



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ -  
IFCE *CAMPUS* FORTALEZA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES**

**RENATA FACÓ DE SABOIA CASTRO**

**“VOU TE ENSINAR A FAZER UM ATELIÊ BEM LEGAL”: NARRATIVAS  
DAS CRIANÇAS SOBRE O ATELIÊ DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA**

**FORTALEZA**

**2025**

RENATA FACÓ DE SABOIA CASTRO

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Artes do Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - Campus Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Artes. Área de concentração: Artes.

Orientador(a): Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Peixoto.

**FORTALEZA**

**2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Instituto Federal do Ceará - IFCE  
Sistema de Bibliotecas - SIBI  
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

CASTRO, RENATA FACO DE SABOIA.

VOU TE ENSINAR A FAZER UM ATELIÊ BEM LEGAL : NARRATIVAS DAS CRIANÇAS  
SOBRE O ATELIÊ DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE  
FORTALEZA / RENATA FACO DE SABOIA CASTRO. - 2025.

199 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Artes, Campus  
Fortaleza, 2025.

Orientação: Profª. Dra. Jacqueline Rodrigues Peixoto.

1. Educação Infantil. 2. Arte. 3. Ateliê. 4. Narrativas. I. Título.

CDD 700

---

RENATA FACÓ DE SABOIA CASTRO

“VOU TE ENSINAR A FAZER UM ATELIÊ BEM LEGAL”  
O ATELIÊ ATRAVÉS DA NARRATIVA DAS CRIANÇAS DE UM CENTRO  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Artes do Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - Campus Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Artes. Área de concentração: Artes.

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Peixoto (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Artes/IFCE

---

Profa. Dra. Luciane Germano Goldberg  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Prof. Dr. Alexandre Santiago da Costa  
Universidade Federal do Ceará - UFC

Dedico este trabalho às crianças que se fizeram presentes na minha vida enquanto docente e àquelas que ainda terei a alegria de encontrar e compartilhar o cotidiano nas inúmeras aventuras que a docência na Educação Infantil me reserva.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a todas as forças do universo, pela vida que renasce a cada dia.

Aos meus pais, Erylse e Renato (*in memoriam*), por todo investimento de amor.

À minha irmãe Fátima, que é amor e apoio diário, na sua fortaleza e fragilidade.

Aos meus filhos Cecília e Henrique, que são minhas profundas fontes de amor e de luz.

Ao meu marido, Renan, por todas as aventuras que temos trilhado juntos nessa vida.

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Jacqueline Peixoto, pelas partilhas e por ser paciência e calma ao longo dessa pesquisa.

À Prof<sup>ª</sup>. Luciane Goldberg e ao Prof. Alexandre Santiago, gratidão pelas contribuições valiosas para este trabalho, pela generosidade e pela dedicação na formação de profissionais sensíveis à pluralidade das infâncias.

À minha amiga Paloma, por tantas vezes me mostrar bons caminhos a seguir e por todas as possibilidades que tivemos de trilhar caminhos juntas.

À minha amiga Ana Carine, por acreditar e ajudar a enxergar que eu posso.

À minha amiga Naiana Maia, que diariamente me fala ao ouvido palavras de encorajamento.

À minha amiga Patrícia Veloso, pelo brilho e alegria das partilhas, mesmo nos perrengues cotidianos.

À minha amiga Paula Furtado, por ser apoio e inspiração.

À Prof<sup>ª</sup>. Ana Maura dos Anjos, por sua grande generosidade, pelas palavras de apoio e força que me trouxeram luz para continuar essa caminhada, não me deixando desistir.

À Prof<sup>ª</sup> Liliane, por todo o seu apoio e disponibilidade.

À Alexandra por sua acolhida e confiança.

Aos meus novos amigos Sol, Sonic, Sainara, Julia, Gato de Botas e Eduarda, vocês são incríveis e eu nunca vou esquecer as nossas navegações intergalácticas juntos!

Aos amigos que me nutrem na educação e na Arte: Amanda, Ana Elaise, Patrícia, Ana Cláudia, Dani, Luana, Leandro, Janice, Linhares, Rachell, Mirely e Renata.

Às amigas da COEI, companheiras que também me constituem enquanto profissional.

Às amigas Valdenes (*in memoriam*), Inês (*in memoriam*), Leuda, Júlia, Luiza e Fátima Paz, com quem dividi as minhas primeiras experiências de docência na educação pública. Gratidão!



“A criança deve ter o direito de olhar o mundo com seus próprios olhos, de ouvir com seus ouvidos a voz da natureza, de sentir com suas mãos a consistência das coisas.

Toda criança deve ter o direito de ser alegre e feliz, de viver uma realidade que estimule os sonhos e de usar a matéria-prima dos sonhos para fecundar a realidade. Um mundo de crianças sonhadoras e felizes será a garantia de um mundo de paz.”

(Dallari e Korczak, 1986)

## RESUMO

Esse trabalho de pesquisa se dedica a compreender quais as percepções das crianças de um Centro de Educação Infantil, localizado em Fortaleza, sobre o ateliê onde vivem propostas de arte. Também busca descrever como o ateliê está constituído, conhecer propostas que as crianças experienciam nesse ambiente e saber seus interesses e desejos em relação a esse espaço. Considerando as crianças como pessoas de direitos e a arte como um direito de todas elas na Educação Básica, ouvi-las sobre como acontecem os encontros com as linguagens da arte é uma forma de legitimar seus direitos e buscar aproximações que tenham significado para elas, mediando seu envolvimento como seres humanos mais críticos e conscientes de seus direitos. De natureza qualitativa, essa investigação está situada no campo da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação (Passeggi, 2018), e adotou como estratégias metodológicas a observação participante, a roda de conversa, a entrevista (auto)biográfica, o desenho e a fotografia, compreendendo essas linguagens como meios de expressão das narrativas das seis crianças participantes-colaboradoras. Como aporte teórico, a pesquisa tem como sustentação os estudos de Passeggi (2018), Delory-Momberger (2011, 2012, 2016), no que se refere ao caminho metodológico, Ariés (1981), Kuhlmann Jr. (2010) e Sarmiento (2007), que embasam as reflexões sobre concepções de criança e infância, e Ostetto (2010), Barbieri (2012), Vecchi (2017), Cunha (2017) e Hoyuelos (2021, 2023) para os diálogos entre a arte e a pedagogia das infâncias. O *corpus* da pesquisa foi constituído por narrativas orais, narrativas visuais, por meio de desenhos e fotografias, elaboradas pelas crianças participantes-colaboradoras ao longo de nove encontros. As narrativas das crianças, como material biográfico, suscitaram reflexões sobre os fazeres no ateliê, os materiais, o espaço e a presença do corpo nesse contexto. Os resultados apontam que as crianças compreendem o ateliê como uma extensão da sala de referência: um lugar de criação, onde utilizam alguns materiais a partir das proposições da professora. Além disso, suas narrativas revelaram caminhos que instigam novas reflexões no campo da docência, tais como: a qualidade das experiências estéticas oportunizadas às crianças; a necessidade de uma postura investigativa por parte da(o) docente, inclusive no que diz respeito aos materiais e à sua própria formação estética; a concepção de ambiente como potencializador de aprendizagens e ampliação estética na Educação Infantil e a importância de compreender a criança na sua integralidade, reconhecendo-a como pessoa de direitos, competente e que deve ser escutada nas suas múltiplas linguagens.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Arte, Ateliê, Narrativas.

## ABSTRACT

This research work is dedicated to understanding the perceptions of the children of an Early Childhood Education Center, located in Fortaleza, about the studio where art proposals live. It also seeks to describe how the studio is constituted, to know proposals that children experience in this environment and to know their interests and desires in relation to this space. Considering children as people of rights and art as a right of all of them in Basic Education, listening to them about how encounters with the languages of art take place is a way to legitimize their rights and seek approaches that have meaning for them, mediating their involvement as more critical human beings and aware of their rights. Of a qualitative nature, this investigation is located in the field of (Auto)biographical Research in Education (Passeggi, 2018), and adopted as methodological strategies the participant observation, the conversation wheel, the (auto)biographical interview, drawing and photography, understanding these languages as means of expression of the narratives of the six participating-collaborating children. As a theoretical contribution, the research is based on the studies of Passeggi (2018), Delory-Momberger (2011, 2012, 2016), regarding the methodological path, Ariés (1981), Kuhlmann Jr. (2010) and Sarmento (2007), which support the reflections on conceptions of child and childhood, and Ostetto (2010), Barbieri (2012), Vecchi (2017), Cunha (2017) and Hoyuelos (2021, 2023) for the dialogues between art and childhood pedagogy. The corpus of the research consisted of oral narratives, visual narratives, through drawings and photographs, elaborated by the participating-collaborating children over nine meetings. The children's narratives, as biographical material, raised reflections on what to do in the studio, the materials, the space and the presence of the body in this context. The results indicate that children understand the studio as an extension of the reference room: a place of creation, where they use some materials from the teacher's propositions. In addition, his narratives revealed paths that instigate new reflections in the field of teaching, such as: the quality of aesthetic experiences provided to children; the need for an investigative posture on the part of the teacher, including with regard to materials and their own aesthetic training; the conception of the environment as a potentiator of learning and aesthetic expansion in Early Childhood Education and the importance of understanding the child in his entirety, recognizing him as a person of rights, competent and who must be listened to in his multiple languages.

Keywords: Early Childhood Education, Art, Studio, Narratives.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 — Eu pesquisadora. Eu oceano.....	14
Figura 02— Caminhos navegáveis .....	25
Figura 03 — Oi, eu sou o Z! .....	37
Figura 04 — Navegar em roda.....	41
Figura 05 — Olho Luz .....	47
Figura 06 — Resgate: a linha do destino .....	64
Figura 07 — Charge de Francesco Tonucci “Trabalhos Manuais” .....	68
Figura 08 — A brisa marítima .....	73
Figura 09 — Desenho de uma criança da parte central de Reggio Emilia .....	75
Figura 10 — Reduto .....	88
Figura 11 — Criadouro de histórias.....	89
Figura 12 — “Cores do mar, festa do sol, vida fazer todo o sonho brilhar” .....	104
Figuras 13 e 14 — Crianças elaborando seus autorretratos .....	107
Figura 15 — Autorretrato de Eduarda .....	111
Figura 16 — Autorretrato de Sainara .....	111
Figura 17 — Autorretrato de Sonic.....	112
Figura 18 — Autorretrato de Júlia.....	112
Figura 19 — Autorretrato de Sol .....	112
Figura 20 — Autorretrato de Gato de Botas .....	112
Figura 21 — O ateliê por Sonic.....	117
Figura 22 — O ateliê por Júlia.....	118
Figura 23 — O ateliê por Sol .....	119
Figura 24 — O ateliê por Gato de Botas.....	120
Figura 25 — O ateliê por Sainara .....	121
Figura 26 — O ateliê por Eduarda .....	122
Figura 27 — Detalhe do desenho “O ateliê de Eduarda” .....	125

Figura 28 — Eduarda e o Bastidor .....	131
Figura 29 — Chocalhos.....	132
Figura 30 — Mosaico de imagens: Pelos olhos das crianças (1) .....	134
Figura 31 — Mosaico de imagens: Pelos olhos das crianças (2) .....	135
Figura 32 — Mosaico de imagens: Pelos olhos das crianças (3) .....	136
Figura 33 — “Ali tem um parquinho bem legal!”.....	140
Figura 34 — “Mas todos precisam sentar.”.....	141
Figura 35 — Banho de chuva no ateliê do Gato de Botas .....	144
Figura 36 — O ateliê do Sonic .....	148
Figura 37 — O ateliê do Sol .....	149
Figura 38 — O ateliê do Gato de Botas .....	150
Figura 39 — O ateliê da Eduarda .....	151
Figura 40 — O ateliê da Saionara .....	152
Figuras 41 e 42 — O ateliê da Julia .....	153
Figuras 43 e 44 — Argilas .....	159
Figura 45 — “O Z e eu” .....	162
Figura 46 — Por onde ecoam as nossas vozes? .....	165
Figura 47 — Mapa de ideias para o ateliê O ateliê das crianças.....	166
Figura 48 — O ateliê das crianças .....	167
Figura 49 — O que move o barco .....	170

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> -	Organização de encontros da pesquisadora com as crianças.....	40
<b>Quadro 2</b> -	“ <i>No ateliê tem...</i> ”: os desenhos e suas narrativas .....	123
<b>Quadro 3</b> -	As narrativas fotográficas .....	137
<b>Quadro 4</b> -	A ação docente no Ateliê: reflexões para a prática cotidiana.....	167

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CBF	Constituição Brasileira Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAEB	Federação de Arte/Educadores do Brasil
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
ISTAT	Istituto Nazionale di Statistica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MLPI	Marco Legal para a Primeira Infância
MLPIF	Marco Legal da Primeira Infância de Fortaleza
MEC	Ministério da Educação
MPCE	Ministério Público do Estado do Ceará
ONU	Organização das Nações Unidas
PMDE	Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
PMPIF	Plano Municipal pela Primeira Infância de Fortaleza
PNPI	Plano Nacional Primeira Infância
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
RNPI	Rede Nacional para a Primeira Infância
SME	Secretaria Municipal de Educação
TALE	Termo de Assentimento e Consentimento Livre
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>SAÍDA DO CAIS: A PESQUISADORA E O ENCONTRO COM A PESQUISA.....</b>	<b>14</b>
1.1	Uma navegação oceânica: o caminho de constituição de si .....	15
1.2	O vento de onde sopram as pesquisas .....	19
<b>2.</b>	<b>CARTA NÁUTICA: O PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>25</b>
2.1	Pesquisa (auto)biográfica com crianças e suas especificidades.....	28
2.2	Procedimentos metodológicos .....	31
2.3	O <i>locus</i> e os participantes-colaboradores .....	34
2.4	Estratégias para a constituição das narrativas .....	35
2.4.1	<i>Criando o recurso lúdico: o personagem Z .....</i>	<i>36</i>
2.5	Aspectos éticos na pesquisa com crianças .....	38
2.6	O traçado da rota .....	39
2.7	O navegar nas narrativas das crianças.....	41
2.7.1	<i>Os observáveis e a análise das narrativas .....</i>	<i>42</i>
<b>3.</b>	<b>O FAROL: A NAVEGAÇÃO POR CONCEPÇÕES .....</b>	<b>47</b>
3.1	Sobre crianças e infâncias .....	47
3.2	Educação Infantil em seu percurso sociohistórico e sua dimensão pedagógica .....	50
3.3	E a Arte, é um direito das crianças na Educação Infantil?.....	59
3.4	Onde está a arte nas escolas das infâncias? .....	65
3.5	O encontro da Arte com as crianças na escola das infâncias .....	70
<b>4.</b>	<b>SUBMERSÃO: O ATELIÊ E SUAS AFLUÊNCIAS.....</b>	<b>73</b>
4.1	Reggio Emilia: Um breve panorama de suas lutas e transformações.....	73
4.2	O Ateliê reggiano e suas concepções.....	77
4.3	A dimensão estética: uma escola amável .....	81
4.4	A dimensão ética e o ateliê reggiano .....	84
4.5	Conversas sobre o espaço e o ambiente .....	86
4.5.1	<i>O ateliê reggiano: ambiente potencializador de aprendizagens .....</i>	<i>91</i>
4.6	As aproximações com as ideias reggianas: Projeto Ateliê nos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza.....	93

4.6.1	<i>De Projeto Ateliê à Programa Ateliê: caminho para a consolidação de uma política pública</i> .....	94
4.6.2	<i>Reflexões sobre o Programa Ateliê: vivências de uma professora referência</i> .....	98
5.	<b>CHEGADA A UM NOVO CAIS: O INESPERADO COMO PONTO DE PARTIDA</b> .....	104
5.1	<b>Um convite à navegação</b> .....	107
5.2	<b>Sobre o ateliê que temos</b> .....	113
5.2.1	<i>“No ateliê a gente faz...”</i> .....	114
5.2.2	<i>“No Ateliê tem...”</i> .....	117
5.2.3.	<i>“O ateliê é ali perto da sala”</i> .....	133
5.2.4.	<i>“Todos precisam sentar!”</i> .....	140
5.3	<b>Sobre o ateliê que queremos</b> .....	144
5.3.1	<i>“Vou te ensinar como faz um ateliê bem legal.”</i> .....	153
5.3.2	<i>“Você sabe subir em árvore?”</i> .....	156
5.3.3	<i>“Eu pensei em um arco-íris bem grande”</i> .....	159
5.3.4	<i>“Será que ele gosta assim?”</i> .....	162
6.	<b>O ATELIÊ DAS CRIANÇAS</b> .....	166
	<b>VELAS AO VENTO, SEGUIR É PRECISO</b> .....	170
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	174
	<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS (AS) RESPONSÁVEIS</b> .....	187
	<b>APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	189
	<b>APÊNDICE C - CARTA DE APRESENTAÇÃO À GESTÃO DA ESCOLA</b> .....	191
	<b>APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	192
	<b>APÊNDICE E - INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	193

## 1. SAÍDA DO CAIS: A PESQUISADORA E O ENCONTRO COM A PESQUISA

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larossa, 2002, p.24).

A experiência! Ao longo do percurso da escrita dessa pesquisa, foram muitos os acontecimentos que me tocaram, me afetaram e me transformaram. Como Bondía (2002) traz, a experiência requer disponibilidade e paciência.

Figura 1 - Eu pesquisadora. Eu oceano.



Fonte: Elaborado pela autora.

E, assim, a pesquisa foi se constituindo enquanto essa experiência que atravessa, colocando-me a intensa necessidade de desaceleração, de tempo, de escuta e de pausas para que pudesse acontecer. Sendo mulher e estando inserida dentro da lógica da sociedade

contemporânea, que exige altas demandas de trabalhos profissionais, domésticos e maternos, posso afirmar que escolher ser esse sujeito da experiência, que está disponível e aberto para que ela tenha sentido, foi bastante desafiador, mas igualmente prazeroso, por se tratar de um tema tão caro para mim.

A experiência me atravessou também enquanto criação. Os desenhos que acompanham essa escrita foram produzidos por mim, usando lápis grafite, lápis de cor e giz pastel seco. Ao longo do processo criativo, fui resgatando uma criança que gostava de desenhar, sendo essa, agora, uma ação inaugural na vida adulta. Esse ato também se configura como uma escolha consciente, da aventura que é abandonar a prática de desenhar apenas “macieiras” (mesmo sem nunca ter visto uma), para expressar, por meio do desenho, palavras e sentimentos que não estão escritos, nem foram ditos, mas estão aqui manifestos visualmente.

Esses desenhos falam sobre quem eu sou e registram como me senti durante esse percurso do mestrado. O barco de papel, presente em todos os desenhos, funciona como uma metáfora. É um objeto frágil por sua natureza, maleável pelas dobras e artesanal. No entanto, apesar de sua fragilidade, ele enfrenta a água e segue adiante, mesmo sendo de papel. Esse barquinho faz toda essa trajetória junto com a pesquisadora, ora barco, ora oceano.

### **1.1. Uma navegação oceânica: caminho de constituição de si**

Estar cursando Mestrado em Artes trouxe à memória um resgate a respeito das linguagens da arte que atravessaram a minha vida. Lembrei-me de, ainda bem pequena, cursar aulas de *ballet clássico* em uma escola de dança que ficava atrás da minha casa. Foi quase possível ouvir a música, o som de piano clássico que tocava na enquanto a professora ensinava a posição das mãos e dizia: “- Mãos lá em cima, coroa de princesa”.

Como um carrossel, essa lembrança foi seguida de outra, e de outra e mais tantas outras. A meu pedido, com 7 anos, fui matriculada também nas aulas de *jazz* e de sapateado. Lembro-me da coleção de meias coloridas que eu tinha e do meu primeiro sapato de sapateado, que ainda está guardado no armário da minha mãe. Vieram as lembranças dos ensaios, dos figurinos, das maquiagens, das músicas, das coreografias, dos cenários e das apresentações nos teatros da cidade - seguidos de uma boa massagem nos pés ofertada pela minha mãe. Até os 19 anos, a dança foi presença cotidiana na minha vida, sempre incentivada pela minha irmã, que havia sido bailarina clássica de uma grande companhia da cidade na sua juventude.

Parei para refletir sobre como os encontros que tive com as linguagens da arte me foram proporcionados através da minha irmã. Como afirma Luciane De Conti (2018, p.139) “[...] é a partir de nosso encontro com o Outro que nos constituímos”. Pensei: quantos encontros me foram proporcionados com a arte? A autora Maria Emília Lopes (2018, p.55) aponta que:

[...] não há possibilidade de construção imaginária sem o outro humano que ajuda a organizar as vivências, que nomeia, que acompanha, que oferece a riqueza cultural que precede a criança e, sobretudo, que propicia a criação do tempo e do espaço para experimentar algo além das ações de sobrevivência ou da vida cotidiana.

Lembrei-me dos carnavais em que íamos ver as apresentações do Maracatu e, na escola, quando esse tema era apresentado pela professora, eu era a única da turma que conhecia - o maracatu, suas músicas e outros elementos. Com ela, também conheci os museus da cidade. Lembrei-me de visitas que fizemos a exposições e a ateliês de arte, onde alguns de seus amigos elaboraram suas criações em artes visuais. Também foi possível resgatar a memória de fotografias que fizemos em uma antiga máquina *polaroid* e de misturas de produtos químicos que um dia ela preparou, para que pudéssemos fazer a revelação de fotografias em um quarto escuro da sua casa.

Ir ao cinema no Cine São Luiz era um dos nossos passeios preferidos na infância. Depois, recordo-me de irmos à uma loja no centro para comprar itens para bordar e compor fantasias, que eu usava quando dava vontade. Com ela, aprendi a fazer crochê e a bordar as minhas sapatilhas como ela bordava quando eu era criança - eram sapatilhas que recebiam muitas lantejoulas e canutilhos, ficando personalizadas e exclusivas.

Com ela, fui a apresentações de humor, bastante características da nossa cidade; fui a vários teatros com fantoches e bonecos e fui ao meu primeiro *show* musical. Também fui assistir orquestras e bandas de *rock*, ficando curiosa por instrumentos de percussão, o que ocasionou a chegada de uma bateria em casa. Também tínhamos um violino, uma guitarra, um violão e depois adquirimos um piano, instrumentos tocados por minha irmã e meu sobrinho, junto aos amigos, em muitos finais de semana.

Ela me levou para a minha primeira peça no teatro - ainda lembro bem - fomos assistir “Confissões de adolescente”<sup>1</sup>. Tantos detalhes, talvez, não sejam necessários para o leitor deste trabalho, mas fazer esse resgate foi importante, para que eu pudesse compreender de onde a arte atravessou a minha vida e que experiências estéticas eu vivi. Compreendi ainda a

---

<sup>1</sup> A peça “Confissões de adolescente” (1992) é uma adaptação da obra de Maria Mariana que traz diversas histórias e relatos curiosos de adolescentes. A busca pela independência, a rebeldia, o estresse, o interesse pelo sexo, as mais diversas experiências, opiniões e aflições. Cenas que fazem parte de um cotidiano de adolescentes, com seus inúmeros questionamentos e sonhos.

importância de existir esse outro, que te proporciona vivenciar oportunidades dentro desse contexto. Esse outro me parece que não estava na minha escola, as professoras que tive, geralmente, abordavam algum assunto relacionado à arte nas aulas de sexta-feira para a confecção de algum produto, com palitos, lã, cola, todas as peças iguais, uma cópia do modelo dado.

A escola que frequentei foi lugar de poda e enquadramento aos padrões. Foi uma instituição que me proporcionou uma memória que, na atualidade, vira uma espécie de piada de gosto duvidoso. Aos 5 anos, pinte de vermelho os cabelos de uma boneca na atividade “de artes” xerocopiada, fui questionada por isso, pois meu cabelo tinha tons de marrom. A professora me deu outra folha, afirmando que eu havia pintado errado. Insistindo no cabelo vermelho, tive um desentendimento com a professora, que culminou com a chamada da minha mãe à escola para uma conversa. Minha mãe tinha os cabelos vermelhos, por isso decidi pintar o cabelo da boneca de vermelho, mas ninguém me escutou. Quase 40 anos depois, essa história ainda é contada pela minha mãe nas conversas de família.

Fora dessas propostas de artes às sextas-feiras, o que foi vivido na escola, já na adolescência, eram as apresentações de grupos na semana da Feira de Ciências e Arte, quando eu convencia as amigas a participarem, juntava um grupo e criava coreografias, organizava ensaios, figurinos e maquiagens para apresentar na abertura ou fechamento desses eventos.

Mais de uma década após a última vez em que subi ao palco para dançar, aconteceu um novo encontro com a dança. Sendo eu, dessa vez, a pessoa que proporciona o encontro com a arte, levei minha filha para assistir um espetáculo de *ballet clássico*. No mesmo dia, encantada, ela afirmou que gostaria de ser bailarina, e, assim, há 6 anos, começou a história dela com a dança. No entanto, dessa vez, levada por ela, retornei às aulas e aos palcos.

Refletir sobre a minha história dentro dessa perspectiva me trouxe o conhecimento também de quem me influenciou para a docência. Minha irmã era professora! Pode parecer óbvio, mas foi surpreendente fazer essa relação e relembrar de tantos atravessamentos. Foi como uma espécie de mergulho - profundo, intenso e silencioso. Embora as águas já fossem conhecidas, o movimento de retorno a essas memórias fez revelar muitas outras camadas desse oceano, que sou eu. Como afirma Bondía (2011, p. 6),

Poderíamos dizer, portanto, que a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. É um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc.

Então, tornei-me docente também, especificamente docente da primeira infância. Durante a graduação em Pedagogia, fiz disciplinas optativas sobre Arte e, da mesma forma, na pós-graduação. No entanto, não posso dizer que estudei sobre Arte, os meus encontros com as linguagens artísticas aconteceram, em sua maioria, por meio das vivências oportunizadas pela minha irmã e, depois, já adulta, seguindo as minhas escolhas.

Enquanto docente, a busca por formação, de maneira individual, sempre foi presente, compreendendo que era preciso permanecer em um movimento constante de qualificação das práticas, para e com as crianças. Assim, fiz cursos, como fotografia, teatro, desenho, e outros específicos sobre Educação Infantil que me suscitaram interesse.

Dentro desse contexto da busca formativa, também localizo e pontuo as leituras, artigos e livros que compõem meu acervo. Destaco aqui as leituras e estudos a respeito da pedagogia que acontece em Reggio Emília<sup>2</sup>, iniciadas em 2012, como meu encontro mais significativo para a elaboração dos questionamentos que apresento neste trabalho, por terem me apresentado um diálogo entre a Pedagogia das Infâncias e a Arte.

Dessa forma, continuo nosso diálogo sobre essa pesquisa de mestrado, convidando a lançar um olhar sobre os entrelaçamentos das crianças com a arte, no contexto das instituições de Educação Infantil. Pensar sobre como a arte está no cotidiano das crianças, dentro das instituições educacionais, faz-se necessário, pois, como afirma Stela Barbieri<sup>3</sup> (p.27, 2012),

É comum vermos o impulso ativo das crianças ser represado nas escolas. Sua necessidade potente, conectada, presente e de movimento constante, muitas vezes não tem espaço nem lugar para acontecer. É preciso reconhecer que as crianças pensam de uma maneira peculiar que precisa ser considerada nas condições que oferecemos a elas na Educação Infantil.

Essas condições oferecidas às crianças na Educação Infantil, que Barbieri (2012) faz referência, são um conjunto de aspectos delineados em suas sutilezas de acordo com a

---

<sup>2</sup> Reggio Emília é uma região ao norte da Itália. Em sua história se destaca a força da população que em um cenário de pós-guerra, no ano de 1945, decidiu buscar reorganizar a cidade de forma coletiva. Reconstruíram a escola de seus filhos usando o dinheiro arrecadado da venda de carros bélicos que haviam ficado na cidade. O educador Lóris Malaguzzi foi até a localidade e se dispôs a participar desse projeto, passando a assumir a escola. Com o passar dos anos outras escolas também foram sendo construídas, surgindo a abordagem reggiana, que compreende a criança como uma pessoa de direitos, que é competente no hoje e agora, que possui seus saberes e produz cultura.

<sup>3</sup> As autoras e pesquisadoras que trago como referência ao longo da escrita dessa dissertação, são citadas pelo nome e não apenas sobrenome, para que seja possível dar visibilidade às essas mulheres, que se constituem como um grupo de luta e resistência da presença feminina na ciência. Segundo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (2021), embora seja possível observar a quantidade de mulheres e homens equivalente em termos de acesso ao mestrado e doutorado, há uma diferença grande em relação às bolsas de produtividade em Pesquisa, 35,6% de mulheres, assim como há uma enorme disparidade nos dados sobre o tempo de permanência na pesquisa e ascensão profissional.

concepção de criança e aprendizagem que atravessa cada docente. Estar na escola é ter uma oportunidade ímpar de contato com a arte (Lavalberg, 2016) e, ao observarmos as proposições pensadas e planejadas para as crianças, os materiais escolhidos, o tempo dedicado à sua realização, a forma de documentar os processos vivenciados pelas crianças e a organização dos ambientes, conseguimos perceber qual lugar a arte ocupa no contexto das escolas das infâncias e que experiências em arte tem sido oportunizadas às crianças.

Ainda sobre a experiência, destaco o pensamento de Dewey (1979), ao nos esclarecer que as crianças precisam de experiências, mas não qualquer experiência. Segundo o autor, “[...] tudo depende da qualidade da experiência por que se passa” (Dewey, 1979, p.16). Dessa forma, compreendemos que as experiências desejadas para as crianças “[...] devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes” (Dewey, 1979, p.16). Essas experiências se constituem como repertório delas.

## **1.2. O vento de onde sopram as pesquisas**

Há diversas pesquisas no Brasil que tratam da qualidade das experiências em arte para as crianças da Educação Infantil, assim como existem muitas discussões sobre os materiais, abordagens e práticas, tais como as investigações de Margarete Góes (2023) e Colbeich e Nunes (2019). A pesquisadora Margarete Góes (2023, p.126) analisa, em seu artigo, qual o lugar da arte na Educação Infantil e defende a ideia de que esse lugar deve ser “[...] da criação, da brincadeira, dos saberes e das culturas infantis em conexão com a produção artístico-cultural dos territórios onde elas estão inseridas”.

Colbeich e Nunes (2019, p.70) também questionaram qual o lugar da arte nas escolas da infâncias e investigaram práticas em arte em 3 instituições de Educação Infantil no sudeste do país, apontando como achados de pesquisa que, nas propostas pensadas para as crianças, não havia preocupação com o processo artístico ou estético propriamente dito, sendo o objetivo das propostas apenas a conquista de conhecimentos de outra natureza.

Sem o intento de esgotar a busca de pesquisas sobre a temática, realizei um breve mapeamento nas bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd) e da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando as palavras-chave: educação infantil, arte, ateliê e narrativas, para situar o meu objeto de pesquisa no cenário das produções científicas dos últimos 10 anos.

O achado me conduziu a 10 trabalhos. Deles, apenas 1, uma tese de doutorado, intitulada “Experiência estética infantil: arte, brincadeira e narrativas de resistências”<sup>4</sup>, aproxima-se da investigação aqui proposta, por apresentar as narrativas de crianças de 4 a 6 anos sobre as suas experiências estéticas em uma unidade de Educação Infantil. No entanto, a pesquisa citada aconteceu num contexto virtual, por ocasião da pandemia<sup>5</sup>, no ano de 2020. As demais pesquisas encontradas têm como foco educadores da infância e suas investigações acerca de seus processos formativos.

Embora traga, nas páginas seguintes, uma contextualização sobre o assunto, venho propor, nesta pesquisa, uma reflexão mais profunda e direcionada sobre os espaços onde acontecem essas propostas dentro da escola das infâncias, compreendendo ainda que o tema dos ambientes na Educação Infantil também tem sido estudado de forma recorrente, mas, em geral, dentro da perspectiva do adulto. E qual é a percepção das crianças sobre esses espaços para as práticas em arte na Educação Infantil? E por que trazer as narrativas das crianças dentro desse contexto?

Maria da Conceição Passeggi *et al.* (2014) ensinam que, ao privilegiar as narrativas infantis como instrumento de estudo, estamos levando a sério o esforço que elas fazem para compreender e explicar o que sentem, desejam ou não desejam, sendo uma forma legítima de afastar uma perspectiva adultocêntrica.

Pensando na criança como um sujeito de direitos, e na arte como um direito da criança, ouvi-las sobre seus pensamentos, a respeito da constituição, das relações e interações que acontecem nesse espaço onde vivenciam propostas de arte no cotidiano da Educação Infantil, nada mais é que legitimar seus direitos e buscar aproximações que tenham significados para elas. Além de mediar o envolvimento de crianças como seres humanos mais críticos e conscientes dos seus direitos.

No município de Fortaleza, na rede pública de ensino, existe uma iniciativa chamada “Programa Ateliê” que tem como objetivo:

---

<sup>4</sup> Tese de Doutorado de Fernanda Ferreira de Oliveira (2022), que tem o objetivo de compreender as experiências estéticas infantis de um grupo de crianças pequenas da Educação Infantil pública de Piracicaba. As experiências foram advindas de um contexto organizado pela autora de forma virtual.

<sup>5</sup> A pandemia de covid-19 foi assim classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no mês de março de 2020. Desde então, a covid-19, doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, se fez presente em dezenas de países e contaminou mais de 655 milhões de pessoas. Segundo dados da OMS, entre 2020 e 2021, período mais crítico da pandemia, cerca de 15 milhões de pessoas vieram a óbito em todo o mundo, vítimas da covid-19. Por conta da gravidade da situação, as organizações de saúde mundiais orientaram os países a decretarem medidas de isolamento social a fim de minimizar a transmissão da doença. No Brasil, tivemos um período de isolamento social, havendo o fechamento temporário das escolas, sendo a comunicação através de equipamentos eletrônicos (celular, computador) a maneira que possibilitou algum diálogo entre professores e crianças.

[...] implementar ações e espaços de ateliês, [...] nas unidades escolares que ofertam Educação Infantil, sendo norteado por valores que emergem do diálogo entre a prática e a teoria, como os valores da participação/democracia, da diferença, da subjetividade e do cuidado das relações” (Fortaleza, 2020).

Tendo início em 2017, o Programa Ateliê surgiu com uma proposta, em formato de projeto piloto, voltado para a etapa Educação Infantil, buscando inspirar e sensibilizar as(os) professoras(os), através do estudo, reflexão e aproximação com os pensamentos de Loris Malaguzzi<sup>6</sup> e das práticas que acontecem em Reggio Emilia. Nesse contexto, inicialmente 12 Centros de Educação Infantil (CEI) foram escolhidos pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) para a realização do piloto, pois, “[...] era preciso experimentá-lo para que posteriormente pudessem ser ajustados programas, planos, orçamentos e recursos adicionais” (Simões; Maia; Cavalcante, 2018, p. 46).

Na etapa de implantação do projeto, além dos estudos e discussões sobre o tema com as unidades escolares, foi solicitado ao grupo de profissionais de cada CEI a construção do espaço “Ateliê” e a organização dos elementos de sua composição (Maia; Vilar; Araújo, 2020). A ideia de constituir um espaço da unidade escolar em espaço de “ateliê” foi uma das grandes intenções apresentadas pelo projeto, de forma que esse espaço é considerado um elemento importante para o desenvolvimento das práticas, objetivando a ampliação de vivências estéticas. Nessa perspectiva, o Projeto Ateliê:

[...] proporciona às turmas do Infantil I ao Infantil V acesso a ambientes destinados às experiências estéticas, com periodicidade semanal. Para tanto, os professores buscam conhecimento sobre a linguagem estética na perspectiva da criança pequena por meio de encontros para estudos de aprofundamento sobre a relevância da linguagem estética no desenvolvimento e aprendizagem da criança e do uso do espaço ateliê como meio de catalisação do seu desenvolvimento integral (Fortaleza, 2020, p.06).

Alguns meses após a implementação do projeto piloto, no ano seguinte, em 2018, houve uma ampliação do Projeto Ateliê, momento em que outros CEIs da rede municipal de ensino de Fortaleza puderam fazer a adesão e passaram a compor um grupo de 38 unidades escolares participantes do projeto. Nesse momento, iniciou o meu encontro efetivo com o Projeto Ateliê.

---

<sup>6</sup> Loris Malaguzzi foi um psicólogo e pedagogo italiano que idealizou um projeto educativo de uma pedagogia própria, a pedagogia da escuta, defendendo que cada criança é única e protagonista dos seus processos de aprendizagem. Suas ideias também exaltam a criatividade e expressão artística, valorizando princípios como a democracia, a ética e a estética.

Como professora de um CEI participante e, em seguida, convidada a ser professora referência do projeto na unidade escolar onde estava lotada, fui atravessada pelas propostas formativas e pelas ideias italianas trazidas para o nosso território, que tinham como objetivo “[...] fomentar a busca por uma proximidade com a linguagem artística” (Santos; Rodrigues, 2020, p.35), e que ganhavam o caráter de inovadoras, pois passaram a suscitar grupos de estudos sobre a abordagem reggiana dentro de cada unidade escolar, buscando significar e entrelaçar esses saberes à realidade de cada instituição.

No entanto, embora aprofunde a discussão posteriormente, é preciso dizer, desde já, que o percurso de implementação desse projeto e de constituição de um espaço de ateliê nos CEIs, inspirado em práticas italianas que pertencem a um contexto social, cultural, político e econômico tão diferente ao que temos em Fortaleza, não é algo simples. Desde o início, era necessário pensar sobre as múltiplas linguagens expressivas das crianças, sobre as práticas e sobre os materiais. Pensar ainda sobre o tempo, sobre organização e sobre os espaços onde as crianças pudessem vivenciar experiências estéticas era inerente a todo esse processo, uma vez que na perspectiva da abordagem de Reggio Emilia, o espaço é um potencializador de aprendizagens e “[...] o ateliê é um lugar pensado para acolher linguagens expressivas e comunicativas (...) espaços de vida pensados para dar voz e potencializar as múltiplas linguagens que pertencem às crianças” (Bega, 2023, p.11).

Refletir sobre os espaços como ambientes de aprendizagem na Educação Infantil já era um interesse que havia me motivado desde a Graduação em Pedagogia (2000), tendo permanecido durante a Pós-graduação em Docência na Educação Infantil (2015), quando pesquisei e escrevi trabalhos sobre a temática. No entanto, o Projeto Ateliê veio apresentar novos elementos e trazer aproximações entre Educação Infantil e a Arte, através das inspirações na abordagem reggiana, despertando outras curiosidades e questionamentos que se intensificaram ao longo dos anos de 2018 a 2021, com as vivências como professora participante do projeto.

Apresento então, a indagação principal desta pesquisa: o que as crianças pensam sobre o ateliê onde vivem propostas de arte?

Outras perguntas, que derivam da questão principal, surgiram durante as reflexões: como seria um ateliê pensado pelas/com/para as crianças? Quais seriam os seus elementos? Qual seria a sua organização? Quais seriam as suas cores? Quais seriam os seus cheiros? Qual seria o tempo de permanência nele?

Assim, partindo dessas questões, essa pesquisa de mestrado foi sendo delineada, e como forma de atender a algumas inquietações, essa investigação tem como objetivo geral

compreender, através de suas narrativas, como as crianças de um Centro de Educação Infantil de Fortaleza, participantes do Programa Ateliê, percebem o espaço onde acontecem as práticas de ateliê que envolvem a Arte.

Já como objetivos específicos, temos: descrever como o espaço do ateliê do CEI foi constituído enquanto ambiente para vivências estéticas; conhecer as propostas que as crianças experienciam no espaço do ateliê; saber os interesses e desejos das crianças em relação ao espaço do ateliê; produzir uma documentação, a partir das propostas trazidas pelas crianças, por meio de suas narrativas, para a composição de um ateliê na Educação Infantil - como produto de pesquisa obrigatório para conclusão do mestrado em artes, esse um material que pode vir a apoiar outros docentes nas reflexões sobre o tema.

Para essa investigação em Arte, foram adotados os princípios metodológicos da Pesquisa (Auto)biográfica, que serão descritos posteriormente, tendo em vista alcançar os objetivos já explicitados.

Esse trabalho está organizado em 6 capítulos, conforme a sua estruturação apresentada a seguir: 1. Saída do Cais: a pesquisadora e o encontro com a pesquisa; 2. Cartas Náuticas: o percurso metodológico; 3. O Farol: a navegação por concepções; 4. Submersão: o ateliê e suas afluições; 5. Chegada a um novo cais: o inesperado como ponto de partida; 6. O ateliê das crianças.

O primeiro capítulo, “Saída do cais: a pesquisadora e o encontro com a pesquisa”, traz o percurso do encontro da pesquisadora com a arte e do encontro com a pesquisa. Também contextualiza sobre os entrelaçamentos das crianças com a arte, no contexto das instituições de Educação Infantil, situando o leitor em relação ao tema, apresentando sua motivação e relevância científica e social. Ademais, traz a identificação da problemática e dos questionamentos pertinentes à pesquisa e o anúncio sobre a trajetória metodológica.

No segundo capítulo, intitulado “Cartas Náuticas: o percurso metodológico”, apresento o caminho metodológico dentro da vertente da Pesquisa (Auto)biográfica e algumas reflexões baseadas nos autores Ferrarotti (1991), Delory-Momberger (2011, 2012, 2016) e Passeggi *et al.* (2018), o *locus* e a identificação dos participantes-colaboradores.

Em “O Farol: navegando por concepções”, terceiro capítulo, os autores Ariés (1981), Kuhlmann Jr. (2011) e Sarmiento (2007) são o aporte para a reflexão sobre as concepções de criança e infância. O texto traz ainda diálogos entre Educação Infantil e ensino de arte, através das ideias de Luciana Ostetto (2010), Stela Barbieri (2012), Veia Vecchi (2017) e Susana Rangel Cunha (2017).

No quarto capítulo, “Submersão: o ateliê e suas afluências”, com os autores Vecchi (1999, 2016, 2017) e Hoyuelos (2021, 2023), dentre outros, apresento o ateliê reggiano com suas características e convido para uma reflexão sobre espaço e ambiente potencializador de aprendizagens, no contexto da Educação Infantil, assim como Programa Ateliê da rede municipal de Fortaleza e suas aproximações com a abordagem de Reggio Emília.

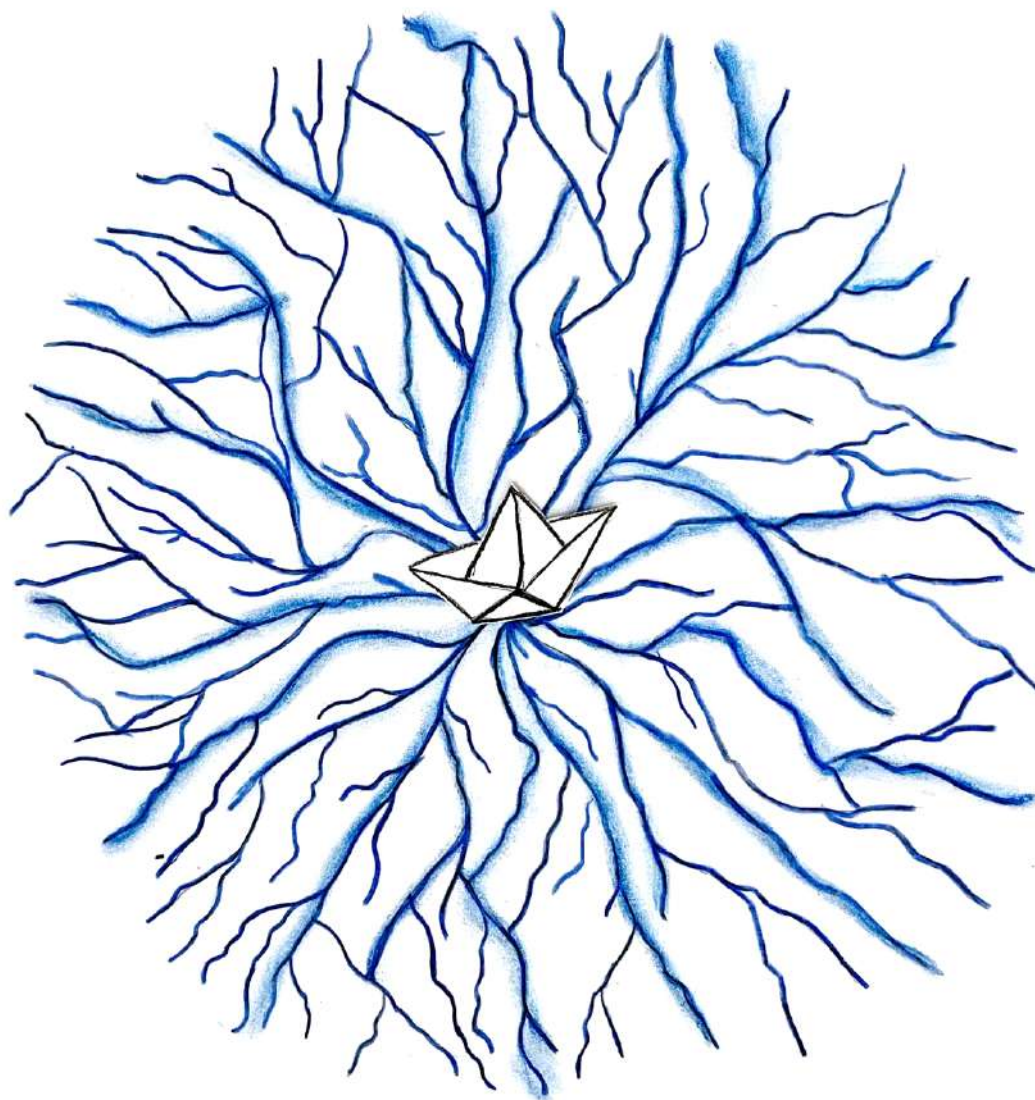
O quinto capítulo, “Chegada a um novo cais: o inesperado como ponto de partida” traz as análises do *corpus* constituído pelas observações e narrativas das crianças, fazendo um constante diálogo com autoras e autores mencionados ao longo do trabalho e apresentados como referencial teórico.

No sexto e último capítulo, “O ateliê das crianças”, constitui-se como produto desta pesquisa e apresenta o ateliê, pensado e elaborado a partir da perspectiva das crianças participantes-colaboradoras, assim como reflexões e questionamentos para o campo da docência.

Como considerações finais, serão destacadas, de forma resumida, as reflexões sobre essa pesquisa, sendo esse o ponto de partida para muitos outros desdobramentos.

## 2. CARTA NÁUTICA: O PERCURSO METODOLÓGICO

Figura 2 - Caminhos navegáveis.



Fonte: Elaborado pela autora.

As cartas náuticas servem como base para os navegantes, indicando as direções, informando sobre as profundidades, sobre os auxílios à navegação e sobre os perigos que podem ser encontrados de acordo com cada rota.<sup>7</sup> A figura 2, “Caminhos navegáveis” mostra algumas possibilidades, trajetos variados, diferentes e sem linearidade. É hora de fazer escolhas! A seguir, apresento a rota escolhida, através de reflexões sobre a pesquisa

---

<sup>7</sup> Cartas Náuticas - Centro de hidrografia da Marinha.

qualitativa, a narrativa (auto)biográfica como método de investigação e as estratégias para a construção das narrativas das crianças.

Maria Cecília de Sousa Minayo (2001) afirma que a pesquisa qualitativa se aprofunda no mundo dos significados e das relações humanas, universo que a estatística e os números não captam.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p.21).

Godoy (1995, p. 21) afirma ainda que a abordagem qualitativa “[...] permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”. Portanto, por suas características, essa pesquisa se configura como uma pesquisa qualitativa, pois essa abordagem tem como objetos de investigação o universo da produção humana, representações e intencionalidades, que dificilmente poderiam ser traduzidos em números e indicadores de qualidade (Minayo, 2011).

Dito isso, reitero que esta investigação, de natureza qualitativa, está situada no espectro da Pesquisa (auto)biográfica. Sem intenção de esgotar reflexões sobre essa vertente de pesquisa, faço uma exposição dialogada, de forma breve, de características da pesquisa biográfica/(auto)biográfica na perspectiva dos autores Ferrarotti (1991), Delory-Momberger (2011, 2012, 2016) e Passeggi *et al.* (2018).

Por muito tempo o conhecimento científico produzido no mundo foi guiado pelas perspectivas metodológicas das Ciências Naturais e Exatas, as chamadas ciências experimentais, do positivismo, da racionalidade e da objetividade dos fatos, deixando como secundário as “[...] múltiplas formas de interpretar e compreender sujeitos e fenômenos sociais” (Medeiros; Aguiar, 2018, p.152).

No entanto, com o tempo, uma insatisfação foi despontando, em especial, nos campos das Ciências Humanas e Sociais, ocasionando uma ruptura em relação aos modos de produzir conhecimento. Os autores Emerson Medeiros e Ana Lúcia Aguiar (2018) afirmam que esse movimento que despontou no início do século XX não cessou até a atualidade e evidenciam que

[...] são eventos dessa ordem, que pondo em xeque os pressupostos do conhecimento desenvolvido pela academia – principalmente pela “academia positivista” –, contribuíram para alimentar o desenvolvimento de metodologias e métodos

investigativos não ligados à pauta exclusiva da racionalidade na produção da ciência (Medeiros; Aguiar, 2018, p.153).

Assim, os autores apresentam que entre os anos 1920 e 1930, o método (auto)biográfico passou a tecer novos cenários no campo científico como “[...] alternativa para fazer a mediação entre as ações humanas que necessitavam de reflexões - não unicamente do ponto de vista lógico - com o mundo social e subjetivo dos sujeitos” (Medeiros; Aguiar, 2018, p.153).

Franco Ferrarotti (1991), que é um dos grandes nomes que discutem sobre esse método, situa, historicamente, o momento do seu encontro com o método biográfico. Em seu artigo “Sobre a autonomia do método biográfico”, o autor nos conta que iniciou na pesquisa biográfica buscando uma solução para as inadequações das investigações sociológicas por meio do uso de questionários estruturados de forma rígida, destacando ainda que o uso do método autobiográfico é uma ocasião oportuna para “renovar o pensamento sobre os fundamentos da sociologia”, pois segundo ele, o homem é universal e singular, dessa forma realiza o movimento de ida e vinda, do coletivo social para o singular universal, do singular universal para o coletivo social. Portanto, “[...] esse homem precisa ser estudado com ambas as perspectivas em simultâneo. E isso exige um método apropriado” (Ferrarotti, 1991, p.173).

Segundo a autora francesa Christine Delory-Momberger (2012), os questionamentos sobre a constituição individual, que é um dos temas centrais da antropologia, se colocam como fundantes da pesquisa biográfica: “como os indivíduos se tornam indivíduos?”.

[...] essa questão convoca muitas outras concernentes ao complexo de relações entre o indivíduo e suas inscrições e entornos (históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos, políticos); entre o indivíduo e as representações que ele faz de si próprio e das suas relações com os outros; entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência (Delory-Momberger, 2012, p.523).

Dessa forma, assim como indicou Ferrarotti (1991), a autora afirma que a pesquisa biográfica intenta explorar os processos de gênese do indivíduo (individuação), como um ser singular e social, uma vez que as experiências que vivemos acontecem, dentro de uma temporalidade, nos mundo históricos e sociais, trazendo as marcas e atravessamentos dos espaços sociais e dos campos institucionais.

Para Delory-Momberger (2016, p.137), “[...] falar sobre a construção da experiência é falar sobre o que está no âmago da atividade biográfica”. Segundo Delory-Momberger (2011, p.340) “[...] se existe, pois, um poder, encontra-se na narrativa. [...] um poder ‘historiador’. A narrativa narra histórias!”. Assim sendo, é possibilitado ao narrador, coletar, ordenar,

organizar, vincular situações e acontecimentos da nossa existência, logo, formatamos e atribuímos sentido ao que vivemos. Para além de uma forma de expressão, a narrativa biográfica permite o processo de estruturação e significação da experiência singular, sendo essa uma dimensão constitutiva da gênese e do tornar-se socioindividual (Delory-Momberger, 2016). A autora afirma ainda a pesquisa biográfica como uma corrente de pesquisa diferente das demais, pois insere a temporalidade como uma dimensão constitutiva da experiência humana: “[...] o ser humano faz a experiência de si mesmo e do mundo em um tempo que ele relaciona com a sua própria existência” (Delory-Momberger, 2016, p. 136).

Maria da Conceição Passeggi *et al.* (2018) afirma a pesquisa (auto)biográfica como uma “jovem ciência”, localizando sua eclosão no campo da pesquisa educacional como um desdobramento do movimento científico e cultural, ocorrido fortemente nos anos 1980, caracterizado pela instabilidade epistemológica decorrente do declínio dos grandes paradigmas

[...] a partir dos anos 1980, a crise dos grandes paradigmas, notadamente do estruturalismo e do behaviorismo, que haviam expulsado o sujeito do seu campo de investigação, abre novos horizontes para o “retorno do sujeito”, que reaparece sob múltiplas peles: a de autor, narrador, ator, agente social e personagem de sua história. Essa mudança [...] está alicerçada numa inversão das relações entre pensamento/cognição e linguagem. A linguagem deixa de ser concebida, unicamente, como instrumento de expressão do pensamento para ser entendida como fator estruturante das visões de mundo, um modo de perspectivar a realidade [...] e nessa mesma direção as representações do outro e de si (Passeggi; Souza, 2016, p.9).

Assim, a narrativa passou a ganhar espaço a partir dos anos 1980 e ser reconhecida como algo que está presente desde o início da história da humanidade e nas diversas instituições sociais, com suas diferentes vertentes e formas, desde narrativas jurídicas à narrativas infantis, românticas ou digitais etc. Dentro dessa variedade, Passeggi e Souza (2016) apontam o delinear da pesquisa (auto)biográfica: configurar, através da narrativa e dentro de uma sucessão temporal, a experiência individual.

Diante do explicitado, compreendo que a escolha pelas narrativas autobiográficas se constitui como método viável para alcançar os objetivos da investigação nesta pesquisa.

## **2.1 Pesquisa (auto)biográfica com crianças e suas especificidades**

Como dito anteriormente, a pesquisa em questão se trata de uma pesquisa com crianças e não sobre crianças. Ole Langsted afirma que não há outra forma ou método: ou se recorre às crianças ou se fica sempre trabalhando com a visão do adulto (Demartini, 2009).

