa apenas se relacionar com um fazer, muitas vezes pouco fundamentado, por apagar as linhas que conectam as expressões artísticas do cotidiano e da vivência ética, sendo reduzidas a práticas esvaziadas de conteúdo tornando a educação em artes apartada não só da sociedade e das outras áreas do saber, como também da própria área do conhecimento de artes deixando de desenvolver seus aspectos fundamentais.

Fundamenta-se então, a partir da pesquisa ação no ambiente da escola, o papel do atelierista na construção do diálogo com a pedagogia pós-moderna. Tais atribuições investigadas revelam as ações e o trabalho dialogado que é construído por essa parceria profícua que se constrói em escuta constante e recíproca.

Em última análise, as hipóteses levantadas pela pesquisa foram reveladas a partir das constatações do cotidiano e da construção das documentações pedagógicas. Podemos afirmar, portanto, que:

- A relação com o atelierista e as linguagens artísticas ajuda na construção de uma escola que visa a cultura da infância.

Observamos que o trabalho assegura a escuta ativa e a ética de um encontro, partindo do interesse genuíno da criança e, com ele, trabalhando as investigações entre as muitas áreas do saber. Contribui ainda para a construção de

trabalhos visuais que não têm a marca do adulto, mas que se constituem visualmente pelo trabalho cognitivo e artístico das crianças.

- A presença do atelierista no cotidiano escolar favorece uma formação na perspectiva da arte;

Observa-se o impacto da formação permanente na melhoria das documentações pedagógicas em seus aspectos narrativos, poéticos e visuais; melhoria e desenvolvimento do saber artístico pelos professores pesquisadores e nas turmas de crianças; melhoria e desenvolvimento no saber dos materiais artísticos e suas práticas.

- Facilita o diálogo com documentação;
- Começa a surgir novas linguagens no ambiente escolar;

Linguagens artísticas como a fotografia e a revelação da fotografia, bem como o aprofundamento nas linguagens da pintura e do desenho favorecendo o conhecimento sobre as terminologias que abrem o repertório do corpo escolar para novas formas de relação com os materiais e com a arte.

- A entrada do atelierista no projeto educativo contribui no diálogo com professor pesquisador – observamos desenvolvimento nos elementos da arte no cotidiano escolar;
- O pensamento estético transforma as práticas cotidianas;

Observa-se a transformação do pensamento estético sobretudo no encontro com os materiais durante a vivência com as crianças, uma vez que eles trazem possibilidades diversas para aprofundamentos e estranhezas criativas; observa-se a transformação das práticas de montagem de contextos investigativos que sejam relevantes para a pesquisa, mas também, que sejam harmoniosos em sua montagem.

- A poética vai habitando as práticas e as documentações;

Considerações finais

Consideramos o problema da pesquisa ao longo do estudo como chave para o desenvolvimento das ações desta pesquisa-ação. Fez-se pertinente um olhar para as ações escolares a fim de trazer elementos do rico cotidiano que a escola oferece às crianças como chave para desvelar os processos educativos e o papel dos professores pesquisadores e do atelierista, como proposto nesta pesquisa.

Esse caminho possibilitou o desenho do papel do atelierista na escola, fundamentando as ações que partiram do referencial teórico e das hipóteses projetivas à escuta e desenvolvimento prático no organismo da escola.

Após esse desenho investigativo, podemos afirmar que fundamentar o papel do atelierista e do ateliê na escola é uma proposta que desnuda a realidade de uma cultura porque torna visível o que é praticado e a imagem do trabalho realizado. A imagem de criança, a concepção de escola e nossos meios éticos de relacionarmos. É um trabalho que expõe as fissuras entre o que se afirma e o que se trabalha e como as estruturas são erguidas.

Esse profissional, como observado, portanto, se difere do professor que professa o conhecimento, aquele que cumpre um currículo pré-estabelecido sem a escuta das crianças e que, muitas vezes, contribui para a massificação da cultura artística em práticas esvaziadas de reflexão e repetitivas. Um trabalho que desconecta o todo, não conecta pelas linhas da estética.

O atelierista, enfim, como destacado portanto, é aquele que trabalha em intensa articulação com os professores, com um plano aberto, na prática democrática e na pesquisa. Se lança ao desconhecido e passa ele também por pesquisa de materiais, de linguagens, de experiências artísticas e questionamentos. Esse profissional trabalha, portanto, para que a pesquisa das crianças, a pesquisa estética e as artes, a escuta e a prática democrática se erijam como pilares do trabalho no ateliê.

Bibliografia

ARCHER, M. **Arte contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ARGAN, G. C. **Arte moderna**. São Paulo: Companhia das letras, 2013.

ARNHEIM, R. **Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

BORGES, R.; CANTELLI, V. Programa de Estudos em Políticas Públicas para Educação Infantil/NEPP: narrativa de um percurso. **Caderno de pesquisa NEPP. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas**, número 88. 2019. Disponível em: <https://www.nepp.unicamp.br/biblioteca/periodicos/issue/view/173/CadPesqNepp88>. Acesso em: 19 de Jun, 2021.

CAUQUELIN, A. **Teorias da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELEUZE, G e GUATTARI, F. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção todas as artes).

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. Editora Atlas, 2002.

HOYUELOS, A. **A estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi**. 1 Ed. São Paulo: Phorte, 2020.

MANTOAN, M. A pesquisa como prática educativa: construir novos modos de ensinar na escola *in* Mariotti, A. T. G. A. M, Cantelli, V. C. B. Pereira R. organização. Borges, Roberta Rocha, coordenação. **Do projetar o contexto investigativo ao maravilhar-se: quais caminhos seguir?** Campinas, SP. 148 Educação, 2017. Pág. 25 – 32.

MARTINAZZO, C. J. O pensamento transdisciplinar como percepção do real e os desafios educacionais e planetários. **Educar em revista**. n.36, 20 de Nov. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66048>. acesso em 23/03/2022

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/> Acesso em 22/03/2022.

ONORATO e KREBS. The eclectic Swiss duo marks the centre of their artistic research as a process-oriented and aesthetic view of the camera as both tool and object (Entrevista concedida a Marco Anotnini). **Experimental photography: A handbook of technics**. United Kingdom: Thames & Hudson, p. 70 - 77, 2020.

PIRES, M. F. C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Debates**. Botucatu. Fev 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831998000100010>. Acesso em 23/03/2022.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emília: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância.** 1. Ed. São Paulo: Phorte, 2017.