

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Júlia Marina Azambuja dos Santos

A CONSTRUÇÃO ESTÉTICA NOS OLHARES DOCENTES:
um percurso imagético pelos ateliês da Educação Infantil

Porto Alegre
2024

Júlia Marina Azambuja dos Santos

A CONSTRUÇÃO ESTÉTICA NOS OLHARES DOCENTES:
um percurso imagético pelos ateliês da Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Analice Dutra Pillar
Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Júlia Marina Azambuja dos
A CONSTRUÇÃO ESTÉTICA NOS OLHARES DOCENTES: um
percurso imagético pelos ateliês da Educação Infantil
/ Júlia Marina Azambuja dos Santos. -- 2024.
149 f.
Orientador: Analice Dutra Pillar.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Construção Estética. 2. Ateliê. 3. Educação
Infantil. 4. Semiótica Discursiva. . I. Pillar,
Analice Dutra, orient. II. Título.

Dedico a presente dissertação a todas as crianças, que merecem uma proposta pedagógica sensível, assim como a todas as colegas professoras que se engajam na luta diária de defender e qualificar a educação para a primeira infância.

Agradeço à Faculdade de Educação e à professora Analice pela promoção de um espaço de qualidade para meu processo formativo. Agradeço o apoio e paciência da família, do meu companheiro Vitor, dos amigos e das colegas de trabalho, em suas diversas presenças. Agradeço especialmente a Tatiana e a Julia(s) Scalco e Martini. pelo incentivo, conselhos e leituras compartilhadas. Agradeço às professoras e seus olhares, assim como às crianças que motivam a criação de um habitar sensível nas escolas de Porto Alegre.

Convido à todas e todos, que um dia possam visualizar essa dissertação, a serem então, ativistas da infância.
A educação vale a luta.

Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético.

(FREIRE, 1996, p. 45)

RESUMO

A presente dissertação buscou investigar como três professoras de três escolas de Educação Infantil, em Porto Alegre, exploram o espaço do ateliê, em uma perspectiva estética. A construção teórica desta análise foi organizada a partir das ideias de Santaella (1994), Dewey (2011) e Vecchi (2020) no que tange à construção estética. Os olhares docentes são interpretados na perspectiva Freireana (Freire, 1996), enquanto as percepções de espaço na Educação Infantil são fundamentadas nas contribuições de Horn (2017), Ostetto (2012) e Gandini (1999). A abordagem metodológica centraliza-se nos percursos da imagem, em uma perspectiva qualitativa, em caráter de análise documental, utilizando a leitura de imagem baseada pelos regimes de interação e sentido, a partir da Semiótica Discursiva (Greimas, 2012; Barros, 2005; Landowski, 2014) e da Abordagem Triangular (Barbosa, 1998). Desta forma, foi percebido que os três ateliês, enquanto espaço de expressão artística, são explorados não apenas como ambientes físicos, mas como possibilidade conceitual de interações sensíveis entre criança e educadores, em uma experiência compartilhada. A pesquisa revela que as três professoras, ao exercerem um papel ativo na construção estética, desencadeiam um movimento crítico-reflexivo. A interseção entre a prática docente e a estética no ateliê torna-se, assim, um ponto essencial para o desenvolvimento educacional com qualidade na primeira infância.

Palavras-chaves: **Construção Estética; Ateliê; Educação Infantil; Semiótica Discursiva.**

SANTOS, Júlia Marina Azambuja dos. **A construção estética nos olhares docentes: um percurso imagético pelos ateliês da Educação Infantil.** Orientadora: Analice Dutra Pillar. UFRGS, 2024. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

ABSTRACT

The present dissertation sought to investigate how three teachers from three Early Childhood Education schools in Porto Alegre explore the atelier space from an aesthetic perspective. The theoretical framework of this analysis was organized based on the ideas of Santaella (1994), Dewey (2011), and Vecchi (2020) regarding aesthetic construction. The teachers' perspectives are interpreted from a Freirean standpoint (Freire, 1996), while perceptions of space in Early Childhood Education are grounded in the contributions of Horn (2017), Ostetto (2012), and Gandini (1999). The methodological approach is centered on the pathways of the image, adopting a qualitative perspective through documentary analysis, using image reading based on interaction and meaning regimes, drawing from Discursive Semiotics (Greimas, 2012; Barros, 2005; Landowski, 2014), and the Triangular Approach (Barbosa, 1998). Thus, it was observed that the three ateliers, as spaces for artistic expression, are explored not only as physical environments but also as conceptual possibilities for sensitive interactions between children and educators, in a shared experience. The research reveals that the three teachers, by actively engaging in aesthetic construction, trigger a critical-reflexive movement. The intersection between teaching practice and aesthetics in the atelier thus becomes an essential point for quality educational development in early childhood.

Keywords: Esthetic Construction; Workshop; Early Childhood Education; Discursive Semiotics.

SANTOS, Júlia Marina Azambuja dos. **A construção estética nos olhares docentes: um percurso imagético pelos ateliês da Educação Infantil.** Orientadora: Analice Dutra Pillar. UFRGS, 2024. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Cenário Tempos, 2021	74
Figura 2 - Ateliê 1 - Criação	94
Figura 3 - Arquiteturas de Jogo	97
Figura 4 - Minha Terra, Sua Terra, 2001	98
Figura 5 - Ateliê 2 - Fantasia	100
Figura 6 - Garota em frente ao espelho, 1932	102
Figura 7 - The Studio Mirror, c. 1916	
Figura 8 - Ateliê 3 - Encontro	105
Figura 9 - La Familia en el alegre verdor - 2019	108
Figura 10 - Sem título. Autorretratos Acéfalos - 2010	114

SUMÁRIO

SUMÁRIO	9
Sobre o espaço habitado pela memória	4
Por Mais Contextos para Habitar a Infância	19
1. INTRODUÇÃO	20
1.1. Justificativa	20
1.2. Revisão de literatura	24
1.2.1 Pesquisas sobre Ateliê na Educação Infantil	30
1.3. Objetivos	34
1.3.1. Objetivo Geral	34
1.3.2. Objetivos Específicos	34
1.4. Problema	34
Caminhos teóricos percorridos	35
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	36
2.1. Construção Estética	36
2.2 Olhares Docentes	41
2.3 Os Espaços na Educação Infantil	46
2.4. Percursos da Imagem	49
2.4.1 Abordagem Triangular	51
2.4.2 Semiótica Discursiva	52
2.5 Perspectiva da Experiência na Primeira Infância	54
3. REGIMES DE INTERAÇÃO E SENTIDO	60
3.1. Da programação	61
3.2. Da manipulação	61
3.3. Do ajustamento	62
3.4. Do acidente	62
4. O ATELIÊ	66
4.1 Reggio Emilia	68
4.2 Loris Malaguzzi e a Estética	69
4.3 Presença dos conceitos de espaço: Relação Brasil Itália	71
4.4 A Educação Infantil na Rede Municipal de Porto Alegre	72
4.4.1 O Espaço no Cenário Tempos	75
Percurso Metodológico	78
5. METODOLOGIA	78
5.1. Participantes da pesquisa	80
5.2 Levantamento de Escolas	82
5.3. Critérios para escolha do material empírico	83
5.4. Procedimentos	84
5.5 Material empírico	85
5.6 Análise dos dados	86
O Percurso Imagético: Ateliês Em Rede	88
6. ATELIÊS EM REDE	89

Ateliê 1 - Criação	94
Ateliê 2 - Fantasia	100
Ateliê 3 - Encontro	105
6.1 Das interações e construções visualizadas	109
6.2 O olhar que habita: imagens autorretratos	112
7. Considerações Finais	117
(F)in(s)ícios de percursos imagéticos: o ateliê como presença do sensível	117
7.1 Desdobramentos e Implicações para a Rede	122
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE	132
APÊNDICE A - Convite às Diretoras das Escolas	132
APÊNDICE B: Termo de Autorização de Concordância da Instituição	133
APÊNDICE C - TCLE – Participante	134
APÊNDICE D - Autorização Uso Imagens para fins de Pesquisa	137
APÊNDICE E: Formulário Online	138
APÊNDICE F: Respostas Informadas no formulário online	141

A top-down view of a table where several children are engaged in a drawing activity. The table is light green and holds several clear glass jars containing different colored paints (pink, green, red, black). Wooden sticks are used as brushes and are placed in the jars. White sheets of paper are spread across the table, with children's hands visible as they draw. Some drawings include simple figures, a large face, and abstract shapes. The text 'Sobre o espaço habitado pela memória' is overlaid in the center in a bold, italicized black font.

***Sobre o espaço
habitado pela
memória***

Somos as memórias que temos e as responsabilidades que assumimos. Sem memória não existimos, sem responsabilidade, talvez, não mereçamos existir. (Saramago, 1995, p. 63)

Escolho a frase de José Saramago para iniciar esta escrita, pois minha trajetória se compõe a partir da relação destas duas palavras: memórias e responsabilidade. Responsabilidade com a educação, com a sociedade, com o meu lugar no mundo. Memórias de afeto, de relação com os outros, de exemplos. De uma família de muitos professores, cientes do viés crítico presente na ação de educar, posso dizer que a educação me afetou de tal forma que não cabia outra opção além de lecionar. Desde pequena, a curiosidade, a experiência e a descoberta foram grandes e prazerosas companheiras. Minha família incentivou o desenvolvimento artístico e cultural, enfatizando principalmente a importância de criar uma trajetória relacional com a arte. Essas conexões, ao longo da minha constituição como professora, deixaram de ser apenas uma motivação, transformando-se em razão, ação e, principalmente, em afeto.

Trajetória acadêmica

Iniciei a graduação em Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2015, pensando em possibilidades para além da profissionalização, pois sempre gostei muito de estudar e vi neste curso um espaço para aprender para a vida, isto é, construir conhecimentos que ampliassem meu olhar sobre as organizações sociais em geral. Quando iniciei o curso, ainda pensava na possibilidade de me profissionalizar em outras áreas, como a biologia ou a música, campos de conhecimento que sempre me interessaram. Porém, a cada semestre cursado, fui me construindo como professora de Educação Infantil, me encontrando nessa área, me aprofundando nos conceitos apresentados pelas disciplinas que tratam dessa etapa de vida, como a importância da afetividade, do olhar atento, das compreensões sobre o

desenvolvimento infantil e da responsabilidade do cuidar e educar, ações indissociáveis.

No segundo semestre, fui convidada pelo professor Luís Armando Gandin, meu professor na disciplina de Seminário Educação e Sociedade, a participar de uma bolsa administrativa na Revista Educação & Realidade. Foi no ambiente da Revista que adquiri uma nova relação com o espaço da Universidade e, principalmente, tive acesso a materiais atualizados no campo da educação, como as produções oriundas de pesquisas submetidas à Revista. Essa vivência foi importante em meu processo formativo porque me instigava a conhecer novos autores e assuntos e dar continuidade aos meus estudos para além da sala de aula.

Após um semestre junto à Revista Educação & Realidade, em 2016, recebi o convite da professora Analice Dutra Pillar, para dar continuidade, na mesma função, junto à Revista GEARTE, do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE). O mundo artístico sempre esteve presente em minha vida, porém pude aprender e ampliar meus conhecimentos sobre artes visuais nos dois anos que estive junto ao Grupo e iniciar um exercício crítico reflexivo, que se refletiu na minha escolha pela linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo, na temática Educação e Artes Visuais, no curso de mestrado.

Das maiores aprendizagens desse período destaco a responsabilidade com a pesquisa, a busca do conhecimento, o respeito à criatividade e à experiência do outro. Aprendi durante as reuniões, nas conversas e no cotidiano da bolsa, sobre um olhar verdadeiramente significativo no estudo da arte, valorizando as produções e a caminhada de cada autor que por ali passava. Essas partilhas me ensinaram para além do conteúdo, pois dessa valorização do outro, nasceu um olhar de responsabilidade com os saberes, uma relação honesta. O respeito à experiência criou em mim o desejo de ampliar minha formação, dando mais espaço para o aprofundamento de conceitos artísticos nos meus estudos dentro do curso de Pedagogia. Neste tempo, como bolsista na Revista GEARTE, conheci a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa (1998). A Abordagem Triangular me tocou como estudante pelo seu eixo de experiência com as artes, pensando nos três

pilares — *leitura, contextualização, fazer* — e no envolvimento do sujeito com seu próprio fazer artístico.

Durante meu quinto semestre, cursei a disciplina de Educação e Artes Visuais, na qual pude vivenciar com um olhar diferente a relação das artes visuais com a prática docente. Uma das perguntas mais inquietantes que a professora Analice fez durante nossas aulas e que hoje permeia minha escolha pela qualificação docente, se refere às lembranças das experiências artísticas que tínhamos em nossa educação básica. A cada dia que atuo na educação, percebo o quanto minha trajetória, desde a infância, se entrelaça com minhas escolhas profissionais.

Escolhi seguir nos espaços da Educação Infantil ao realizar meu estágio obrigatório do curso de Pedagogia, vivenciando esse tempo em um Jardim de Praça da rede municipal de Ensino de Porto Alegre (RS), no qual pude propiciar diferentes experiências artísticas em meu projeto de turma, intitulado *Identidades: possibilidades do cotidiano em uma turma de Jardim*. Com o espaço potente, apoio da equipe e prática crítico-reflexiva, realizei diversas proposições que envolveram o pertencimento das crianças no espaço, com criatividade, tempo de experimentar e na reinvenção de materialidades. Novamente, com essa vivência, pude perceber a importância do aprofundamento contínuo das educadoras e de conhecer a trajetória de quem educa, compreendendo assim suas escolhas e processos individuais.

Durante toda a graduação, me mantive atenta às discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), que, na época, encontrava-se em processo de construção. Ciente da necessidade de compreensão acerca das políticas curriculares educacionais e suas normativas para o exercício docente, utilizei o espaço de pesquisa, que é o Trabalho de Conclusão de Curso, para aprofundar dois assuntos que me interessam: as normativas vigentes e a proposta pedagógica italiana de Reggio Emilia¹. Intitulado de *“Currículo, BNCC e planejamento: composições de uma*

¹ Reggio Emilia é uma região no nordeste da Itália, referência no campo da educação para a primeira infância, conhecida principalmente pela proposta do educador Loris Malaguzzi, em que coloca a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, em um conceito de pedagogia da infância (Rinaldi, 2021).

professora de crianças pequenas” (SANTOS, 2019) e orientado pela professora Simone Santos de Albuquerque, pesquisei sobre as influências das normativas vigentes no planejamento das professoras de Educação Infantil, por meio da análise documental da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEIs (BRASIL, 2010). Aprofundei, também, a leitura de importantes autoras como Maria Carmen Barbosa (2009), Sônia Kramer (2003), Luciana Ostetto (2012) e Marita Redin (2007), que são referências na área. As conclusões do trabalho mostraram que a formação das professoras de crianças precisa ser aberta, de qualidade e que enfatize os diferenciais da Educação Infantil em seu compromisso como primeira etapa da formação do sujeito. Essa temática continua sendo um dos meus interesses de pesquisa. Ao finalizar a graduação, busquei me especializar na área, realizando um curso de pós-graduação em Educação Infantil, no Centro Universitário Internacional (UNINTER), de 2019 a 2020, o qual agregou novas e atualizadas possibilidades aos conhecimentos que já trazia da Pedagogia. Fiz, também, uma segunda especialização, em Educação Especial e Inclusiva, pela Universidade La Salle, de 2020 a 2021, procurando aprimorar meu conhecimento sobre as crianças e suas diferenças nos espaços escolares.

Trajetória profissional

A partir dessas escolhas e reflexões, nasceu, então, a necessidade de vivenciar a escola. Busquei experiências em estágios, trabalhando, em minha primeira turma, com crianças de 3 a 4 anos, no Colégio La Salle, no município de Canoas, no ano de 2017. Nessa escola, fui estagiária, auxiliar de turno e depois de dois anos retornei como professora referência de uma turma de pré-escola (5 a 6 anos). Durante esse período, pude vivenciar a teoria na prática das salas, identificar e perceber de que forma os processos pedagógicos, referentes ao desenvolvimento infantil, aconteciam no cotidiano da turma e, também, no meu fazer docente. Fixei meu interesse na ação na Educação Infantil e, a partir disso, me aprofundei nesse campo teórico. Buscava, em cada leitura e oportunidade, compreender a pedagogia direcionada às crianças, uma pedagogia da experiência, da troca e do respeito

às infâncias. Tal procura me moveu ao estudo de propostas alternativas, isto é, que fogem da organização tradicional das escolas de Educação Básica. Essas propostas buscam erradicar, de creches e pré-escolas, a visão assistencialista ou preparatória que ainda permeia em alguns desses espaços.

No ano de 2018, no oitavo semestre do curso de Pedagogia, recebi o convite para ser professora referência em uma nova escola privada de Educação Infantil em Porto Alegre (RS), a Cotidiana, que se tornou uma das bases dos meus interesses de estudo hoje, pensando na relação das trajetórias das professoras com suas escolhas curriculares. Nessa escola, aprendi a ter coragem e a questionar padrões pré-estabelecidos da cultura escolar, como alguns movimentos da rotina, da forma de se relacionar com as crianças, da organização do planejamento e, também, do papel das professoras nesse espaço, não como alguém que transmite conhecimentos, mas como alguém que vivencia, constrói e os media junto às crianças.

Foi nesse espaço que aprofundei meus conhecimentos sobre a proposta pedagógica italiana de Reggio Emilia, pensada pelo educador Loris Malaguzzi. Iniciei meus estudos sobre as propostas de ateliê e as explorações heurísticas, espaços que garantam, principalmente, o tempo de experimentar e conhecer as possibilidades do mundo para as crianças. Um dos cursos extracurriculares mais significativos para minha trajetória foi *“O papel do Atelierista na Escola da Infância”* com Paulo Fochi e Josiane Pareja. As discussões despertaram, ainda mais, minha certeza de buscar conhecimento acerca da experiência artística na escola, principalmente relacionado à desconstrução de ideias mais tradicionais de materiais de arte, como as folhas para colorir/copiar ou o uso apenas do lápis de cor como recurso criativo.

Inclusive, durante o ano que trabalhei na escola Cotidiana, participei do grupo de estudos *“Ateliê na Educação Infantil: participação e protagonismo das crianças”* ministrado pela professora Queila Almeida Vasconcelos, que foi referência importante no meu processo formativo inicial. Com a professora Queila realizei a disciplina de Ação Pedagógica de 0 a 10 anos, na graduação, além de ser assessorada por ela, como professora na escola Cotidiana. Nesse grupo de estudos, havia a participação de diversas professoras, oriundas de

diferentes espaços escolares que compartilham seus projetos e ideias do seu fazer docente. Além do aprofundamento teórico, o espaço do grupo se tornou um lugar de partilha e apoio. Saber que há muitos profissionais potentes em diversos lugares, trabalhando com diferentes crianças e oportunizando uma educação significativa para elas, move ainda mais a vontade de continuar aprimorando meus conhecimentos.

Nos últimos meses do curso de Pedagogia, fiz um concurso público para professora de Educação Infantil do município de Porto Alegre, no qual fui aprovada e tive a alegria de tomar posse antes mesmo da cerimônia de colação de grau no Salão de Atos. Iniciando minha carreira como funcionária pública, fui lotada na Escola Municipal de Educação Infantil Humaitá (EMEI Humaitá), escola em que atuei entre 2019 e 2022.

Esta posição profissional foi um sonho realizado. Trabalhar em uma escola pública, que garante um espaço de olhares singulares dentro do coletivo, se torna um dos meus grandes orgulhos e, também, responsabilidade enquanto professora. Com a garantia desse espaço, pude aperfeiçoar minha prática com crianças. Dentro das possibilidades, propus, em meus planejamentos e propostas, momentos que envolvam a exploração das diversas materialidades disponíveis, contato e respeito com a natureza, tempo para experimentar, olhar atento, priorizando o protagonismo das crianças e mantendo como exercício diário a reflexão sobre a minha prática.

No ano de 2023, fui convidada a compor a equipe de assessoramento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, propondo um trabalho voltado à qualificação, acompanhamento e formação das escolas de Educação Infantil da rede própria e parceira de nosso município. Neste processo, tenho acompanhado com maior amplitude uma rede de projetos, ideias e ações qualificadas e voltadas para a primeira infância, assim como os desafios dessa etapa, que se mantém em constante construção.

A partir dessa e de outras experiências nos espaços escolares, pude perceber o quanto é subtraído das crianças o tempo de experimentar. Muitas vezes substituído por tarefas rápidas, para cumprir o planejamento feito sob um protocolo, esperando apenas um produto final. A temida bagunça, a

preocupação com o material, com o registro, com um resultado são alguns fatores que aparecem antes mesmo da tentativa de fazer. A apreciação artística, neste “modo” de ser escola, parece estar fora dos objetivos curriculares. Conhecer obras de arte, explorar sua história, vivenciar o contato com as materialidades e até mesmo incentivar futuros artistas, muitas vezes, não aparecem no espaço da Educação Infantil, mesmo sendo uma das etapas com maior tempo para essa exploração, combinado à relevância da experiência artística para a formação do sujeito, pois como lembra Ana Mae Barbosa (1998, p. 16),

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Nesse movimento de reflexão-ação-observação vejo a importância de compreender a construção estética nos olhares das professoras que atuam na Educação Infantil. Pensar possibilidades que qualificam esse entendimento e que garantam que, mesmo que as trajetórias das professoras, em relação à experiência artística, não tenham sido suficientes, elas possibilitem um espaço de qualidade da experiência para as crianças, quebrando esse ciclo limitador, que ainda permeia nas salas da educação da primeira infância.

Ser professora de crianças envolve uma infinidade de dúvidas e incertezas que precisam ser motivadoras da construção de conhecimentos e de possibilidades. Os estudos pedagógicos necessitam ser pensados e desenvolvidos a partir das vivências escolares. Para quem está dentro da escola, manter o olhar crítico reflexivo diariamente é uma tarefa primordial. Como bem justifica Nóvoa (2011, p. 20),

[...] As nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor atuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

Entendo, assim, que as teorias e pesquisas que tratam sobre esse espaço, com todas as suas singularidades, precisam ser desenvolvidas motivando possibilidades inovadoras para o futuro, pois a escola não é

momentânea, ela é constante. A escola é um espaço potente para experimentar e conhecer o mundo.

A etapa da Educação Infantil necessita de profissionais que a valorizem e que a qualifiquem através do seu próprio aperfeiçoamento profissional. Quando estudamos e buscamos novas possibilidades, em um movimento contínuo de construção de saberes, nos responsabilizamos em retornar estes aprendizados para o ambiente escolar. Pesquisar sobre essas experiências e trajetórias não está relacionado a criticar as escolhas dos profissionais, nem julgar sua caminhada, mas em oportunizar estratégias, em que seja possível o envolvimento com a arte, de todos os sujeitos educativos, para que não se ensine, mas se *contamine*² com ela, como diria Ana Mae Barbosa.

A relação entre memória e responsabilidade se evidencia ao olhar para minha trajetória, vendo o quanto cada uma dessas lembranças e escolhas constroem a pedagoga e pesquisadora que sou atualmente. Das memórias educativas surge o afeto como ponto de encontro de todas as aprendizagens, as experiências e as descobertas, que me acompanham desde a mais antiga lembrança. E talvez, por este motivo, hoje me sinto tão responsável em retornar à educação tal afeto que ela me proporcionou, pois da memória de uma infância curiosa nasce uma professora ciente da importância do processo ético, estético e político que se coloca a educação.

² Palestra em vídeo do *Youtube*, no canal Sesc São Paulo, publicado em 17 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ROz0EP0dkc0>



Atravessamentos

Como indicado em minha trajetória profissional e acadêmica, as pedagogias alternativas, como a de Reggio Emilia, surgem em minha vida como uma possibilidade de um olhar diferenciado para a Educação Infantil. Assim, através dos meus encontros formativos, cursos, leituras e pesquisas, algumas inspirações foram incorporadas em minha ação pedagógica desde minha primeira experiência como professora, ressaltando a importância de entender essas propostas como inspirações. Mantendo, no entanto, um movimento de olhar com sensibilidade para a realidade disposta em cada turma, em cada criança, em cada cidade, comunidade, território, criando relações que evidenciem as potencialidades presentes.

Ao pensar nas possibilidades de direcionar minha pesquisa de mestrado, principalmente após minha qualificação do projeto, refleti sobre o espaço da minha prática pedagógica como professora de Educação Infantil, no ato de pesquisar sobre espaços e construção estética. A partir desse processo individual de investigação, direcionei meu olhar para o espaço ofertado pela escola que atuei no ano de 2022, o ateliê. Este surgiu a partir do convite de renovar um espaço da escola, combinando a sensibilidade da equipe educativa em prever um tempo para a experiência, conceito que tem sido o cerne de práticas pedagógicas com qualidade na Educação Infantil.

Assim, o espaço físico foi reestruturado e um projeto criado no intuito de complementar os momentos de planejamento das professoras referências. Neste projeto, além da organização do ambiente, também foram desenvolvidas ações pedagógicas envolvendo os princípios da escola, presentes em seu projeto político pedagógico, assim como a demanda das organizações curriculares da rede que, no mesmo ano, instituiu a normativa Cenário Tempos (2021).

O ateliê atendeu cinco turmas, durante o ano de 2022, ano no qual eu estava como referência do projeto. A primeira ação efetiva foi a organização do espaço, que antes era considerado uma sala multimídia. Assim, foi planejada a disposição dos materiais em estantes, a coleta de materiais não estruturados e de elementos da natureza, pensando em compor um espaço que pudesse compreender tanto uma imersão artístico cultural, com obras de arte

disponíveis para as crianças, por exemplo, quanto um envolvimento brincante com a natureza.

Muitas propostas criadas no projeto ao longo deste ano vieram de referências de diferentes pedagogias como, por exemplo, a inspiração nos jogos heurísticos, baseado nos estudos de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006), assim como do estudo da proposta pedagógica de Reggio Emilia, principalmente dos estudos de Loris Malaguzzi. A abordagem Reggio Emília é conhecida por sua ênfase na aprendizagem baseada na expressão criativa, na interação social e na investigação das crianças. A ideia que organizou minhas escolhas pedagógicas como atelierista vêm da apresentação e apropriação de diferentes materiais que não dizem o que é necessário fazer, ou que são apenas distrativos para as crianças, ofertando combinações de materialidades que possam instigar um pensamento de criação, assim como uma imersão baseada na educação estética, para que elas façam um movimento crítico do pensar através das suas brincadeiras.

Na Educação Infantil, essa ideia composta do brincar heurístico trabalha com o que chamamos de materiais não estruturados, através do conceito disposto acima. Foi pensado, por exemplo, que o primeiro contato das crianças fosse com tempo disponível para livre exploração, para que elas se sintam confortáveis em criar suas conexões com as materialidades, com o espaço e com o brincar. Desta forma, o conceito de continuidade aparece como de suma importância, combinado a disposição de tempo e a organização dos grupos de crianças, pensando na singularidade de cada experiência.

É importante destacar que, pensar em uma proposta que respeite os princípios de uma pedagogia da infância, depende da compreensão das educadoras na diferenciação do tempo compreendido pelas crianças. Algumas vezes, pode parecer cansativo repetir a mesma proposição por semanas seguidas, mas este movimento é importante para que os direitos das crianças sejam garantidos, pois é na continuidade que se cria vínculo. Muitas vezes, em um primeiro contato com alguma materialidade, as crianças se sentem receosas em testá-la. Porém, na observação dos seus pares, assim como no apoio das educadoras, em uma nova apresentação, ela pode compreender as

potencialidades daquele brincar, criando vínculos e explorando por diferentes perspectivas, conforme seu próprio interesse.

Para planejar a proposta do ateliê também foi necessário pensar em cada uma das cinco faixas etárias atendidas pela escola. Neste passo, é importante conhecer e se apropriar das normativas vigentes, como a BNCC (BRASIL, 2018), que traz os objetivos de aprendizagem para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, além dos campos de experiência. Os campos de experiência, os direitos de aprendizagem e os objetivos, podem ser importantes pontos de partida para iniciar a organização do planejamento, combinado a conhecer o espaço da escola, os materiais disponíveis e o tempo proposto. No projeto ateliê, cada turma tinha em média duas horas, dentro de sua jornada diária. Assim, considerando o tempo disponível para as demandas do cotidiano, como sono, higiene e alimentação, era possível fazer pequenos grupos de quatro ou cinco crianças, em uma média de 20 minutos, lembrando da organização entre os grupos das propostas, para que todas as crianças recebessem o convite estético para brincar da mesma forma.

Após um ano junto ao projeto e, também, como referência de uma das turmas de Jardim, a ideia de pensar sobre espaços e suas possibilidades estéticas para as crianças cresceu em meus estudos pedagógicos. Ao longo da escrita do projeto de dissertação e após o momento de qualificação, algumas ideias de delimitação de temática foram surgindo e o ateliê apareceu como uma possibilidade de expandir os conceitos da construção estética, da perspectiva docente e do olhar para os espaços. Pois, assim como na escola em que atuei, outras instituições da rede pública de Porto Alegre possuem este espaço pensado para proposições artísticas, visando uma relação direcionada do campo da arte com a Educação Infantil.

Com esse fator de união destes dois campos, que já podem ser visualizados em potência³ nas salas de Educação Infantil, chego à ideia de pesquisa que permeia minha prática pedagógica, mas principalmente se

³ No contexto da Educação Infantil, o termo "potência" refere-se à capacidade inerente das crianças para aprender, explorar e se desenvolver plenamente. Indica a riqueza e a diversidade das habilidades, interesses e experiências que as crianças trazem consigo. Essa abordagem enfatiza a importância de práticas educativas sensíveis, inclusivas e respeitadas, que valorizem as individualidades e promovam o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas necessidades, interesses e potenciais únicos.

interessa pelo o que vem acontecendo na rede em que atuo. Realizo este trabalho pensando em ampliar meu olhar como pedagoga e pesquisadora, evidenciar as belezas presentes nas escolas públicas e pensar estratégias que qualifiquem e respeitem as crianças da Educação Infantil.