Sendo uma pesquisa com crianças, se torna pertinente apresentar, brevemente, alguns aspectos da pesquisa (auto)biográfica com crianças, pois, de acordo com Passeggi *et al.*(2018), a pesquisa com crianças têm um caráter ainda mais desafiador, uma vez que esse tipo de pesquisa busca romper com a visão adultocêntrica validando e legitimando a reflexão das crianças sobre suas próprias experiências e, portanto, há de ser permeada por muito rigor para que sejam evitadas interpretações reducionistas sobre seus modos de refletir sobre si e sobre o mundo. Faz-se necessário atentar para que não haja enviesamentos e preconceitos ideológicos do pesquisador nas suas interpretações (Bourdieu, 1987 *apud* Sarmiento, 2000).

As pesquisadoras Ecleide Furlanetto, Conceição Passeggi e Karine Biasoli (2020, p.67) ressaltam que é fundamental, nas pesquisas com crianças, compreender os seus modos de narrar. Segundo essas autoras, “[...] as crianças narram as suas experiências utilizando-se de frases curtas, porém densas de sentido [...]” (Furlanetto; Passeggi, Biasoli, 2020, p.67), que são as *narrativas mínimas*, que embora sejam curtas, tem “ [...] uma extensão máxima de vida” (Passeggi *et al.*, 2018, p.112). Podem ser consideradas como uma potente fonte de pesquisa, pois são capazes de revelar aspectos importantes da vida de quem o narra.

Como afirma Bruner (2014, p.41), “ [...] as crianças ingressam cedo no universo da narrativa”, sendo capazes de refletir sobre o que lhes acontece desde muito cedo e por meio da “flexibilidade autobiográfica” citada por Passeggi *et al.* (2014, p. 50), como o movimento e capacidade do humano de refletir sobre si mesmo, a criança tem a possibilidade de estar como espectador e personagem da narrativa, em uma relação dialógica “entre o ser e a representação de si” (Passeggi *et al.*, 2014, p. 51). Dessa maneira, a criança assume um modo próprio de existência, pois, ao elaborar as suas narrativas ela toma consciência de sua reflexão sobre o vivido.

Para a pesquisadora e arte educadora Dr<sup>a</sup>. Luciane Goldberg (2016, p.220) “[...] a narrativa, sendo ela uma forma de organizar a experiência, ela se configura como elemento fundamental [...] para produzir sentidos sobre o mundo a partir do vivido, para o fortalecimento de si e das possibilidades de expressão e de identificação”. A partir disso, entendo que as narrativas das crianças também são um valioso objeto de estudo para que tenhamos acesso e possamos compreender sobre o que pensam a respeito e como se sentem em relação ao que vivem na escola, e, especificamente nessa pesquisa, sobre o contexto das vivências em arte oportunizadas no Ateliê.

As autoras Vivian Smith, Gabriela Bordini e Tânia Sperb (2009, p.182) afirmam que podemos considerar a narrativa como “[...] aspecto prioritário do desenvolvimento a ser oportunizado e promovido na escola infantil, coerente com o caráter amplo, lúdico e de

transição deste contexto” e denunciam ainda que embora tenhamos conhecimento sobre práticas de leitura, contação e outras estratégias utilizadas na Educação Infantil para ampliar e incentivar as suas construções, essa oferta pode não ser suficiente para ajudar as crianças a elaborarem uma sensibilidade narrativa. Um dos fatores apontados pelas autoras que vale destacar aqui é o aspecto da rotina nas unidades escolares de Educação Infantil e das atividades aligeiradas que podem restringir ou impedir o espaço para as narrativas das crianças.

Esse destaque vem de encontro com reflexões já apresentadas aqui, se às crianças não é oportunizado ou permitido um espaço de boa qualidade para as suas narrativas, como os adultos irão compreender como elas se sentem, o que pensam e o que desejam? Como validar os direitos das crianças em um espaço onde os adultos não se interessam por suas narrativas?

Portanto, a proposta de uma pesquisa com as crianças leva em consideração a sua alteridade, legitimando-a como “ser capaz de refletir ao narrar suas vivências e por essa via trazer informações importantes sobre as escolas da infância e sobre a criança.” (Passeggi *et al.*, 2018, p.47). As narrativas das crianças nos darão a oportunidade de conhecer culturas infantis<sup>8</sup> (Sarmiento e Pinto, 1997), descentralizando o olhar do adulto, sendo essa uma condição essencial para perceber a criança em sua complexidade e competência. De acordo com Passeggi *et al.* (2018, p.45),

ainda são recentes, [...] estudos e pesquisas que garantam a centralidade da criança como sujeito de direitos e que busquem compreendê-la na inteireza de seu pensamento, movimentos, ação, emoção, reconhecendo suas formas de ver e representar o mundo da vida como modos legítimos que assegurem processos de investigação científica.

Dito isso, Teresa Sarmiento (2018) afirma que as investigações com base na narrativa das crianças por meio da metodologia da (auto)biografia é uma área de emergência.

A pesquisadora Ana Maura Tavares dos Anjos (2021), afirma que os primeiros trabalhos brasileiros onde podemos encontrar as narrativas com crianças datam do ano de 2008 nos anais do III Congressos de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA). No entanto, embora o movimento (auto)biográfico no Brasil seja recente, já temos um acervo considerável de trabalhos, pesquisas e projetos nacionais e também projetos de cooperação científica internacionais (Passeggi; Souza, 2016).

---

<sup>8</sup> Sarmiento e Pinto (1997) afirmam as crianças como produtores culturais. As culturas infantis não são uma reprodução ou redução das culturas adultas, elas resultam dos modos diferenciados que as crianças percebem, interagem e comunicam o mundo.

## 2.2. Procedimentos metodológicos

Nesse contexto, as estratégias que elegi como para construção das narrativas são: a observação participante, a roda de conversa, a entrevista (auto)biográfica, o desenho e a fotografia das crianças, participantes-colaboradoras, como meios de expressão das suas narrativas. Também foi adotado o instrumento diário de bordo, que será chamado de diário de navegação, como espaço de registro e reflexão.

A observação torna-se adequada, pois possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que, segundo Lüdke & André (1986), traz uma série de vantagens. Os autores citados argumentam que “[...] na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (Lüdke & André, 1986, p.26). A observação eleita foi do tipo observação participante, quando o observador “[...] deixa de ser o espectador do fato que está sendo estudado” (Godoy, 1995, p.27).

Martins Filho (2011, p.100) faz uma análise sobre a observação participante enquanto procedimento metodológico, afirmando que é difícil para o pesquisador “fugir da participação”, uma vez que as crianças, em geral, estão convidando os adultos para as suas brincadeiras e buscando maneiras de interagir. Assim, longe das amarras metodológicas que impedem o pesquisador de interagir com as crianças, a observação participante favorece a relação entre as crianças e o pesquisador, corroborando para que seja possível acessar às narrativas das crianças.

A roda de conversa é um momento coletivo que já faz parte da rotina das crianças da Educação Infantil nas unidades públicas do município de Fortaleza<sup>9</sup>. Sendo uma organização conhecida pelas crianças, a roda de conversa foi pensada como uma das estratégias de coleta das narrativas, pois, como analisam as autoras Furlanetto, Passeggi e Biasoli (2020) essa estratégia estabelece uma organização onde os participantes podem se olhar nos olhos e, estando livres de uma organização de cima para baixo, temos uma redução em relação às situações hierárquicas entre as crianças e o adulto, uma vez que estão todos em uma horizontalidade.

---

<sup>9</sup> Roda de conversa: é um momento de partilha e construção de ideias em que as crianças relatam sobre suas experiências vividas, expressam seus desejos, sentimentos, emoções, legitimando seus direitos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017).” (Fortaleza, 2023, p.4).

A compreensão que permeia o termo redução, colocado acima, considera a ideia de assimetria estrutural apresentada por Sarmento (2008), que defende que existe uma hierarquia, estruturalmente já posta, mas que as crianças resistem e modificam essa relação especialmente quando são reconhecidas como pessoas de direitos. No contexto da pesquisa, a roda de conversa possibilita “[...] uma relação dialógica na qual a criança, ao narrar, extrai significados de sua vida cotidiana e de suas experiências” (Anjos, 2021, p.93) .

Para a construção das narrativas das crianças, também utilizei a entrevista, que segundo Gil (1987), possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social, sendo considerada uma técnica muito eficiente para a obtenção de elementos em profundidade acerca do comportamento humano. Para a autora Zélia de Brito Demartini (2009) é fundamental que o pesquisador estabeleça um certo grau de relacionamento com as crianças para que seja possível obter respostas ao que está propondo. No entanto, Delory-Momberger (2012) nos convida a refletir de forma mais profunda, sobre entrevistadora(o) e entrevistado, ao questionar sobre como é constituído o espaço heurístico da entrevista.

Segundo a autora, é importante esclarecer que a entrevista na pesquisa biográfica se diferencia de outras formas de entrevista em alguns aspectos discutidos por ela, os quais elenco a seguir: a) embora todas as entrevistas tenham como finalidade de colher e ouvir a fala de uma pessoa em determinado momento da vida e sua experiência, para a pesquisa biográfica esta fala é uma “dimensão constitutiva da individualidade”; b) o investigador deve conhecer o campo e os contextos onde desenvolve a sua observação para que possa apreender e compreender as biografias individuais e dos mundos que participa; c) a pesquisa biográfica busca compreender a configuração singular dos fatos, de significações e interpretações que cada um dá a sua própria existência; d) ao entrevistado é solicitado que conduza um trabalho de investigação, que elabora a narrativa, sendo esse um movimento duplo de pesquisa (entrevistador e entrevistado); e) a entrevista não segue a ordem canônica de perguntas-respostas, o entrevistador deve seguir o narrador, dando espaço e liberdade para que possa se expandir, acolhendo as suas falas e formas de existência.

Considerando as especificidades da pesquisa com crianças, o pesquisador precisa desenvolver atitudes e posturas que, compreendendo a criança em suas particularidades, vislumbra procedimentos metodológicos potentes para a constituição de narrativas autobiográficas das crianças, nesse sentido, a ludicidade tem sido apontada como caminho proficuo na escolha dos instrumentos de constituição de dados (Passeggi *et al.*, 2014, Passeggi, 2018; Anjos e Passeggi, 2018; Anjos 2021).

A autora Eloisa Rocha (2008, p. 45) alerta ainda que é importante lembrar que “[...] quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é a central e nem a única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais”. Dessa forma, é necessário que o pesquisador esteja atento às múltiplas linguagens e os limites no grau de compreensão que podemos alcançar, sendo esse um dos desafios desse tipo de pesquisa. Segundo Rocha (2008, p.45):

No caso das crianças, a lógica da comunicação com ela, para conhecer seu ponto de vista, não pode centrar-se na oralidade, muito menos de forma exclusiva na escrita. Por isso há necessidade de cruzar fala ou diálogos em grupo com desenhos, com fotografias - feitas pelas próprias crianças, por exemplo, a respeito do que elas privilegiam na creche, do espaço que elas gostam de ficar, do que elas gostam de fazer - em vez de formular apenas uma pergunta genérica e direta.

Dialogando com as ideias de Rocha (2008) sobre as formas de expressão da narrativa das crianças e ampliando a reflexão sobre o desenho, Goldberg (2016) afirma que o desenho das crianças é uma forma privilegiada no processo (auto)biográfico, considerando ainda que nesse campo de pesquisa as palavras sempre estiveram em um lugar de destaque. De acordo com Goldberg (2016, p.28):

[...] o desenho é meio privilegiado para tal, constituindo-se numa importante via de acesso dessas crianças às suas próprias histórias, ao seu “eu”, ajudando na figuração de si. Sendo o desenho um processo formativo e formador, meio de expressão, comunicação, organização e elaboração das vivências e experiências, nele, encontram-se elementos importantes da criança e de sua vida, expressos em uma gramática visual, singular em cada criança, uma linguagem simbólica que incorpora mais do que traços no papel, mas todo um processo ativo decorrente do ato de desenhar.

Refletindo sobre a ação narrativa de desenhar, Michele Santos (2011, p.24) afirma que ela “[...] dá abertura a um mundo de possibilidades por lançar o olhar para o impensado, fazendo descortinar o que está nas entrelinhas”. Portanto, compreendendo como uma importante linguagem das crianças e como uma forma privilegiada de expressão (Goldberg, 2016), o desenho também foi adotado como uma estratégia de expressão e escuta das narrativas das crianças, no entanto, sem a intenção de investigação sobre o desenvolvimento do desenho infantil.

De acordo com a proposta de realizar uma pesquisa com crianças, não as colocando como objetos da pesquisa e sim como participantes-colaboradores, acredito que seja importante empodera-las como pesquisadores. Pensando nisso, elenquei a estratégia da fotografia, também como uma linguagem expressiva, para que fosse mais um meio de

encontrar com as narrativas das crianças, considerando o interesse pelo uso da tecnologia através de um aparelho celular, que é um item tão próximo e presente no cotidiano das crianças na atualidade. Lúcia Manoela Lopes (2019, p.34) afirma que a fotografia “[...] pode ser uma aliada na comunicação do que está à nossa volta, do que acontece, do que gostamos ou não gostamos, do que pode ser mudado positivamente nos espaços onde vivemos”. Assim, a ideia de ter fotografias feitas pelas crianças veio somar elementos para as suas narrativas.

O diário de navegação é um tipo de livro onde são registrados os acontecimentos importantes da viagem marítima. Nele são anotadas as condições de tempo, os tripulantes que estão naquela viagem e a rota a ser seguida. Como afirma Madalena Freire (1996, p.22), “Escrever deixa marca, registra pensamento, sonho [...]. Mediados por nossos registros armazenamos informações da realidade, do objeto em estudo, para poder refleti-lo, pensá-lo e assim apreendê-lo; transformá-lo; construindo o conhecimento antes ignorado”.

Diante disso, um diário de navegação foi adotado nesta pesquisa, levando em consideração a importância desse elemento como um espaço de registro e reflexão da pesquisadora durante o trajeto constituído junto às crianças.

### **2.3. O *locus* e os participantes-colaboradores**

A pesquisa tem como *locus* um CEI que faz parte da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, que, por questões éticas, chamarei de CEI Barlavento<sup>10</sup>. Esse CEI, inaugurado no ano de 2014, possui 7 salas referência e em 2024, ano que aconteceu esta pesquisa, o CEI atendeu 188 crianças, distribuídas em 10 turmas, do Infantil 1 ao Infantil 5.

O CEI Barlavento passou a integrar o programa Ateliê no ano de 2018, quando iniciou a constituição de um espaço de ateliê, que era uma das orientações do programa. De acordo com a sua Proposta Pedagógica, o Ateliê já teve vários formatos e atualmente funciona localizado no pátio, em um local aberto.

Os participantes da pesquisa são crianças matriculadas no agrupamento Infantil V do CEI Barlavento, compondo um grupo de 6 crianças com idade entre 5 e 6 anos, sendo 3 meninas e 3 meninos. A escolha das crianças para a participação e colaboração na pesquisa aconteceu após um primeiro contato realizado por meio de um encontro na escola para observação em contexto de sala e no espaço Ateliê. Tendo em vista a necessidade de compor

---

<sup>10</sup> A decisão de escolher um nome fictício para o CEI pesquisado tem a intenção de preservar as crianças e profissionais desta unidade escolar. Barlavento é um termo náutico que faz referência à direção de onde o vento sopra.

um pequeno grupo de participantes e considerando o aspecto do tempo para a realização da pesquisa, foi necessário estabelecer alguns critérios de escolha das crianças: i) crianças presentes no dia da primeira visita e que demonstram interesse em participar das atividades no espaço do ateliê propostas pela professora da turma; ii) crianças que frequentam essa unidade escolar, no mínimo, desde 2023, tendo um maior tempo de experiências naquele espaço de ateliê. iii) crianças que aceitem participar da pesquisa, após o convite e esclarecimento e que tenha a sua participação consentida pela família também após realizado o convite e esclarecimento das questões éticas, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

#### **2.4. Estratégia para a constituição das narrativas**

Essa investigação utiliza como inspiração de estratégia metodológica o protocolo<sup>11</sup> do Alien, inicialmente idealizado por Martine Lani-Bayle, e posteriormente adaptado por grupos de pesquisa, tendo coordenação da pesquisadora Maria da Conceição Passeggi. Conforme Passeggi e Souza (2016), o protocolo do Alien consiste em utilizar como recurso lúdico nas rodas de conversa, tendo em vista a aproximação e vinculação com as crianças participantes, um boneco representando um extraterrestre, chamado Alien, que veio de um planeta distante onde não existe escola. Dessa maneira, as crianças são convidadas a falar sobre a escola para que o personagem conheça o que é escola e o que se faz nela, a partir disso, outros desdobramentos vão surgindo, mediados pelo pesquisador, compondo assim o material de pesquisa. Esse protocolo adaptado da proposta original de Lani-Bayle (2014) esteve presente em pesquisas nacionais e internacionais, no contexto escolar, hospitalar e de acolhimento.

Para Furlanetto, Passeggi e Biasoli (2020, p. 63) “ [...] o protocolo garantiu processos espontâneos de elaboração das narrativas sobre as experiências escolares, a hospitalização e o adoecimento”, de forma que as expectativas sobre a construção de sentidos por parte das crianças, a partir das narrativas, passou a ter caráter de evidência de pesquisa. Segundo as autoras, essa reflexão conduz para a continuidade dos questionamentos sobre a reflexividade narrativa produzida pelas crianças ao narrarem as suas experiências vividas.

Ao refletir sobre a metodologia e realizar leituras sobre as especificidades da pesquisa com crianças, me indaguei sobre que estratégia utilizar para apoiar a construção das narrativas das crianças que estariam comigo construindo a pesquisa. Partindo dessa questão, me

---

<sup>11</sup> Protocolo do projeto internacional “Raconter l’*école en cours de scolarisation*” [Falar sobre a escola durante a escolarização], coordenado por Martine Lani-Bayle, da Université de Nantes.

debrucei em textos que traziam o protocolo do uso do Alien (Lani-Bayle, 2014), no entanto, pensando sobre essa criança contemporânea, considerando que são “nativas digitais”<sup>12</sup> (Prensky, 2001), decidi aliar tecnologia, que é uma área que tenho bastante interesse, com a inspiração do protocolo de Lani-Bayle (2014), como apresento a seguir.

#### **2.4.1. Criando o recurso lúdico: o personagem Z**

A pesquisadora Adriana Fernandes (2019) reflete que a criança contemporânea está em contato, desde cedo, com diferentes narrativas que chegam por meios tecnológicos e digitais, de forma que é impossível negar que os espaços e recursos midiáticos constituem-se também como lugares de formação. Dentro desse contexto, sendo inspirada pelo protocolo de Lani-Bayle, defini que faria uma peça de audiovisual entrelaçando a ideia original do Alien com as tecnologias digitais, elaborando então uma nova proposta.

Então, o enredo do audiovisual foi pensando trazendo o próprio personagem falando para as crianças, contando que frequenta uma escola no seu planeta, mas lá não tem os materiais que ele observa as crianças usando aqui na Terra. De uma forma divertida, o personagem fala que tem um telescópio muito potente, e através dele ele consegue ver algumas coisas aqui na Terra e a partir disso surgiu seu interesse por esses elementos que as crianças usam em suas criações. Continua a narrativa apresentando as ideias que teve para vir à Terra visitar as crianças, mas sem sucesso.

Dessa maneira, ele teve a ideia de enviar uma mensagem através de um comunicador, e essa mensagem foi captada pelo equipamento da pesquisadora. Então ele lança a missão: obter informações sobre o espaço do Ateliê. O ser intergalático afirma que tem a intenção de criar, junto com seus amigos, um ateliê na escola que frequenta em seu planeta, seguindo as sugestões que as crianças lhe trouxeram. Para isso, ele precisa da ajuda das crianças e também da mediação da pesquisadora.

Para dar conta desse roteiro eu precisava construir esse personagem extraterrestre que traria a sua narrativa e pediria ajuda às crianças. Assim, elenquei alguns pontos para a construção do personagem: i) ter um aspecto físico interessante, diferente de um terráqueo, mas ao mesmo tempo familiar; ii) não ter estereótipo de alienígena, com aqueles grandes olhos pretos e brilhosos, afastando qualquer tipo de desconforto ou repulsa em relação à

---

<sup>12</sup> “Nativos digitais” é um termo que foi criado pelo pesquisador Marc Prensky para fazer referência a uma geração de pessoas que nasceram e cresceram imersas na era da tecnologia digital.

imagem que seria apresentada; iii) não ter aspecto de monstro, como olhos acima da cabeça, tentáculos e outras formas que afastam de características próximas aos seres humanos.

Pesquisei sobre aplicativos em que fosse possível fazer a construção do personagem a partir de recursos digitais, adicionando movimento, cenário e voz. Assim, cheguei ao *Animaker*<sup>13</sup> e o extraterrestre começou a ganhar forma. Sua aparência ficou diferente, mas ainda com características aproximadas aos seres humanos. Uma pele azul, sem cabelos e com olhos amendoados (Figura 3). Com o personagem construído, iniciei a escrita final do roteiro, que tinha como ideia principal o convite às crianças para o ajudarem a compreender o Ateliê.

Cena a cena a animação foi sendo elaborada e o cenário inserido. Depois os movimentos e em seguida a voz, momento em que surgiram outros questionamentos: como deveria ser a voz do extraterrestre? Gravei o áudio da fala do personagem usando a minha própria voz, como teste, mas tinha planejado pedir a outra pessoa para gravar em áudio o texto que escrevi. Porém, em um desses testes com a minha voz, fiz a edição de áudio com um outro aplicativo, chamado *Capcut*<sup>14</sup>, chegando a um resultado que considerei satisfatório. Não era uma voz humana, mas uma modificação aproximada de uma voz infantil, que deu ao personagem um tom agradável.

Figura 3: Oi, eu sou o Z!



Fonte: Elaborado pela autora.

---

<sup>13</sup> *Animaker* é uma plataforma em nuvem, de criação e edição de vídeos animados, apresentando possibilidade de construção de personagens e cenários.

<sup>14</sup> *CapCut* é um programa de edição de vídeo gratuito, que disponibiliza recursos como efeitos de transição, filtros, legendas e faixas de áudio para ajudar o usuário em sua produção audiovisual.

A questão seguinte que me ocorreu foi nomear o personagem. Dar-lhe um nome traria mais proximidade entre ele e as crianças, do que chamá-lo de extraterrestre ou de Alien. As crianças nesse período de 5 e 6 anos, estão bastante interessadas em seus nomes, em especial por ocasião do processo de leitura e escrita, que inicia a partir do nome próprio. Dessa maneira, pensei que seria importante dar um nome ao extraterrestre. Qual seria um bom nome para esse personagem? No meu imaginário, deveria ser um nome fácil e curto. Três letras, duas letras... lembrei de Zé, mas refleti que seria familiar demais, teria que ser um nome de outro planeta. Então ficou apenas o Z! Gravei o áudio inicial, quando o personagem se apresenta às crianças: “Oi, eu sou o Z!” e achei que ficou bastante interessante!

Segui para os ajustes finais do material audiovisual para apresentar para as crianças, definindo que esse seria o convite e a estratégia para a explicação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), partindo do próprio personagem.

Após o encontro inicial, quando as crianças participantes-colaboradoras foram escolhidas a partir dos critérios já citados, convidei o grupo para uma roda de conversa. Durante esse momento apresentei o ser intergaláctico chamado Z, que havia entrado em contato comigo pedindo ajuda. Foi nesse contexto, que aconteceu o convite e todas as informações sobre a proposta foram apresentadas para as crianças e, posteriormente para suas famílias, como irei explicitar adiante.

## **2.5. Aspectos éticos na pesquisa com crianças**

Do ponto de vista ético essa pesquisa atende aos dispositivos estabelecidos na Resolução nº CNS 466/2012, que versa sobre o respeito à dignidade humana e a proteção aos participantes de qualquer pesquisa, assim como os dispositivos da Resolução nº 510/2016 que estabelece normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

As ações da investigação foram realizadas somente após o convite e a conversa explicativa sobre os aspectos desta pesquisa e a efetivação do registro, através da assinatura no TCLE pelos adultos responsáveis pelas crianças participantes, bem como a organização das informações, em linguagem acessível para as crianças, sobre as questões da pesquisa, o aceite e a assinatura do TALE.

Destaco ainda outros aspectos relacionados à ética na pesquisa com crianças, como o sigilo em relação aos seus nomes, assim como à sua unidade escolar, como já citado, que trazem nomes fictícios. Especificamente sobre os nomes das crianças apresentados aqui, destaco que foram nomes escolhidos pelos participantes-colaboradores, como explicito no

capítulo 5. Da mesma maneira, as imagens, filmagens e áudios, construídos durante essa pesquisa, se manterão em sigilo para resguardar as crianças, conforme a legislação que trata dos cuidados em relação ao uso da imagem, sendo um material de análise da pesquisadora.

Através do personagem criado, foi feito o convite para as crianças e em seguida conversamos, a partir da narrativa do personagem, sobre a gravação dos áudios, sobre a captura de imagens, sobre os demais procedimentos da pesquisa e sobre a permissão dos responsáveis. Também foi explicado para as crianças que poderiam escolher participar ou não participar. E mesmo decidindo participar, destaquei que poderiam desistir a qualquer momento que desejassem e então aconteceu a leitura do TALE.

As crianças convidadas aceitaram participar e realizaram a assinatura do TALE. No momento posterior, aconteceu a conversa com os familiares sobre a pesquisa, com o apoio da professora referência da turma e a solicitação da assinatura do TCLE, caso permitissem a participação da criança.

## **2.6 . O traçado da rota**

Para a produção das narrativas organizei 9 encontros com o grupo de crianças, utilizando as estratégias escolhidas para o percurso da investigação, conforme explicitado no Quadro 1. A palavra *encontro*, usada para nomear os momentos com as crianças, me remetem ao encontro dos rios com o mar: os estuários. Corpos d'água costeiros, com ligação livre ao oceano aberto.

Nesses locais, a água salgada se mistura com a água doce. No entanto, ainda que essas águas estejam juntas, por ser mais leve, a água doce faz uma camada distinta na superfície. Essas áreas estuarinas são de grande importância para o bioma marinho, estando entre os ambientes mais produtivos da Terra.<sup>15</sup> E assim considero os encontros com as crianças: estão entre os encontros mais ricos da Terra.

---

<sup>15</sup> Informação disponível em: <https://olharoceanografico.com/o-que-sao-os-estuarios/>.

Quadro 1 - Organização de encontros da pesquisadora com as crianças.

Encontro	Procedimento
<b>Encontro 1</b>	Encontro inicial com as crianças - convite para uma roda de conversa: apresentação da pesquisadora e explanação sobre a pesquisa para as crianças.
<b>Encontro 2</b>	Roda de conversa: retomada da apresentação da pesquisadora e convite às crianças para assistirem ao audiovisual do extraterrestre. <i>“O que é o ateliê?”</i>
<b>Encontro 3</b>	Roda de conversa: conversar sobre o ateliê. Convidar as crianças para fazerem um desenho sobre o ateliê do CEI Barlavento. Conversar sobre seus desenhos.
<b>Encontro 14</b>	Roda de conversa: conversa sobre a documentação organizada a partir das construções do encontro passado. Conversar sobre o espaço e sobre os materiais que lá existem.
<b>Encontro 5</b>	Roda de conversa: conversa sobre a documentação organizada a partir das construções do encontro passado. Convidar as crianças para fazerem registros fotográficos e ou filmagens sobre o espaço do ateliê. Conversar sobre os registros.
<b>Encontro 6</b>	Roda de conversa: conversa sobre a documentação organizada a partir das construções do encontro passado. Convidar o grupo para um desenho de sobreposição sobre o ateliê, em uma folha de acetato a partir das fotos feitas por eles.
<b>encontro 7</b>	Roda de conversa: <i>“como seria um ateliê feito por você?”</i> Convidar as crianças para fazerem desenhos de um ateliê de artes que considerem bem legal para juntarmos as ideias e sugerimos ao extraterrestre. Conversar sobre as elaborações das crianças.
<b>encontro 8</b>	Roda de conversa: apresentar para as crianças, de forma dialógica, o material que produzimos na investigação. Perguntar se desejam apresentar para os demais colegas e combinar como faremos.
<b>encontro 9</b>	Encontro de partilha para os colegas da sala e agradecimento. Mensagem de despedida do Z

Fonte: Elaborado pela autora.

## 2.7. O navegar nas narrativas das crianças

Figura 4 - Navegar em roda.



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos 9 encontros as crianças construíram as suas narrativas em relação ao Ateliê. Pensando sobre as suas narrativas (orais, pictóricas, gestuais, fotográficas, entre outras) construídas pelas durante os encontros da pesquisa, refleti sobre como se daria o processo de organização e análise dessas produções.

Considero importante trazer aqui uma reflexão que me atravessou durante o percurso da pesquisa em relação às reflexões sobre as construções narrativas. O fato é que, desde que iniciei essa escrita, passando pelo momento da qualificação da dissertação junto à banca, até chegar à pesquisa *in loco* com as crianças participantes-colaboradoras, eu considerava que a análise das construções narrativas das crianças poderia se dar por meio da estratégia da documentação pedagógica. Porém, na medida em que os encontros com as crianças aconteciam, as suas produções narrativas iam ganhando corpo e então um conjunto de

observáveis, elaborados a partir das narrativas, era organizado por mim para retornar às crianças, que teciam mais narrativas sobre o vivido a partir desses observáveis.

Com isso, eu estava documentando o processo narrativo das crianças dentro do contexto criado para a pesquisa, que é a narrativa sobre o ateliê. Mas, embora as crianças voltassem às suas produções narrativas, esse processo não retroalimentava outras ações, uma vez que os encontros com as crianças já estavam definidos, até por conta de uma necessidade própria da limitação do calendário escolar. E, mesmo compreendendo como premissa que a pesquisa estava sendo construída junto com as crianças, portanto, havia flexibilidade em relação ao que estava previsto, as estratégias haviam sido pensadas, dentro de um rigor científico e deveriam dar conta dos objetivos propostos na pesquisa.

### ***2.7.1. Os observáveis e a análise das narrativas***

Nessa travessia, compreendi que a estratégia da documentação pedagógica não seria adequada para a pesquisa em questão por não ter circularidade e continuidade nos desdobramentos com as crianças junto aos seus processos e assim, não passar por todas as etapas que a documentação pedagógica exige. Para ficar mais compreensível, é necessário explicitar que a documentação pedagógica é uma estratégia sistematizada e amplamente desenvolvida dentro da abordagem reggiana, sendo um dos princípios fundamentais da sua pedagogia.

Em sua tese, que tem como título “A documentação pedagógica como uma possibilidade de transformação da pedagogia na Educação Infantil”, a professora e pesquisadora Ana Paula Furtado (2023, p. 87), adverte que:

é importante esclarecer que a documentação pedagógica não é uma ação isolada, mas um conjunto complexo de estratégias igualmente profundas e que se complementam no intuito de, através da observação, registro, revisitação para análise e discussão, interpretação, comunicação e avaliação (não necessariamente nessa ordem), subsidiar a construção de práticas pedagógicas conscientes e responsáveis.

Autores como Rinaldi (2016), Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2017) e Gunilla Dahlberg (2016), nos ensinam que a documentação pedagógica não se resume a registrar as experiências cotidianas das crianças, na verdade, se trata de um processo cíclico, reflexivo e contínuo. Fochi (2019) alerta ainda que se torna essencial situar os aspectos da documentação pedagógica para que não aconteça a redução de seu conceito e essência a uma simples técnica de registrar ou compilar informações, pois as ações de registrar e organizar os

registros “ [...] não são suficientes para acolher um dos principais pressupostos da documentação pedagógica, que é o de reposicionar adultos e crianças na relação educativa a partir de uma transformação que se faz na prática pedagógica”<sup>16</sup> (Fochi, 2023).

Dito isto, entendo que as produções narrativas das crianças foram documentadas, tendo um processo de registro, organização e reflexão, portanto, não se trata de uma documentação pedagógica, mas de uma documentação de observáveis, tomando como base a ideia de Fochi (2019) que define observáveis como registros, derivados de observações e produções.

Rinaldi (2016) comenta que historicamente o termo documentação se refere a uma coleção de documentos utilizados para comprovar fatos, relacionando-se ainda com a evolução do pensamento científico e com uma conceituação do conhecimento como uma forma passível de demonstração e comprovação. No entanto, segundo a autora, recentemente o conceito de documentação ingressou no ambiente acadêmico, mais especificamente na esfera didático-pedagógica, sofrendo alterações em relação à sua definição. Assim, ela analisa que “[...] nesse contexto, a documentação é interpretada e utilizada por seu valor como ferramenta para recordar: isto é, como possibilidade de reflexão. [...] A leitura e a convocação da memória, portanto, tem lugar após o fato” (Rinaldi, 2016, p. 210).

Para ampliar essa reflexão, volto às ideias de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019, p. 51) quando afirmam que “[...] a documentação cria evidências para a compreensão da criança como ser que sente, pensa, relaciona-se, age, explora, comunica, narra, ou seja, um ser que vive e aprende”. Dessa maneira, quando o adulto possui o que esses autores chamam de “artefatos culturais das crianças”, que seriam os observáveis documentados, na perspectiva do Fochi (2019), é mais fácil e significativo iniciar conversas, diálogos e comunicações sobre esses artefatos e experiências (Fochi, 2019, p. 52).

Portanto, para compor o *corpus* desta pesquisa, reitero que elegi a estratégia da documentação de observáveis, que são: os desenhos produzidos, as fotografias e vídeos feitos pelas crianças, as gravações transcritas de suas falas durante as rodas de conversa, assim como as falas sobre seus desenhos e sobre os seus registros fotográficos e ou de vídeo.

A documentação editada e impressa foi disponibilizada para as crianças, com a intencionalidade de uma revisitação às experiências e narrativas, dando visibilidade aos seus processos e gerando outras narrativas na medida em que acessavam, refletiam e dialogavam a

---

<sup>16</sup> 18min09s.

partir do material impresso. A documentação dos observáveis compõem o capítulo 5, onde apresento as reflexões, análises e diálogos partindo das produções narrativas das crianças.

Para as reflexões sobre a narrativas das crianças busco apoio na metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), que, segundo Moraes (2003), acolhe não apenas textos e discursos, pois se insere em uma perspectiva em que considera que o termo *texto* “[...] deve ser entendido num sentido mais amplo, incluindo imagens e outras expressões linguísticas” (Moraes, 2003, p.194).

Além das falas das crianças durante as rodas de conversa, os momentos de produção de desenhos também foram permeados por falas, compondo um acervo de textos, a partir das transcrições das narrativas construídas. Goldberg (2016), em sua tese de doutorado intitulada “Autobiografismo: desenho infantil e biografização com crianças em situação de acolhimento institucional”, salienta que:

[...] o ‘relato’ pelo desenho infantil é sempre um processo, algo que tem um antes e um depois, portanto, a narrativa oral é importante para compreendermos mais ainda o que a criança pensa, sente e expressa por meio do desenho. Assim, toda narrativa gráfica pode vir acompanhada de uma narrativa oral, a qual complementa e enriquece o relato, nos dá mais informações sobre os mundos de vida da criança (Goldberg, 2016, p.107).

Considerando ainda a imprevisibilidade própria da pesquisa com narrativas (auto)biográficas, uma vez que as narrativas são únicas e subjetivas, lançar-se em um movimento de envolvimento profundo, criativo e de interpretação, como propõe a ATD, é adequado para apoiar o pesquisador nos processos de análise das narrativas das crianças.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p.94):

Realizar uma Análise Textual Discursiva é pôr-se no movimento das verdades, dos pensamentos. Sendo processo fundado na liberdade e na criatividade, não possibilita que exista nada fixo e previamente definido Exige desfazer-se de âncoras seguras para se libertar e navegar em paragens nunca antes navegadas. É criar os caminhos e as rotas enquanto se prossegue, com toda a insegurança e incerteza que isso acarreta. [...] requer do pesquisador assumir uma viagem sem mapa, aceitar o desafio de acompanhar o movimento de um pensamento livre e criativo, de romper com caminhos já prontos para construir os próprios [...].

Na metodologia da ATD, os elementos que compõem o *corpus* da pesquisa, que são os textos, são os materiais que o pesquisador irá se debruçar, atribuindo sentidos e significados. O autor destaca ainda como pressupostos a compreensão que existe uma polissemia em qualquer texto, suscitando em diferentes tipos de leitura e em múltiplas possibilidades de interpretações.

Organizada em 4 etapas, que Moraes (2003) chamou de focos, ele aponta que os três primeiros constituem os elementos principais, como explicito a seguir: i) a desmontagem dos textos, também chamado de unitarização, ii) o estabelecimento de relações, iii) a captação do novo emergente e iv) o processo auto-organizado.

A unitarização é o primeiro passo do ciclo de análise e consiste no processo de desmontagem dos textos, sendo uma decisão do pesquisador como irá fragmentar esse texto, tendo em vista perceber detalhes e partes importantes. Essa fragmentação irá constituir unidades de análise pertinentes ao fenômeno pesquisado. Para Moraes e Galiuzzi (2016, p. 43) esse é um momento trabalhoso e de desordem, que pode ser interpretado como um momento caótico, no entanto, “[...] a partir disso criam-se condições para a emergência de interpretações criativas e originais, produzidas a partir da capacidade do pesquisador de estabelecer e identificar as relações entre as parte e o todo [...]”.

Essa temporária desorganização será o mote para o próximo momento do ciclo, que é a categorização ou estabelecimento de relações. Após a identificação das unidades, acontece o movimento de buscar semelhanças entre esses fragmentos, nomeando e definindo as categorias. Com possibilidade de organização de forma dedutiva, indutiva ou ainda intuitiva, essas categorias vão sendo constituídas pelo pesquisador.

Nessa pesquisa em questão, constituí as categorias usando o método indutivo, que, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2016, p. 45):

[...] implica em produzir as categorias a partir das unidades de análise construídas desde o corpus. Por um processo de comparar e contrastar constante entre as unidades de análise, o pesquisador organiza conjuntos de elementos semelhantes, geralmente com base em seu conhecimento tácito [...] Este é um processo indutivo [...] resultando no que se denomina de categorias emergentes.

Ainda que as categorias tenham sido construídas a partir do *corpus*, Moraes e Galiuzzi (2016) apontam que os três métodos possuem algum grau de intuição, trazendo um aspecto de criatividade. Destacam ainda que a escolha pelos métodos para a categorização está atrelada a um conjunto de pressupostos teóricos e paradigmáticos, tendo seu momento de validação “quando é capaz de propiciar uma nova compreensão sobre os fenômenos pesquisados” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p.48)

Com as categorias definidas o pesquisador busca elementos, a partir de argumentos bem elaborados, que permitam explicitar a relação das mesmas para a compreensão de um todo. Como uma costura, que deve acontecer mediante um processo aprofundado, e que “só

pode ser atingido por meio de movimentos hermenêuticos em espiral” (Moraes; Galiazzi, 2016, p.52).

Moraes e Galiazzi (2016), apresentam a metáfora de um relâmpago, no qual a luz que ele produz não possibilita ver uma paisagem por completo, com detalhes, se fazendo necessários outros movimentos para dar conta de uma totalidade. Esse momento pode ser entendido como um caminho inverso ao da fragmentação, sendo uma aglutinação.

Para a Captação do Novo Emergente, que é o terceiro foco da metodologia da ATD, fechando o primeiro ciclo de análise, o pesquisador precisa se colocar como autor, assumindo seus argumentos. Trata-se do momento em que são elaborados os textos, a partir das categorias, com a argumentação, a interpretação e um conjunto de interlocuções teóricas.

Moraes e Galiazzi (2016, p.67) analisam que:

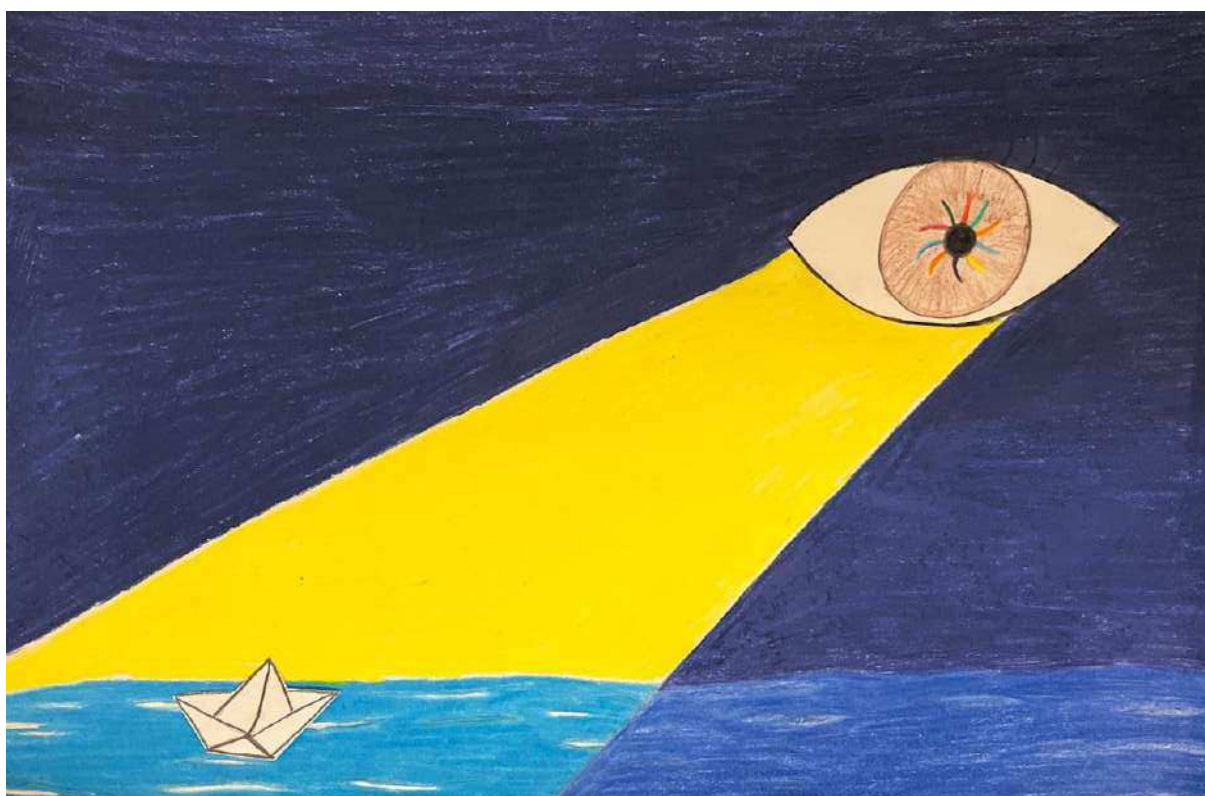
Desse modo, a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de novos significados em relação a determinados fenômenos, a partir de materiais textuais referentes a esses fenômenos. Nesse sentido, é um efetivo aprender, aprender auto-organizado, resultando sempre em um conhecimento novo.

Partindo da compreensão em relação aos processos metodológicos propostos e realizados nesta pesquisa, convido para seguir a navegação nesse oceano, tendo o aporte teórico e as concepções apresentadas e dialogadas à seguir, como um grande farol, que emite luz para orientar a embarcação, ajudando a evitar perigos e a encontrar um caminho coerente e seguro.

### 3. O FAROL: A NAVEGAÇÃO POR CONCEPÇÕES

“Um fim de mar colore os horizontes” . Manoel de Barros

Figura 5 - Olho-luz<sup>17</sup>.



Fonte: Elaborado pela autora.

#### 3.1. Sobre Crianças e Infâncias

Para que seja possível compreender e situar a Educação Infantil, seus avanços e fragilidades dentro do contexto dessa pesquisa, é necessário fazer um breve panorama histórico apresentando as concepções de criança, infância e Educação Infantil, face à amplitude da empreitada, não é intenção esgotar a discussão, outrossim, contextualizar o debate no âmbito dessa pesquisa, desse modo, trago algumas considerações a partir da perspectiva historiográfica com base em Ariès (1981) e Kuhlmann (2011), bem como a partir das contribuições de Sarmiento (2007).

A criança, que hoje é o motivo dessa e de tantas outras pesquisas, já foi vista como uma figura de pouca importância dentro de sua família, bem como dentro sociedade na qual

---

<sup>17</sup> Olho-luz, as teorias que lançam clareza nesse percurso.

vivia. (Ariès,1981) Ao longo da história da humanidade a percepção sobre criança e infância foi sendo modificada, o que denota que a construção desses conceitos são históricos e sociais, conforme nos contam os autores Áries (1981) e Kuhlmann Jr. (2011), que se debruçaram sobre o tema, analisando e pesquisando pistas que revelassem essa trajetória.

Na busca da ideia de criança na história do mundo, Áries (1981) realizou uma grande pesquisa iconográfica, observando como a criança era retratada nas obras de arte. Sua pesquisa traçou uma linha temporal que nos apresenta a construção do pensamento coletivo sobre criança, que vai desde a era medieval, onde, segundo ele, não foi possível encontrar registros sobre o tema, dando ideia de invisibilidade da infância, passando por obras do século XIII, onde as crianças eram retratadas com corpos musculosos como adultos em miniaturas.

O autor identifica o surgimento do registro de brinquedos no século XIV, e afirma ter encontrado nas obras pesquisadas mais referências de brinquedos apenas por volta século XIX, destacando que as imagens revelavam crianças sempre rodeadas de adultos, retratadas como figuras que eram “engraçadinhas” e divertiam os mais velhos.

As pesquisas de Kuhlmann Jr. (2011) nos falam sobre a criança brasileira, a criança indígena, que foi colocada em contato com crianças portuguesas (órfãos trazidos ao Brasil), para que fossem catequizadas, sendo essa uma primeira ideia de educação sistematizada nesse território. O autor deixa claro que historicamente a concepção de criança para a sociedade brasileira teve uma trajetória diferente dos países antigos, o que não quer dizer que no Brasil as crianças sempre tenham sido respeitadas e consideradas como pessoas de direitos.

Ao pensar sobre essas considerações é preciso compreender ainda que a infância é uma condição da criança e que “o conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida” (Kuhlmann Jr., 2011, p.30).

Assim, considerando essa uma condição da criança, todas elas têm infância, mas as infâncias são diversas, pois são vividas de forma singular, a depender do contexto social, econômico, cultural, religioso, geográfico e etc. O autor reflete sobre a fala do senso comum que afirma que crianças que vivem em situação de vulnerabilidade não têm infância, evidenciando uma falsa relação entre a pobreza e a suposta ausência da infância. A infância existe para todos, apesar da sonegação de direitos básicos, é algo que pertence a cada indivíduo, sendo uma fase vivida da forma como é possível. Portanto, não há uma infância apenas, as infâncias são plurais.

Sarmiento (2007) discute em seus textos sobre a percepção de incompletude da infância, que dentro de uma ótica adultocêntrica<sup>18</sup>, considera a infância a idade do não, do ainda-não, da não-razão, do não-adulto. Sua crítica é incisiva ao destacar que não é possível definir a infância a partir de características próprias de adultos que ainda não estão presentes nas crianças, uma vez que crianças e adultos possuem características que as diferenciam em diversas perspectivas. Partilhando das mesmas ideias de Sarmiento (2007), Horn (2004, p.26) argumenta que “[...] a criança, na realidade, é uma construção social, é um ser ‘que existe’ em plenitude no ‘aqui e agora’ [...]”. Criança, portanto, é uma pessoa ativa na sociedade onde está inserida, que a transforma e é transformada por ela. É uma pessoa do hoje, tem voz e se expressa de diferentes maneiras, e com toda a sua complexidade constrói e elabora ideias, hipóteses e conhecimentos a partir de uma forma própria, absorve e produz cultura (Kuhlmann Jr., 2011; Sarmiento, 2007).

A visão de criança na modernidade, como incompetente, obrigada à submissão, que apenas reproduzia e não produzia cultura, cedeu espaço para uma imagem de criança dotada de direitos, “cidadã à sua medida, membro pleno da sociedade, ainda que carecendo de especial cuidado e proteção dos adultos, mas com o reconhecimento do valor da participação com influência nos seus mundos de vida” (Sarmiento, 2013, p.37). De acordo com Sarmiento (2013) essa mudança na imagem de criança se materializa na Convenção sobre os Direitos das crianças aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em novembro de 1989, sendo esse o documento de direito internacional mais conhecido de todo o mundo.

Na contemporaneidade, para pensar sobre as crianças, temos que considerar a globalização e seus efeitos decorrentes do desenvolvimento acelerado, que impactam nas infâncias de várias maneiras. Sarmiento (2013, p.138) comenta que a “[...] globalização e o individualismo institucionalizado, são, pois, o quadro histórico em que nascem as crianças hoje”. Nesse contexto, o autor destaca aspectos como a difusão de produtos da indústria cultural transnacional, que faz das crianças consumidoras em potencial, dos mesmo objetos, marcas e roupas, assim como o amplo reconhecimento dos personagens midiáticos globais, desde muito cedo. Denuncia ainda que “a indústria cultural impregna o mundo das crianças, inunda o seu imaginário, e se se pretende impedir (justamente) a sua entrada pela porta da escola, ela penetra furtivamente pela janela” (Sarmiento, 2013, p.138).

Além do consumismo propagado nas mídias, o acesso à tecnologia e informação abre um novo leque de preocupações em relação à segurança e ao bem-estar das crianças. Seja pela exposição a conteúdos inadequados ou prejudiciais, seja pelo tempo excessivo do contato com

---

<sup>18</sup> Uma visão a partir da perspectiva do adulto, que desconsidera a criança como sujeito e cerceia seus direitos.

dispositivos digitais, que, desta maneira impedem que a criança tenha mais oportunidades de interação, exploração e brincadeira. Por outro lado, podemos refletir que a globalização também influencia as crianças na divulgação de seus direitos, fortalecendo a concepção e a imagem de uma criança cidadã, competente e participativa (Sarmiento, 2013, p.139).

A infância contemporânea também se depara com novos desafios. Em 2005, o autor Richard Louv, alertava em seus textos sobre as crianças estarem “menos vivas”, relacionando essa percepção ao fato de estar acontecendo o que ele chamou de “déficit de natureza”. Seria, para ele, um aspecto da contemporaneidade, apontando a infância completamente atravessada pela tecnologia e desconectada com as experiências humanas e do mundo real.

Vale ressaltar ainda, que esse contexto de consumo excessivo de dispositivos digitais foi fortemente ampliado em decorrência da Pandemia de COVID-19 que assolou o mundo entre 2020 e 2022, quando foi necessária a implementação de medidas restritivas, como o afastamento social, resultando no fechamento temporário das escolas e o confinamento das pessoas em suas casas na perspectiva de reduzir o contágio com a doença e preservar a vida. Famílias inteiras ficaram restritas ao espaço doméstico, muitas crianças permaneceram meses sem vivências em espaços ao ar livre, sem escolas, sem parques e sem interações com seus pares. Muitas pessoas morreram e muitas crianças ficaram sem seus pais. Segundo dados do Ministério Público do Estado do Ceará<sup>19</sup>(2021), estima-se que cerca de 194.000 crianças e adolescentes ficaram órfãs ou perderam seus cuidadores principais. Em 2025, governo e sociedade continuam discutindo formas para minimizar os danos causados pela pandemia, em especial às crianças, que foram fortemente afetadas por todas essas questões.

Com o apoio dos autores citados, compreendo que as crianças vivem as infâncias, que são marcadas por determinantes sociais de determinado tempo e espaço, evidenciando a pluralidade. Esse entendimento de criança e infância traz marcas aos modos de compreender e fazer na Educação Infantil, que discutirei a seguir.

### **3.2. Educação Infantil em seu percurso sócio histórico e sua dimensão pedagógica**

Se faz necessário apresentar, de forma breve, a trajetória do surgimento da Educação Infantil no Brasil, para que possamos refletir, de forma contextualizada, sobre alguns aspectos

---

<sup>19</sup> Guia informativo Órfãos da Covid-19: O MPCE na defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Disponível em <https://mpce.mp.br/wp-content/uploads/2021/11/Cartilha-O%CC%81rfa%CC%83os-da-COVID-19-2.pdf>. Acesso em 13 de janeiro de 2025.

referentes aos espaços de atendimento para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.<sup>20</sup>

Como citado anteriormente, a criança nem sempre foi considerada importante para as suas famílias e para a sociedade. No Brasil, assim como no mundo, conforme as pesquisas de Kuhlmann Jr. (2011), houve um grande movimento de abandono, altos índices de mortalidade infantil e inclusive infanticídios, realizados por familiares na época colonial. Para não contrariar a moral e a estrutura de patriarcado vigente no período, muitas crianças eram enjeitadas logo ao nascer. Assim surgiram, nas Santas Casas de Misericórdia, as rodas dos expostos<sup>21</sup> para acolher crianças enjeitadas. Além das Santas Casas, as crianças que eram abandonadas iam sendo acolhidas por casas de caridade, por outras famílias ou mesmo por abrigos com orientações jesuíticas. Esses locais que abrigavam essas crianças cuidavam da alimentação, da saúde e também das instruções, sendo vistas como casas de assistência.

Posteriormente, já no século XIX, com os avanços tecnológicos e a intensificação do trabalho feminino, as creches começaram a surgir como uma nova ideia de assistência, tendo como proposta evitar os abandonos e diminuir a mortalidade infantil, pois atendiam filhos e filhas de operárias. No Brasil, grande parte do público atendido nessas instituições era composto por filhos de trabalhadoras domésticas.

A creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas dos Expostos [...]; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem as suas crianças (Kuhlmann Jr., 2011, p.78).

Nessa perspectiva, as creches eram vistas como asilos, locais para a guarda das crianças, com vertentes assistencialistas e higienistas. Enquanto isso, as instituições pré-escolares privadas iam surgindo, baseadas nas ideias de Froebel<sup>22</sup>. Intituladas como “jardins de infâncias”<sup>23</sup>, essas instituições usavam termos específicos para definir suas práticas, como, por exemplo, o uso da palavra "pedagógico", para diferenciar-se do atendimento oferecido às classes populares.

---

<sup>20</sup> Nomenclatura utilizada para classificar as crianças em grupos etários. Bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

<sup>21</sup> A Roda dos Expostos era um mecanismo de madeira, como um cilindro, que tinha uma entrada, na qual as mulheres deixavam crianças que queriam abandonar. Girando a roda, a abertura do cilindro parava na parte de dentro das Santas Casas de Misericórdia. Essa roda foi pensada para que as mães ao abandonarem seus filhos ficassem com a identidade preservada.

<sup>22</sup> Friedrich Froebel foi um educador alemão que viveu entre os anos de 1782 e 1852. Froebel destacou-se pelas ideias que tinha sobre a infância e por ter fundado os kindergarten (jardins-de-infância), como proposta educacional para crianças pequenas (ARCE, 2002).

