

# O PAPEL DO ATELIERISTA

DIÁLOGOS ENTRE A ABORDAGEM REGGIO EMILIA  
E O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA



KAROLINE DE ARAÚJO CARVALHO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS  
2025

Karoline de Araújo Carvalho

**O PAPEL DO ATELIERISTA: DIÁLOGOS ENTRE A ABORDAGEM REGGIO  
EMILIA E O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA**

THE ROLE OF THE ATELIERISTA: DIALOGUES BETWEEN THE REGGIO EMILIA  
APPROACH AND THE EDUCATIONAL PHILOSOPHY OF ANÍSIO TEIXEIRA

Brasília - DF

2025

KAROLINE DE ARAÚJO CARVALHO

**O PAPEL DO ATELIERISTA: DIÁLOGOS ENTRE A ABORDAGEM REGGIO  
EMILIA E O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA**

Dissertação de mestrado apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestra dentro da linha de pesquisa de Educação em Artes Visuais do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília.

Aprovado em: 23/10/2025

Banca de avaliação

Prof. Dr<sup>a</sup> Maria del Rosário Tatiana Fernández Méndez - UnB  
Orientadora

Prof. Dr<sup>a</sup> Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa - UnB  
Avaliadora

Prof. Dr<sup>a</sup> Marilene Oliveira Almeida – UEMG  
Avaliadora

Prof. Dr Cayo Vinícius Honorato da Silva – UnB  
Suplente

Brasília - DF

2025

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Carvalho, Karoline de Araújo  
CC331op O papel do atelierista: Diálogos entre a abordagem Reggio Emilia e o pensamento de Anísio Teixeira / Karoline de Araújo Carvalho; orientador Maria del Rosário Tatiana Fernández Méndez. Brasília, 2025.  
130 p.

Dissertação(Mestrado em Artes) Universidade de Brasília, 2025.

1. Atelierista. 2. Reggio Emilia. 3. Anísio Teixeira. 4. Mediação estética. 5. Investigação autonarrativa. I. Fernández Méndez, Maria del Rosário Tatiana, orient. II. Título.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha criança interna e a todas as crianças que, durante minha trajetória profissional, tanto me ensinaram e com quem ainda tenho muito a aprender.

## **AGRADECIMENTOS**

Esta pesquisa só foi possível devido ao apoio de pessoas e instituições que guardo em meu coração.

Agradeço à Universidade de Brasília e ao programa de bolsa da CAPES. Me sinto honrada por ter tido acesso ao ensino público gratuito desde minha graduação.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Maria del Rosário Tatiana Fernández Méndez, pela enorme paciência, ajuda e escuta durante todo o mestrado. Não foi uma jornada fácil, mas após cada conversa, eu me sentia encorajada a continuar os caminhos da pesquisa.

Agradeço ao Colégio Marista Pio XII (DF) e às professoras, e em especial à Patrícia Deoti, pelas conversas e trocas que fortaleceram minha busca por uma educação criativa e corajosa.

Agradeço à minha família: Abel, Rogerinha, Willy, Miudinha e Franklin. O carinho de vocês me sustentou quando eu mais precisei.

Agradeço de coração a Samara Saraty e Deilane, que me acompanharam com incentivo constante durante esta pesquisa.

Por fim, meu agradecimento mais profundo vai para minha mãe, Marlene, por seu amor e carinho, que sempre me deram apoio para sonhar sem medo e viver melhor.

*«Como disciplina,  
Passa o lírio pelo solo negro;  
Seu alvo rizoma não se abala  
E sua fé nada teme»*

*— Emily Dickinson*

## RESUMO

Esta pesquisa investiga o papel do atelierista de arte, articulando as propostas pedagógicas de Loris Malaguzzi (1920-1994), com a abordagem Reggio Emilia e o pensamento de Anísio Teixeira (1900-1971). A investigação parte do questionamento sobre a identidade desse profissional, sua formação e relevância, uma figura central na teoria do italiano, mas de colocação complexa e pouco definida no contexto educacional brasileiro. Por meio da pesquisa autonarrativa como percurso metodológico, a dissertação, através de vestígios da minha prática profissional, reflete sobre os desafios e as potencialidades de atuação do profissional atelierista.

O fundamento teórico evidencia as aproximações entre as duas pedagogias, sobretudo na valorização da criança como sujeito ativo, da experiência como motor da aprendizagem e da arte como o elo com as outras áreas de saberes. O trabalho conceitua a figura do atelierista, diferenciando este profissional do professor de artes tradicionais e do pedagogo, e analisa como essa função se aproxima da figura do professor especializado idealizado por Anísio Teixeira para as Escolas Parques.