Essa dissertação está organizada em sete capítulos, que em cada abertura de páginas possui uma apresentação fotográfica que compõem minha construção estética como professora, de propostas realizadas em minha trajetória nos ateliês. Na Introdução são apresentados a justificativa, a partir da ideia de contextos que habitam as infâncias, a revisão de literatura, os objetivos geral e específicos e o problema, que se constrói alicerçado na pergunta: *Como tem sido explorado o espaço do ateliê, em uma perspectiva estética, por professoras que atuam na Educação Infantil da rede municipal de Porto Alegre?*

No segundo capítulo são desenvolvidos os pressupostos teóricos, indicando os caminhos teóricos percorridos, relacionados aos conceitos apresentados no título da presente dissertação: da construção estética, a partir das ideias de Santaella (1994), Dewey (2011) e Vecchi (2020); dos olhares docentes, em uma perspectiva Freireana (Freire, 1996); das percepções de espaço na Educação Infantil, fundamentadas em Horn (2017), Ostetto (2012) e Gandini (1999); dos percursos da imagem, caráter também metodológico deste trabalho, considerando a centralidade da Semiótica Discursiva (Greimas, 2012; Barros, 2005; Landowski, 2014) e o aporte da Abordagem Triangular (Barbosa, 1998). Também são desenvolvidas ideias sobre a perspectiva da experiência na primeira infância.

O terceiro capítulo inicia desenvolvendo os regimes de interação e sentido, a partir de suas relações com a construção de significações. São apresentados quatro regimes de interação: programação, acidente, manipulação e ajustamento (Landowski, 2014).

O quarto capítulo desenvolve o conceito de ateliê, traçando uma relação entre os conceitos de Reggio Emilia, Loris Malaguzzi e a Estética. Reflete-se, desta forma, sobre a presença dos conceitos de espaço promotores da experimentação de diferentes materialidades e seus potenciais na Educação

Infantil da Rede Municipal de Porto Alegre e no Cenário Tempos (PORTO ALEGRE, 2021).

No quinto capítulo é desenvolvido o percurso metodológico, através da abordagem qualitativa, utilizando a leitura de imagens amparada na sociossemiótica de Landowski (2014). Neste capítulo são apresentados os participantes da pesquisa, os critérios para escolha do material empírico, os procedimentos, o material empírico e a proposta de análise dos dados.

O sexto capítulo, intitulado ateliês em rede, apresenta o material empírico principal da pesquisa, construindo o percurso imagético a partir da leitura de imagem baseada na semiótica discursiva, pautada nos regimes de interação e sentido. O sétimo capítulo apresenta as considerações finais, seguido das referências e finalizando com os apêndices.



***Por Mais Contextos para
Habitar a Infância***

1. INTRODUÇÃO

1.1. Justificativa

Criar diferentes contextos de aprendizagem, utilizando os espaços dispostos nas escolas de Educação Infantil, tem sido uma das estratégias que as professoras encontraram para possibilitar um tempo para a expressão artística em suas práticas com crianças. A ideia do espaço como terceiro educador surge como motivadora neste momento em que a estrutura escolar se diferencia de outras etapas da educação básica, como os anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, movimentando possibilidades artísticas para além da folha de ofício.

Nessa concepção do espaço, o olhar estético se torna um movimento de ação pedagógica qualificada, apresentando imersões artístico-culturais diferenciadas para as crianças, que podem criar suas próprias relações e seus próprios processos de aprendizagem, com tempo disponível e através de ricos contextos. Além disso, possibilitar um espaço atraente e convidativo para as crianças desconstrói a representação das educadoras num papel expositivo, de transmissão de conhecimento, garantindo um ambiente seguro e motivador para que as crianças possam ser agentes de suas próprias investigações, em diferentes trajetórias de aprendizagem.

A ideia de pesquisar sobre os ateliês, espaços em contextos de aprendizagem, sob a perspectiva do olhar das professoras de Educação Infantil surge da importância de evidenciar práticas qualificadas que vem acontecendo nas escolas públicas da primeira infância em nossa cidade, promovendo uma discussão que envolva expressão, respeito e sensibilidade.

Onde a arte/educação se entrelaça

A proposta de arte/educação, propagada por Ana Mae Barbosa, remete a um processo de aprendizagem que conecta a criação, a leitura e a contextualização atravessando diversas áreas de conhecimento, como a criatividade, os aspectos emocionais, a interpretação e a criticidade (Barbosa, 1998). As propostas artísticas precisam ser pensadas como um ambiente potente, que garanta experiências com qualidade e sensibilidade.

Este processo precisa acontecer não só com as crianças, mas também, ser garantido e experienciado pelas educadoras, pois como destaca Evalte (2019, p. 64) “o professor precisa aprimorar sua educação estética durante sua formação para que possa mediar situações que promovam a educação estética de seus alunos”. Assim, através do envolvimento de todos os sujeitos escolares com estes processos educativos possibilita-se uma melhor qualidade na proposta artística das escolas. A partir dessa perspectiva, consideramos que a combinação de pesquisa, aprofundamento teórico e prática pedagógica crítico-reflexiva pode ser o caminho necessário para enfatizar a potencialidade artística que temos como sociedade, utilizando o papel social da escola para promover uma relação viva, honesta e potente com as artes visuais, em especial com a construção estética.

A arte, muitas vezes, desafia as normas estabelecidas e provoca reações emocionais e intelectuais nos observadores. Isso pode ser especialmente enriquecedor no contexto educacional, pois incentiva os alunos a questionar, interpretar e discutir as obras de arte de maneiras diversas e profundas. A expressão criadora, intrinsecamente ligada à arte, é uma manifestação da individualidade e da capacidade de um indivíduo de dar forma às suas ideias e emoções.

Ao olhar para as escolas de Educação Infantil encontramos, em muitas, o desenvolvimento de práticas que não priorizam a criança como sujeito de direitos, não propiciam o conhecimento de mundo através de olhares menos adultocêntricos. As artes visuais possibilitam propor um espaço de expressão de ideias, de imaginação e de criatividade. Como ressalta Martins (2019, p. 2400), “a arte provoca um modo de pensar, mas muitas vezes na escola, ela é apenas técnica, espaço de lazer menos importante”. Mas qual o lugar destes saberes e fazeres pedagógicos no currículo escolar?

A esse respeito, Evalte (2019, p. 37) observa que, “em geral, professores, sem um aporte a respeito das artes visuais, direcionam atividades nas salas de aula. Muitos pedagogos, com poucas noções acerca do ensino da arte, repetem aquilo que viram seus professores fazerem”. Ocorre que, frequentemente, as professoras acabam reproduzindo práticas a que foram acostumadas em sua vida escolar, formando um ciclo disciplinador, que não

possibilita o conhecimento das linguagens da arte e o desenvolvimento da criatividade, tanto para o docente quanto para seus educandos.

Quando questionamos os educadores e educadoras sobre quais práticas artísticas estes experienciaram em sua vida escolar percebemos o quanto essa vivência pode influenciar na sua concepção atual sobre as artes visuais e seu ensino. Uma educadora que vivenciou o incentivo às artes visuais e à criatividade, traz em seu repertório sensibilidade e valorização dessa área de conhecimento, estimulando e visualizando sua potência na ação com as crianças.

Freire (2003, p. 20) nos lembra que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, porém ainda vivenciamos práticas mais envolvidas no desenvolvimento do letramento, da escrita, do registro, das manualidades sem intencionalidade do que com a apresentação e a experimentação do mundo para as crianças. De acordo com Martins (2019, p. 2393), “é preciso quebrar estes modelos, e isto causa muito desconforto.” Práticas que sejam cômodas para as educadoras, que não façam a temida bagunça e que mantenham tudo e todos em uma “forma”, sem respeitar as particularidades de cada sujeito envolvido no processo.

Por que, então, estudar e focar especificamente no campo da Educação Infantil? O processo histórico dessa etapa de ensino passou por diversas transformações e, ainda hoje, vivencia-se a necessidade de validação constante de suas práticas, pois diferente de outras etapas da educação, a Educação Infantil nasceu de um viés ligado ao cuidado e à assistência. Perrenoud (2001) lembra que é necessário ao professor o desenvolvimento de algumas competências para uma ação pedagógica de qualidade às crianças, como aprender a refletir. A ação pedagógica na primeira etapa da Educação cobra dos profissionais da educação envolvimento e entrega para além da sua formação profissional, compreendendo também suas concepções pessoais.

Barbosa e Faria (2015, p. 11) ressaltam que “A educação da criança permanece no campo de luta e resistência à medida em que seus protagonistas se encontram sempre às voltas com o espectro que ronda o mundo dos pequeninos, o espectro da forma escolar”. Para além da forma

escolar, há novos seres querendo conhecer o mundo e todas as suas possibilidades.

E por que evidenciar a arte na Educação Infantil? Temos um espaço potente nesta etapa para valorizar essas características e fugir da forma escolar, enaltecendo o desenvolvimento infantil e garantindo a capacidade de criar, imaginar e apreciar a boniteza da infância, em toda poética da palavra. Enfatizar a arte na Educação Infantil é uma abordagem pedagógica essencial, dada a importância dos primeiros anos de socialização das crianças na escola, para seu crescimento e desenvolvimento.

Nesse sentido, a arte desempenha um papel fundamental, permitindo que as crianças explorem, expressem e expandam suas mentes de maneiras criativas e autênticas. Esta fase da educação é um espaço potente em que podemos valorizar as características intrínsecas da infância. Como afirmam Pillar e Medeiros (2021, p. 430), a arte possui a notável capacidade de mobilizar as pessoas, promovendo um olhar mais atento às diferenças, incentivando a empatia, aprimorando a sensibilidade e a percepção, e até mesmo promovendo transformações pessoais e sociais.

Através da arte, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais e sociais, aprendendo a comunicar suas ideias, emoções e pensamentos de maneira única. Além disso, a arte permite que elas explorem o mundo ao seu redor, desenvolvendo sua imaginação e criatividade.

É importante ressaltar, como apontado por Barbosa (2017, p. 17), que “até hoje perdura a dificuldade de definições do que é importante se aprender para ensinar arte e qual deve ser a preparação dos professores para realizar a complexa inter-relação entre Arte e Pedagogia”. Essa concepção acerca do processo relacional do ensino de arte na etapa da Educação Infantil, que embasa esta pesquisa, necessita acontecer desde a formação inicial da professora, na licenciatura, perpassar a formação continuada, ser garantido, apropriado e experienciado em todos os sentidos da vida das educadoras que hoje apresentam o mundo e suas possibilidades para as crianças. A eficiência da arte em desenvolver formas sutis de pensar pode ser percebida na maneira como ela nos convida a examinar detalhes, texturas e nuances.

A arte exercita nossa mente para a sutileza, o que é essencial para a compreensão de questões complexas e para a apreciação estética. Como escreve Pontes (2013, p. 177) “se pensarmos o professor como um mediador cultural, percebemos que a escola deve incentivar não só a criação artística das crianças, mas também o exercício de leitura e criação do professor em diferentes linguagens da arte.” Essas escolhas e *desacomodações* podem propiciar um ambiente de aprendizagem mútua, entre alunos e educadoras “desde que se disponham a procurar em si mesmos o caminho de produzir, apreciar e contextualizar seus conhecimentos de Arte.” (Machado, 2017, p. 345). Assim, a ação pedagógica precisa garantir um espaço de relação com a expressão, com o sensível e com a boniteza do mundo em cada mancha de tinta ou risco de giz que oportunizamos na vida de cada criança da Educação Infantil.

1.2. Revisão de literatura

Com o objetivo de compreender como essa dissertação dialoga com o que já foi produzido e situar a sua contribuição para a área da educação, foi realizada uma revisão de literatura. Essa revisão foi realizada entre os meses de março a agosto de 2022. A partir da seleção dos seguintes descritores: *Educação Infantil - Formação Docente - Experiência Artística*, foi optado por analisar trabalhos e artigos publicados a partir do ano de 2017, tendo como princípio as normativas vigentes atuais, principalmente a Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017 (sua versão final publicada em 2018). Buscando, também, enfocar o contexto da Educação Infantil brasileira e valorizar a nossa produção científica, foram selecionados apenas trabalhos realizados em nosso país.

Pensando na pertinência dentro do campo de estudo e na amplitude de alcance, foram delimitadas as plataformas, escolhendo o Portal de Periódicos da Capes, a Biblioteca Digital Scielo, o Lume UFRGS e o Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES. A Tabela 1, que segue, traz o número de trabalhos encontrados nessas bases de dados, quanto aos primeiros resultados e depois da leitura dos resumos e introduções, aqueles com enfoque temático relacionados com a área de arte.

Tabela 1 – Levantamento de trabalhos em bases de dados a partir dos descritores selecionados.

BASE DE DADOS	PRIMEIROS RESULTADOS	APÓS REFINAMENTO	RELACIONADOS COM ARTE
Periódicos CAPES	159	12	6
Biblioteca Digital Scielo	92	78	0
Lume	2783	155	2
Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES	25	2	2
TOTAL	-	-	10

Fonte: Material elaborado pela autora.

Portal de Periódicos da CAPES

No Portal de Periódicos da Capes a busca foi feita através dos descritores individuais e combinados, utilizando o operador booleano AND. Na primeira busca, a partir dos trabalhos desenvolvidos nos últimos cinco anos, surgiram 159 resultados. Após, utilizando os próprios filtros dos periódicos da Capes, selecionando nível de ensino (Educação Infantil), vinculado à formação de professores, títulos em português e que fossem artigos em periódicos, teses ou dissertações. Ao procurar os termos utilizando o operador AND foram encontrados 98 títulos, dos quais foram selecionados 12 conforme título e resumo. Ao longo do processo de busca, foi possível observar que muitos títulos estavam vinculados à palavra experiência. A busca também foi refinada a partir da leitura dos resumos e palavras-chaves de trabalhos relacionados com o campo da arte, resultando em 6 documentos.

Biblioteca Digital SCIELO

Ao iniciar a pesquisa na *Biblioteca Digital Scielo* algumas dificuldades surgiram ao organizar as palavras-chaves. Foi necessário utilizar combinações como *Experiência Artística + Construção da Identidade* ou *Educação Infantil +*

Experiência Artística que trouxeram poucos resultados, não tendo relação com outros pontos essenciais da temática. Com a combinação de terminologia *Educação Infantil + Formação Docente* foram encontrados 53 resultados, filtrados para o idioma português, resultando em 39 textos. Destes, foram selecionados quatro para avaliação de resumo e título, sendo que destes em nenhum foi observada relação com o campo da arte. Na combinação *Educação Infantil AND Construção da Identidade* apareceram 4 resultados, porém nenhum envolvendo a temática arte. Na combinação *Formação Docente + Experiência Artística* apareceu apenas um resultado não relacionado com Educação Infantil. Em *Formação Docente + Construção da Identidade* apareceram 30 resultados em português com nenhum envolvendo a temática arte. Além disso, algo que chama atenção é que em diferentes combinações de pesquisa apareceu o artigo “*Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação Infantil*”, porém, não respondendo ao recorte de tempo, visto que foi publicado em 2006. Na última combinação *Experiência Artística + Construção da Identidade* apareceram três resultados onde nenhum envolve a temática Arte e Educação Infantil.

LUME UFRGS e Catálogo de dissertações e teses da CAPES

A pesquisa na plataforma Lume UFRGS iniciou com a busca pelas palavras-chaves selecionadas. Com isso, surgiram 2783 resultados, através dos quais utilizou-se o filtro de assuntos, selecionando apenas Educação Infantil. Dessa forma, o resultado diminuiu para 155 registros. Adicionando nos assuntos a palavra ARTE, surgiram 7 textos.

A partir de uma análise inicial dos materiais encontrados foi percebida a falta de dissertações e teses. Desta forma, utilizamos a Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses da CAPES. Buscando os quatro descritores escolhidos, não foi encontrado nenhum resultado. Após isso, utilizou-se a combinação entre apenas dois termos: Educação Infantil AND Experiência Artística. Assim, surgiram 25 resultados. Após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionados 2 trabalhos.

Na composição dos achados das quatro bases, foram extraídos dez trabalhos, sendo: seis artigos, dois trabalhos de conclusão de cursos, uma

dissertação e uma tese. Apesar da escolha do filtro de tempo, destaca-se também a tese de doutorado de Gilvânia Pontes, intitulada *Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética*, publicada em 2013 que contribuiu de maneira significativa para diferentes construções ao longo da escrita deste projeto de dissertação, principalmente pensando na importância da dimensão estética na formação de professores da primeira infância (Pontes, 2013).

Todos os trabalhos encontrados nessa revisão de literatura trouxeram ricas contribuições para os conceitos aqui apresentados, formando tramas entre as escritas e a construção desta dissertação. É relevante destacar que o filtro escolhido de tempo foi importante para delimitar a quantidade de trabalhos, visto que precisamos pensar em pesquisas atuais sobre essa temática, após o surgimento das normativas curriculares mais atuais, como a BNCC (2018). Assim, na Tabela 2 apresenta-se os títulos e informações dos trabalhos pertinentes ao enfoque da temática.

Tabela 2 - Seleção dos trabalhos e artigos para revisão de literatura

AUTORIA	TÍTULO	ANO	TIPO
Penha Mabel Farias do Nascimento; Eda Maria de Oliveira Henriques	<i>As Linguagens Expressivas E A Pesquisa Narrativa (Auto)Biográfica: Contribuições Para A Formação Docente Dos Professores E Professoras Da Educação Infantil</i>	2021	Artigo
Carla Andréa Corrêa; Luciana Esmeralda Ostetto	<i>Sobre Formação Estética E Docência: As Professoras De Educação Infantil Desejam Mais Arte</i>	2019	Artigo
Simone Aparecida Martins; Maria de Fatima da Silva Costa Garcia de Mattos	<i>Experiências Significativas Em Artes Visuais Na Educação Infantil</i>	2021	Artigo
Vinicius Stein; Marta Chaves	<i>Formação Artística E Estética: Reflexões Para Atuação De Professores Na Educação Infantil</i>	2018	Artigo
Sandra Mara da Cunha	<i>Crianças Fazendo Arte: Processos De Criação Artística E Formação Profissional Docente Para A Educação Infantil</i>	2018	Artigo
Adrienne Ogêda	<i>Concepções De Docência Na</i>	2018	Artigo

Guedes; Michelle Dantas Ferreira	<i>Educação Infantil, Arte E Educação Estética De Um Grupo De Pesquisa: Panorama De Um Percurso De Investigações</i>		
Jady Andressa Messa Corassa	<i>Diálogos entre arte e infância: potencialidades da arte para experimentações na Educação Infantil</i>	2019	TCC
Gertrudes Angélica Vargas Bernardo	<i>Tá sujo, profe? A exploração de atividades gráfico-plásticas na Educação Infantil</i>	2017	TCC
Milna Martins Arantes	<i>Arte e práticas educativas na Educação Infantil: rupturas e continuidades</i>	2019	Tese
Andréia Haudt da Silva	<i>Experiências estéticas na educação infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela arte</i>	2019	Dissertação

Fonte: Material elaborado pela autora.

Um dos principais conceitos que surge é do olhar sensível, relacionado ao educar dos sentidos, envolvendo a ideia de experiência como sensibilidade (Nascimento; Henriques, 2021), (Corrêa; Ostetto, 2019), (Martins; Mattos, 2021), (Stein; Chaves, 2018), (Guedes; Ferreira, 2018), (Corassa, 2019), (Arantes, 2019). Este olhar sensível envolve tanto a ação pedagógica das professoras com as crianças, quanto às trajetórias formativas destas que atuam. Corrêa e Ostetto (2019), por exemplo, retomam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006), as quais já indicavam a necessidade de dar mais atenção à educação das sensibilidades.

Essa ideia de educação para as sensibilidades está relacionada, também, com a importância da arte na formação humana, que possibilita um desenvolvimento integral de qualidade para o ser humano (Martins; Mattos, 2021), criando assim o gosto pela arte que resulta de um processo de continuidade e diversidade. Nessa perspectiva, podemos pensar sobre a importância deste olhar sensível para a formação das professoras que atendem a Educação Infantil, incentivando-as a serem protagonistas de seus sentidos, ampliando percepções e sensações, retomando a importância deste processo também na formação inicial dos professores (Guedes; Ferreira, 2018).

Combinado a essas construções sobre sensibilidades, os trabalhos trazem, também, contribuições à ideia da dimensão estética, sua relação com o

sentir, com as percepções, emoções, não apenas ligado às práticas artísticas tradicionais (Guedes; Ferreira, 2018), (Nascimento; Henriques, 2021). Assim, entende-se como necessário conectar o ensino da arte com as curiosidades e interesses das crianças e como parte do cotidiano escolar, não apenas ligado a datas comemorativas, por exemplo (Bernardo, 2017), colaborando com a concepção de que experiência estética não está relacionada apenas à arte, pois ela pode ocorrer em situações do nosso cotidiano, envolvendo a natureza ou a tecnologia.

Dessa forma, a relação da estética com formação do indivíduo diz respeito à educação de si, sendo que educar esteticamente faz parte da formação como ser humano (Corrêa; Ostetto, 2019). Stein e Chaves (2018) destacam a importância de ambientes de experiência estética para além da formação inicial dos professores, pensando em uma perspectiva de contextos artísticos e culturais. Essa importância dos contextos também aparece em Silva (2019), que destaca a relevância de criar e promover tempos e espaços que ofereçam uma experiência estética com qualidade para as crianças, lembrando que, muitas vezes, quando surgem os conceitos de tempo e espaço, estão relacionadas com a organização da rotina ou à aplicação de atividades e conteúdos, e não com uma imersão, um convite ao olhar, ao envolvimento com as expressões e possibilidades da arte (Silva, 2019). Assim, é fundamental pensar e pesquisar abordagens pedagógicas centradas nos processos de criação artística (Cunha, 2018).

Outro conceito importante que surgiu nas tramas dos trabalhos é a pertinência da formação continuada das professoras, sendo essa pensada como construção de saberes na dimensão estética (Nascimento; Henriques, 2021), (Corassa, 2019), (Arantes, 2019). Nessa perspectiva interessa refletir sobre uma vivência contínua em arte por conta das professoras, que necessitam participar de momentos culturais, realizando cursos de formação continuada, buscando diferentes possibilidades do ensino da arte também fora da escola, incorporando conhecimentos artísticos e estéticos em suas ações pedagógicas, articulando teoria e prática.

Assim, diante das diferentes metodologias dispostas nos trabalhos observados e, também, de seus objetos de pesquisa, a presente dissertação

trama a continuidade dos conceitos aqui apresentados, com o diferencial de pesquisar a partir da perspectiva fotográfica das professoras, relacionando a sua construção estética individual. Como será desenvolvido mais adiante, essa pesquisa adota a perspectiva teórica crítica, que se compõem na observação deste movimento de reflexão sobre a prática efetivado pelas professoras atuantes nas salas de Educação Infantil do nosso país. Importante destacar que nenhum dos trabalhos citados acima fazem essa relação do olhar docente com a organização dos espaços. Também, depois de fazer a leitura dos textos selecionados, pesquisando a terminologia /*espaços*/ combinada aos outros descritores selecionados e a delimitação temporal (2017-2021), não foi encontrado nenhum resultado sobre ensino da arte na primeira infância.

Vale mencionar, aqui, a dissertação “De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções”, de Eleonora Simões, defendida nesse Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 2015. Nesse trabalho a autora investiga como as crianças, no convívio com os adultos e outras crianças, significam os espaços da escola de Educação Infantil, como elas transformam o espaço. O estudo partiu de três grandes questões teóricas: o protagonismo compartilhado, a constituição do lugar e a estética dos espaços e das relações (Simões, 2015). Trata-se, assim, do olhar das crianças sobre o espaço. Na pesquisa que se pretendeu realizar, o foco foi o olhar das professoras de Educação Infantil sobre o espaço em contexto.

1.2.1 Pesquisas sobre Ateliê na Educação Infantil

Após a escolha de foco de pesquisa para os espaços intitulados ateliês, foi necessário construir um novo estado da arte, buscando elementos para compreender onde a atual pesquisa se colocaria em continuidade ao que foi pesquisado até então. Dando continuidade ao primeiro movimento de revisão de literatura, foram utilizadas as mesmas bases de dados e os filtros, delimitando o descritor “*ateliê na Educação Infantil*”. As tabelas 3 e 4, indicam os trabalhos encontrados a partir do descritor selecionado.

Tabela 3 – Levantamento de trabalhos em bases de dados a partir dos descritores selecionados.

BASE DE DADOS	PRIMEIROS RESULTADOS	APÓS REFINAMENTO	RELACIONADOS COM ARTE
Periódicos CAPES	16	3	3
Biblioteca Digital Scielo	0	0	0
Lume	78	8	3
Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES	49	5	2
TOTAL	-	-	8

Tabela 4 - Seleção dos trabalhos e artigos para revisão de literatura

AUTORIA	TÍTULO	ANO	TIPO
Juliana Costa Muller, Andresa Nascimento Portes, Denis Liberato Delfino	O ateliê de arte na Educação Infantil: diálogos entre Brasil e Itália	2021	Artigo
Florencia Varela Gadea, Paola Marengo Mara	Arte e educação: concebendo o espaço do ateliê como uma oportunidade de inovação educacional	2022	Artigo
Alexia Roche de Oliveira Paula, Maria Alzira de Almeida Pimenta	A abordagem Reggio Emília no ensino remoto emergencial brasileiro: a casa como ciberateliê	2023	Artigo
Gabriele da Rosa Zanoletto	Entre ateliês, planejamentos, arquiteturas de jogo e espaços propositores: narrativas de professoras sobre o estágio na Educação infantil	2020	TCC
Andréia Formigheri	Ateliê na pré-escola: uma perspectiva de planejamento	2019	TCC
Andréia Moreira	Arte contemporânea e registros de crianças: autacom_petit, um ateliê supra-sensorial	2018	TCC
Bianca Pereira Neves	Relatos de experiências e estética no ateliê: narrativas e o processo de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil	2021	Dissertação
Daiane Monique Pagani Lopes	Vivências de ateliê: pensando as práticas de acompanhamento, registro e avaliação na educação infantil	2018	Dissertação

Fonte: Material elaborado pela autora.

Ao realizar esse novo movimento de revisão de literatura, a partir da ideia de ateliê na Educação Infantil, foi possível observar, no levantamento dos trabalhos aqui apontados, um movimento que discute a incorporação do ateliê como um conceito pedagógico desenvolvido a partir do que hoje se entende de currículo na Educação Infantil. Muitos desses movimentos pesquisados, envolvem um comparativo entre as abordagens italianas e a prática pedagógica brasileira. Autores como Muller, Portes e Delfino (2021) desenvolvem o argumento, por exemplo, que o ateliê é integrado às práticas educacionais, considerando influências culturais e metodologias utilizadas. Na relação das pesquisas é visível as investigações de como o ateliê pode promover e enriquecer o desenvolvimento das crianças, estimulando a expressão criativa, a exploração sensorial e o engajamento com diferentes materialidades e vivências culturais.

A partir dessa linha, é possível perceber a importância do conceito da documentação pedagógica também nas pesquisas sobre ateliê, num processo de tornar visível a aprendizagem. Esse processo se dá a partir da construção sensível das educadoras para as crianças e num movimento de valorização do desenvolvimento singular e coletivo das turmas de Educação Infantil, em práticas que não apresentam um resultado final, mas respeitam, aprimoram e apresentam um processo constante de aprender (Moreira, 2018).

Também visualizamos uma forte presença de narrativas voltadas ao investimento das professoras em desenvolver propostas que envolvam mais elementos artísticos e culturais no cotidiano das crianças (Zanoletti, 2020). Os elementos compreendidos como prática em ateliê aparecem como uma contribuição para a criação de ambientes educacionais enriquecedores e como também escolhas pedagógicas de professoras para promover a aprendizagem significativa das crianças. Nesse sentido, as pesquisas também buscam deixar nítido sobre o planejar, a partir da perspectiva do ateliê, que envolve, por exemplo, a escolha de materiais, a definição de propostas apropriadas ao desenvolvimento infantil e à criação dos ambientes que estimulem a

exploração, a experimentação e a expressão criativa (Formigheri, 2019); (Lopes, 2018).

O ateliê também é visto como uma possível interseção entre arte e educação, enfocando a concepção do espaço do ateliê como uma possibilidade para introduzir inovação na educação. A integração da arte no ambiente educacional pode resultar em abordagens pedagógicas inovadoras (Gadea; Mara, 2022). Essa inovação pode ser visualizada na combinação de recursos tecnológicos, como telas, smartphones com elementos não estruturados, como por exemplo, as materialidades da natureza.

Assim, em diferentes pesquisas, o ateliê, como um espaço dedicado à expressão artística e criativa, é visto como um espaço que oferece oportunidades únicas para desenvolver metodologias educacionais não convencionais. O ateliê pode promover, por exemplo, um espaço propício para desenvolver a interação entre educadoras e crianças, e destes com os conhecimentos historicamente construídos.

O levantamento de pesquisas que tratam sobre ateliê traz algumas hipóteses para compreendermos a composição desse espaço nas escolas brasileiras, envolvendo um caráter de inovação, de integração com o campo da arte, sendo considerado um espaço de expressão artística e criativa, muitas vezes relacionando esse espaço com abordagens educacionais não convencionais. Também é possível encontrar elementos que tratam da interação entre educadoras, crianças e o espaço, que moldam as estratégias pedagógicas empregadas no ateliê. Dessa forma, o atravessamento dessa pesquisa, envolvendo o ateliê pode ampliar a ideia desse espaço descrito como um ambiente de interações, relações e possibilidades sensíveis, considerando o ambiente ou conceito como uma importante representação atual da escola de Educação Infantil para garantir o acesso a artefatos artístico e culturais e a manifestação do pensamento pelas crianças brasileiras.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo Geral

Compreender a concepção das professoras e como elas enxergam o ateliê na Educação Infantil em relação ao ensino de arte, através dos registros em imagem realizados na rede municipal de Porto Alegre.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Realizar uma leitura das práticas artísticas registradas nas imagens, quanto ao modo como estão estruturadas nos espaços intitulados ateliês na Educação Infantil;

- Analisar a descrição das professoras sobre as propostas registradas nas imagens;

Refletir sobre possibilidades de qualificar as propostas artísticas nas escolhas pedagógicas das professoras, em uma perspectiva da arte/educação.