<sup>23</sup> Jardins-de-infância foi a denominação dada por Froebel para as instituições de atendimento pré-escolar. Justificava a escolha deste termo com concepção de que as crianças eram como plantas que deveriam ter as suas necessidades atendidas, por um bom jardineiro, para que pudesse se desenvolver (ARCE, 2002).

As instituições para atendimento de bebês e crianças bem pequenas ganharam força no século XX com a chegada de mais indústrias e fábricas e a implantação de creches como uma condição essencial para o trabalho feminino, ficando clara a relação do surgimento da creche com a ampliação do trabalho feminino, mas, com um atendimento ainda muito característico do assistencialismo. A autora Zilma Moraes de Oliveira (1988, p.44) ressalta que “[...] a história da creche liga-se a modificações do papel da mulher em nossa sociedade e suas repercussões no âmbito da família, em especial no que diz respeito à educação dos filhos”. Vale lembrar ainda, que na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943<sup>24</sup>, a creche para o atendimento aos filhos das trabalhadoras já era citada. Embora trouxesse muitos questionamentos, a criação dessas instituições era defendida nos Congressos, que discutiam a assistência à infância, ganhando força com as influências médico-higienistas, jurídicas e religiosas.

As creches então foram surgindo ao longo do território nacional, a princípio tinham uma responsabilidade filantrópica e religiosa e, aos poucos, foram sendo vinculadas a órgãos governamentais de serviço social, fato que reforçava a divisão social das instituições para crianças pequenas. Dessa forma, os temas referentes à creche e sobre crianças pequenas ficavam de fora das discussões relacionadas à educação.

Kuhlmann Jr (2011) aponta que o assistencialismo observado nesses espaços de atendimento não eram sem caráter educativo, pois, estava ali presente, de forma intencional, o propósito de uma educação para a submissão. A baixa qualidade e os princípios desses locais revelavam um plano para o futuro daquelas crianças. Segundo o autor “[...] a creche educaria não apenas as mães, mas também as crianças, formando-as desde o berço, para se adaptarem à sociedade, satisfeitas com seu destino” (Kuhlmann, 2011, p. 172). Somada a essas concepções, entre os anos de 1940 e 1960, foram incorporados outros pensamentos de controle social, que se ligavam à ideia de creche como promotora de saúde e segurança, compreendendo que essa seria uma forma de evitar a marginalidade e a criminalidade entre crianças e jovens.

Embora estivessem fundamentadas no assistencialismo e higienismo, e com concepções diferentes das instituições privadas que surgiram, existem registros, ainda do final do século XIX, na forma de textos elaborados por médicos, que discutem e sugerem algumas práticas para o atendimento das crianças bem pequenas. Esses registros apresentam orientações sobre a importância do brincar e das brincadeiras, sobre a necessidade de

---

<sup>24</sup> Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, que unificou a legislação trabalhista existente no Brasil naquele período, instituindo as normas que regulam as relações individuais e coletivas de trabalho.

interação entre as crianças, sobre espaços e instruções para a construção de mobiliários considerados pelos autores como adequados para um ambiente com crianças.

Por volta da década de 1970 era possível perceber grande aumento no número de instituições para atendimento das crianças, no entanto, ainda havia muita diferença de concepções entre as instituições que atendiam as crianças das camadas sociais populares, onde ainda era forte o assistencialismo e as ideias de controle e as instituições que atendiam crianças de família de maior poder aquisitivo, onde discutiam questões mais refinadas relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento infantil. No final desse período os movimentos populares se intensificaram e reivindicaram mais creches para seus filhos, resultando em instituições de responsabilidade do Poder Público e o aumento de vagas em creches conveniadas.<sup>25</sup>

Segundo Maria Isabel Bujes (2001, p. 15):

O que se pode notar [...] é que as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas os aspectos mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às existências desse conjunto social.

Por muito tempo as instituições de atendimento para crianças permaneceram trazendo fortemente essas concepções assistencialistas e vinculadas ao trabalho feminino, não declarando a educação como um direito da criança.

Em 1988, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) apresentava a criança menor de 7 anos como um sujeito de direitos, que deveriam ser garantidos pelo Estado. O texto, em seu artigo 208, Inciso IV, estabelece que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...]” (Brasil, 1988), definindo a educação como um direito social apresentando um importante avanço em relação à Constituição Federal 1969<sup>26</sup>, que tratava apenas das

<sup>25</sup> As creches conveniadas são instituições comunitárias ou filantrópicas que possuem convênio com o Poder Público. Dessa forma, as mesmas recebem verbas públicas voltadas para a sua manutenção e administração.

<sup>26</sup> Na Constituição de 1969, a seção “Título IV - Da família, da Educação e da Cultura”, apresenta no seu Art. 176 o seguinte texto: “A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola”, tendo como redação em seu § 3º “A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: [...] II - o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais; [...]” (Brasil, 1969). Aos 7 anos a criança entraria no chamado “Ensino Primário”, que corresponde ao Ensino Fundamental.

crianças maiores de 6 anos e à Lei nº 4.024 de 1961, onde a Educação Infantil era citada, mas não se configurava como dever do Estado<sup>27</sup>.

Em 1990 foi promulgada a Lei nº 8.069, que dispõe sobre o ECA e regulamenta o artigo 227 da CF/88<sup>28</sup>, definindo as crianças e os adolescentes como pessoas de direitos e em condição específica de desenvolvimento. Seu texto traz o direito à educação, em escola pública e gratuita, inclusive para os bebês e crianças bem pequenas

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: [...] V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019) Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)(Brasil, 1990).

O ECA se torna um marco do reconhecimento de crianças e adolescentes como pessoas de direitos, e, como analisam as autoras Furlanetto, Passeggi e Biasoli (2020, p.32), “[...] esse dispositivo legal inaugurou, dentro dos normativos nacionais, uma narrativa de proteção integral à infância”. No entanto, é importante reforçar que a caminhada para esse reconhecimento não aconteceu de forma natural, e, como alertam as autoras, “[...] tampouco podemos afirmar que essa proposta de reconhecimento esteja plenamente consolidada” (Furlanetto; Passeggi; Biasoli, 2020, p.32).

É indiscutível que o ECA se trata de uma grande conquista, sendo resultado de muitas lutas e esforços dentro dos vários tecidos da sociedade, mas, também é necessário destacar a necessidade de uma vigilância permanente em relação à efetiva garantia dos direitos das crianças, já previstos neste documento.

O reconhecimento da educação como direito da criança e dever do Estado fortaleceu as discussões sobre as infâncias e no ano de 1996, a LDB, Lei nº 9394/96 afirmou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil.

<sup>27</sup> Lei nº 4.024 de 1961, em seu TÍTULO VI, seção “Da Educação de Grau Primário”, “Capítulo I - Da Educação Pré-Primária”, determina que “Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância (Brasil, 1961).

<sup>28</sup> Art. 227 da CF/88 afirma que “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Brasil, 1988).

No ano de 2006, sob Emenda Constitucional nº 53, o artigo IV da CFB teve seu texto modificado para “[...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 2006), alterando assim a idade de acesso ao Ensino Fundamental, passando a ser 6 anos. No ano de 2009, através da Emenda Constitucional nº 59, também tivemos uma outra alteração importante, quando no texto do Inciso I do artigo 208 da CFB, passou a vigorar com a seguinte redação: “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade [...]” (Brasil, 2009). Embora anteriormente a Educação Infantil tenha sido citada como dever do Estado, a obrigatoriedade se estabeleceu apenas no ano de 2009 e fazendo um recorte etário nessa etapa. Essa Emenda foi oficializada no ano de 2013, através da Lei nº 12.769/2013, trazendo mudanças e inclusões específicas para a Educação Infantil no texto da LDB, passando a vigorar:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade [...]

II- educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

[...].

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (Brasil, 1996).

Essas alterações trouxeram a obrigatoriedade, mas enfraquecem o direito dos bebês e das crianças bem pequenas, achatam e reforçam a fragmentação da Educação Infantil, uma vez que, tornando obrigatória a oferta apenas a partir de 4 anos, está preterindo o atendimento das crianças menores que esta idade. Para o educador Vital Didonet (2011, p. 2) “[...] a lei rebaixa a creche e colabora para o retorno da mentalidade que essa é uma fase pouco importante”. Os avanços em torno da garantia das crianças como pessoas de direitos aconteceram, indiscutivelmente, no entanto, reflito sobre o direito à educação das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, idade que abrange a creche, ainda vista como menos importante, dando espaço para a permanência da ideia do século passado, quando, nas instituições de atendimento à essa faixa etária, o caráter assistencialista predominava sobre as aspecto educativo.

No Brasil, temos documentos que caracterizam, orientam e norteiam o cotidiano das escolas que ofertam Educação Infantil. No ano de 2009, por meio da Resolução nº 5 de 17 de dezembro, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). As DCNEI são um documento normativo, publicizado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2010 e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas

públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. As DCNEI definem a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2010, p.14).

Também destaco aqui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ano de 2017, que tem caráter normativo e sistematiza aprendizagens consideradas essenciais a serem desenvolvidas com os alunos nas etapas da vida escolar dentro da educação básica brasileira. Esse documento apresenta os bebês e crianças como sujeitos ativos no próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento e estabelece 6 (seis) direitos que devem ser garantidos às crianças, são eles: brincar, explorar, expressar, participar, conviver e conhecer-se. Esses direitos

[...] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 37).

Em âmbito Estadual, temos o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), publicado no ano de 2020, que traz a Educação Infantil, tendo em vista o:

[...] fortalecimento da [...] sua função sociopolítica e pedagógica, considerando que a instituição educacional é o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, tendo a responsabilidade na educação e cuidados das crianças em complementação à ação da família” (Ceará, 2019, p.110).

No município de Fortaleza, temos a Proposta Curricular para a Educação Infantil, que, em consonância com os documentos nacionais e estaduais, tem como objetivo “contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais prestados pelas instituições que atendem crianças até os cinco anos de idade no município [...]” (Fortaleza, 2020, p.6).

No ano de 2024, foi lançado o Documento Curricular referencial de Fortaleza (DCRFor), que conta com uma coleção de 9 cadernos e um deles, o caderno de volume 2, de forma específica, trata da cotidianidade da Educação Infantil. De forma alinhada à Proposta Curricular para a Educação Infantil, esse documento visa fortalecer a política de valorização às infâncias e qualidade da Educação Básica ofertada para todos (Fortaleza, 2024).

Além destes citados, também existem outros documentos na rede municipal de Fortaleza, no contexto de projetos e programas que acontecem na Educação Infantil, que apresentam reflexões, orientam práticas docentes e reafirmam os direitos das crianças. Um desses documentos é o “Vozes das Crianças”, publicado no ano de 2024, como registro de um processo de escuta vivenciado pelas crianças da pré-escola, a partir do projeto “Assembleia das Crianças”.<sup>29</sup>

Com o breve percurso da Educação Infantil apresentado até aqui, tive o intuito de oportunizar reflexões sobre o quão recente na nossa história é a validação legal das crianças como pessoas de direitos. As crianças têm direitos previstos por lei, mas, de fato, na atualidade as crianças têm seus direitos garantidos? Consideramos as crianças como pessoas, ativas e participantes da sociedade, produtores de cultura ou agimos cotidianamente as tratando como incapazes e inacabadas, partindo da visão do adulto sobre o que lhes falta?

Pensar sobre esse questionamento é importante para balizar as concepções de Educação Infantil e aprendizagem que estarão presentes nessa pesquisa. Como nos alertou Malaguzzi (*apud* Edwards, Gandini, Forman, 1999) “*A criança tem cem linguagens, (e depois cem cem cem), mas roubaram-lhe noventa e nove*”.

Esse é um pequeno trecho do poema “Ao contrário, as cem existem”, no qual o autor evidencia que as crianças possuem diferentes formas de expressão e denuncia que a escola (e a sociedade) valoriza apenas uma linguagem, invisibilizando as outras. Dessa maneira, privilegiando apenas uma forma de expressão, a escola das infâncias estaria negando direitos às crianças. Essa perspectiva, denunciada por Malaguzzi, aponta para uma pedagogia tradicional, transmissiva, na qual:

[...] somente os adultos são considerados detentores de saberes sobre a educação (a escola, a pedagogia, a aprendizagem, a avaliação) e sobre si próprios, desenvolvendo-se uma cegueira em relação ao primeiro sujeito de direitos do ato educativo – a criança (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2017, p.117).

---

<sup>29</sup> Nesse projeto, citado como inédito na cidade, cada turma de pré-escola passou por um processo eleitoral para eleger seus representantes de cada sala, também para eleger os representantes de cada unidade escolar e ainda os representantes das crianças da rede municipal de Fortaleza, constituindo, este último, um grupo de 24 crianças. Foram organizadas ações para todas as crianças em suas escolas, juntamente com os docentes, na perspectiva que todos dialogassem sobre alguns temas elencados e, para o grupo das 24 crianças, foram organizados momentos de reflexão e diálogo, de acordo com os temas, mas em diferentes lugares da cidade, tais como parques, biblioteca e câmara dos vereadores. Essas crianças eleitas discutiram e elaboraram narrativas sobre os temas apontados, para além da oralidade, através de suas múltiplas linguagens. Esse material produzido pelas crianças passou por uma curadoria e foi organizado na forma deste documento. Informação disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1DWs9SzwGAEiUWPFICCLkCRksQbev8\\_CG/view](https://drive.google.com/file/d/1DWs9SzwGAEiUWPFICCLkCRksQbev8_CG/view).

A perspectiva trazida por Lóris Malaguzzi ao presentear-nos com o poema “Ao contrário, as cem existem”, aponta que as crianças têm inúmeras maneiras de produzir as suas interações pessoais e sociais, as múltiplas linguagens. A autora Márcia Gobbi (2010) também reflete sobre o quanto estamos condicionados à vincular as linguagens à oralidade, e muitas vezes nos esquecemos de pensar nas linguagens associadas ao movimento, à brincadeira, ao desenho, à música, à fotografia, aos gestos, ao choro, ao silêncio. Segundo ela, quando o adulto está disposto a observar as crianças de forma atenta, chega a se espantar ao perceber o maravilhamento delas interagindo com as coisas do cotidiano, seja fazendo movimentos ao ouvir uma música, seja fazendo sons com o bater de talheres durante uma refeição (Gobbi, 2010).

No entanto, se desejamos e reconhecemos como direito que as crianças se desenvolvam em sua integralidade e plenitude, é importante discutir que não podemos continuar a roubar as suas outras “noventa e nove” linguagens. E como garantir que isso não aconteça nas escolas das infâncias, se temos ainda tantos “espaços de padronização” na Educação Infantil? É possível observarmos instituições de Educação Infantil ainda reproduzindo uma pedagogia na perspectiva da educação tradicional, engessada e limitante, que padroniza e desvaloriza as inúmeras linguagens das crianças e as coloca como indivíduos na idade do “ainda não”, considerando-os sem competências, ignorando o que preconizam os documentos mandatários. Dessa maneira não é possível garantir os direitos das crianças.

Para romper com a cultura pedagógica da passividade (Formosinho, 1987), estabelecida pela pedagogia tradicional, temos as pedagogias participativas, que propõem uma pedagogia das infâncias partindo de uma escuta ativa das crianças prestando-lhe uma atenção consciente e documentando seu fazer, sentir, pensar e dizer (Oliveira-Formosinho, 2017). Esse fazer pedagógico com as crianças, e não do adulto para as crianças, traz a perspectiva de garantia de seus direitos, uma vez que tem como premissa uma nova imagem de criança e de professor; nova concepção de ambiente educativo, método e avaliação. Uma pedagogia que está atenta a conhecer e apoiar as múltiplas linguagens das crianças, que observa e que escuta.

Tendo em vista acolher as múltiplas linguagens e a criança na sua complexidade é preciso fugir de um currículo que fragmenta a criança e que ignora seus saberes. Como afirma Dewey (2002), criança e currículo não são antagonistas. A criança chega na escola com um universo fluido e fluente em mente, e a classificação de conteúdos e saberes sistematizados, que fazem parte do mundo do adulto, na escola, fragmentam o mundo da criança. Dewey (2002, p.159), destaca que “[...] as coisas não chegam ao indivíduo compartimentadas”, dessa forma, é necessário compreender que as experiências das crianças não estão do lado oposto do

conhecimento canônico, mas que o processo educativo acontece exatamente na interação dessas “forças”. Dialogando com as ideias de Dewey, Fochi (2020), afirma que esse processo educativo “trata-se da relação entre as condições internas das crianças (ímpeto por aprender) e as condições externas criadas pelo professor em termos de recursos e de interpretação”.

O currículo brasileiro para a Educação Infantil tem especificidades necessárias às pessoas a quem se destina, que são as crianças de zero a 5 anos e 11 meses. De acordo com a LDB:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Pensando na integralidade da criança, esse currículo não é dividido em áreas de conhecimento, não é um currículo fragmentado. Portanto, não temos, por exemplo, português, artes, matemática. No entanto, temos uma organização de experiências em campos, explicitados na BNCC, que apoiam as práticas pedagógicas, alinhada com os seus eixos estruturantes que são as interações e a brincadeira, definidos nas DCNEI, e tem como objetivo assegurar à todas as crianças seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo as autoras Ângeles Abelleira e Isabel Abelleira, (2022, p.77) “ [...] a Arte é parte da experiência humana em sociedade, portanto é necessário incluí-la dentro dos conteúdos a serem abordados no sistema educativo, começando desde a tenra idade.” Dessa maneira, considerando essa perspectiva de currículo na Educação Infantil convido a continuarmos os diálogos que permeiam essa pesquisa e os entrelaçamentos da arte com a Educação Infantil.

### **3.3. E a Arte, é um direito das crianças na Educação Infantil?**

A palavra direito, etimologicamente está relacionada a algo direto ou reto, do latim *directus*, seria o correto, o justo. Dizer que uma pessoa tem direitos é afirmar que ela tem garantias legais, já determinadas e protegidas pelo ordenamento jurídico vigente. Proponho aqui alguns esclarecimentos sobre o que diz a legislação brasileira, no que tange ao ensino de Artes, para seguirmos com a pergunta que abre a seção “e a Arte, é um direito das crianças na Educação Infantil?”

Fazendo um panorama histórico da legislação sobre o ensino de Arte nas escolas brasileiras, encontramos a Lei de nº 5.692/71, que estabeleceu a Educação Artística como atividade obrigatória, na qual o educador precisava ser polivalente e trabalhar com Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música, embora não tivesse a formação adequada. (Pimentel; Magalhães, 2018) Já na Lei nº 9.394/96, o ensino da Arte foi apresentado como componente curricular, sendo então considerado como um campo de conhecimento específico. Segundo Lúcia Pimentel e Ana Magalhães (2018) essa alteração aconteceu em resposta à pressão realizada através de movimentos políticos das Associações Estaduais de Arte/Educação, por intermédio da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) que defendia a permanência e a obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica.

Em 2009, as DCNEI apresentaram três princípios a serem respeitados pelas propostas pedagógicas para a EI, são eles: princípio ético, princípio político e princípio estético. Fazendo um recorte, destaco aqui o texto que conceitua o princípio estético: princípio “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”(Brasil, 2009). Um outro ponto para refletirmos é o texto do art.8º deste mesmo documento que afirma “[...] a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”(Brasil, 2009). Considerando esses recortes citados das DCNEI, compreendemos que as linguagens da arte estão evidenciadas assumindo um lugar de importância para o desenvolvimento integral e pleno das crianças.

Ainda com o olhar para as DCNEI, aponto alguns incisos do art. 9º, que orienta que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que:

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical (Art.9º, § II, da Res. 05/09 do CNE/CEB);  
Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade (Art. 9º, § VII, da Res. 05/09 do CNE/CEB);  
Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (Art.9º, § IX, da Res. 05/09 do CNE/CEB);  
Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos (Art. 9º, § XII, da Res. 05/09 do CNE/CEB)(Brasil, 2009).

Segundo Cunha e Borges (2015), esses pontos evidenciados reforçam o conceito da arte na Educação Infantil, que seja uma arte plural, na medida em que explicita as possibilidades das linguagens da arte como experiências a serem garantidas às crianças.

Seguindo o fio da legislação que trata sobre Arte, apresento a seguir, a Lei nº 12.287/2010, que instituiu na LDB o ensino da Arte como componente curricular obrigatório para todos os níveis da Educação Básica, com o seguinte texto: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (art. 26, inciso 2º)(Brasil,2009). O §2º fala ainda que “[...] o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” (Brasil, 2010) Dessa forma, o ensino de Arte também chega como obrigatório à Educação Infantil. Posteriormente, no ano de 2016, a Lei nº 13.278/2016, faz uma nova alteração na LDB, dessa vez no §6º, onde o novo texto esclarece que “[...] as artes visuais, a dança, a música e o teatro, são as linguagens que constituirão o componente curricular que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2016).

No entanto, como já citado anteriormente, essa etapa da educação básica tem seu currículo integrado, não dividido em componentes curriculares, mas acolhe uma organização de experiências, chamada de campos de experiência, que são “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p.38).

Especificamente na Educação Infantil, onde o currículo não é organizado por meio de componentes curriculares, e sim em campos de experiência, a arte pode estar presente em diferentes campos, de forma transversal, assim como está expressa nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem garantidos às crianças. Destaco, por exemplo, na BNCC (2017), o direito de explorar, que é apresentado como o direito de:

[...] explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia” (Brasil, 2017)

Aponto aqui também o campo de experiência “traços, sons, cores e formas”, explicitado na BNCC, que traz o seguinte texto:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a

Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (Brasil, 2017, pág 39).

Ao longo do documento, é possível encontrar menções sobre arte no capítulo que trata da Educação Infantil trazendo-a como linguagem nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: dança, teatro, música, atividades artísticas etc. Posteriormente a arte aparece nas seções referentes ao Ensino Fundamental, integrada como componente curricular à área de Linguagem, juntamente com Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa.

Pimentel e Magalhães (2018, p.225) salientam que “[...] após a aprovação e divulgação da BNCC em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) houve/há estranhamentos em relação às orientações estruturais e pedagógicas em várias regiões do país, causando mal-estar de toda ordem”. Há uma discussão em relação a vinculação da Arte como um componente curricular do grupo das Linguagens e a defesa da Arte como um campo de conhecimento para que possa abranger toda a sua complexidade de suas respectivas modalidades artísticas. Sem a intenção de adentrar nessa discussão e aprofundar as várias questões apontadas pelas autoras, para o nosso diálogo é preciso destacar que o que está posto na BNCC sobre Artes deixa muitas dúvidas sobre a formação docente e as especificidades da área.

Ainda pensando sobre Arte como direito das crianças na Educação Infantil, é necessário refletir também sobre o profissional docente que está com as crianças e a sua formação, pois, para garantir o direito das crianças à arte nas escolas de Educação Infantil, temos o educador pedagogo que nem sempre tem alguma formação específica em arte na sua história acadêmica. Olhando para esse educador, Cunha (2019, p. 05) argumenta: “[...] posso afirmar que as concepções de arte dos professores direcionam seus modos de ensiná-la”. Esse fato pode incorrer em inúmeros equívocos e práticas esvaziadas de sentido, uma vez que nos currículos do curso de Pedagogia, não há disciplinas como Artes Visuais, Música, Dança, e de forma generalista as grades curriculares, geralmente, contam com Metodologia da Arte ou Ensino de Arte.

O curso de licenciatura em Pedagogia no Brasil possui Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas no ano de 2006 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que definem o currículo, os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem, os procedimentos a serem observados em seu planejamento e a avaliação (Brasil, 2006). Seu

texto sinaliza a dimensão estética como um princípio importante e estabelece o ensino de Arte:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

[...]

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (Brasil, 2006, p. 1-2).

Embora existam as Diretrizes que versam sobre a licenciatura em Pedagogia no âmbito nacional, datadas de 2006, as autoras Mirian Celeste Martins e Lúcia Lombardi (2016) realizaram uma pesquisa sobre a Arte na Pedagogia e apontam que até o ano de 2015, de 99 universidades públicas federais, estaduais ou municipais participantes da pesquisa, foram localizados 32 cursos de graduação em Pedagogia que não oferecem disciplinas relacionadas à arte. As autoras ainda revelam outros dados importantes em sua pesquisa, como o fato de que os docentes que lecionam essas disciplinas relacionadas à arte na graduação não tem nenhuma formação específica em Arte, independente da linguagem e, de acordo com dados coletados, a maior parte desses docentes afirma que são polivalentes, trabalhando mais de uma linguagem dentro da curta carga horária definida, enquanto outro grupo que se configura como a minoria dentro da pesquisa, afirma que por ter formação específica em uma linguagem não se sente à vontade para aventurar-se junto à turma em experiências com outras linguagens que não dominam.

É importante salientar que a entrada da Arte na Pedagogia é fruto de muitas lutas, em especial de um grupo de mulheres docentes, que com atitude mobilizaram professoras(es) e comunidade levantando a bandeira da necessidade da arte para todos. Martins e Lombardi (2020) no texto “Um fio narrativo de histórias: professoras pioneiras das artes visuais no curso de Pedagogia” rememoram a história de cinco mulheres pioneiras, nos anos de 1980 e 1990, no ensino de Artes Visuais no curso de Pedagogia no Brasil. São elas: Maria Felisminda de Rezende e Fusari (Mariazinha), Ana Angélica Albano, Ana Luiza Ruschel Nunes, Analice Dutra Pillar e Susana Rangel Vieira da Cunha. O texto, que traz muitos relatos dessas professoras, aponta as trajetórias dessas mulheres docentes artistas em defesa da Arte na formação dos pedagogos por acreditarem na importância desse acesso às culturas à

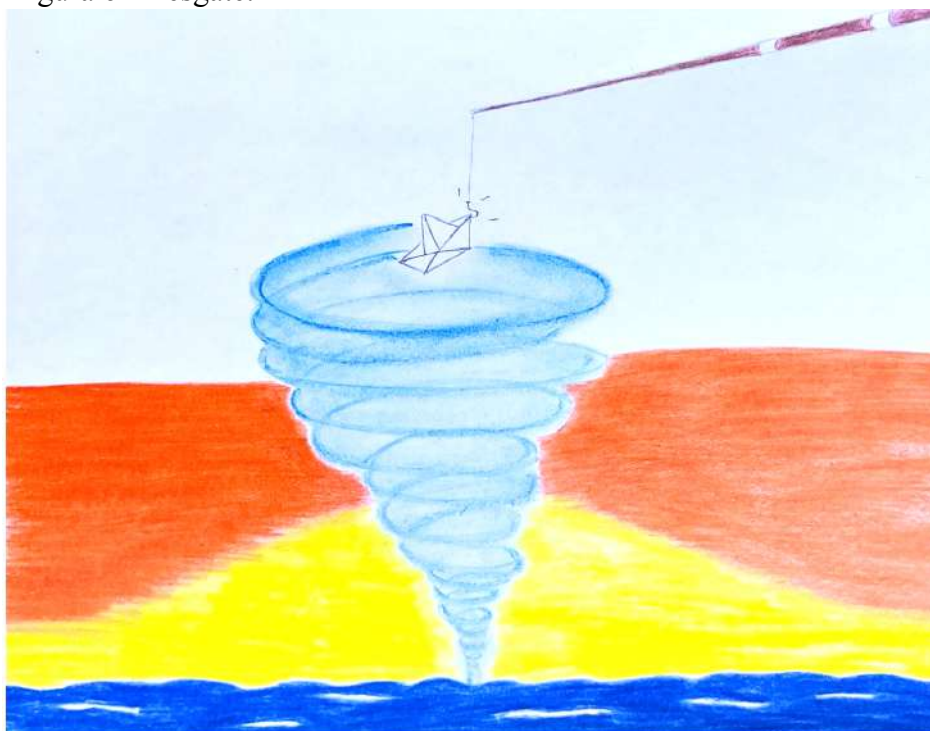
linguagem visual como forma de ampliar e qualificar a prática desses estudantes que se tornarão docentes, estando atentas que esses docentes, muitas vezes, são os primeiros mediadores entre as crianças e a Arte.

Segundo Carvalho (2019) a professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, em seu texto “Arte/Educação é Arte e Pedagogia”, afirma e defende, de forma vigorosa, a presença de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança nos currículos da Pedagogia, ressaltando ainda que a Pedagogia deveria estar preocupada em “entender como a criança pensa e aprende arte, como se dá a recepção da imagem em diferentes idades do desenvolvimento, e, como a cultura interfere no nosso olhar sobre o mundo” (Carvalho, 2019, p.2).

Para que a formação do pedagogo em relação aos aspectos estéticos, culturais e artísticos tenha boa qualidade, compreendemos que existem necessidades que vão além da oferta de uma disciplina na grade curricular, e como afirmam Martins e Lombardi (2016) seria necessário que dentro da academia houvessem mais trocas, mais parcerias, mais discussões e mais problematizações das ações com a arte.

Não vou aprofundar o diálogo nesse campo do ensino superior, entretanto, esses elementos se tornam importantes para uma reflexão sobre essa(e) professora(r) que está com as crianças na Educação Infantil para tentarmos compreender as suas escolhas e suas práticas, de forma crítica, mas atentando para as questões de culpabilização desse docente.

Figura 6 - Resgate.



Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.4 Onde está a Arte na escola das infâncias?

A arte é um direito estabelecido na legislação para toda a Educação Básica. Os cursos de Pedagogia devem, de acordo com as suas Diretrizes, ofertar disciplinas de Arte para seus futuros pedagogos. As crianças não chegam à escola como uma caixa vazia, elas trazem consigo todo seu universo, que adquirem através de suas interações desde o nascimento, (alguns autores falam que há aprendizagens desde a barriga da mãe) inclusive as interações que já tiveram com as linguagens da Arte. Porém, muitas vezes é na escola que acontece a primeira mediação sistematizada e intencional que as crianças têm com essas linguagens e a permanência dessas interações.

Mesmo que a BNCC não tenha fatiado o currículo da Educação Infantil, fragmentando-o, é comum ainda encontrarmos atividades relacionadas a dias específicos da semana. A aula de Arte na sexta-feira. Em 2015, pesquisando sobre os espaços em um CEI, uma professora me falou que escolhia esse dia para “aula de Arte”, que se resumia em oferecer às crianças tintas ou cola colorida para usarem sob a superfície de um papel A4 em branco, por ser o dia em que a sala podia ficar suja já que haveria uma limpeza mais detalhada na escola no final do dia, que era o final da semana. Da mesma forma, as crianças poderiam ficar mais sujas, pois passariam o final-de-semana em casa e as famílias se encarregariam de tirar qualquer resquício de tinta que tenha ficado no corpo da criança, sem reclamar. Também teriam mais tempo para lavar a farda, caso sujasse. Assim, a sexta-feira foi eleita por ela o dia ideal para a sua “aula de arte”.

Refletindo sobre essa declaração, a professora Dr<sup>a</sup>. Luciane Goldberg, durante a qualificação desta pesquisa, explicou que esse tipo de fala reflete um entendimento equivocado sobre as propostas em Arte na educação que tem raiz nos anos 70, quando aconteceu a introdução da educação artística em caráter obrigatório através da Lei nº 5.692/71. Por exemplo, a aula de Arte ficava encaixada para o último horário, e dia da semana, na função de relaxar os estudantes, tendo em vista que durante a semana eles vinham de uma carga pesada de estudos dos conteúdos das outras disciplinas. Isso era decorrente de um pensamento que considerava a aula de Arte como uma disciplina de menor importância em relação às demais, reduzindo-a à função de relaxamento ou colocando-a em uma situação de menor importância.

Por meio do relato dessa professora e de outras falas que facilmente nos deparamos, seja entre os docentes ou não, percebemos que essas ideias equivocadas sobre aulas de Arte

resistem ainda na atualidade e ultrapassam o discurso e permanecem compondo práticas na Educação Infantil.

Cunha reflete sobre outras práticas muito comuns nessa etapa, que trazem “temáticas” para as crianças e propostas que se apresentam dentro de concepções próprias de arte clássica, por exemplo, o desenho da família em uma folha branca, “portando uma mensagem inteligível para os outros” (Cunha, 2017, p.13), no entanto, essas práticas desconsideram os processos de descoberta e “[...] as demandas das crianças e o que se compreende por arte na atualidade”. Dialogando com Cunha, a autora Luciana Ostetto (2010, p.28) também aponta práticas descontextualizadas, empobrecidas de possibilidades e que relacionam as experiências em arte com a confecção de produtos na Educação Infantil, desconsiderando os processos das crianças, sua capacidade de criação e imaginação.

[...] vejamos algumas práticas comumente encaminhadas em creches e pré-escolas: oferecer folhas brancas (tamanho A4) para as crianças desenharem, revistas para recortarem ou rasgarem, massinha para modelarem, tinta para pintarem e, ao final, guardar o que foi feito na pasta de trabalhinhos; ler histórias para depois fazer atividades; ensaiar uma dancinha ou teatrinho, para apresentação aos pais; confeccionar lembrancinhas para datas comemorativas.

Olhando para as crianças, convido para uma reflexão a partir da fala do educador Hélio Rodrigues (2017) ao afirmar que os processos criativos dos artistas ampliam possibilidades, uma vez que eles “[...] não pensam ou enxergam de maneira ordinária” e “[...] podem encontrar soluções extraordinárias para coisas e situações comuns.” Staccioli e Ritscher (2017) afirmam que encontrar o extraordinário no ordinário é uma característica forte nas crianças, pois estão há pouco tempo no mundo e há muito para descobrir.

Assim como Rodrigues (2017) e Staccioli e Ritscher (2017), as autoras Cunha e Carvalho (2017, p.13) e Ostetto (2010) refletem que os artistas e suas formas de produzir arte possuem pontos de encontro com as infâncias, em seu caráter inventivo, exploratório, interrogativo, de ressignificação e de transformar o ordinário em extraordinário. Para Cunha e Camila Borges (2015, p.86), “[...] artistas e crianças percebem o mundo e dão sentido a ele através de formas singulares. Utilizam seus sentidos de modo mais aguçado do que a maioria dos adultos que deixaram para trás essa capacidade humana de ver, imaginar e simbolizar”.

Desse modo, assemelhamos artistas e crianças através desse potencial de percepção do extraordinário, tão importante para os processos de imaginação e criação. No entanto, voltando a olhar para os educadores, Ostetto (2010, p.30) alerta que os professores estão caminhando “[...] amparados por certezas pedagógicas, um porto seguro das regras e modos de fazer, e então temos medo do desconhecido, do que não podemos controlar [...]”, dessa

maneira, buscando um caminho linear e de controle, característico de práticas com raízes na pedagogia tradicional, fica evidenciada a dificuldade de muitos profissionais das infâncias em lidar com as propostas de arte que exigem espaço e oportunidades para a criação, a imaginação, o movimento, o imprevisto, a dúvida e o erro. Ostetto *et al* (2024, p.4 ) afirma ainda que:

[...] a garantia da presença da arte, na educação infantil, é um grande contributo, mas uma presença que vá além de informações e de atividades relacionadas a artistas, além de técnicas e do trabalho com materiais tradicionalmente considerados de arte (marcadores, tintas, pincéis, papéis, telas etc.) com a finalidade de (re)produzir formas e/ou modelos.

Ver crianças reproduzindo obras como cópias, realizando desenhos estereotipados, colorindo figuras impressas de personagens da mídia, colando papéis dentro de formas geométricas, fazendo produtos padronizados para datas comemorativas, todas sentadas, sendo lembradas constantemente que não devem se sujar, que devem usar as cores indicadas pela professora, que devem passar o dedo na cola colorida dentro do espaço que as linhas determinam; infelizmente são práticas comuns que continuam existindo e persistem, desrespeitando as crianças através dos anos. Cunha e Borges (2015, p.93) salientam que:

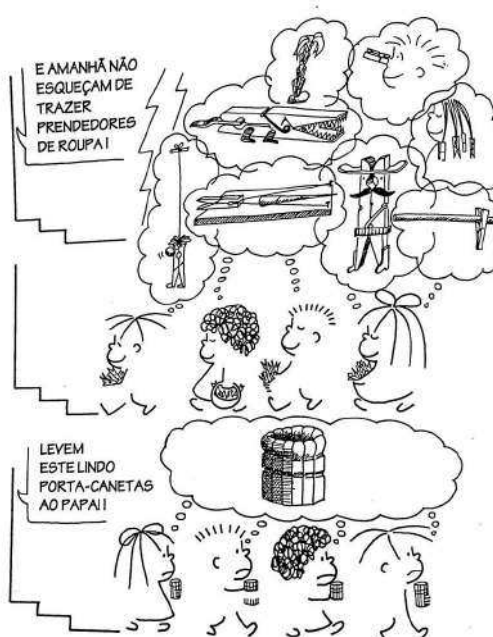
A partir dessas abordagens, as crianças aprendem que precisam de modelos para se expressar, que existem “erros” ao utilizar um material, que as folhas retangulares com margens são os únicos suportes possíveis para desenhar. Aprendem que alguns tem o ‘dom’ inato para as artes. Aprendem a ser silenciosos e subservientes ao amassarem cautelosamente bolinhas de papel crepom do mesmo tamanho. [...] Aprendem a ser consumidores e não produtores de imagens ao colorirem os modelos mimeografados dos adultos. Aprendem a não ser sujeitos que podem sentir, pensar e transformar. [...] Tais procedimentos levam as crianças a repetirem formas mecanicamente e a passarem o resto de suas vidas desenhando árvores com maçãs, casinhas , nuvens azuis e morros marrons. E assim, as crianças perdem a possibilidade de conhecer, ver e representar o mundo a partir de outros referenciais imagéticos.

Assim como refletem Cunha e Borges (2015), Abelleira e Abelleira (2022, p.78) analisam essas práticas e afirmam que:

Essas atuações não produzem nenhum efeito nem teriam alguma consequência na formação de um gosto estético, na expressão por meio da linguagem artística ou na compreensão de mensagens visuais, plásticas, musicais, pictóricas, de projeto ou da vertente artística que seja. Não são mais que jogos, cópias ou exercícios que nem desenvolvem a criatividade, nem a linguagem e nem, obviamente, a pretendida expressão de emoções.

Sendo a arte um direito das crianças, e, considerando o que aponta Lopez (2018, p. 63), ao afirmar que para as crianças, “[...] a experiência com arte se torna uma forma mais democrática de conceber o acesso à cultura, à construção de significados, à vitalidade da existência”, realizar propostas vazias de sentido e de oportunidades de criação, expressão e imaginação se insere em um contexto desrespeitoso ao desenvolvimento infantil e de empobrecimento de possibilidades. As escolhas feitas pelos docentes precisam oferecer às crianças experiências significativas e que dialoguem com os seus interesses.

Figura 7: Trabalhos Manuais



Fonte: Tonucci (2003).

Tonucci<sup>30</sup> (2003), no livro “Com olhos de criança”, publicou essa charge, que data do ano de 1978. Não é difícil perceber semelhança entre a prática presente nessa charge com ações vistas no ano de 2024 nas escolas. Ler e refletir sobre as práticas em arte equivocadas que acontecem, ainda hoje, na Educação Infantil, tornou a me inundar de lembranças, inclusive já citadas, sobre as proposições que vivenciei nessa etapa da vida escolar. Somente agora, dentro dessas reflexões atravessadas por essa escrita, me percebi como uma criança que teve as suas 99 linguagens roubadas na escola.

<sup>30</sup> Francesco Tonucci é desenhista e pedagogo, nascido na Itália, no ano de 1940. É fundador da Rede Mundial Cidade das Crianças, que é uma rede internacional, com mais de 200 cidades em diferentes países. Esse projeto tem como objetivo colocar as crianças no centro das discussões e decisões sobre as políticas públicas em seus diversos segmentos, partindo da ideia que uma cidade boa para as crianças, será uma cidade boa para todos. Informação disponível em: <https://francescotonucci.org/pt-pt/francesco-tonucci/a-cidade-das-criancas/>.

Jorge Bondía (2002, p. 21) afirma que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, trazendo a ideia de que muitas coisas se passam a cada dia, mas, mesmo assim, “quase nada nos acontece”, de forma que “a experiência é cada vez mais rara”. Pensando nisso, novamente convido para uma reflexão: que experiências em arte estão sendo propostas para as crianças? Trago um exemplo comum, de forma mais incisiva: que aprendizagens ou elaborações o educador deseja oportunizar para as crianças ao sugerir uma colagem de EVA<sup>31</sup> picado dentro de um círculo impresso em uma folha de papel?

Sobre experiências, Dewey (1979, p.28) afirma ainda que “[...] assim como nenhum homem vive e morre para si mesmo, nenhuma experiência vive e morre para si mesma”. Para o autor, uma grande questão é o caráter e a qualidade dessas experiências, pois elas devem mobilizar e preparar para experiências futuras, porém o valor e a importância educativa das experiências estão relacionados aos princípios da interação e da continuidade<sup>32</sup>. Vigotski (2018, p. 24) também reflete sobre a qualidade das experiências e defende que:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade de experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência.

Diante das ideias dos autores citados no diálogo sobre a experiência, podemos afirmar que as crianças têm direito a vivenciarem experiências de boa qualidade em arte, que não sejam descontextualizadas e não se encerrem em si mesmas. As experiências devem ser diversas, com garantia de tempo, sentido e continuidade, pois as elaborações provenientes dessas experiências irão compor aprendizagens e seus acervos de repertório.

Vigotski (2018, p.25) afirma ainda que “[...] quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação”. Segundo o autor, tudo o que existe, exceto a natureza, foi feito pelas mãos dos homens, sendo resultado da sua imaginação e criatividade.

<sup>31</sup> Material de alta tecnologia, composto por uma mistura de etil, vinil e acetato, que é utilizado na indústria e no artesanato. O E.V.A tem aspecto de uma espécie de borracha, muito usado em trabalhos manuais e decorativos nas escolas de Educação Infantil. Contudo, é um derivado de petróleo, não degradável, cuja destruição só é possível a 150C°, transformando-se em pó que não é absorvido pela terra nem solúvel. A queima deste material libera gás carbônico, poluente aéreo que contamina a atmosfera.

<sup>32</sup> Os princípios da interação e da continuidade são fundamentais na filosofia de Dewey. A interação enfatiza a interação entre os indivíduos e entre o indivíduo e o ambiente. A continuidade refere-se à ideia de que a experiência educacional é um processo contínuo e cumulativo. As experiências devem ser integradas para que seja possível fazer conexões, que geram mais aprendizagem.

Dessa forma, a criação artística, cultural, científica e tecnológica tem como fundamento a imaginação.

Como garantir que os processos de imaginação, criação e movimento das crianças sejam respeitados? Ao pensarmos sobre como estão acontecendo os encontros das crianças com as linguagens da arte, nesses contextos, iremos nos deparar com inúmeros questionamentos sobre ações educativas relacionadas à arte observadas em escolas de Educação Infantil. A busca por resposta a esse questionamento nos conduz à concepção de criança, de infância e de arte como dimensão potencializadora do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, portanto, o ateliê em sua dimensão espaço-temporal se configura como possibilidade para o trabalho pedagógico sistematizado na escola da infância. A seguir, trago uma ampliação do debate sobre essa discussão.

### **3.5. O encontro da Arte com as crianças na escola das infâncias**

“O Z falou que no planeta dele não tem tinta, não tem lápis, não tem papel...” (PESQUISADORA RENATA). Então ele faz o quê na escola? (JÚLIA) (trecho transcrito do diálogo ocorrido na roda de conversa - encontro 02).

A BNCC preconiza que devem ser oportunizadas às crianças, desde muito pequenas, diversas possibilidades de participação, produção, manifestação e apreciação artística para que as crianças ampliem seus repertórios, desenvolvam a criatividade, o senso estético e crítico (Brasil, 2017). Neste documento também há uma série de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que trazem sugestões de vivências na Educação Infantil com as linguagens da arte. Por exemplo:

(EI03CG02) Criar movimentos, gestos, olhares, mímicas e sons com o corpo em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. (Brasil, 2017 p.42).

(EI03TS03) Apreciar e participar de apresentações de teatro, música, dança, circo, recitação de poemas e outras manifestações artísticas (Brasil, 2017 p.44).

(EI01TS03) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), criando objetos tridimensionais (Brasil, 2017 p.44).

Vale ressaltar que a BNCC é um documento que está em consonância com o ECA, com a LDB, com as DCNEI, e que essas sugestões estão dentro de um contexto que considera a criança como uma pessoa que observa, questiona, elabora hipóteses age e interage com o

mundo físico e social, e assim constrói suas aprendizagens (Brasil, 2017). Essa concepção de criança não condiz com práticas da vertente tradicional. No entanto, essas sugestões podem tomar uma forma diferente da sua proposta original, como já foi apresentado neste diálogo.

A autora Sandra Richter (2008, p.21), afirma

[...] o compromisso da arte com a educação desde a infância: educar a sensibilidade para que cada criança possa jogar com os possíveis do humano no espaço e tempo de sua cultura. Significa perseguir a experiência poética e estética como experiência de formação e transformação, como devir plural e criativo, como acontecimento da pluralidade e da diferença, como aventura em direção ao desconhecido, como produção infinita de sentidos.

Refletindo à luz da BNCC e das ideias de Richter (2008), para que seja possível honrar este compromisso é preciso que as crianças tenham oportunidades, distintas, variadas, plurais e respeitadas com seus ritmos e interesses. A autora destaca ainda que o fundamento de qualquer ato criador é a liberdade. No entanto, como queremos crianças criativas se as prendemos a cópias, cadeiras e a folhas de papel A4, reiteradamente?

A artista e arte-educadora Anne Marie Holm<sup>33</sup> (2005, p. 9), apresenta uma fala incisiva sobre a liberdade nesses processos, em seu livro *Fazer e Pensar Arte* :

Eu afirmo: se dermos às crianças a mesma liberdade no processo artístico que lhes damos em suas brincadeiras, as crianças chegarão à excelência no aprimoramento do processo criativo.[...] As crianças deveriam aprender a pesquisar, a ter confiança em si mesmas e a ter coragem de se pôr a trabalhar em coisas novas. As crianças não deveriam ser preparadas para um tipo determinado de vida, deveriam, sim, receber ilimitadas oportunidades de crescimento. Aprendendo que uma tarefa pode ter várias soluções, adquirimos força e coragem.

Também defendendo a necessidade das oportunidades variadas e plurais, as autoras Cunha e Borges (2015, p.94), analisam que para abranger o que versam os documentos nacionais sobre a arte na Educação Infantil se faz necessário um novo olhar para a criança, que a compreende como produtora de cultura das infâncias. Se faz necessário uma “arte plural”, uma “arte híbrida, camaleônica, feita de muitas materialidades e tecnologias”.

Com base nas reflexões apresentadas até aqui, e apoiada nos pensamentos dos autores elencados, entendo que é urgente que as crianças, por meio da ação docente, intencional, responsável e especializada, tenham uma oferta de possibilidades dentro das linguagens artísticas, considerando as suas singularidades e competências.

---

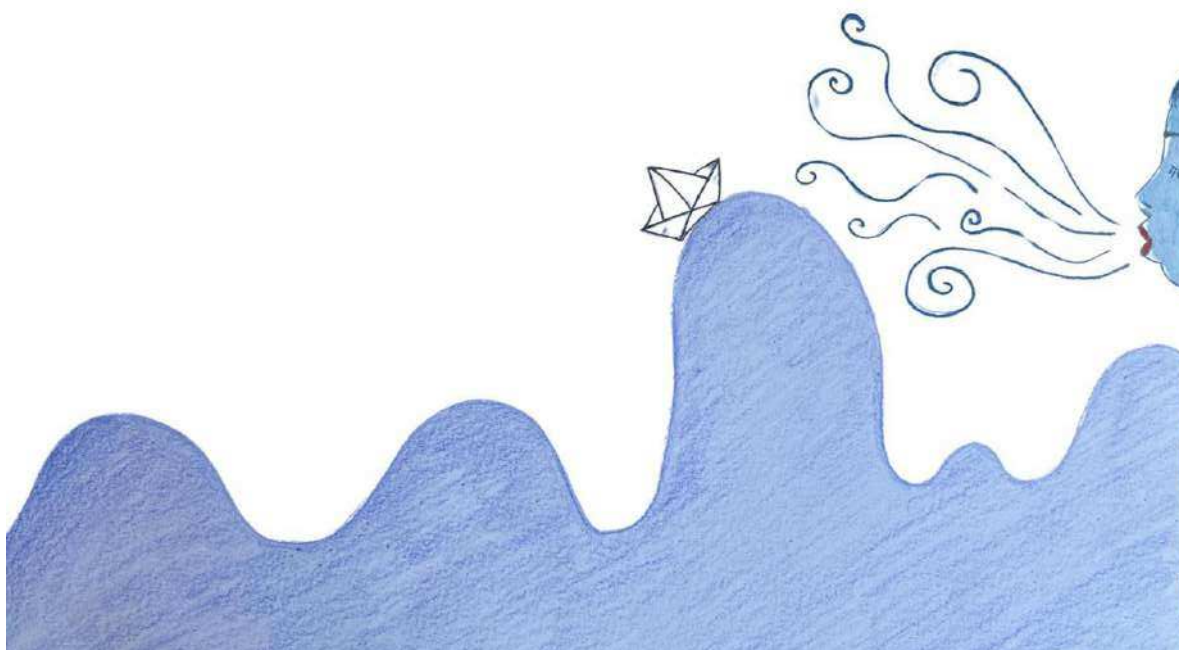
<sup>33</sup> Anne Marie Holm, artista visual e arte-educadora, nascida na Dinamarca, foi reconhecida por seu trabalho inovador em tecer diálogos e introduzir a arte contemporânea em contextos educativos, especialmente com bebês e crianças bem pequenas. Enfatizava atividades ao ar livre, defendendo que a natureza enriquecia a experiência artística e contribuía para a formação de indivíduos mais sensíveis e conscientes às questões referentes ao meio ambiente.

Nessa perspectiva, o projeto Ateliê, implantado na Rede municipal de Fortaleza, inspirado na pedagogia reggiana, assunto central da discussão do próximo capítulo, surge como uma estratégia importante para apoiar a ação docente e assegurar o direito das crianças às linguagens da arte.

#### 4. SUBMERSÃO: O ATELIÊ REGGIANO E SUAS AFLUÊNCIAS

“Vento que refresca quando a gente deita  
 Venta tempestade. Venta brisa fresca”  
 (Gilberto Gil)

Figura 8 - A brisa marítima



Fonte: Elaborado pela autora.

Por volta do final do ano de 2011, através da indicação de uma amiga, tomei conhecimento do livro “As cem linguagens das crianças” de Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (1999). Me deparei com muitos questionamentos sobre a minha docência enquanto lia aquelas páginas. Naquele momento eu era uma professora recém-ingressa na Rede municipal de Fortaleza, e havia sido lotada em uma sala de creche com um agrupamento de crianças de 3 anos que ficavam na unidade em período integral<sup>34</sup>.

Essa indicação de leitura me foi dada em resposta a uma conversa na qual expressei muitas inquietações em relação às formas de estar com as crianças. Muitas dúvidas atravessavam a minha mente, minhas palavras e todo meu corpo. Foram alguns meses de leitura de um livro de aproximadamente 300 páginas (e o leio até hoje). Não digo que tenha sido como uma bóia salva-vidas, afinal, naquele período eu já tinha alguma bagagem como

<sup>34</sup> Na rede municipal de Fortaleza o período integral para atendimento em creches (Berçário, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3) acontece de 7h às 17h.

estudante e como docente na Educação Infantil, então, eu não estava completamente à deriva. Mas, posso afirmar que foi como trocar remos frágeis por um motor, complexo e potente, que me levou a descobrir outros oceanos que talvez eu demorasse muito mais para acessar. Os questionamentos e inquietações não cessaram, mas entendo que a presença das perguntas fazem parte de todo esse processo, tanto para as crianças como para o educador. Como afirma Paulo Freire (1985), perguntar é um ato político, e o docente precisa saber perguntar e ensinar a perguntar, perguntas que gerem mais perguntas, em uma relação viva, e não descritiva, entre perguntas-respostas-perguntas.

Assim, conheci Loris Malaguzzi. Suas perguntas e ideias que se apresentavam ali no texto cada vez com maior clareza, me suscitavam outras perguntas, mas também me acolhiam, na medida em que observava o quanto Paulo Freire, um lugar já conhecido, e Malaguzzi, dialogavam. Depois, através de outras leituras descobri que de fato eles dialogam bastante.

Nesse contexto aconteceu meu encontro com a ideia de ateliê, que não era necessariamente um espaço de costura, como os que eu já conhecia, ou de guloseimas como o *atelier* francês, mas como um lugar de encantamento e desenvolvimento das crianças através de suas linguagens, dentro de uma concepção que entende a Arte e a estética como fundamentais. A seguir, irei apresentar algumas ideias e concepções que permeiam o ateliê pensado por Loris Malaguzzi.

#### **4.1.Reggio Emilia: um breve panorama de suas lutas e transformações**

Reggio Emilia é uma *comuna*<sup>35</sup>, que fica ao norte da Itália, na região de Emília-Romanha, província de Régio da Emília. De acordo com dados do Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) de 2022, lá vivem cerca de 170.000 habitantes. Compreender sobre como essa cidade se tornou referência em Educação Infantil é fundamental para quem deseja conhecer a abordagem<sup>36</sup> educacional presente em seu sistema público, reconhecida e aclamada como uma das mais inovadoras do planeta.

Garcia (2021) conta em seu livro “Um lugar chamado Reggio Emilia” que essa cidade italiana foi repetidamente atingida por guerras, fato que, segundo ele, moldou um espírito resiliente e de desejo por liberdade na sociedade daquele lugar. Tendo sido uma das cidades

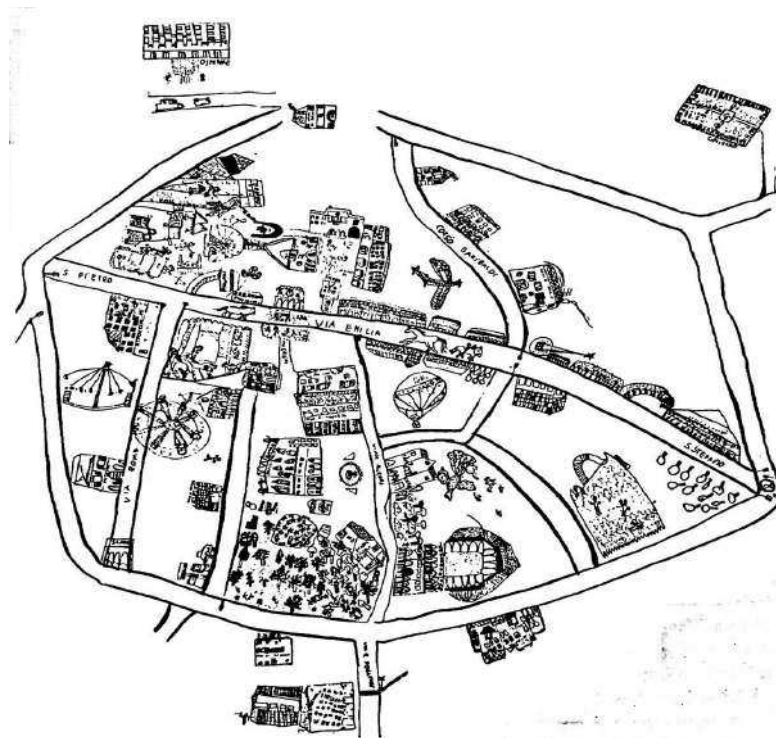
---

<sup>35</sup> Termo italiano que traduzido para o português significa município.