Os resultados, retirados da narrativa da prática, podem indicar que o atelierista, atuando como mediador e provocador de investigações, promove de forma significativa a autonomia e a criatividade da criança, validando o ateliê como um lugar de pesquisa e expressão livre. No entanto, a pesquisa também indica desafios institucionais como a falta de um cargo formalizado e as ambiguidades na contratação desse profissional. A discussão sobre a regulamentação da profissão do atelierista no contexto brasileiro é principiante, até o momento, não há uma legislação específica que defina sua formação e atribuições. Essa ausência da regulamentação contribui para os desafios institucionais enfrentados, gerando ambiguidades na contratação do profissional no quadro escolar.

A atuação do atelierista e a proposta do ateliê estão alinhados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil. Ao incentivar a exploração de múltiplas linguagens, a investigação e o protagonismo da criança, dialoga diretamente com os direitos de aprendizagem e os campos de experiências da BNCC, possibilitando que as crianças desenvolvam a criatividade e autonomia em ambientes planejados para estimular a criação livre.

O atelierista, como definido nesta pesquisa, é uma figura importante para uma educação infantil que valoriza as múltiplas linguagens e a investigação, e o diálogo entre a abordagem de Reggio Emilia e o legado de Anísio Teixeira, somado à

consonância com as diretrizes da BNCC, oferece um caminho potente para pensar sua implementação e o fortalecimento no contexto brasileiro, destacando a urgência do debate sobre sua regulamentação e reconhecimento profissional.

**Palavras-chave:** Atelierista; Reggio Emilia; Anísio Teixeira; Mediação estética; Investigação Autonarrativa.

## Resumen

Esta investigación examina la figura del *atelierista* (educador de taller artístico), articulando las propuestas pedagógicas de Loris Malaguzzi en el enfoque de Reggio Emilia con el pensamiento de Anísio Teixeira. El estudio surge del cuestionamiento sobre la identidad, formación y relevancia de este profesional, una figura central en la teoría italiana, pero de colocación compleja y poco definida en el contexto educativo brasileño actual. A través de la investigación auto-narrativa como recorrido metodológico, el trabajo reflexiona sobre los desafíos y potencialidades de la actuación del *atelierista*, basándose en los vestigios de la propia práctica profesional de la autora.

El fundamento teórico evidencia las aproximaciones entre ambas pedagogías, especialmente en la valorización del niño como sujeto activo, la experiencia como motor del aprendizaje y el arte como vínculo con otras áreas del saber. El estudio conceptualiza la figura del *atelierista*, diferenciándolo del profesor de artes tradicional y del pedagogo general, y analiza cómo esta función se aproxima al docente especializado idealizado por Anísio Teixeira para las Escuelas Parque.

Los resultados, extraídos de la narrativa de la práctica, indican que el *atelierista*, al actuar como mediador y provocador de investigaciones, promueve significativamente la autonomía y la creatividad infantil, validando el taller como un espacio de investigación y expresión libre. Sin embargo, la investigación también señala desafíos institucionales, como la falta de un cargo formalizado y las ambigüedades en la contratación de este profesional. La discusión sobre la regulación de la profesión del *atelierista* en el contexto brasileño es incipiente y, hasta el momento, no existe una legislación específica que defina su formación y atribuciones. Esta ausencia normativa contribuye a los desafíos institucionales, generando ambigüedades en la inserción del profesional en la plantilla escolar.

La actuación del *atelierista* y la propuesta del taller están alineadas con la Base Nacional Común Curricular (BNCC) para la Educación Infantil. El enfoque del taller, al incentivar la exploración de múltiples lenguajes, la investigación y el protagonismo infantil, dialoga directamente con los derechos de aprendizaje y los campos de experiencia de la BNCC, permitiendo que los niños desarrollen creatividad y autonomía en ambientes planificados para estimular la creación libre.

El *atelierista* se configura como una figura esencial para una educación infantil que valora los múltiples lenguajes y la investigación. El diálogo entre el enfoque de Reggio

Emilia y el legado de Anísio Teixeira, sumado a la consonancia con las directrices de la BNCC, ofrece un camino potente para pensar su implementación y fortalecimiento en el contexto brasileño, destacando la urgencia de debatir su regulación y reconocimiento profesional.

**Palabras clave:** Atelierista; Reggio Emilia; Anísio Teixeira; Mediación Estética; Investigación Auto-Narrativa.

## ABSTRACT

This research examines the role of the *atelierista* (art studio educator) by articulating the pedagogical proposals of Loris Malaguzzi within the Reggio Emilia approach, alongside the educational philosophy of Anísio Teixeira. The investigation originates from inquiries into this professional's identity, training, and relevance—a central figure in Italian theory, yet one whose position remains complex and ill-defined within the contemporary Brazilian educational context. Employing self-narrative research as a methodological path, the study reflects upon the challenges and potentials of the *atelierista*'s practice by tracing vestiges of the author's own professional experience.