1.4. Problema

Essa pesquisa de mestrado buscou conhecer e problematizar como são visualizados os espaços na Educação Infantil, a partir da perspectiva fotográfica das professoras, em uma relação com o ensino da arte. Dessa maneira, procurou-se entender como se dá o desenvolvimento de propostas em artes visuais na Educação Infantil, buscando refletir sobre possibilidades de construir um espaço que abarque o ensino da arte de modo significativo e de qualidade.

Nossa intenção foi propiciar uma reflexão da ação pedagógica na Educação Infantil, com foco nas artes visuais, para promover uma mudança na perspectiva que hoje construímos das práticas artísticas na creche e na pré-escola. Pensar nas artes visuais como potência educativa propõe um espaço de aprendizagem que move todos os sujeitos escolares. A questão, a seguir, visa balizar este estudo: *Como tem sido explorado o espaço do ateliê, em uma perspectiva estética, pelas professoras que atuam na Educação Infantil da rede municipal de Porto Alegre?*

A hand is shown in the upper left corner, holding a pencil and drawing on a piece of paper. The paper is covered with a series of wavy, parallel lines in various colors: purple, green, yellow, orange, red, blue, and pink. The lines are drawn with a thick marker or pencil, creating a vibrant, abstract pattern. The background is a soft, out-of-focus light color.

***Caminhos teóricos
percorridos***

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1. Construção Estética

A experiência estética é, principalmente, a experiência da liberdade.

(Vecchi, 2020, s/p)

O conceito de estética é um desafio, pela sua diversidade de significados e aplicações, que dependem de cada leitor e do contexto. Para entender a ideia de estética relacionada ao ensino da arte é importante compreender quando a noção de estética se desvincula do estudo do belo para voltar-se ao estudo da expressão. Como afirma Pontes (2013, p. 85) “A experiência estética se produz diante de obras de arte, mas também diante de outros objetos e situações que não são propriamente do universo da arte”. Assim, conforme a autora, a estética transcende as obras de arte.

A intersecção entre os conceitos de experiência estética de John Dewey (2010) e Merleau-Ponty (1999) revela uma compreensão profunda da vivência perceptiva e da apreciação artística. Ambos os filósofos destacam a importância da corporalidade na experiência estética, reconhecendo que nossa percepção do mundo é mediada pelo corpo. Além disso, enfatizam a natureza ativa e participativa da percepção, argumentando que a interação entre o sujeito e o objeto é fundamental para a construção do significado estético. Para eles, a percepção é sempre contextual e inseparável do ambiente em que ocorre, e o significado de uma obra de arte é construído através da interação dinâmica entre o espectador e o mundo ao seu redor. Essas convergências ressaltam a complexidade da experiência estética, revelando como ela está enraizada em nossa corporalidade, interação com o mundo e contexto cultural, aspectos centrais tanto para Dewey quanto para Merleau-Ponty.

Em sua definição do grego *aisthesis*, a palavra estética refere-se à relação com os sentidos, com a expressão das sensações. Está relacionada à estesia, a sentir com os sentidos, à percepção (Morin, 2017). Lucia Santaella (1994) refere que a estética figura como a construção de conhecimento através dos sentidos. Dessa forma, a ideia de estética amplia-se para além do estudo do belo, compreendendo as formas com que as obras de arte, a natureza, os objetos provocam sensações em cada um de nós.

Dewey (2011) refere que o sujeito é produtor de sentido e constrói sua aprendizagem em um processo constante, através das suas experiências. Complementarmente, Rossi (2010, p. 66) afirma que “o desenvolvimento estético continua durante toda a vida”. O significado da construção estética nesse trabalho envolve a relação com o sensível, com o vivenciar a experiência e, portanto, por um movimento contínuo de integração com a arte.

Meira (2009, p. 32) define que “[...] uma experiência estética envolve as vivências e as transformações sensíveis e cognitivas que um sujeito elabora a partir dessas vivências.” A estética está presente em tudo aquilo que nos mobiliza como ser humano. Nessa perspectiva, a relação entre a experiência sensível e o aprendizado se torna possível quando o ponto de partida são as experimentações, balizada pelos interesses dos sujeitos a partir de trocas e dinâmicas colaborativas.

A noção de estética aparece, também, como um fundamento em um dos documentos orientadores mais importantes para a Educação Infantil, as DCNEIs (2010). Como disposto anteriormente, o documento não conceitua estética, porém a coloca como um dos princípios básicos, junto aos éticos e políticos. Lembrando, conforme Vecchi (2020, s.p.), que “em uma estética entendida dessa forma, promotora de relações, conexões, sensibilidade, liberdade e expressividade, é natural a sua aproximação com a ética”.

Ao pensarmos em uma prática pedagógica que garanta a percepção das singularidades envolvidas em cada criança na Educação Infantil, o conceito de experiência estética necessita estar na base do currículo para essa faixa etária. Poderíamos questionar, porém, onde fica essa garantia de experiências singulares quando olhamos para o currículo da Educação Básica, em especial na Educação Infantil? Lembrando do que diz Larrosa (2002, p. 26):

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.

Segundo Jorge Larrosa (2002), a experiência na Educação Infantil vai além de simplesmente acumular conhecimento ou realizar atividades específicas. Para Larrosa (2002), a experiência é entendida como um processo complexo de interação entre o sujeito e o mundo ao seu redor, que envolve a totalidade do ser da criança: suas emoções, sensações, percepções, pensamentos e relações com o ambiente físico e social. Na perspectiva de Larrosa, a experiência na Educação Infantil é uma vivência intensa e significativa, na qual a criança está constantemente engajada em explorar, descobrir e construir sua compreensão do mundo. Isso implica em oferecer às crianças oportunidades de experimentação, descoberta e expressão criativa, permitindo que elas se envolvam ativamente em suas próprias aprendizagens.

Desse modo, refletir sobre experiências singulares na Educação Infantil é um dos pilares dessa pesquisa, que se baseia na concepção de construção estética. Partindo do olhar para a experiência, para o sensível, é importante considerar como a arte se insere nessa perspectiva, em relação com a construção de saberes na escola de Educação Infantil. Pensar e planejar a organização estética do ambiente, por exemplo, é fundamental para despertar o interesse das crianças, uma vez que pode provocar reflexões sobre criações artísticas e sobre o mundo. Segundo Burigo (2007, p. 13), pensar a educação estética

[...] apresenta-se como uma das possibilidades de constituir estes novos olhares correspondendo à imperiosa necessidade de acompanhar as mudanças que assistimos e provocamos. Estética porque mobiliza criação. Estética pode sensibilizar apropriações da realidade polifacetada, interpretando-a em suas diferentes formas de apresentação sígnica. Estética porque supera o estético alçando pensares e fazeres a patamares onde se bricolam inovações.

Surge a necessidade de aproximar o campo da arte na formação das professoras da primeira infância, de uma forma que garanta oportunidades de criação e fruição (Corrêa; Ostetto, 2019). Algumas visões importantes da arte/educação tratam sobre a expressão criadora, as possibilidades a partir da criatividade, por exemplo da resolução de problemas. A dimensão estética está relacionada à fruição, às leituras de mundo, de imagens da arte e do cotidiano.

Vivemos em um mundo saturado de imagens e representações visuais, e a arte nos convida a explorar e compreender esse contexto de uma maneira

mais profunda. Ela nos ensina a olhar além da superfície, a questionar as intenções explícitas ou implícitas das imagens e a refletir sobre como elas moldam nossa percepção do mundo. Conforme Hofstaetter (2016, p. 156) “trabalhar com Ensino de Arte pressupõe criar brechas. Exige transpor concepções cristalizadas historicamente e propor alternativas para o cotidiano escolar”. Além disso, a eficiência da arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar. Pensar nessas relações possibilita, como ressalta Ana Angélica Albano (2010, p. 38),

[...] Uma oportunidade para refletir sobre a função da arte como experiência que pode abrir os sentidos e a percepção para o reconhecimento do(s) outro(s), quando há disponibilidade para deixar-se impressionar, dando tempo para emergir tudo o que for necessário ser descoberto.

Na perspectiva de Albano (2010), podemos pensar em um processo de autoria, no qual refere-se à capacidade da arte de criar uma experiência que não se limita apenas à expressão individual do artista, mas que também convida o espectador a se engajar ativamente na criação de significado. Nessa visão, a autoria não é exclusivamente atribuída ao criador da obra, mas é compartilhada entre o artista e o público, que contribui com suas próprias interpretações e experiências para a compreensão. Assim, a arte se torna uma oportunidade para uma reflexão mais ampla sobre a função e o impacto da experiência estética, possibilitando a abertura dos sentidos e da percepção para o reconhecimento do outro. Essa abertura para o reconhecimento do outro ocorre quando há disponibilidade por parte do espectador para se deixar impressionar pelas linguagens da arte, permitindo que emergjam novas perspectivas, significados e descobertas durante a experiência estética. Portanto, o conceito de autoria enfatiza a cocriação de significados entre o artista e o público.

Assim, pensar a arte na formação docente tem como objetivo focar um processo que envolva e reconheça no campo artístico um espaço de expressão e de relação com o mundo ao seu redor, ou mesmo um espaço que não tenha receitas, fórmulas de se realizar. Ainda nas palavras de Albano, pensando no espaço da arte na escola, a autora observa que

(...) em todas as disciplinas do currículo, espera-se que as crianças comecem cada uma em um nível e no final do ano atinjam todas o mesmo patamar de aprendizagem. Em arte, se todas terminarem o ano fazendo trabalhos diferentes, o professor acertou. Se todas tiverem resultados iguais, alguma coisa está errada, porque arte é expressão da diversidade. Autoria significa você se apropriar daquilo que tem a dizer e encontrar sua forma única de dizê-lo (Albano, 2013, p. 23).

Dessa maneira, o espaço da arte precisa ser incorporado à formação humana desde os primeiros anos de vida, permitindo um desenvolvimento integral de qualidade para o ser humano. E onde existe um espaço mais propício para isso do que a escola? Precisamos destacar e valorizar a arte como uma poderosa força educacional, frequentemente considerada apenas como um mero passatempo ou mesmo um momento de "descanso" das disciplinas consideradas mais "importantes" (Martins; Mattos, 2021).

No entanto, o que tem sido chamado de ensino de arte nas escolas de Educação Infantil? É essencial adotar uma perspectiva crítica em relação a ambientes ainda monótonos ou com uma única concepção do belo e do que constitui a arte, entre outros paradigmas que restringem e meramente reproduzem o que já foi feito, não permitindo uma autêntica construção e desenvolvimento da criação e da fruição.

Refletir sobre a arte na primeira infância não necessariamente precisa estar associado a uma sequência de resultados concretos, mas sim a possibilitar que as crianças vivenciem o processo de experimentação e expressão (Cunha, 2018). No capítulo "O Ato da Expressão" do livro "Arte como Experiência", John Dewey (2010) explora o conceito de expressão como uma dimensão central da experiência artística. Para Dewey, a expressão não se limita à mera transmissão de emoções ou ideias do artista para o espectador, mas é um processo mais amplo e dinâmico que envolve a interação entre o artista, a obra de arte e o público. Nesse sentido, a expressão artística não é apenas uma manifestação individual, mas também uma comunicação que pode despertar ressonâncias emocionais e intelectuais nos espectadores. Assim, a expressão, segundo Dewey (2010), está intrinsecamente ligada à experiência estética, sendo um elemento essencial nos processos de criação e apreciação. Maria Helena Rossi, em seu texto "A estética no ensino das artes visuais," aborda a importância desse enfoque

considerando experiências de leitura de imagens, as quais deslocam o foco de uma leitura formal das imagens, para uma abordagem interpretativa, destacando, por exemplo, o modo como as crianças, inicialmente, veem a arte, muitas vezes como uma reprodução literal do mundo (Rossi, 2010).

O ateliê, objeto de estudo da presente dissertação, é um espaço que vem sendo considerado em diferentes construções pedagógicas da Educação Infantil como um ambiente que explora as relações entre possibilidades de experiências estéticas. A partir dessa perspectiva, pensar a construção estética dos educadores visa incentivar um olhar sensível e atencioso, bem como o cuidado e a intenção dos mesmos ao planejar propostas educativas, artísticas e culturais para as crianças. O caráter da construção estética, a partir das ideias aqui conduzidas partem do pressuposto de aprimorar a qualidade da educação, propondo que as educadoras também sejam protagonistas de suas próprias experiências. Isso implica em proporcionar oportunidades para que eles desenvolvam repertórios culturais diversificados e se envolvam em vivências estéticas.

2.2 Olhares Docentes

Paulo Freire, educador referência na teoria crítica, focou em seus estudos o saber como um conjunto vinculando prática e reflexão. A ideia de Freire (1996) vem para desafiar educadoras e sistemas educativos, problematizando o espaço de pergunta, principalmente quanto à crítica social. Assim, em seu legado, Paulo Freire propõe um fazer pedagógico que parte da *práxis*, isto é, da reflexão sobre a prática.

Nessa pesquisa, a ideia de partir do registro fotográfico da organização do espaço e da descrição de cada uma das propostas pelas professoras para pensar a ação pedagógica orientou a análise com foco na construção estética dos olhares docentes. Tal análise tratou a construção estética não só nesse material empírico, mas considerando-a como princípio na formação docente. Isso porque não são os conteúdos em si que transformam ou aprimoram as professoras, mas como elas interagem com esses em sua prática diária com as crianças. Esse movimento só é possível a partir de um olhar para sua própria ação. Ao longo da construção da presente dissertação, percebemos, nas

leituras, nas interações com o grupo de pesquisa e ao receber os materiais empíricos, como este movimento de reflexão sobre a prática é pertinente para qualificar as relações cotidianas na escola.

Em diversos momentos, constatamos o quanto as vivências das professoras influenciam significativamente na maneira como elaboram suas escolhas pedagógicas, orientando, de certa forma, seus planejamentos, perspectivas e interações com as crianças, tornando-as, de algum modo, participantes de um processo constante de compreensão do seu papel como aprendizes também. Se uma professora não incorpora em sua vida a prática de experimentar vivências artísticas e estéticas, se não estabelece conexões com a cultura e a arte, se não tem acesso a espaços culturais, como ela poderá verdadeiramente compreender a importância dessas relações para as crianças e, conseqüentemente, assegurar oportunidades para que elas tenham acesso a essas experiências, utilizando a escola como um meio mediador?

Para isso, em continuidade à perspectiva quanto aos olhares docentes, tanto para sua construção pessoal quanto para sua ação direcionada às crianças, Freire também trata do importante conceito da expressividade, que envolve não só as escolhas que fazemos para nos expressar, mas o contexto em que vivenciamos e proporcionamos experiências. Segundo o autor,

A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade. (Freire, 2003, p. 20)

Dessa forma, podemos pensar a expressão como algo vital não só na forma de demonstração das aprendizagens, mas naquilo que queremos evidenciar ou ocultar. A expressividade, em uma perspectiva crítica, envolve uma posição de quem se expressa. A partir de um olhar, por exemplo, sobre as escolhas estéticas das professoras, podemos pensar a forma como registram suas ações, a forma como percebem as crianças, a escola e o contexto educacional. Isso envolve o olhar da educadora para sua própria expressão no mundo, como das possíveis influências que suas inclinações, sua posição, sua forma de ser docente, se colocam nos espaços ocupados por seu corpo.

Percebemos muitas vezes, que a aprendizagem pela relação com o outro está presente, mesmo que indiretamente nos espaços da escola.

Observamos a forma com que nossas colegas agem, escolhas que fazem, nos motivamos a fazer cursos, ir a palestras junto com o grupo, que pode ser um aguçador das experiências artístico-culturais. Por outro lado, podemos ouvir nos corredores das escolas, algumas educadoras e educadores insatisfeitos com seus lugares, dizendo que o investimento em propostas criativas, que mobilizam a organização e planejamento de espaço, não valem a pena. Infelizmente, aqui também se reflete a importância de uma professora que compreende seu lugar, tem nítida a sua intencionalidade pedagógica, assim como mantém a prática reflexiva, sabendo dos desafios, mas também da importância do espaço social da escola e que suas escolhas éticas, estéticas e políticas fazem parte da formação das crianças que ali habitam.

Desta forma, ao tratar os diferentes âmbitos que fazem parte da formação das professoras e considerando que este contexto formativo não está preso apenas à formação pedagógica — ao curso de licenciatura — Freire nos faz pensar essa fragmentação do sujeito não como partes isoladas, mas como elementos que compõem um todo. Quando o autor fala da reflexão sobre seu papel de educador, lembra que

Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço o meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também (Freire, 1996, p. 18).

Assim, para pensar na construção docente é necessário um olhar para a completeza do ser humano, isto é, visualizar os diferentes ambientes que promovem aprendizagens, vivências e experiências em nossas vidas, no âmbito cultural, social e formativo. Esses ambientes, como desenvolvido anteriormente, precisam ser instigados durante toda a caminhada do adulto, principalmente incentivado pelas instituições responsáveis, para que as professoras e professores possam ter acesso a práticas artísticos-culturais, compreendendo sua importância para a vida humana e assim dar importância à sensibilidade em suas ações com as crianças.

2.2.1 Estética e Boniteza

A visão de beleza, advinda das leituras de Paulo Freire (1996), nos remete a uma forma diferenciada de encontrar belezas no cotidiano. Em sua

construção na perspectiva crítica, se relaciona com a crença em um mundo com maior justiça social, direitos humanos e acesso à educação de qualidade. Essa ideia também se conecta com o que compreendemos como estética, advinda da expressão, da relação com o ambiente. Como previamente apontado, o conceito de estética, de modo geral, está ligado ao sensível, ao que toca, ao que faz sentir. Logo, para tratarmos sobre uma educação estética, não podemos não considerar o espaço que ocupa a educadora dentro da escola, principalmente quando pesquisamos sobre a primeira etapa da educação básica.

Seguindo essa ideia, temos um envolvimento entre os conceitos de ética e estética relacionado à identidade cultural da educadora, que, segundo Freire, não pode ser indiferente à “boniteza”, pois está implicado na “[...] decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético.” (Freire, 1996, p. 51). Historicamente, nas relações entre ética e estética, as noções de bom estavam vinculadas ao belo e as noções de mau ao feio. Contemporaneamente, há outras articulações entre ética e estética mais voltadas às ideias de expressão.

Quando buscamos teorizar educação a partir da perspectiva crítica, ligado ao caráter político e social da nossa ação como educadoras, construímos uma concepção de criança voltada para o respeito, a autoria⁴ - dos diferentes sujeitos da escola - e, principalmente, a sensibilidade. Nas palavras de Freire (1996, p.24)

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a beleza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade.

⁴ O conceito de autoria, nesta perspectiva, é aplicado aos processos criativos das crianças e professoras na Educação Infantil. Ele destaca a capacidade de cada indivíduo de contribuir com sua própria expressão e interpretação para a criação de significados únicos nos processos de interação. Assim, a autoria é compreendida não apenas como um ato de criação, mas como um processo colaborativo e dinâmico, no qual tanto as crianças quanto as professoras participam ativamente na construção de significados e na expressão de suas próprias experiências e perspectivas. Essa abordagem reconhece a multiplicidade de vozes e interpretações que podem coexistir dentro do contexto educativo, refletindo a diversidade e a riqueza dos processos de aprendizagem e desenvolvimento na infância.

Ser educadora da Educação Infantil é compreender, diariamente, esse espaço como em um campo em construção, que necessita de práticas qualificadas, pensadas, sobretudo, no que tange aos diferenciais da primeira etapa da educação básica, seja pelo período de desenvolvimento que as crianças estão experimentando, seja pelo caminho trilhado pelos teóricos da área, para que os direitos das crianças pudessem estar na centralidade do fazer pedagógico. Neste processo, compreende-se esse olhar a partir do sensível, voltado ao estudo também da ética, campo indissociável da estética.

Marcello (2022) traz à pauta o reconhecimento do “ethos investigativo”, relacionado ao nosso direcionamento do olhar na pesquisa, do nosso envolvimento e lugar como pesquisador, assim como em uma provocação, de como considerar esse conceito em cada espaço de escrita. Pelos argumentos elencados até aqui, se faz necessário utilizar o campo da pesquisa como um ambiente que evidencia estratégias para qualificar os ambientes da escola, a partir dos sujeitos que ali se relacionam, em uma união dos fatores sociais e históricos que abrem passagem à expressão. A expressão vem como caráter de organizar os sentimentos, a forma com que nos enxergamos no mundo, e no sentido educacional, a forma com que também visualizamos as crianças.

Portanto, é possível ponderar sobre uma transição em direção ao conceito de “lógica infantil”, frequentemente destacado por Barbosa e Gobbato (2022), que não se configura necessariamente a partir de uma perspectiva adultocêntrica. Novamente, buscamos enfatizar o olhar autoral das crianças nos processos de pesquisa e em sua participação. Apesar da presente pesquisa estar mais fortemente associada ao olhar das professoras, quando tratamos sobre estética e sensibilidade, é necessário buscar elementos na expressividade que pode surgir da relação dos adultos com as crianças, em sua compreensão desses sujeitos como agentes culturais, com direitos e trajetórias que precisam ser visualizados.

Desta forma, ao buscar refletir sobre a forma como o espaço foi organizado nas propostas das professoras, através dos registros fotográficos que fizeram, podemos conhecer, também, o direcionamento do olhar docente. O que tem chamado atenção das professoras? Como elas têm se envolvido

com o espaço, com as crianças? Qual o lugar do sensível na prática pedagógica da Educação Infantil?

2.3 Os Espaços na Educação Infantil

A partir da ótica de uma pedagogia da infância, em que a criança se torna o foco das aprendizagens e na qual a função das professoras seja a mediação destes processos, pensamos na organização e na importância de um olhar estético para o espaço que constitui a escola. A noção de intencionalidades educativas na Educação Infantil abrange não só os momentos de propostas mais direcionadas pelo adulto, mas o conjunto das ações cotidianas da escola, desde o acolhimento da criança até o momento de despedida. A prática da Educação Infantil fundamenta-se na organização do espaço e do tempo.

Do pouco que encontramos nas normativas vigentes sobre estética, as DCNEIs⁵ Dispõem da utilização do conceito quando tratam da organização do tempo, espaço e materiais, trazendo a concepção de estética como uma dimensão da criança (BRASIL, 2010). Neste documento, no item 7: organização de tempo, espaço e materiais, é descrito que para que os objetivos curriculares sejam efetivados com qualidade, as escolas de Educação Infantil devem prever em suas organizações, projetos e planejamentos uma organização do trabalho coletivo, através dos tempos, espaços e materiais. Como explica Horn, (2017, p. 17)

[...] Entende-se que o espaço não é simplesmente um cenário na educação infantil. Na verdade, ele revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os materiais com os quais os pequenos interagem. Sua construção, portanto, nunca é neutra, pois envolve um mundo de relações que se explicitam e se entrelaçam.

Assim, é possível compreender e assegurar, que o espaço não é visto, nas normativas vigentes, apenas como um instrumento para a utilização, mas como um objeto ativo, que faz parte e corresponde à prática pedagógica escolhida em cada instituição. Tendo o ambiente este caráter, o papel das educadoras é proporcionar e pôr em cena as ações e intenções de ampliação e

⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

diversificação das experiências das crianças, considerando e envolvendo o espaço onde tudo acontece.

Desse ponto de vista, pensar o espaço como terceiro educador torna-se ainda mais importante, pois é na interação e na forma com que se integrará com a turma que se compõe os processos de aprendizagem. Como justifica Horn (2004, p. 15)

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica.

As professoras necessitam pensar em organizar, mediar e proporcionar um espaço investigativo, voltado para responder às necessidades e aos questionamentos das crianças, sendo este desafiador e que reflita os processos e protagonismos das infâncias. Nessa perspectiva, pensar os espaços como agentes educativos qualifica as propostas, pois o espaço “não é apenas físico, é ambiente: de vida, de relações e de trocas” (Ostetto, 2012, p. 44). Planejar os espaços da Educação Infantil envolve um convite estético, para que a criança se envolva não só com o momento proporcionado, mas que desenvolva suas próprias concepções sobre estética, traçando uma contextualização para conceitos importantes em sua trajetória formativa, principalmente relacionando as concepções e olhares para a expressão dos pensamentos, focando aqui ainda mais na dimensão artístico-cultural.

No livro *as Cem linguagens das crianças* (Edwards; Gandini; Forman, 1999) no capítulo 18, intitulado *Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e aprendizagem*, Leila Gandini trata o espaço como elemento essencial em uma abordagem educacional para a infância, inclusive, iniciando a escrita do capítulo com uma reflexão que corrobora com a temática desta dissertação, na qual cita que “nós todos tendemos a perceber o ambiente e a ler suas mensagens ou seus significados com base na experiência pessoal e no conhecimento que adquirimos sobre o desenvolvimento infantil” (Gandini, 1999, p. 315).

Através do relato de construção da proposta de Reggio Emilia, a autora trata sobre as informações que são dispostas nos espaços e percebe a relação

importante entre pedagogia e arquitetura, diante da construção do significado educacional do espaço, sustentando-se a estética como conexão para esses dois campos. Pode-se, neste modo, supor que as educadoras têm como potencial reinterpretar os princípios da abordagem Reggio Emilia para envolver os alunos em propostas de aprendizado significativas e interativas, partindo da sua realidade. Para isso acontecer com qualidade, vê como primordial que “as estruturas, os materiais escolhidos e sua organização atraente, conforme dispostas pelos professores, tornam-se um convite aberto à exploração” (Gandini, 1999, p. 316).

Organizar um espaço para convidar as crianças a desenvolver seu olhar estético envolve selecionar elementos que dialoguem com os interesses delas, isto é, que assegure uma relação para além da curiosidade, mas que vincule a criança àquele espaço, lembrando que a função do professor “deve ser a de organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construir ações sobre objetos e formas de pensamento” (BRASIL, 2010, p. 37). Quando organizamos e pensamos os espaços e as materialidades de uma maneira intencional, para e com as crianças, considerando-as como sujeitos dos seus processos e validamos a relevância da ação mediadora das professoras (Bondioli; Mantovani, 1998).

Assim, além de garantir um processo em que as crianças possam desenvolver suas pesquisas sobre o mundo, suas percepções, sensações, propõe a possibilidade de se relacionar com visualidades artísticas, trazendo o senso estético para a preparação do espaço, a escolha de materiais. Horn (2017, p. 16) pontua que “o espaço se converte em um parceiro pedagógico”.

Cabe aqui a intenção da professora nas escolhas de apresentação, assim como seu registro do encontro das crianças com esse espaço. Não se trata de desvincular a importância de um espaço físico voltado integralmente para a aprendizagem e a personalização de cada turma, em todo o contexto escolar cotidiano, mas de pensar nas estratégias de configuração e modulação de propostas, relacionadas à visualidade, pensadas pelas professoras, vinculando sua trajetória formativa a suas experiências artísticas e estéticas.

Com base nessas concepções de espaço, é possível perceber que muitos estudos se referem à estrutura física, à formatação das salas, às

exposições de propostas nas paredes, à formatação de classes e a outros materiais (Horn, 2017). O foco dessa pesquisa é pensar na estética dos espaços, especificamente dos intitulados ateliês, isto é, focando neste espaço em que as professoras organizam um contexto para uma proposição em artes visuais, fazendo suas escolhas estéticas para as crianças interagirem. Assim, a ideia aqui disposta é da interação entre as intencionalidades pedagógicas com a estrutura disponível na escola e como isso pode se manifestar a partir dos conceitos de estética.

2.4. Percursos da Imagem

A linguagem visual, em sua unidade de expressão-conteúdo, vem aparecendo nos registros das professoras de Educação Infantil como um modo de vincular ideias, textos, criações e conexões. Não mais como apenas uma ilustração do texto escrito, a imagem vem compondo momentos de interpretação e inteireza por sua própria existência e por esse motivo, tem aparecido cada vez mais como objeto de estudo e pesquisa. Conforme Hernández (2010) ainda vivenciamos um “analfabetismo visual”, relacionado à ideia de compreender, criticar e elaborar textos visuais. Porém, os estudos do lugar da imagem nas pesquisas, vem desvencilhando este processo descrito acima, assumindo a imagem em seu papel de construção do conhecimento (Cunha, 2015).

A leitura de imagem no ensino da arte é uma importante aprendizagem para compreensão da linguagem visual, das relações entre as qualidades sensíveis de uma produção imagética e seus efeitos de sentido, das interpretações de cada leitor em sua interação com as criações visuais. Conforme afirma Pillar (1993, p.77):

Ler uma imagem seria, então, compreendê-la, interpretá-la, descrevê-la, decompô-la e recompô-la para aprendê-la como objeto a conhecer. Uma imagem, ao contrário de um texto propicia uma infinidade de leituras devido às relações que seus elementos sugerem. Nesse sentido, pode-se ler a mesma imagem, entre outros modos, a partir de análise gestáltica, semiológica, iconográfica ou estética.

Hoje, é cada vez mais necessária uma prática pedagógica que incentive e envolva as crianças na construção de um repertório visual. Ler, decodificar

imagens não se trata apenas de enxergar, mas também de compreendê-las e interpretá-las (Aumont, 2002). Além de dar sentido ao que é visto, a leitura de imagem envolve uma perspectiva, uma história, através das escolhas que a imagem apresenta, e da bagagem trazida por aqueles que realizam a leitura.

Na leitura de imagem vários aportes teóricos apontam caminhos para compreendermos o que as imagens mostram e como se mostram, suas qualidades sensíveis. A opção, aqui, foi pela teoria semiótica discursiva, a qual oferece subsídios para entendermos como produzimos e apreendemos os efeitos de sentido possibilitados pelo encontro com as imagens. Entendendo que o sentido é uma criação do leitor em interação com as produções imagéticas, num certo contexto.

Veia Vecchi (2020) considera a utilização da linguagem visual um potente recurso para ampliar a sensibilidade estética dos educadores, já que as imagens, para comunicarem de maneira significativa, requerem, sobretudo, olhares sensíveis para as situações, capazes de colher as substâncias profundas dos acontecimentos. Nessa pesquisa o foco esteve na leitura e na contextualização das imagens dos espaços registradas pelas professoras através de fotografias. A fotografia no âmbito pedagógico é considerada, segundo Carrieri (2017, s.p)

[...] um instrumento que promove encontros para compartilhar o tempo. É um recurso valioso. As produções fotográficas que são realizadas na escola, por exemplo, seguem dois caminhos estratégicos: compartilhar produções fotográficas entre os professores e realizar experiências fotográficas que potencializam a fotografia pedagógica. Entre as atividades, estão a discussão de questões como a diferença entre o registro e a documentação, a fotografia como texto e narrativa, a câmera interna do professor e a consciência fotográfica para aprimorar a “escuta” da infância.