<sup>36</sup> Malaguzzi considera como abordagem pela abertura que o termo permite, contrapondo com metodologia que prevê e exige fases ou etapas a serem cumpridas no decorrer do processo de aprendizagem

que se relacionou fortemente com a Revolução Francesa, a região, que era comandada por feudos, viveu muitos episódios de tensões até ser inspirada pelos ideais da Revolução Francesa (igualdade, liberdade e fraternidade) e despertar em atos corajosos e revolucionários.

Figura 9 - Desenho de uma criança da parte central (mais antiga) de Reggio Emilia.



Fonte: Edwards; Gandini; Forman (1999).

Após um desses episódios de conflito, no ano de 1796, um grupo de moradores ergueu uma “árvore da liberdade” em uma praça no centro da cidade, simbolicamente representando a instalação da liberdade como havia ocorrido em 1790 em Paris, durante a Revolução Francesa, sendo esse um ato poético do movimento de transformação que se estabeleceu na época (Garcia, 2021). Assim, no dia seguinte, o Senado assumiu o governo da cidade, criou uma bandeira própria e estabeleceu a república de Reggio Emilia.

Muitos anos depois, já em 1920, nasce Loris Malaguzzi, em Correggio, uma das províncias de Reggio Emilia. No ano seguinte, foi fundado o partido comunista italiano e alguns meses depois o partido nacional fascista, ficando a Itália sob o regime de Benedito Mussolini. Em 1940 a Itália, como aliada da Alemanha, declara guerra contra Inglaterra e França. Observando o colapso do seu país, em 1943, o Rei da Itália destitui e prende Mussolini e a Itália passa a lutar contra a Alemanha nazista e os Aliados. Porém, em uma

negociação, a Itália se rendeu aos Aliados<sup>37</sup> tendo suas terras invadidas pelos alemães e Mussolini libertado da prisão. Os combates se estenderam até 1945, quando aconteceram os acordos e o cessar-fogo, dando fim à segunda guerra mundial na Europa (National Geographic Brasil, 2023).

Vários autores, dentre eles Proença (2018), Garcia, Pagano e Prandi (2021), relatam que Reggio Emilia é uma região que traz de forma muito presente os acontecimentos históricos de sua constituição, nos seus festejos, na sua arquitetura, nos seus monumentos, lembrando inclusive da presença de Napoleão Bonaparte no período da guerra.

Segundo Almeida (2008) mais de 400 mil pessoas entre civis e militares italianos perderam a vida nos conflitos. Reggio Emilia também viveu a destruição, as mortes e todo o horror trazido pela guerra, e esse cenário de perdas e devastação exigia grandes esforços para recomeçar. Nesse momento, no contexto de pós-guerra, segundo Hoyuelos (2023) em uma localidade de Reggio Emilia chamada Cella, poucos dias após o anúncio do fim da guerra, a população se organizava para a construção de uma escola. Essas pessoas trabalhavam com o que tinha na localidade, obtendo recursos com a venda de um tanque de guerra e alguns cavalos abandonados, com a venda de ovos e macarrão feito pelas mulheres, recuperando tijolos e outros materiais que pudessem fazer parte do processo de construção da escola e também de algumas casas.

Os rumores desse trabalho coletivo de reconstrução chegaram aos ouvidos de Malaguzzi, que decidiu verificar com os próprios olhos o que estava acontecendo naquela localidade que ficava a poucos quilômetros de sua cidade. Então pegou sua bicicleta e partiu. A fala de Malaguzzi rememorando o momento de encontro com essas pessoas considero de uma força extraordinária, prenúncio das grandes transformações que viriam acontecer, construídas na coletividade.

[...] as pessoas haviam decidido construir e operar uma escola para crianças pequenas. Essa ideia pareceu-me incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam-se reunido e decidido [...].

Tudo me parecia inacreditável: a ideia, a escola, o inventário consistindo de um tanque, alguns caminhões e cavalos. Eles me explicaram tudo: 'construiremos a escola por nossa conta, trabalhando à noite e aos domingos. A terra foi doada por um fazendeiro; os tijolos e as vigas serão retiradas das casas bombardeadas; a areia virá do rio, o trabalho será realizado por todos nós como voluntários (Malaguzzi, 1999).<sup>38</sup>

<sup>37</sup> A Segunda Guerra Mundial contou com o envolvimento de dezenas de países. Os participantes da Segunda Guerra Mundial podem ser agrupados em dois grupos. Aliados: Reino Unido, França, União Soviética e Estados Unidos, eram os membros principais; Eixo: Alemanha, Itália e Japão eram os membros principais.

<sup>38</sup> Trecho da entrevista de Loris Malaguzzi a Lella Gandini in Edwards, Gandini, Forman, 1999, p. 59.

Essa escola situada na Villa Cella foi apenas a primeira. Segundo Malaguzzi (*Ibid.* Edwards, Gandini, Forman, 1999, p. 60), logo outras escolas, também operadas por pais, começaram a surgir nos bairros mais pobres da cidade. O educador dedicava-se a colaborar com esses grupos de pais à noite e trabalhava em um centro de saúde mental para crianças durante o dia. Nesse processo, uma das grandes questões que se apresentava entre as dificuldades encontradas era a questão dos recursos para operar essas escolas. Até que em 1963 foi criada a primeira escola municipal, tendo Malaguzzi como coordenador pedagógico, à convite do Prefeito de Reggio Emilia. Em seguida, outras escolas municipais foram criadas, quebrando o ciclo da escola católica na região, que era muito forte na Itália e tratava da educação das crianças pequenas, passando a compreender e afirmar essa educação como um direito e não como assistencialismo. Até 1967 todas as escolas criadas e operadas pelos pais foram municipalizadas e Malaguzzi coordenava experiências e dava assessoria em algumas dessas escolas, comprometido com a construção de qualidade e originalidade educativa (Hoyuelos, 2023).

As discussões e reflexões em relação à educação das crianças pequenas continuavam avançando, dando origem à organizações como comissões, projetos, propostas, planos de trabalho, seminários e diálogos internacionais. Nesse contexto, a identidade da escola de Reggio Emilia, a Escola da Infância<sup>39</sup>, estava sendo formada, partindo de uma experiência original e diversa. Essas escolas tinham muitos diferenciais: a origem de luta, a participação das famílias, a notável abertura para o mundo externo, o acolhimento às crianças com deficiência, a reciprocidade sociocultural entre a escola e o território e a característica de sua proposta como uma escola de experimentação, não com aspectos espontaneístas, mas fundamentada em uma nova concepção de criança, infância e aprendizagem. Uma escola que “[...] sempre quer atravessar suas próprias paredes, para mostrar uma imagem de si mesma à própria cidade” (Hoyuelos, 2023, p. 127-133).

#### **4.2. O Ateliê reggiano e suas concepções**

“O ateliê nasce para reconhecer que a espécie humana tem o privilégio de se manifestar em uma pluralidade de linguagens e que cada linguagem tem o direito de se realizar sem hierarquias, completamente” (Hoyuelos, 2023, p. 152).

---

<sup>39</sup> Mudança conceitual ocorrida em 1963 com o nascimento da escola Robinson e seu projeto educativo que rompia com a Pedagogia existente: alteração do nome de escola maternal (com suas conotações pejorativas) para Escola da Infância, seguindo a ideia do educador italiano Bruno Ciari (Hoyuelos, 2023).

Logo após a municipalização da primeira escola, onde Malaguzzi foi convidado a ser coordenador pedagógico, foi iniciada a implantação do ateliê, passando a ser também incluído no projeto geral das outras escolas para crianças pequenas, inicialmente em escolas de pré-escola e a partir dos anos 70, nas creches. De acordo com Lella Gandini (2012), o ateliê surge como resposta em observância ao lugar menosprezado atribuído à “educação expressiva” e como um forma de combater uma pedagogia medíocre para as crianças na primeira infância. Tiziana Filipini, pedagoga<sup>40</sup> da escola Diana<sup>41</sup>, em entrevista à Gandini (2012, p.89), afirma que:

o ateliê não foi introduzido como uma experiência a ser adicionada às outras experiências. Ao contrário, ele foi introduzido para modificar a pedagogia, por meio de um novo modo de enxergar e trabalhar; para modificar o modo de aprender dentro das histórias de vida das crianças das escolas. Essa ainda é a intenção e a força do ateliê.

A palavra ateliê (*atelier*) vem da língua francesa e nos remete a um local para a realização de trabalhos manuais e artesanato. Um local para artistas. O ateliê das escolas de Reggio Emilia revisita esse termo e, de forma bastante original, para além dele traz as concepções de criança, infância e aprendizagem, conectando as múltiplas linguagens das crianças com as linguagens da Arte e o cotidiano, associado a um agir que investiga, cria, teoriza e pesquisa. Era de fato uma ideia revolucionária, que surgia dentro de um contexto que já era revolucionário<sup>42</sup>. De forma intencional, a implantação do ateliê gerou um incômodo no que se pensava como padrão de escola para a Educação Infantil (Gandini, 2012). Malaguzzi, que era um homem bastante interessado em metáforas, como citam diversos autores, escolheu o nome “ateliê”, como uma metáfora para esse lugar de pesquisa, onde rigor, criatividade e expressão estariam juntos (Dahlberg; Moss, 2017).

Como afirma Veia Vecchi<sup>43</sup> (2017) para falar sobre ateliê é essencial fazer uma relação com a pedagogia que Malaguzzi acreditava. Uma pedagogia pautada em princípios éticos,

---

<sup>40</sup> Na organização das escolas reggianas, o pedagogo é o coordenador pedagógico. Segundo Vecchi (2017, p.96) esse profissional geralmente coordena, em média, 4 instituições/serviços.

<sup>41</sup> A escola Diana foi inaugurada em fevereiro de 1970, em um espaço onde estava prevista a construção de um cinema. Foi considerada, pela revista americana NewsWeek, em 1991, como a melhor escola para crianças do mundo.

<sup>42</sup> Uma escola que contava com dois professores em sala, que estabelecia uma relação democrática e participativa com seus funcionários e famílias e que também se relacionava com a comunidade para além dos seus muros.

<sup>43</sup> Veia Vecchi foi a primeira atelierista que trabalhou com maior proximidade a Malaguzzi, tendo permanecido por 30 anos como atelierista da escola Diana. Hoyuelos (2023) conta que quando a escola Diana foi inaugurada, Vecchi era a única atelierista da região que tinha uma formação específica, era licenciada em Arte e em Belas Artes. O trabalho em parceria com Malaguzzi rendeu uma história profissional extraordinária.

políticos e estéticos<sup>44</sup>. Uma pedagogia diferente do que se via naquela época, uma pedagogia que buscava romper com a mediocridade, com as fórmulas preconcebidas e com os elementos estereotipados, fundamentada no respeito, na democracia, na escuta e fortemente ligada à estética e às linguagens poéticas. A intenção era fazer uma educação inexplorada, fora da retórica, dos cânones e marcos estabelecidos.

Sobre a pedagogia malaguzziana, Hoyuelos (2020) aponta que nenhuma de suas ideias teóricas ou princípios educativos foram deixados de lado, todos foram colocados em prática. Uma educação que provocasse maravilhamento, encantamento, deslumbre, assombro, desenfreamento, tumulto. “Definitivamente, um escândalo” (Hoyuelos, 2023, p.127). Nesse contexto, surgiu o ateliê, como um espaço “[...] para manipulação com linguagens visuais separadas ou combinadas, isoladamente ou juntamente às linguagens verbais” (Malaguzzi, 2006, p.73).

As ideias revolucionárias<sup>45</sup> de Malaguzzi levaram para a equipe pedagógica das escolas reggianas um profissional chamado *atelierista*. Esse termo foi criado por ele como um neologismo sobre a própria natureza do trabalho desse profissional dentro das escolas. Esses profissionais não têm formação pedagógica, mas sim artística e estética, e trabalham simultaneamente com professoras(es) e crianças, guiando-os em seus projetos, sendo os responsáveis pela articulação e diálogo entre a Pedagogia e a Arte, fomentando a circulação de boas ideias, ampliando e ajudando, com seus repertórios, sobre as possibilidades. Embora a formação na área de arte seja obrigatória para os atelieristas, é importante esclarecer que seu papel nas escolas não é dar aula de arte para as crianças ou professores, nem tampouco ficar limitado aos assuntos ligados somente às linguagens artísticas (Vecchi, 2016).

Sobre o ateliê nas escolas de Reggio Emilia, Gandini (2012, p.22) analisa:

[...] tinha que ser um lugar para sensibilizar o gosto e o sentido estético da pessoa, um lugar para exploração individual de projetos conectados com a experiências planejadas nas diferentes salas de aula da escola. o ateliê tinha de ser um lugar para pesquisar motivações e teorias das crianças a partir de suas garatujas, um lugar para explorar variações em instrumentos, técnicas e materiais que usamos para trabalhar. O ateliê tinha de ser um lugar que favorecesse os itinerários lógicos e criativos das crianças, um lugar para se familiarizar com semelhanças e diferenças entre as linguagens verbais e não verbais. O ateliê tinha que emergir como o sujeito e o intermediário de uma prática multifacetada; tinha que provocar situações específicas e interconectadas, possibilitando transferir o novo conhecimento adquirido sobre a forma e o conteúdo da experiência educacional cotidiana.

<sup>44</sup> Na seção 4.3 e 4.4 apresento uma discussão breve sobre princípios estéticos e éticos.

<sup>45</sup> A atelierista Vittoria Manicardi chega a referir-se a Malaguzzi como um vulcão, fazendo uma analogia sobre seu comportamento inquieto (Hoyuelos, 2023).

Como um lugar inovador, a criação do ateliê dentro das escolas (e depois miniateliês<sup>46</sup>) teve um poder subversivo e contrário às pedagogias engessadas, sendo um espaço rico em materiais e possibilidades, pensado para ser um lugar onde as crianças tivessem liberdade expressiva. Como esclareceu Hoyuelos (2020, p.171), segundo Malaguzzi “[...] o ateliê foi um dos elementos para romper com a tradição, para complicar uma estrutura monolítica. Na ‘escola das palavras’, introduzimos a ‘escola do fazer’ [...]”. A pedagoga Simona Bonilauri (2017), nessa mesma perspectiva, confirma que a arte, na pedagogia reggiana, foi utilizada como força de ruptura do pensamento dominante da época, na intenção de valorização e respeito em relação à forma polissêmica de aprendizagem das crianças, fato não observado pela escola tradicional, que separa as linguagens e as define como disciplinas.

Com o pensamento de ter um espaço<sup>47</sup> onde a arte se relaciona com um projeto pedagógico, Malaguzzi se inspirou em várias referências artísticas, como as obras dos artistas Giulio Carlo Argan, Kandinsky, Malevich, Marcel Duchamp, Picasso, Rebecca Horn, Gombrich, Lowenfeld, Paul Klee, Nan June Paik, dentre outros, fazendo uma mescla, estabelecendo relações com as ideias desse universo que sugere novas atmosferas e sensações (Hoyuelos, 2020).

A intenção não era estabelecer um ensino de arte, nem ter um espaço específico apenas para as artes plásticas, mas através dessa relação desenvolver cotidianamente, na experiência dentro da escola, aspectos presentes na arte, como por exemplo: a variabilidade, a diversidade, a flexibilidade, que correspondem às várias maneiras de interpretar algo; o refinamento da sensibilidade, o uso de várias linguagens, o respeito ao tempo e aos diferentes ritmos, dando oportunidade de criação de novas relações interpretativas entre os acontecimentos educativos por toda a escola.

Com essa vastidão de elementos, o ateliê também era um espaço de pesquisa para os profissionais, que observavam as crianças em seus projetos e elaborações. Segundo Malaguzzi (1999), em entrevista a Gandini, o ateliê também colaborou em grande medida para o refinamento dos métodos de observação e registro, e esse era um dos objetivos de criação do ateliê - a documentação pedagógica - que tinha a ideia de sanar o que Malaguzzi apontou como um dos problemas mais urgentes naquela época: a comunicação efetiva com os pais.

---

<sup>46</sup> Os miniateliês surgiram após uma análise, solicitada por Malaguzzi, aos atelieristas sobre a forma de trabalho, uma vez que achavam que ainda não estava satisfatória. Nessa análise, além de outras questões, foi mapeado o uso do ateliê, tendo como conclusão que haviam momentos de superlotação e de subutilização. Como solução para essa demanda, surgiu a ideia de criação de miniateliês nas escolas, que poderiam ser dentro da sala ou fora dela, de acordo com o espaço de cada uma delas, onde as crianças poderiam usar com um adulto ou sem ele.

<sup>47</sup> O ateliê não se resume a um espaço físico, discutirei essa ideia na seção 4.5.1

A documentação pedagógica conta a infância de uma outra maneira, dá visibilidade aos processos de aprendizagem das crianças ao serem captados, analisados e expostos para serem coobservados e refletidos. Essa estratégia foi impulsionada por Malaguzzi, respondendo ao anseio de comunicar às famílias e comunidade o que acontece com as crianças dentro da escola, validando a sua pedagogia. Essa estratégia também é uma ferramenta para as (os) professoras (es) refletirem sobre as aprendizagens das crianças e sobre sua ação docente. Não cabe aqui me deter a esse tema, pelo próprio foco dessa pesquisa, mas ressalto que é a documentação pedagógica é um ponto importante da Pedagogia de Malaguzzi, que merece um aprofundamento através de leituras de grandes autores<sup>48</sup>

Dessa forma, as vivências que acontecem cotidianamente no ateliê são registradas, analisadas, refletidas e geram material que é exposto e comunicado para as crianças, famílias e comunidade, seja nas paredes da escola ou em grandes mostras, como na exposição *L'occhio se salta il muro*<sup>49</sup>, que aconteceu em 1981, com o desafio de apresentar uma nova imagem de criança e infância, uma criança “[...] inédita do ponto de vista cultural e pedagógico” (Hoyuelos, 2023, p. 244).

Além de evidenciar a força da documentação pedagógica, o cotidiano das escolas reggianas, apresenta como um outro ponto forte, que também a diferencia das demais escolas, a importância dada à dimensão estética, para a aprendizagem e para a vida.

### **4.3. O ateliê reggiano e a dimensão estética: uma escola amável**

Segundo Vecchi (2017) é difícil definir o que se entende por dimensão estética com clareza e simplicidade. É possível assemelhar a uma atitude de cuidado pelo que se faz, de desejo de significado, de maravilhamento e curiosidade, se colocando em lugar contrário à indiferença, negligência ou falta de emoção. Ainda que traga essa ideia, Vecchi(2017) declara que a dimensão estética é algo maior, necessitando de uma investigação mais profunda para sua compreensão. Da mesma maneira, afirma Costa (2022, p.101), “[...] conceituar estética

---

<sup>48</sup> Carla Rinaldi (2018), João Formosinho e Júlia Oliveira-Formosinho (2017).

<sup>49</sup> Após a exposição na cidade, a mostra foi convidada para o Museu de Arte Moderna em Estocolmo. Para esse momento, Malaguzzi buscou evidenciar o aspecto mais artístico das experiências, no entanto, percebeu que estava correndo risco de ser interpretado como uma escola de Arte, fato que ele não desejava, pois sabia que considerar a criança apenas a partir da ótica artística poderia diminuir e menosprezar a ideia de criança defendida por ele e por sua proposta educacional. Assim, a Mostra foi remodelada, sendo exposta em Barcelona, Palma de Maiorca e Madri entre os anos de 1984 e 1985 trazendo o diálogo entre a Pedagogia e a Arte, com introduções teóricas e uma escrita pedagógica diferenciada de textos tradicionais. Essa mostra necessitou ser remodelada algumas vezes, mas sem perder seu teor original, sendo a sua última versão organizada em 1994, que viaja por vários países até a atualidade (Hoyuelos, 2023).

não é tarefa fácil, pois esse campo de conhecimento se situa dentro de uma complexidade e de redes de significados atrelados às mudanças socioculturais.”

Embora de difícil definição, é importante dialogar sobre esse componente presente na filosofia e prática pedagógica das escolas da infância de Reggio Emilia, em especial por ser destacado por Veia Vecchi (2017, 2020), como uma das características fundamentais da pedagogia que lá acontece e aspecto primordial do ateliê: o acolhimento da estética como uma das dimensões importantes na vida e na aprendizagem. Tendo em vista a sua vasta experiência nas escolas reggianas, a autora analisa ainda que, se a dimensão estética fosse considerada nas demais escolas, elevaria tanto a qualidade das relações com o contexto quanto a dos processos de aprendizagem. Pensar a dimensão estética também se configura como uma forma de subverter e confrontar as verdades preestabelecidas na educação tradicional, onde o que é destinado às crianças é menor e simplificado, trazendo o inesperado, a liberdade, a imaginação, a criatividade e irreverência.

O filósofo e biólogo chileno Humberto Maturana (1995) afirma que todos vivemos cotidianamente experiências estéticas, pois elas são um fenômeno na vida, que acontece em harmonia com o mundo. O autor relaciona as experiências estéticas com sensação de bem-estar, mas salienta que há interferências e esse bem-estar, enquanto experiência estética, pode se perder.

Hoje em dia vivemos uma vida fragmentada que trata algumas experiências, como a estética, como algo especial e nos cegamos para seus fundamentos biológicos. A vida normal está no bem-estar natural. [...] Um deserto é lindo, mas uma terra que foi contaminada, desmatada ou danificada ecologicamente não é bonita, é feia, quebra o nosso bem-estar enquanto não leva a uma área do nosso espaço psíquico que perturba a harmonia das coerências da nossa vida<sup>50</sup> (Maturana, 1995, p.60).

Refletindo a partir do pensamento de Maturana (1995), compreendemos que o bem-estar seria natural, fazendo parte essencialmente do nosso cotidiano. O que se atravessa e modifica a sensação de bem-estar, faz perder a experiência estética, que ele relaciona à feiúra, na medida que traz o desconforto e interrompe o bem-estar. O belo oferece o bem-estar, o bem-estar enquanto dimensão estética.

O cientista e filósofo Bateson (1986) refletiu sobre estética e sobre as relações e conexões dos elementos do mundo, e afirma que é preciso compreender as relações que

---

<sup>50</sup> No texto original: “En la actualidad vivimos una vida fragmentada que trata a algunas experiencias como la experiencia estetica como algo especial y nos cegamos a sus fundamentos biológicos. La vida normal esta en bienestar natural. [...] Un desierto es hermoso, pero una tierra que se has contaminado, deforestado o danado ecologicamente, no es hermosa, es fea, rompe nuestro bienestar mientras no lleva a un área de nuestro espacio psiquico que destruye la armonía de las conferencias de nuestra vida.” (Maturana, 1995, p.60)

existem (elementos vivos e não vivos), indo para além dos conceitos da forma como são colocados estruturalmente, saindo do óbvio, de maneira que possamos entender o que ele chama de “*padrão que liga*”. Para Bateson (1996) essa também deveria ser a estratégia usada pelos professores no processo de ensino e aprendizagem, pois percebendo o “*padrão que liga*”, observando variadas conexões e relações entre partes, se constrói um conhecimento vivo, mais empático, contextualizado e não fragmentado. A sensibilidade em relação a esse “*padrão que liga*” ele definiu como estética. Ver além do óbvio, como os elementos do mundo estão conectados.

Vecchi (2017) cita as ideias do filósofo Kant para dialogar sobre a tensão entre razão e emoção e sobre o pensamento como uma situação constante de desafio e reinvenção, de renovação de paradigmas que levam à produção de criatividade. Dessa forma, ela faz uma conexão, que coaduna com as ideias de Bateson (1986, p.32) e afirma que:

[...] se a estética favorece a sensibilidade e a capacidade de conectar coisas até mesmo muito distantes entre si e a aprendizagem acontece por meio de uma nova conexão entre elementos diversos, então a estética pode ser considerada como uma importante ativadora de aprendizagem

E é nessa perspectiva do pensamento de Maturana (1995) e Bateson (1986), entre outros autores, que Malaguzzi afirma a dimensão estética como indispensável e como um ativador *de aprendizagem*.

No entanto, apenas ter materiais variados e profissionais com formação específica não garante que os processos de aprendizagem aconteçam entrelaçados com a dimensão estética. Para além disso, Vecchi (2017) destaca a necessidade do diálogo constante entre um ateliê de boa qualidade e uma pedagogia sensível às *linguagens poéticas*<sup>51</sup>, que se encontrem e se escutem reciprocamente, de forma que seja possível criar novas relações e interessantes possibilidades para que a aprendizagem aconteça apoiada a partir dessas conexões. Dessa maneira, o ateliê se constitui como um elemento que viabiliza “[...] a relação entre o racional, o imaginário e o emocional, fazendo da estética e da poética as dimensões transversais e propulsoras das múltiplas linguagens” (Bega e Marani, 2023, p. 27).

A revolucionária ideia de criar um ateliê em cada escola e contar com um profissional que tem uma formação estética, foi para além da oferta de diferentes materiais e técnicas, oportunizou o diálogo com as linguagens poéticas, que segundo Vecchi (2020, p.43), “[...]”

---

<sup>51</sup> Veia Vecchi (2017) esclarece que a expressão linguagens poéticas são utilizadas nas escolas da infância de Reggio Emilia, referindo-se às formas de expressão mais fortemente caracterizadas pelos aspectos expressivo e estéticos, como a música, o canto, a dança, a fotografia.

difundi-se visivelmente por toda a escola: no ambiente, nas propostas didáticas, nos processos e nos produtos finais”, juntamente com outros aspectos, fez dessa escola, o que Malaguzzi chamou de uma escola amável, que é acolhedora, habitável, visível e documentada. Uma escola que valoriza o bem-estar. Um lugar agradável, onde crianças, profissionais e famílias sintam prazer e o desejo de voltar a cada dia (Hoyuelos, 2023).

Segundo Hoyuelos (2023), na entrada da escola Diana, há um cartaz escrito “Nada sem alegria”. Como já citado aqui, Malaguzzi usava muitas metáforas e dessa vez parafraseando o filósofo Michael de Montaigne<sup>52</sup>, trazia em local de destaque uma máxima que lembrava na entrada e na saída que aquele lugar era um lugar de alegria, de bem-estar. Para Malaguzzi não era possível ensinar sem alegria ou sem otimismo, considerada uma de suas grandes características.

Fazer uma escola que conecta Pedagogia e Arte, uma escola atenta à dimensão estética, uma escola da alegria, do bem-estar, da beleza, do prazer, não foi uma missão fácil. Vecchi (2017) e Hoyuelos (2023) apontam que essas escolas receberam muitas críticas, assim como a conduta otimista de Malaguzzi. Analisam que o incômodo da quebra dos paradigmas foi um dos fatores para tantas críticas, dessa forma, era essencial que a filosofia e as ideias educativas extrapolassem de fato os muros da escola e apresentassem o quão era original e respeitoso aquele grande projeto educativo.

Atentos à formação estética de seus profissionais Vecchi (2020, p.43) afirma que “[...] a grande utilização da linguagem visual, sem dúvida, fez aumentar a cultura e a sensibilidade estética dos professores e pedagogistas<sup>53</sup>”, além disso, Malaguzzi, juntamente com os atelieristas e professoras (es) das escolas, sempre buscou parcerias mediante às ofertas culturais que surgiam na cidade. Propostas relacionadas à Dança, Teatro e Música foram vivenciadas pelos profissionais para qualificar cada vez mais as experiências das crianças. Como cita Hoyuelos (2023, p.229) “[...] as experiências em Reggio eram revolucionárias [...] porque propunham experiências muito mais complexas e muito menos escolares”.

#### **4.4. A dimensão ética e o ateliê reggiano**

Como já citado, a pedagogia de Malaguzzi é pautada em princípios que são inseparáveis - ética, estética e política - que se constituem na sua obra pedagógica como elementos interdependentes, de forma que não existe ética sem estética, nem sem atuação

---

<sup>52</sup> No original de Michael de Montaigne (1533 - 1592): “Je ne fay rien sans gayeté”.

<sup>53</sup> O pedagogo é um profissional que tem funções equivalentes ao Coordenador Pedagógico no Brasil.

política (Hoyuelos, 2021). Para continuar pensando sobre o ateliê, proponho agora uma reflexão sobre a dimensão ética. No entanto, saliento que será necessário fazer um recorte, não me demorando nesse tema que tem muitas camadas e não será possível abranger esse assunto de forma mais detalhada.

De acordo com Hoyuelos (2021), Malaguzzi apontava como um problema de viés ético o fato da humanidade não aproveitar os recursos ao longo da História e nem construir condições educativas adequadas para garantir todas as potencialidades infantis, estaria assim o adulto traindo a si mesmo. Esse era apenas um dos problemas citados por ele. Malaguzzi também repudiava as ações assistencialistas dentro das escolas, a ideia de instrução, a concepção de imagem de criança como “tábula rasa”, dentre outras questões que minimizam as crianças e a educação que a elas era destinada. O princípio ético de sua pedagogia seria uma experiência ética situada em um contexto, como um acontecimento, ruptura, tensão, inovação, transgressão (Hoyuelos, 2021). Segundo Malaguzzi (*apud* Hoyuelos, 2021, p.192),

Há muito o que se fazer em relação à escola das crianças; há uma grande sede de conhecer, de discutir, e de experimentar, e . sobretudo de, de renovar [...], e se dedicar à experimentação, à busca, à um novo modo de conceber a criança, a escola, a educação, a sociabilidade da criança e da escola, o trabalho das educadoras e a participação na cultura e no progresso. Tudo isso demanda uma escola-laboratório, e, além disso, que seja vivida como tal. Em uma escola-laboratório, trabalha-se, joga-se, brinca-se, pensa-se, discute-se, programa-se e controla-se conjuntamente em termos de colegialidade, e , mesmo assim, ainda não acabou, porque há mais gente com quem se deve pensar, aprofundar e decidir.<sup>54</sup>

A criação do ateliê se coloca como uma das estratégias localizadas por Hoyuelos dentro dos princípios estéticos, como uma forma de sistematizar as ideias de Malaguzzi, no entanto, uma vez que esses princípios são interdependentes, o ateliê também se constitui dentro dos princípios éticos.

Vecchi (2017) alerta para o risco ético que a escolha por uma pedagogia que caminha com as linguagens poéticas, pode encontrar. A beleza midiática, vendida em formas fúteis e supérfluas, sem conexão, sem reflexão, decorrente do que ela chama de uma atitude estética superficial, pode encobrir, de alguma maneira, fragilidades ou escassez de conteúdos. Considerando que a natureza da dimensão estética é promotora de relações, de conexões, de rupturas e de liberdade, a união entre estética e ética afasta mal entendidos e formas depreciativas.

---

<sup>54</sup> O termo laboratório, diferente do uso tradicional da palavra, está relacionado aqui a lugar de experimentação e experiências.

#### 4.5. Conversas sobre o espaço e o ambiente

Antes de adentrar no diálogo sobre a relação ateliê-espaço é pertinente definir os termos com as suas concepções. O termo “*espaço*”, será apresentado ao longo do texto de acordo com a perspectiva trazida por Forneiro (1998, p.232) ao afirmar que “[...] espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”.

A mesma autora evidencia que o conceito de espaço se difere do conceito de “*ambiente*”, que ela aponta como um conjunto entre o espaço físico e as relações que se dão nesse espaço, sendo um “[...] todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada” (Forneiro, 1998, p.233). Dessa maneira, ora estarei falando sobre o espaço e a sua constituição física, ora estarei falando do ambiente e das relações que acontecem nesse lugar.

Como eu falei no início, refletir sobre os espaços e os ambientes na Educação Infantil é um ponto no qual tenho grande interesse desde a minha primeira experiência como docente. Trabalhava em uma escola privada, era uma escola confessional, bem grande, com enormes áreas verdes, árvores frutíferas espetaculares, sombras, canto dos pássaros, vento, sol. As salas eram construções antigas, pequenas para a quantidade de crianças e mobiliários que se organizavam no espaço da forma como era possível e como a docente conseguia criativamente arrumar. Eram salas escuras e quentes, com teto alto de telhas. Me recordo de, por várias vezes, precisar varrer a sala ao chegar, para deixar o espaço habitável para as crianças, pois encontrava morcegos que ali se protegiam e faziam suas sonecas, deixando muitos dejetos pelo chão.

Em frente às salas tínhamos um espaço de areia com árvores e brinquedos de ferro: escorregadores, gangorras, gaiolões, balanços. Do outro lado do parque ficava uma grande casa avarandada, antiga, bonita, muito bem cuidada e muito limpa. Nessa casa moravam as administradoras da escola, que eram freiras, todas senhoras com idade acima de 60 anos.

Quando alguma criança se machucava a orientação era que recorrêssemos a uma dessas senhoras específica, que ficava em uma sala referente a um ambulatório improvisado. As paredes dessa sala tinham lindos azulejos pintados, um lustre magnífico no teto, uma janela em madeira envernizada com muitos detalhes entalhados que fazia conjunto com a porta e a mesa. Na mesa sempre havia uma toalha plástica, propositalmente com o intuito de evitar que fosse molhada, se porventura algo ali derramasse, afinal, aquela sala recebia crianças eventualmente. Para chegar até essa sala passávamos por um corredor, que tinha seu

acesso fechado com uma grade e cadeados, que separavam o espaço da escola do espaço da casa. O teto era alto e chamava a atenção das crianças.

No corredor de acesso à sala ambulatorio, passávamos também por pequenas mesas redondas e retangulares, encostadas na parede com muitas imagens sacras. Também haviam quadros grandes com molduras enormes. A ordem era que as crianças andassem por esse espaço com as mãos para trás, pois tínhamos que garantir que não tocassem em nada. No entanto, eu mesma passava olhando tudo e aquele lugar, no meu imaginário, tinha várias representações. Me peguei refletindo várias vezes sobre o que as crianças pensavam quando faziam aquela “travessia” da sala/parque até o ambulatorio.

Um dia, a senhora que cuidava do machucado na perna de uma criança que eu havia levado, observou que a mesma estava absurdamente interessada em uma porta que ficava naquele local, mas que eu mesma não sabia onde ela ia dar. Então ela decidiu abrir a porta, acredito que na intenção de sanar aquela curiosidade e a criança saiu andando por uma sala, como quem está procurando um tesouro escondido. Seus olhos pareciam querer registrar rapidamente tudo o que estava ali antes que a porta se fechasse novamente. Essa ação abriu um diálogo entre ela e eu. Falamos sobre como as crianças são curiosas e como aquele espaço era misterioso para elas. Prontamente recebemos o convite para toda a turma visitar as dependências da casa, que ficou sendo chamada pelas crianças de “casa das irmãs” e as crianças começaram a estabelecer uma outra relação com aquele espaço e com aquelas pessoas.

Depois de fazer algumas observações sobre a curiosidade das crianças em relação àquele espaço e após reiteradas visitas à “casa das irmãs”, mas dessa vez não apenas para cuidar de machucados, fui convidada para ver um projeto de construção e ter uma conversa com um grupo de arquitetos sobre o espaço da Educação Infantil da escola.

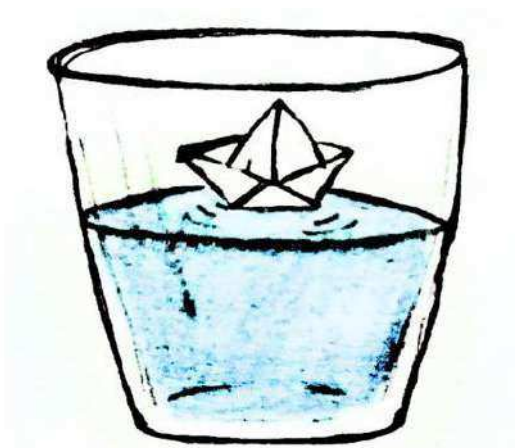
Nas folhas onde estava desenhado o projeto, desde o parque até os banheiros, receberam, com muita atenção dos profissionais, as minhas sugestões, baseadas na experiência pedagógica que eu tinha no cotidiano com as crianças. Sugerí que outras professoras também fossem ouvidas e chegamos ao projeto final. A reforma aconteceu durante as férias e por várias vezes eu voltei a ser convidada pelo responsável da reforma para verificar como estava ficando o novo espaço. Esse fato aconteceu em 2003 e foi uma grande novidade para mim essa conversa entre Arquitetura e Pedagogia.

Hoje eu penso: por qual motivo eu não perguntei às crianças o que elas gostariam que tivesse naquele espaço? Confesso que na época isso de fato não passou pela minha cabeça, minhas sugestões partiram apenas do que eu pensava sobre o que gostavam de fazer, como

gostavam de brincar, o que não gostavam, informações que obtive através da observação cotidiana, porém, a partir da minha ótica e da minha interpretação.

Minha atenção e curiosidade para os espaços e para os ambientes se intensificou ao longo dos anos, mas a minha chegada à rede pública me trouxe inúmeras outras reflexões. Com um espaço bem menor para um grupo de crianças maior do que eu tinha antes, tive que buscar estratégias para garantir o bem-estar de todos. Nesse movimento, em parceria com a Valdenes, minha assistente<sup>55</sup>, observamos as crianças nesse espaço e as suas relações. Por um período fizemos anotações diárias sobre isso e então montamos um plano.

Figura 10 - Reduto



Fonte: Elaborado pela autora

A primeira parte do plano era ouvir das crianças opiniões sobre como poderíamos organizar todo aquele material que tínhamos em sala. A intenção era que eles participassem verdadeiramente para que se sentissem pertencentes àquele ambiente. Como afirmou Schawall (2012, p. 31), “Quando as crianças vivem em um espaço, elas se apropriam dele, o vivenciam e encontram seu lugar dentro dele.

Na verdade, eu nem imaginava que eles iriam se interessar tanto por essa proposta de reorganização dos materiais e composição do ambiente. O nosso espaço (sala) se transformou a partir do que adultos e crianças iam refletindo e decidindo. Aconteceram momentos de tensão, de conflitos. Um grupo queria tirar as mesas, outro queria tirar os colchonetes. Foram várias semanas nesse movimento, que virou um projeto, que virou uma experiência divulgada para toda a rede municipal.

---

<sup>55</sup> No município de Fortaleza, para as turmas de berçário, infantil 1, infantil 2 e infantil 3, é designado um profissional contratado que possui a denominação de Assistente educacional, atuando como apoio técnico-pedagógico às(aos) professoras (es) com o objetivo de garantir o efetivo funcionamento da sala e manter a qualidade do serviço público de educação.

De fato a sala ficou diferente. A nova organização dos elementos e materiais, trouxeram mais interações, mais possibilidades, mais autonomia, mais alegria. Havia a preocupação com o aspecto visual, a sedução estética, o convite declarado à brincadeira em cada “canto”. As crianças, muito entusiasmadas, convidavam as crianças das outras salas para brincarem na “nova sala”, que tinha muitas possibilidades.

Figura 11 - Criadouro de histórias



Fonte: Acervo pessoal da autora

Com uma estrutura de meia parede<sup>56</sup> era impossível que todos os profissionais do CEI não tivessem acompanhando todo o processo. No entanto, recebemos críticas, muitas críticas. Inicialmente esse movimento, que parecia desordenado, tirou completamente tudo do lugar, brinquedos, cadeiras, colchonetes, tinha barulho, tinha entra e sai, tinha uma intensa movimentação. Depois, aquela nova organização rompia com a padronização de todas as crianças estarem sentadas ao mesmo tempo, fazendo a mesma “tarefinha” e etc. Por outro lado, me incomodava o fato de estarmos no mesmo espaço físico e termos ambientes com concepções diferentes e conflitantes, que eram as outras salas. O desafio que se apresentava

<sup>56</sup> Segundo Celina Costa (2013) em 2002 foram inauguradas cerca de 50 novas creches na cidade de Fortaleza com o mesmo padrão de construção, para o atendimento de 80 crianças de 1 a 3 anos, sendo gerenciadas por associações comunitárias. O padrão dessas construções consistia em um galpão aberto. Como delimitação de espaços, para agrupar as crianças em turmas, foram instaladas divisórias de pvc (estrutura plástica usada na construção civil), com baixa medida na frente e ao fundo do espaço. Entre 2008 e 2009 essas creches passaram por um processo de municipalização e então foram reformadas, trocando os pvc's por paredes, mas mantendo toda a ideia da estrutura original de paredes baixas ou meias paredes.

nesse momento após a reorganização da sala era esclarecer para as colegas docentes sobre as conexões entre teoria e prática que eu estava tentando viver ali, juntamente com as crianças e com a assistente.

Para finalizar esse relato, aponto para a máxima que diz que o exemplo arrasta, atribuída ao filósofo chinês Confúcio. O grupo de docentes, apesar do estranhamento inicial e das críticas, foi aos poucos buscando estratégias para ouvir as crianças, passando a ficar incomodado com a forma que o espaço em que habitavam com as crianças estava organizado, modificando progressivamente algumas práticas, modificando a organização do espaço, que foi modificando as interações naquele ambiente. Foi um ano de muitos embates, mas também de muita reflexão, estudo e transformação.

Contei essa história toda não apenas para contextualizar meu interesse sobre esse tema, mas também como uma forma de rememorar e historicizar fatos sobre quebra de paradigmas, que ganhava materialidade e visibilidade a partir de uma nova organização do espaço enquanto ambiente promotor de bem-estar. Porém, agora vejo esse movimento dentro de uma outra perspectiva com muitos outros elementos e como tudo isso me constitui enquanto docente.

Vecchi (2017) afirma que os ambientes da escola declaram ideias, concepções. E que “habitar o belo é um direito das pessoas em geral, ainda mais das crianças, de todas as crianças” (Vecchi, 2017, p.133). Portanto, pensar sobre o espaço e a sua constituição enquanto ambiente faz parte da ação docente e declara, mesmo de forma não intencional, as suas concepções de criança, de infância, de aprendizagem e de Educação Infantil.

A pedagogia de Malaguzzi e o ateliê encontram morada no conceito de ambiente trazido por Lina Forneiro (1998) que situa elementos de relação e interação na sua constituição. Considerando a valorização da estética e a compreensão de que a aprendizagem acontece por meio das relações e as interações, não somente o ateliê, mas toda a escola se torna, então, um potencializador de aprendizagens.

E isso não era um acaso! Ter espaços que pudessem se constituir como ambientes estéticos, ricos em possibilidades e interações era a intenção de Malaguzzi. Essa intenção, na verdade, está presente já desde o desenho arquitetônico e a construção da estrutura da escola. Como relatado, trabalhei em uma creche onde as paredes eram baixas. Pensando sobre essa estrutura é possível compreender que, intencionalmente, aquela forma de construção desejava que todas as pessoas que ali estivessem pudessem ser vistas. Essa construção revelava uma intenção e uma determinada forma de pensar sobre a criança e as relações que aconteciam no ambiente da sala, pertencentes às pessoas que pensaram aquele espaço. Malaguzzi (*apud*

Hoyuelos, 2020, p. 78) afirma que a escola “[...] é uma invenção histórica para poder moldar as gerações no processo de socialização”, dessa maneira, as escolhas que definem a construção de uma escola também declaram muitas ideias em relação ao que se pensa sobre educação.

Malaguzzi mantinha um diálogo constante com arquitetos, engenheiros e construtores dos edifícios onde seriam as escolas, e isso era intencional. Carla Rinaldi (*apud* Hoyuelos, 2020) cita a creche Arcobaleno<sup>57</sup> como um bom exemplo da estreita relação entre a pedagogia e a Arquitetura no sentido de ter um espaço como partícipe do projeto pedagógico. Malaguzzi defendia que os projetos arquitetônicos não poderiam vir prontos, formatados e decididos de forma hierárquica e centralizada, pois tanto a estrutura arquitetônica de uma escola, como seu mobiliário, seus objetos e sua decoração, fazem parte do projeto educativo. Dessa maneira, segundo ele, a pedagogia deve, além de dialogar com a arquitetura, se interessar verdadeiramente pelas construções, espaços, objetos, materiais e decorações combatendo a mediocridade e defendendo os direitos das crianças.

Para Barbieri (2012, p.29), “[...] o espaço tem intenção. Ele orienta a ação”. Rinaldi (2002) analisa que o espaço não pode ser estático, e sim acolhedor, estimulante e seguro, ele precisa se comunicar e estabelecer algum tipo de relação entre as pessoas que o habitam e isso precisa ser sentido. As ideias de Maria da Graça Horn (2004) sobre espaço como ambiente de aprendizagem se assemelham às de Rinaldi e Barbieri, segundo ela as crianças estabelecem as relações entre o mundo e as outras pessoas dentro de um espaço físico, que também se relaciona. A qualificação desse espaço o torna um ambiente. Esse ambiente é ainda um dos elementos que compõem as experiências das crianças dentro de uma escola. Como argumenta Dewey (2023, p. 47), “[...] a experiência não ocorre em um vácuo. Há elementos fora do indivíduo que dão origem às experiências”. As considerações desses autores reforçam a reflexão sobre a importância da pedagogia se interessar pelas questões do espaço e de suas composições, como afirma Malaguzzi.

#### ***4.5.1. O ateliê reggiano: ambiente potencializador de aprendizagens***

O ateliê das escolas de Reggio Emília é um espaço do fazer, da ação, da experimentação, com a intencionalidade de acolher as linguagens expressivas das crianças,

---

<sup>57</sup> A creche Arcobaleno, com seu projeto arquitetônico elaborado em 1975, é considerada uma edificação-modelo do que pode melhor ilustrar o papel da organização dos espaços em relação ao projeto educativo na experiência de Reggio Emilia (Bondioli, Mantovani, 1998, p. 325).

sendo um lugar de descoberta, vivo e dinâmico, rico em materiais e possibilidades para investigação e pesquisa. Também é um lugar de encontros e de interações, não apenas encontros entre pessoas, mas encontros entre linguagens, materiais, ideias e teorias.

Para Malaguzzi, a variedade de oferta de materiais e elementos e sua organização são contribuições que têm “[...] implicações afetivas, estéticas, sociais e cognitivas” (Hoyuelos, 2020, p.107). Essa organização, intencional, deve possibilitar uma vasta gama de diferentes referências e estímulos às crianças. Sobre a ideia do ateliê dentro do projeto educativo, Malaguzzi (1999, p.83) analisa:

[...] se pudéssemos, teríamos ido ainda mais longe , criando um novo tipo de escola, composta inteiramente por laboratórios similares a ateliers. Teríamos construído uma escola feita de espaços onde as mãos das crianças pudessem estar ativas para “criar o caos”. Sem possibilidade para o tédio, as mãos e as mentes se engajaram com uma alegria imensa e libertadora, como ordenada pela biologia e pela evolução.[...] Permitiu novas combinações e possibilidades criativas entre as diferentes linguagens (simbólicas) das crianças. O atelier protegeu-nos não apenas de longas palestras e teorias didáticas de nosso tempo (quase que a única preparação recebida por jovens professores), mas também das crenças comportamentalistas (behavioristas) da cultura que nos cerca, reduzindo a mente humana a uma espécie de "recipiente" a ser enchido.

Em entrevista à Edwards, Gandini e Forman (1999), Malaguzzi explica sua forma de compreender aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem, esclarecendo que aprendizagem e ensino não estão em lados opostos. Usando uma metáfora ele afirma que não se deve apenas observar enquanto o rio corre, mas que temos que embarcar juntos pela jornada rio abaixo. Para ele, o objetivo da educação é oferecer condições para a aprendizagem, “[...] aumentar as possibilidades para que a criança invente e descubra” (Gandini, 1999, p. 93).

A pulsão do ateliê não ficou delimitada a apenas seu espaço físico, assim como não confinou a esse espaço as linguagens poéticas. O conceito de ateliê, como esse espaço de pesquisa e investigação, se espalhou pelos outros espaços das escolas, assim como a preocupação com as linguagens poéticas. A organização de espaços e materiais, de possibilidades de exploração e pesquisa, fora das paredes do ateliê, enquanto espaço físico, explica o pensamento de Gandini (1999, p.157) ao afirmar que o ambiente nas escolas reggianas é visto como algo que “[...] educa a criança; na verdade, ele é considerado o ‘terceiro educador’, juntamente com a equipe de dois professores”.

Gandini (2012), aponta que, ao longo dos anos a ideia de ateliê e suas possibilidades evoluiu, encontrando sua própria natureza e objetivo, mas isso não aconteceu através de um processo linear, houveram crises e reformulações de teoria e prática. O movimento de

reflexão e diálogo se apresenta apenas de uma maneira pontual, mas faz parte da essência dessa pedagogia. Segundo a autora, “o único elemento estável era um respeito igual pela pluralidade e pelas conexões dentro das linguagens expressivas das crianças” (Gandini,2012, p.24).

Como já citado, as escolas de Reggio Emilia são conhecidas mundialmente. O projeto educativo de Lóris Malaguzzi é reconhecido como referência em diversos países, sendo objeto de seminários, pesquisas e várias publicações. Existem muitos estudiosos da área da pedagogia dialogando sobre a filosofia encontrada nas escolas reggianas. Hoyuelos (2023) cita que, segundo dados da publicação “I Nidi e le Scuole dell’ Infanzia”, entre os anos de 1981 e 2000 as escolas municipais de Reggio receberam mais de 600 delegações de diversos países, somando cerca de 12.500 visitantes. Mesmo com uma lacuna de mais de 20 anos para atualizar esse dado, é possível ter uma dimensão da busca por aprofundamento sobre a pedagogia de Malaguzzi.

Embora haja tanta procura e tantos diálogos sobre a força transformadora dessa Pedagogia, é essencial entender que não é possível transpô-la para nenhum outro lugar. Há aspectos históricos e socioculturais que são pertencentes somente àquele lugar, de forma que a experiência educativa de Malaguzzi não pode ser replicada, mas ensina e inspira muitos profissionais da educação por todo o mundo. Como afirma Rinaldi (2018, p.49), “Reggio é uma experiência intensamente local, um exemplo de comunidade que embarcou num processo de experimentação social de longo prazo, é um fenômeno global”.

#### **4.6. As aproximações com as ideias Reggianas: Projeto Ateliê nos centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza**

No ano de 2017 a Rede municipal de Fortaleza, inspirada na experiência de Reggio Emilia, iniciou a implantação de ateliês nos Centros de Educação Infantil. Inicialmente, 12 (doze) instituições foram convidadas a fazer parte de um projeto piloto, que era uma perspectiva inovadora na cidade.

A proposta de implementação do até então chamado “Projeto Ateliê” partiu de um Plano Municipal de Desenvolvimento, chamado Fortaleza 20240, composto por ações de curto, médio e longo prazo e que envolve vários setores. Para compreender a constituição dessa política, farei um profundo mergulho, pois será necessária uma imersão nessas águas.

#### ***4.6.1. De Projeto Ateliê à Programa Ateliê: caminho para consolidação de uma política pública***

Para essa imersão, proponho aqui uma linha do tempo organizada a partir do Plano Nacional Primeira Infância (PNPI) do ano de 2010, que é um documento orientador, técnico, elaborado pela Rede Nacional para a Primeira Infância<sup>58</sup> (RNPI). Inspirado principalmente nos documentos “Um mundo para as crianças”<sup>59</sup> e no ECA, o PNPI tinha como intenção traçar as diretrizes gerais e os objetivos e metas que o País deveria realizar para garantir os direitos das crianças em articulação com diferentes setores, com uma vigência de 12 anos (2010-2022).

Alguns anos depois, em 2016, através da Lei nº13.247, foi publicado o Marco Legal para a Primeira Infância (MLPI). Esse documento versa sobre a prioridade absoluta da garantia dos direitos das crianças e adolescentes como dever do Estado. Para isso, estabelece que sejam pensadas e executadas políticas públicas, planos e serviços que atendam as crianças em suas especificidades, tendo em vista o seu desenvolvimento integral. O art. 8º do MLPI, parágrafo único, traz em seu texto a orientação que Estados, Distrito Federal e Municípios elaborem seus planos para a primeira infância, articulados com os diversos setores da sociedade.

No ano de 2020 o primeiro PNPI foi revisado e atualizado, embora a sua versão ainda estivesse no período da vigência. O novo PNPI, que passou a ser decenal (2020-2030), teve como guia o Marco Legal para a Primeira Infância, considerando esse documento como “[...] o estágio mais avançado na concepção das políticas públicas e elaboradas intersetorialmente, almejando o cuidado integral e integrado da criança” (Brasil, 2020). Orientado pelas ideias do MLPI, o novo PNPI estabelece diretrizes gerais, objetivos e metas nacionais, tendo como exigência a articulação de suas proposições com os planos Estaduais e municipais para a primeira infância.

No PNPI (2020) podemos encontrar um capítulo inteiro que trata sobre a criança e a cultura, em consonância com o ECA, que afirma a cultura como um direito universal e inalienável em todos os ciclos da vida e a estética como um meio solidário de promover a humanidade (Brasil, 2020, p.176). Destaco algumas das metas sobre a criança e a cultura,

---

<sup>58</sup> Rede de articulação nacional de organizações da sociedade civil, do governo, do setor privado, de outras redes e de organizações multilaterais que atuam, direta ou indiretamente, pela promoção e garantia dos direitos da Primeira Infância, constituída no ano de 2006.

<sup>59</sup> Relatório produzido pela ONU, resultante da 27ª Sessão Especial da Assembleia das Nações em 2002, com o objetivo de melhorar a vida das crianças em todo o mundo, estabelecendo metas e compromissos para promover seus direitos e bem-estar.

presentes no texto, na área de acesso à cultura: A) Garantir o acesso à cultura a todas as crianças, desde a sua concepção, até seus 6 anos e a seu cuidador; B) Fomentar o gosto pela arte nos profissionais das escolas e demais adultos do convívio das crianças (Brasil, 2020, p.176). E na área da pesquisa científica intersetorial no campo da cultura, o documento aponta como meta: “Garantir recursos, nos orçamentos públicos para estudos e pesquisas que visem a aprofundar o conhecimento da criança frente às artes como espectadora, criadora e cocriadora de arte” (Brasil, 2020, p.179).

É interessante destacar também que no mesmo documento existe um capítulo que fala sobre o direito à beleza (Brasil, 2020), fazendo relação com a estética e com a curiosidade, explicitando-o como um direito que está na origem da humanidade que “plenifica o sentido do cuidado, que age no campo da sensibilidade, que anima, desde dentro, todo gesto de ternura, os atos de escuta respeitosa, as iniciativas que promovem a inclusão, que geram a alegria de estar junto e compartilhar.” (Brasil, 2020, p. 206) Sobre a escolha do termo “beleza”, o texto afirma que foi intencionalmente para evidenciar a importância transformadora das emoções estéticas, entendida como a linguagem dos sentidos e para defender o direito de alcançar os cumes do seu próprio destino.

Esses documentos citados, trazem orientações e recomendação para a composição dos planos estaduais e municipais para a primeira infância, de forma a colaborar com reflexões e com a sistematização de ações estratégicas para que se efetive a garantia dos direitos das crianças de acordo com o dever do Estado.

Seguindo as orientações, o município de Fortaleza elaborou, em 2014, o seu plano para a primeira infância, chamado Plano Municipal para a Primeira Infância de Fortaleza<sup>60</sup> (PMPIF), com a finalidade de garantir a proteção integral, a promoção e a defesa da criança de zero a seis anos enquanto sujeito de direitos, orientando programas, projetos e ações intersetoriais voltados para as crianças de até seis anos, nas secretarias que compõem a gestão pública municipal. Em 2022 o PMPIF<sup>61</sup> foi revisto e passou por adequações em cumprimento ao que determinou o Marco Legal para a Primeira Infância (2016).

Ainda em 2014, a Prefeitura de Fortaleza iniciou a elaboração de um plano de estratégias integradas para o desenvolvimento urbanístico, econômico e social, com o objetivo de “[...] transformar Fortaleza em uma cidade mais acessível, justa e acolhedora, que proporcione melhor qualidade de vida, ampla oportunidade de negócios e que preserve e valorize seu patrimônio cultural e ambiental” (Fortaleza, 2016). Esse plano estratégico foi

---

<sup>60</sup> Lei Ordinária nº 10.221, de 13 de junho de 2014.

<sup>61</sup> Lei Ordinária nº 11.238, de 17 de março de 2022.

chamado de Fortaleza 2040, e foi divulgado em 2016 , trazendo ações, metas e planos específicos de curto, médio e longo prazo. Dentre as ações previstas a serem executadas nesse planejamento, está a implantação do Projeto Ateliê em 175 Centros de Educação Infantil visando garantir que as crianças possam se expressar utilizando-se das mais diversas linguagens.

Em 2017, conforme previsto, a PMF iniciou a implantação do Projeto Ateliê em 12 CEIS, sendo o projeto piloto, que iria validar as ideias iniciais de execução desta ação. Nos anos seguintes, outros CEIS foram aderindo ao projeto. No ano de 2020, foi instituído o Marco Legal da Primeira Infância do Município de Fortaleza<sup>62</sup>(MLPIF) que consolida a legislação municipal relativa a alguns programas, projetos e ações, já em execução ou a serem implementados, voltadas para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos. Seu texto apresenta o Projeto Ateliê como Programa Ateliê, afirmando-o como uma política pública e estabelece a SME para acompanhar a continuidade da implementação do Programa em outras Unidades Escolares e realizar formações específicas para esse público:

Art. 30. O Programa Ateliê na Educação Infantil, previsto no Plano Fortaleza 2040, objetiva implementar ações e espaços de ateliês, por adesão, nas unidades escolares que ofertam Educação Infantil, sendo norteado por valores que emergem do diálogo entre a prática e a teoria, como os valores da participação/democracia, da diferença, da subjetividade e do cuidado das relações.

Art. 31. O Programa Ateliê tem como sustentáculo a triangulação escola, família e criança, permeada pela estética das relações, que potencializa as múltiplas linguagens infantis, legitima a concepção de criança adotada pela Secretaria Municipal da Educação, como protagonista em seu potencial criador, e garante seus direitos de aprendizagem [...] (Fortaleza, 2020).

Ao ganhar uma política pública, consolidada a partir do Marco Legal da Primeira Infância de Fortaleza, o Projeto Ateliê se tornou Programa Ateliê. Após a atualização do PMPIF(2022), ações específicas voltadas para o Programa Ateliê passaram a compor o conjunto de estratégias a serem acompanhadas, assim como a vinculação de um recurso, atrelado ao Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE), ligado ao tesouro municipal, para manutenção e aquisição de materiais nas unidades participantes. Com o objetivo de consolidar as práticas inovadoras com a implementação do Programa Ateliê nos Centros de Educação Infantil, as ações de adesão ao programa e realização de formação continuada específica foram designadas à SME.

---

<sup>62</sup> Lei Nº 11.070, de 29 de dezembro de 2020.

Para apoiar as unidades escolares participantes do Ateliê no município de Fortaleza, existe o documento chamado “Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança” (Fortaleza, 2020), afirmando que essa iniciativa

[...] tem o intuito de potencializar as múltiplas linguagens infantis, legitimar a concepção de criança como protagonista em seu potencial criador e garantir os direitos de aprendizagem previstos na Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular. Nessa perspectiva, o Projeto proporciona às turmas do Infantil I ao Infantil V acesso a ambientes destinados às experiências estéticas, com periodicidade semanal. Para tanto, os professores buscam conhecimento sobre a linguagem estética na perspectiva da criança pequena por meio de encontros para estudos de aprofundamento sobre a relevância da linguagem estética no desenvolvimento e aprendizagem da criança e do uso do espaço ateliê como meio de catalisação do seu desenvolvimento integral (Fortaleza, 2020, p.06).

Outro documento que orienta as ações docentes é o “Programa Ateliê: guia básico de orientações” (Fortaleza, 2023), que apresenta especificidades do programa e estratégias de monitoramento das ações. Também é importante citar o documento “Orientações para Organização de Rotinas na Educação Infantil” (Fortaleza, 2023) que tem o intuito de apoiar os profissionais em suas práticas pedagógicas e de suscitar novas formas de planejar o cotidiano com as crianças. Nesse documento fica expressa a orientação que os docentes precisam planejar, diariamente, tempos diversificados<sup>63</sup>, que contemplem as múltiplas linguagens e as linguagens da arte, artes visuais, música, dança e teatro.

Na atualidade, 94 CEIS<sup>64</sup> do município de Fortaleza fazem parte do grupo de unidades pertencentes ao Programa Ateliê, atendendo, nesta iniciativa, mais de 17 mil crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses. Corresponde a cerca de 51% de seu parque escolar de Educação Infantil, lembrando ainda que o Programa continua realizando adesões de unidades na medida em que vão acontecendo inaugurações de novos Centros de Educação Infantil, tendo em vista que de acordo com a ação 19 do Plano Municipal para a Primeira Infância de Fortaleza (PMPIF), até 2025, 70% dos CEIS da Rede Municipal deverão ter o Programa Ateliê em funcionamento.

---

<sup>63</sup> Referem-se aos momentos da rotina que devem acontecer todos os dias com bebês e crianças para ampliar as possibilidades de aprendizagens, a partir dos quais o professor observa e registra os interesses, necessidades e curiosidades das crianças, garantindo os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Na rotina das crianças da educação infantil, orientamos que sejam realizadas no mínimo três (3) tempos diversificados por dia para as turmas em atendimento integral e no mínimo dois (2) tempos diversificados por dia para as turmas atendidas em tempo parcial.

<sup>64</sup> Quantidade referente a outubro de 2024, de acordo com dados da Coordenadoria de Educação Infantil (COEI)

#### **4.6.2. Reflexões sobre o Programa Ateliê: vivências de uma professora referência**

Entre 2017 e 2018, eu estava lotada em um CEI e via acontecendo um movimento em torno do então “Projeto” Ateliê por meio de relatos e imagens divulgadas de outras (os) professoras (es) que trabalhavam nas unidades piloto. Na medida em que ia conhecendo o projeto, através de outras docentes, também ia levando comentários para o grupo de profissionais com quem eu trabalhava a respeito dessa novidade. Algumas pessoas se mostraram interessadas, e assim nos organizamos para buscar mais informações sobre como poderíamos aderir ao projeto. Nesse contexto, chegou a notícia da ampliação do Projeto. A partir de uma reunião com a coordenadora do CEI e as profissionais que estavam à frente do Projeto, declaramos interesse e fizemos a adesão! Toda a equipe do CEI participou de reuniões que explicavam os objetivos e sugeriam práticas dentro da perspectiva do Ateliê. Também aconteceram reuniões com o corpo técnico da SME, com as famílias e com as crianças para a implantação do nosso Ateliê.

A orientação que recebemos dizia que era preciso escolher uma docente para ser a professora referência na unidade escolar em relação ao projeto. Fui escolhida pelo grupo para assumir esse papel, ficando à frente em alguns momentos e participando de reuniões e formações específicas. Para dar conta das demandas e reflexões sobre o tema, organizamos um grupo de estudos, que acontecia semanalmente no próprio CEI, dividido em dois momentos para que todos os funcionários pudessem participar.

A ideia inicial, além de aprofundar os estudos sobre as múltiplas linguagens das crianças e as linguagens expressivas, era eleger um espaço para a construção do Ateliê, que não seria uma construção especificamente com tijolos, mas a construção de um ambiente que tivesse uma riqueza de materiais, oportunidades e possibilidades para exploração e investigação das crianças, dentro de seus projetos, teorias, hipóteses. Saliento que pensar sobre esse lugar não foi a parte mais difícil. Juntamente com as famílias escolhemos um lugar: a varanda da casa que onde estava alocado o CEI, seria transformada para se tornar o Ateliê.

Juntamos paletes, prateleiras, estantes e separamos um mobiliário. Recebemos muitos recipientes das famílias, assim como materiais diversos, como rolos de tecido, retalhos, botões, palitos, elástico, pratos, arame, carvão, dentre outros, de forma que o acervo de materiais ficou bastante variado. As crianças brincaram com os materiais, exploraram e

pintaram os paletes. No final de semana, o monitor de acesso<sup>65</sup> amarrou os paletes uns aos outros e os fixou no chão da varanda, formando um tipo de divisória.

A partir disso, organizaríamos os materiais dentro desse ambiente e iríamos elaborar uma tabela de horários, pois, a princípio, todas as professoras queriam garantir um horário para o agrupamento que estava atuando. Feito o horário, cada turma teria uma proposta por semana no espaço do Ateliê.

Dentre outros, um dos aspectos que se apresentou como uma grande dificuldade na implantação do projeto Ateliê nesse CEI, foi exatamente o conflito de concepções entre as docentes. Foi difícil entrar em consenso sobre os materiais que seriam dispostos para as crianças. Foi difícil pensar formas de organizar o mobiliário e os elementos que estavam compondo o espaço. Foi difícil ver acontecer práticas dentro de uma perspectiva que continuava podando o movimento do corpo e da mente das crianças.

Assim, aconteceram muitos conflitos por conta de ideias divergentes. Um grupo criticava afirmando que deveria ter um maior direcionamento nas proposições, outro grupo defendia práticas no contexto “*l’aissez faire*”<sup>66</sup>, sinalizando que bastava levar o agrupamento e lá, naquele espaço determinado, com os materiais da forma como estavam organizados em prateleiras, as crianças iriam explorar à vontade, sem necessidade alguma de intervenção ou planejamento. A intencionalidade era a livre exploração, mas não havia nenhuma evidência que junto a essa exploração existisse estratégia para observação das crianças ou mesmo a intencionalidade na organização desse ambiente.

Para mim, ficou claro que o grupo precisava compreender os objetivos daquele novo ambiente e refletir sobre concepções, práticas e as múltiplas linguagens das crianças. No entanto, outras dificuldades foram surgindo nesse percurso.

As professoras cumpriam os horários combinados, contudo, não havia nenhuma estratégia de organização capaz de dar conta de preparar o espaço para a próxima turma que o utilizaria. E não me refiro apenas à organização do ambiente em relação à proposta planejada pela professora que seria a próxima a levar seu agrupamento, mas também em relação aos materiais que haviam sido usados e largados pelo espaço. Era comum ver pincéis, tintas, esponjas, colas, e outros materiais, misturados, derramados e desorganizados. Muitas também eram as reclamações por parte da equipe responsável pela limpeza, pois passaram a ter a atribuição de limpar esse espaço e não concordavam que as mesas, cadeiras ou chão

---

<sup>65</sup> O monitor de acesso é um profissional que compõe a equipe de apoio das unidades escolares, responsável pelo monitoramento do acesso de estudantes, famílias, profissionais e comunidade à instituição.

<sup>66</sup> *Laissez-faire* é uma expressão da língua francesa que significa "deixar fazer", sem uma intencionalidade docente.

estivessem sujos de tinta, por exemplo. Essa situação, inclusive, gerou muitos conflitos entre as professoras.

Outro problema recorrente dizia respeito à organização dos materiais dentro do espaço: um grupo tinha receio de deixar alguns materiais ao alcance das crianças menores, enquanto outro grupo defendia que as crianças deveriam estar sempre disponíveis, assegurando o livre acesso das crianças a tudo. Além disso, é importante destacar que, naquele período, no ano de 2018, o Projeto Ateliê não tinha o caráter de Programa e não tinha nenhuma verba específica atrelada a ele, fato que aconteceu somente após a atualização do PMPI, em 2022, como já explicitado anteriormente. Assim, o acervo de materiais que compunham o Ateliê era formado, em grande parte, por doações das famílias, (geralmente tampas, potes, botões, retalhos, materiais recicláveis, entre outros); por compras feitas pelas próprias professoras, especialmente quando desejavam oportunizar o uso de materiais que naquele contexto eram considerados “diferentes”, como argila ou plástico bolha; e por meio de um recurso que era destinado ao CEI para aquisição de material de custeio<sup>67</sup>, recurso esse que precisava disputar, moeda a moeda, com outras demandas da unidades, como brinquedos, itens para a cozinha e produtos para a limpeza.

Diante desse cenário, é necessário observar e refletir que, muitas vezes, os materiais aos quais as crianças tinham acesso, eram compostos, em sua maioria, por objetos de descarte. Não que isso seja, por si só, equivocado; no entanto, é equivocado pensar que esse tipo de material é suficiente para atender às necessidades expressivas e criativas das crianças. Apoiada nas ideias de Dewey (2010) ao relacionar a aprendizagem à experiência e destacar os princípios como continuidade e interação, questiono as limitações das possibilidades de vivências que esse conjunto restrito de materiais proporciona às crianças. Como aponta o autor, “[...] a experiência de uma criança pode ser intensa, mas por falta de uma base de experiências anteriores, as relações entre o estar sujeita a algo e o fazer são mal-apreendidas, e a experiência não tem grande profundidade nem largueza” (Dewey, 2010, p.123). Dessa maneira, a experiência se torna superficial, limitando o potencial de aprendizagem e criação.

Essa reflexão me traz aproximação com as questões discutidas no Capítulo 3, na seção 3.3, onde acontecem as reflexões sobre o curso de Pedagogia, como citado, muitas(os) pedagogas(os) não foram atravessadas de maneira institucional e intencional pelo ensino de artes, e ainda, há profissionais que não tiveram oportunidades de ampliação de repertório artístico e cultural. Dessa maneira, não é difícil inferir que aquele material ofertado para as

---

<sup>67</sup> Material de custeio são os itens adquiridos para o consumo no cotidiano, de uso contínuo ou de curto prazo e que não gera aumento no patrimônio.

crianças no CEI, que poderiam ser chamados de sucata, talvez fosse percebido, por alguns profissionais, como suficiente e adequado, afinal, o repertório de materiais conhecidos por eles também era limitado. Se a(o) professora(r), por exemplo, nunca manipulou uma porção de argila, como vai ofertar esse material para as suas crianças?

Assim, é possível até fazer um paralelo de quando Malaguzzi traz o diálogo entre os profissionais da Arte e da Pedagogia nas suas escolas, por meio da inserção do atelierista, quando acontece um descortinamento, fato que “[...] produziu uma renovação e uma interpretação nova e importante tanto do ateliê quanto da pedagogia” (Vecchi, 2017, p.78), abrindo um universo de possibilidades por meio do conhecimento de uma vasta gama de materiais e estratégias que podem e devem ser utilizados para apoiar as investigações das crianças. No entanto, segundo Veia Vecchi (2017) não basta ter materiais variados, e ainda, no contexto de Reggio Emília, não basta ter o atelierista.

Lembro bem dos comentários que ouvi, certa vez, quando organizei o espaço do Ateliê com as mesas de cabeça para baixo. Para mim, aquilo parecia instigante, para as crianças foi convite irresistível. No entanto, para algumas professoras, aquela era apenas uma “maluquice”, e eu fui rotulada como uma professora “inventadeira”, afinal, segundo elas, “em lugar nenhum as crianças vão ver mesas de cabeça para baixo, pra quê isso?”

Uma outra questão que merece ser analisada diz respeito ao fato de que as proposições pensadas para as crianças no ateliê do CEI eram, quase em sua totalidade, dentro de uma perspectiva das artes plásticas e, muitas vezes, não tinham continuidade. Porém, esse aspecto sequer era problematizado. Hoje, compreendo que passava despercebido o quanto nossas ações desconsideraram outras linguagens.

Algumas dessas dificuldades citadas foram centro de discussões e reflexões. Buscamos textos, estudamos, dialogamos dentro e fora da unidade escolar, e cotidianamente, tentamos construir uma ideia possível de ateliê, dentro daquele contexto. Uma das ações do Projeto Ateliê era oferecer formação para as professoras referência, com o objetivo de ampliar as linguagens expressivas. Aconteceram grandes encontros, momentos com pequenos grupos e encontros situados nas unidades escolares.

Para além disso, foi organizado um grupo de *whatsapp* onde se mantinha um diálogo diário, com partilhas de práticas, apoio às dúvidas e reflexão sobre textos, configurando-se como um grupo de estudos, orientado por técnicos dos Distritos de Educação e da SME. Esses textos eram levados pelas professoras referência para discussão no grupo de estudos de cada CEI.

No nosso caso, à medida que as reflexões avançavam, o funcionamento do Ateliê também evoluía, especialmente em relação à qualidade das propostas sugeridas e organizadas para as crianças. Sempre compreendemos, porém, que o que era estudado e refletido sobre as práticas de Reggio Emilia pertencia ao contexto de Reggio Emilia. Todos os profissionais eram convidados a participar desses momentos de estudo, não apenas professoras e assistentes, mas também os profissionais da zeladoria, as manipuladoras de alimentos e o monitor de acesso.

Nosso espaço foi modificado várias vezes, as práticas foram tomando novos direcionamentos, e as docentes começaram a ampliar os seus próprios repertórios artísticos e trazendo para as crianças outras linguagens. Posso afirmar que essas mudanças foram fruto de um processo que se desenrolou ao longo de dois anos e que ainda seguiria avançando, não fosse a interrupção provocada pela pandemia, em março de 2020. Esse foi um momento em que surgiram novos questionamentos e desafios, especialmente sobre a permanência do então Projeto Ateliê no contexto virtual, em razão do isolamento social.

Ao resgatar esses fatos, percebo que as crianças precisavam ser mais observadas e mais ouvidas nesse processo. Elas precisavam participar das decisões, que até então eram tomadas integralmente pelos adultos, sendo essa uma das inquietações que trago para a composição desta pesquisa.

Para tecer as últimas considerações sobre essa vivência enquanto professora referência do Projeto Ateliê, compartilho mais algumas reflexões sobre ele. Compreendo que o ateliê deve ser organizado enquanto um ambiente estético, onde as crianças são convidadas a vivenciar experiências com as linguagens expressivas. Considerando que sua abrangência inclui desde os agrupamentos de bebês até as crianças do Infantil 5, é possível inferir que o Programa Ateliê se constitui como um dos primeiros contatos dessas crianças com as linguagens artísticas de forma sistematizada, intencional e organizada pela ação docente.

No entanto, é preciso refletir que, ao inserir uma ideia advinda de um contexto originalmente muito diferente do que vivenciamos em nossa cidade, como é o Ateliê no contexto da cidade italiana, corre-se o risco do surgimento de muitos equívocos, seja no aspecto da compreensão desse movimento, em que algumas(ns) professoras(es) compreendem como uma transposição, uma espécie de cópia, e não como uma inspiração; seja na estratégia de formação que ele propõe, ou ainda na seleção de materiais e elementos escolhidos e ofertados às crianças, priorizando, muitas vezes, outras culturas e deixando de valorizar e oportunizar objetos, texturas, cheiros, sabores, sons e outros saberes e linguagens próprios da nossa cultura brasileira/cearense.

Nos anos de 2020 a 2022 ocorreram mudanças significativas no Projeto Ateliê. Como já mencionado, ele foi elevado de Projeto Ateliê à condição de Programa Ateliê, sendo formalizado no MLPIF como uma política pública e passando a contar, de acordo com o PMPIF (2022), com um recurso anual de R\$3.000.00, para cada CEI participante, sendo essa uma grande conquista. Essa verba deve ser gerida e executada pela unidade escolar, com o acompanhamento de técnicos, e tem como finalidade a manutenção e a aquisição de recursos para a compor proposições e elaborações que ampliem as experiências estéticas das crianças.

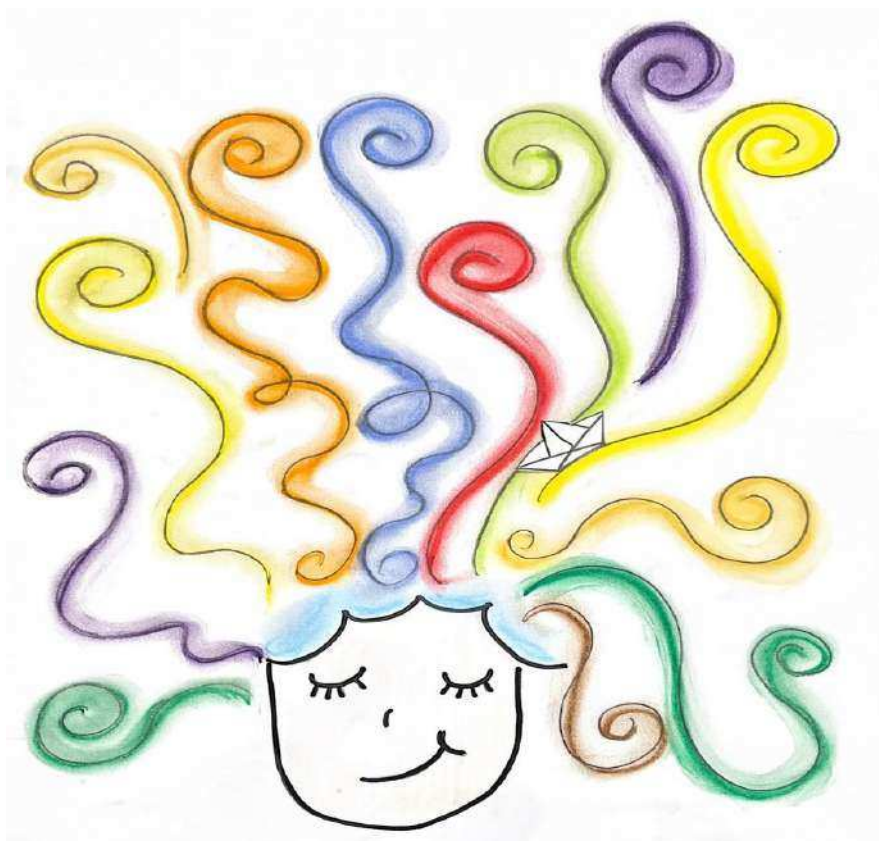
Em contraste com essa conquista, destaco como uma grande fragilidade a mudança da estratégia de formação dos profissionais, uma vez que as ações formativas passaram a ter como público principal as gestoras dos CEIs, ficando os docentes restritos a convites esporádicos em ações pontuais.

Observo que, mesmo diante de tantos desafios, seja pela fragilidade das concepções e práticas, seja por questões relacionadas aos materiais, tempo e organização dos espaços, ainda é possível afirmar que o Ateliê, no contexto de Fortaleza, tem contribuído, dentro dos Centros de Educação Infantil, para as reflexões que buscam desconstruir a ideia da “aula de arte na sexta-feira”, da limitação na oferta de materiais para exploração e elaboração criativa das crianças e da violência simbólica imposta pelo aprisionamento do corpo da criança ao instituir que todas devem fazer as mesmas coisas ao mesmo tempo. O ateliê abre espaço para o inesperado e para a incerteza, propondo que os professores busquem ampliar, através de estudos de aprofundamento, seus conhecimentos sobre a linguagem estética na perspectiva das crianças pequenas.

Considero que a caminhada trilhada em busca da nossa própria identidade enquanto Ateliê é árdua, mas profundamente legítima, sobretudo por estar ancorada na efetivação da garantia de direitos das crianças.

## 5. CHEGADA A UM NOVO CAIS: O INESPERADO COMO PONTO DE PARTIDA

Figura 12 - “Cores do mar, festa do sol, vida fazer todo o sonho brilhar” (João Bosco, Papel Machê)



Fonte: Elaborado pela Autora.

Muitos elementos precisavam ser considerados antes de iniciar, de fato, a pesquisa em campo. Não eram apenas documentos, autorizações, papéis e burocracias que precisavam ser organizados, era muito mais que isso. Convidar novos tripulantes a embarcar no seu barco e seguir uma longa viagem ao seu lado não é uma tarefa simples. Viagem para onde, afinal? Como explicar o destino, se as próprias coordenadas dessa viagem, que a partir de agora passaria a ser compartilhada, ainda carregavam tantas dúvidas? O que surgiria a partir da navegação por esses novos mares? Seguiríamos a direção dos ventos? Iríamos arribar<sup>68</sup>? As certezas que cabiam na bagagem eram poucas, mas essenciais: todos seriam comandantes nesse barco, cada tripulante carregava consigo um oceano a ser navegado, e ao final dessa viagem, novos lugares, até então desconhecidos, se revelariam como possibilidades de aportar.

---

<sup>68</sup> Arribar significa entrar em outro porto que não estava previsto na carta náutica ou voltar ao porto inicial.

Os mares desbravados até aqui constituem arcabouço que sustenta as reflexões em torno dos objetivos desta pesquisa: a partir das narrativas das crianças, descrever como o espaço do ateliê do CEI foi constituído enquanto ambiente para vivências estéticas (I); conhecer as propostas que as crianças experienciam no espaço do ateliê (II) e saber os interesses e desejos das crianças em relação ao espaço do ateliê (III).

Agora, a viagem havia, enfim, chegado em seu ápice! Com tudo preparado, aconteceu o momento de atracagem no Centro de Educação Infantil, marcando o início de uma nova e instigante etapa desta pesquisa.

Hoje inicio a jornada da pesquisa juntamente com as crianças. Sinto muitos sentimentos percorrendo meu corpo e a minha mente. Será que acontece assim para as outras pessoas que fazem pesquisa? Será coisa de iniciante? Estou com o tal frio na barriga, igual ao que sinto sempre que vou me apresentar, seja num palco ou em uma fala de palestra. Já sinto também o rubor me subindo as bochechas. Fico pensando o que poderia dar errado... Mas a escolha é seguir a jornada, orgulhosa do caminho que está sendo trilhado. Acolho meus sentimentos e penso que cada batimento mais forte está repleto de emoção. Afinal, que sentido tem os acontecimentos sem estarem repletos de emoção? (Trecho do diário de navegação - Dia 25 de outubro de 2024).

Inicialmente, entrei em contato com a gestão da unidade escolar por telefone, que aceitou agendar e receber a minha visita. Alguns dias após esse primeiro contato, estive no CEI, onde conversei com a coordenadora pedagógica e com a professora da turma do Infantil V - B. Apresentei a proposta da pesquisa e os motivos que me levaram até aquela unidade, detalhando os objetivos, os procedimentos metodológicos, os documentos necessários, bem como todas as questões éticas que envolvem a pesquisa com crianças de acordo com a metodologia adotada

A professora se mostrou receptiva e prontamente se dispôs a colaborar com o que fosse necessário. Naquele mesmo dia, fui apresentada à turma, e recebi autorização para permanecer na sala de referência, interagindo com as crianças. Também tive a oportunidade de conversarmos sobre a organização, o funcionamento e a estrutura do ateliê.

Para a semana seguinte, a professora havia organizado uma proposição a ser realizada no espaço do ateliê, o que se configurava como uma boa oportunidade para a minha observação, com o intuito de selecionar as crianças participantes-colaboradoras da pesquisa, de acordo com os critérios previamente definidos na metodologia. Então, combinamos que eu participaria desse momento.

No dia combinado, ao chegar, fui imediatamente convidada a entrar na sala do Infantil V- B. Logo percebi que as crianças demonstravam curiosidade sobre a minha presença ali novamente. Elas queriam se aproximar e se comunicar.

Muitos olhares perguntadores incidiam sobre mim, junto a eles também chegaram muitos sorrisos. Temendo desconcentrar o grupo, me contive em dizer apenas um “oi, boa tarde crianças!”, para não atrapalhar o momento que eles estavam tendo com a professora. Apesar dos sorrisos convidativos, aquele espaço é a referência do grupo e eu era uma pessoa estranha, então, não invadir o espaço daquele grupo era a minha intenção naquele momento. Pensei muito sobre como chegar respeitosamente com as crianças e com a professora (Trecho do diário de navegação - Dia 30 de outubro de 2024).

Como afirma Martins Filho (2011) no contexto da pesquisa com crianças, o outro que observa também é observado, dessa maneira, a comunicação que inicialmente era corporal e estava no campo das expressões, na primeira oportunidade de aproximação, deu lugar a perguntas e mais perguntas.

A proposta da professora era uma visita virtual, através do computador e equipamento de projeção, ao museu de Frida Kahlo<sup>69</sup>, localizado na casa que a artista viveu, no México. A principal questão que movia esse planejamento era a reflexão sobre o autorretrato, no entanto, permeando essa proposta também aconteceram outros desdobramentos anteriores, como: a confecção de ossos e partes do corpo com argila, a visita da professora Sue Ellen Guimarães Franklin, uma mulher cadeirante que atua na Educação Infantil do município de Fortaleza, para dialogar com as crianças refletindo sobre as questões das diferenças e equidade e a escolha da Frida Kahlo se dava pelas condições em que ela pintava e pelo apreço dela produzir autorretratos.

Nesse contexto, as crianças interagiram com a proposta da visita virtual na sala de referência e foram convidadas para o ateliê para elaborarem seus próprios autorretratos. A aquarela foi escolhida como recurso para a produção, a professora apresentou o material e deu explicações sobre as suas características.

Meu objetivo ali era observar as crianças e tentar perceber as que mais se interessavam pela proposta da professora. Com o caderno nas mãos e os olhos e ouvidos bem atentos eu buscava anotar o nome das crianças que traziam falas e perguntas. Quando percebi eu já tinha muito mais de 5 nomes anotados, que era a ideia inicial de quantidade de crianças que iriam compor o grupo de participantes-colaboradores. Acho que transpareci aflição! Como eu iria selecionar uma parte daquelas crianças? Então, a professora, ao final da proposta, perguntou se

---

<sup>69</sup> Frida Kahlo (1907-1954) foi uma pintora mexicana conhecida por seus autorretratos de inspiração surrealista e também por suas fotografias. A artista começou a pintar após um grave acidente de carro e se tornou uma figura emblemática em todo o mundo.

eu gostaria de conversar com ela sobre as crianças que eu havia elencado ali. Perguntei sobre a frequência, sobre quando chegaram ao CEI, sobre seus interesses e assim cheguei ao número de 6 crianças, que eu vou convidar para participarem da pesquisa (Trecho do diário de navegação - Dia 30 de outubro de 2024).

Usando espelho, papel, pincel e aquarela, as crianças foram produzindo as suas criações. A partir desse encontro e em diálogo com a professora, foram escolhidas 06 crianças para participarem como colaboradores nesta pesquisa.

Figuras 13 e 14 - Crianças elaborando seus autorretratos



Fonte: Registros da autora

Decidi apresentar aqui um detalhamento maior desse momento que eles vivenciaram, que foi nosso encontro de observação, pois, durante as rodas de conversa que tivemos ao longo da pesquisa, o autorretrato e o uso da aquarela como um recurso apareceu na narrativa de 6 crianças como um ponto de interesse, conforme exponho mais adiante.

### 5.1. Um convite à navegação

Como vamos explicar para o Z sobre o ateliê?  
(PESQUISADORA RENATA)

A gente conta pra ele! (JULIA)

Vamos fazer um desenho ... (SAINARA)

Pode ser pintura. (EDUARDA)

E podemos fazer um vídeo também, aí a gente mostra e conta!(SONIC)

Retornando ao CEI , com o apoio da professora, convidei as seis crianças para o espaço do ateliê, onde se acomodaram ao redor de uma mesa de carretel. Mais uma vez, me apresentei e expliquei que eu estava ali porque havia recebido uma mensagem muito interessante, convidando-as a assistirem o audiovisual em um tablet.

Assim que liguei o aparelho, a imagem do personagem “Z” apareceu na tela. Imediatamente, os rostos expressaram surpresa e curiosidade, e um pequeno diálogo espontâneo surgiu entre elas:

**SOL:** É um extraterrestre!

**JÚLIA:** Mas, extraterrestre é verde.

**EDUARDA:** Ele não é verde...

**GATO DE BOTAS:** Tem ali a Lua. Olha!

Compreendi que aquele personagem havia, de alguma maneira, alcançado o seu primeiro propósito: ser reconhecido como um ser extraterrestre, despertando o interesse das crianças de forma que elas desejassem ouvir o que ele tinha a dizer, sem que isso causasse muito estranhamento. Então, iniciei o vídeo. Enquanto o Z falava, algumas crianças curiosas e atentas, comentavam baixinho sobre o que estavam ouvindo: “É Z, o nome dele!”(Sol)

**EDUARDA:** Ele quer vir aqui!

**SOL:**É na nossa escola!

**JULIA:** É o Ateliê! Ele quer ver o Ateliê...

**SONIC:** Ele quer vir pra cá.

**JULIA:** Mas, porque ele não falou o nome da nossa escola? Ele sabe chegar aqui?

**EDUARDA:** Acho que não sabe...

Percebi um ar de animação no grupo. Embora o ser extraterrestre fosse um personagem desconhecido, ele falava sobre um lugar bastante familiar para as crianças, que era o ateliê, o que, de alguma maneira, criou uma aproximação. Após a mensagem do Z, retomei a conversa com as crianças, destacando alguns pontos do vídeo, e perguntei se elas aceitavam a missão de ajudar o Z a montar um ateliê na escola dele. Expliquei que, para isso, precisaríamos de um plano, pois seria necessário contar a ele como é o ateliê, o que se faz lá, o que as crianças gostam, o que não gostam, entre outras coisas.

Perguntei como poderíamos fazer isso, sugerindo que uma possibilidade seria através de desenhos. Foi então que Sonic sugeriu: “Podemos fazer vídeo também, aí a gente mostra e conta”. A partir dessa fala, incluí a gravação de vídeo, elaborada pelas crianças, nas

estratégias para a produção das narrativas. Conversamos sobre a missão e expliquei que aquele era um convite, e que poderiam recusar, aceitar ou mesmo desistir a qualquer momento, caso assim desejassem. As seis crianças acolheram e aceitaram o convite com curiosidade e entusiasmo.

No encontro seguinte, que foi o nosso segundo momento juntos durante a pesquisa, retomamos a conversa e refiz o convite a partir do que Z havia pedido. Na roda de conversa, Sol comentou sobre o nome do extraterrestre, observando: “*Nunca ouvi esse nome! Z?*”. Após essa fala, perguntei se achavam que era um nome ou apelido. As crianças comentaram também que nunca tinham ouvido esse nome antes e, em seguida, começaram a dizer seus nomes completos e a mencionar outros nomes que conheciam. Então, perguntei como elas gostariam que o Z as conhecesse: se era pelo nome real, se preferiam algum apelido ou se gostariam de inventar um nome.

**SOL:** eu nunca vi esse nome, Z.

**PESQUISADORA RENATA:** E você acha que é um nome mesmo ou um apelido?

**SOL:** É um nome, ele disse.

**PESQUISADORA RENATA:** Vocês também gostariam de falar para ele o nome ou apelido de vocês? Também podem inventar um nome, se preferirem.

**JÚLIA:** Eu quero inventar! Meu nome vai ser Júlia, igual minha irmã!

**EDUARDA:** Eu também quero inventar. Quero Eduarda!

**SAINARA:** Mas Eduarda é o nome da sua mãe! Pois eu quero o meu Sainara. Anota aí, começa com S grande.

**SONIC:** Eu quero o meu nome Sonic, pode Sonic?

**SOL:** Acho que eu quero Sol. Eu vou ser o Sol!

**GATO DE BOTAS:** Eu vou ser o Gato de Botas! Assim, GA-TO, DE, BO-TAS.

De início, eu não estava atenta a essa questão, mas, ao longo do encontro, ficou bastante evidente que as crianças, participantes-colaboradoras desta pesquisa, estavam vivenciando um momento de grande interesse pela escrita, em especial, pela escrita de seus próprios nomes. Com a adoção de um novo nome, ainda que temporário, a cada desenho que criavam dentro de suas narrativas, surgia também a necessidade de assinar a produção com o nome escolhido. Essa demanda das crianças, provavelmente, foi o que gerou certo estranhamento e despertou reflexões em relação ao nome “Z”.

A partir dessa observação, destaco uma reflexão sobre a presença da linguagem escrita, que se fez marcante em diversos momentos da pesquisa, especialmente por meio dessa

assinatura de suas produções. Algumas crianças recorreram às suas fichas com seus nomes<sup>70</sup> para realizar essa assinatura, porém, à medida em que eu compartilhava com o grupo a documentação produzida de seus desenhos e narrativas, as crianças passaram a visualizar os nomes escolhidos e, então, demonstraram o desejo de assinar as criações suando esses novos nomes. Para isso, buscavam o apoio de um alfabeto ilustrado que estava fixado na parede da sala de referência.

Hoje observei que ao finalizarem seus desenhos, cada criança iniciava a escrita dos nomes que elas escolheram no canto da folha, mesmo sem eu ter pedido. É uma costume, já presente nessa turma, para identificar as suas produções. Porém, essa escrita ainda é nova para elas, diferente do nome real. Sol e Júlia apontaram as letras que estavam pregadas na parede em um alfabeto ilustrado. Sol, apontou a figura que continha uma letra S e o desenho do sol, falando “Sol, sol... S, O, U”, sentou-se na mesa com sua folha e escreveu dessa maneira: SOU. Julia olhou e comentou “tá errado, você nem sabe! É assim, sol é com o L”. Enquanto Julia falava, escrevia o L em seu papel para mostrar ao Sol.

Logo depois ela também foi até as figuras da parede, procurou o J, e falou “ Julia, Ju-li-a”. Sentou e começou sua escrita: JLIA. Então, Sol, que a observava, falou, “tá errado o seu também, tá faltando o U”. Ela sorriu e disse “é o U do teu SOU, vem pra cá U” (Trecho do diário de navegação - Dia 11 de novembro de 2024).

O interesse das crianças sobre a escrita é legítimo, afinal, desde o nascimento vivem em um mundo onde existem palavras, mas também é pertinente pensar que há uma pressão em torno delas, mesmo não declarada, para que esse processo de aquisição da leitura e da escrita se consolide o quanto antes, supervalorizando essa linguagem em detrimento das outras. Isso passa a ser absorvido também pelas crianças. Para essa reflexão, trago um outro trecho do diário de navegação.

Observei que tem uma geladeira no ambiente do ateliê, não abri, mas fiquei acompanhando o movimento das crianças indo até lá e abrindo e fechando a porta da geladeira. Cheguei a perguntar a uma das crianças o que tinha lá dentro, e ela me respondeu que não tinha nada. Então, outra criança se aproximou e disse que na geladeira ficavam desenhos para pintar, mas que tinham acabado. Fiquei curiosa e continuei observando. Uma profissional do CEI chegou até a geladeira com umas folhas e colocou lá dentro. As crianças abriram a geladeira e iam tirando, uma a uma, uma folha de papel, na medida da metade de uma folha A4. Nessa folha tinha o desenho, em preto e branco, de uma princesa da Disney ou de um super herói. As crianças pegaram lápis da prateleira do ateliê e sentaram nas mesas para pintar o desenho xerocopiado. Enquanto observava esse movimento, a profissional do CEI se aproximou, e perguntou se eu ia ensinar lá. Falei que estava realizando uma pesquisa que envolvia o ateliê e fui respondendo às suas perguntas. Quando falei que iria utilizar o desenho das crianças como estratégia de pesquisa, recebi uma dica. Gentilmente, a pessoa me informou que aquelas crianças gostavam mais de pintar do que desenhar, pois, todos os dias pediam figuras impressas para pintar. Me contou

---

<sup>70</sup> As “fichas do nome” constituem um recurso pedagógico para apoiar os processos de escrita do nome das crianças. Geralmente tem a forma de tiras, confeccionadas com papel duro, onde é colado, impresso ou escrito à mão, o nome completo da criança, podendo ser em letra bastão de um lado e em letra cursiva do outro.

que, às vezes, dava alguma figura para que levassem para casa, mas isso dava uma confusão, pois, eles tinham preguiça e não colocavam os nomes, mas ele já sabiam fazer os nomes, pois, já estava quase no final do ano. Quando levavam os desenhos sem nome para a sala misturavam tudo. Então, como estratégia, ela já mandava guardar nas mochilas. Segundo ela, alguns dias, quando não tinha tinta na impressora, eles ficavam tristes e não queriam folhas brancas para desenhar (Trecho do diário de navegação - Dia 06 de novembro de 2024).

É importante pontuar que esse trecho citado, que traz a opinião de uma profissional, não poderá ser percebido como um reflexo do pensamento dos demais profissionais do CEI, nem mesmo deverá ser visto como um elemento que aponta as práticas. Por meio desse relato, intenciono apresentar, nesse recorte, dentre as muitas camadas que seriam possíveis de acessar através desse dele, a força da opinião de um adulto que pode oportunizar, na unidade escolar, experiências estéticas que dialoguem com a sua proposta ou não, a partir do repertório que possui e do que acredita como importante para as crianças.

Pintar era interessante, porque as crianças gostavam, escrever o nome era importante, porque já estava quase no final do ano e eles já deviam saber identificar, através da escrita dos nomes, seu material. Desenhar não parecia importante e as crianças, supostamente, não gostavam. Como afirmam Simone Berle e Sandra Richter (2015, p.141) “[...] o discurso da infância deficitária em relação ao adulto sustenta uma narrativa de ser criança que se configurou historicamente ao legitimarem teorias do conhecimento e métodos pedagógicos que consideram o saber a partir da oralidade e da escrita”.

Para seguir com a navegação, abaixo apresento os tripulantes, que também são pilotos, dessa viagem, a partir de seus autorretratos:

Figura 15: Autorretrato da Eduarda



Fonte: Desenho elaborado por Eduarda

Figura 16: Autorretrato da Sainara.



Fonte: Desenho elaborado por Sainara.

Figura 17 :Autorretrato do Sonic.



Fonte: Desenho elaborado por Sonic.

Figura 18: Autorretrato da Júlia.



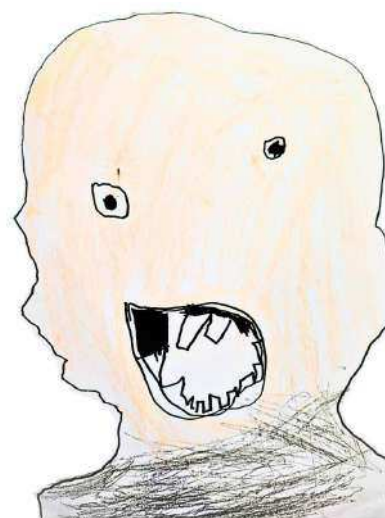
Fonte: Desenho elaborado por Júlia.

Figura 19: Autorretrato do Sol.



Fonte: Desenho elaborado por Sol.

Figura 20: Autorretrato do Gato de Botas.



Fonte: Desenho elaborado por Gato de Botas.

Acolhendo os nomes escolhidos pelas crianças, irei apresentar a seguir as suas narrativas, que foram construídas durante os nossos 9 encontros no CEI, dentro de uma estrutura dividida em duas partes:

i) Sobre o ateliê que temos, onde apresento a discussão das chaves temáticas: o fazer no ateliê (“*No ateliê a gente faz...*”), os materiais do ateliê (“*No ateliê tem...*”), o espaço do ateliê e sua constituição (“*O ateliê é ali perto da sala*”) e o corpo da criança e o ateliê (“*Todos precisam sentar.*”);

ii) Sobre o ateliê que queremos, com reflexões a respeito das seguintes chaves temáticas: o ateliê enquanto espaço (“*Vou te ensinar como faz um ateliê bem legal!*”), o que queremos fazer no ateliê (“*Você sabe subir em árvore?*”), a estética no ateliê (“*Eu pensei em um arco-íris bem grande...*”) e, por fim, a perspectiva da escuta e dos interesses pelas próprias crianças (“*Será que ele gosta assim?*”).

O texto a seguir trará as narrativas orais, as narrativas em desenho, fragmentos das narrativas transcritas das filmagens e as narrativas fotográficas de autoria das crianças, sendo dialogado com reflexões e ideias de alguns autores.

## 5.2 Sobre o ateliê que temos

Se a experiência é sempre de algo que não se sabe, a narrativa é memória do que já se sabe matizada pelo modo como se narra ou como é possível narrar. A narrativa, portanto não é linguagem, mas sim o processo de constituir-se em experiência no tempo e no espaço, em uma história coletiva, configurando uma singularidade no mundo e com o mundo (Berle e Ritcher, 2015, p.148).

Planejei estratégias para que as crianças fossem provocadas a elaborar as suas narrativas sobre o ateliê da unidade escolar durante a roda de conversa, a partir da pergunta: “O que é o ateliê?”.

Pensando sobre o próximo encontro, posso dizer que estou um pouco nervosa. Será que as crianças vão querer conversar? Será que vão trazer narrativas dentro da temática que eu vou propor? Eu vou saber estar junto nesse processo da construção das narrativas? Não queria convidá-las para sentarem no ateliê, que seria a minha ideia inicial, mas, após observar esses dias achei que era barulhento e poderia atrapalhar outras turmas. Então, estou pensando em escolher com eles algum outro lugar para a nossa próxima conversa. Vou levar um tapete e algumas almofadas para trazer uma boa organização estética e deixar o convite mais agradável. E se não quiserem sentar comigo para conversar? Preciso estar preparada, pode dar certo e pode não dar (Trecho do diário de navegação - Dia 05 de novembro de 2024).

Segui com meu planejamento, e juntos, escolhemos uma área verde do CEI para fazermos a nossa roda de conversa. Com o espaço preparado, sentei-me no tapete estirado ao chão e as crianças, aos poucos foram me acompanhando. Confesso que estava um pouco ansiosa, afinal, ainda não tínhamos vínculos, eu não conhecia as crianças e, embora estivesse na expectativa de ouvir a construção das narrativas, considerava também que tudo era muito incerto e que o que havia planejado poderia ter um desenrolar diferente.

Todos acomodados no tapete e então, eu fiz um breve resgate da nossa missão, rememorando, juntamente com as crianças, o que eu estava fazendo ali e em seguida, lancei a pergunta: O que é o ateliê? Essa foi a nossa primeira roda de conversa especificamente sobre o ateliê, dando um passo inicial para a construção das narrativas das crianças nessa perspectiva.

Seguindo a previsão disposta no Quadro 1 “Organização de encontros da pesquisadora com as crianças” (p.39) as rodas de conversa foram acontecendo, juntamente com os convites para o desenho e para o registro fotográfico e ou filmagens.

Nas subseções abaixo apresento fragmentos das narrativas das crianças, atribuindo trechos de suas falas aos títulos, e fazendo discussões a partir das chaves temáticas entrelaçadas com alguns autores.

### 5.2.1. “No ateliê a gente faz...”

As narrativas das crianças sobre “O que é o Ateliê?” apresentam um caminho que nos direciona a olhar o ateliê através de ideias que se relacionam com a localização espacial e trazem elementos sobre o que fazem lá. Fiz um destaque nas transcrições das falas, para dar ênfase em trechos que se repetiram, trechos que deram nome a esse tópico: “*No ateliê a gente faz...*”. As crianças trouxeram os fazeres do ateliê como elementos para explicar e compreender o ateliê.

Suas narrativas, na roda de conversa, contemplaram ainda o que gostam e o que não gostam de fazer. Fiquei entusiasmada com a generosidade das crianças ao se envolverem naquele momento, fazendo a conversa rodar, gerando uma certa quantidade de narrativas logo após a pergunta, que eu não esperava. E mais ainda, como foi interessante observar as suas ideias e falas se entrelaçarem com as falas do outro:

**SOL:** *É ali o Ateliê. Ali perto da sala.* (apontando na direção do espaço definido como ateliê)

**JULIA:** Ah! *No Ateliê a gente faz* alguns desenhos e algumas pinturas, e a gente usa tinta, lápis, canetinha pra fazer o nome. A gente usa lápis de cor, lápis cor de pele, e não existe só uma cor de pele, existe muitas, até em outros países existe. Quando a gente termina, a gente lava as mãos e a gente volta para a sala.

**SONIC:** No Ateliê eu pinto e desenho...

**EDUARDA:** É ali. *No ateliê a gente faz* desenho, a gente faz o nosso rosto, que a gente fez hoje. E teve uma vez também que a gente fez igual àquela menina que tem a sobrancelha grossa, que a gente viu com a Tia?

**JULIA:** A Frida!

**EDUARDA:** É, a Frida Kahlo! *Ai a gente fez lá no ateliê* um desenho igual a ela. Eu gostei!

**GATO DE BOTAS:** O Ateliê? É meu irmão Pedro Arthur, Benício, meu pai, minha mãe e o João Pedro.

**JULIA:** Tua família?

**GATO DE BOTAS:** É! Eu desenhei.

**JULIA:** Ah, foi mesmo!

**GATO DE BOTAS:** Eu gostei!

**EDUARDA:** Eu gostei de desenhar o rosto que nem hoje.

**SAINARA:** Eu gostei de desenhar o rosto da Frida, no nosso rosto. Naquele dia, tinha um monte de quadro e tinha o espelho que a Tia botou.

**SONIC:** E o quadro caiu e quebrou. Eu fiz o meu rosto, você viu?

**PESQUISADORA RENATA:** Eu vi sim! O que você achou do desenho do seu rosto?

**SONIC:** Eu gostei!

**JULIA:** E hoje a gente botou o rosto na sombra, no quadro e desenhou...

**SAINARA:** Era a luz do computador.

**SONIC:** Era não. Não era do computador. Era a luz...

**PESQUISADORA RENATA:** Era a luz do projetor?

**JULIA:** Era!

**GATO DE BOTAS:** A gente subiu na cadeira.

**SONIC:** A gente fez lá com a Tia, mas pintou depois.

**EDUARDA:** Foi de lápis que eu pinteí. Eu fiz meu cabelo rosa...

**JULIA:** Eu fiz eu de farda.

Na perspectiva das crianças, o ateliê é apresentado como um espaço próximo à sala, um lugar onde desenhavam e pintavam. Podemos interpretar, a partir das narrativas, que consideram o ateliê como um lugar de criar, de fazer arte, partindo de proposições da professora, que em geral são apresentadas inicialmente na sala e experienciadas e aprofundadas naquele espaço.

Essa estratégia de continuidade é sugerida por Gandini (2012), ao afirmar que o ateliê deve ser um lugar para que as investigações que acontecem na sala de referência tenham continuidade no espaço de ateliê. Segundo ela, “[...] o ateliê tinha que se tornar parte de um

projeto, deveria ser um lugar para sensibilizar o gosto estético, para explorar individualmente projetos conectados a experiências planejadas nas diferentes salas da escola" (Gandini, 2012, p.97).

A proposição do autorretrato, a partir da investigação sobre a vida e as obras da Frida Kahlo, organizada pela professora titular da turma, surgiu como referência de algo que foi interessante e que eles gostaram de fazer. Como essa narrativa teve bastante força entre as crianças, decidi trazê-la na primeira parte deste capítulo, pois foi a primeira vivência deles com a criação de um autorretrato e aconteceu no dia em que fui a campo para observar e escolher as crianças que seriam convidadas para a pesquisa.

Pensando sobre as escolhas da professora, que estão marcadas fortemente na narrativa das crianças, recorro às palavras de Cunha (2022, p.23) ao alertar que:

[...] a escola seria o local ideal para ir na contramão da cultura PARA a infância, oferecendo outros repertórios estéticos com o intuito de desconstruir árvores com maçãs, casinhas com a base quadrada e telhado triangular, nuvens azuis, sóis no canto da folha, pássaros que parecem a letra M. As aprendizagens visuais mediadas por outros repertórios [...] possibilitarão que adultos e crianças consigam criar formas singulares e não repetitivas e estereotipadas.

Essa cultura PARA a infância, que Cunha (2022) fez questão de deixar em letras destacadas, se refere àquela cultura comercial, industrializada, denunciada por Sarmiento (2013) como algo muito forte na contemporaneidade, que inunda o imaginário das crianças, encontrando diversos meios para chegar até seus destinatários, seja através das telas, por meio de embalagens de alimentos ou itens do vestuário. O fato é que essa cultura comercial, pensada para transformar crianças em consumidoras e não criadoras, também tem encontrado nas escolas um meio de chegar às crianças, através das pedagogias permeadas por clichês e estereotípias (Cunha, 2005).

Ostetto (2004) dialoga sobre essa cultura da infância atribuindo aos docentes a responsabilidade por essas escolhas, refletindo sobre a relação dessas escolhas e as possibilidades de acordo com o seu repertório cultural. Ostetto (2004, p.14) analisa que:

Como as portas e janelas, no espaço-tempo da educação infantil, poderão se abrir, rumo aos mistérios do mundo, aos gostos desconhecidos? A mão na trava, para abrir ou fechar, é do professor, sem dúvida. A possibilidade de um cotidiano prazeroso, criativo, colorido, musical, dançante, repleto de movimento, aventura e trocas dependerá, em muito, das possibilidades do adulto, da relação que estabelece com as diferentes linguagens, do seu repertório cultural.

Portanto, compreendo que quando a docente decide abordar a estratégia do autorretrato com crianças de 5/6 anos, a partir de uma artista como a Frida Kahlo, considerando a contemplação de seus quadros, observando juntamente com as crianças que aquela mulher artista tinha uma condição de saúde específica que se revelava em suas pinturas, assim como seus sentimentos e seus desejos, usando de tecnologias e criatividade para quebrar a distância geográfica entre as crianças e um museu que fica no México, fazendo proposições para as crianças dentro desse contexto, ela está rompendo com a perspectiva da inundação de cultura comercial e estereotipada. Como afirma Ostetto (2004, p. 15):

É tarefa da escola, da creche e da pré-escola, sim, colocar à disposição e ao conhecimento de todos os meninos e meninas, adolescentes, jovens, homens e mulheres que nela convivem e são educados, o melhor dentre tudo o que já foi produzido e criado pela humanidade.