A fotografia, na abordagem da semiótica discursiva, pode ser compreendida como um meio de comunicação visual que carrega uma multiplicidade de efeitos de sentido. Ela transcende a simples representação de objetos ou eventos e se torna um discurso visual. Os efeitos de sentido da fotografia não estão apenas na imagem que apresenta, mas também nos elementos contextuais que a cercam, na sua composição, no seu enquadramento e no contexto em que está inserida. A fotografia atua como

uma linguagem visual, possui um plano de conteúdo⁶ e um plano de expressão, em que cada elemento contribui para a construção da significação. Ela pode transmitir emoções, contar histórias e até mesmo desafiar nossas percepções. Tais registros possibilitaram refletir tanto sobre as concepções pedagógicas das professoras como sobre a promoção de experiências estéticas.

Através da leitura das fotografias procuramos compreender de que modo a expressão das vivências estéticas das professoras está presente na forma com que realizam e estruturam seus registros em imagem dos espaços em contexto na Educação Infantil. A utilização das imagens na pesquisa pode ser pensada como um recurso voltado ao detalhamento (Della Flora; Agostinho, 2022), pois como apontado acima, utilizar as imagens relaciona-se com um ponto de vista a ser considerado, seja ela dos adultos ou das crianças. Tais registros, a partir desse olhar, podem possibilitar refletir tanto sobre as concepções pedagógicas das professoras como sobre a promoção de experiências estéticas.

2.4.1 Abordagem Triangular

A Abordagem Triangular (Barbosa, 1998), envolve a compreensão de três pilares — leitura-contextualização-fazer —, sobre os quais podemos pensar as propostas artísticas em relação ao tempo e à história da sociedade, à vivência de experiências e ao fazer artístico de cada um de nós como uma forma de visualizar arte no mundo. A respeito da Abordagem Triangular, Ana Mae Barbosa (1998, p. 36) diz que

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a análise da obra de arte e a contextualização estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura.

Ao elaborar essa teoria, a autora se baseou em diversas experiências nacionais e internacionais do ensino da arte, mas, principalmente, nos estudos de Paulo Freire (1996) e de Noemia Varela (1986). Para oportunizar diversas e

⁶ No próximo item (2.4.2) serão explicitados os planos de conteúdo e de expressão.

significativas aprendizagens é necessário tanto o envolvimento como a doação de cada sujeito educativo, além da reflexão sobre a prática. Freire (1996, p.22) defende que “[...] O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica”.

A vivência artística significativa se faz com exercício crítico, estético, com pertencimento, compreensão de contextos e não apenas do fazer visando um produto final. Barbosa (1998) considera que esse modo de conceber as propostas artísticas está ligado diretamente ao exercício cultural de cada educadora. Isto é, a escolha e as propostas artísticas envolvem as experiências estéticas singulares de cada docente e do seu processo formativo.

2.4.2 Semiótica Discursiva

A semiótica discursiva procura conhecer como ocorre a produção e a apreensão de efeitos de sentido na nossa interação com os objetos e com as pessoas num determinado contexto (Barros, 2005). Dessa forma, a semiótica, como perspectiva teórica e metodológica de análise, considera que as imagens e os textos possuem dois planos — o plano do conteúdo e o plano da expressão — e que é preciso analisar a relação entre esses dois planos para compreender o que o texto⁷ diz e como ele diz. O plano de conteúdo diz respeito ao significado da imagem, já o plano da expressão envolve suas diferentes dimensões sensíveis, como sua materialidade, cores, formas e a organização espacial (Greimas, 2012).

Ao iniciar pela análise do plano de conteúdo para depois relacioná-la com a análise do plano de expressão, a semiótica busca explorar possíveis efeitos de sentido ancorados nas informações visuais da imagem, nas experiências do leitor e no contexto. Para a semiótica, o processo de produção de sentido compreende um percurso gerativo que se constitui do nível mais

⁷ A semiótica discursiva considera os textos verbais, as imagens, os audiovisuais, os espaços arquitetônicos etc. como textos a serem analisados. E, mais recentemente, aborda as performances, as greves, os eventos e as práticas.

simples e abstrato ao mais complexo de análise. Esse percurso é constituído, então, por três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo. (Barros, 2005).

O nível fundamental compreende as oposições sobre as quais o texto se estrutura e as relações que estes termos estabelecem. O nível narrativo é aquele em que acontecem as transformações entre os elementos envolvidos no texto. E no nível discursivo há a tematização e a iconização dos actantes, dos lugares e do tempo, caracterizando-os detalhadamente (Fiorin, 2016).

Ao buscar entender o modo como interagimos com as pessoas e com os objetos do mundo, a semiótica propõe quatro tipos de regimes de interação e sentido: programação, manipulação, ajustamento e acidente. O regime de interação por programação diz respeito a uma relação em que uma das partes detém um saber do qual a outra necessita e para tal se estabelecem procedimentos a serem realizados com uma certa regularidade. A interação por manipulação implica um contrato em que, através de diferentes estratégias (tentação, intimidação, sedução e provocação), uma das partes (o manipulador) faz com que a outra (o manipulado) realize determinadas ações. No ajustamento, as duas partes em interação precisam se adequar uma à outra. E a interação por acidente é aquela em que o inusitado muda um planejamento inicial, rompe com o que estava programado.

A partir da perspectiva educacional, caráter central da presente pesquisa, utilizamos a construção de efeitos de sentido ao visualizar as práticas, em seu elemento interacional, como um convite a questionar, pensar e apropriar o espaço educativo como um espaço complexo de interações (Landowski, 2016a). Através do modo como as professoras organizam os espaços foram analisadas as interações propostas, a disposição espacial, as materialidades, as formas e cores utilizadas, em relação com as suas construções estéticas.

Na perspectiva da fotografia em que fatores como luzes, ângulos, formas refletem a intenção de quem registra o momento, podemos pensar que

Na fotografia a composição de fatores externos, como objetos, personagens e ambientes (naturais ou artificiais) com escolhas técnicas de iluminação, textura, perspectiva, enquadramento irão resultar no simulacro da realidade que o destinador fotógrafo

intencionalmente culturalmente, o faz imbuído por um desejo de comunicar alguma mensagem documental ou conceitual que reside no âmago do ato fotográfico. (Prandini, et al. 2018, p. 81).

Assim, a fotografia representa um ponto de vista, um recorte de um todo. Este ponto de vista apresenta uma narrativa, escolhida pelo olhar de quem faz a fotografia, seja através de uma câmera fotográfica ou em um smartphone. Atualmente, no Brasil, o número de smartphones chega a ultrapassar o número de habitantes⁸. A câmera fotográfica nos smartphones trouxe uma popularização dos registros instantâneos e isto afetou, também, a forma de organizar e acompanhar o cotidiano docente. A partir desses dispositivos a produção imagética compõe o fazer pedagógico diário nos espaços escolares e pode ser um importante instrumento para uma prática reflexiva constante das professoras.

Para entender esse processo à luz da semiótica, a presente dissertação se baseou nos estudos de Landowski sobre os regimes de interação e sentido. A proposta da semiótica, inicialmente desenvolvida por Greimas (2012), avançou para além de uma abordagem linguística, incorporando em suas construções as ideias das interações e dos processos sociais também como componentes fundamentais (Demuru, 2019). A interação, desse modo, é pensada como um espaço no qual os significados são construídos, em que as dinâmicas de poder e as relações sociais desempenham um papel essencial na construção do sentido.

2.5 Perspectiva da Experiência na Primeira Infância

Falar sobre Educação Infantil no Brasil é falar, também, sobre a emancipação das mulheres. A partir da metade do século XX, com o final da II Guerra Mundial e com os processos de urbanização, as mulheres começaram a ocupar de forma mais consistente o mercado de trabalho. Assim, constata-se a necessidade de criação de um espaço para o cuidado das crianças nas creches, em contraponto à oferta da pré-escola, onde havia uma preocupação

⁸ O Brasil tem 424 milhões de dispositivos digitais em uso. Portal FGV. 2020. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/brasil-tem-424-milhoes-dispositivos-digitais-uso-revela-31apesquisa-anual-fgvicia> . Acesso em: 05 set. 2022.

com a escolarização das crianças pequenas, preparatória para o Ensino Fundamental. A visão assistencialista, de que o cuidado estaria desvinculado do desenvolvimento e da aprendizagem, ainda persiste até os dias atuais em alguns espaços escolares da primeira infância.

A Educação Infantil se tornou direito das crianças e das famílias a partir da Constituição Federal de 1988, o que pode se considerar uma história recente. Além do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, que organiza de forma mais efetiva a ação com as crianças, um dos maiores marcos para essa etapa é a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que coloca a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o que inicia uma importante discussão sobre currículo e sobre as especificidades dessa etapa (Kramer, 2006). Em 1998, as RCNEIs foram estabelecidas, apresentando uma abordagem distinta na concepção curricular em comparação com as DCNEIs e a BNCC.

Outro marco importante, pensando, também, que as normativas curriculares dos últimos anos são as que mais influenciam no andamento das escolas atualmente, são as Diretrizes Curriculares Nacionais, em 1999 revisada em 2010, que trazem importantes e atualizadas discussões sobre os espaços educativos, a formação de professores e a qualidade da ação pedagógica com crianças. No decorrer do documento é possível encontrar a palavra estética como um dos fundamentos, junto aos princípios éticos e políticos.

Entretanto, não encontramos uma definição deste conceito, deixando aberto às instituições escolares pensarem sobre o que ele precisa representar nas práticas cotidianas com as crianças. Kramer (2006) ao abordar a evolução histórica das políticas para essa faixa etária, enfatiza a luta pelo reconhecimento da singularidade da Educação Infantil e sua importância para o desenvolvimento integral das crianças. De forma crítica, a autora identifica desafios na implementação dessas políticas, incluindo falta de investimento adequado, formação insuficiente de profissionais e persistência de visões simplificadas sobre a infância. Desta forma, destaca-se a importância de uma abordagem abrangente e comprometida com o desenvolvimento integral na Educação Infantil no contexto brasileiro.

Finalizando as normativas principais, temos a Base Nacional Comum Curricular, de 2018, substituindo as RCNEIs, que surge como documento orientador para todo o território nacional, nas diferentes etapas da Educação Básica. O documento final compilado traz alguns diferenciais para a etapa da Educação Infantil, como os campos de experiência e os direitos de aprendizagem, que se propõem a complementar a organização já prevista nas DCNEIs. Os direitos de aprendizagem estão compostos a partir dos princípios éticos, estéticos e políticos, articulando as duas normativas, sendo eles: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se*. (BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva a BNCC para Educação Infantil dispõe, também, dos cinco campos de experiência, que se diferem das áreas de conhecimento presentes nos anos iniciais. Ao considerar que essas construções estão entrelaçadas no cenário cotidiano das escolas voltadas para as infâncias, opõe-se à suposição de desenvolver propostas que separem de maneira isolada os objetivos de aprendizagem. Um exemplo dessa abordagem é quando as crianças são incentivadas a explorar as áreas externas da escola, em um contato com a natureza, por exemplo. Nesse contexto, elas podem experimentar diferentes movimentos do seu corpo, ao balançar-se nos galhos de uma árvore, perceber as distintas texturas do tronco e das folhas ou da grama, bem como provar frutas, sentir o aroma de chás, proporcionando experiências que vão além do recorte do campo das ciências naturais.

Os cinco campos de experiências abarcam as diferentes possibilidades de aprendizagem. São eles: *“Eu, o outro e o nós”*, *“Corpo, gestos e movimentos”*, *“Traços, sons, cores e formas”*, *“Escuta, fala, pensamento e imaginação”* e *“Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações”*. A BNCC (2018, p. 38) indica que

Os campos de experiências constituem 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 do patrimônio cultural.

Entender como se formula a Educação Infantil a partir das normativas vigentes se faz necessário para que possamos compreender as concepções de currículo, as ideias de criança e infância que são tidas como princípios nos

espaços escolares. A esse respeito Faria (2012, p.13), que as escolas de Educação Infantil, ao compor seus currículos, devem prever e

[...] possibilitar que as crianças vivenciem o máximo de experiências, partindo daquelas que suas condições concretas de vida lhes permitem acessar e ampliar seus conhecimentos sobre o mundo. Evidencia-se, ainda, como seria inadequado limitar as possibilidades de exploração desse mundo a conteúdos e formas fechadas, restritas, inflexíveis, que não consideram as múltiplas dimensões do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e que não se abrem para os interesses das crianças.

Ao acompanhar a linha do tempo da Educação Infantil percebemos que, apesar de um processo ainda curto dessa emancipação de uma pedagogia voltada para a primeira infância, surgem oportunidades para compor com qualidade a ação pedagógica com as crianças, principalmente pensando e sendo garantido pelas legislações vigentes este olhar para a experiência e não para o resultado. Larrosa (2002) destaca a importância de considerar a dimensão afetiva e relacional da experiência na Educação Infantil, reconhecendo que as emoções desempenham um papel fundamental na maneira como as crianças se relacionam com o conhecimento e com os outros. Portanto, uma abordagem centrada na experiência na Educação Infantil valoriza as interações sociais, o cuidado emocional e o respeito pela singularidade de cada criança como sujeito ativo e protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

A tarefa de ser professora na Educação Infantil levanta alguns fatores que divergem do papel, por exemplo, de uma professora dos anos iniciais. Segundo Bujes (2001, p.16), “A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar”, o que nos diz que para estar com responsabilidade no processo educativo de sujeitos durante sua infância, devemos estar conscientes da responsabilidade também do cuidado, do acolhimento, do afeto, formulações que não são aprendidas durante nossa formação, mas que perpassam todas as ações com as crianças, trazendo a sensibilidade necessária para os espaços escolares. Como ressalta Barbosa (2016, p. 132)

Estamos, neste momento histórico mapeando o que configura esta “peculiar” docência. Uma docência que se caracteriza por ser indireta, por ser relacional, por não ministrar aulas por não estar centrada em

conteúdo, por estar com as crianças e não controlando-as, isto é, por desconstruir aquilo que foi identificado como o cerne, o óbvio da docência.

Ser um profissional da primeira infância é pensar em possibilidades de viver o cotidiano, de promover interações e mediar processos de aprendizagem, desde os momentos de alimentação e higiene, por exemplo. Pillar (2008, p. 1), reflete sobre o lugar da infância nos dias atuais, questionando “O que significa ser criança hoje? Qual a concepção de infância e de criança que temos? E que concepção a cultura e os artefatos culturais produzem acerca do sujeito infantil?”.

Nós, educadores, precisamos estar abertos para compreender o que as crianças necessitam, do que gostam, do que falam. Kramer (2003, p. 125) nos enfatiza, o quão essencial é “[...] valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância”. Reconhecer essas características é dar tempo para o brincar livre, pensar nas diferentes percepções de uma turma, valorizar as falas que as crianças carregam e principalmente, enaltecer a criança como um sujeito de direitos. Gabre (2016, p. 68), afirma que

A visão de criança e infância que se tem, e que se procura desenvolver, em muitas esferas da sociedade, é a de um ser social, capaz de construir conhecimento, com cultura própria.

Também a partir da necessidade de pensar uma pedagogia própria para crianças, propõe-se a essencialidade de um profissional especializado e interessado, para mediar a aprendizagem desses sujeitos, com práticas realmente valiosas e significativas, que levem em consideração o momento de desenvolvimento dos bebês e das crianças, desafiando-as nas suas construções e elaborações do pensamento. Segundo Fochi (2013, p. 29), “A partir do momento em que a educação de crianças pequenas se tornou responsabilidade social e coletiva, nasce a necessidade de se voltar para a experiência pedagógica e pensar sobre como configurá-la”.

The background of the page is a photograph of several clay sculptures. In the foreground, a wooden platter holds a stack of clay figures, including a tall, thin one and a shorter, wider one. To the left, another platter has a cluster of small, textured figures. In the background, two more platters are visible, each with a larger, more complex sculpture. The scene is set on a light blue surface, and a window with a wooden frame is visible in the upper part of the image, showing green foliage outside.

*Regimes de Interação e
Sentido*

3. REGIMES DE INTERAÇÃO E SENTIDO

Os regimes de interação e sentido se referem às diversas maneiras pelas quais o indivíduo estabelece conexões com o ambiente, com outras pessoas e consigo mesmo. No livro "Presenças do Outro", Eric Landowski (2017) explora a complexidade das interações humanas e a construção de sentido nas práticas comunicativas. O autor propõe uma análise sobre como as relações interpessoais moldam nossa compreensão do mundo e influenciam a criação de significados.

Em "Interações Arriscadas", Landowski (2014) explora as interações sociais, examinando como essas influenciam na construção de significados. Landowski (2014) propõe que as interações humanas são moldadas por um contexto social em constante mudança, no qual os limites entre o real e o virtual, o pessoal e o público, o físico e o digital estão se tornando cada vez mais fluidos. A partir dessa ideia, de constantes mudanças e formas de interagir e comunicar, podemos pensar, com maior direcionamento, a ideia da construção estética da educadora.

De acordo com Landowski (2014), a imprevisibilidade, a ambiguidade e a multiplicidade de significados tornam as interações comunicativas mais complexas, mas também mais enriquecedoras. Essas relações, no âmbito educacional, podem ser visualizadas nos diversos sujeitos e objetos que interagem na prática pedagógica, desde propostas reais, ou seja, concretas, como da intencionalidade, que, apesar de muitas vezes ser oculta, transparece, em nossa hipótese em alguns momentos, como na perspectiva do olhar, na escolha de materiais, espaços e contextos. Essa visão, a partir dos conceitos de Landowski, é considerada como um risco, que é uma característica intrínseca das interações humanas, já que cada interação envolve possibilidades de interpretação e desdobramentos imprevisíveis. Os regimes de interação variam em termos de risco, indo desde a prudência com riscos mínimos até a aventura com maior margem de risco.

Greimas abordou dois regimes de interação – programação e manipulação – e Eric Landowski expandiu as possibilidades de interação e sentido tratando mais dois regimes – ajustamento e acidente. Esses quatro

diferentes regimes se combinam em práticas sociais, formando um sistema dinâmico que permite alterações entre eles e também combinações.

3.1. Da programação

O regime da programação envolve interações em que uma das partes possui um conhecimento que a outra parte necessita, o qual inclui procedimentos a serem realizados através de regularidades de comportamento, seja físico ou sociocultural, que determinam ações previsíveis. Isso pode incluir procedimentos médicos, jurídicos, administrativos, ações automatizadas, condicionamentos sociais e imposições sociais. Nesse regime, há um programa de comportamento predefinido que precisa ser seguido. A programação implica na formulação de uma intervenção direcionada com base em posições sociais fixas, resultando em que para as mesmas ações sempre teremos os mesmos resultados. (Fechine; Vale Neto, 2010)

3.2. Da manipulação

O regime de manipulação tem como base uma relação em que uma das partes assume o papel de manipulador e a outra parte de manipulada, podendo estes papéis se alternarem. Nesse regime, o manipulador, através de sua intenção, faz valer suas motivações e escolhas para influenciar a tomada de decisões do sujeito ou dos sujeitos envolvidos. Para isso, são utilizadas estratégias de persuasão, através das quais o manipulador leva o manipulado a desejar ou a sentir a obrigação de realizar determinadas ações.

Na manipulação, é essencial a presença de um sujeito que deseja e a de outro que compartilhe desse desejo; um sujeito que possui conhecimento, bem como um sujeito que acredita e deseja que o outro compartilhe o que sabe. Contudo, para que esse sujeito manipulado queira realizar tal ação - e de fato a realize - é necessário que o manipulador o convença, apresentando as vantagens desse desejo e ação. O processo pelo qual um sujeito influencia o outro envolve, portanto, uma troca de valores entre os envolvidos, implicando que o sujeito manipulado seja influenciado pelos conteúdos disseminados pelo sujeito manipulador. Essa lógica pressupõe a existência de um contrato entre os sujeitos, uma vez que suas motivações derivam deste contrato.

3.3. Do ajustamento

No ajustamento, a interação não se dá através de uma programação com procedimentos que cumprem uma regularidade e, também, não diz respeito a um sujeito buscando fazer com que o outro realize ações específicas, como no regime de manipulação, mas de sujeitos que atuam juntos à medida que compartilham experiências. Nesse regime, o sentido é produzido na relação conjunta entre os sujeitos e nas mudanças que ocorrem neles devido à essa ação compartilhada. O sentido depende da experiência mútua que ocorre durante essa interação.

De acordo com Landowski (2014), o ajustamento se refere a um tipo de interação cuja característica principal é a experiência construída diretamente de um sujeito com outro por meio de suas qualidades sensíveis ou da compreensão mútua. A interação por ajustamento é baseada na interação entre sensibilidades, cujo fundamento é a reciprocidade, em qualquer forma que se manifeste, podendo ocorrer como uma compreensão imediata entre os sujeitos ou entre um sujeito e um objeto, através de suas características físicas ou sensoriais. Em todas as situações, a presença mútua é fundamental.

3.4. Do acidente

O regime do acidente envolve um processo interativo fundamentado na probabilidade, na imprevisibilidade e na aleatoriedade. Em contraponto ao regime de programação, em que a ação é totalmente organizada e previsível, o acidente resulta do cruzamento de duas trajetórias nas quais não é possível identificar nem uma causa regular nem uma intenção final (Landowski, 2014). O regime do acidente está ligado à quebra das regularidades de qualquer tipo, surgindo a partir do possível, mas sendo completamente incerto. Ele está relacionado, portanto, à ideia de puro risco. A interação no regime do acidente se manifesta através da coincidência e, conseqüentemente, da imprevisibilidade, da ideia de surpreendente, afetando comportamentos ou ações esperadas ou padronizadas.

Os regimes de interação e sentido não são determinados unicamente com base em suas características essenciais, mas, em vez disso, são definidos por meio de uma estrutura de relações fundamentais. Torna-se crucial compreender não apenas a maneira pela qual esses regimes se relacionam entre si, mas também como eles se interconectam em práticas sociais, nas relações interpessoais e nas interações entre indivíduos.

Tais regimes se baseiam em dois principais modos de existir no mundo: o modo de ser e o modo de fazer. O modo de ser envolve a maneira como as pessoas se apresentam e se posicionam em um contexto específico, expressando sua identidade e se constituindo como participantes de interações sociais. Esses modos não são fixos, sendo construídos e adaptados de acordo com as normas sociais e expectativas vigentes. E o modo de fazer refere-se às ações e práticas realizadas pelos indivíduos em um contexto específico, englobando atividades, gestos, comportamentos e discursos que compõem a interação social. Esses modos de fazer representam manifestações concretas das escolhas e estratégias utilizadas pelos sujeitos ao participarem de uma interação específica. Relacionados a esses dois modos, ser e fazer, Landowski (2014) identifica, respectivamente, os seguintes regimes: da programação e do acidente; da manipulação e do ajustamento.

Nessa dissertação, os regimes de interação e sentido foram utilizados como categorias para análise das imagens e das descrições das propostas pelas professoras para identificar as relações e as diferentes dinâmicas de interação possivelmente presentes nas propostas. Essa proposta de análise é o que justifica a escolha metodológica dos regimes de interação e sentido para a análise dos processos imagéticos, ou seja, as fotografias e as descrições das propostas das educadoras na presente dissertação.

A escolha do caráter metodológico voltado à perspectiva dos regimes de interação e sentido emerge da construção conceitual de Landowski, que propõe um desafio profundo às concepções tradicionais de comunicação, como evidenciado aqui pelas produções imagéticas das professoras, ou seja, as fotografias. Nessa perspectiva, a abordagem metodológica adotada na pesquisa, considera que as interações humanas não se reduzem a informações, mas, em vez disso, envolvem uma rede de presenças,

significados e emoções (Landowski, 2002). Essa abordagem adquire especial relevância na era digital, na qual as interações podem ser mediadas por tecnologia, como uma câmera fotográfica simples, que é acessível à maioria das professoras por meio de *smartphones*, porém, ainda preserva uma dimensão humana única e essencial.

Dessa forma, os regimes em conjunto com a construção do conceito de estética, apresentado anteriormente, serão utilizados para compreender as formas de interação com o espaço ateliê através da intencionalidade e do olhar das professoras em suas proposições voltadas às crianças.

A collection of various objects is arranged on a light-colored wooden surface. In the center, a CD with a colorful rainbow pattern is placed on a small wooden block. To the right of the CD is a magnifying glass with a wooden handle. Below the CD is a black wheel with a hub and spokes. To the left of the CD are several black cylindrical tubes of varying heights. In the foreground, there are two small black cylindrical tubes. In the background, a larger metal can with a lid is visible. To the right of the CD, there are several small white circular objects, possibly spacers or washers, arranged in a cluster. The overall scene suggests a workshop or a collection of tools and materials.

O Ateliê

4. O ATELIÊ

O ateliê é um espaço adicional dentro da escola, onde é possível explorar com nossas mãos e nossas mentes, onde podemos refinar nossa visão através da prática das artes visuais, trabalhar em projetos ligados a atividades planejadas em sala de aula, explorar e combinar ferramentas, técnicas e materiais novos.

(MALAGUZZI, 1999, p. 152)

O ateliê, do francês *atelier*, que significa “oficina” ou “estúdio”, tem sido pensado como um conceito, que abrange mais do que um espaço de aprendizagem dentro das escolas. Diante das demandas de expressividade contidas nas normativas vigentes curriculares, como também do aperfeiçoamento dos estudos e discussões acerca do desenvolvimento infantil, os espaços educativos da Educação Infantil têm se movimentado para proporcionar um ambiente expressivo, que entrelace diferentes linguagens e contextos.

Antes visto como um espaço da aula de artes, hoje, o ateliê na Educação Infantil, aparece como uma oportunidade de experiências artísticas e científicas, para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Segundo Vecchi (2020, s/p):

As referências ao mundo da arte, reinterpretadas pelas elaborações e pelos imaginários das crianças, levam sugestões inusitadas a nível de expressividade, de emoção, de sensibilidade e qualidade estética na maioria das vezes, impensadas.

Dentro da luta da etapa da Educação Infantil, para evidenciar seus diferenciais e demonstrar a importância do tempo de experiência, os espaços de ateliê podem ser um bom exemplo de práticas qualificadas, envolvendo estrutura, planejamento e ação pedagógica potente. Desta forma, a ideia de ateliê presente nessa pesquisa de dissertação parte da premissa de concebê-lo como um ambiente de pesquisa, interação e mediação. Neste espaço, as educadoras têm o papel de promover contextos para que as crianças possam vivenciar suas experiências da forma mais diversa possível.

Para Chanan (2021, s/p), o ateliê tem sido pensado como “um espaço físico que acolhe as explorações e o brincar, provoca investigações e nutre o senso estético”, porém, para além disso, tem se colocado como uma prática, um estado, não apenas um lugar. Escolas públicas e privadas de Educação

Infantil vêm organizando este conceito, de modo a delinear o enriquecimento da relação da arte/educação e de suas expressividades no currículo da Educação Infantil.

Na abordagem de Reggio Emilia, que inspirou muitos ateliês na Educação Infantil, este espaço é mediado por um atelierista, porém, em nossa realidade brasileira, quem faz este papel são as professoras, referências de turmas ou projetos, que movimentam este cenário para transformar materialidades e elementos em verdadeiros convites para exploração. Este processo de inserção de sujeitos com formação artística nos ateliês de Reggio Emilia, por exemplo, na ideia de Vecchi (2020, s.p.)

[...] foi uma escolha mais revolucionária do que pode parecer, porque levou para dentro da escola e para os processos de aprendizagem um novo olhar aos hábitos e à tradição pedagógica.

Dentro das proposições que podem acontecer neste espaço, estão articuladas diferentes linguagens da arte, potencializando o contato cultural das crianças em um espaço que inspira, mas não impõe o que deve ser feito. Segundo Gandini (2012, p. 22),

O ateliê tinha de ser um lugar para pesquisar motivações e teorias de crianças a partir das suas garatujas, um lugar para explorar variações em instrumentos, técnicas e materiais que usamos para trabalhar. Tinha que 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.

As práticas apresentadas na pedagogia de Reggio Emilia instigam as educadoras a pensar sobre alguns aspectos do sentido da experiência na escola, fugindo do óbvio e da mecanicidade e, mais especificamente, o sentido e o papel do ateliê em uma perspectiva da pedagogia da infância. Como assinala Vecchi (2020, s.p.)

Na experiência reggiana do ateliê, a dimensão estética com o seu trabalho com as linguagens visuais (que, pela sua natureza, são sensíveis e próximas a todas as outras linguagens poéticas), é uma importante e tangível expressão.

A partir dos conceitos de Vecchi (2020) e, também, das ideias de Loris Malaguzzi (1999), construímos uma elaboração de ateliê como potência educativa nos ambientes da Educação Infantil, cabendo neste espaço uma perspectiva da didática da infância, que foge de padrões de repetição, de cópia e se envolvem de maneira genuína com os processos individuais e coletivos das crianças com a expressividade.

4.1 Reggio Emilia

Uma pequena cidade do norte da Itália destacou-se, durante os anos de 1990, por um olhar diferenciado para as práticas pedagógicas voltadas às crianças da primeira infância. Seu fazer cotidiano foca em um olhar interdisciplinar para a escola, visando o desenvolvimento integral dos sujeitos, em seus aspectos intelectual, estético, ético, emocional e social. Para compreender as singularidades desta abordagem é importante retomar sua criação em um processo histórico, ligado ao fim da segunda guerra mundial.

As primeiras escolas construídas foram feitas com os tijolos de casas e fábricas derrubadas com os bombardeiros da guerra, sendo o movimento de criação das escolas efetivado por mulheres, apoiadas por sua comunidade, em um trabalho cooperativo. A construção dessas escolas, feitas pelas mãos dos cidadãos da cidade, marcam de forma concreta um movimento que viria a seguir, envolvendo um novo olhar para as culturas infantis.