Na medida em que oferta esses elementos citados, saindo do ciclo limitante das exploração das coisas já conhecidas, essa docente está ampliando o repertório das crianças e também constituindo com seu agrupamento o conceito do Ateliê do seu CEI como um lugar que é uma extensão da sala, para criar, investigar e experimentar.

### 5.2.2. “No ateliê tem...”

Figura 21 - O ateliê por Sonic



Fonte: Desenho elaborado por Sonic

**SONIC:** *No ateliê tem a estante com lápis de cor, papel, livro...*

**SAINARA:** Tem canetinha?

**SONIC:** Não, não tem canetinha.

**SONIC:** *No ateliê tem* as cadeiras, as mesas, as coisas, tem o parque, o escorrega...

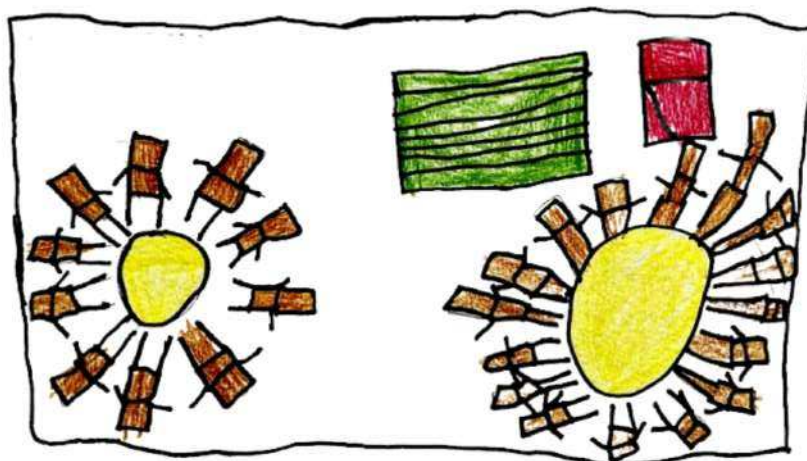
**JÚLIA:** Não tem balanço no ateliê.

**SONIC:** Não tem balanço aqui, é lá fora ele.

Através de seu desenho e da sua fala sobre os elementos que o compõem, Sonic apresenta ao Z o ateliê do CEI Barlavento. Interpelado por Sainara sobre as canetinhas, de forma firme, ele responde que não tem canetinhas e segue explicando sobre a sua produção na roda de conversa. Ao observar o balanço desenhado, Júlia afirma que não tem balanço no ateliê e Sonic o localiza no espaço, informando que o balanço fica lá fora.

Em “*No ateliê tem...*”, trago as narrativas das crianças sobre o que percebem como pertencente ao ateliê, e, além de apresentar ao Z, apresentamos a você, na perspectiva das crianças, o ateliê do CEI Barlavento. Do mobiliário aos materiais, as crianças descreveram os elementos que compõem esse espaço. A seguir, faço a exibição de um recorte da documentação que foi organizada a partir dos desenhos e da transcrição das falas das crianças e que foi impressa para uma apreciação dos participantes-colaboradores e, posteriormente, também das demais crianças da turma do Infantil V .

Figura 22: O ateliê por Júlia



Fonte: Desenho da Júlia

**JÚLIA:** Eu vou fazer assim (na horizontal) porque o ateliê é muito grande.

**PESQUISADORA RENATA:** Você quer falar sobre o seu desenho?

**JÚLIA:** É o ateliê. Sabe, *no ateliê tem* as cadeiras, tem as mesas aqui, a geladeira e a prateleira. Na geladeira tem livros e desenhos para pintar. Na prateleira tem negócio de lápis, tinta, giz de cera. Negócios de brincadeira, boneca, coisa de decoração...

Figura 23: O ateliê por Sol



Fonte: Desenho elaborado por Sol

**SOL:** Eu gosto do ateliê. *E lá tem* a estante com pote de lápis e papel.

**Júlia:** Mas tem mais desenho aí...

**PESQUISADORA RENATA:** Você quer contar sobre a história do seu desenho?

**SOL:** Quero. Eu vou falar. Ali tem o escorrega. Tem outro, mas eu gosto mais desse. E tem um jardim. Você viu que lá tem um jardim assim?

**PESQUISADORA RENATA:** Ah, eu vi o jardim.

**SOL:** Eu também gosto do jardim.

Figura 24: O ateliê por Gato de Botas



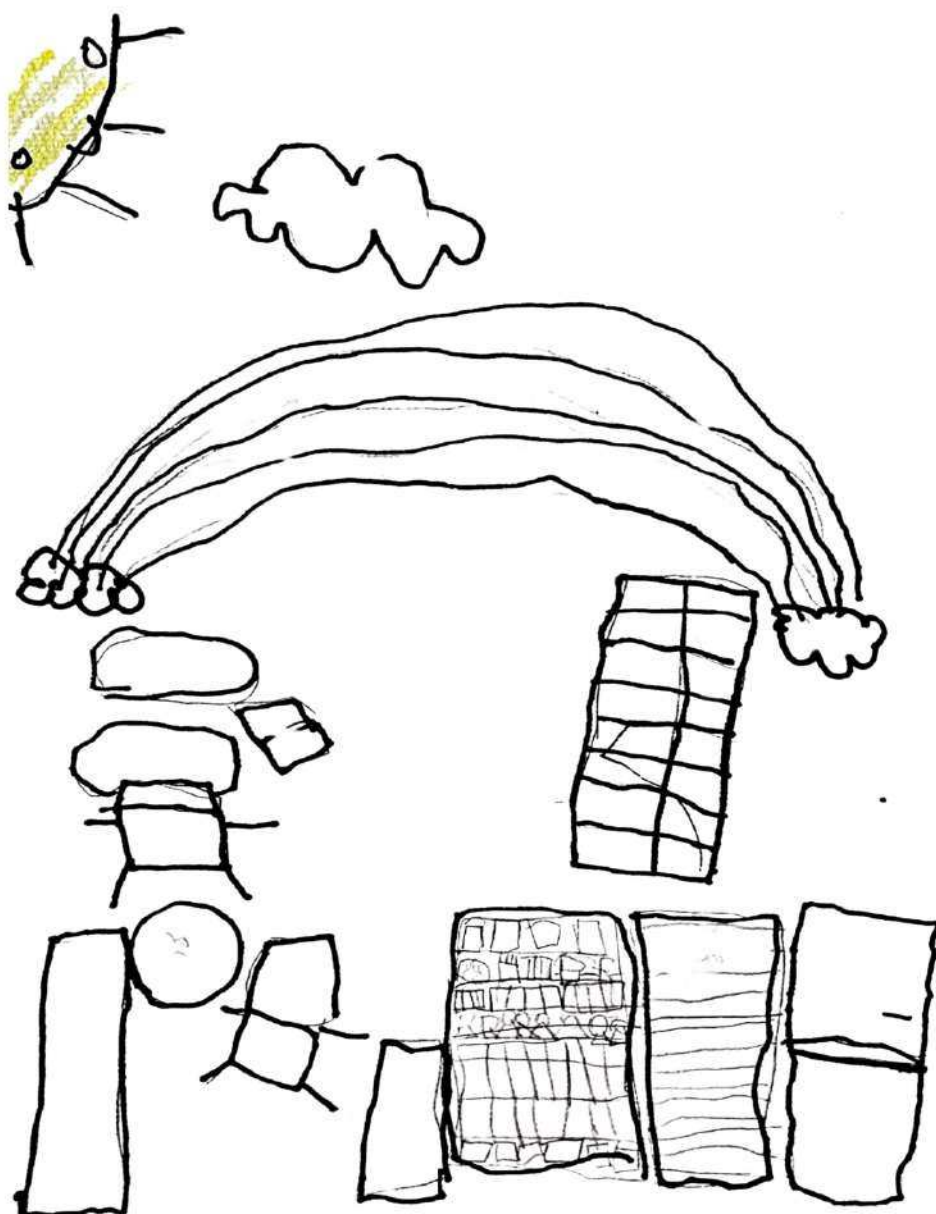
Fonte: Desenho elaborado por Gato de Botas

**GATO DE BOTAS:** Olha, ali *tem* um escorrega, um lápis. *Tem* um papel, um livro. Depois ali *tem* as mesas. Ali é a água que passa aqui ó. Ali *tem* o lápis e tinta. E aqui, eu! Isso aqui é a geladeira, aí depois da geladeira tem a parte de areia e o parque de madeira. Fim! Isso aqui é perfeito o que eu desenhei. Você gostou?

**PESQUISADORA RENATA:** Gostei muito! E você, gostou do seu desenho?

**GATO DE BOTAS:** Meu desenho está demais. Igualzinho.

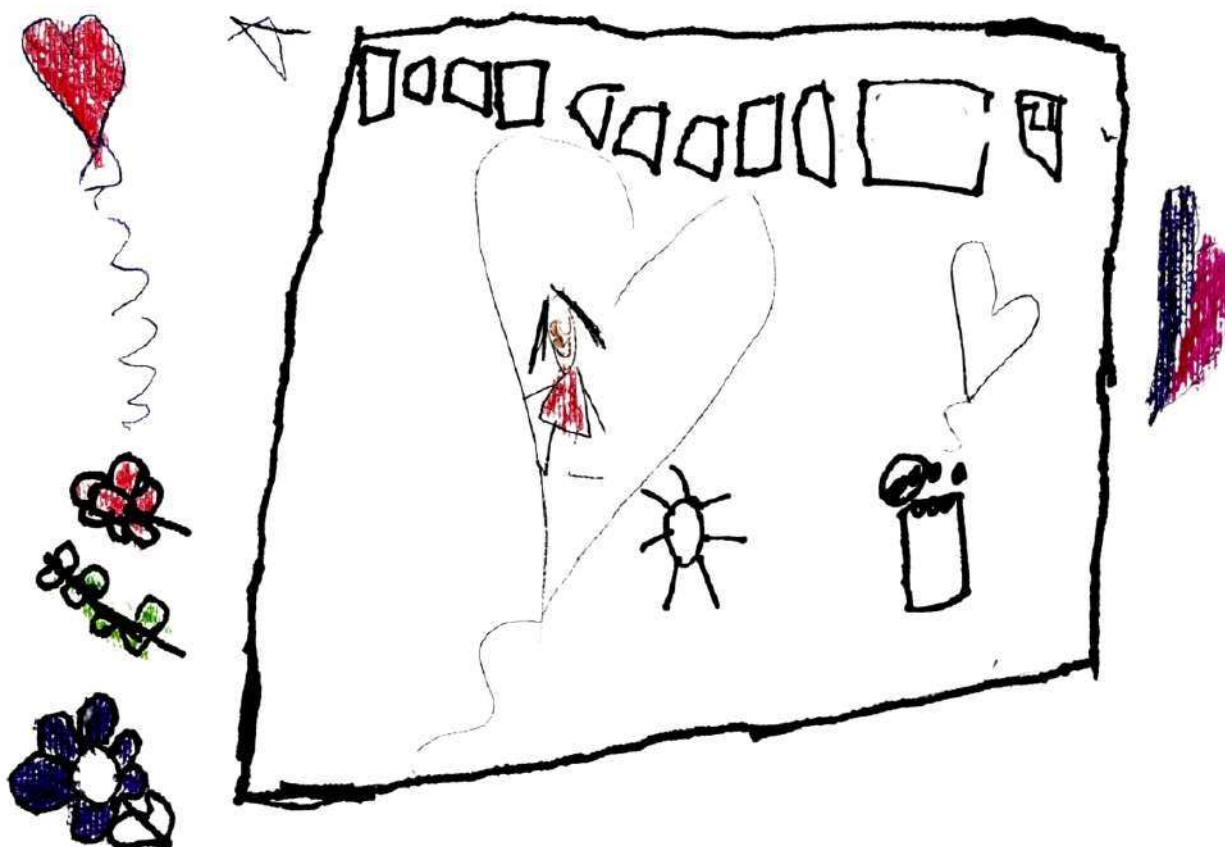
Figura 25: O ateliê por Sainara



Fonte: Desenho elaborado por Sainara

**SAINARA:** *No ateliê tem uma geladeira para guardar os livros, que eu fiz aqui. Uma estante, outra estante com papel e outras coisinhas. Papel, lápis, giz de cera, bonecas, as argilas lá embaixo. Os negócios quadrados. As cadeiras com as mesas pra gente sentar pra pintar... Só.*

Figura 26: O ateliê por Eduarda



Fonte: Desenho elaborado por Eduarda

**EDUARDA:** Aqui é uma mesa. Tem mais lá. Acho que tem três. Não fiz as cadeiras porque eu não sei desenhar cadeira ainda. Eu acho que eu não desenho muito bem. Mas eu fiz um pote de tinta, tem muita. Tem plantas lá perto...

**JÚLIA:** O que é aquilo ali em cima?

**EDUARDA:** Ah, tem um monte de coisinha, que bota as coisas dentro.

**PESQUISADORA RENATA:** O que tem dentro?

**EDUARDA:** Não sei, são coisas...

Para refletir sobre a percepção das crianças em relação aos elementos que constituem o ateliê do CEI Barlavento, elaborei um pequeno quadro com os itens que mais se repetiam em suas falas partindo de seus desenhos, indicando de forma correspondente, quantas crianças trouxeram o item na sua narrativa, conforme apresento a seguir:

Quadro 2 - “No ateliê tem...”: os desenhos e suas narrativas

MESAS	CADEIRAS	ESTANTES	GELADEIRA	MATERIAIS	BRINQUEDOS DE PARQUE	JARDIM
05	04	04	03	06	03	02

O quadro 2 dá uma visão dos elementos mais citados pelas crianças. As mesas, as cadeiras e as estantes estiveram registradas em mais da metade dos desenhos, mas, todas as crianças participantes-colaboradoras trouxeram os materiais. Sendo o lápis, o papel e as tintas os itens mais citados. Sobre a presença dos brinquedos de parque nos desenhos, fato que me trouxe curiosidade, convido para uma reflexão posterior.

Nas falas destacadas na seção anterior, “no ateliê a gente faz...”, elas trouxeram elementos que estiveram presentes nas proposições planejadas pelas professoras, em mais de um momento, tais como: os lápis cor de pele e suas variedades, tinta, canetinha, espelhos, quadros e projetor. No entanto, nas narrativas construídas durante as rodas de conversa, os materiais também surgiram com frequência e foi possível identificar ainda a relação das crianças com esses materiais.

Na sequência abaixo, as crianças apresentam mais materiais que conhecem e a forma como se relacionam com eles:

**JULIA:** Eu gostei de desenhar e depois pintar com tinta aquarela.

**SOL:** Eu também gostei de pintar de aquarela...

**JULIA:** Eu gostei da aquarela. A tinta é seca.

**SOL:** Pintar com aquarela é legal porque a gente bota água e ela funciona. Sai a cor. A argila bota água também.

**SONIC:** Eu fiz o boneco com a minha mão, sabia?

**SOL:** A argila é muito bom de tocar. A gente fez uns bonequinhos de várias brincadeiras, do jogo, tipo, pula-carniça, com a argila.

**EDUARDA:** Bota água (na argila) e na aquarela também.

**GATO DE BOTAS:** Eu gosto de desenhar com canetinha.

**JULIA:** Eu não gostei da canetinha, sabia?

**SONIC:** Eu não gostei da canetinha, porque a canetinha acaba a tinta, aí vai enfeiar...

**PESQUISADORA RENATA:** Enfeiar? Como assim? Você pode me explicar?

**SOL:** É! Não gostei de desenhar com canetinha e rasgar o desenho. Porque rasga se pintar de canetinha.

**JULIA:** Eu não gosto mais de pintar de canetinha, porque ela estraga meu desenho. Aí eu não gosto também de pintar com tinta, ela também estraga, sabia? Se ficar muito molhada...

**SAINARA:**Eu odeio as canetinhas, quando elas rasgam o meu desenho.

**SONIC:** É porque ela estraga o desenho, não é pra pintar.

**EDUARDA:** Com lápis, é ruim, cansa a minha mão.

A partir destas narrativas, que argumentam, com a propriedade da experiência, sobre alguns materiais, acho pertinente trazer algumas reflexões. Mas, inicialmente, antes de refletir sobre os materiais, gostaria de voltar à fala da Eduarda sobre seu desenho (figura 25).

Também gostaria de abrir um destaque para lembrar que as crianças participantes-colaboradoras da pesquisa estão no último ano da etapa da Educação Infantil, que é o Infantil V e tem entre 5 e 6 anos de idade. Dito isto, me direciono à narrativa da Eduarda, pontuando o seguinte trecho: *“Não fiz as cadeiras porque eu não sei desenhar cadeira ainda. Eu acho que eu não desenho muito bem”* (Eduarda).

O que teria atravessado Eduarda, em tão tenra idade, para que ela tivesse essa percepção sobre seu próprio desenho? Lembrei-me da disciplina “Expressão e arte na infância”, que cursei durante uma especialização em Docência na Educação Infantil entre 2014 e 2015. Acendeu na minha memória a lembrança de diálogos que tivemos sobre as afirmações de *“eu não sei desenhar”* feitas por adultos que ali estavam como cursistas, mas que também eram professores na Educação Infantil. Como afirma Barbieri (2012, p.88), “[...] aprendemos a desenhar, desenhando”, esse fato explicaria, de alguma maneira, as falas dos adultos sobre não saberem desenhar, afinal, grande parte deles havia deixado de desenhar ainda na infância.

Andressa Bertasi e Carvalho (2017) denunciam que nas escolas de Educação Infantil, muitas das práticas encontradas relacionadas ao desenho se preocupam apenas com o ato motor, tendo em vista uma preparação para o Ensino Fundamental, onde a prática de desenhar, em geral, é inexistente.

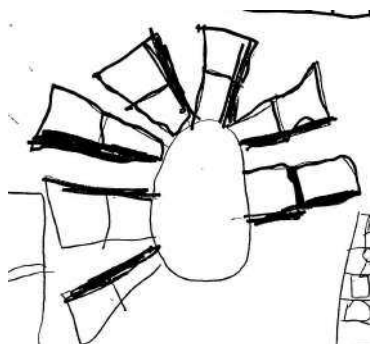
Sem adentrar nos estudos sobre o desenho, é preciso salientar que o desenho “[...] é uma linguagem importante a ser construída na infância” (Bertasi e Carvalho, 2017, p.77), é uma forma de se expressar, de comunicar, de investigar, sendo reconhecida, pela BNCC (2018) como uma linguagem essencial na Educação Infantil. Como, por exemplo, é possível ver nas figuras 20-25 que o desenho da criança acontece “na relação entre o seu repertório visual e o seu pensamento” (Brasil, 2018, p.80), sendo assim, um processo criativo valioso, capaz de acessar memórias e de contar histórias. Dessa maneira, todos os profissionais da primeira infância devem estar atentos e precisam pensar sobre os desenhos das crianças. É

essencial que possibilitem experiências estéticas que possam contribuir para a ampliação de seus repertórios.

O fato é que Eduarda ainda está na Educação Infantil, e é preciso considerar o contexto do CEI onde ela está matriculada, que possui um elemento a mais para colaborar com essas reflexões, que é o Programa Ateliê. Então, atravessada pelo Programa Ateliê, que referências estéticas estão sendo oportunizadas para que Eduarda perceba que não existe apenas uma forma de representar elementos, que seja considerada a maneira “correta” ou mesmo “bonita”?

Nos nossos encontros, sempre conversávamos sobre as narrativas que estávamos construindo, tanto no mesmo dia, por meio dos desenhos produzidos, quanto a partir da revisão da documentação organizada e impressa. Talvez Eduarda tenha se inspirado no desenho de algum de seus colegas, pois, em seu desenho elaborado no nosso sétimo encontro, quando foi solicitado criassem um ateliê “bem legal”, Eduarda trouxe a representação de cadeiras ao redor da mesa e afirmou “*ficou legal essas cadeiras*” (Eduarda). (figuras 26 e 36)

Figura 27: Detalhe do desenho “O ateliê de Eduarda”



Fonte: Desenho elaborado por Eduarda

Voltando para as narrativas transcritas das crianças, vou destacar as falas sobre a aquarela, que apareceram em outros momentos com um caráter de uma novidade que claramente trouxe para as crianças curiosidade e prazer.

Compreendi que foi interessante usar uma tinta com apresentação diferente, textura diferente, que exige uma técnica diferente da que as crianças estavam acostumadas a usar (com a tinta líquida) e também que produz um resultado diferente a cada pincelada. Como Sol observou: “*Pintar com aquarela é legal porque a gente bota água e ela funciona. Sai a cor*”.

Ainda na roda de conversa, Júlia trouxe para o grupo uma narrativa sobre uma vivência que aconteceu em sua casa, mas que continha elementos que dialogavam com o que estávamos conversando na roda. Ela cita que tem um livro de “tinta seca” em casa, e fez a seguinte observação:

**JÚLIA:** Na minha casa eu tenho um livro que pinta com a tinta seca. Vem um pincel e a gente molha assim também. (gesto de colocar o pincel em um recipiente com água)

**PESQUISADORA RENATA:** É uma aquarela?

**JÚLIA:** É não, é um livro de pintar que tem ali na banca. Minha mãe comprou um pra mim. Ai tem as princesas e eu pinteí quase tudo já, minha mãe também pintou as delas, só falta uma. Mas a gente pinta e depois tem que esperar pra secar assim (gesto de quem está colocando uma folha deitada sobre uma superfície) pra pintar mais.

**PESQUISADORA RENATA:** O livro é sobre princesas?

**JÚLIA:** É. Mas já vem o desenho. Você sabe como é? Não é assim, a folha ... (silêncio). No livro alguém desenhou, não fui eu não. Os livros da banca tem desenho e eu pinto, que a minha mãe compra.

Quando Júlia diz, “*não é assim, a folha...*”, compreendo que ela estava fazendo uma diferenciação, pois no livro dela as páginas já estavam todas desenhadas, diferente do que foi proposto a ela na escola, uma criação, em uma folha branco. Em um momento anterior, Júlia havia afirmado que gostou de desenhar e pintar com a aquarela, e diferentemente do livro, esse desenho foi uma criação, completamente de sua autoria. Mesmo para Júlia, que já tinha algum conhecimento sobre aquarela, a “tinta seca”, forma que ela mesma usou para nomear, experimentar esse tipo de tinta no contexto do Ateliê despertou interesse e ampliou suas perspectivas.

Outras crianças fizeram relação com a aquarela a partir da argila, que segundo elas (ver figura 29), é um material conhecido e que já havia sido proposto pela professora para a representação de brincadeiras populares. Como afirmou Sol, inserindo no diálogo a perspectiva de comparação com outros materiais: “*Pintar com aquarela é legal porque a gente bota água e ela funciona. Sai a cor. A argila bota água também*”, seguido da narrativa da Eduarda: “*Bota água (na argila) e na aquarela também*”.

Dando continuidade a esse diálogo, aponto agora as narrativas que trazem as canetinhas, destacando que 4 (quatro) crianças afirmaram que não gostam de usar esse material, e argumentam: “*elas rasgam o meu desenho*” (Sainara). Ao ouvi-las me perguntei silenciosamente: será que as professoras sabem disso? No entanto, não achei que era propício interrompê-las com essa pergunta. Na minha experiência enquanto docente na Educação

Infantil, a lembrança que tenho é que as crianças gostavam muito das canetinhas. Isso me deixou surpresa.

Continuei atenta às narrativas e, a partir disso, observei alguns conhecimentos que eles trouxeram à tona em relação a esse material: i) as canetinhas, se muito usadas, podem estar com pouca tinta ou mesmo falhando, fato que para Sonic, “enfeia” o desenho, ii) ao usarem canetinhas para colorir, e agora fazendo uma inferência, creio que provavelmente usaram um suporte que não seria o mais adequado para receber a tinta da canetinha, “*porque rasga se pintar de canetinha*” (Sol), iii) Sainara afirma “*eu odeio as canetinhas, quando elas rasgam o meu desenho*”, deixando clara uma condição para que ela não goste das canetinhas, no entanto, isso nem sempre acontece, e por fim, iv) sobre o uso da canetinha em relação aos suportes que costumam usar, Sol conclui que canetinha “*não é pra pintar*”, tendo em vista que usando a canetinha para colorir há possibilidade de rasgar o papel.

Ainda pensando sobre as canetinhas, mas fazendo comparativos com outros materiais, Júlia afirma que também não gosta muito de pintar com tinta, pois ela também pode estragar a sua produção “*se ficar muito molhada*”, e Eduarda aponta o lápis como alternativa para pintar, ao invés do uso da canetinha para essa finalidade, porém, afirma que “*com lápis, é ruim, cansa a minha mão.*”.

Partindo disso, trago um trecho do diário de navegação, onde registrei algumas impressões e reflexões em relação aos materiais.

Na primeira visita que fiz ao CEI para observar as crianças, me chamou atenção o uso da aquarela, que foi sucesso entre elas. Em outra visita reparei a professora retirando de um estojo de pano uma coleção de lápis tons de pele e organizando de forma convidativa e cuidadosa a composição de um contexto para as crianças. Hoje, os participantes-colaboradores da pesquisa fizeram registros fotográficos do ateliê para mostrar ao Z, e ao acompanhá-los em seus registros, percebi que os materiais usados pela professora (aquarela, borrifadores, lápis tons de pele, espelhos, entre outros) não estavam no espaço do Ateliê. Lembrei ainda que vi as crianças ajudando a levar alguns materiais da sala de referência para o espaço do Ateliê e após a proposta, fizeram o percurso de volta. Enquanto estavam fotografando, algumas crianças pediram para fazer registros dos materiais que estavam na sala. Observando agora esses registros fotográficos e refletindo sobre o fato de que os materiais não estavam à disposição das crianças no ateliê, e sim na sala de referência, fico pensando se esses itens são da unidade escolar, comprados com a verba do Programa ou se foram adquiridos pela professora, como acontecia quando eu fazia parte do Projeto Ateliê. O que pude constatar é que a maior parte dos materiais usados pelas crianças dentro da proposta da professora estavam na sala de referência. Então me detive a olhar mais detalhadamente os elementos fotografados pelas crianças no espaço do Ateliê e considero que lá foi organizado apenas o material mais comum, como tintas, lápis de cor, colas, pincéis e alguns outros materiais em caixas plásticas coloridas, que ficam no alto de uma prateleira, não estando acessíveis e não oportunizando a visibilidade de seu conteúdo (Trecho do diário de navegação - Dia 07 de novembro de 2024).

Refletindo sobre todos esses destaques das narrativas que trazem os materiais que as crianças usam no ateliê, busco apoio nas palavras de Cunha (2017, p.22), ao afirmar que “[...] desde que a arte existe, há investigação sobre a utilização dos materiais. [...] Quando as crianças se lançam nas investigações matéricas, nós, adultos, podemos aprender com as suas descobertas”. Considerando essa afirmação, dentro desse contexto, uma pergunta passou a me inquietar: como se dá a escolha dos materiais que compõem o Ateliê?

Durante os dias em que estive no CEI, não observei nenhuma proposta na qual as crianças fossem convidadas a colorir com canetinhas. Essa narrativa trazida por elas pode estar situada em anos anteriores ou mesmo na prática de outra professora, não há como afirmar isso. Mas é importante evidenciar que a escuta e observação das crianças é fundamental também para o processo de escolha dos materiais, pois temos o compromisso de ampliar seus repertórios, promover investigações matéricas e apoiar seus projetos e construções, favorecendo a consolidação da experiência.

A atelierista italiana Mirta Tagliati (2023, p.29), afirma que “[...] falar de materiais quer dizer oferecer uma multiplicidade de temas e matérias, que, nas mãos curiosas e pesquisadoras das crianças, encontram novas vidas, identidades e interpretações.” Para que haja esse movimento investigativo das crianças (e também do(a) docente!), é preciso que exista, segundo Ilaria Mussini (2020, p.73)

a presença de materiais ricos, acessíveis, variados em qualidade e em quantidade, que, devem sustentar um equilíbrio mutável móvel, porém constante, entre persistência e mudança. Materiais presentes em quantidade suficiente, mas não caótica, que com o tempo sejam parcialmente substituídos por novos objetos, garantindo no contexto a presença de alguns elementos que ofereçam continuidade e que restitua sentido ao que já é conhecido e já foi experimentado, oferecendo assim segurança emocional.

A autora afirma ainda que a escolha dos materiais para a composição de proposições para as crianças não deve ser casual. Tem uma intencionalidade que está situada na observação e interpretação feita pelo adulto, no caso a(o) docente. É importante considerar uma oferta de materiais plurais, que se relacionem dentro da intencionalidade pedagógica e dentro do interesse das crianças. Além disso, Mussini (2020, p.74) afirma a importância de haver um percurso formativo para os docentes, que acompanhe a introdução de novos materiais, de maneira que possam “experimentar diretamente seus usos e potencialidades”.

Sobre essa ideia, que fortalece o entendimento que a docência é um lugar de pesquisa, Cunha (2017, p.23) afirma que “podemos percorrer junto às crianças os mesmos caminhos investigativos dos artistas, com argila, papelão, arame [...], entre tantos outros

materiais contemplados no planejamento, investigando seu funcionamento em diferentes situações”. De fato, é fundamental que o docente, enquanto pesquisador, tenha conhecimento sobre o material que irá propor para as crianças e, além disso, o posicione em relação ao desenvolvimento infantil. Por exemplo, como a professora poderá ofertar argila para as crianças sem nunca ter explorado esse material? É necessário manusear, sentir, cheirar, cortar, apertar e conhecer as suas possibilidades. É preciso ainda refletir sobre a relação entre os materiais e o desenvolvimento infantil, pois, usando o mesmo exemplo da argila, a professora não deverá ofertar esse material para uma turma de bebês da mesma maneira que se faz um contexto com argila para crianças de 5 anos, é preciso considerar as especificidades de cada fase.

As crianças reclamaram que não gostam de pintar com canetinhas, pois “estraga o desenho” e segundo elas, esse material não é para pintar. É possível imaginar que o suporte pensado e disponibilizado às crianças para receber essa tinta da canetinha não foi adequado. Assim como é possível inferir que foi ofertado apenas lápis de colorir em alguma ocasião, na qual Eduarda ficou com a mão cansada. Que outros materiais poderiam ser pensados para ampliar essas vivências? Como afirmou Mussini (2020), uma oferta variada em qualidade e quantidade oportuniza que as crianças façam as suas escolhas e explorem as materialidades.

Recordo que o Programa Ateliê possui uma verba anual especificamente para a manutenção e compra de materiais que darão suporte às suas ações. É importante salientar ainda que, segundo a SME, não há obrigatoriedade da aquisição de determinados itens, mas, a gestão das unidades escolares recebe uma lista de sugestão de materiais que tem a função de apoiar as reflexões sobre que materiais adquirir. A execução dessa verba é feita pelo(a) Diretor(a) e acompanhada pelos Distritos de Educação, mas, a orientação da SME é que os itens a serem adquiridos, sejam democraticamente escolhidos pelo grupo de professores em colaboração com a gestão.

Cunha e Borges (2015, p.91), alertam que é comum ver na Educação Infantil propostas de arte com a recorrência

[...] dos mesmo materiais utilizados há décadas, como papel crepom, folhas A4 brancas, giz de cera, lápis de cor, caneta hidrocor ponta fina ou ponta grossa, massa de modelar, argila vermelha, tinta guache, cartolina [...]. A partir desses materiais e de seus usos bem delimitados e específicos, veremos ações pedagógicas que limitam as possibilidades de criação e invenção das crianças - assim são ensinadas muitas vezes desde o berçário até o final da educação infantil, extravasando, por vezes, para os anos iniciais.

Tendo, as 94 unidades participantes dessa política municipal chamada Programa Ateliê, um recurso específico para a compra de materiais e ainda uma listagem com sugestões de itens variados para colaborar com as possibilidades de escolhas para aquisição, intenta-se que esses CEIs tenham um acervo razoável de materiais para a composição de suas propostas de ampliação das linguagens expressivas das crianças. Para Cunha (2012, p.24)

Quando se disponibilizam diferentes materiais, a ampliação de ideias, invenções e criações das crianças ganham destaque, de modo que elas necessitam elaborar maneiras de lidar com este desafio, originando desenhos, modelagens colagens e pinturas com marcas pessoais e diferenciados dos comumente realizados.

Entretanto, apontando o CEI Barlavento como a referência, no contexto desta pesquisa, faz-se necessário refletir sobre os elementos que compõem o Ateliê e sobre as suas escolhas. Considerando o docente como o profissional que diretamente pensa e desenvolve junto às crianças as práticas no espaço do Ateliê nos CEIs, é inerente que acompanhe, dentro das suas possibilidades, os fluxos referentes à esse recurso, desde a sua liberação, a conferência de valores, a escolha dialogada dos materiais a serem adquiridos, a compra, o recebimento e a prestação de contas, juntamente com a gestão da unidade escolar (direção e coordenação). O diretor, que é o responsável pela execução da verba, tem a obrigatoriedade de manter a transparência durante todo esse processo, e a comunidade escolar tem direito de ser esclarecida e deve acompanhar esse processo de aplicação do dinheiro público.

Os autores Ball e Bowe (1992, *apud* Mainardes, 2006) analisam a trajetória da política educacional, na perspectiva da abordagem do ciclo de políticas e afirmam que sua constituição se dá em três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. De forma resumida, o contexto da influência é onde “as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos”, onde acontecem as disputas por interesses; o contexto da produção do texto que faz referência à construção da política propriamente dita enquanto texto formal e o contexto da prática, que quero destacar aqui, é o “ lugar onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

É possível situar o contexto da prática nas unidades escolares, onde a política pensada, discutida e escrita em forma de texto toma forma e acontece. Partindo disso, reflito sobre a expressão “temos a faca e o queijo na mão”, citada pelo professor Dr. Alexandre Santiago, na ocasião da qualificação desta pesquisa. De fato, considero que o Programa Ateliê traz uma condição para a Educação Infantil pública do município que não é perfeita, mas que

é favorável. Dentro dessa perspectiva, também se faz importante que os profissionais da unidade escolar conheçam a política, para que possam acompanhar e não perder de vista nenhum direito, tanto das crianças, por materiais variados e de qualidade, como das(os) docentes, por condições de trabalho.

Ainda dialogando sobre esses materiais, faço mais um destaque, ancorado na narrativa fotográfica e oral da Eduarda. Ao acompanhar sua construção das narrativas fotográficas, Eduarda escolheu um elemento na prateleira do Ateliê para mostrar ao Z. Manuseou esse material fazendo algumas observações. Essas observações foram anotadas, organizadas em um design de documentação juntamente com as imagens, gerando um produto que foi apresentada para Eduarda, conforme a figura a seguir:

Figura 28 - Eduarda e o bastidor

#### **NÃO É BRINQUEDO ISSO AQUI**



**EDUARDA:** ISSO AQUI NÃO É BRINQUEDO, ISSO AQUI.

**RENATA:** O QUE É ISSO?

**EDUARDA:** NÃO SEI. EU VOU MONTAR. MAS NÃO É BRINQUEDO...

**RENATA:** E O QUE É ISSO QUE VOCÊ VAI MONTAR?

**EDUARDA:** ISSO AQUI EU NÃO SEI O QUE É NÃO...

**RENATA:** VOCÊS JÁ USARAM?

**EDUARDA:** NO RECREIO NÃO PODE PEGAR ESSAS COISAS, SABE?

**RENATA:** E VOCÊ ACHA QUE ISSO SERVE PARA QUÊ?

**EDUARDA:** ACHO QUE SERVE PARA.. ASSIM... (GESTO DE BATER COM A MÃO, COMO SE BATE PARA TOCAR UM PANDEIRO)

Fonte: Elaborado pela autora

Eduarda estava investigando um material, que segundo ela não era permitido mexer durante o recreio. Não é possível dizer a quanto tempo aquele material estava ali, mas despertou-lhe interesse. Era um bastidor, material usado para esticar tecido, permitindo uma maior precisão ao bordar. Além do bastidor, Eduarda registrou um cesto com cabaças<sup>71</sup>. Pegou uma delas, sacudiu, atenta aos barulhos que as sementes fizeram lá dentro e (Figura 27) afirmou: “*Isso aqui é um chocalho, viu Z!*”

<sup>71</sup> Cabaça é um planta da família das Cucurbitaceae, também conhecida como cabaça-amargosa, cabeça-de-romeiro, cabaça-purunga, cabaço-amargoso, cocombro, cuia, cuieteseira porongo, taquera. É uma erva trepadeira, um pouco perfumada, caule grosso e anguloso. A cabaça é muito utilizada no Brasil, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, como recipiente para água, alimentos e outros usos, como composição de instrumentos musicais, artesanatos e elementos para rituais e cerimônias religiosas.

Ao observar esses elementos que chamaram a atenção da Eduarda, vou seguir por dois caminhos reflexivos: pensar sobre as materialidades culturais de cada região e pensar sobre as materialidades da natureza, também de maneira situada. Para compor um acervo de materiais para um espaço de ateliê, que é um lugar democrático e de oportunidades cotidianas para as múltiplas pesquisas das crianças e por conseguinte, para os docentes, é imprescindível considerar as questões regionais e culturais de onde as crianças estão inseridas. Não se trata de ignorar as outras culturas e saberes, mas exatamente para que se valorize a cultura local, para criar uma identidade, para não sobrepor outras culturas àquela própria daquele grupo.

Portanto, por exemplo, penso que ao escolher bastidores para compor o acervo do ateliê pode existir a intenção de trazer bordados para as crianças. Embora não seja uma arte que tem origem no Ceará, o bordado se tornou uma arte tradicional na região, estando presente desde o período de colonização, segundo o professor Gilmar de Carvalho (2019).

Figura 29 - Chocalhos



Fonte: Fotografia feita por Eduarda

Sobre as materialidades da natureza, também bastante presentes nos ateliês reggianos, trago o exemplo da cabaça com um olhar para o aspecto regional. A cabaça, que é um fruto muito comum na região nordeste, historicamente tem um grande percurso como utensílio de cozinha, dentre outros usos, tanto para os povos africanos, quanto para os povos indígenas. Ao sugerir elementos como conchas, pedras, folhas, areia, cascas, galhos, sementes, frutos, caroços, madeiras, Tagliati (2023, p.32) afirma que, “[...]reconhecemos nos materiais naturais a beleza das mudanças sazonais e a mutabilidade ligada à sua precibilidade e transformabilidade orgânica”. Mas, para além das cabaças e do cesto de palha que a estava

acolhendo, temos, na nossa região, uma infinidade de recursos naturais que podem oportunizar pesquisas e investigações complexas.

### 5.2.3. “O ateliê é ali perto da sala”

Considerando que as fotografias “[...] apresentam-se como narrativas criadas também pelas crianças” (Gobbi, 2017, p. 101), os participantes-colaboradores da pesquisa foram convidados a fazerem fotografias, conforme havíamos combinado, sobre o espaço do ateliê e de seus elementos. Algumas crianças, além de fotografias, decidiram fazer filmagens do espaço, de maneira que iam focando a câmera e narrando o que estava sendo ali apresentado. Achei essa ideia, que surgiu das crianças, bastante válida, uma vez que me permitiu ainda ouvir a narração sobre aqueles registros imagéticos que estavam construindo e entendendo que ao realizarem uma filmagem não estavam delimitados pelo foco da câmera. Inicialmente essa ideia foi dada por Sonic, no nosso primeiro encontro, e logo todas as crianças concordaram. De acordo com a Júlia, era importante filmar, para que o Z pudesse entender melhor como era o ateliê. Refleti sobre como poderia favorecer essa produção de narrativas através de registro de imagem com o equipamento que tinha disponível.

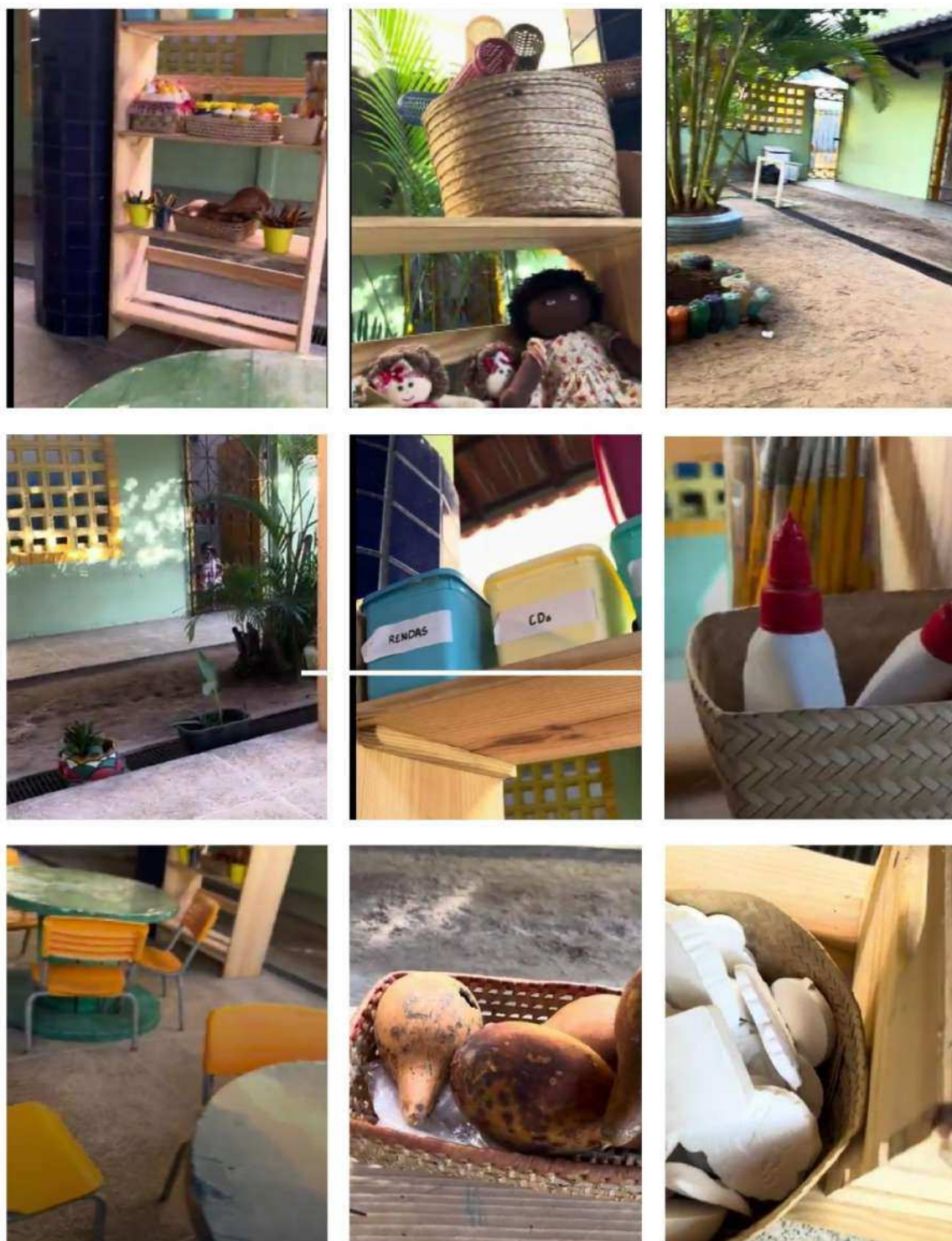
Antes de fazer a proposta para as crianças preciso pensar que estratégias usar em relação ao uso do equipamento para que possam fazer suas narrativas através das fotografias. Mesmo considerando que as crianças são “nativas digitais”, será que precisarão de suporte para o manejo do equipamento? Penso que colocar os celulares em *cases* com alças, pode garantir que eles tenham mais liberdade de movimentos e autonomia. (Trecho do diário de navegação - Dia 05 de novembro de 2024)

Pensando sobre as fotografias como textos imagéticos, Gobbi (2017, p.93) considera que “[...] as crianças são capazes de criar imagens com diferentes suportes, e a fotografia é a expressão de uma entre essas manifestações expressivas”. Nessa perspectiva, buscando adensar o olhar em relação à percepção das crianças “*Sobre o ateliê que temos*”, convido para uma apreciação das suas narrativas fotográficas e recortes das gravações de vídeo capturadas em *frames* para a análise, onde será possível ver um pouco do Ateliê do CEI Barlavento pelos olhos das crianças.

O material imagético construído pelas crianças passou por uma primeira seleção, pois haviam muitas imagens repetidas de uma mesma criança, o que atribuí à própria sensibilidade do equipamento, que fez vários registros ao toque na tela. As imagens selecionadas foram colocadas em pastas digitais individuais e apresentadas às crianças por meio de um tablet

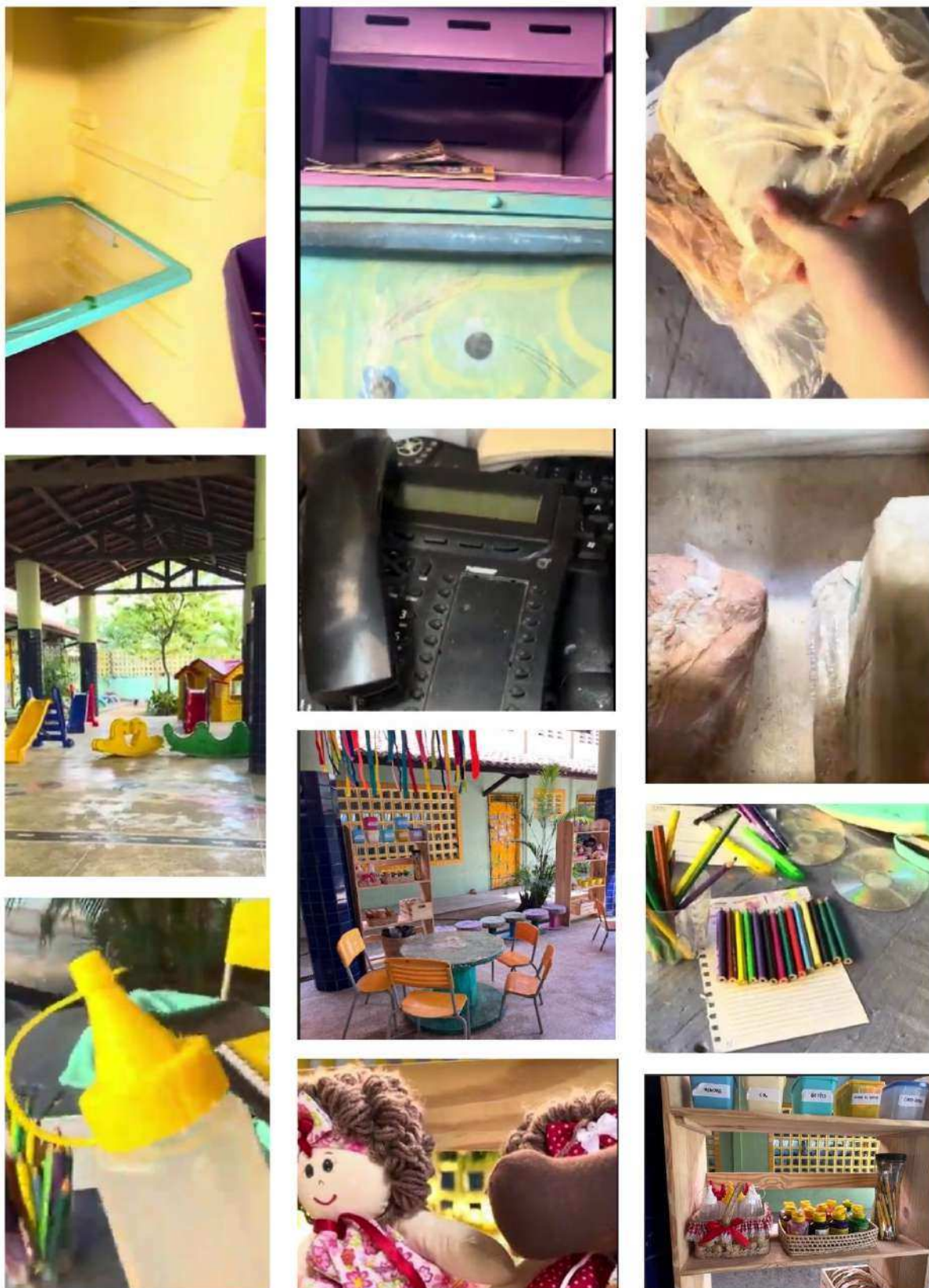
durante uma roda de conversa, a partir disso aconteceu uma nova seleção dessas imagens, resultando em uma coleção de 29 registros narrativos que compõem os quadros de mosaico que apresento a seguir.

Figura 30 - Mosaico de imagens: Pelos olhos das crianças (1)



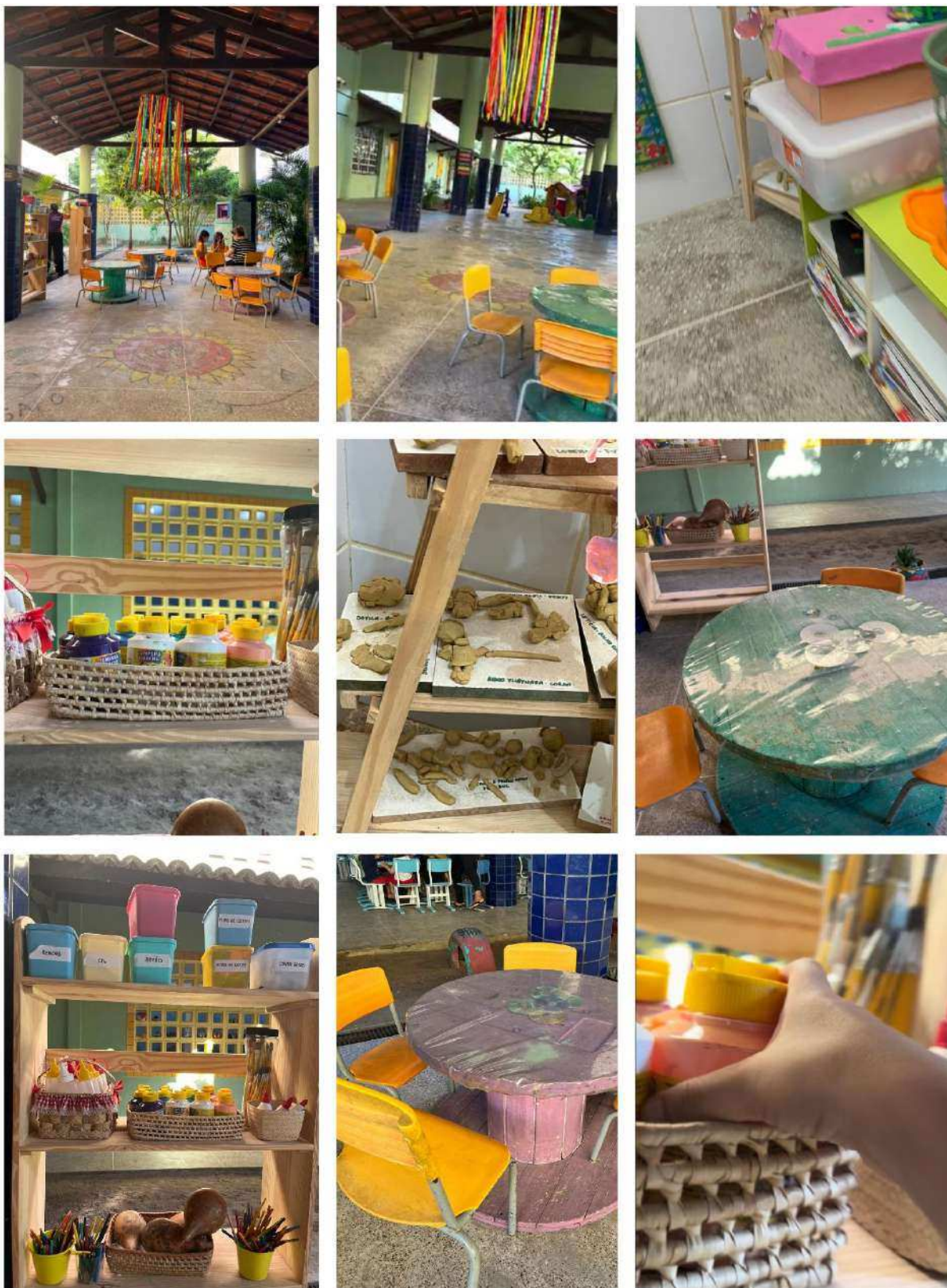
Fonte: Imagens feitas pelas crianças participantes-colaboradoras da pesquisa.

Figura 31 - Mosaico de imagens: Pelos olhos das crianças (2)



Fonte: Imagens feitas pelas crianças participantes-colaboradoras da pesquisa.

Figura 32 - Mosaico de imagens: Pelos olhos das crianças (3)



Fonte: Imagens feitas pelas crianças participantes-colaboradoras da pesquisa.

Considero que de fato as alças ajudaram as crianças, mas é inegável que elas já tem muita intimidade com celulares e não precisaram de nenhuma ajuda. Elas decidiram e mudaram o modo de fotografia para filmagem, na medida que desejavam. Subiram nas cadeiras até na mesa para capturar itens que estavam na prateleira do Ateliê. Julia fez falas semelhantes às que fazem os Youtubers<sup>72</sup>: “Espero que você tenha gostado, Z! Deixe seu like e curta o canal!”. Vi Sol se portar como um repórter que estava narrando fatos para um programa televisivo, trazendo ainda um “boa tarde pessoal” como abertura de sua filmagem e um “obrigada e até a próxima”. Algumas crianças alteraram o modo de visualização da câmera, ora apresentavam o espaço ou algum material, ora viravam a câmera para si fazendo perguntas ao Z ou explicando o que tinham mostrado. Pareciam dialogar através daquele registro. E estavam! (Trecho do diário de navegação - Dia 07 de novembro de 2024).

Analisar as narrativas fotográficas das crianças foi algo inédito para mim, inclusive, que me suscitou outras reflexões. Com o equipamento em mãos, as crianças seguiam para realizarem os registros. Paravam, observavam e faziam escolhas. A situação era bem maior que atender uma solicitação de elaborar um mero registro, elas estavam, na verdade, acessando campos ligados à memória, à afetividade, às experiências. Entendi que, como afirma Gobbi (2017, p.99) “[...] embora com prevalência do visual, a fotografia envolve o corpo todo e os sentidos das crianças, favorecendo diferentes traduções do seu cotidiano”.

É importante considerar a polissemia das imagens, que se colocam com inúmeras possibilidades de interpretação, que entrelaçam o olhar de quem escolheu e registrou, levando consigo toda a sua história de vida, com o olhar do apreciador, com a sua compreensão a partir também do seu contexto e das suas experiências.

Após a primeira triagem das imagens registradas, que retirou da coleção as duplicações, as crianças foram convidadas a fazerem uma seleção das fotografias que gostariam de enviar ao Z. Aponto que, foi bastante interessante fazer uma análise inicial enquanto realizava o descarte das duplicações, “ouvindo” visualmente as narrativas fotográficas das crianças, e posteriormente, ouvir suas narrativas sobre as imagens que selecionaram.

Como estratégia para categorizar as fotografias, elaborei um quadro a partir dos elementos registrados e da transcrição da fala das crianças, conforme apresento abaixo:

Quadro 3 - As narrativas fotográficas

Materiais	Brinquedos	Mesas e cadeiras	Geladeira	Espaço do ateliê	Plantas
16	5	3	2	2	2

<sup>72</sup> *Youtuber* é o termo usado para nomear as pessoas que produzem conteúdo digital para a plataforma de vídeos *YouTube*, dessa maneira, podem influenciar tendências em diversas áreas, comportamentos e opiniões.

Das seis crianças participantes-colaboradoras, todas fotografaram e 4 delas também fizeram registros em vídeo. Nas filmagens, percebi que também foram registrados contextos que estavam na sala de referência, e não apenas o espaço chamado de ateliê. Como acompanhei no movimento da Júlia e as suas escolhas, e registrei no diário de navegação:

Júlia pendurou o celular no pescoço e foi para a sala de referência. No momento pensei que ela ia fazer alguma brincadeira com os colegas e pensei que poderia atrapalhar, de alguma maneira, as demais crianças que estavam na sala. Pensei se eu deveria intervir, mas refleti que se não houvesse essa liberdade e confiança, as narrativas seriam orientadas, como perguntas fechadas, fugindo dos princípios da metodologia. Lembrei do texto da profa. Maria Malta Campos<sup>73</sup>, quando reflete sobre quantas outras respostas as crianças poderiam ter dado em pesquisas caso seu potencial de expressão não tivesse sido limitado. Me contive a observar de fora da sala, e a vi registrando alguns elementos que faziam parte de proposições vivenciadas no ateliê, mas também outros elementos, que ela classificava como “o que eu gosto” (Trecho do diário de navegação - Dia 07 de novembro de 2024).

**JÚLIA:** Olha, Z, aqui tem coisas que a gente fez uma vez, com a argila. [...] Vou te mostrar mais coisas que eu gosto de fazer no ateliê.

Assim, embora Júlia deixasse entender que o que ela estava mostrando na sala (a coleção de obras em argila) havia sido feito no espaço do ateliê, compreendi, observando o grupo, que as propostas com as linguagens da arte, para estas crianças, não acontecem apenas naquele espaço determinado chamado de ateliê. Como a própria Júlia refletiu no trecho:

**PESQUISADORA RENATA:** O Z falou que no planeta dele não tem tinta, não tem lápis, não tem papel...

**JÚLIA:** Então ele faz o quê na escola?

Pensar sobre essa fala, que apresenta um estranhamento em relação ao que declarou o personagem Z, me traz a ideia que Júlia nos informa sobre o que ela mesma e os colegas fazem na escola, não apenas no espaço do ateliê. Em sua perspectiva, afinal, como pode existir uma escola sem algo que ela considera básico, como lápis, tinta ou papel?

De fato, foi possível observar, nos momentos em que estive no CEI, que o espaço do ateliê é considerado um espaço importante, sendo uma referência para as práticas com as linguagens da arte, mas essas proposições não se limitam àquelas 4 mesas e acontecem na sala e em outros espaços do CEI.

---

<sup>73</sup> CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. CRUZ, Sílvia Helena. São Paulo: Cortez, 2008.

Malaguzzi, em entrevista à Gandini (1999, p.85), reflete que o ateliê reggiano é um espaço “rico em materiais, ferramentas e pessoas com competência profissional [...] contudo, o ateliê jamais pretendeu ser um espaço separado e privilegiado, como se apenas ali as linguagens da arte expressiva pudessem ser produzidas”. Apesar de existir uma vasta quantidade de materiais no ateliê, não era intenção de Malaguzzi confinar ali as linguagens da arte. Na verdade, ele afirma que a ideia do ateliê poderia ter ido mais longe, e a partir dela serem construídos outros espaços “[...] similares a ateliês” onde as mãos das crianças pudessem estar ativas para criar o caos. Sem possibilidade para tédio, mãos e mentes se engajaram com uma alegria intensa e libertadora, como ordenada pela biologia e pela evolução” (*Ibid.*, p.83).

Mara Davoli, em entrevista concedida a Lella Gandini (2012), comenta a evolução do ateliê enquanto espaço. Segundo ela, na escola Diana, o ateliê já foi o único espaço onde as crianças experimentavam algumas linguagens, como argila e tinta. Esses materiais não ficavam em sala, apenas outros elementos para desenho. Considerando esse modo de trabalho não satisfatório, em uma reunião Malaguzzi propôs grupos de trabalho para refletir e analisar questões relacionadas aos materiais e as técnicas, acreditando que era necessário ampliar o inventário de materiais e técnicas com a ajuda dos atelieristas e questões relacionadas ao ambiente, enfocando a organização dos espaços e do tempo. Assim, a partir dessas reflexões, que incluíram profissionais e famílias, surgiu a ideia dos mini ateliês, que são espaços menores que visam descentralizar o ateliê principal. A partir disso, outros espaços foram preparados para possibilidades de vivências com as linguagens da arte.

Durante a pesquisa *in loco*, foram observadas proposições como desenhos, pinturas, recortes, colagens e experiências com projeção, luz e sombra, acontecendo dentro da sala de referência, onde as crianças e a professora tem seu acervo de materiais, como já foi dito anteriormente. Embora os materiais e o espaço da sala de referência do CEI Barlavento não esteja esteticamente organizado com essa intencionalidade, é possível fazer uma relação com a análise de Davoli (Gandini, 2012) sobre a evolução do ateliê na escola Diana, apontando uma outra evolução do ateliê reggiano, que foi o surgimento dos mini ateliês. A partir de uma problematização feita por Malaguzzi a respeito do espaço dos ateliês e das suas demandas, os miniteliês surgiram como uma forma de descentralizar as ações do ateliê maior e criar outros contextos de investigação e oportunidades. Esses mini ateliês poderiam ser constituídos dentro das salas e em outros espaços das escolas.

Com essa inspiração, também é interessante pensar em uma organização estética para a composição de um contexto acessível, pensado de maneira democrática a partir das

demandas do agrupamento e com a intencionalidade da docente para esse acervo de materiais que está dentro da sala de referência.

#### 5.2.4 “*Todos precisam sentar.*”

Além da Júlia, os registros fotográficos no ateliê e na sala de referência também foram feitos por outras crianças e mais que as obras de argila, eles nos revelam uma estante brincante com telefones e outros objetos relacionados à tecnologia, bonecas e livros.

Figura 33 - “Ali tem um parquinho bem legal”.



Fonte: Fotografia feita por Sainara.

Os brinquedos de parque apareceram no desenho, nas fotografias e na narrativa de 4 crianças, em especial o escorregador (Quadro 2). No entanto, no ateliê não há escorregador. Porém, o ateliê fica localizado em uma ponta do pátio central e no lado oposto deste mesmo pátio está organizado um pequeno contexto de parque com um escorregador plástico, como nos mostra Sainara em seu registro fotográfico ao captar o escorregador na perspectiva de quem está nas mesas do ateliê (Figura 30).

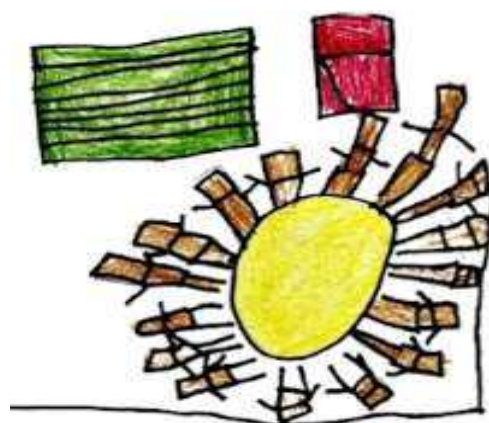
É interessante lembrar que, como afirma Dewey (2002), a criança é fluida e a escola que fragmenta e compartimentaliza o seu universo. Podemos refletir ainda que, talvez, por não ter paredes que dividem esses contextos, aquele espaço seja um todo na percepção deles,

embora as suas narrativas sobre o que fazem no ateliê não tragam dúvidas que reconhecem o ateliê como um espaço para vivências com as linguagens da arte. Podemos inferir ainda que essa percepção parte da organização do tempo no ateliê, pois, considerando que ambos os contextos estão no mesmo espaço, que é o pátio, quando finalizam a realização da proposição no ateliê, as crianças vão brincar nesse parque, como um momento de transição entre uma atividade e outra, enquanto, de certa maneira, aguardam os colegas finalizarem suas atividades.

Os elementos brincantes, que surgiram na narrativa oral, na narrativa fotográfica, no vídeo e nos desenhos também levantam considerações em relação ao corpo da criança. O corpo que brinca, que se movimenta, que interage, que desafia. Sendo esse um aspecto muito importante, especialmente quando estamos falando sobre e com crianças.

Por outro lado, foi interessante observar que muitos desenhos e falas trouxeram os elementos mesa e cadeira. Pensando sobre sua indagação em relação aos lápis e papéis, talvez Júlia perguntasse como poderia existir um ateliê sem cadeiras e mesas, pois, em seus desenhos o primeiro elemento a ser desenhado foram as mesas e as cadeiras. Tantas cadeiras, que ela mesma disse: *“estou cansada de fazer cadeiras. Mas, todos precisam sentar”* (Figura 31). Outras formas de estar no espaço do ateliê seriam possíveis? Deitados, sentados no chão, de pé, embaixo das mesas... Seria o ateliê um espaço de ficar sentado? As mesas sempre são mesmo necessárias?

Figura 34 - “Mas, todos precisam sentar.”



Fonte: Detalhe do desenho elaborado por Júlia.

Entendi que na concepção das crianças, apresentada durante a construção das narrativas, é essencial que o ateliê tenha mesas e cadeiras para todos realizarem as suas

atividades sentados. Essa impressão que surge para nós a partir da narrativa das crianças ganha ainda mais força se pensarmos sobre o fato das propostas pensadas para o Ateliê estarem quase que na sua totalidade dentro da perspectiva das artes plásticas.

Diante disso, vou levantar alguns pontos para reflexão. Gostaria de trazer a informação que nas turmas de pré-escola da rede municipal de Fortaleza não existem profissionais lotados como apoio do professor, como existe a (o) assistente educacional nas turmas de berçário ao infantil 3. Portanto, são turmas de 20 crianças, entre 3 e 6 anos, que são acompanhadas por apenas um adulto, que pode ser a(o) professora(r) regente, a(o) professora(r) com menor carga horária<sup>74</sup> ou a(o) educadora(r) física(o). Pensando nisso retornamos a uma questão já discutida nesta pesquisa no capítulo 3, quando cito a fala de uma professora que me apontou dificuldades para fazer proposições com a arte com as crianças, pois alguns materiais sujam o espaço, sujam a farda das crianças e podem trazer um aspecto considerado caótico para algumas(ns) educadoras(es), como se tivessem perdido o “controle da situação”. Refletindo sobre a inteireza das crianças, Holm (2007, p. 12) analisa:

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar e ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, co-participando e não controlando.

Dentro da perspectiva de controlar crianças, mantê-las sentadas é uma das estratégias comumente utilizadas. Saliento que as crianças que observei, no contexto em que observei, não estavam sendo orientadas a permanecerem sentadas, em momento algum, porém, é preciso considerar que esse grupo de crianças participantes-colaboradoras está inserido no contexto educacional já faz pelo menos 3 anos, e assim possuem outras experiências, em outros contextos, que as atravessaram. Que outras experiências eles tiveram? Foram/são experiências de liberdade corporal ou de poda e de controle? A relação com os adultos teria/tem sido horizontal ou verticalizada e adultocêntrica?

Para pensar sobre isso busco as ideias de Michael Foucault através do olhar dos pesquisadores Maria Isabel Bujes (2000), Viviane Souza e Marcos Neira (2014). Bujes (2000), afirma que temos nas escolas várias ideias e discursos ritualizados que reproduzem estratégias de poder e dominação e que têm sido aceitos, ainda na contemporaneidade, sem reflexão e sem crítica.

---

<sup>74</sup> Professor que não é o titular daquela turma, e assume quando o professor de maior carga horária está em planejamento.

Souza e Neira (2014, p.5) afirmam que, para Foucault, “[...] a instituição escolar foi um de seus cenários críticos, por ser palco de vigilância constante através de diversos mecanismos de controle, utilizados para buscar a normalização e a padronização dos indivíduos”. Dentro dessa perspectiva, a Educação Infantil pode ser compreendida como um meio manipulação de relações de poder, onde comportamentos podem ser moldados ou bloqueados, sendo um veículo de produção dos modos de ser e agir (Souza e Neira, 2014, p.9).

Além da formatação dos modos de ser e agir, há também o controle dos tempos e dos ritmos dos corpos. Uma forma de domesticação através de estratégias de coerção. A escola, muitas vezes, entende o controle como uma forma de preparar as crianças para a vida adulta, em uma sociedade onde o mercado requer pessoas que saibam obedecer, que sejam submissas, passivas e que tenham condutas consideradas esperadas dentro de uma padronização. Em especial, quando estamos falando de educação pública, quando muitas vezes a ideia que aquelas crianças que estão ali são fadadas a um destino ligado à profissões de servir e com pouca ou nenhuma ascensão na sociedade.

Todas essas questões continuam naturalizadas dia após dia. É possível pensar que fazer diferente do que está posto pode levar a(o) educadora(r) a ser apontado como um profissional que possui uma prática ineficiente e não possui o “domínio da turma”. Reitero, embora a observação realizada durante a pesquisa não tenha me apresentado situações de coerção, notoriamente as crianças apresentam alguns comportamentos moldados nesse processo de produção de comportamentos socialmente esperados.

Ainda sobre a relação corpo e ateliê, é preciso dizer que essa organização do mobiliário (mesas e cadeiras) permaneceu estática durante todos os dias em que estive na unidade escolar. Não estão fixadas ao chão, obviamente, mas é como se estivessem, se considerarmos o peso das mesas. Pode ser esse o motivo pelo qual não há mobilidade desses elementos ou mesmo o grupo pode ainda não ter refletido sobre esses aspectos, não é possível fazer afirmação em relação a essa questão. Esse fato me fez refletir ainda sobre o uso espaço do ateliê pelas crianças menores, dentro dessa organização observada e citada pelas crianças participantes - colaboradoras.

Considerando que está expresso no documento orientador do Programa Ateliê a sua abrangência, proporcionar desde os bebês às crianças pequenas “[...] o acesso a ambientes destinados às experiências estéticas, com periodicidade semanal” (Fortaleza, 2020, p.6), e que o CEI Barlavento atende crianças do Infantil 1 ao Infantil 5, é necessário refletir sobre a organização do espaço do Ateliê, pensando estratégias e possibilidades de organização que

garantam as interações entre crianças-crianças, entre crianças - adulto e entre crianças e materiais, as investigações, a movimentação, as explorações corporais e as múltiplas formas de expressão, levando em conta as especificidades de cada agrupamento de crianças.

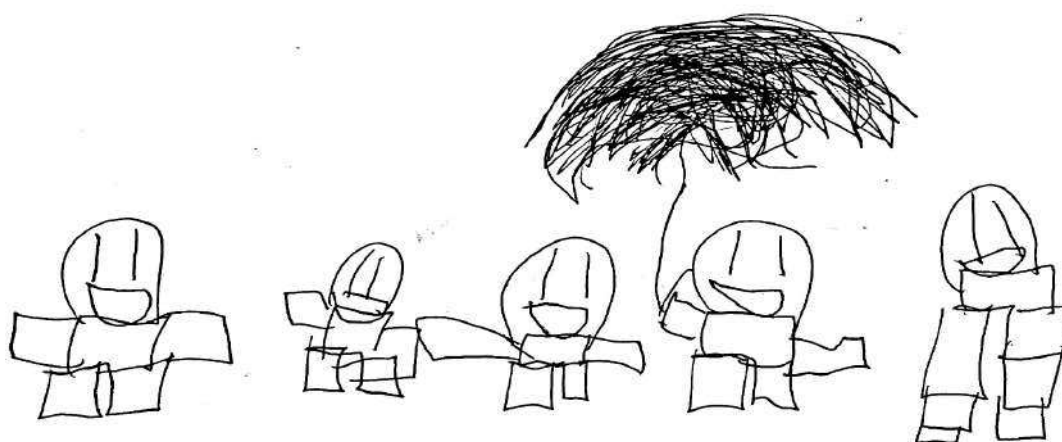
A pesquisadora italiana Sabrina Bonaccini (2023) comenta que para além de um lugar de muitos encontros, de beleza e de bem-estar, o ateliê, pensado na perspectiva de Malaguzzi, que dialogava intensamente com a arquitetura e com o maravilhamento, deve ser um lugar “para acolher e apoiar as complexidades das experiências cognitivas e expressivas das crianças” (Bonaccini, 2023, p.09). Para Bega (2023, p.15), o ateliê deve ser organizado como:

um lugar flexível, multifuncional, suscetível de ser modificado e modificável através de um agir e de um pensar cotidiano de um conjunto entre adultos e crianças. Um espaço de vida que se presta a ser pensado, planejado e organizado para acolher os tempos, as pesquisas e as curiosidades [...]. Não excludente das múltiplas formas expressivas, mas ligado aos outros espaços, [...] amplificador da promoção de um pensamento difuso e alargado à pluralidade dos sujeitos envolvidos.

Convido para seguirmos para uma nova fase na viagem, revigorados pelo maravilhamento que nasce da contemplação da expressão criativa das crianças. Anuncio, desde já, que navegaremos por mares onde o fantástico se entrelaça com o encantamento presente na simplicidade.

### 5.3. Sobre o ateliê que queremos

Figura 35 - Banho de chuva no ateliê do Gato de Botas.



Fonte: Desenho elaborado por Gato de Botas.

**GATO DE BOTAS:** Pronto! Terminei, deixa eu te mostrar...

**PESQUISADORA RENATA:** O que você desenhou?

**GATO DE BOTAS:** Aqui são as crianças, e elas vão brincar na água, porque tá chovendo.

Na seção anterior, o ateliê do CEI Barlavento, seus elementos, seus materiais, sua constituição e algumas práticas, foram apresentadas pelas crianças por meio das narrativas a partir das vivências nesse ambiente. Agora, o convite é para navegar em outros mares e conhecer o ateliê que está no imaginário das crianças.

Iniciando essa fase da viagem também não era possível prever nenhum traçado de rota, pois tudo foi construído a partir da escuta das narrativas das crianças. Mas, de acordo com o pensamento de Rodari (1982, p.163),

Todavia, exatamente porque a imaginação trabalha apenas com materiais colhidos na realidade, é preciso que a criança, para nutrir a sua imaginação e aplicá-la em atividades adequadas que lhe reforçam as estruturas e alongam os horizontes, possa crescer em um ambiente rico de impulsos e estímulos em todas as direções.

Sendo, a imaginação da criança nutrida pelo repertório que ela tem da realidade, esperei que pudessem surgir as suas representações já conhecidas de ateliê como um espaço para criação, um espaço para usar determinados materiais e para estar de determinadas formas, aproximado ao que foi construído na primeira parte da navegação.

A professora Dra. Silvia Helena Cruz (2008, p.79), em seu texto “A qualidade da Educação Infantil, na perspectiva das crianças” nos questiona: “Mas, por que ouvir as crianças?” A justificativa está ancorada na Convenção dos Direitos da Criança que afirma a escuta acerca de temas que lhes diz respeito como um direito assegurado. Embora essas reflexões sobre a escuta como um direito da criança estejam presentes no capítulo 3, considere importante a sua retomada neste ponto da pesquisa, pois trataremos a seguir da ideia de um espaço constituído a partir da escuta da narrativa das crianças. E afinal, quem escuta as crianças para elaborar um ambiente que considere seus interesses e desejos?

Ao retornar para as construções narrativas das crianças sobre “o ateliê que queremos”, observei que aconteceu um movimento interessante, que interpretei como um movimento crescente em relação ao rompimento do estabelecido como óbvio, do já conhecido. As ideias para o ateliê foram ganhando gradativamente mais tonalidades, para além do que as crianças apresentaram em suas narrativas “sobre o espaço que temos”.

Em dois encontros o diálogo das rodas de conversas partiu das seguintes perguntas: “Como seria um ateliê feito por você?”, “O que seria legal ter no ateliê?”, sempre com a perspectiva de instrumentalizar o Z para elaborar um ateliê em seu planeta. A construção das narrativas aconteceu na roda de conversa e por meio de desenhos, que também tinham seus momentos dialogados.

Para pensar sobre um novo ateliê, reiterei o convite para ajudar o Z a fazer um ateliê em seu planeta, seguido de uma pergunta, Júlia logo ficou interessada e iniciou as participações na roda de conversa com a seguinte fala: “*Escreve lá no quadro assim: Olá Z! Hoje, eu vou te ensinar como faz um ateliê bem legal!*”. Observando seus gestos e falas entendi que Julia havia iniciado uma brincadeira. Não só apenas por essa fala, mas sua expressão corporal passou a trazer características de quem estava em um jogo de imitação. Com o direito poético à livre comparação, seria quase uma performance. Julia usava a palma da mão esquerda aberta, como se fosse um caderno e o dedo indicador da mão direita fazia movimentos sobre a palma como a representação de um material riscante ao escrever.

Na medida que as crianças iam falando, sugerindo e dialogando, Julia repetia o gesto de, simbolicamente, anotar em seu caderno imaginário que estava na palma de sua mão. Dessa maneira a conversa rodou na roda.

**EDUARDA:** Tem que ter um armário, um guarda-roupa. Pode ter roupa de fantasia!

**GATO DE BOTAS:** Eu gosto de fantasia!

**SOL:** E uma cômoda.

**EDUARDA:** Quadros mais de letras... (pausa). Tá faltando no nosso ateliê.

**SAINARA:** Eu acho que tá faltando uma planta.

**GATO DE BOTAS:** Tá não!

**JÚLIA:** Tá sim, podia ter uma aqui, uma aqui, uma aqui... (gesto apontando para alguns lugares no entorno do espaço do ateliê)

**SAINARA:** Já sei, acho que pode ter quadro de plantas!

**GATO DE BOTAS:** E potes. Tem que ter potes, né?

**JÚLIA:** Z, como é que você vai fazer o seu Ateliê na sua escola? E os lápis, e a canetinhas, a tinta, a tinta aquarela, o papel... Onde ele vai achar, Tia?

**PESQUISADORA RENATA:** Eu não sei Júlia. Vocês têm alguma ideia?

**JÚLIA:** Tem que chegar no espaço.

**SOL:** Ele pode comprar na internet e aí chega no foguete. Vrum...

**SONIC:** De avião!

**SOL:** O avião vai quebrar, ele não vai pra Lua.

**EDUARDA:** Quem vai até a Lua é o foguete.

**JULIA:** Z, aí você tem que ter mesas, cômodas pra colocar o papel, a tinta.

**GATO DE BOTAS:** Você pode comprar uma casa bem pequenininha, igual a nossa, pra botar no ateliê.

**SONIC:** E você tem que comprar uma geladeira para botar os papéis.

**EDUARDA:** Também tem que comprar estante.

**SAINARA:** E tinta, lápis, papel, e coisas para decorar.

**SOL:** Ele pode pregar um arco-íris no teto.

**SONIC:** No teto é o espaço!

**SOL:** Ele bota pendurado. Acho que pode ser na porta também.

**JULIA:** Vai ficar bonito o ateliê dele. Eu quero ir lá.

**EDUARDA:** Podia ter um banheiro no ateliê?

**GATO DE BOTAS:** Areia, né? Pode ter sim!

**EDUARDA:** Lápis também, porque eu prefiro desenhar de lápis.

**SONIC:** A estante com lápis de cor, papel, livros, tesoura, bonecos...

**JÚLIA:** Espelho também, Tia. Mas tinha quer ser grande e pregado, porque os quadros da Tia caíram e quebrou.

**SONIC:** Pode ter um colchão, igual o dos bebês! Muitos assim.. (gesto que indica uma ação de sobrepor coisas sobre outras)

**SOL:** Aí vai de escorregador! (gesto com a mão simulando uma descida de escorregador).

**JULIA:** E vai caber tudo isso? Um escorregador?

**SONIC:** Cabe, tem muito espaço grande lá.

**GATO DE BOTAS:** Brincar nos colchões, pular assim (dando um pulo), alto.

**EDUARDA:** Pode comprar coisa de maionese e ketchup. Eu vi num vídeo uma mulher usando.

**SAINARA:** E tem maionese e ketchup no ateliê? É de comer! Na pizza!

**EDUARDA:** Tem não, né... mas pode botar outra coisa dentro.

**JULIA:** É, o Z pode colocar tinta, mas sai muito no buraco, vai estragar o desenho dele.

**SOL:** Pode ter massinha. você pode até fazer a massinha, sabia?

Também foi proposto que as crianças desenhassem os seus ateliês, da forma como gostariam que fosse, para que os desenhos também pudessem inspirar o Z. Nesses desenhos surgiram novas narrativas, algumas trouxeram elementos que apareceram na roda de conversa e outros tomaram uma outra direção.

Um detalhe me chamou a atenção: as crianças não pintaram seus desenhos. Organizei o espaço com giz de cera, lápis de cor, lápis grafite e canetas pretas. As crianças, uma a uma, foram pegando as canetas pretas, duas delas pegaram lápis de cor em tons de rosa, mas não usaram no desenho. Após os desenhos solicitados e a roda de conversa, Sol pegou uma folha de papel e fez um desenho seu com o Z e então o coloriu. Interpretei esse fato, das crianças terem usado apenas a caneta preta, por ser uma caneta diferente das que costumam usar e segundo a Júlia, aquelas canetas eram igual a caneta “da Tia”.

A seguir, as crianças participantes-colaboradoras desta pesquisa apresentam os seus ateliês, representados em seus desenhos, que acompanham ainda as suas falas transcritas.

Figura 36 - O ateliê do Sonic.



Fonte: Desenho elaborado por Sonic.

**SONIC:** É um ateliê no espaço. Aí tem a sala, e tem as estrelas.

**PESQUISADORA RENATA:** As estrelas estão dentro da sala?

**SONIC:** Pendurado assim. Aí tem a mesa e a cadeira e eu fiz uma escada.

**PESQUISADORA RENATA:** Uma escada?

**SONIC:** Foi, tem uma escada pra usar um telescópio e olhar os planetas.

**SOL:** Eu queria ver os planetas.

**SONIC:** Eu também. Aí sobe na escada e lá em cima tem um telescópio. E ali, pra descer, escorrega. E pra subir do outro lado é de corda. Tem que escalar, viu?

Figura 37 - O ateliê do Sol.



Fonte: Desenho elaborado por Sol.

**SOL:** O ateliê vai ter esses planetas. Aí vai ter o colchão, pode deitar e pode brincar. Pular até em cima da árvore.

Também fiz um foguete, tá vendo?

**PESQUISADORA RENATA:** Estou vendo, me conta como é esse foguete.

**SOL:** Para as crianças irem passear. Aí tem o lixo, tem as plantas, porque eu acho que tem que ter. Também tem que ter um balanço, eu fiz. Não tem cadeira, tem bancos. É diferente, esse é pequeno.

Também tem ali um quadro para colocar foto. Não tem foto no nosso ateliê, só na sala.

Figura 38 - O ateliê do Gato de Botas.



Fonte: Desenho elaborado por Gato de Botas.

**GATO DE BOTAS:** O ateliê legal tem o escorregador, os meninos podem brincar. Aí tem a mesa e as cadeiras e os potes de tinta. Ali sou eu, mas eu já acabei e vou brincar.

**PESQUISADORA RENATA:** Acabou? Não vai mais me contar sobre a história do seu desenho?

**GATO DE BOTAS:** Não, eu aqui, desenhado, olha! Eu aqui já acabei e estou indo brincar ali naquele brinquedo.

**PESQUISADORA RENATA:** Ah! Agora eu entendi!

**GATO DE BOTAS:** E tem a planta e aquele caminho de água. Lembra que eu falei? <sup>75</sup> Eu esqueci uma coisa, me dá outro papel?<sup>76</sup>

<sup>75</sup> Ver item 3.5.2. “Você sabe subir em árvore?”

<sup>76</sup> Ver Figura 32 - Banho de chuva no ateliê do Gato de Botas.

Figura 39 - O ateliê da Eduarda.



Fonte: Desenho elaborado por Eduarda.

**EDUARDA:** *Eu pensei em um arco-íris bem grande* para pendurar no teto ou na porta. Porque pode ter porta, tipo uma sala. Eu acho melhor.

**PESQUISADORA RENATA:** O ateliê seria em uma sala?

**EDUARDA:** É, por que aí tem parede e a gente pode pendurar as coisas, pra mostrar pra nossa mãe, pro nosso pai. Ali não tem. (Apontando para o ateliê)

Tem a geladeira, pode ter livro e papel igual a nossa. A estante pra colocar as tintas, a aquarela, os espelhos, os potes... Tem a mesa e as cadeiras. Ficou legal essas cadeiras!

Figura 40 - O ateliê da Sainara.



Fonte: Desenho elaborado por Sainara.

**SAINARA:** Aqui eu fiz uma parede e essas bolinhas são aquelas coisinhas que dá pra colocar o pé pra subir.

**PESQUISADORA RENATA:** Pra escalar?

**SAINARA:** É! Pra escalar! Aí sobre lá em cima e tem umas janelas pra olhar lá pra fora. Ali tem uma casinha pra brincar.

**PESQUISADORA RENATA:** Ah, estou vendo! E fica no ateliê?

**SAINARA:** Sim. Aí ali sou eu, e estou pulando na cama elástica. E também tem um óculos de vídeo-game.

**PESQUISADORA RENATA:** Como é esse óculos?

**SAINARA:** Assim, a pessoa bota, aí liga, e ela entra no jogo. Eu vi uma mulher no Youtube.

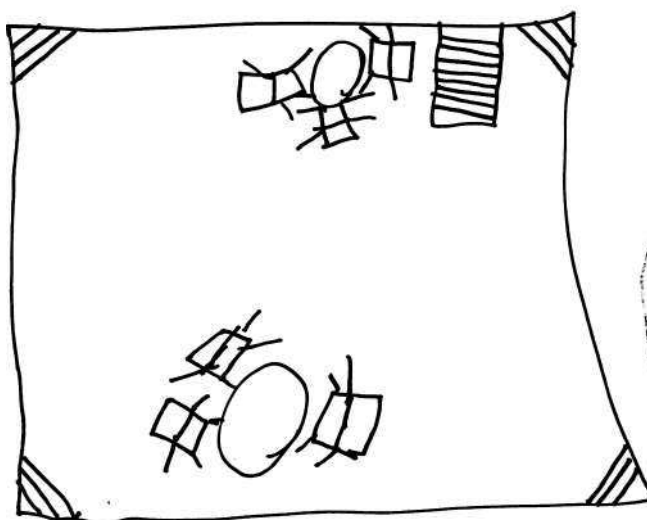
**PESQUISADORA RENATA:** Acho que se chama óculos de realidade virtual.

**SAINARA:** É! Aí pula na cama elástica bem alto até ver o céu. (risos). Mas ali tem a estante, tem lápis, pincel, espelho, bonecas, a decoração. Aí eu fiz dois balões, porque eu adoro balões. E tem uns baldes para brincar com a areia, mas também pode botar lápis, giz de cera, igual aqui.

Figuras 41 e 42 - O ateliê da Júlia.



**JÚLIA:** Eu vou ler a carta que eu fiz pra ele. É assim: Oi Z, pra você fazer um ateliê você tem que ter muita coisa! Não é pouca não! Aí eu fiz ele num show, porque ele vai dançar. E o palco é assim, bem grande.



**JÚLIA:** Aí eu fiz as mesas, ele tem que ter, né? E as cadeiras para as pessoas sentarem. Aí tem que ter prateleira pra ele colocar as coisas que ele vai comprar. Tinta, lápis, argila, pincel, borracha, apontador, tesoura.

Fonte: Desenhos elaborados por Júlia.

Partindo das narrativas das crianças durante a roda de conversa, dos desenhos e de suas falas sobre as suas elaborações pictóricas, destaquei quatro pontos para análise, que apresento a seguir.

### 5.3.1. “Vou te ensinar como faz um ateliê bem legal!”

É possível identificar na narrativa das crianças dois movimentos que trazem elementos para a sugestão de constituição de um ateliê: um que apresenta itens já conhecidos e que pertencem ao ateliê do CEI Barlavento e outro que tem um caráter de novidade, de inovação, que passa pelo imaginário e pelo fantástico.

Dentre os itens que já fazem parte do ateliê, pontuo que os potes, a tinta, a aquarela, o lápis, o papel, as tesouras, a massinha, a geladeira, a estante, a decoração, os quadros, o

espelho, as mesas e cômodas, nos remetem à pensar sobre como eles conceituam esse espaço enquanto um ambiente para a criação a partir do seu repertório e das experiências vividas.

**JÚLIA:** Z, como é que você vai fazer o seu Ateliê na sua escola? E os lápis, e a canetinhas, a tinta, a tinta aquarela, o papel...(pausa). Onde ele vai achar, Tia?

**PESQUISADORA RENATA:** Eu não sei Júlia. Vocês têm alguma ideia?

**SOL:** Ele pode comprar na internet e aí chega no foguete. Vrum...

Observo que, aos poucos, a fantasia e o extraordinário foi encontrando espaço nessas narrativas e as crianças trouxeram elementos, que estão em seu repertório, mas que extrapolam o cotidiano de práticas vivenciadas por eles no CEI Barlavento e se encontram diretamente com o aspecto da brincadeira. Por exemplo, quando sugerem “*roupa de fantasia*” (Eduarda), “*uma casinha pequenininha*” (Gato de Botas), “*areia*” (Gato de Botas), “*um colchão*” (Sonic) e “*um escorregador*”(Sol), “*um balanço*” (Sol), elas estão falando de brincar. Seria o ateliê um espaço também para brincar? Um espaço mais investigativo e brincante está sendo sinalizado através de suas narrativas.

Nessa perspectiva, Holm (2007, p. 12) afirma que:

Pode-se criar de várias maneiras: Brincar ao mesmo tempo que se cria um desenho. Sentir outros materiais e outros lugares. Experimentar. Ao traçar caminhos novos e desconhecidos, a criança desenvolve a sua sensibilidade e adquire uma consciência maior de todos os sentidos. Isso é fantástico.

Vários autores, como Winnicott (1971), Vygotsky (2007) e Tizuko Kishimoto (2008), enfatizam que o ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, dialogando ainda sobre a importância da brincadeira para a aprendizagem. Kishimoto (2008) afirma que a brincadeira é parte essencial do currículo da Educação Infantil. Os documentos nacionais para a Educação Infantil estão alinhados com esses pensamentos e destacam ainda que o brincar é um direito das crianças. Como expresso na BNCC (2017), a brincadeira é um dos seis direitos de aprendizagem e um dos dois eixos estruturantes da Educação Infantil.

Hoje o nosso encontro me surpreendeu! No início, achei que não seria um dia que teríamos muitas narrativas, pois quando cheguei ao CEI as crianças estavam com a educadora física em uma atividade no pátio. Aguardei que terminassem e aos poucos eles foram se juntando a mim. Acreditei que iam se dispersar, mas no decorrer da roda de conversa as crianças ficaram muito animadas! Não sei se foi o convite à liberdade de se expressar com mais imaginação, mas senti que as ideias iam surgindo e todos queriam falar. Foi quase uma tempestade de ideias, eles ouviam atentos o que estava sendo dito na roda, interessados no que o outro ia falar, assim

iam dando continuidade. Também fiquei bastante animada, achei que eles estavam felizes naquele momento. Falaram de escorregador, de areia e até dos colchões dos bebês para a composição do ateliê do Z, e no meio dessas falas eles tiravam risadas dos colegas. Pareciam que estavam brincando e estavam falando de brincadeiras. Fiquei pensando se era devido ao fato do parque estar lá perto que lembraram de areia e de escorregador, ou se de fato, pensavam na possibilidade de um ateliê mais brincante. Também dei boas risadas com seus gestos e expressões. O nosso tempo, infelizmente, acabou e combinamos de retomar o assunto amanhã (Trecho do diário de navegação - Dia 25 de novembro de 2024).

Assim como o jogo proposto por Rodari (1982) ao sugerir a brincadeira com palavras que não fazem parte do mesmo jogo semântico, o que ele nomeou de “binômio fantástico”, que destaca duas palavras estranhas uma à outra para que a imaginação encontre uma forma de conectá-las, saindo assim do seu cotidiano binário e redescobrimo novos significados, pensar em um colchão no ateliê causa estranhamento, mas traz também um estímulo animador e brincante. Logo outra criança adiciona um escorregador e uma invenção surge!

O guarda-roupas com fantasias e a casinha pequenininha também nos apontam na direção da brincadeira, e me levaram para uma onda interpretativa que passa pelo jogo de imitação e do faz-de-conta, tendo em vista a ação da Júlia, citada anteriormente. De forma breve, me aventurei a refletir sobre essa sinalização de desejo das crianças. Em seu livro “A imaginação e a criação na infância”, Vygotsky (2018) afirma que a representação teatral, por ter a possibilidade de se relacionar com a brincadeira, se aproxima das crianças.

Quando a criança brinca e, por exemplo, assume um papel de adulto durante um faz-de-conta, ela está ressignificando as ações que observa, reelaborando as suas percepções sobre o mundo e a sociedade a qual faz parte. Para Corsaro (2002, p.115), essa brincadeira é “[...] parte do processo de produção interpretativa da vida das crianças”. Portanto, essa ponderação se faz pertinente. Partindo do faz-de-conta, do jogo da imitação e das culturas das infâncias, Garrocho (2007) afirma que é possível conectar o brincar, sensível e exploratório das crianças, com as experiências artísticas do teatro.

Nessa direção aponto que Júlia trouxe um palco e uma apresentação de dança em um de seus desenhos. É relevante tornar a pensar sobre quais linguagens estão presentes no ateliê, uma vez que, foi percebido que a maior parte das vivências proporcionadas e expressas nas narrativas das crianças está dentro da perspectiva das artes visuais. Dessa maneira, as outras linguagens da Arte, afirmadas como importantes nos documentos que norteiam as práticas na Educação Infantil, ficam negligenciadas.

Outro aspecto que é interessante a ser destacado a partir das narrativas das crianças é o fato que, embora tenham citado a necessidade de mesas e estantes, as cadeiras não foram tão importantes na composição do Ateliê para o Z, não apareceram na fala das crianças e tiveram

pouco espaço nos desenhos. Compreendo que estavam pensando sobre um espaço com criação e brincadeira, com elementos que oportunizaram um outro modo de estar neste espaço, que não necessariamente sentado nas cadeiras. Um corpo que se movimenta, que pensa, que cria e que brinca, como reforça a próxima discussão.

### **5.3.2. *Você sabe subir em árvore?***

A partir da proposta do desenho do ateliê para o extraterrestre, enquanto desenhava uma parede de escalada, Sainara indagou: “Z, *você sabe subir em árvore?*” A pergunta de Sainara foi ouvida por Eduarda, que se mostrou interessada em colaborar, caso a resposta para a pergunta da Sainara seja negativa:

**SAINARA:** Z, você sabe subir em árvore?

**EDUARDA:** Eu vou ajudar ele a subir em árvore!

Muito mais que ter a presença de natureza no ateliê, que também foi colocado pelas crianças, quando sugeriram que o ateliê tivesse mais plantas, tendo duas crianças com propostas para solucionar essa questão, o que aqui me saltou aos olhos e me atravessou com essa narrativa, foi a imagem, guardada na minha memória, destas mesmas crianças subindo em uma árvore que fica em um espaço de brincar no CEI Barlavento.

Ao esgotarmos as possibilidades da roda de conversa, a convite das crianças e da professora, juntei-me ao grupo maior da turma do Infantil V. Fomos a um espaço do CEI, que fica na parte de trás da estrutura, sendo um espaço intencionalmente brincante. Lá, uma parte das paredes possui pinturas que representam estabelecimentos comerciais, hospital, entre outros, além de uma pista pintada no chão e elementos para brincar. [...] Mas, achei interessante que várias crianças, se acumulavam embaixo de uma pequena árvore e brincavam de subir, se pendurar de várias maneiras e pular ou descer com alguma regra. Fiquei observando e pensando sobre a relação criança-natureza. Apesar de existirem outras possibilidades ali, a árvore, mesmo pequena e com galhos não tão robustos, convidava as crianças, e elas, prontamente aceitavam (Trecho do diário de navegação - Dia 06 de novembro de 2024).

Uma reflexão sobre o corpo está presente na seção “sobre o ateliê que temos”, mas é necessário trazê-la novamente, pois na narrativa das crianças sobre “o ateliê que queremos” esse aspecto surgiu, mas agora, através de outros elementos. Entendi que o corpo delas estava pedindo um convite para estar mais presente e livre nesse ateliê que estavam imaginando. Seja pela falta das cadeiras em suas narrativas, ou mesmo pela presença, nessa construção narrativa, de um corpo que brinca e que não se fragmenta, um corpo que compõe um jogo

simbólico com fantasias, que se veste, que dança, que escala, que sobe escadas, que se balança, que sente a areia, que constrói, que pula em colchões e escorrega. Esse corpo que se movimenta, como eles estavam ali, construindo as suas narrativas e tantas vezes levantaram, deitaram, pularam, fizeram gestos e expressões.

Júlia trouxe ainda, como sugestão para o Z, uma memória do vivido relacionada a um momento em que foram usados recursos midiáticos para uma proposta na sala de referência, que em seguida teve continuidade no Ateliê. A mesma proposta vivida com o retroprojetor já havia sido narrada pelas crianças, mas o destaque agora se deve pela forma diferenciada das outras narrativas que surgiram sobre essa mesma vivência. Júlia levantou-se e usou seu corpo para compor a sua fala:

**JULIA:** Z, tem que ter computador pra você ver algumas coisas. Bota a luz na parede, assim (gesto esticando os braços para a frente na altura dos ombros, com as palmas para fora) dá pra ver grande, mais que a televisão. (gesto esticando os dois braços, deixando-os bem abertos na altura do peito)

**EDUARDA:** E faz sombra também.

**SAINARA:** Sombra da cabeça, das orelhas, do cabelo...

Como afirma Barbieri (2012, p. 105), “O corpo da criança fala. Quando você vê uma criança muito concentrada, até o dedão do pé dela está concentrado - até ele participa do que ela está fazendo”. Em seu texto “Onde está a arte? No corpo?”, ela reforça os ensinamentos de Vygotsky e Piaget, e afirma

Assim como as inúmeras expressões que podemos identificar no rosto de cada criança, o corpo das crianças fala. Não é possível separar reflexão e pensamento no corpo de crianças pequenas - estão juntos. Pensamento e ação estão integrados; não existe um sem o outro. Sem o movimento, a criança não é capaz de se desenvolver, de pensar. [...] A criança é sinestésica - atua no mundo com todos os sentidos. Canta enquanto desenha, dança enquanto canta, vira uma cambalhota enquanto declama uma poesia - tudo junto. O corpo dela está a serviço da alma, ela está plena (Barbieri, 2012, p. 105).

A perspectiva das crianças para o ateliê sugere ainda um enlace entre natureza e movimento. Além de subir em árvore, pensaram em água e argila para a composição desse ambiente. Nas palavras do Gato de Botas, surgiu o elemento água, surgiu a chuva, que ele registrou em seu desenho, provavelmente acessando a recordação de uma brincadeira que não foi permitida. Como Júlia explicou, havia sido dito por um adulto que aquela água que passava lá, onde o Gato de Botas estava indicando, era suja, portanto, não podiam pegar nela. Era água da chuva que o Gato de Botas observava correr pela vala de escoamento.

Inicialmente, na sua narrativa, ele fala que o Z poderia brincar com a água. Depois que Júlia comenta sobre essa água e sobre o motivo pelo qual ele não pode brincar, o Gato de Botas parece ter uma sugestão para uma possível negativa da brincadeira:

**GATO DE BOTAS:** Quando passa água ali no ateliê, e lá no ateliê do Z, ele pode pegar as coisa para pegar a água (gesto de quem está com apanhando água com um recipiente)

**PESQUISADORA RENATA:** Onde passa a água?

**GATO DE BOTAS:** Passa ali perto do chão, e vai assim... (gesto com a mão apontando um trajeto da água passando pela vala de escoamento que fica nas laterais do pátio onde fica o ateliê)

**JULIA:** Mas não pode pegar essa água, sabia? A tia disse que é suja.

**GATO DE BOTAS:** Eu queria pegar. Eu vi a água.

**JULIA:** Foi com a chuva. Quando tava chovendo a gente viu.

**GATO DE BOTAS:** Bota outra água lá, limpa. Aí a gente brinca. O Z brinca também, ele brinca.

Além da água como composição para o ateliê das crianças, destaco um trecho de um diálogo entre Eduarda, Júlia e Sainara, quando estavam fazendo registros fotográficos dos elementos do ateliê e encontraram argilas em uma prateleira (Figura 24):

**EDUARDA:** Pode fazer coisas com a argila! Tá aqui as argilas! Ainda tá mole! Dá pra mexer!

**JULIA:** Onde? Eu quero ver!

**EDUARDA:** Gente, olha isso! Z, bota água, areia molhada, areia seca, aí vira a argila, é só pintar ela de cor de pele. Clara ou escura. Tem muitas argilas, vou buscar mais.

**EDUARDA:** Olha, viu? Tem de outras cores.

**SAINARA:** Só que essa tá pedra. Essa tá mais mole.

Embora as crianças já tivessem manipulado esse material, foi bastante notório o interesse que elas demonstraram nesse momento. Apertaram com as duas mãos, afundaram os dedos, cheiraram, compararam as suas cores e levantaram hipóteses sobre como esse material seria produzido: [...] *“Bota água, areia molhada, areia seca, aí vira a argila, é só pintar ela de cor de pele”*. A argila, um elemento ancestral, que nos remete ao barro, ao fogo, à gênese e como afirma Débora Amaral (2020, p.11), é um material que “[...] carrega a história da humanidade.”, e esse material estava ali no ateliê, atraindo fortemente aquelas crianças. Percebendo isso, me aventurei em perguntar-lhes:

**PESQUISADORA RENATA:** O que vocês gostariam de fazer com essa argila?

**EDUARDA:** Queria colocar os dedos, assim...(risos)

**JULIA:** A gente faz coisas. Pode fazer bolinhas, cobrinhas..

**SAINARA:** A mão da gente ficou suja, mas é só lavar ali.

**EDUARDA:** Pode amassar! Bota água pra ficar mole aí a gente pode amassar com a mão se quiser, ne? E se quiser pode amassar com o pé! (risos)

Figuras 43 e 44 - Argilas.



Fonte: Registro fotográfico da Júlia.

Barbieri (2012, p.124) nos diz que “Estar no mundo é estar conectado com o universo. Tudo está interligado, conectado conosco.”, partilhando dessa ideia, para Malaguzzi, “[...] existe uma aliança entre o homem e a natureza” (Hoyuelos, 2020, p.42). O interesse das crianças pelos elementos naturais é legítimo e as conecta enquanto natureza. Os seus processos investigativos necessitam de seu corpo inteiro, não apenas de seus olhos. Precisam sentir, experimentar, tendo apenas a pele como limite.

### 5.3.3. “*Eu pensei em um arco-íris bem grande...*”

A narrativa da Eduarda sobre seu desenho (figura 38), que fala de um arco-íris, juntamente com as sugestões das outras crianças sobre quadros, estrelas penduradas, fotografias, produções a serem expostas para a família, decoração e até sobre as plantas, me trazem a ideia da dimensão estética e da dimensão ética.

Para Dewey (2010), a palavra “estética” está relacionada à experiência, à apreciação e ao deleite. Vecchi (2020) afirma que a dimensão estética faz preferir um gesto a outro, de

forma que o cuidado e a harmonia estejam contempladas nessas escolhas. As dimensões estética e ética, na perspectiva de Loris Malaguzzi são inseparáveis, uma vez que não se pode ter uma prática pedagógica que considere a dimensão estética, sem existir a ética. A dimensão ética, fundamentada nos princípios da participação, da democracia e do respeito, dá sustentação para que a criança tenha seu direito de expressão, através das múltiplas linguagens, respeitado.

Nessa perspectiva, é possível dizer que o desejo, por exemplo, de ter “paredes” para expor os desenhos para os familiares e demais crianças do CEI, está ligado a um sentimento de participação e de democracia, de apreciação e de estética. Assim como as estrelas penduradas, as fotografias e as demais sugestões citadas no início deste item, encontram aporte teórico na sistematização de Hoyuelos, sendo estratégias relacionadas à qualidade do espaço-ambiente, considerando esse ambiente como um partícipe no processo pedagógico, em uma escola escola amável, onde seja prazeroso estar e voltar.

Segundo Ostetto (2010, p.34), “[...] cuidar da estética dos espaços educativos é matéria de primeira grandeza e não simples decoração, dirigida pelo gosto de cada um”. As palavras de Ostetto nos fazem refletir sobre questões como, por exemplo, o que comunica a organização do ambiente para as crianças e também para profissionais e famílias, assim como a apresentação dos materiais nas proposições, os desenhos das crianças nas paredes, as decorações, os murais, as documentações visíveis para todos e outras composições presentes na escola? Que repertórios visuais a escola está possibilitando para a ampliação das experiências estéticas das crianças?

Há um equívoco na ideia de ofertar para as crianças coisas menores e simplificadas, há um equívoco em pensar que as crianças vão gostar apenas dos personagens famosos, midiáticos. Assim como Ostetto (2010), Lopez (2018, p. 89) analisa que,

O cuidado com os espaços cotidianos adquire relevância na construção estética do olhar: nas salas dos centros infantis, na biblioteca, nas paredes desnudas onde se seleciona, vez ou outra, as imagens que acompanham as crianças durante o dia. Quando essas imagens são valiosas e significativas para elas, quando elas procuram se isolar da reprodução em massa e são escolhidas com critério artístico, a educação plástica e visual acontece.

É interessante atentarmos ainda que, as sugestões que as crianças deram, são compostas por elementos que fazem parte de seu repertório. Como já dialogamos ao longo desse trabalho, quanto maior é o repertório da criança, mais possibilidades ela tem de criar,

compreender e dialogar com as outras coisas do mundo (Ostetto, 2010). Sobre essa ampliação estética, Cunha (1999, p.14) nos ensina que:

Ampliar o repertório das imagens e objetos também implica abastecer as crianças de outros elementos produzidos em outros contextos e épocas, como, por exemplo, as imagens da história da arte, fotografias e vídeos, objetos artesanais produzidos por culturas diversas, brinquedos, adereços, vestimentas, utensílios domésticos, etc.

O Programa Ateliê, como afirma através de seus documentos (Fortaleza, 2020), tem o intuito de ampliar e potencializar as múltiplas linguagens das crianças e a garantia de seus direitos de aprendizagem, dessa maneira, compromete-se então, diretamente, com a ruptura de práticas e ideias que empobrecem a oferta de experiências estéticas para as crianças.

É preciso pensar ainda sobre as formas de participação, tendo em vista a construção de uma escola democrática, também sendo essa uma premissa do Programa Ateliê, o qual “[...] não se fala em protagonismo no singular, mas em protagonismos. Todos os atores da instituição são respeitados nos seus jeitos de ser, de aprender, se desenvolver e participar” (Fortaleza, 2020, p.12). Que formas de participação são pensadas para as próprias crianças na construção dessa coletividade?

Escutar as crianças, nas suas múltiplas linguagens, ainda não é suficiente para que esse direito de participação ser efetivado. Afinal, os docentes escutam as crianças apenas sobre assuntos definidos por eles mesmos? E depois, o que é feito, na unidade escolar com os elementos (denúncias, relatos positivos, negativos, ideias e sugestões) construídos a partir dessa escuta? Seguimos a navegação, na próxima onda encontraremos uma reflexão bastante nobre que fluiu das crianças.

Figura 45 - “O Z e eu”.



Fonte: Desenho elaborado por Sol.

### 5.3.4. “Será que ele gosta assim?”

As crianças estavam criando seus desenhos, e durante esse momento, alguns diálogos foram surgindo. Como era comum observar que conversavam muito enquanto desenhavam, eu estava perto e com o equipamento de gravação ligado. No trecho abaixo, as crianças discutem novamente sobre qual a cor do Z, mas agora, essa informação se relaciona a outra questão. Apresento abaixo recortes de alguns desses diálogos para dar continuidade nas reflexões.

**JULIA:** *Será que ele gosta assim?* Na mesa tem algumas cores...

**SAINARA:** Se ele é verde, a cor preferida dele é verde.

**PESQUISADORA RENATA:** E ele é verde?

**SAINARA:** É, ele é um marciano.

**SOL:** Ele é azul.

**EDUARDA:** Azul!

**GATO DE BOTAS:** É azul, mostra aí o vídeo dele de novo.

**SAINARA:** É verde!

**PESQUISADORA RENATA:** É verde ou azul?

**SONIC:** É azul, ela tá dizendo que é verde, mas é azul. É azul pq ele é um extraterrestre, não é um marciano.

[...]

**EDUARDA:** *Z, você gosta dos lápis grandes ou pequenos?* (uma pausa) *Como é a sua mão?*

**SONIC:** Acho que dos pequenos, ele é criança. Mas é só *perguntar a ele.*

No texto “Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis”, Ostetto (2010, p. 35) nos questiona da seguinte maneira: “Quantas vezes lhes perguntamos quais são as suas preferências?”. Ora, quando temos documentos nacionais que afirmam a criança como uma pessoa de direitos, potente e com capacidade de expressar as suas opiniões, que entende que a escola deve ser um espaço de democracia, diálogo e participação ativa das crianças, e ainda preconiza que a Educação Infantil deve garantir que as crianças “participem das decisões sobre suas vivências no ambiente escolar, exercendo seus direitos e construindo relações democráticas desde a primeira infância” (Brasil, 2017), essa pergunta não deveria nos causar nenhum tipo de mal estar. Mas ela pode causar mal estar ao percebermos negligências e negação de direitos através dela.

Como é possível garantir esse espaço democrático, as múltiplas formas de expressão das crianças, acreditando na sua potência, na sua capacidade de participação, se ouvir as crianças não faz parte do cotidiano de muitas escolas de Educação Infantil? Falo da escuta de uma

perspectiva que não a considera como uma ação pontual, mas de um conceito de escuta como uma atitude e necessidade. Uma mudança de postura, compreendendo a escuta como algo transformador e que valida a concepção de criança competente e de direitos (Altimir, 2010).