Loris Malaguzzi, pedagogo nascido na região, foi encantado pelo projeto de construção das escolas, trazendo um olhar reflexivo para estes espaços, contribuindo com diferentes conceitos e pensamentos que reverberam até os dias atuais, em diversas escolas de Educação Infantil espalhadas pelo mundo todo. Conforme destaca Rinaldi (2021, p. 58) “Os educadores de Reggio lutaram para expandir o potencial emancipador da democracia, dando a cada criança a possibilidade de agir como cidadão ativo”.

À frente da primeira escola deste movimento, Malaguzzi criou um projeto educativo, através de diretrizes pedagógicas, o qual nominou como “Pedagogia da Escuta”, colocando a criança no centro do seu processo de aprendizagem. Como inspiração teórica, como apontaram Edwards, Forman e Gandini (1999, p.97)

[...] Temos um núcleo sólido em nossa abordagem em Reggio Emilia que vem diretamente das teorias e experiências da educação ativa e encontra realização em imagens particulares da criança, do professor, da família e da comunidade. Juntas, produzem uma cultura e uma sociedade que conectam, ativa e criativamente, o crescimento tanto individual quanto social.

Malaguzzi (1999) elabora em seus escritos uma rica interseção de conceitos advindos de teóricos da educação. Entre eles, destaca-se a influência de Jean Piaget (1896-1980) e sua teoria construtivista, que enfatiza a ideia de que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito por meio da interação com o ambiente. Também, a abordagem de John Dewey (1859-1952) é incorporada por Malaguzzi, delineando a concepção do aprendizado como um processo ativo e contextualizado. Dewey (2011) propõe que a educação deve estar intimamente ligada à experiência do sujeito, destacando a importância da aprendizagem por meio da participação ativa e reflexiva em situações do mundo real.

Além disso, Malaguzzi integra a perspectiva de Lev Vygotsky (1896-1934) em sua abordagem educacional, evidenciando a interação entre pensamento e linguagem. Vygotsky enfatiza a importância da linguagem como um instrumento crucial no desenvolvimento cognitivo, argumentando que a aprendizagem é potencializada por meio da interação social e da linguagem compartilhada. Portanto, a visão educacional de Malaguzzi visou promover uma abordagem que valoriza a construção ativa do conhecimento, a contextualização da aprendizagem na experiência do aluno e a interação social como elementos fundamentais no processo educacional.

4.2 Loris Malaguzzi e a Estética

Como visto anteriormente, a estética se constrói em um conceito transversal, que pode ser interpretado e direcionado a partir do olhar de cada um sobre ela. Veia Vecchi (2020) define a estética como uma atitude cotidiana e abrange em sua interpretação a ideia do sensível. A partir disso, conforme a autora, a estética está relacionada com escolhas “nas quais percebe-se harmonia, cuidado, prazer para a mente e para os sentidos” (Vecchi, 2020, s/p). Em seus estudos sobre estética, principalmente relacionados à criação e

construção de Reggio Emilia, a autora indica que a estética aparece como uma estrutura de pensamento, participando de um processo em desenvolvimento de diferentes âmbitos educacionais, que precisa ser visto nos processos de aprendizagem, envolvidas de ações de criação e conexão,

Talvez porque a abordagem livre, a irreverência, típica de quem se ocupa de estética, apresentem um potencial componente, subversivo para uma educação tradicional, baseado em paradigmas fixos, conformistas, imutáveis, tanto para o que se refere à educação, quanto ao tipo de escola, à ideia de criança (Vecchi, 2020, s/p).

Na criação de Reggio Emilia, as escolas foram estruturadas em uma perspectiva física que atendesse as demandas dos grupos de criança, assim como possibilitasse diferentes relações e movimentos entre os grupos. Nas escolas, o ateliê surge como um espaço de interação defendido por Malaguzzi (1999, p. 67) como “um espaço rico de materiais, ferramentas, diálogo produtivo, provocativo, alegre, que cria e desenvolve um aprendizado intenso e libertador, no sentido de que o educando seja protagonista do processo de aprender.” Mais uma vez, dando destaque ao protagonismo da criança, os espaços denominados ateliê vêm de um pensamento artístico, da expressividade e do envolvimento dessas com seu próprio processo de aprendizagem, individual, mas também em movimentos coletivos, viabilizados pelo olhar menos adultocêntrico presente nesta pedagogia. A estética de Loris Malaguzzi para a Educação Infantil compartilha uma afinidade conceitual com os princípios de experiência estética delineados por Dewey (2010) e Merleau-Ponty (1999), destacando a importância da experiência vivencial, do envolvimento sensorial e corporal, da expressão e criatividade, e da criação de ambientes significativos para promover o desenvolvimento integral das crianças.

As ideias da pedagogia de Reggio Emilia aparecem em diferentes proposições atuais de escolas brasileiras, algumas a intitulando como metodologia, outras como uma inspiração. É importante ressaltar que para adaptar um pensamento pedagógico de um contexto em outro é preciso contar com um processo crítico, dando a atenção necessária para os processos culturais de cada país e comunidade, como ocorre, por exemplo, no Brasil, onde, além de uma constituição histórica muito diferente da vivenciada na

Itália, possui um clima, uma estrutura econômica e social específica, que precisam ser levados em conta na concepção de infância brasileira também. Não é necessário excluir ou negar os conceitos inspiradores de outros países, porém é preciso se atentar a este movimento de ocultação da cultura latino-americana, que também precisa aparecer neste transcurso de construção de identidade das práticas pedagógicas.

4.3 Presença dos conceitos de espaço: Relação Brasil Itália

Inspirando-se na pedagogia voltada para a infância, que tem influências nas construções curriculares de Loris Malaguzzi e outros pensadores italianos, é importante conceber e organizar o espaço como uma dimensão da criança, como compreendido nas Diretrizes Curriculares (Brasil, 2010). A adequação desse espaço deve ser pensada pelas necessidades e desafios específicos de cada faixa etária. Por exemplo, uma sala de bebês deve ser substancialmente diferente de um ambiente destinado a crianças do Jardim. O espaço deve ser configurado para permitir a mobilidade, a exploração autônoma e a interação criativa das crianças, sem a necessidade constante de intervenção das educadoras.

Infelizmente, em muitas escolas, essa abordagem nem sempre é aplicada, devido à estrutura antiga dos espaços, burocracias para modificações de mobiliário, recursos financeiros limitados e a própria concepção que gestores têm a respeito da educação de crianças pequenas e das suas prioridades de investimentos. Isso resulta em ambientes não adaptados às necessidades das crianças, reforçando visões ultrapassadas da etapa como mera "cuidadora" ou "preparatória" para o Ensino Fundamental. Entretanto, algumas estruturas escolares, especialmente as mais recentes, têm abraçado uma abordagem mais alinhada com as visões contemporâneas, planejando mobiliário, espaços coletivos e ambientes que estimulem a autonomia e a criatividade das crianças.

As escolhas de mobiliário e a organização dos espaços dependem da abordagem pedagógica da instituição, bem como da criatividade e empenho das educadoras que atuam ali. A participação das crianças maiores na organização de seus próprios espaços de referência também é importante, com

a mediação das educadoras para garantir coerência com o desenvolvimento infantil.

Nesse contexto, a promoção de espaços que favoreçam o jogo simbólico e a criatividade é essencial. Isso inclui a disposição de materiais não estruturados que incentivem a criação, instalações para brincadeiras que estimulem o movimento e contextos que possibilitem investigações. No entanto, ainda é comum o uso excessivo de brinquedos plásticos e espaços pouco adaptados às crianças. O investimento em mobiliário versátil e a consideração das necessidades de diferentes faixas etárias são essenciais para criar ambientes ricos em oportunidades de aprendizagem (Horn, 2017).

O entendimento de que o espaço é um elemento fundamental para a educação das crianças demanda uma reavaliação profunda dos ambientes educacionais no Brasil. A arquitetura das salas, em particular, deve ser repensada para acomodar os móveis adequados e proporcionar um ambiente acolhedor. No entanto, a mudança necessária vai além da infraestrutura física, envolvendo uma transformação das concepções pedagógicas e uma maior confiança nas capacidades das crianças. Somente com um comprometimento significativo e uma mentalidade inovadora será possível criar espaços educativos que sejam verdadeiramente enriquecedores e alinhados com as necessidades das crianças.

4.4 A Educação Infantil na Rede Municipal de Porto Alegre

Atualmente, a rede municipal de Porto Alegre conta com 35 Escolas Municipais exclusivas de Educação Infantil (atendimento em turno integral), 7 Jardins de Praça (atendimento em meio turno), que compõem a rede de escolas próprias, e 215 Instituições de Educação Infantil parceiras, conhecidas como rede comunitária.

Conforme a apresentação da Educação Infantil na página oficial da Secretaria de Educação do Município de Porto Alegre⁹,

O espaço da escola infantil é um lugar de encontro entre as crianças e as crianças com os adultos, de modo a promover aprendizagens

⁹ Conforme informações obtidas em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=537> Acesso em: 15 maio 2023.

significativas, contribuindo para o desenvolvimento das crianças. O papel da escola é complementar a ação da família e se desenvolve em um trabalho de parceria.




A partir da apresentação e do que se constrói como imagem da rede municipal de Porto Alegre, percebemos a intenção da Educação Infantil, enfatizando a importância do encontro entre crianças e adultos, bem como a colaboração entre a escola e a família. Destaca-se a ideia de aprendizagem significativa, visualizando o espaço da escola infantil como um ambiente promotor desse processo. Isso é fundamental em qualquer proposta curricular pedagógica, a partir da ideia que a primeira etapa da educação básica, como mencionado anteriormente, desempenha um papel essencial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, e a aprendizagem deve ser uma parte central disso. A ênfase na parceria entre a escola e a família é outra importante relação construída na proposta da rede. Destacamos que a colaboração entre essas duas instituições é primordial para garantir um ambiente de apoio e aprendizado consistente para as crianças.

Na pesquisa apresentada na página oficial da rede não foram encontrados elementos que tratassem especificamente da formação de professores, da diversidade cultural das crianças e dos territórios que as escolas habitam, assim como dos processos inclusivos. É importante destacar que, dentro das perspectivas construídas hoje sobre a Educação Infantil, uma rede ampla de escolas necessita prever atitudes e aprofundar conhecimentos sobre os diferentes contextos culturais e sociais, levando em consideração essas diferenças para a manutenção e desenvolvimento de seu currículo comum. A partir dessa perspectiva, buscando maiores elementos para compor a ideia curricular da rede municipal de Porto Alegre, no site Conexões em Rede é possível acessar a proposta curricular construída no ano de 2021.

A atual proposta pedagógica da rede, denominada "Cenário Tempos", representa um marco significativo na Educação Infantil de Porto Alegre, surgindo a partir do esforço colaborativo de grupos de trabalho compostos por coordenadoras de escolas em cada uma das quatro regiões da cidade, mediadas pela Unidade de Educação Infantil da SMED Centralizada. Essa abordagem inovadora busca não apenas revisitar, mas também aprimorar

profundamente os conceitos fundamentais relacionados à infância e à relação entre adultos e crianças, pautada na promoção de tempos de qualidade nas escolas para as infâncias. A Figura 1 apresenta a estrutura deste documento.

Figura 1 - Quadro organizativo do Cenário Tempos

Direitos e aprendizagem e desenvolvimento	Campos de Experiência	Creche		Pré- escola
		Bebês (0 a 2 anos)	Crianças Bem Pequenas (2 a 4 anos)	Crianças Pequenas (4 a 6 anos)
 Brincar Conviver conhecer-se Explorar Expressar participar 	Eu, o outro e o nós			
	Corpo, gestos e movimentos			
	Traços, sons, cores e formas			
	Escuta, fala, pensamento e imaginação			
	Espaço, tempos, quantidades e transformações			

Fonte: Cenário Tempos (Porto Alegre, 2021).

No cerne dessa proposta, encontra-se o princípio de colocar a criança no centro de todo o planejamento e das ações pedagógicas. Esse foco na criança como protagonista reflete uma compreensão mais contemporânea e sensível do desenvolvimento infantil. Em vez de se conformar com uma abordagem pedagógica tradicional, que muitas vezes coloca as crianças em um papel passivo, essa proposta reconhece que as crianças são ativas construtoras de conhecimento.

Ao enfatizar a importância das interações e das brincadeiras no currículo da Educação Infantil, a proposta "Cenário Tempos" adere às diretrizes

pedagógicas que destacam a aprendizagem por meio da exploração, da experiência e da interação. Ela reconhece que brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma maneira fundamental pela qual as crianças aprendem sobre si mesmas e o mundo ao seu redor. Além disso, ao envolver coordenadoras de escolas de diferentes regiões da cidade na criação dessa proposta, há um reconhecimento da diversidade cultural e social que existe dentro da comunidade educacional. Isso permite que a proposta seja adaptável às necessidades e às realidades específicas de cada escola, ambiente e território, promovendo uma abordagem mais inclusiva e aberta à colaboração.

4.4.1 O Espaço no Cenário Tempos

Como descrito anteriormente, o documento pedagógico *Cenário Tempos* surge como uma proposta pedagógica para organizar o cotidiano das escolas de Educação Infantil da rede municipal. Em um movimento de pesquisa de conceitos ao longo do documento, a palavra “ESPAÇO” tem sua primeira aparição relacionada à ideia de acolhimento. Segundo o documento, em uma combinação com outros fatores, organizar o espaço de uma maneira agradável, com uma seleção qualificada de materialidades, faz parte de uma postura acolhedora.

Ao tratar sobre as ações indissociáveis de cuidar e educar, o espaço é concebido como instrumento da ação pedagógica, “pois todos os tempos, espaços e experiências que ocorrem na escola infantil são ações pedagógicas (Porto Alegre, 2021, p.10)”. Novamente, ao discutir sobre os ambientes da escola, em um capítulo específico intitulado “espaços que acolhem”, o documento registra a importância de agregar intencionalidade às constituições espaciais na proposta pedagógica, entendendo que

Todos os momentos da jornada e os diferentes espaços onde acontecem as interações e brincadeiras fazem parte dos contextos educativos e, como tal, devem ser pensados e organizados constantemente. As transições entre um contexto e outro devem fazer parte do planejamento como mais um momento intencional e potente, de forma que a criança transite tranquila, sinta-se segura para participar do cotidiano da escola e que tenha oportunidades de relações multietárias (Porto Alegre, 2021, p. 14).

A partir da abordagem pedagógica apresentada na proposta curricular "Cenário Tempos" abre-se um vasto horizonte de possibilidades para as escolas da rede incorporarem práticas de ateliê em sua rotina educacional. Essas práticas podem ser entrelaçadas com os campos de experiência delineados pela BNCC (Brasil, 2018), tornando-se uma ferramenta dinâmica e eficaz para nutrir o desenvolvimento integral das crianças.

Como é evidenciado em diversos trechos do documento completo disponível no site Conexões em Rede, a proposta "Cenário Tempos" enfatiza a valorização da autoria das crianças como um princípio orientador. Isso implica reconhecer que as crianças não são meras receptoras passivas de conhecimento, mas sim agentes ativos na construção de seu próprio entendimento do mundo e produtor de cultura. Assim, a educação é concebida como um processo colaborativo e interativo, no qual as vozes das crianças são essenciais. Além disso, o documento destaca a importância do engajamento com o cotidiano e o ambiente escolar como um dos princípios para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Cada momento, desde o instante em que as crianças chegam à escola até o momento em que partem, oferece oportunidades valiosas para promover o sensível, estimular a curiosidade e proporcionar experiências enriquecedoras. Por exemplo, o "tempo de chegar" pode ser encarado não apenas como uma formalidade de entrada, mas como uma oportunidade para estimular a descoberta, convidando as crianças a explorar um espaço da escola de maneira lúdica e criativa. Essa abordagem não apenas cativa a atenção das crianças, mas também as envolve em propostas que promovem o aprendizado, a socialização e o desenvolvimento de habilidades essenciais. Ela convida as escolas a adotar uma abordagem mais sensível ao aprendizado, reconhecendo que cada momento na vida das crianças é uma oportunidade preciosa para cultivar o conhecimento, a criatividade e as interações sensíveis.

Os tempos da escola podem ocorrer de forma relacional, assim como consideramos os campos de experiência. Podemos conceber o tempo de chegar como um convite para explorar, por exemplo, um espaço alternativo dentro da escola. A proposta do ateliê, como um espaço diferenciado nas escolas de Educação Infantil, abarca uma variedade de tempos e perspectivas

delineados pelos documentos orientadores da rede municipal de Porto Alegre e pode ser visualizado como uma oportunidade de enriquecer e aprimorar a experiência, a educação estética e a dimensão sensível das crianças porto-alegrenses.



Percurso Metodológico

5. METODOLOGIA

A partir das diferentes articulações teóricas envolvidas na temática deste trabalho, desde as relações construídas antes e após a qualificação do projeto, da importância do campo das artes visuais na formação do sujeito que atua na Educação Infantil, e também das muitas leituras foi utilizada uma metodologia que abarcasse o campo da educação, das artes e principalmente pensando na autoria docente. Essa autoria aparece na escolha do material empírico, nas relações entre imagens, linguagens e da construção do sentido, teoria escolhida para a estruturação analítica.

Pertinente apontar que essa dissertação surge de uma professora de Educação Infantil, que salta no campo das artes para compreender as linguagens da formação docente e nas relações com as crianças em um processo de defesa da escola e do acesso à cultura.

Dessa forma, a metodologia de pesquisa aqui empregada foi de cunho qualitativo, colocando foco nas análises dos registros fotográficos e na descrição das propostas realizadas nos espaços de ateliê das escolas de Educação Infantil da rede municipal de Porto Alegre. A pesquisa qualitativa “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. 14).

O método de pesquisa é documental, utilizando tanto as fotografias das propostas criadas e registradas pelas professoras, como a descrição do trabalho proposto. A pesquisa documental envolve fontes diversificadas, sem nenhum tratamento analítico, como por exemplo as fotografias, sendo elas fontes de primeira mão (Fonseca, 2002). Lembrando, que segundo Giordano (2016, p. 23)

A fotografia, mais do que nunca, depois de quase dois séculos, necessita ser estudada, pois as mudanças ao longo de sua história a transformam em uma linguagem. Essa linguagem precisa ser entendida para que faça sentido e tenha uma função neste mundo visual.

A questão que baliza este estudo é: *Como tem sido explorado o espaço do ateliê, em uma perspectiva estética, pelas professoras que atuam na Educação Infantil da rede municipal de Porto Alegre?* A atual pesquisa propôs conhecer o lugar do ensino de arte na Educação Infantil, especificamente das

propostas nos espaços intitulados ateliês, através da descrição da proposta e do registro em imagem feito por professoras da rede municipal de Porto Alegre (RME/PoA). A leitura das fotos foi feita através dos aportes da semiótica discursiva, considerando os modos de interação com o espaço propostos pelas professoras.

Com essa análise, buscou-se conhecer a prática, a disposição dos materiais e dos espaços pensados e estruturados por professoras, visualizados a partir de suas perspectivas fotográficas, bem como a intencionalidade expressa nas propostas planejadas para estes espaços. A ideia visou, igualmente, observar o que compõem as propostas nesses espaços, a partir do conceito do ateliê, que advém da oferta de experiências diferenciadas para as crianças da Educação Infantil em uma relação com o campo das artes nessa etapa da educação básica.

5.1. Participantes da pesquisa

Foi realizado um levantamento nas redes sociais das 42 escolas municipais de Educação Infantil quanto ao número de instituições que compartilham propostas de ateliês. A lista de escolas da rede, apresentada no Figura 2, foi consultada nos sites da Secretaria Municipal de Educação e no Conexões em Rede¹⁰.

Figura 2 – Lista das escolas municipais de Educação Infantil que possuem ateliê

ESCOLA	Informação Via	Possui ateliê?
EMEI Bairro Cavalhada	Rede Social	Não
EMEI da Vila da Páscoa	<i>sem rede social</i>	-
EMEI da Vila Elizabeth	<i>sem rede social</i>	-
EMEI da Vila Floresta	Rede Social	Sim
EMEI da Vila Mapa II	Rede Social	Não

¹⁰ Informações obtidas em: <SMED (portoalegre.rs.gov.br)> e <<https://sites.google.com/educar.poa.br/conexoese mrede/>> Acesso em: 15 maio 2023.

EMEI da Vila Max Geiss	Rede Social	Não
EMEI da Vila Nova Restinga	<i>sem rede social</i>	-
EMEI da Vila Nova São Carlos	<i>sem rede social</i>	-
EMEI da Vila Santa Rosa	Rede Social	Não
EMEI da Vila Tronco	<i>sem rede social</i>	-
EMEI da Vila Valneri Antunes	Rede Social	Não
EMEI do Jardim Salomoni	Rede Social	Não
EMEI Dom Luiz de Nadal	Rede Social	Não
EMEI dos Mun. Tio Barnabé	Rede Social	Não
EMEI Dr. Walter Silber	Rede Social	Não
EMEI Érico Veríssimo	Rede Social	Sim
EMEI Florência Vurlod Socias	<i>Conta privada</i>	-
EMEI Humaitá	Rede Social	Sim
EMEI Ilha da Pintada	Rede Social	Sim
EMEI Jardim Bento Gonçalves	Rede Social	Não
EMEI Jardim Camaquã	Rede Social	Não
EMEI JP Cantinho Amigo	Rede Social	Sim
EMEI JP Cirandinha	<i>Conta privada</i>	-
EMEI JP Girafinha	<i>sem rede social</i>	-
EMEI JP Meu Amiguinho	Rede Social	Não
EMEI JP Passarinho Dourado	<i>Conta privada</i>	Não
EMEI JP Patinho Feio	Rede Social	Não
EMEI JP Pica-Pau Amarelo	Rede Social	Sim
EMEI Mamãe Coruja	Rede Social	Sim
EMEI M ^a Helena Cavalheiro Gusmão	<i>sem rede social</i>	-
EMEI Maria Marques Fernandes	<i>sem rede social</i>	-
EMEI Miguel Granato Velasquez	Rede Social	Não
EMEI Nova Gleba	<i>sem rede social</i>	-

EMEI Osmar dos Santos Freitas	<i>sem rede social</i>	-
EMEI Padre Ângelo Costa	Rede Social	Não
EMEI Parque dos Maias II	<i>sem rede social</i>	-
EMEI Paulo Freire	Rede Social	Não
EMEI Ponta Grossa	Rede Social	Não
EMEI Protásio Alves	Rede Social	Sim
EMEI Santo Expedito	Rede Social	Sim
EMEI Vale Verde	<i>sem rede social</i>	-
EMEI Vila Nova	Rede Social	Não

5.2 Levantamento de Escolas

Este levantamento mostra que nove escolas registram em suas redes sociais que possuem ateliês. Para cada uma dessas nove escolas, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-UFRGS) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre (CEP-SMSPA), foi enviado à direção um convite por e-mail, em modo cópia oculta, bem como o link do Termo de Concordância da Instituição (conforme Apêndice 6.1) e o link do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Apêndice 6.2) com o convite para as professoras participarem da pesquisa. Todas as professoras que aceitaram, tornaram-se participantes desta investigação, resultando em três documentações que se tornaram objetos de análise.

A participação das professoras na pesquisa envolveu responder perguntas disponibilizadas em um ambiente virtual, através de um formulário on-line. Importa destacar que somente após a anuência das professoras no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é que a participante da pesquisa teve acesso e respondeu as perguntas, postando as fotos e a descrição da proposta no formulário online. Além do TCLE a participante autoriza, em uma outra sessão do mesmo formulário, o Termo de Autorização de Utilização de Imagem para Fins de Pesquisa (conforme Apêndice 6.3.).

Todas as professoras convidadas tiveram a liberdade de se recusar a participar da pesquisa e a liberdade de desistir em qualquer momento.

Todos os cuidados foram tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade das participantes bem como da instituição. Quanto aos espaços dos ateliês, nos quais as propostas ocorreram, também foram tomados cuidados para que não sejam identificados, apenas as propostas das professoras. Além das fotografias das propostas, as professoras enviaram uma descrição da proposta criada. O potencial de risco de violação das informações coletadas foi considerado.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedeceram aos critérios de ética na pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados ofereceu riscos à dignidade das participantes. Os riscos da pesquisa sobre a construção estética das propostas das professoras, a partir das fotografias e descrições enviadas por elas, foram mínimos considerando que nas imagens o foco está apenas na proposta, sem a presença da professora e das crianças e sem identificação da instituição. Vale lembrar, que a postagem nas redes sociais de fotos dos trabalhos realizados faz parte do cotidiano das escolas. Mantivemos o cuidado tanto na apresentação das imagens, para que os locais não sejam identificados, quanto nas questões acerca das propostas. Garantimos o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes das participantes da pesquisa. Os dados obtidos na pesquisa foram utilizados exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo e conforme acordado no TCLE. Foram considerados os riscos característicos do ambiente virtual, como a quebra de sigilo dos dados pessoais e/ou de identificação dos espaços e dos participantes pelas imagens enviadas. As pesquisadoras se apropriaram da política de privacidade da ferramenta utilizada quanto à coleta de informações pessoais, de maneira a assegurar os aspectos éticos.

5.3. Critérios para escolha do material empírico

Os critérios para escolha do material foram:

- a) delimitação da etapa da educação básica: Educação Infantil;
- b) delimitação da rede de ensino: a do município de Porto Alegre;
- c) delimitação do espaço: propostas realizadas em ateliês de Educação Infantil na rede municipal de Porto Alegre;
- d) Apresentação de fotos e do resumo das proposições.

Para a constituição do corpus da pesquisa, foi feito um levantamento — via informações de acesso público nas redes sociais abertas, páginas e sites — nas 42 escolas de Educação Infantil da rede municipal de Porto Alegre daquelas que possuem espaços de ateliê. Constatou-se que nove escolas mencionam em suas redes sociais que possuem ateliês.

Para essas nove escolas foi enviado um convite para a direção, via e-mail em modo de cópia oculta, com o link para o Termo de Concordância da Instituição e com o link para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido convidando as professoras a participarem da pesquisa. Dessas nove escolas, três professoras, cada uma de uma escola, demonstraram interesse em participar da pesquisa.

5.4. Procedimentos

- Levantamento da literatura pertinente aos objetivos da pesquisa;
- Elaboração dos pressupostos teóricos e metodológicos do trabalho;
- Revisão crítica da literatura;
- Levantamento nas 42 escolas da rede municipal de Porto Alegre daquelas que possuem ateliê — via informações de acesso público nas redes sociais abertas, páginas e sites;
- Envio à direção das nove escolas do Termo de Autorização da Instituição e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido convidando as professoras a participarem da pesquisa;
- Aceite do convite para participar da pesquisa de três professoras, cada uma de uma escola;
- Análise das propostas quanto ao modo de organização do espaço, aos materiais utilizados, ao tipo de interação proporcionada;
- Discussão dos resultados;
- Redação da dissertação;

- Publicação dos resultados;
- Apresentação da pesquisa ao grupo de participantes.

5.5 Material empírico

O material empírico principal foram as fotografias e a descrição das propostas realizadas nos espaços dos ateliês de Educação Infantil. Desta forma, a leitura das imagens fotográficas buscou compreender os modos de interação propostos nas experiências. Ao convidar professoras a enviar registros em imagem de propostas realizadas nos espaços intitulados ateliês na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Porto Alegre e a descreverem o desenvolvimento das propostas realizadas nesses espaços quanto a processos, preparos e registros, voltado a grupos de crianças da Educação Infantil, nosso foco estava nas construções estéticas e nas interações propostas.

O formulário online (conforme Apêndice 6.4.) foi organizado em grupos de perguntas¹¹ sobre:

- **Dados gerais:** formação inicial, tempo de docência, instituição em que realizou sua graduação, escola em que atua.
- **Proposições voltadas às crianças:** quais são as escolhas que tem feito no planejamento voltado às crianças, nos espaços intitulados ateliês. Como criam contextos de aprendizagem? Como dispõe os materiais? Como convidam para participar das propostas?
- **Material empírico principal:** espaço para inserir uma fotografia da proposta realizada no ateliê de sua escola, que avalie como potente para as crianças e que acredite que represente seu trabalho como professora. No formulário havia um espaço para que a professora descrevesse a proposta registrada na imagem,

¹¹ A escolha das perguntas para a investigação sobre as práticas nos ateliês na Educação Infantil busca compreender a flexibilidade do currículo em atender às necessidades das crianças, valorizando sua participação na definição das propostas, promovendo autonomia e criatividade, e proporcionando oportunidades para expressão e experimentação.

trazendo sua perspectiva sobre este registro e, também, sobre sua construção.

5.6 Análise dos dados

A análise de dados foi realizada a partir dos pressupostos da semiótica discursiva, enfocando os regimes de interação e sentido na leitura das imagens. Na descrição das propostas, as professoras apresentaram os tipos de interação que estão sendo possibilitadas às crianças, relacionados ao planejamento e à construção do sensível.

As fotografias e as descrições das propostas realizadas pelas professoras foram analisadas traçando uma relação com os conceitos de estética e a forma de interação com que são apresentados estes espaços para as crianças. A fotografia surge como possibilidade de “produzir significações” (Cunha, 2015). Essa análise foi feita sob a perspectiva da semiótica discursiva buscando conhecer os sentidos que as professoras conferiram a suas ações, escolhas, ao modo como leram o espaço e os materiais, a partir de suas vivências. Como observa Pillar (2014, p.10)

[...] O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo. Desse modo, podemos lançar diferentes olhares e fazer uma pluralidade de leituras do mundo.

Como mencionado anteriormente, é importante ressaltar que, na perspectiva da sociosemiótica, a criação de efeitos de sentido acontece na interação do indivíduo com o mundo ao seu redor, com outras pessoas, a partir de suas experiências. A semiótica estuda toda e qualquer linguagem, seja ela verbal, não verbal ou sincrética, abarcando as múltiplas formas de interação presentes na comunicação cotidiana. A experiência é vista como um processo de negociação de sentidos, moldado pelas relações sociais, culturais e espaciais. Na presente dissertação, serão considerados, como apontado nos pressupostos teóricos, os regimes de interação e sentido, bem como a experiência, destacando assim a importância não apenas da linguagem, mas também a dimensão relacional e situada de cada interação.

As fotografias podem mostrar a forma com que as professoras olham para suas composições e ações. A escolha desses registros serviu para evidenciar diferentes possibilidades estéticas dos espaços, pois a ideia dessa pesquisa não é uma avaliação das práticas das professoras. Conforme Kossoy (2001, p. 50), “A fotografia é, pois, um duplo testemunho: por aquilo que ela nos mostra da cena passada, irreversível, ali congelada fragmentariamente, e por aquilo que nos informa acerca do seu autor”. Este material empírico pode revelar como as professoras de Educação Infantil se propõem a documentar o que elas vêem, lembrando que um dos diferenciais dessa pesquisa é que o registro em imagem vem da autoria docente e não da pesquisadora.

A análise das fotografias e da descrição das propostas foi realizada a partir dos regimes de interação e sentido, na perspectiva da semiótica discursiva. Assim, as propostas das professoras foram descritas e analisadas procurando conhecer tanto o conteúdo envolvido nas proposições quanto o modo de organizar o espaço visando a interação das crianças, a partir da perspectiva da própria professora, demonstrando o olhar que elas têm sobre suas criações.

Através do modo como as professoras organizam os espaços, foram analisadas as interações propostas, a disposição espacial, as materialidades, as formas e cores utilizadas, em relação com as construções estéticas. Com isso se buscou proporcionar uma reflexão sobre as propostas realizadas nos espaços dos ateliês de modo a qualificar tanto a prática pedagógica das professoras com as crianças quanto a sua relação pessoal com a arte.



O Percurso Imagético:
Ateliês Em Rede

6. ATELIÊS EM REDE

[...] o olhar comprometido do pesquisador que se sabe e se confessa preso às contradições do aqui-agora no interior do qual ele se inscreve e das quais ele faz até mesmo o primeiro objeto de suas pesquisas (Landowski, 2016a, p. 9).

O processo de realizar uma pesquisa de mestrado envolve, além dos conceitos teóricos escolhidos em nossas concepções, em nossos pressupostos, sentimentos na nossa construção como pesquisadora. Esses conceitos, perpassam a nossa ação diária, como sujeitos da educação, abarcando uma infinidade de relações que não podem ser descritas em algumas páginas, palavras ou apenas em um tipo de linguagem.

A ideia de analisar registros fotográficos realizados por outras pessoas, professoras e colegas, moveu sentimentos ao longo dessa pesquisa que trouxeram reflexões à minha construção docente, ao impulso de controle e renovaram uma ideia de fluidez, que me acompanharam nesse processo, ao ser surpreendida por cada ação, cada resposta e cada escolha das educadoras que fizeram parte, com seu olhar, nesta pesquisa. Nas palavras de Pillar (1999, p.15),

[...] Tal imagem foi produzida por um sujeito num determinado contexto, numa determinada época, segundo sua visão de mundo. E esta leitura, esta percepção, esta compreensão, esta atribuição de significados vai ser feita por um sujeito que tem uma história de vida, em que objetividade e subjetividade organizam sua forma de apreensão e de apropriação do mundo.

Antes de receber as fotografias, já estava ciente que a participação em uma pesquisa que expõe o trabalho das professoras, envolve também um processo de autoria em construção, que muitas vezes se coloca em jogo nos diferentes desafios que habitam a escola da primeira infância, mas que se faz presente em cada professora que dispôs do seu tempo para responder as poucas, mas significativas, perguntas de um formulário *online*. Porém, tal como definimos o protagonismo das crianças em seus processos de aprendizagem precisamos, também, garantir e evidenciar o protagonismo das professoras.

Como professora/pesquisadora procurei me apresentar nas primeiras páginas desta dissertação, tanto através da linguagem escrita como na visualidade da capa e das fotografias de abertura de cada capítulo, as quais

representam meu olhar docente. Assim, não poderia iniciar o presente capítulo de análise sem explicitar meu processo relacional com essa pesquisa, que apesar de seu caráter acadêmico e teórico, envolve o sentir e o sentido, que, segundo Oliveira (2010, p.2) “produz tipos de ações que incidem sobre a sensibilidade e o estado em que o sujeito e o mundo se encontram”. Tais relações estão evidenciadas nas próximas páginas com imagens potentes de práticas pedagógicas qualificadas, mas também de um processo de ler o mundo, ler o outro, suas interações e sua construção com esse espaço que nos é caro, que é a escola da primeira infância.

A partir desse envolvimento, prezando por garantir o caráter autoral, mas também aprofundado da presente pesquisa, busquei elementos de uma nova perspectiva de investigação, que surgiu nos últimos tempos e que tive o privilégio de conhecer a partir de um curso com o professor Fernando Hernández (2020), a qual se denomina pesquisa pós-qualitativa. Para a pesquisa pós-qualitativa precisamos partir de uma indagação, compreendendo que o diferencial de uma pesquisa é que trabalhando com a realidade, nunca mais a repetiremos e assim, vemos a sua potencialidade, uma essência única em cada processo de pesquisa. Também, dentro dessa concepção não podemos dizer que temos resultados, mas sim impressões daquele momento da realidade e é isso que vai diferenciar nossas escolhas, indagações e processos científicos ao longo de cada projeto (Corrêa et al., 2020). Identifico nessa análise um dos conceitos principais da abordagem pós-qualitativa que é a imanência, entendida como aquilo que podemos perceber através dos sentidos e que tem um princípio e um fim em si mesma. Isto me auxiliou a deixar que as coisas acontecessem, sem ficar no controle de resultados ou de expectativas.

De certa forma, a cada imagem recebida, o pensamento desta pesquisadora em construção voltava-se à perda de controle dos caminhos que essa investigação trilhava, a ponto de compreender este como um processo real e potente de uma pesquisa que já traz no título a palavra construção. Na perspectiva da pesquisa pós-qualitativa entende-se que neste processo de controle, de saber o que vai acontecer, perdemos algumas possibilidades emergentes, que poderiam possibilitar uma pesquisa com mais ampla

honestidade intelectual, conceito que precede qualquer resultado de pesquisa, pois é a base de qualquer investigação. Desde este primeiro momento de recepção das imagens ressalto a importância da ação coletiva educativa, que prezamos em uma visão progressista de escola e que precisa ser realizada e pensada em conjunto, pelos espaços acadêmicos em relação com o chão da escola.

Nas próximas páginas são apresentadas em imagens, que divergem e se complementam, um recorte de uma prática pedagógica qualificada, que acontece aqui, nessa cidade, em seus diferentes territórios. De fato, Landowski (2017) já havia argumentado que as interações entre educadoras, educandos e espaços não são óbvias em suas conduções e relações, adiantando que “[...] não se conduzem necessariamente uns e outros segundo os princípios diretores de um único e mesmo regime interacional” (Landowski, 2016a, p.11). É nessa diversidade de conexões do cotidiano que habita a riqueza de possibilidades do fazer pedagógico da Educação Infantil.

Essa concepção está conectada, também, à ideia de estética que, como descrito ao decorrer dessa dissertação, envolve o caráter da expressão associado à sensibilidade, àquilo que nos emociona e nos faz experimentar sensações, a partir da proposta das interações. Essas interações são como um processo multifacetado, onde os participantes compartilham sentimentos, emoções e contextos.

Assim, pode ser incluído o conceito do "outro" como um elemento central na criação de sentido. Landowski (2002) enfatiza como o "outro" influencia nossa percepção do mundo e como nossa compreensão do "outro" é fundamental para a construção de significados compartilhados. Portanto, ao construir a presente análise em uma perspectiva estética, da construção do sentido, é fundamental levar em conta o papel desempenhado pelas educadoras na escola, em suas diversas interações e construções de significados. Landowski (2014) nos lembra que os procedimentos relacionados à concepção e relação entre razão e emoção, tendem a ser complexos, uma vez que geram significados, sendo duas dimensões que, quando unidas, formam a base de nossa compreensão da realidade. Em um caráter ainda mais importante, fará parte da lembrança da primeira infância de diferentes crianças

que habitavam essas escolas no período em que as educadoras aqui envolvidas, que já transparecem seu engajamento pela sua participação, dedicaram seu tempo e cuidado.

Ao longo do processo de construção de análise foi percebido que a forma com que as perguntas do formulário foram dispostas acarretou uma interpretação diferente a cada participante, remetendo levemente uma interpretação relacionada ao regime do acidente. Cada uma das imagens aqui apresentadas mostram um conceito expandido do que se entende por espaço na Educação Infantil, o que faz sentido quando aprofundamos o surgimento do ateliê em seu caráter de espaço de expressão, o tornando um conceito, não necessariamente relacionado a um demarcado espaço físico. O espaço passa a ser um conceito fluído na escola, ainda mais quando relacionado à ideia de ateliê, que pode permear ambientes diferentes. Enquanto uma professora foca na organização e na disposição da sala, em sua estrutura física, suas dimensões, como um sistema organizacional; outra apresenta um direcionamento no olhar para a proposição, dizendo através de seu olhar, o que, para ela, é o foco dessa ideia de ateliê.

Em um terceiro registro verificamos, então, que este espaço é ainda mais fluído, como possibilidade de habitar uma estrutura física diferente, como uma horta, por exemplo, desde que mantenha alguns elementos que garantam sua personalidade. Esses elementos são pequenas sutilezas presentes em todos os registros, que, na relação das fotografias, dos seus focos e dimensões, asseguram o caráter fluído, mas com uma leitura pedagógica específica do que significa um ateliê na Educação Infantil. Esse ponto é central na leitura de imagens apresentadas nas próximas páginas, para que possamos compreender qual o caráter relacional que as professoras da primeira infância realizam com o espaço e, também, com esse conceito de ateliê.

Não se buscou uma avaliação, um julgamento, uma comparação entre as práticas aqui apresentadas, pois nosso investimento nessa pesquisa envolve uma ideia de autenticidade, que foi contemplada em cada uma das imagens, seja dos ateliês, das propostas, das flores, tintas ou materialidades dispostas. Nessa perspectiva, visualizando a investigação no âmbito da educação, ressaltamos o envolvimento e a relação entre pares, entre os

sujeitos, com o espaço, com o tempo e com as vivências. Assim, houve uma constante aprendizagem, a qual me garantiu estar aberta para as possibilidades que os ambientes e os sujeitos participantes trouxeram. Gosto de pensar que somos a soma de vários outros, em um conjunto de vivências e saberes que movem e constroem um ser único, em sua inteireza.

Assim, em um processo de marcar essa autenticidade e buscando não expor os nomes das escolas e professoras, escolhi alguns conceitos destacados nas descrições das educadoras, os quais permeiam as propostas pedagógicas da Educação Infantil que acreditamos; nos diálogos entre educadoras; nos processos formativos que vivenciamos; nas trocas e nos desafios, para denominar cada uma das três escolas participantes: *criação, fantasia e encontro*.

Ateliê 1 - Criação



Descrição da Imagem

Espaço de criação, descobertas, aprendizagens e múltiplas possibilidades

A fotografia escolhida apresenta a Sala Multiuso. Ambiente potente, compartilhado pelos grupos de crianças da escola. Neste espaço temos possibilidades de ateliê, literatura, coleções de elementos naturais, materiais não estruturados, além de possibilidades tecnológicas. Diferentes cenários possibilitando um mundo de experiências, descobertas e aprendizagens às crianças

Sobre o planejamento dos espaços

Todos os espaços são planejados, desde os espaços coletivos da sala referência, bem como os espaços das propostas realizadas com os bebês (em pequenos grupos). Os espaços da sala referência são planejados e posteriormente transformados conforme evidências que os bebês demonstram (se já exploraram as opções disponíveis e suas possibilidades/necessidade de modificar os espaços com novos desafios e proposições). As propostas direcionadas, são organizadas e pensadas em um espaço separado da sala referência, no qual o espaço é livre de outros materiais e distrações aos bebês. As propostas com bebês são planejadas a partir de materiais variados e diversificados (com foco na investigação/exploração/ descoberta/ aprendizagem a partir da sensorialidade), e o espaço pensado de forma estética e atrativa aos bebês. Propomos aos bebês, desde o grupo de B1, propostas como: espaços propositores, cesto dos tesouros, contextos investigativos (jogo heurístico), bandejas de experimentação (brincar heurístico), sacolas propositoras, caixa espelhada e de luzes, entre outras possibilidades. Os bebês são sempre convidados a participarem das propostas. Assim como são convidados (alguns negam e respeitamos!), o tempo do bebê é considerado nestes momentos. É necessário estar atento aos sinais que os bebês demonstram, evidenciando o desejo pela permanência ou pela saída da proposição.

O Ateliê Criação se destaca por sua rica e diversificada gama de elementos, contextos e cenários, apresentando uma variedade de materialidades, cada um com suas próprias formas, cores e texturas distintas. A apresentação detalhada e planejada deste ateliê demonstra um processo que envolve a cuidadosa seleção de materiais, a formulação de propostas pedagógicas adaptadas e a criação de um ambiente que incentiva a exploração, a experimentação e a expressão criativa.

Ao observarmos a fotografia do ateliê, capturada de um ângulo superior, somos cativados por detalhes que divergem e se complementam, como objetos da natureza e meios tecnológicos. Além disso, notamos o investimento nas organizações de materiais também considerando essa relação, com a presença de caixas organizadoras, cavaletes, estantes e cadeiras. Mobiliários e materialidades estão dispostos de maneira a permitir que os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas escolham aquilo que desejam experimentar, de forma autônoma.

A organização por setorização apresenta certa ordem, em uma relação dicotômica com a estrutura aberta do espaço. As crianças podem ter a possibilidade de interagir em pequenos cenários, organizados conforme os materiais dispostos e demarcados por alguns limites concretos, com tapetes, caixas ou estantes, porém, podem visualizar as outras crianças habitando cenários diferentes, pois não há barreiras para além do olhar. Pode-se dizer, também, que a disposição dos materiais no espaço privilegia ações individuais e em pequenos grupos.

A professora, que realizou a curadoria deste espaço, intitula a sala como um espaço de diversas linguagens, oferecendo um ambiente propositivo para a criação, descoberta, aprendizado e uma infinidade de possibilidades educativas. Cada palavra escolhida para denominar essas dimensões possui uma intenção nítida e é respaldada pela própria fotografia.

Nessa potente apresentação visual e conceitual somos capazes de discernir a presença detalhada de cada elemento escolhido para descrever a fotografia. A "criação", por exemplo, é personificada pela paleta de tintas em potes transparentes, assim como pelos cavaletes, ansiosos por receber as expressões gráficas das crianças. As "descobertas" podem ser simbolizadas

pelo antigo retroprojektor, que contrasta com a vasta tela na parede, ou pelas mesas de jogos eletrônicos. Até mesmo uma imponente caixa de areia que ocupa o centro da sala pode ser interpretada como um convite à exploração e descoberta.

Na descrição do planejamento dos espaços, a professora ressalta sua prática ao trabalhar com bebês. Um aspecto importante a ser notado, a partir da descrição enviada pela professora, é a utilização de materiais diversificados que se estendem para além do espaço do ateliê, incorporados também à sala referência, durante os momentos de adaptação e acolhimento das crianças, estabelecendo um vínculo profundo entre elas e as possíveis propostas futuras.

Dessa forma, mesmo os bebês que estão iniciando sua vida escolar, podem se sentir seguros ao explorar a ampla sala do ateliê, familiarizando-se com os elementos, recebendo o apoio atencioso de sua professora e expandindo seus repertórios visuais e sensoriais com um senso de autonomia, autenticidade e sensibilidade. A preocupação com respeito ao tempo e à satisfação dos bebês com este espaço, denota que a curiosidade não é algo imposto, sendo vivido e sentido de maneiras diversas por cada um.

Ao observar o Ateliê Criação de forma detalhada, destacando sua riqueza de elementos, materiais e espaços diversos, podemos visualizar alguns importantes conceitos da Abordagem Triangular (BARBOSA, 1998), que enfatiza a importância da relação entre o fazer artístico, o apreciar e o contextualizar na experiência educativa. No Ateliê Criação, vemos o fazer artístico representado pelos materiais e a possibilidade de exploração criativa. Podemos explorar também a dissonância entre a imagem, que traz o potencial de descoberta, da partilha e da interação, e o fato de a professora trazer na descrição a ideia de direcionamento pedagógico e a busca por uma organização que não tire o foco das crianças daquilo que está sendo apresentado, quando descreve, por exemplo que [...] *“As propostas direcionadas são organizadas e pensadas em um espaço separado da sala referência, no qual o espaço é livre de outros materiais e distrações aos bebês.”*

O apreciar está presente na organização e na intenção de criar um ambiente propício, em um estado relacional com os conceitos artísticos, e pode

ser ampliado, em uma percepção propositiva, utilizando por exemplo, elementos das instalações ou arquiteturas de jogo (Figura 3), inspirada em artistas contemporâneos. Como aponta Santos e Carvalho (2019, p.33)

As arquiteturas efêmeras de jogo - conceito cunhado por Javier Abad Molina (2008; 2015) - são propostas criadas para o contexto pedagógico a partir de instalações de arte contemporânea, isto é, inspiradas por elas. Difere-se da criação de um artista, pois se trata de uma proposta que será articulada para determinado contexto escolar pelo professor, considerando os materiais, espaços, tempos e a potencialidades destes.

Figura 3 - Arquiteturas de Jogo



Fonte: Santos, 2018, p.62

Também, o Ateliê Criação pode ampliar seus repertórios em conceitos inspirados nas instalações, que advém das artes visuais, que, segundo a Enciclopédia Itaú Cultural consistem em uma

modalidade de produção artística que lança a obra no espaço, com o auxílio de materiais muito variados, na tentativa de construir um certo ambiente ou cena, cujo movimento é dado pela relação entre objetos, construções, o ponto de vista e o corpo do observador. (Instalação, 2022, online).

Na Figura 4 há um exemplo de instalação que pode ser utilizada como inspiração para proposições com crianças.

Figura 4 - Jorge Menna Barreto - Minha Terra, Sua Terra, 2001



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural (2022, online)

Este movimento propositivo de ampliação de repertório diz respeito à proposta de contextualização, a qual pode se tornar ainda mais evidente na maneira como a professora planeja o espaço, levando em consideração as necessidades das crianças e criando uma atmosfera de segurança e autonomia. A presença de materiais diversificados que se estendem para além do ateliê demonstra a integração das experiências artísticas em todo o ambiente educativo.

Neste movimento integrado é possível observar os regimes de interação da manipulação e do ajustamento. A organização cuidadosa do espaço, a seleção de materiais e a formulação de propostas pedagógicas adaptadas amparam a presença do regime de manipulação. A professora, que desempenha o papel de curadora do espaço, cria um ambiente propositivo para a criação, descoberta e aprendizado, influenciando as ações das crianças e oferecendo possibilidades educativas. Além disso, a presença detalhada de elementos, como a paleta de tintas e os cavaletes, simboliza a manipulação de recursos para direcionar as ações das crianças.

Ao mesmo tempo, a descrição enfatiza a autonomia, a autenticidade e a sensibilidade das crianças ao explorar o espaço. Isso está alinhado com o

regime de ajustamento, em que a influência ocorre através da relação direta e da experiência compartilhada, pois a professora também vivencia suas visualidades e compõe o espaço junto às crianças, criando um momento de integração com sua própria construção estética. A ênfase na exploração, descoberta e aprendizado também se encaixa no regime de ajustamento, onde o significado é construído na própria relação entre os sujeitos e nas mudanças que ocorrem durante a interação.

Assim, o percurso imagético do Ateliê Criação incorpora elementos de ambos os regimes, de manipulação e ajustamento, criando um ambiente que equilibra a direção intencional da professora com a autonomia e a experiência compartilhada das crianças, promovendo assim a criação de significados e a expressão criativa. Isso reflete a complexidade das interações humanas e como diferentes regimes de sentido podem coexistir em um ambiente educativo.

Ateliê 2 - Fantasia



Descrição da Imagem

O que você vê através da sua janela?

A atividade em questão era para as crianças escolherem elementos da natureza para colagem nas suas janelas individuais que já haviam sido pintadas por eles e, depois de toda uma conversa sobre o que vemos através da janela, com busca de elementos no pátio da escola que enxergamos através da janela da nossa sala, eles poderiam colar cada um na sua janela, os seus elementos preferidos.

Sobre o planejamento dos espaços

Os espaços ao serem utilizados são organizados antes de as crianças chegarem nele (sempre que possível). A ideia é que os materiais disponibilizados sejam instigantes, seguros e estejam disponíveis para que as crianças possam explorar, criar e usar como sentirem vontade. Geralmente colocamos utensílios que os fazem usar a criatividade e se desafiam a pensar em várias maneiras de usar o espaço e os materiais. Eu convido as crianças ou fazendo um convite oral cheio de fantasia, mistério, dizendo que há uma surpresa, ou que alguém passou naquele local e deixou algo para eles, etc. Ou também posso contar uma história ou cantar uma música e instigá-los a irem até um lugar

O segundo ateliê, denominado Fantasia, apresenta em seu foco fotográfico um olhar direcionado à proposição, não tanto ao espaço. Esse olhar não permite conhecer a dimensão do todo ateliê, porém, nos explicita quais os princípios que regem as propostas realizadas neste espaço. Ao combinar a imagem com a descrição enviada pela professora surgem conceitos que podem nos auxiliar a compreender o objetivo desse espaço para a escola: notamos o destaque da relação com a natureza, presente na organização dos elementos em cima da mesa, em pequenos cestos assim como dispostos diretamente na toalha azul, que chama atenção para suas cores. Há mais de uma forma de apresentar esses elementos para as crianças: em um cesto grande, em pequenos potes que os selecionam, em um vaso que lembra um pequeno arranjo.

Ao visualizar o que está além do foco da proposta, notamos a ideia desse sistema de organização também presente nas estantes que dispõem desses elementos, organizados em cestos de madeira em uma estante tramada, que permite a visualização do todo. Outra presença que chama atenção na imagem escolhida é do espelho que reflete a mesa que dispõe da proposta, convidando as crianças a se observarem em seus processos.

Ao descrever a proposta, a professora explica um elemento importante no que hoje se compreende na organização de ambientes para as crianças da primeira infância, sobre o planejamento antecipado desse espaço para que o mesmo seja um convite ao brincar. Um destaque interessante da descrição de sua proposta é a utilização de outras linguagens das artes para promover esse convite às crianças. Ela usa estratégias criativas, como contar histórias ou criar um senso de surpresa, para incentivá-las a se envolver ativamente com o ambiente e os materiais disponíveis.

A proposta apresentada tinha como objetivo conectar as crianças com a natureza e incentivá-las a observar e valorizar o mundo ao seu redor. Dentro deste aspecto, a valorização do olhar da criança e a autoria na expressão do seu ponto de vista deixam nítida sua concepção de infância. Os elementos-chaves da intenção dessa professora envolvem a organização do espaço, a escolha dos materiais seguros e convidativos, que possam incentivar as

crianças a explorar, criar e usar os materiais de acordo com sua própria vontade e imaginação.

No contexto do Ateliê Fantasia, vemos alguns elementos que se relacionam com os três aspectos da Abordagem Triangular, visto a organização cuidadosa dos elementos na mesa, em pequenos cestos e vasos, destacando a ênfase da professora no fazer artístico e na composição estética. A apreciação pode ser considerada um elemento importante para se investir neste espaço, mas um traço sensível dessa possível percepção se relaciona com a presença do espelho que reflete a mesa com a proposta.

A criança, nesta perspectiva é visualizada como um artista, como autora deste processo e tem a possibilidade direcionada de ver-se fazendo. Este espelho permite que as crianças observem suas próprias ações e interações com os materiais, incentivando a valorização do que estão criando. A presença do espelho pode ser utilizada como elemento instigador do movimento de apreciação artística, apresentando elementos de propostas como disparadores de diálogos sobre autoria e presença das crianças, utilizando artistas como Pablo Picasso (Figura 6) ou Charles Martin Hardie (Figura 7), observando relações visuais entre criança, movimento e espaço.

Figura 6 – Picasso, Garota em frente ao espelho, 1932



Figura 7 – Hardie, The Studio Mirror, c. 1916



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/269793833917118594/> Fonte:
https://en.wikipedia.org/wiki/File:Charles_Martin_Hardie_The_studio_mirror.jpg

A descrição da professora sobre o planejamento antecipado do espaço e o convite utilizando diversidade de linguagens artísticas, demonstra a importância da contextualização na Abordagem Triangular. Ela considera o ambiente como um convite ao brincar, conectando-as aos seus processos autorais e incentivando a observação e a valorização do mundo ao seu redor e, também, entre pares.

O Ateliê Fantasia e a descrição da professora podem ser analisados à luz dos regimes de interação da manipulação e do ajustamento, onde a organização cuidadosa dos elementos em cima da mesa, reflete o regime de manipulação. A professora planejou o espaço de forma antecipada considerando a organização dos materiais para que eles fossem convidativos e seguros para as crianças. Essa organização cuidadosa dos materiais tem o propósito de incentivar as crianças a explorar, criar e usar os materiais de acordo com sua própria vontade e imaginação, o que aqui entra em uma relação para além da manipulação.

Neste processo, a professora, por mais que escolha inicialmente direcionar a forma com que as crianças irão agir no espaço, apresenta sua relação dicotômica e seu envolvimento sensível com este processo, contando com o elemento de personalização da ação pelas crianças que irão ali atuar. A combinação desses elementos reflete a consideração da manipulação e do ajustamento na criação do ambiente, visto o caráter sensível da ação, que ao mesmo tempo que visa planejar, conta com o imprevisto das interações possibilitadas e se envolve nesse processo.

A manipulação se mostra na organização planejada dos materiais, enquanto a interação por ajustamento é promovida através das estratégias sensíveis da professora e de sua construção de expectativa nas relações entre crianças, espaço e materialidades. Estes elementos visualizados contribuem para a experiência das crianças ao conectarem-se com a natureza, observar,

valorizar o mundo ao seu redor e interagir com os materiais de maneira autônoma e criativa, em um processo de construção sensível.

Ateliê 3 - Encontro



Descrição da Imagem

Antúrio aos olhos das borboletas

Habitar os diferentes espaços da escola, indo ao encontro da natureza. Nesta proposição, as crianças são convidadas a desenharem o antúrio, uma das plantas da horta. Na mesa da horta, os materiais são organizados esteticamente, oportunizando que as crianças se atentem às diferentes paletas de cores de marrons, verdes e vermelhos, como também, encontrando-os em lápis de cores, giz pastéis e hidrocores, em tamanhos e espessuras de ponta diferentes, oportunizando contornos e nuances de cores diversos para cada produção. A lupa, como parte da pesquisa, fica disposta livremente para as crianças atentarem-se aos detalhes da planta, e utilizarem a folha presa ao suporte de pranchetas para suas impressões sobre a beleza da natureza.

Sobre o planejamento dos espaços

Os espaços no ateliê são pensados a partir da lógica da experiência, oportunizando desde a primeiríssima infância proposições e convites para sentir, experimentar, conhecer, pesquisar e ampliar a visão de mundo dos bebês e crianças da nossa escola. Ao planejar os espaços, considero os interesses, curiosidades e percursos que as crianças

constroem na sala de referência, nos diferentes momentos do cotidiano, observando as suas relações com o que conhecem de mundo, escutando suas falas, seus desejos e movimentos de descobertas, principalmente em contato com a natureza. A organização dos espaços no ateliê convida a apreciar o belo, os encantos com a natureza e a oportunizar a ampliação da visão de mundo das crianças. Ao organizarmos uma proposta/espaço, se tem o cuidado em organizar cada item/recurso/material para ficar esteticamente convidativo, aguçar a curiosidade das crianças, bem como, abrir um leque de percepções e experiências, com materiais escolhidos para sustentar as pesquisas das crianças. Os materiais são dispostos de forma organizada, agradável ao olhar, convidativa aos demais sentidos, considerando as suas características como: função, tamanho, cor, formato, sobreposição na luz e, principalmente, as infinitas funções que a criança pode transformar e se fazer transformar com os mesmos. Os materiais podem ser colocados em níveis de altura diferentes, sob bases de madeira dando ênfase às suas características, oportunizando que as crianças conheçam texturas, paletas de cores variadas, etc. O convite se dá com a consigna antes de entrar no ateliê, como uma conversa, “preparando” e trazendo às crianças uma parte da experiência que irão realizar. Contudo, experienciar e dar sentido cabe a elas, que nos surpreendem e, quando tem a liberdade de sentir e se debruçar na experiência de ateliê, dão significado a cada momento de intencionalidade pedagógica.

A terceira imagem nos remete a um caráter do ateliê que é a sua flexibilidade de habitar espaços. Como é possível perceber, a proposta escolhida pela professora foi realizada no espaço externo, em uma horta, habitando o mesmo espaço de árvores, plantas e insetos. Dá-se destaque para a proposta que está em cima da mesa, preparada acima de uma toalha preta, com marcações de espaços individuais com pranchetas, canetas e lupas. Ao centro da foto percebemos a presença da flor antúrio, nome dado à descrição enviada pela professora (Antúrio aos olhos das borboletas). Notamos, também, a presença de alguns riscantes em cima de retalhos de madeiras, nos mesmos tons presentes na planta escolhida. Esta relação envolve a proposição dos desenhos de observação, que tem como objetivo enfocar a percepção visual.

As crianças foram incentivadas a explorar diferentes espaços da escola, segundo a descrição enviada pela professora, especialmente os espaços relacionados à natureza. Um caráter importante que se destaca nesta descrição é a ideia da sensibilidade estética em sua conexão com o natural. Ainda que a proposta central seja o desenho de observação, outros elementos naturais estão ao redor, possibilitando o questionamento pelas crianças, assim como abrindo espaço para abstração das características que se aproximam e que tornam únicos esses elementos.

Os materiais de desenho apresentados, como lápis de cor, giz pastel e hidrocores, estão dispostos de maneira que as crianças possam utilizar com autonomia e expressar as cores e nuances de acordo com seu olhar. Além disso, as crianças têm à disposição uma lupa, que faz parte da pesquisa, para examinar de perto os detalhes da planta. Nesta proposta, existe a intenção da experiência sensorial e estética para as crianças buscando incentivá-las a explorar a natureza, observar detalhes e expressar sua percepção por meio da arte, o que contribui para o desenvolvimento de sua sensibilidade estética.