As crianças se importaram em se questionar: “*Será que ele gosta assim?*” (Júlia) Estavam interessadas em buscar, de alguma maneira, as preferências de Z. Quando fazemos essas perguntas para as crianças: Quais as suas preferências de materiais? Quais as suas preferências de espaços? Quais as suas experiências preferidas? Que experiências você não gostou? O que você pensa sobre essa proposta?

Considerando que as crianças tem cem linguagens, os adultos devem ter, pelo menos, 100 maneiras de escutar, como bem nos desafia a pesquisadora Bruna Ribeiro (2022, p.6), através de sua poesia “Os cem ouvidos do/a educador/a”:

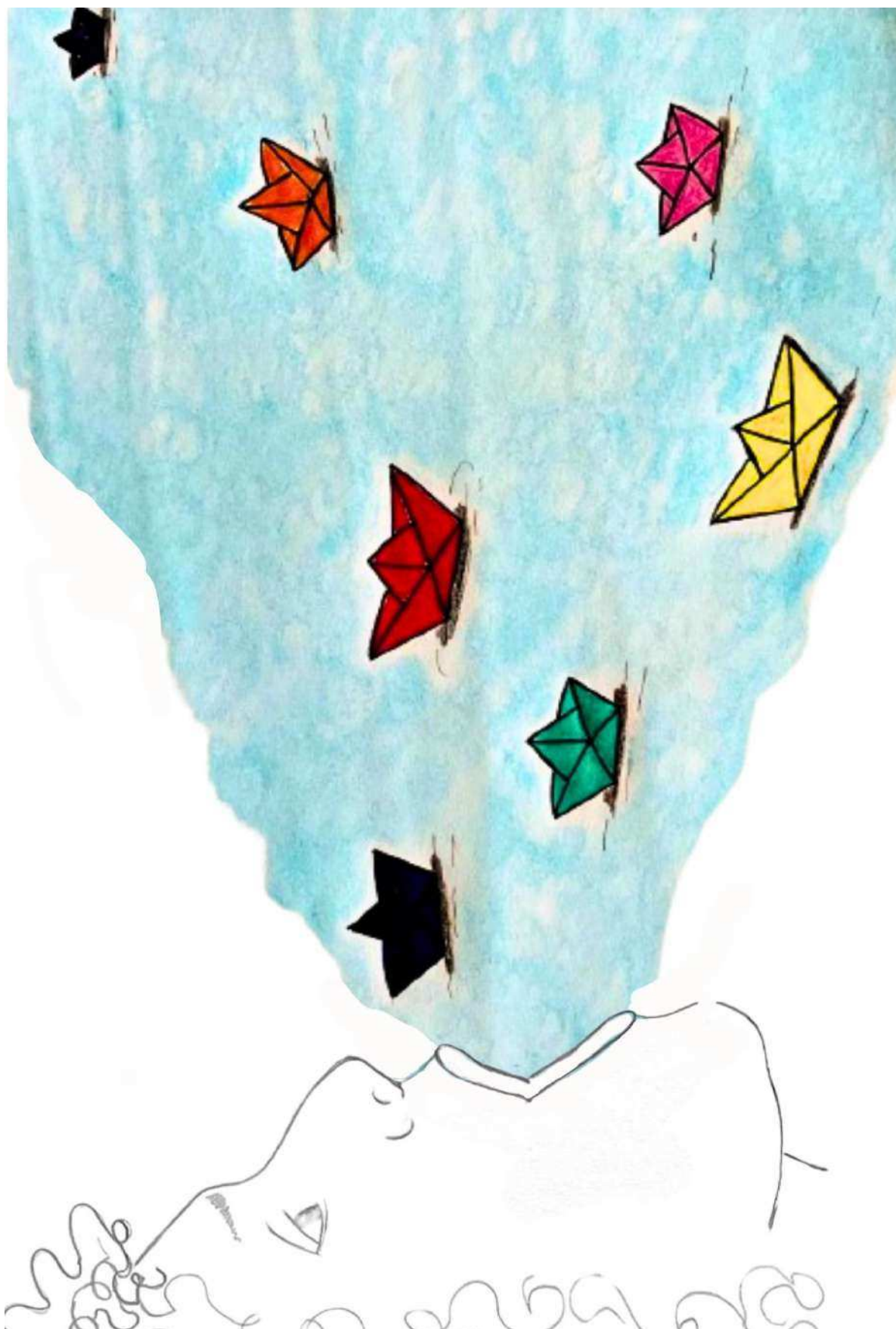
Se a criança é feita de cem... cem linguagens, cem modos de se expressar, se comunicar, se relacionar e se encantar com o mundo...  
 Como captar, ouvir, interagir e se relacionar com tantas linguagens, sem termos cem ouvidos?  
 Ouvidos que escutam, que veem, que sentem, se emocionam e celebram as descobertas e aprendizagens das crianças  
 Ouvidos que provocam e desafiam...  
 Ouvidos que se transformam em uma, cem, mil orelhas... Orelhas verdes, abertas e disponíveis...  
 Que sabem que para adentrar o universo da escuta  
 É preciso disponibilidade...  
 Disponibilidade para ouvir, compreender, provocar e legitimar o ponto de vista das crianças.  
 É preciso abrir mão...  
 Abrir mão de nosso vício de ensinar, e nos colocarmos em posição de quem, de repente, pode aprender.  
 É preciso coragem..  
 Coragem para revisitar nosso papel de adulto, construindo uma relação de compartilhamento e colaboração.  
 É preciso estar junto...  
 Estar junto das crianças, inteiros, nos assombrando e nos maravilhando com o mundo.  
 É preciso apoiar...  
 Apoiar e encorajar as crianças a descobrirem novas formas de expressar seus pontos de vista e suas emoções.  
 É preciso respeitar...  
 Respeitar a criança, seus tempos, espaços e formas de se relacionar e estar no mundo  
 É preciso crer...  
 Crer na capacidade, na força, na agência e competência das crianças.  
 É preciso, ainda, estar aberto a mudanças e transformações...  
 Porque escutar as crianças leva a transformações em nosso jeito de pensar, em nossa maneira de educar e conceber a educação.

A experiência de Reggio Emilia nos oferece muitos ensinamentos sobre como escutar as crianças a partir de uma “pedagogia da escuta”, sendo considerada por Rinaldi (2016), como uma atitude para a vida, indo para além de uma pedagogia da escola. A escuta das

crianças, no contexto italiano, é cotidiana. Considerando as linguagens da arte, entendendo que elas estão situadas dentro das linguagens expressivas, a percebemos também como escuta. A escuta através do desenho, através da modelagem, através da dança, através da fotografia e nas outras tantas formas de expressão que devem compor o cotidiano das escolas das infâncias.

A seguir, convido para descerem da embarcação, pois faremos uma visita a um ateliê especial, um verdadeiro mergulho de imersão em um contexto construído a partir da escuta das narrativas das crianças.

Figura 46 - Por onde ecoam as nossas vozes?



Fonte: Elaboração da autora

## 6. O ATELIÊ DAS CRIANÇAS

“As pessoas grandes, como já disse, tem ideias preestabelecidas e nunca imaginam que possa existir outra coisa além daquilo que já sabem”(Tistu, personagem do livro *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon, 2025, p.74).

Considerando que nessa etapa da navegação não existe um ponto de partida, mas vários, que se apresentaram a partir das narrativas das crianças, gostaria que as palavras de Tistu estivessem agora seguindo junto na embarcação. Convido a abandonarmos ao mar as ideias preestabelecidas próprias de “pessoas grandes”, como afirma o personagem. A ideia de um ateliê, construída a partir da referência do CEI Barlavento, se abre para receber “*outra coisa além daquilo que já sabem*”.

Essa “outra coisa”, ou melhor, “outras coisas” pensadas pelas crianças, trazem elementos que, de alguma maneira, também fazem parte do repertório de suas vivências. Para ajudar nessa composição, fazendo a junção das ideias e sugestões das crianças, sistematizei uma espécie de mapa que apresenta seus desejos para a composição de um ateliê .

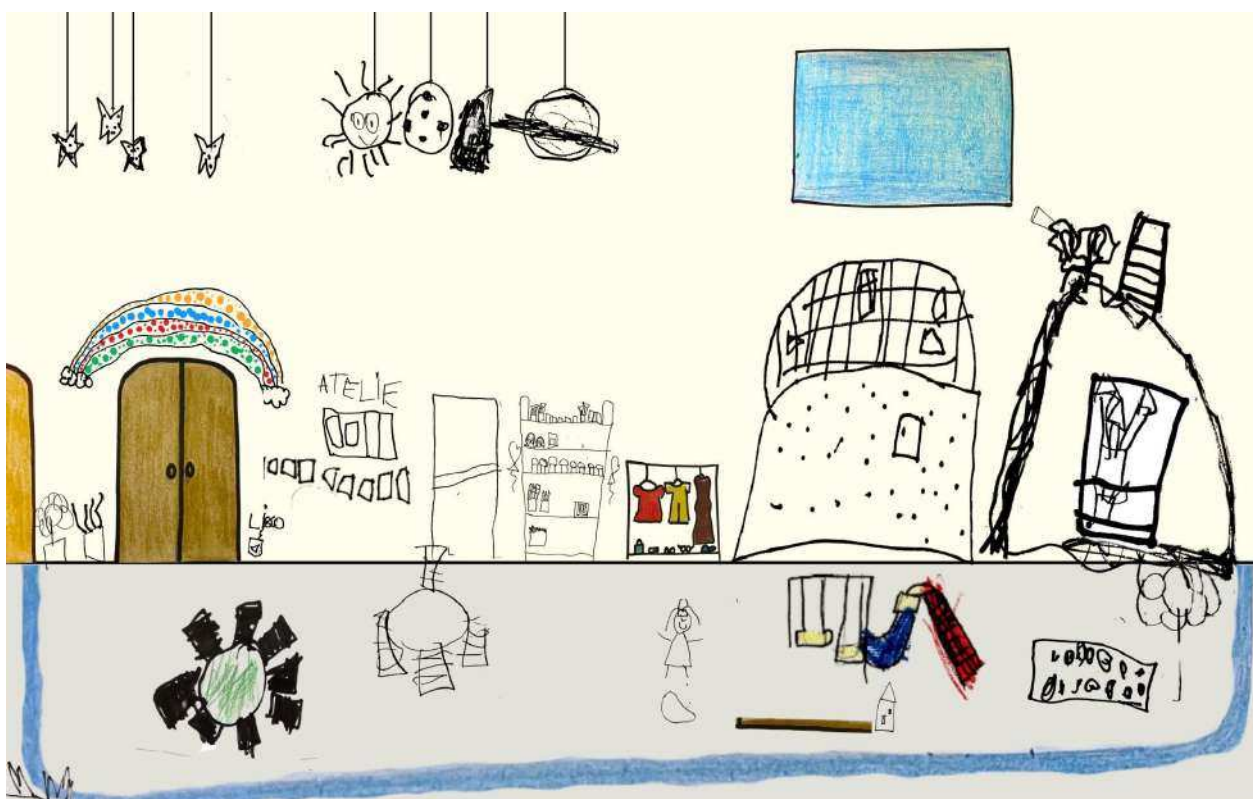
Figura 47 - Mapa de ideias para o ateliê das crianças.



Fonte: Imagem elaborada pela autora.

A partir deste mapa, propus-me a pensar sobre como elaborar um produto que pudesse vir a apoiar as práticas docentes relacionadas a esse contexto. Para conseguir visualizar os desejos das crianças, reunidos, elaborei uma peça de design usando os seus desenhos, conforme a figura abaixo:

Figura 48 - O ateliê das crianças.



Fonte: Desenhos elaborados pelas crianças participantes-colaboradoras da pesquisa e reunidas pela autora.



Design interativo - escaneie o QR code, abra o aplicativo e clique nas marcações em preto para ativar os recursos de interatividade<sup>77</sup>

Seguindo a afirmação de Malaguzzi (1999, p.100) ao destacar que os professores devem seguir as crianças e não os planos, e olhando para a construção ao longo desta

<sup>77</sup> Design elaborado com o aplicativo *Gennialy*.

pesquisa, afirmo que as crianças nos dão dicas, mas é preciso ouvi-las, considerando toda a abrangência das suas múltiplas formas de expressão.

Na perspectiva de olhar para a pesquisa e para as dicas recebidas dos participantes-colaboradores, considerando como elemento principal a construção das crianças como pontos de partida, decidi usar alguns questionamentos e reflexões, presentes neste trabalho e listados abaixo, para colaborar com as reflexões no campo da docência:

Quadro 4 - A ação docente no Ateliê: reflexões para a prática cotidiana.

1	A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem) (Malaguzzi, 1999, p.3)
2	A arte é um direito de todas as crianças na Educação Infantil!
3	De que forma a Arte se faz presente na sua vida?
4	Como a Arte se reflete em sua prática docente?
5	Que experiências têm sido oferecidas às crianças?
6	Como garantir que os processos de imaginação, criação e movimento das crianças sejam respeitados?
7	Como podemos esperar crianças criativas se as prendemos a cópias, cadeiras, e folhas de papel A4, reiteradamente?
8	A oferta de possibilidades nas linguagens da arte, tem considerado as singularidades e a competência de cada criança?
9	Como o espaço do ateliê é organizado? As crianças participam da organização?
10	As propostas no ateliê tem contemplado outras linguagens, além das artes visuais?
11	O que você tem escutado com as crianças? O que você tem assistido com as crianças?
12	Que materiais estão presentes nas propostas pensadas para as crianças?
13	Como é possível enriquecer e expandir o repertório de materiais oferecidos às crianças?
14	O que pode ser encontrado nas paredes da escola?
15	Como as crianças percebem o ambiente do ateliê da escola?
16	Como o repertório estético de docentes e crianças tem sido construído no cotidiano?

17	Como as crianças percebem o ambiente do ateliê?
18	Em que medida as crianças têm a oportunidade de expressar seus desejos e preferências?
19	As escolhas e elaborações das crianças têm sido respeitadas, documentadas e compartilhadas no contexto escolar?
20	Qual a identidade do ateliê da escola?

Então, como produto da pesquisa, construí um vídeo que reúne esses questionamentos e provocações que emergiram ao longo da navegação e que foram guiados pelas vozes das crianças. O objetivo deste material é ampliar o diálogo com as(os) docentes, convidando-as (os) a refletir sobre as suas práticas e sobre as possibilidades de escuta, de criação e de acolhimento das múltiplas linguagens das crianças. Não intento oferecer respostas, mas abrir espaços para o pensamento e para a sensibilidade, encorajando cada educadora(r) a olhar para as crianças, e para si mesma(o), com curiosidade, respeito e desejo de reinvenção. Que as perguntas aqui lançadas possam ecoar, transformar e inspirar novos encontros e possibilidades no cotidiano das unidades de Educação Infantil.

QRCode Produto - Vídeo: **A ação docente no Ateliê: reflexões para a prática cotidiana.**



## VELAS AO VENTO, SEGUIR É PRECISO

Figura 49 - O que move o barco



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse momento eu preciso dizer que não me reconheço mais como a mesma que embarcou no início dessa navegação. Percebo que o que me trouxe até aqui não foram apenas os ventos das pesquisas, o farol das teorias ou os mapas da metodologia, mas sobretudo os encontros. Foi na escuta das crianças - em suas palavras, desenhos, fotografias, gestos, silêncios e invenções - que o oceano se revelou ainda mais profundo. Elas, ora tripulantes, ora embarcações, se aproximaram em ciranda, redesenharam as rotas, organizaram e desorganizaram certezas e me convidaram a navegar com outros olhos. Posso dizer que vivi uma travessia compartilhada. E, em meio às dobras dessa jornada, compreendi que pesquisar não é apenas construir dados ou análises, mas permitir-se afetar.

Essa navegação teve como objetivo principal compreender como as crianças de um Centro de Educação Infantil percebem o espaço onde acontecem as práticas de ateliê que envolvem a Arte, a partir de suas narrativas. Como objetivos específicos buscou-se: descrever como o espaço do ateliê foi constituído enquanto ambiente para vivências estéticas; conhecer as propostas que as crianças experienciam no espaço do ateliê, saber os interesses e desejos das crianças em relação ao espaço do ateliê e produzir uma documentação, com base nas propostas trazidas pelas crianças, para a composição de um ateliê na Educação Infantil - este, produto de pesquisa exigido para conclusão do mestrado em Artes.

A partir da reflexão sobre esses questionamentos, o caminho metodológico escolhido para esta travessia foi o da narrativa (auto)biográfica em Educação, tendo a roda de conversa, o desenho e a fotografia como estratégias para a construção das narrativas das crianças. Para tanto, recorri ao apoio dos autores Passeggi (2018), Delory-Momberger (2011, 2012, 2016), Ferrarotti, (1991) entre outros pesquisadores, o que despontou em mim uma nova área de interesse.

Para a viagem, convidei seis crianças, matriculadas na turma do Infantil V de um Centro de Educação Infantil do município de Fortaleza participante do Programa Ateliê, a subirem na embarcação, na perspectiva de que seriam participantes-colaboradores, uma vez que a rota da viagem não tinha seu traçado previamente definido, passando a ser delineada de acordo com as marés que encontraríamos pelo caminho. O encontro com as crianças, foi a etapa mais prazerosa de toda a viagem.

Com a missão de apresentar o ateliê para o ser extraterrestre Z, que foi o recurso lúdico da estratégia metodológica desenvolvida a partir da inspiração da pesquisadora Martine Lani-Bayle (2014), e sugerir elementos para que o mesmo pudesse construir um espaço de ateliê em seu planeta, crianças e pesquisadora, dialogaram sobre as experiências vividas nesse espaço. As narrativas construídas pelas crianças foram analisadas a partir da metodologia da Análise Textual Discursiva (Moraes, 2023), sendo organizadas em dois grandes grupos: “O ateliê que temos” e “O ateliê que queremos”, com seus respectivos subtópicos.

A reflexão sobre o material biográfico construído pelas crianças a partir das suas narrativas, aponta que elas percebem o ateliê do CEI como um lugar para criar, sendo uma extensão da sala de referência. Também relacionam o uso de alguns materiais às propostas da professora atravessadas pelo ateliê, tendo em vista que, muitas vezes, iniciam a vivência na sala e dão continuidade nesse outro espaço.

Na perspectiva das crianças o ateliê é constituído pelo mobiliário e por materiais para as vivências em arte, os quais nem todos são conhecidos, mas presentes na composição do

ambiente. A análise das suas narrativas e das observações sugere que esse espaço foi constituído pelos docentes sem a participação efetiva das crianças, e ainda, que ele não está verdadeiramente aberto às crianças e suas múltiplas linguagens, embora seja em um local sem paredes. Assim, as possibilidades de ampliação estética das crianças, (e também dos profissionais da instituição), ficam reduzidas, uma vez que essa intencionalidade não parece estar presente.

Os fazeres no ateliê foram apresentados pelas crianças com muitos detalhes, inclusive, evidenciando suas experiências com os materiais, o que trouxe algumas reflexões sobre a docência também ter um caráter de pesquisa. Como a(o) docente poderá pensar em ampliar as experiências estéticas das crianças se ele mesmo não possui repertório estético, artístico e cultural?

Outra discussão que se faz necessária é sobre a compreensão dos princípios da estética e da ética como direito das crianças. Esses aspectos exigem uma docência que rompa com o adultocentrismo e com as pedagogias tradicionais, que valida a criança como uma pessoa competente, dotada de múltiplas formas de expressão. Afirmar que a Arte é um direito de todas as crianças na Educação Básica, previsto na legislação e nos documentos orientadores, não é suficiente para garantir que esse direito se efetive na prática. A docência então é o lugar onde essas reflexões precisam se fortalecer considerando que, como nos adverte Paulo Freire (2003, p.61) “[...] é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.

Seguindo viagem, navegamos pelos mares do “Ateliê que queremos”, tendo a ideia das crianças como nascedouro dessa composição. Foi possível **vê-las** imaginando, partindo de seus repertórios, e compreender a importância desses repertórios para as elaborações criativas.

Destaco ainda que, mesmo dentro de um contexto que tem deixado em evidência a linguagem das artes visuais, as crianças extrapolaram essa limitação e trouxeram outras linguagens para dentro de seu ateliê. Lá, é possível pintar, desenhar, modelar com argila ou massinha, mas também, é possível fantasiar-se, pular em colchões ou em um pula-pula, escorregar, balançar, escalar, observar a água correr, subir em árvores, investigar a natureza, olhar para os planetas e para as estrelas e ainda compartilhar suas criações com todas as pessoas que por lá passarem. Penso que as crianças direcionaram, com excelência, o nosso olhar para o ateliê que desejam: um espaço onde possam, de fato, se expressarem através das suas múltiplas linguagens.

Embora não seja o foco central deste trabalho, considero importante mencionar que uma das seis crianças participantes-colaboradoras convidadas tem o Transtorno do Especto Autista (TEA). Ao destacar sua presença, busco chamar atenção para o fato de que as pessoas com deficiência são capazes e com muitas habilidades, contribuindo para o enfrentamento a estereótipos e práticas capacitistas impostas a elas. Além disso, a participação dessa criança evidencia o potencial acolhedor e inclusivo das propostas que valorizam espaços plurais e experiências com arte, abertas às diversas formas de expressão, fortalecendo assim a compreensão da importância das discussões apresentadas ao longo dessa pesquisa.

Considerando que, em uma navegação, nem sempre todos os dias serão de céu aberto e ventos favoráveis, houve dias em que as incertezas criavam névoas, questionando as próprias escolhas feitas durante a navegação, como aponto agora sobre a elaboração do produto dessa pesquisa. Foram muitas idas e vindas, em um processo reflexivo que entendia a necessidade da criação do produto por parte do pesquisador, mas que primava por validar a expressão das crianças. Dessa maneira, o produto apresentado se trata de uma composição que une tecnologia aos desenhos e às falas das crianças em áudio ou trechos transcritos, e que tem como objetivo suscitar possibilidades de escuta das crianças, na perspectiva da garantia da legitimação de suas múltiplas formas de expressão, na busca pela efetivação de seus direitos.

Considero que essa viagem alcançou seus objetivos, e termina aqui, enquanto escrita acadêmica. No entanto, cada criança leva consigo um oceano. Que outras embarcações se lancem ao mar, pois pesquisar com crianças é uma valiosa aventura com uma infinidade de descobertas - afinal, a criança tem “cem mundos para descobrir / cem mundos para inventar / cem mundos para sonhar (e depois cem, cem, cem)”. (Malaguzzi *apud* Edwards, Gandini, Forman, 1999, p.3)

## REFERÊNCIAS

ABELLEIRA, Ângeles e ABELLEIRA, Isabel. Los comienzos del arte. *In: Infâncias e território*. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. – n. 1 (2022). – São Paulo : SME / COPED, 2022.p. 71-103.

ALMEIDA, André. **Ecossistema da Segunda Guerra**: Os Mortos na Segunda Guerra Mundial – Civis e Militares. 2024. Disponível em: <https://segundaguerra.org/os-mortos-na-segunda-guerra-mundial/#comments>. Acesso em: 9 de ago. de 2024.

ALTIMIR, David. **Cómo escuchar a la infancia?** Barcelona: Octaedro, 2010.

AMARAL, Débora. **A expressão criativa da argila com crianças**. São Paulo: Débora Ribeiro Amaral, 2020.

ANJOS, Ana Maura Tavares dos. **Narrativas de crianças sobre suas relações com a escrita**. 2021. 273f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

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

BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BATESON, Gregory. **Mente e natureza: a unidade necessária**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BEGA, Marielena. Ateliê, espaço de vida cotidiana. *In: Ateliê Aberto*. BONACCINI, Sabrina. São Paulo: Ateliê Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica Ltda, 2023.

BEGA, Marielena; MARANI, Frederica. Linguagens expressivas e criatividade. *In: Ateliê Aberto*. BONACCINI, Sabrina. São Paulo: Ateliê Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica Ltda, 2023.

BERLE, Simone; RICHTER, Sandra. **Começar-se no mundo: entre infâncias e linguagens**. Revista Eventos Pedagógicos Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva .v. 6, n. 3 (16. ed.), edição especial temática, p. 132-154, ago./out. 2015.

BERTASI, A. T. F.; CARVALHO, R. S. de. As produções gráfico-plásticas das crianças. *In: CUNHA, S. R. V. da; CARVALHO, R. S. de. (Orgs.). Arte contemporânea e educação infantil: crianças observando, descobrindo e criando*. Porto Alegre: Mediação, 2017.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002.

\_\_\_\_\_. **Experiência e Alteridade em Educação**. Reflexão e Ação, v. 19, n. 2, p. 04-27, 5 jul. 2011.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BONILAURI, Simona. Conversa com.. *In: Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. São Paulo: Phorte, 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 61. Fixa as **diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 07 de out. de 2024.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1971.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 02 de set. de 2024.

BRASIL. Lei nº 9.349, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional>. Acesso em: 16 de ago. de 2024.

BRASIL. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 5/2005**, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2006. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 05 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 05/2009 - Câmara da Educação Básica. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/2010/07/2010\\_07\\_13/2010\\_07\\_13\\_0001.htm#:~:text=L12287&text=LEI%20N%C2%BA%2012.287%20DE%2013,tocante%20ao%20ensino%20da%20arte](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/2010/07/2010_07_13/2010_07_13_0001.htm#:~:text=L12287&text=LEI%20N%C2%BA%2012.287%20DE%2013,tocante%20ao%20ensino%20da%20arte). Acesso em: 20 de agosto de 2024.

BRASIL. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm) Acesso em: 16 de ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. **Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância** e altera as Leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990, nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, nº 12.662, de 5 de junho de 2012, e nº 11.770, de 9 de setembro de 2008. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 9 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. **Plano Nacional pela Primeira Infância**. 2010 - 2022 | 2020 - 2030 / Rede Nacional Primeira Infância (RNPI); ANDI Comunicação e Direitos. - 2ª ed. ( revista e atualizada). - Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020.

BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias: Direito, literatura, vida**. São Paulo: Letra e voz, 2014.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2001.

CARVALHO, Francione Oliveira. **Em defesa da Arte na Pedagogia**. Revista Educação, Santa Maria, v. 44, 2019. DOI:10.5902/1. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v44/1984-6444-edufsm-44-e35076.pdf>. Acesso em: 06 de set. 2024.

CARVALHO, Francisco Gilmar Cavalcante de. **O bordado cearense e as suas formas de expressão**. Entrevista concedida ao programa A sintonia da Terra. Rádio Universitária FM. Fortaleza, 10 de julho de 2019.

CARVALHO, R. S; FOCHI, P. S. (Org). **Pedagogia do cotidiano na (e da) educação Infantil**. INEP, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174272/001057561.pdf> Acesso em: 15 de fev. 2024.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental** / Secretária da Educação do Estado do Ceará. - Fortaleza: SEDUC, 2019.

COLBEICH, Marisete Machado; NUNES, Carolina Ramos. **Os (entre) lugares da Arte na Educação Infantil**. Revista Apotheke, Florianópolis, v. 5, n. 3, 2019. DOI: 10.5965/24471267532019057. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/16501>. Acesso em: 17 mai. 2024.

CONTI, Luciane Di. **Narrativas infantis sobre seus (des)encontros com o outro no cotidiano escolar**. In: PASSEGI, Maria da Conceição, DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri, NOVAES, Adelina de Oliveira. **Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativas**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

CORSARO, W. A. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças**. Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

COSTA, Alexandre Santiago da. **Ah! Bruta flor do querer: arte, ludicidade e estética na formação discente e docente**. Curitiba: CRV, 2022.

COSTA, Maria Celina Furtado Bezerra. **Educação e cuidado numa instituição pública municipal de Educação Infantil de Fortaleza**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Porto Editora, 2008.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da, BORGES, Camila Bettim. A Arte é para as crianças ou é das crianças? Problematizando as questões da Arte na Educação Infantil *In*: **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul : perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2015. p.85-100.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. *In*: CUNHA, Suzana Rangel Vieira da (Org.). **Cor, som e movimento**. Porto Alegre: Mediação. 1999.

\_\_\_\_\_. A importância das artes na infância. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira (org). **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 13-56.

\_\_\_\_\_. CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Arte Contemporaneidade e educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

\_\_\_\_\_. **Como vai a Arte na Educação Infantil?** Revista Apotheke. ISSN 2447-1267 v.5, n.3, ano 5, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/16827/11114>. Acesso em: 19 abr 2024.

\_\_\_\_\_. Arte, tempos infantis e escolares. *In*: **Infâncias e territórios** [recurso eletrônico] / Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. – n. 1 (2022). – São Paulo : SME / COPED, 2022.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter. Prefácio. *In*: VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. São Paulo: Phorte, 2017. p.7-8.

DALLARI, Dalmo de Abreu, KORCZAK, Janusz. **O direito ao respeito da criança**. São Paulo: Summus, 1986.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular.** Revista Brasileira de Pesquisa (auto) biográfica, Salvador, v.01, n. 01, p. 133-147, jan/abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação.** v.17, n.51, set-dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa Biográfica em Educação. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v.27, n.01, p. 333-346, abr. 2011.

DEMARTINI, Z. de B. F. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. *In:* FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs.) **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade:** a criança e o currículo. Lisboa: Rolo & Filho, Artes Gráficas LTDA, 2002.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** Atualidades Pedagógicas. vol.131, 3ªed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2023.

DIDONET, Vital. **Entre o direito e a obrigação.** Revista Educação Superior, 10 de set. 2011. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2011/09/10/entre-o-direito-e-a-obrigacao/>. Acesso em: 02 de ago. 2024.

DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde.** 140º ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2025.

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

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **Narrativa de crianças na sociedade da imagem.** Curitiba: Appris, 2019.

FERRAROTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico.** Sociologia, problemas e práticas, n. 9, p.171-177, 1991.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In:* NÓVOA, Antônio; FINGER; Matias. **O método biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FOCHI, Paulo Sergio. **Documentação pedagógica e autoria docente.** Entrevista concedida à Prefeitura Municipal de Tangará da Serra. YouTube, 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ej7mRns\\_f48](https://www.youtube.com/watch?v=ej7mRns_f48). Acesso em: 03 de jan. 2025.

FOCHI, Paulo Sergio. **Criança, currículo e campos de experiência:** notas reflexivas. Conjectura: filos. e Educ., Caxias do Sul, v. 25, e020042, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-46122020000100403&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122020000100403&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 ago. 2024. <https://doi.org/10.18226/21784612.v25.e020042>.

FOCHI, Paulo Sergio. **Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi estudos pedagógicos, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Lisboa: Edições 70, 2013.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. *In*: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998

FORMOSINHO, João. **O Insucesso Escolar em Questão**, Cadernos de Análise Social da Educação, Braga: Universidade do Minho, 1987.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal da Educação. **Programa Ateliê: Guia Básico de Orientações Linha de Base - Plano de Ação**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações para Organização de Rotinas na Educação Infantil**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2023.

FREIRE, Madalena. **Observação, Registro, reflexão: Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico. 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; PASSEGGI, Maria da Conceição; BIASOLI, Karina Alves. **Infâncias, crianças e narrativas da escola**. Curitiba: CRV, 2020.

FURTADO, Ana Paula Azevedo. **A documentação pedagógica como uma possibilidade de transformação da pedagogia na Educação Infantil**. 2023. 292f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

GANDINI, Lella (org.). **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; PRANDI, Roberta. **A reinvenção da Educação Infantil: uma experiência de Reggio Emilia**. Curitiba: Editora UTP, Coopselios, 2018.

GARCIA, Joe. **Um lugar chamado Reggio Emilia**. Curitiba: Istruzione, 2021.

GARROCHO, Luiz Carlos. **A criança pequena faz teatro?** Blog Cultura do Brincar. 30 dez.2007. Disponível em: <http://culturadobrinca.blogspot.com/2007/12/criana-pequena-faz-teatro.html>. Acesso em: 14 mar. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. *In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais*. Belo Horizonte, nov, 2010. Disponível em [https://scholar.google.com.br/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=pt-BR&user=X3d5BgMAAAJ&citation\\_for\\_view=X3d5BgMAAAJ:0EnyYjriUFMC](https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=X3d5BgMAAAJ&citation_for_view=X3d5BgMAAAJ:0EnyYjriUFMC). Acesso em: 10 jun. 2024.

GOBBI, Márcia. Crianças, fotografias, derivas. *In: CUNHA, Susana Vieira Rangel, CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Arte Contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando*. Porto Alegre: Mediação, 2017.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 23 agosto 2024.

GOES, M. S. (2023). **Qual lugar da Arte na Educação Infantil?**. INTERFACES DA EDUCAÇÃO, 13(39). <https://doi.org/10.26514/inter.v13i39.5079> Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5079> Acesso em: 10 jun. 2024.

GOLDBERG, Luciane. **Autobiografismo: desenho infantil e biografização com crianças em situação de acolhimento institucional** 2016. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

HOLM, Anne Marie. **Fazer e Pensar Arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

HOLM, Anne Marie. **Baby-Art: os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004

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

\_\_\_\_\_. **Loris Malaguzzi: uma biografia pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2023.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2022.

\_\_\_\_\_. **A ética no pensamento e na obra pedagógica de Lóris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2021.

IABELBERG, R. Arte, infância, formação docente e cultura na escola. *In*: CUNHA, S. R. V.; CARVALHO, R. S. (org.). **Arte contemporânea e educação infantil**: crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Mediação, 2017.p.115-124.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LANI-BAYLE, M. Quando as crianças falam de sua escola e (nos) ensinam... . **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 15, p. 954–969, 2020. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n15.p954-969. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9726>. Acesso em: 6 fev. 2025.

LOPES, Lúcia Manuela de Jesus Mendes. **A fotografia como meio de expressão e de intervenção, pelo olhar de crianças**. Relatório de projeto. Instituto Politécnico de Leiria, Portugal , 2019.

LOPEZ, Maria Emilia. **Um mundo aberto**: cultura e primeira infância. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Danielly Patrício Ferreira; VILAR, Jammes Ferreira Mendes; ARAÚJO, Regina. Implantação e implementação do Projeto e do Espaço Ateliê no CEI Maria De Carvalho Martins I. *In*: FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto ateliê**: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.p. 25-29.

MALAGUZZI, Lóris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed,1999.p.59-104.

MAINARDES, Jefferson. **A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais**. Atos de Pesquisa em Educação, [S. L.J. v. 1. n. 2, p. 94-105, 2007. DOI:10.7867/1809-0354.2006v1n2p94-105. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/ atosdepesquisa/article/view/34>. Acesso em: 20 nov. 2024

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. *In*: **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 81-106.

MARTINS, Mirian Celeste; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Um fio narrativo de histórias: professoras pioneiras das artes visuais no curso de Pedagogia.**Revista GEARTE**,

Porto Alegre, v. 7, n. 1, p.116-132, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 02 jun.2024.

MARTINS, M. C.; LOMBARDI, L. A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. *Revista Trama Interdisciplinar*, [S.l.], v.6, n.2, 2016. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/8350>. Acesso em: 6 set. 2024.

MATURANA, Humberto. **La realidad:?** objetiva o construída? Nueva Ciencia. I Fundamentos biológicos de la realidad. Barcelona, Anthropos, 1995.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. **O Método (Auto) Biográfico e de Histórias de Vida:** Reflexões Teórico- Metodológicas a partir da pesquisa em educação. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 149–166, 2018. DOI: 10.20952/revtee.v11i27.7884. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/7884>. Acesso em: 1 ago. 2024.

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

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ, **Guia informativo Órfãos da Covid-19:** O MPCE na defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Fortaleza: CAOPIJ/CAOEDUC/CAOSAÚDE, 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MUSSINI, Ilaria. O contexto: espaços, materiais, tempos e relações. *In:* MARTINI, Daniela et al. **Educar é a busca de sentido.** São Paulo: Ateliê Carambola, 2020.

\_\_\_\_\_. **Uma tempestade de luz:** a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NATIONAL GEOGRAPHIC BRASIL. **Como terminou a 2ª Guerra Mundial?**, 2023. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2023/03/como-terminou-a-segunda-guerra-mundial>. Acesso em: 20 mai. 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017. DOI:<http://dx.doi.org/10.25757/invep.v9i1.190>.

\_\_\_\_\_. Pedagogia em participação: em busca de uma práxis holística. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e PASCAL Christine. **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil:** um caminho para a transformação. Porto Alegre: Ed. Penso, 2019. (p. 26-56).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**, USP. São Paulo, v.14. n.1.43p. Jan-Jun. 1988.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo et al. Arte e prática pedagógica na educação infantil: narrativas de educadoras. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, 2024, v. 09, n. 24, p. 01-19, e1203.

OSTETTO, L. E. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 40-55, jan./abr. 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0101-32622010000100004&Ing-pt&nrm=iso&tIng\\_pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0101-32622010000100004&Ing-pt&nrm=iso&tIng_pt). Acesso em: 16 set. 2024.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo. Educação Infantil e Arte: sentidos e práticas possíveis. **Caderno de formação**: didática dos conteúdos. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

\_\_\_\_\_. “Mas as crianças gostam!” ou sobre gostos e repertórios musicais. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas: Papirus, 2004, p. 41-60.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. **O que contam as crianças sobre as escolas da infância**: aportes teóricos sobre as narrativas na pesquisa com crianças. Anais do XVI ENDIPE, Campinas: Unicamp, 2012.

PASSEGGI, M. da C.; FURLANETTO, E. C.; CONTI, L. de; CHAVES, I. E. M.; GOMES, M. de O.; GABRIEL, G. L.; ROCHA, S. M. da. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 85–104, 2014. DOI: 10.5902/1984644411345. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11345>. Acesso em: 8 jul. 2024.

\_\_\_\_\_. SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto)biográfico no Brasil: o esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigação Qualitativa**. v. 2, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/317673701\\_O\\_Movimento\\_AutoBiografico\\_no\\_Brasil\\_Esboco\\_de\\_suas\\_Configuracoes\\_no\\_Campo\\_Educacional](https://www.researchgate.net/publication/317673701_O_Movimento_AutoBiografico_no_Brasil_Esboco_de_suas_Configuracoes_no_Campo_Educacional). Acesso em: 1 de ago. 2024.

\_\_\_\_\_. NASCIMENTO, Gilcilene e ANTUNES MEDEIROS DE OLIVEIRA, Roberta. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**. 2016; v.33, p. 111-125. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34949131009>. Acesso em: 2 de ago 2024.

\_\_\_\_\_. Maria da Conceição et al. **Pesquisa auto(biográfica) em educação**: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

\_\_\_\_\_. ANJOS, Ana Maura Tavares **Mapeamento em pesquisas autobiográficas**. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição. Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativas. Curitiba: CRV, 2018.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? *Revista*

GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.83234>.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. *In*: PRENSKY, M. (org). **On the Horizon**. Cambridge: NBC University Press, 2001. p.1-6.

PROENÇA, Maria Alice. **A abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das Miudezas**: Saberes necessários a uma pedagogia que escuta. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

RICHTER, Sandra. **Criança e pintura**: ação e paixão do conhecer. Porto Alegre: Mediação, 2008.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. v. 2, Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 235-247.

RINALDI, Carla. Reggio Emilia: a imagem de criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. *In*: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2022. p. 75-80.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p.43-51.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, Hélio. **A criança e o artista**. Disponível em: <https://arteacao.com/artigos/2017/11/a-crianca-e-o-artista>. Acesso em 15 fev. 2024.

SANTOS, Michele Idaia dos. **A criança na experiência temporal de suas narrativas gráficas**. Revista Signos, [S. l.], v. 31, n. 2, 2011. Disponível em: <https://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/695>. Acesso em: 13 fev. 2025.

SANTOS, Ana Maria; RODRIGUES, Gilvânia Rocha. Descortinando o olhar: contribuições do Projeto Ateliê para a formação docente na perspectiva de duas professoras. *In*: FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto ateliê**: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: M. Pinto e M. J. Sarmento (Coord.), **As crianças: Contextos e identidades**. (9-30). Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

\_\_\_\_\_. Visibilidade Social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

\_\_\_\_\_. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia da Infância e a formação dos professores**. Champagnat, 2013.

\_\_\_\_\_. Infância contemporânea e Educação Infantil: uma perspectiva a partir dos direitos das crianças. In: SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA, Ordália Alves. **Primeira Infância no Século XXI: o direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo**. Oeste, 2013.

SARMENTO, Teresa. Narrativas (auto)biográficas de crianças: alguns pontos de análise. In: PASSEGGI, Maria da Conceição et al. (org). **Pesquisa auto (biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares**. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

SCHWALL, Charles. O ambiente e os materiais do ateliê. In: GANDINI, Lella (org.). **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SIMÕES, A. P. S. A; MAIA, D. P. F; CAVALCANTE, M. C. S. **Projeto “Ateliê na Educação Infantil” da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza: uma tessitura feita a muitas mãos**. In: LIMA, A. M. G; PAIVA, A. C. S. S; GOMES, M. R. V. C. S; SILVA, M. S; BIÉ, E. F; JÚNIOR, H. C. (Orgs.) **Educação como forma de socialização - vol. 6** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora: Fi, 2018.

SMITH, Vivian; BORDINI, Gabriela Sagebin; SPERB, Tania Mara. Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22 (2), 181-190, 2009.

SOUZA, Viviane Sobh e NEIRA, Marcos Garcia. **A domesticação dos corpos infantis: em destaque as práticas escolarizadas na Educação Infantil**. Revista Conexões, v. 12, n. 1, p. 107-125, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/2183>. Acesso em: 26 dez. 2024.

STACCIOLI, Gianfranco; RITSCHER, Penny. **Um laboratório da maravilha: marcas do cotidiano para a construção de uma pedagogia que acolhe o universo das crianças**. Revista Em aberto: Brasília. v. 30, n. 100, set-dez, 2017. p. 159-166.

TAGLIATI, Mirta. Materiais no ateliê. In: BONACCINI, Sabrina. **Ateliê Aberto**. São Paulo: Ateliê Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica, 2023.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VECCHI, Vea. O papel do atelierista. In: **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKII, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZEE, David. **Olhar Oceanográfico**. Disponível em:  
<https://olharoceanografico.com/o-que-sao-os-estuarios>. Acesso em: 15 ago. 2024.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS(AS) RESPONSÁVEIS

(Aos responsáveis pelas crianças)

Este é um convite à participação de seu(sua) filho(a) em pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação do curso de Mestrado em Artes pelo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará - IFCE, intitulada: “Narrativas das crianças sobre o Ateliê de um Centro De Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza”, sob a responsabilidade da Mestranda pesquisadora Renata Facó de Saboia Castro, RG: \_\_\_\_\_ nº de matrícula: \_\_\_\_\_

Quero compreender sobre o que as crianças pensam em relação ao Ateliê, sobre o que fazem nesse espaço e que ajudem a entender, a partir das suas narrativas, sobre como seria um bom ateliê para as crianças.

As crianças que irão participar dessa pesquisa têm 5 a 6 anos de idade. Você não precisa autorizar se não quiser, é um direito seu, e caso permita que a sua criança participe não haverá nenhum problema caso a mesma desista, em qualquer momento da pesquisa. Esclareço que a participação das crianças acontecerá por meio de encontros, que acontecerão no mês de novembro de 2024, dentro da unidade escolar, onde faremos rodas de conversa. Durante as rodas farei perguntas sobre as suas vivências no ateliê e as convidarei para que falem sobre essa tema, desenhem e façam registros fotográficos do Ateliê da sua escola

Nossos momentos serão gravados em áudio e em vídeo e depois transcritos e analisados por mim, pesquisadora responsável, com a finalidade de produção da Dissertação do Mestrado. Ao participar da roda de conversa lúdica, os riscos são: sentir-se constrangida ao ouvir comentários que não concordem; irritar-se ao esperar sua vez de falar; sentir-se obrigada a participar. Caso apresente indícios de quaisquer constrangimentos ou incômodos a dinâmica será interrompida para a garantia dos direitos da criança conforme legislação em vigor e postura acolhedora na pesquisa.

Quanto à imagem reproduzida no vídeo, ela será inteiramente preservada e utilizada para a análise dos dados apenas pela pesquisadora. Quanto aos benefícios, presumimos que na participação haverá o estímulo a criatividade, a imaginação e o alívio de tensões através do diálogo lúdico o que estimula a reflexão crítica sobre as experiências na escola.

O sigilo será garantido, não falarei a outras pessoas que seus filhos estão participando da pesquisa e não fornecerei a estranhos as informações que você ou a criança der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, pelo IFCE, sem indicação do nome.

Peço que assine o termo abaixo caso concorde com a participação da sua criança na pesquisa citada. Qualquer dúvida, estou à disposição através do contato: (85) \_\_\_\_\_

### Consentimento Livre e esclarecido

Eu, \_\_\_\_\_,

RG nº \_\_\_\_\_, responsável pela  
criança \_\_\_\_\_, nascido(a)

em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, matriculada no CEI \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado (a) e concordo com a participação, do(a) meu filho (a) como participante, na pesquisa “ NARRATIVAS DAS CRIANÇAS SOBRE O ATELIÊ DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA”.

---

---

Nome e assinatura do pai/responsável pela criança

---

Renata Facó de Saboia Castro

Mestranda em Artes - IFCE

RG: \_\_\_\_\_ N° de matrícula: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO**

Informação geral: O assentimento informado para a criança não substitui a necessidade de consentimento informado dos pais ou outros responsáveis. O assentimento assinado pela criança demonstra a sua cooperação na pesquisa.

Título da Pesquisa: “Narrativas das crianças sobre o Ateliê de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza”

Pesquisadora: Renata Facó de Saboia Castro

Local da Pesquisa: \_\_\_\_\_

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de crianças para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer. Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

### **Informação aos participantes da pesquisa:**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, seus pais permitiram que você participe. Quero compreender sobre o que você pensa em relação ao Ateliê, sobre o que você faz nesse espaço e que você ajude a entender sobre como seria um bom ateliê para as crianças. As crianças que irão participar dessa pesquisa têm 5 a 6 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se você desistir. Caso aceite nosso convite, esclareço que você participará de rodas de conversa, no CEI, e conversaremos sobre o que você vivencia no Ateliê. Também irei propor que você se expresse através de desenho e da linguagem fotográfica. Não será preciso fazer fotografias de você, mas nossos momentos serão gravados em áudio e vídeo, depois transcritos e analisados por mim, pesquisadora responsável, para que eu possa produzir um documento chamado Dissertação do Mestrado e também, junto com as crianças, façamos um catálogo de coisas boas que devem ter no Ateliê.

Ao participar das rodas de conversa, os riscos que você pode correr são: sentir-se constrangida(o) ao ouvir alguns comentários que você não concorde; irritar-se ao esperar sua vez de falar; sentir-se obrigada(o) a participar. Caso apresente indícios de quaisquer constrangimentos ou incômodos, a dinâmica será interrompida para a garantia de seus direitos. Quanto aos áudios e vídeos que serão gravados, a sua imagem será inteiramente preservada.

Há também coisas boas que podem acontecer! Acredito que na participação há o estímulo a criatividade, a imaginação e o alívio de tensões através do diálogo lúdico o que estimula a reflexão crítica sobre as experiências na escola, nesse caso, no Ateliê.

O que você contar é apenas para a pesquisa, não falarei a outras pessoas que você está participando e não fornecerei a estranhos as informações que você me der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, sem indicação do nome.

Você pode ficar com o meu contato telefônico caso precise tirar alguma dúvida nos momentos em que não estivermos nos nossos encontros. Contato para eventuais dúvidas no telefone: (85)\_\_\_\_\_

### **DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DA PESSOA DA PESQUISA PARA USO DE IMAGEM E ÁUDIO**

Eu li, ouvi a leitura e conversei com a pesquisadora responsável por esta pesquisa, os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar o seu convite e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão.

Eu concordo que os dados coletados nos encontros sejam usados para a pesquisa. Eu entendi as informações apresentadas neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

---

---

Nome e Assinatura da criança

---

Renata Facó de Saboia Castro - Pesquisadora

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

## APÊNDICE C - CARTA DE APRESENTAÇÃO À GESTÃO DA ESCOLA

Com os devidos cumprimentos, apresento a pesquisadora Renata Facó de Saboia Castro, Mestranda em Artes, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) para que possa coletar dados da pesquisa intitulada “Narrativas das crianças sobre o ateliê de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza”, que será realizada no \_\_\_\_\_.

A pesquisa em questão tem como objetivo realizar uma investigação com as crianças da turma Infantil V sobre as suas percepções em relação ao Ateliê da referida unidade escolar. Considerando a escuta das crianças como uma validação de seus direitos, julgamos importante conhecer o que pensam as crianças sobre esse espaço de ampliação das experiências estéticas.

Foram adotados os princípios metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, utilizando como instrumentos: a recolha das narrativas das crianças (de forma oral, através da linguagem pictórica e da linguagem da fotografia) Essa coleta de dados se dará por meio de encontros com um grupo de 6 crianças da turma do Infantil V. As crianças convidadas para a pesquisa serão esclarecidas sobre a participação, assim como seus responsáveis, e somente participarão da pesquisa as crianças que tenham concordado, validando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e a que tenham a autorização de seus responsáveis por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A construção dos dados será iniciada em novembro de 2024, sendo conduzida pela pesquisadora supracitada, sob orientação da Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Peixoto.

Ressaltamos que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas e garante, também, a preservação da identidade e da privacidade da instituição e das crianças participantes.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Secretaria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Fortaleza , 22 de outubro de 2024.

Renata Facó de S. Castro - Contatos:

---

Profa. Dra. Jacqueline Peixoto - Orientadora

---

Renata Facó de Saboia Castro - Pesquisadora

**APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Fortaleza, 24 de outubro de 2024

Sr.(a) Gestor(a) do Centro de Educação Infantil \_\_\_\_\_

Solicitamos autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada “Narrativas das crianças sobre o Ateliê de um Centro De Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza”, a ser realizada no Centro de Educação Infantil \_\_\_\_\_ pela pesquisadora Renata Facó de Saboia Castro mestranda em Artes pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará - IFCE, sob a orientação da professora orientadora Jacqueline Rodrigues Peixoto, que tem como objetivo principal realizar uma investigação com seis (6) crianças da turma Infantil V sobre as suas percepções em relação ao Ateliê da referida unidade escolar. Considerando a escuta das crianças como uma validação de seus direitos, julgamos importante conhecer o que pensam as crianças sobre esse espaço de ampliação das experiências estéticas. A pesquisa utilizará os princípios metodológicos da pesquisa auto(biográfica), tendo como instrumentos a roda de conversa, o desenho e a elaboração de registros fotográficos como forma de recolha das narrativas das crianças. Asseguramos que os dados coletados nesta instituição serão utilizados tão somente para a realização deste estudo e mantidos em sigilo absoluto.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho de vossa senhoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, através do contato da pesquisadora: Renata Facó de S. Castro - celular :  
e-mail:

( ) Concordo com a solicitação ( ) Não concordo com a solicitação

Nome do(a) Coordenador(a)/Diretor(a): \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE E - INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

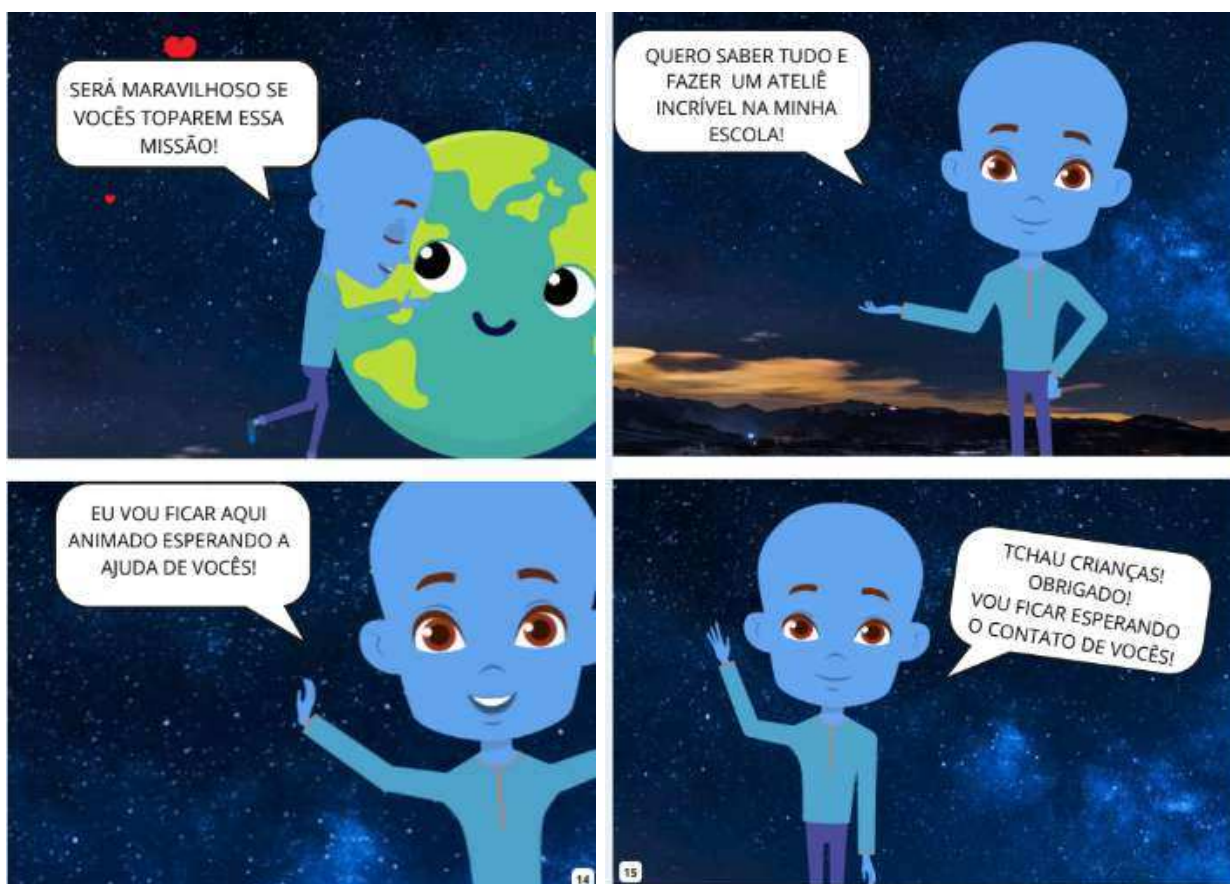
## Áudiovisual do Z - O convite











Produzido por Renata Facó de Saboia Castro  
como recurso metodológico para a pesquisa com  
crianças no Mestrado em Artes do IFCE - 2024