No Ateliê Encontro percebemos a organização cuidadosa dos elementos na mesa da horta e como os materiais de desenho são dispostos de maneira convidativa e esteticamente atraente. Isso remete ao regime de manipulação no qual o ambiente é preparado de forma a orientar a interação das crianças. Os espaços individuais com pranchetas, canetas e lupas são organizados para possibilitar que as crianças explorem e expressem sua percepção de maneira

autônoma, mas dentro de um contexto estruturado. Notamos o regime de ajustamento em detalhes como na presença da lupa, um elemento que provoca interações das crianças com o ambiente. Ela serve como uma ferramenta para examinar de perto os detalhes da planta. Isso demonstra a intenção de proporcionar uma experiência estética.

Podemos observar a apresentação e o percurso imagético do Ateliê Encontro também a partir da perspectiva da Abordagem Triangular, considerando que a intenção da professora ao convidar as crianças a explorar a natureza, a realizar desenhos de observação e a expressar suas percepções por meio das linguagens artísticas, promove uma valorização do fazer artístico. A mesa da horta é preparada de forma organizada e esteticamente atraente, o que evidencia tanto a produção do espaço pela professora como a sua leitura dos elementos daquele contexto.

A intenção de que as crianças sejam incentivadas a observar os aspectos relacionados aos detalhes da planta e expressar o que sentiu a partir disso contribui para o desenvolvimento de sua sensibilidade estética. O ambiente da horta e a relação com a natureza contextualizam as propostas artísticas. Aqui podem ser explorados alguns dos princípios trazidos pela professora na descrição das propostas de ateliê: relação dos percursos nas salas referência e no ateliê, ampliando a ideia de espaço alternativo; escuta às crianças e conversa prévia sobre os objetivos do que será apresentado. A descrição da proposta ressalta a conexão entre a sensibilidade estética e a natureza, evidenciando a importância de considerar o contexto. Além disso, é possível estabelecer relações com outras produções artísticas, por exemplo, da arte ambiental,

A arte ambiente ou ambiental não faz referência a um movimento artístico particular, mas sinaliza uma tendência da arte contemporânea que se volta mais decididamente para o espaço - incorporando-o à obra e/ou transformando-o -, seja ele o espaço da galeria, o ambiente natural ou as áreas urbanas. Diante da expansão da obra no espaço, o espectador... (AMBIENTE, 2023, online).

Diferentes artistas trabalham com elementos da natureza e isso também tem perpassado as propostas de ateliê nas perspectivas atuais de educação e de pedagogias participativas. O processo de apreciação artística pode envolver, além da leitura das produções das crianças e dos espaços, a ida a

museus, ambientes culturais, a visualização de instalações artísticas quanto à ambiência de espaços. Nas artes visuais podemos apreciar produções que enfocam a natureza, como a obra de Chiachio e Giannone, *La Familia en el alegre verdor*, (Figura 9) que participou da 12 Bienal do Mercosul. No site de divulgação da Bienal são apresentadas algumas questões que podem ser trabalhadas e pensadas junto às crianças, conforme as possibilidades de compreensão de cada faixa etária.

Figura 9 - Leo Chiachio y Daniel Giannone: La familia en el alegre verdor, 2015-2019



Fonte: <https://www.bienalmercosul.art.br/3-natureza-e-mundo-contemporaneo>

6.1 Das interações e construções visualizadas

No regime de interação por programação, o qual se baseia em ações previsíveis, é importante observar nas fotografias das professoras e reconhecer que, embora haja intencionalidade, não é suficiente para analisá-las a partir da programação, visto que esse regime pressupõe uma interação na qual tanto as relações da professora que registra, sua intenção com o ateliê proposto, como as interações das crianças com o espaço sigam rigorosamente um determinado roteiro. No caso, a professora pode planejar sua intenção pedagógica, mas não pode prever completamente a forma como as crianças irão interagir, o momento, o espaço e o tempo de cada turma. A imprevisibilidade é esperada, mas não se pode antecipar o que é imprevisível. Essa relação também pode ser pensada na falta de estereótipos, visto que, apesar da intenção e da organização do espaço ter partido da professora, a forma com que cada uma das crianças poderá experimentar a proposta será diferenciada e única.

As propostas, neste conceito de ateliê que estamos construindo ao longo da pesquisa, investem em uma perspectiva, como defendido anteriormente, com foco maior na experiência e não no resultado final. De maneira semelhante, o regime do acidente está envolvido nesse olhar, devido à sua natureza imprevisível e aleatória. Isso ocorre porque esse regime está associado à quebra de regularidades, a qual pode ser percebida na proposta em que a professora planeja suas ações e foca na imagem de maneira intencional, mas que ao ser desenvolvida com as crianças passa por alterações.

Apesar deste olhar para ambos os regimes se colocar de forma paradoxal, se compreende que há muitos processos de interação ocorrendo ao mesmo tempo na perspectiva da leitura de imagens. A partir dessa análise e reflexões, é possível considerar que nas propostas aqui apresentadas há uma relação equilibrada entre os regimes de manipulação e ajustamento na escolha de foco, imagem e descrição das ações, visto o caráter relacional e intencional desses regimes.

Conforme Landowski (2014) os processos de interação não cumprem apenas funções específicas, mas dão origem a uma multiplicidade de espaços

e formas de interação, gerando efeitos de sentido. Embora tais efeitos não sejam completamente imprevisíveis, ocorrem em situações diversas. Portanto, é seguro afirmar que "é previsível que nunca encontraremos, no contexto empírico, casos que se ajustem estritamente a uma dessas definições de regime de interação e exclua totalmente a outra." (Landowski, 2016b, p. 213).

No contexto do regime de manipulação, as interações (planejamento x espaço, espaço x crianças e professora x fotografia) foram elaboradas a partir das motivações e escolhas das professoras, registradas nas três imagens e suas descrições, com a intenção de levar as crianças a experienciarem determinadas situações. As professoras se posicionaram como agentes intencionais nessas interações, conscientes de suas intenções com o planejamento do espaço/ateliê. A disposição de materiais, combinação de cores e elementos em destaque, especialmente com considerações estéticas/sensoriais dos materiais expostos, parece planejar a forma com que as crianças vão agir, a partir da provocação visual apresentada pela professora.

Este processo interessa à pesquisa, visto que, apesar das professoras terem ciência de suas intenções, elas não têm como controlar o modo de interação das crianças com a proposta ou como farão a leitura de imagens. Apesar de alguns elementos presentes na imagem transmitir uma intenção de controle, como a escolha de tonalidades próximas a cor da planta, na proposta de desenho de observação (Ateliê 3), assim como a segmentação de espaços e materialidades (Ateliê 1), há um equilíbrio entre os elementos de controle e liberdade, a partir do que consideramos como proposta pedagógica da Educação Infantil.

Como explicita Redin (2007, p. 22) "não podemos assentar nossa proposta num espontaneísmo ingênuo, que supõe que a criança aprende sozinha e naturalmente". Essa ideia pode ser considerada uma interessante justificativa para essa construção intencional das professoras de Educação Infantil que planejam com detalhismo os espaços e contextos que as crianças irão habitar. Na perspectiva estética e na ideia construída de ateliê, se faz necessário pensar não apenas na aquisição de materiais, mas como eles serão

ofertados, contemplando o lugar da criança nesta organização, como é possível observar no Ateliê 2.

A forma com que esses materiais e espaços foram disponibilizados e organizados revela a intenção pedagógica das professoras e dos espaços educativos. Nessa perspectiva, de planejamento e intencionalidade da ação educativa na Educação Infantil, é garantido, também, pelas professoras os direitos das crianças, como disposto nas Diretrizes Curriculares (2010, p. 38)

A atividade da criança não se limita à **passiva incorporação** de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos a sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). Assim a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. Em outras palavras, a criança desde pequena não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez. (*grifo meu*)

Importa ressaltar, ainda, que diversos elementos apresentados nas imagens e nas descrições das propostas de ateliê podem estar entrelaçados com elementos da proposta curricular Cenário Tempos (2021) que foi pensada a partir das normativas vigentes, como a BNCC (2018) e as DCNEIS (2010). O espaço, concebido como acolhedor nessas normativas, destaca a importância de uma organização agradável e de uma seleção qualificada de materialidades, possibilitando a integração desses princípios nos ambientes visualizados nas fotografias dos ateliês, projetado para inspirar a criatividade e expressão artística das crianças. Além disso, o espaço é considerado um instrumento pedagógico, sugerindo que o ateliê pode ser essencial para a ação pedagógica, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. A ideia de ambientes acolhedores, com intencionalidade na constituição espacial, alinha-se à criação de ambientes, como os propostos nas fotografias dos ateliês, que estimulem a expressão criativa.

A valorização da autoria das crianças enfatiza sua participação ativa na construção de suas criações. O diálogo entre o cotidiano e o ambiente escolar, assim como a exploração criativa, também se alinham à abordagem registrada nas fotografias e nas descrições propostas pelas professoras. A proposta do

ateliê como espaço diferenciado nas escolas de Educação Infantil é vista como uma oportunidade de enriquecer a experiência, a educação estética e a dimensão sensível das crianças, integrando-se de maneira significativa ao contexto pedagógico delineado na proposta curricular Cenário Tempos (2021).

Nesta construção e perspectiva educacional compreendemos que as crianças não são simplesmente receptores passivos que absorvem a cultura ao seu redor, como algumas teorias educacionais concebem, como se fossem tábulas rasas. Pelo contrário, as crianças desempenham um papel ativo na formação de suas experiências e identidades. Dessa forma, para ampliação de seus repertórios, os espaços educativos e seus sujeitos necessitam prever diversas formas de expressão e linguagens. As crianças, nesta perspectiva, não apenas passam a assimilar a cultura existente, mas também a construí-la de maneira única.

Conforme destacado anteriormente, a análise das propostas apresentadas pelas professoras envolve diversas formas de interação. Ao considerarmos as propostas através do registro fotográfico realizado pelas professoras em conjunto com a descrição que fizeram, é possível pensar no regime de manipulação, já que foi mostrado um recorte da realidade. Porém, esse recorte pode ser visto, também, como um processo de interação por ajustamento, uma vez que foi pensado e proposto a partir da relação da pesquisa, da leitura de imagem, da visualização de espaço entre outras interações. Portanto, é essencial analisar os fatores e as interações de forma fragmentada para compreender o todo, que é uma construção constante de mais de um regime de interação e sentido. Cabe mencionar que os olhares de quem registrou e quem analisou as imagens se entrelaçaram, mediados pelos pressupostos teóricos escolhidos.

6.2 O olhar que habita: imagens autorretratos

A relação das interações e dos sentidos construídos ao longo dessa análise faz jus a um processo cotidiano nas pesquisas educativas, visto a complexibilidade do trabalho de uma professora. Sabemos dos diferentes desafios que envolvem essa profissão, seu caráter de valorização e a sua importância exponencial na construção de uma sociedade mais igualitária: e,

também, que possui muitos olhares de julgamento para seu trabalho, mas pouca ação que o defenda e auxilie na construção de possibilidades que tragam mais qualidade para o ambiente escolar. Ambiente este essencial, que prima cada vez mais pelo seu fortalecimento como um espaço aberto à criação, à expressão e ao movimento.

Ao olharmos, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular, documento vigente mais recente das construções educativas, nos deparamos com a seguinte ideia: “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 35). A frase já inicia com a palavra PARTE, a qual demonstra que todos os verbos que a sucedem não são suficientes para abranger o papel de uma professora. Na mesma sequência, uma das primeiras ações é o refletir, caráter indispensável para a função, mas que precisa ser construído desde o início do processo formativo da educadora e que, numa relação ainda mais paradoxal, precisaria ter sido pensado também na formação básica de todos os sujeitos, isto é, na escola básica.

Toda essa responsabilidade de construção de saberes e de pré-requisitos para a função professora nos leva a pensar, a partir do objeto de análise desta pesquisa, que são as fotografias, na presença também de um regime de manipulação visualizado na escolha feita pelas professoras em relação à imagem que representa seu trabalho, assim como na descrição das imagens. Essa escolha pode ser vista, em uma relação mais poética, como um "autorretrato acéfalo" (Fabris, 2004a). Nesse tipo de produção artística, aqui comparado com as fotografias realizadas pelas professoras, explora-se a noção de identidade ao ocultar uma característica fundamental de qualquer retrato, que é o rosto. Quando o rosto está ausente, o sujeito que visualiza a imagem fica impossibilitado de reconhecer o elemento inicial que constitui a identidade individual, como exemplificado nas imagens de Luciana Menna Barreto¹², na exposição “Somos Muitos” realizada com Marcelo Gobato no Museu de Arte de Santa Maria (MASM), em Santa Maria/RS, 2012.

¹² <https://cargocollective.com/lumenabarreto/Auto-Retratos-Acefalos-1> - Acesso em 17,out.2023

Figura 10 - Sem título da série Auto Retratos Acéfalos - 2010. Tamanho 150X99cm. Impressão digital em papel (mate Hahnemühle). Tiragem 1/5.



Fonte: <https://cargocollective.com/lumenabarreto/Auto-Retratos-Acefalos-1>

As professoras, sob essa perspectiva, fizeram uma escolha intencional para apresentar seu caráter profissional através do foco na imagem. Segundo Fabris, (2004a, p. 14) “o que importa num retrato fotográfico não é a identidade, e sim a alteridade secreta, aquela máscara que torna o indivíduo singular, que o transforma em ‘coisa entre as coisas’”. Essa singularidade se faz presente na apresentação de cada fotografia, pois essa intenção de representação é prevista no foco da fotografia, objetivado pela professora que realiza a captura, que a seleciona e, dentro de diferentes possibilidades de propostas, decide que esta imagem representa sua função profissional.

Essa relação também é uma forma de interação através do regime de manipulação, no qual um sujeito age sobre o outro buscando influenciar as interpretações em relação às práticas pedagógicas, direcionando a interpretação de quem olha a fotografia escolhida e enxerga através dela, a

professora, sua trajetória e a forma com que visualiza sua prática docente. Importa mencionar, ainda, o papel da tecnologia, uma vez que a era tecnológica atual facilita a criação de um grande número de fotografias/registros, ampliando as opções de escolha e, conseqüentemente, a manipulação.

A partir disso, podemos refletir sobre o que se espera da função professora, como explicitado nos parágrafos anteriores e na forma com que, essa complexibilidade, pode ou não ser representada em uma fotografia, que é um recorte de tempo e espaço e que apresenta uma decisão. Como podemos visualizar a construção e identidade docente em uma perspectiva de integralidade? Em que medida ações mais coletivas (para além das escolhas pessoais das professoras que utilizam o ateliê) também implicam nesta construção e no conceito de gestão democrática deste espaço?

A linha traçada ao longo da escrita da presente dissertação investiu em um olhar respeitoso, sensível e poético construído com base no conceito de estética, na perspectiva das artes visuais e na perspectiva educacional crítica, através de um olhar Freireano e Malaguzziano. De certa forma, essa trajetória de análise garante respeito aos processos, desde a escolha das palavras e interpretações, buscando estabelecer relações sensíveis entre imagens, olhares, representações de si e do outro e diferentes intenções, que em sua incompletude, resumem o campo em construção que é a Educação Infantil. Este processo de construção estética nos olhares docentes diz respeito à contribuição dessas professoras e suas sensibilidades aos processos de desenvolvimento e interações das crianças, em sua garantia de direitos, e ao ensejar a elaboração de significados por outros educadores da escola.

A construção estética docente abordada a partir dos diferentes olhares e caminhos traçados até aqui, diz respeito a um processo reflexivo, de identificação, de individualização e autoria, assim como de relação coletiva entre educadores. Nas imagens que recebemos dos ateliês notamos a apropriação do sensível na descrição e nas escolhas focais das professoras. Como destacado, esse processo faz parte de uma personificação de seu trabalho, mas também, representa nessa escolha uma perspectiva educacional que elas acreditam e defendem. As palavras e o direcionamento do olhar pela

perspectiva da fotografia escolhida conferem sentido às construções estéticas das professoras e apresentam uma defesa da qualidade do trabalho docente que, dentro da singularidade de cada escola, turma, espaço, tem sido garantida diariamente por essas professoras.

A construção estética nos olhares docentes diz respeito a uma abordagem reflexiva que considera como as professoras, em seu papel educacional, influenciam a formação estética e as experiências de aprendizado das crianças. Nessa perspectiva, as professoras não estão apenas transmitindo informações ou conhecimento de forma objetiva, mas também estão participando da construção da forma como as crianças percebem, interpretam e se envolvem com a natureza, a cultura e as outras pessoas. Essa construção estética pode abarcar a maneira como as professoras organizam ambientes e contextos, como escolhem materiais e materialidades, como projetam imagens, como se comunicam com as crianças e como, defendido na presente dissertação, visualizam e representam sua autoria docente.

7. Considerações Finais

Esta pesquisa buscou conhecer como é visto o espaço do ateliê na Educação Infantil em relação ao ensino de arte, através dos registros de propostas em imagem e sua descrição, realizados por pedagogas da rede municipal de Porto Alegre. A partir deste objetivo, em um movimento constante da tentativa de entrelaçar e reconstruir o cotidiano em conjunto com a arte/educação, a pesquisa constituiu-se a partir da leitura das práticas artísticas registradas nas imagens, fotografias, quanto ao modo como são estruturadas nos espaços intitulados ateliês.

(F)in(s)ícios de percursos imagéticos: o ateliê como presença do sensível

A Educação Infantil, fase crucial da educação básica voltada para crianças de zero a seis anos, se baseia, como mencionado, em dois princípios essenciais: cuidar e educar. Em várias pesquisas, discussões e interações, o objetivo é distinguir essa etapa de meros cuidados ou preparação para o ensino fundamental. Apesar dos avanços nas DCNEIs (2010) e na BNCC (2018), tornar as práticas educativas nesse contexto mais eficazes continua sendo um desafio.

A partir das reflexões construídas ao longo desta pesquisa, é possível considerar a relação educativa como um encontro, conforme destacado por Landoswki (2016a). Em diferentes momentos e perspectivas, os modos de ser e de agir se entrelaçaram com a existência e a experiência de cada uma das professoras. Nas propostas apresentadas, a interação entre as educadoras e as crianças não se limitou a uma simples transmissão de informações, mas pretendia se transformar em um encontro rico, que oportunizasse descobertas, trocas de impressões, intersecção entre o conhecido e a novidade, dentre outras experiências e construções. Essa abordagem amplia a compreensão da educação como um processo comunicativo e interativo.

Nesse contexto, é essencial um compromisso constante de todos os participantes na escola para assegurar a centralidade da criança, promovendo uma contínua reflexão sobre as interações entre crianças e educadoras. É de suma relevância destacar que esse processo está em constante atualização compreendendo pesquisa e formação de educadores. Isso porque, após a

formação inicial, muitos tendem a replicar práticas que vivenciaram quando eram estudantes, em detrimento da busca por novas proposições.

Tal postura pode resultar em abordagens limitadas e desalinhadas que não consideram as necessidades e potencialidades das crianças. Salientamos a importância de uma constante construção das práticas de ensino. A formação continuada desempenha um papel fundamental para que as educadoras possam reavaliar e melhorar suas abordagens pedagógicas, sendo indispensável políticas públicas que fomentem esta modalidade formativa.

A partir dessa perspectiva, enfatizamos a necessidade de uma formação estética contínua para os educadores, incentivando um olhar sensível e atento, bem como o planejamento cuidadoso de propostas e experiências para as crianças. Conforme destacado na análise, as ideias e as imagens apresentadas nas propostas englobam vários elementos, como o olhar, a fotografia, a proposta planejada, o espaço escolhido, os recursos disponíveis, a criança e o adulto que estão presentes. Todos esses elementos são partes de uma abordagem que expressa a intenção das professoras por trás de uma proposta, de seu olhar.

Desta forma, não podemos deixar de dar destaque neste processo ao protagonismo das professoras, de sua trajetória envolvendo sua autoria docente. Para discutir sobre a qualidade da educação é fundamental que as educadoras também sejam sujeitos protagonistas de suas experiências culturais, artísticas e estéticas. Isso implica fornecer oportunidades para que eles ampliem seu repertório cultural e participem de vivências estéticas. Ao longo da pesquisa, foi latente a importância de uma construção constante das professoras em seu processo de experiência estética para que elas possam compreender a importância de multiplicar vivências ricas com as crianças e assim garantir a qualidade de acesso a possibilidades artísticas culturais na Educação Infantil, através de seu olhar, um olhar autoral, sensível, em constante formação.

Em relação à sensibilidade, Landowski (2016a) enfatiza a importância de considerar as nuances e detalhes sutis nas interações discursivas, nas mais diversas formas de se manifestar. O que estamos focando, aqui, é na formação estética que pode capacitar as educadoras a perceber e responder de forma

mais sensível às necessidades das crianças. Mais uma vez, ressaltamos a importância de incluir espaços de experiência estética nos programas de formação de educadores e nas atividades de formação continuada. Isso pode ser pensado, por exemplo, na divulgação e acesso a museus, exploração de percursos históricos, shows, cinemas e tantos outros espaços culturais que podem refinar o olhar das professoras e suas propostas com as crianças.

Em nossa constante busca pela qualidade na Educação Infantil, reforçamos a necessidade de aprimorar práticas educativas que priorizem o cuidado, a educação e o desenvolvimento integral das crianças, que incluam o acesso às produções culturais em suas diferentes linguagens.

Destacamos, também, a importância de entrelaçar arte/educação de forma significativa, como parte fundamental do processo de aprendizagem ao promover a criatividade, a compreensão estética e a interpretação crítica do mundo visual ao nosso redor. Nesse contexto, reiteramos a valorização da experiência como elemento central do processo educacional. A aprendizagem é vista como um processo ativo e singular de descobertas, tanto para as crianças, quanto, no que estamos defendendo aqui, para os adultos que habitam a escola.

Além das relações e interações mencionadas ao longo desta dissertação, é fundamental destacar que a finalidade da relação arte/educação é a sua garantia nos processos de aprendizagem, no contexto de sua função social, de formar indivíduos críticos, embasados em princípios éticos, capazes de conviver de maneira saudável e honesta em comunidade, perpassando todo o currículo. O objetivo não está no resultado final, mas sim um processo contínuo que visa a formação integral do ser humano, capacitando-o a criar e vivenciar uma sociedade melhor, com indivíduos melhores. Enfatizamos a importância da relação educativa como um encontro significativo, entre a formação continuada de educadores, a construção estética dos diferentes sujeitos que habitam a escola, a integração da arte na educação, o planejamento do ambiente de aprendizagem e a valorização da experiência na Educação Infantil.

A sensibilidade é essencial na pedagogia da infância e deve ser promovida na formação dos profissionais que atendem às crianças. A

sensibilidade está relacionada à capacidade de apreciar e valorizar as experiências estéticas das crianças, bem como sua curiosidade e descobertas. Isso implica em promover uma abordagem pedagógica que não ensina apenas conteúdo, mas promove experiências significativas e sensíveis.

A concepção do ateliê como uma manifestação da presença do sensível oferece uma perspectiva potente para o processo de aprendizagem. Ao propor um espaço que possibilite à criança construir suas sensibilidades em relação aos elementos visuais, textuais, da oralidade e conceituais, o ateliê se torna um espaço de garantia de seus direitos. A experiência estética neste espaço é uma jornada que convida as crianças a perceberem, apreciarem e expressarem o mundo ao seu redor de maneira mais profunda.

Portanto, podemos perceber que a intenção destes espaços intitulados ateliês não está em as crianças adquirem habilidades técnicas, mas também em desenvolver uma conexão rica e significativa com a arte e a cultura. O ateliê, como um ambiente de descoberta e expressão, torna-se um espaço seguro para a curiosidade e a imaginação, permitindo que as crianças explorem o mundo de maneira única e autoral, enriquecendo suas vidas com sensibilidade e criatividade. Assim, reconhecer o ateliê como uma presença sensível é fundamental para o processo relacional entre arte/educação na primeira infância.

Ao longo das construções teóricas e reflexões previstas pelo caráter crítico da presente dissertação, o ateliê criou forma, formato e conceito diferenciado, mas também complexo e único. Há, na relação das visualidades aqui apresentadas, a presença do sensível das educadoras, da sua expressão, da sua tentativa e intenção. Isso também aparece na análise da descrição das professoras sobre as propostas registradas nas imagens, nas palavras escolhidas para representar, em mais de uma linguagem conectada, sua construção sensível.

Essa ideia de sensível, construída a partir das escolhas teóricas sobre estética, faz com que os regimes de interação e sentido se alternem, numa relação com a experiência, com o outro, com o objeto, sujeito, criança e espaço. Neste movimento, ainda inicial na minha construção como pedagoga,

busquei nos estudos de Landowski (2014) o que amparasse essa pesquisa no sentido do olhar e do partilhar.

Desta forma, compreendo que o espaço da escola de Educação Infantil em Porto Alegre, aqui, especificamente os ateliês, tem sido explorado em uma perspectiva estética construída a partir das interações sensíveis, entre criança, educadora, expressão e experiência compartilhada. É neste movimento que se relaciona o exercício crítico-reflexivo do processo de construção estética da professora com um processo que acontece concomitantemente de reestruturação do que se pensa hoje, em nossa cidade, sobre propostas qualificadas na Educação Infantil. A escola é constante, é meio de construção estética de todos os sujeitos que nela habitam. O espaço é educador, é educado e parte essencial das mais diversas interações que ocorrem nesta etapa. O ateliê é convite e, também, é convívio. No olhar das professoras o ateliê é potência, é retrato, é resposta ao sensível, resposta ao ser e estar.

7.1 Desdobramentos e Implicações para a Rede

A partir dos achados da presente pesquisa, foi possível visualizar desdobramentos necessários para ampliar o conceito de construção estética aqui iniciado. Como descrito anteriormente, a formação das professoras no campo da arte pode ser um dos elementos essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e enriquecedoras. Desta forma, cabe, em continuidade à ideia central desta pesquisa, uma proposição que vise uma ampliação de análise do processo de formação das professoras, concentrando-se não apenas nos aspectos teóricos, mas também na experiência prática vivenciada por elas. Desta forma, é possível estruturar futuramente uma proposta em rede, que busque possibilidades de aprofundamento dos temas relacionados à formação em arte, assim como hipóteses dos elementos que cercam a experiência das professoras, a fim de compreender quais vivências, aprendizados ou currículos permeiam sua construção docente.

A partir disso, faz-se importante investigar as percepções das professoras sobre sua formação em arte, na perspectiva estética, identificando suas construções individuais e coletivas. Para além da construção estética, interessa dar continuidade ao estudo do conceito de ateliê, explorando as experiências vividas pelas professoras e propondo novas vivências, a partir das ideias aqui constituídas sobre este espaço, em uma perspectiva de ateliê maduro, isto é, vivências estéticas destinadas à formação docente, em arte, como meio de enriquecimento da prática pedagógica. Desta forma, seria possível desenvolver uma proposta em rede, baseada na relação da construção individual e coletiva das professoras, que contemple a constituição de temas relevantes para a formação em arte, resultando na qualificação das práticas com as crianças. Além disso, a proposta em rede pode fornecer um conceito prático e flexível para a continuidade da formação, adaptável a diferentes realidades educacionais presentes na cidade.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. Arte e pedagogia: além dos territórios demarcados. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 26-39, 2010.

AMBIENTE. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo351/ambiente> . Acesso em: 21 de outubro de 2023. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

ARANTES, Milna Martins. **Arte e práticas educativas na Educação Infantil: rupturas e continuidades**. 2019. 313 f. Tese (Doutorado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10235> . Acesso em: 22 abr. 2022.

AUMONT, Jacques. Do visual ao imaginário. In: AUMONT, Jacques. **A imagem**. Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. Campinas: Papirus, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. Arte/educação é arte e pedagogia. In: LIMA, Sidiney P. F. **Arte e pedagogia: a margem faz parte do rio**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Campos de experiências na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Três notas sobre formação inicial e docência na educação infantil**. In. CANCIAN, Viviane A.; GALLINA, Simone F.; WESCHENFELDE, Noeli. (org.). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Brasília: MEC, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. **Complexidade do “como fazer” na educação infantil**. *Debates em Educação*, [S.L.], v. 14, p. 312-331, 10 jun. 2022. Universidade Federal de Alagoas. <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nespp312-331> .

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2005.

BERNARDO, Gertrudes Angélica Vargas. **Tá sujo, profe?": a exploração de atividades gráfico-plásticas na Educação Infantil**. 2017. 70f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BONDIOLI, A; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação

Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf.

BUENO, Alexandre Marcelo; VASCONCELLOS, Alessandro Itokazu. **Interações sensíveis e inteligíveis em uma plataforma de aprendizagem digital**: uma abordagem semiótica. *Texto Digital*, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 124-144, 9 nov. 2022. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1807-9288.2022.e84253>

BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M. KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

CARRIERI, A. **A fotografia como ferramenta de documentação pedagógica**. Disponível em <http://bigfishco.com.br/oebi/a-fotografia-como-ferramenta-dedocumentacao-pedagogica-andre-carrieri/>

CHANAN, Marcela. **Um ateliê na escola para uma escola como um ateliê**. 2021. Disponível em: <https://www.blogculturainfantil.com.br/post/um-ateli%C3%AA-na-escola-para-uma-escola-como-um-ateli%C3%AA>. Acesso em: 19 jul. 2023.

CORASSA, Jady. **Diálogos entre arte e infância**: potencialidades da arte para experimentações na Educação Infantil. 2019. 49 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CORRÊA, Carla Andréa; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre formação estética e docência. **Laplage em Revista**. [S.L.], v. 4, n. , p. 23-37, 1 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.24115/s2446-622020184especial583p.23-37> Acesso em: 20 mai, 2022.

CORREA, José Miguel; Aberasturi-Apr aiz, Estibaliz; Gutiérrez-Cabello, Aingeru (2020). **La investigación postcualitativa**: origen, referentes y permanente devenir. En Hernández, F., Aberasturi, E., Sancho, J.M., y Correa, J.M. (eds.), ¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos (pp. 65 – 80). Octaedro, S. L. Disponível em: <https://cutt.ly/dZRFs9Y>

CUNHA, Sandra Mara da. Crianças fazendo arte: processos de criação artística e formação profissional docente para a Educação Infantil. **Poiésis** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, [S.L.], v. 12, n. 21, p. 235, 31 jul. 2018. Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e212018235-250> Acesso em: 05, mai, 2023.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. QUAL O LUGAR DOS MATERIAIS VISUAIS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO? *Educação em Revista*, [S.L.], v. 31, n. 1, p. 69-91, mar. 2015. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698125502>

DELLA FLORA, Maristela; AGOSTINHO, Kátia Adair. Criança E-É Natureza:: brincar no parque da educação infantil. In: CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org.). **Percursos Investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na Educação Infantil**. Porto Alegre: Cirkula, 2022. p. 201-230.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Traduzido por Vera Ribeiro. Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DEMURU, Paolo. **De Greimas a Eric Landowski**. A experiência do sentido, o sentido da experiência: semiótica, interação e processos sócio-comunicacionais. Galáxia (São Paulo), [S.L.], n. 2, p. 85-113, dez. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25532019545630>

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

EVALTE, Tatiana Telch. **(Re)pensando as artes visuais na formação do pedagogo: estratégias para a leitura de imagens**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 226f. Tese de doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FABRIS, Annateresa. **Identidades virtuais: uma leitura do retrato fotográfico**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004a.

FABRIS, Annateresa. **A captação do movimento: do instantâneo ao fotodinamismo**. Ars (São Paulo), [S.L.], v. 2, n. 4, p. 51-77, 2004b. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-53202004000400005> .

FABRIS, Annateresa. **O corpo acéfalo como auto-retrato**: John Coplans. Tradução . São Paulo: ECA/USP, 2001.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil: Diálogos com os demais elementos da Proposta Pedagógica-2.ed-** São Paulo: Ática, 2012.

FECHINE, Yvana; VALE NETO, João Pereira. **Regimes de interação em práticas comunicativas: Experiência de intervenção em um espaço popular em Recife (PE)**. In: 19o. Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação - COMPÓS, 2010, Rio de Janeiro. 19o. Encontro Anual da Compós - CD-ROM. Rio de Janeiro: Compós, PUC-Rio, 2010. v. 1.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2016.

FOCHI, Paulo Sérgio. **“Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?”** documentando ações de comunicação, autonomia e saberes de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 2013. Dissertação (de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORMIGHERI, Andréia. **Ateliê na pré-escola: uma perspectiva de planejamento**. 2019. 115 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Os camponeses e seus textos de leitura**. In: Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GABRE, Solange de Fátima. **Para habitar o museu com o público infantil: uma proposta de formação colaborativa entre professoras da infância e profissionais do museu municipal de arte de Curitiba**. 2016. 235 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/151253> . Acesso em: 03 set. 2022.

GADEA, Florencia Varela; MARA, Paola Marengo. **Arte e educação: concebendo o espaço do ateliê como uma oportunidade de inovação educacional**. Revista Linhas, [S.L.], v. 23, n. 51, p. 215-236, 5 maio 2022. Universidade do Estado de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.5965/198472382351202221>

GANDINI, Lella. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e aprendizagem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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

GIORDANO, Liliane de Fátima **Uma proposta de imersão no processo da fotografia e na leitura de imagens**. 2016. 103 f. Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GUEDES, Adriane Ogêda Ogêda; FERREIRA, Michelle Dantas. Concepções de docência na educação infantil, arte e educação estética de um grupo de pesquisa: panorama de um percurso de investigações. **Poiésis** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, [S.L.], v. 12, n. 21, p. 216, 31 jul. 2018. Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e212018216-234> Acesso em: 30 abr, 2022.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Contexto, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. (2010). **¿De qué hablamos cuando hablamos de**

Cultura Visual?. Educação & Realidade, 30(2). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12413>

HORN, Maria da Graça. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e Interagir nos Espaços da Escola Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HOFSTAETTER, Andrea. Ensino de arte e pensamento utópico: por materiais poéticos para proposições de aprendizagem. **25º Encontro da Anpap**. Porto Alegre, 2016. p. 2077-2092. Disponível em: https://anpap.org.br/anais/2017/PDF/EAV/26encontro_____HOFSTAETTER_Andrea.pdf Acesso em: 9 dez. 2023.

INSTALAÇÃO. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3648/instalacao> Acesso em: 06 de setembro de 2022. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

KRAMER, Sonia. **Com a Pré-escola nas mãos**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LANDOWSKI, Eric; DORRA, Raúl; OLIVEIRA, Ana Claudia de. **Semiótica, estesis, estética**. São Paulo: Educ, 1999. 278 p.

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do Outro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LANDOWSKI, Eric. **Interações arriscadas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

LANDOWSKI, Eric. **Regimes de Sentido e Formas de Educação**. Entreletras, Araguaína, v. 7, n. 2, p. 8-14, 2016a. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/3201> Acesso em: 12 jan. 2024.

LANDOWSKI, Eric. Entre Comunicação e Semiótica, a interação. **Parágrafo**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 207-217, jul./dez. 2016b. Disponível em: <https://www5.pucsp.br/cps/downloads/489-1532-1-pb.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LANDOWSKI, Eric. **Com Greimas: interações semióticas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017. 224 p.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782002000100003> Acesso em: 17 out. 2022.

LOPES, Daiane Monique Pagani. **Vivências de ateliê: pensando as práticas**

de acompanhamento, registro e avaliação na educação infantil. 2018. 226 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2018.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. IN: EDWARDS, Carolyn (org.). **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância/Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução Dayse Batista.** – Porto Alegre: Artmed, 1999. 320 p.

MACHADO, Regina. Abordagem Triangular. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 337-345, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte> Acesso em: 23 de agosto de 2022.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Apresentação. In: CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org.). **Percursos Investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na Educação Infantil.** Porto Alegre: Cirkula, 2022. p. 11-24.

MARTINS, Mirian Celeste. Antídotos para “alergias pedagógicas”: a ação e o conceito muito além da atividade e do conteúdo, In: **Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 2019. Anais, Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019, p. 2388-2404.

MARTINS, Simone Aparecida; MATTOS, Maria de Fatima da Silva Costa Garcia de. Experiências significativas em artes visuais na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.** p. 2199-2220, 1 jul. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v16i3.14487> Acesso em: 30 abr, 2022.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** Traduzido por Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed., Martins Fontes, 1999. (Tópicos).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2010.

MOREIRA, Andréia. **Arte contemporânea e registros de crianças: autacom_petit**, um ateliê supra-sensorial. 2018. 101 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MORIN, Edgar. **Sobre a estética.** Rio de Janeiro: Pró-saber, 2017.

MULLER, Juliana Costa; PORTES, Andresa Nascimento; DELFINO, Denis Liberato. **O ateliê de arte na Educação Infantil: diálogos entre brasil e itália.** Revista Digital do Lav, [S.L.], v. 14, n. 2, p. 083-108, 30 ago. 2021. Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1983734865557>

NASCIMENTO, Penha Mabel Farias do; HENRIQUES, Eda Maria de Oliveira. **As linguagens expressivas e a Pesquisa Narrativa (auto)biográfica: contribuições para a formação docente dos professores e professoras da Educação Infantil.** Olhar de Professor, [S.L.], v. 24, p. 1-18, 4 set. 2021. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/olharprofr.v.24.17624.080> Acesso em: 20 mai. 2022.

NEVES, Bianca Pereira. **Relatos de experiências e estética no ateliê:** narrativas e o processo de desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil. 2021. 300 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Sede), São Paulo, 2021.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores.** Pinhais: Melo, 2011.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. **Estesia e Experiência Do Sentido.** Cadernos de Semiótica Aplicada, São Paulo, v. 2, n. 8, p. 1-12, dez. 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na Educação Infantil:** mais que atividade. A criança em foco. 2012.

PAULA, Alexia Roche de Oliveira; PIMENTA, Maria Alzira de Almeida. **A abordagem Reggio Emília no ensino remoto emergencial brasileiro:** a casa como ciberateliê. Cadernos de Pesquisa: PENSAMENTO EDUCACIONAL, [S.L.], v. 18, n. 48, p. 180-193, 27 mar. 2023. Sociedade Civil Educacional Tuiuti Limitada.

http://dx.doi.org/10.35168/2175-2613.utp.pens_ed.2023.vol18.n48.pp180-193 .

PERRENOUD, Philippe. **La formación de los docentes en el siglo XXI.** Revista de Tecnología Educativa, Santiago, v. 3, n. , p. 503-523, jul. 2001.

PILLAR, Analice Dutra. **Pesquisa em artes plásticas.** Porto Alegre: Ed Universidade/ UFRGS/ Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), 1993. Acesso em: 25, ago. 2023

PILLAR, Analice Dutra; MEDEIROS, Rosana Fachel de. Artes Visuais na Pedagogia: atelier de criação de bonecos de pano. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 415-433, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 23 de agosto de 2022.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino de artes.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

PILLAR, Analice Dutra. Ensino de Arte na Infância. In: IV Encontro Nacional de Ensino de Arte e Educação Física e I Encontro Nacional de Formação de Professores, 2008, Natal (RN). **Anais do IV Encontro Nacional de Ensino de Arte e Educação Física e I Encontro Nacional de Formação de Professores. Natal (RN)**, 2008. v. 1. p. 70-81.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Arte na educação da infância:** saberes e práticas da dimensão estética. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. 327f. Tese de doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PORTO ALEGRE. Proposta Curricular (2021). **Cenário Tempos.** 1. ed. Porto Alegre, Disponível em: https://prefeitura.poa.br/sites/default/files/usu_doc/noticias/2021/10/20/Educacao.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

PRANDINI, Marcos et al. Uma leitura semiótica da fotografia de Don McCullin. **Anais do XI Seminário Leitura de Imagens para a Educação:** múltiplas

mídias, Florianópolis, p. 74-88, nov. 2018.

REDIN, Marita Martins. Planejando na Educação Infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, Euclides; REDIN, Marita Martins; MULLER, Fernanda (Org.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 19-38.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender** - 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A estética no ensino das artes visuais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12415>. Acesso em: 03, set. 2022.

SANTOS, Nathalia Scheuermann dos; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Arquiteturas efêmeras de jogo e Educação Infantil: diálogos com a Arte Contemporânea**. Revista Apotheke, Florianópolis, v. 5, n. 3, 2019. DOI: 10.5965/24471267532019025. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/16161> . Acesso em: 25 dez. 2023.

SANTAELLA, Lucia. **Estética: De Platão a Peirce**. São Paulo: Experimento, 1994. Disponível em: http://www.hrenato.net/curso/textos/1_intro_estetica.pdf Acesso em 03, set. 2022.

SARAMAGO, José. **Cadernos de Lanzarote** – Diário II. Lisboa: Caminho, 1995.

SANTOS, Nathalia Scheuermann dos. **Arquiteturas efêmeras de jogo na educação infantil: Crianças e Arte Contemporânea**. Porto Alegre, 2018. 136p. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SANTOS, Júlia Marina Azambuja dos. **Currículo, BNCC e planejamento: composições de uma professora de crianças pequenas**. 2019. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SILVA, Andréia Haudt da. **Experiências estéticas na Educação Infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela arte**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/5627> . Acesso em: 19 abr. 2022.

SIMÕES, Eleonora. **De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2015.

STEIN, Vinícius; CHAVES, Marta. Formação artística e estética: reflexões para atuação de professores na Educação Infantil. **Poiésis** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, [S.L.], v. 12, n. 21, p. 204, 31 jul. 2018. Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e212018204-215> Acesso em: 20 mai. 2022.

VARELA, N. de A. **A formação do Arte-Educador no Brasil**. In: BARBOSA, A. M. (Org.). História da Arte-Educação. São Paulo: Max Limondad, 1986.

VECCHI, Vera. **Apresentação**. In: HOYUELOS, Alfredo. A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi. São Paulo: Phorte, 2020.

ZANOLETE, Gabriele da Rosa. **Entre ateliês, planejamentos, arquiteturas de jogo e espaços propositores**: narrativas de professoras sobre o estágio na educação infantil. 2020. 74 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Convite às Diretoras das Escolas

Prezada Sra. Diretora,

Ao cumprimentá-la cordialmente, gostaríamos de convidar as professoras de sua escola para participar da pesquisa “A construção estética nos olhares docentes: um percurso imagético pelos espaços da Educação Infantil”, coordenada pela professora Dra. Analice Dutra Pillar (PPGEDU/FACED/UFRGS) e realizada em conjunto com a mestrandia Júlia Marina Azambuja dos Santos (PPGEDU/FACED/UFRGS). Esta é uma pesquisa que tem como finalidade compreender como é visto o espaço na Educação Infantil em relação ao ensino de arte, através dos registros em imagem realizados por professoras da rede municipal de Porto Alegre. O foco da pesquisa é conhecer propostas realizadas no ateliê da escola, a partir da perspectiva fotográfica e da descrição do trabalho pelas professoras.

Desta forma, solicitamos sua autorização e concordância para a realização da pesquisa na escola, conforme o Termo de Autorização e Concordância da Instituição que segue no link abaixo. Em caso de concordância, contamos com a divulgação desta pesquisa junto ao seu quadro de professoras. A participação das professoras na pesquisa envolverá responder perguntas disponibilizadas em um ambiente virtual, através de um formulário on-line, o qual segue no link, também, ao final deste convite. É previsto em torno de 20 minutos para sua finalização. A participante tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida.

A professora participante da pesquisa terá acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Participante, redigido na primeira parte do formulário on-line. (Carta Circular n.º 1/2021- CONEP/SECNS/MS, item 2.2.4). A cada uma das professoras serão solicitadas algumas informações básicas sobre sua formação, seu tempo de docência, sua prática pedagógica com crianças da Educação Infantil, além de fotografias que mostrem propostas realizadas no espaço do ateliê. Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem que haja identificação das participantes e da instituição. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluindo possível publicação na literatura científica especializada.

Esse projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-UFRGS) assim como pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre (CEP- SMSPA). Nos colocamos à disposição, através dos e-mails (analicedpillar@gmail.com e juliamarinasantto@gmail.com), para solucionar qualquer dúvida ou questionamento.

Desde já, agradecemos sua colaboração.

Profa. Dra. Analice Dutra Pillar
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Júlia Marina Azambuja dos Santos
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS

Para acesso ao Termo de Autorização e Concordância da Instituição acesse o link:
<https://forms.gle/wWMLqUdi7WxDsqx4A>

Para acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido acesse o link:
<https://forms.gle/aiLHWoGHg4M59DF49>

APÊNDICE B: Termo de Autorização de Concordância da Instituição¹³

Estamos realizando a pesquisa “A construção estética nos olhares docentes: um percurso imagético pelos espaços da Educação Infantil” que tem como objetivo compreender como é visto o espaço do ateliê na Educação Infantil em relação ao ensino de arte, através dos registros em imagem e de descrição de propostas realizadas nesses espaços por professoras da rede municipal de Porto Alegre. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante. A coleta de dados envolverá a aplicação de um questionário em ambiente virtual, através de um formulário on-line, que deverá ser respondido individualmente pelas professoras interessadas em participar da pesquisa. A coleta será realizada através de um formulário online, enviado por e-mail, no modo cópia oculta, e as respostas ficarão sob a responsabilidade das pesquisadoras. As participantes do estudo serão claramente informadas de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer tempo sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto as participantes quanto os responsáveis pela instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora coordenadora do estudo, Profa. Dra. Analice Dutra Pillar, e, após cinco anos, será destruído. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, e será realizada a devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se assim for solicitado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO COMISSÃO DE PESQUISA Av. Paulo Gama, s/n, sala 918, Centro Histórico, Porto Alegre, RS – Cep: 90046-900 – Fone: 3308.3098 – Contato: Por intermédio deste trabalho, esperamos contribuir para proporcionar uma reflexão sobre as propostas realizadas nos espaços dos ateliês de modo a qualificar tanto a prática pedagógica das professoras com as crianças quanto a sua relação pessoal com a arte.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Profa. Dra. Analice Dutra Pillar do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de

¹³ Formulário online em: <<https://forms.gle/wWMLqUdi7WxDsqx4A>>

Educação da UFRGS. A equipe poderá ser contatada por meio dos telefones (51) 3308-4120 e (51) 99831-1278. Maiores informações podem ser obtidas com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS pelo telefone (51) 3308.3738. Porto Alegre, 10 de junho de 2023. Analice Dutra Pillar (Profa. FACED/UFRGS).

Termo de Autorização de Concordância da Instituição

Concordamos que as professoras, que trabalham na Escola participem do presente estudo.

Não concordamos

APÊNDICE C - TCLE – Participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PARTICIPANTE¹⁴

Gostaríamos de convidá-la para participar da pesquisa “A construção estética nos olhares docentes: um percurso imagético pelos espaços da Educação Infantil”, coordenada pela professora Dra. Analice Dutra Pillar e realizada em conjunto com a mestrandia Júlia Marina Azambuja dos Santos. Esta pesquisa tem como finalidade compreender como é visto o espaço do ateliê na Educação Infantil em relação ao ensino de arte, através dos registros em imagem e de descrição de propostas realizadas nesses espaços por professoras da rede municipal de Porto Alegre.

Participarão desta pesquisa professoras que atuam em turmas de Educação Infantil, da rede de ensino do município de Porto Alegre, em escolas que compartilham nas redes sociais que possuem ateliê. A participação das professoras na pesquisa envolverá responder perguntas disponibilizadas em um ambiente virtual, através de formulário on-line. Antes de responder às perguntas, precisamos de sua anuência nesse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Você deve guardar uma cópia (ou print) do TCLE para fins de consulta sobre seus direitos.

Somente depois que tenha dado o seu consentimento você terá acesso às perguntas, em que serão solicitadas algumas informações básicas sobre sua formação, seu tempo de docência, relacionadas a sua prática pedagógica com crianças da Educação Infantil, além de fotografias que mostrem propostas nos espaços de ateliê, com a descrição da proposta.

A participante da pesquisa responderá um formulário on-line. É previsto em torno de 20 minutos para sua finalização e você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida. Você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento. Fica garantido o acesso aos resultados da pesquisa pelas participantes através da divulgação da dissertação de mestrado e de encontro com o grupo pesquisado.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade das participantes. Os riscos da pesquisa sobre a construção estética das propostas das professoras, a partir das fotografias e descrições enviadas por elas, são mínimos considerando que nas imagens o foco estará apenas na proposta, sem a presença da professora e das crianças e sem identificação da instituição. Vale lembrar, que a postagem nas redes sociais de fotos dos trabalhos realizados faz parte do cotidiano das escolas. Teremos cuidado tanto na seleção das imagens, para que os locais não sejam identificados, quanto das questões acerca das propostas. Riscos previsíveis durante a pesquisa serão evitados. Garantimos que serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes das participantes da pesquisa. Os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo e conforme acordado nesse TCLE.

Todas as informações coletadas nesta investigação serão estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem que haja identificação das participantes, nem das escolas. O potencial de risco de violação dos arquivos com as informações coletadas é baixo, pois tomaremos todos os cuidados para que programas maliciosos não acessem os arquivos da pesquisa. Foram considerados os riscos característicos do ambiente virtual, como a quebra de sigilo dos dados pessoais e/ou de identificação dos espaços e dos participantes pelas imagens enviadas. As pesquisadoras se apropriaram da política de privacidade da ferramenta utilizada quanto à coleta de informações pessoais, de maneira a assegurar os aspectos éticos.

¹⁴ Formulário online em: <<https://forms.gle/2oL7w462xmWvzmGx7>>

O aceite deste termo não exclui a possibilidade de a participante buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa.

Os benefícios às participantes dizem respeito à possibilidade de uma reflexão sobre a construção estética em propostas de uso do espaço nos ateliês buscando entender os tipos de interações propiciadas.

Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora coordenadora do estudo, Profa. Dra. Analice Dutra Pillar e, após cinco anos, será destruído. Dados individuais das participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares.

Você não terá nenhum tipo de despesa para participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

Esse projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-UFRGS) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. O CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. O CEP UFRGS está localizado na Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3787 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30h.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre (CEP SMSPA) pronuncia-se no aspecto científico e ético sobre os projetos de pesquisa a serem desenvolvidos nos diferentes setores e secretarias da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, excetuando os órgãos que possuem comitês próprios. Esta etapa tem por objetivo promover a adequação das pesquisas com seres humanos à legislação em vigor, preservando a integridade e dignidade de seus participantes e promovendo o controle social. O CEP SMSPA está localizado na Rua Capitão Montanha, 27 – 6o andar (Centro Histórico. E-mail: cep_sms@hotmail.com. As reuniões do Colegiado do CEP SMSPA acontecem todas às segundas e quartas terças-feiras de cada mês.

Agradecemos a sua colaboração para a realização desta pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Profa. Dra. Analice Dutra Pillar, do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. A equipe poderá ser contatada por meio dos telefones (51) 3308-4145 e (51) 99831-1278 e por e-mail juliamarinasantto@gmail.com ou analicedpillar@gmail.com.

() Após ter sido devidamente informada de todos os aspectos deste projeto, concordo em participar da pesquisa, que envolverá a coleta de dados através de um formulário, podendo seus resultados serem publicados preservando a identidade dos participantes.

Desde já, agradecemos a atenção e a participação.

APÊNDICE D - Autorização Uso Imagens para fins de Pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM PARA FINS DE PESQUISA¹⁵

Eu,

_____, autorizo a utilização das imagens realizadas por mim dos espaços propositivos, na qualidade de participante no projeto de pesquisa intitulado A CONSTRUÇÃO ESTÉTICA NOS OLHARES DOCENTES: um percurso imagético pelos espaços da Educação Infantil, sob responsabilidade da Profa. Dra. Analice Dutra Pillar e da mestrandia de Júlia Marina Azambuja dos Santos vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

As imagens podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação das imagens por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, das imagens por mim enviadas.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Local e data

¹⁵ Formulário online na segunda parte do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, junto com a postagem da imagem. Ver: <<https://forms.gle/2oL7w462xmWvzmGx7>>

APÊNDICE E: Formulário Online

PESQUISA: A construção estética nos olhares docentes: um percurso imagético pelos espaços da Educação Infantil

COORDENAÇÃO: Profa. Dra. Analice Dutra Pillar (PPGEDU/FACED/UFRGS)

PESQUISADORA ASSISTENTE: Júlia Marina Azambuja dos Santos (PPGEDU/FACED/UFRGS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PARTICIPANTE

Prezado(a) Sr(a),

Gostaríamos de convidá-la para participar da pesquisa "A construção estética nos olhares docentes: um percurso imagético pelos espaços da Educação Infantil", coordenada pela professora Dra. Analice Dutra Pillar e realizada em conjunto com a mestrandia Júlia Marina Azambuja dos Santos. Esta pesquisa tem como finalidade compreender como é visto o espaço do ateliê na Educação Infantil em relação ao ensino de arte, através dos registros em imagem e de descrição de propostas realizadas nesses espaços por professoras da rede municipal de Porto Alegre.

Participarão desta pesquisa professoras que atuam em turmas de Educação Infantil, da rede de ensino do município de Porto Alegre, em escolas que compartilham nas redes sociais que possuem ateliê. A participação das professoras na pesquisa envolverá responder perguntas disponibilizadas em um ambiente virtual, através de formulário on-line. Antes de responder às perguntas, precisamos de sua anuência nesse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Você deve guardar uma cópia (ou print) do TCLE para fins de consulta sobre seus direitos.

Somente depois que tenha dado o seu consentimento você terá acesso às perguntas, em que serão solicitadas algumas informações básicas sobre sua formação, seu tempo de docência, relacionadas a sua prática pedagógica com crianças da Educação Infantil, além de fotografias que mostrem propostas nos espaços de ateliê, com a descrição da proposta.

A participante da pesquisa responderá um formulário on-line. É previsto em torno de 20 minutos para sua finalização e você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida. Você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento. Fica garantido o acesso aos resultados da pesquisa pelas participantes através da divulgação da dissertação de mestrado e de encontro com o grupo pesquisado.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade das participantes. Os riscos da pesquisa sobre a construção estética das propostas das professoras, a partir das fotografias e descrições enviadas por elas, são mínimos considerando que nas imagens o foco estará apenas na proposta, sem a presença da professora e das crianças e sem identificação da instituição. Vale lembrar, que a postagem nas redes sociais de fotos dos trabalhos realizados faz parte do cotidiano das escolas. Teremos cuidado tanto na seleção das imagens, para que os locais não sejam identificados, quanto das questões acerca das propostas. Riscos previsíveis durante a pesquisa serão evitados. Garantimos que serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes das participantes da pesquisa. Os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo e conforme acordado nesse TCLE.

Todas as informações coletadas nesta investigação serão estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem que haja identificação das participantes, nem das escolas. O potencial de risco de violação dos arquivos com as informações coletadas é baixo, pois tomaremos todos os cuidados para que programas maliciosos não acessem os arquivos da pesquisa. Foram considerados os riscos característicos do ambiente virtual, como a quebra de sigilo dos dados pessoais e/ou de identificação dos espaços e dos participantes pelas imagens enviadas. As pesquisadoras se apropriaram da política de privacidade da ferramenta utilizada quanto à coleta de informações pessoais, de maneira a assegurar os aspectos éticos. O aceite deste termo não exclui a possibilidade de a participante buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa.

Os benefícios às participantes dizem respeito à possibilidade de uma reflexão sobre a construção estética em propostas de uso do espaço nos ateliês buscando entender os tipos de interações propiciadas.

Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora coordenadora do estudo, Profa. Dra. Analice Dutra Pillar e, após cinco anos, será destruído. Dados individuais das participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares.

Você não terá nenhum tipo de despesa para participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

Esse projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-UFRGS) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. O CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade

é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. O CEP UFRGS está localizado na Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3787 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30h.

Agradecemos a sua colaboração para a realização desta pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Profa. Dra. Analice Dutra Pillar, do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. A equipe poderá ser contatada por meio dos telefones (51) 3308-4145 e (51) 99831-1278 e por e-mail juliamarinasantto@gmail.com ou analicedpillar@gmail.com.

() Após ter sido devidamente informada de todos os aspectos deste projeto, concordo em participar da pesquisa, que envolverá a coleta de dados através de um formulário, podendo seus resultados serem publicados preservando a identidade dos participantes.

Desde já, agradecemos a atenção e a participação.

A foto e o nome associados à sua Conta do Google serão registrados quando você fizer upload de arquivos e enviar este formulário. Seu e-mail não faz parte da resposta.

* Indica uma pergunta obrigatória

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Eu entendi os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu:

*

() Concordo em participar.

() Não concordo.

As informações abaixo só serão disponibilizadas aos participantes da pesquisa após o registro de aceite do TCLE. Caso o participante selecione a opção “não” no termo, será direcionado a finalização do formulário. Caso selecione a opção “sim”, será direcionado para uma nova sessão, descrita abaixo. O link para o formulário no modelo disposto aos participantes da pesquisa segue no final da descrição¹⁶.

2. Nome completo:

3. Ano de Formação em Pedagogia e Instituição:

¹⁶ Ver em: <https://forms.gle/2oL7w462xmWvzmGx7>

4. Escola em que atua:

5. Qual faixa etária você trabalha?

bebês (de 0 a 1 ano e seis meses)

crianças bem pequenas (de 1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses)

crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

6. Proposições com as crianças:

Você costuma planejar os espaços? Como dispõe os materiais? Como convida as crianças para participar das propostas?

7. Selecione uma fotografia de uma proposta no espaço do ateliê de sua escola para postar aqui

A imagem deve ser apenas do espaço, sem a presença das crianças ou adultos. Lembrando que a imagem precisa ser de um espaço projetado para crianças da Educação Infantil, na escola em que você atua.

8. Descreva a proposta apresentada na fotografia escolhida.

Lembre-se de dar um título à sua fotografia.

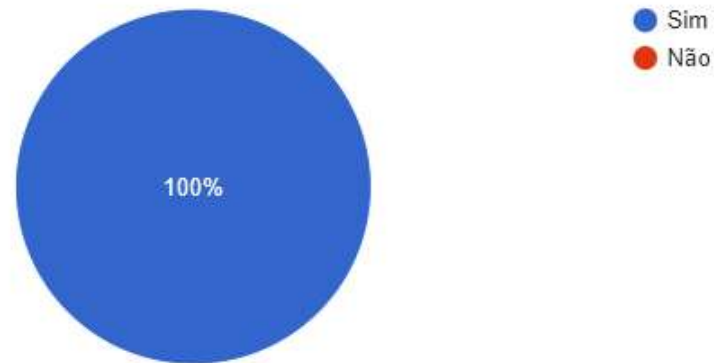
9. Você gostaria de compartilhar mais alguma informação que acredite ser pertinente para os dados da pesquisa?

APÊNDICE F: Respostas Informadas no formulário *online*

Gráfico indicando o aceite da participação na pesquisa

1. Você aceita compartilhar suas informações por meio deste questionário?

3 respostas



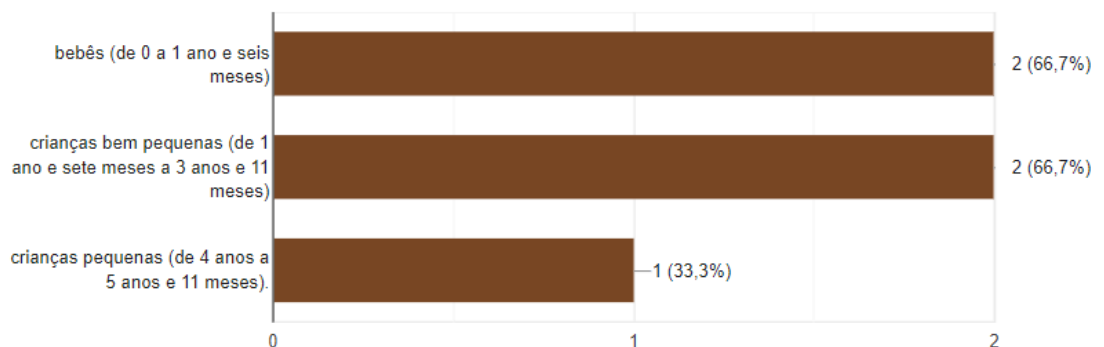
Fonte: Google Forms

Gráfico indicando faixas etárias em que atuam¹⁷

5. Qual faixa etária você trabalha?

[Copiar](#)

3 respostas



Fonte: Google Forms

As questões 2,3 e 4 são de caráter de identificação e cadastro no formulário, por esse motivo, não serão dispostas na presente dissertação. As respostas 6,7,8 e 9 fazem parte do material empírico e estão dispostas nas páginas do capítulo de análise.

¹⁷ Considerando as três participantes, uma professora trabalha em um projeto itinerante, contemplando diferentes faixas etárias, por esse motivo, marcou mais de uma resposta.