The theoretical framework highlights the convergences between these two pedagogies, particularly in their valorization of the child as an active agent, experience as the engine of learning, and art as a nexus connecting diverse fields of knowledge. The study conceptualizes the figure of the *atelierista*, distinguishing this professional from both traditional art teachers and generalist pedagogues, and analyzes how this role aligns with the specialized teacher envisioned by Anísio Teixeira for his Park Schools.

Findings derived from the narrative of practice suggest that the *atelierista*, acting as a mediator and provocateur of investigations, significantly promotes children's autonomy and creativity, thereby validating the *atelier* as a space for research and free expression. However, the study also highlights significant institutional challenges, including the lack of a formalized position and ambiguities in hiring practices. The discussion regarding the professional regulation of the *atelierista* in Brazil is nascent, with no specific legislation currently defining their qualifications and responsibilities. This regulatory void exacerbates institutional difficulties and generates ambiguity in the professional's integration within school systems.

Notably, the work of the *atelierista* and the *atelier* proposal are aligned with the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) for Early Childhood Education. By encouraging the exploration of multiple languages, investigative processes, and child agency, the *atelier* approach directly engages with the BNCC's learning rights and fields of experience, enabling children to develop creativity and autonomy within environments designed to stimulate free creation.

In conclusion, the *atelierista* emerges as a vital figure for an early childhood education that values multiple forms of expression and inquiry. The dialogue between the Reggio

Emilia approach and the legacy of Anísio Teixeira, coupled with its consonance with BNCC guidelines, offers a potent pathway for considering its implementation and strengthening within the Brazilian context. This underscores the urgent need for a broader debate concerning the role's professional recognition and regulation.

**Keywords:** Atelierista; Reggio Emilia; Anísio Teixeira; Aesthetic Mediation; Self-Narrative Inquiry.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 01 - Loris Malaguzzi
- Figura 02 - Os moradores de Villa Cella, Reggio Emilia, maio de 1945
- Figura 03 - Primeira pré-escola municipal de Reggio Emilia
- Figura 04 - Exposição As Cem Linguagens das Crianças
- Figura 05 - Sala destinada às aulas de cerâmica
- Figura 06 - Projeto arquitetônico. Escola Parque 210/211 Sul
- Figura 07 - Sala destinada às aulas de cerâmica. Escola Parque 210/211 Sul
- Figura 08 - Sala destinada às aulas de cerâmica. Escola Parque 210/211 Sul
- Figura 09 - Borboletinha
- Figura 10 - Sala destinada às aulas de desenho
- Figura 11 - Jornal do Brasil
- Figura 12 - Categorização
- Figura 13 - Ateliê central
- Figura 14 - Apresentação dos materiais
- Figura 15 - Ateliê em Reggio
- Figura 16 - O ateliê e o atelierista
- Figura 17 - Possibilidades dos materiais
- Figura 18 - Autorretrato – formação para professoras e estagiárias
- Figura 19 - Diversidade de materiais
- Figura 20 - Delimitando a forma
- Figura 21 - Descobrimo qual o tamanho
- Figura 22 - O meu corpo
- Figura 23 - A caixa que mudou meu jeito de ver
- Figura 24 - Primeiras hipóteses
- Figura 25 - O amor fica no coração?
- Figura 26 - O amor é um abraço?
- Figura 27 - O que é o amor
- Figura 28 - Visita à casa do vovô
- Figura 29 - Prática artística compartilhada
- Figura 30 - A forma do amor
- Figura 31 - Conversa com a vovô
- Figura 32 - Ateliê de luz

Figura 33 - Luz e forma  
Figura 34 - Cor  
Figura 35 - Efeitos de luz  
Figura 36 - Caverna  
Figura 37 - Tecnologias  
Figura 38 - No pé de acerola  
Figura 39 - A casa das joaninhas  
Figura 40 - Queima das peças de argila  
Figura 41 - Modelando com argila  
Figura 42 - Forno para queima de argila  
Figura 43 – Painel documental  
Figura 44 – O ciclo da vida das joaninhas  
Figura 45 – Betinho come as letras  
Figura 46 – Betinho  
Figura 47 – Espaço propositor  
Figura 48 – Os girassóis  
Figura 49 – O girassol  
Figura 50 – Letra g  
Figura 51 – O que tem no centro do girassol  
Figura 52 – Os girassóis do jardim  
Figura 53 – Self-Obliteration  
Figura 54 – Self-Obliteration – conversa  
Figura 55 – Self-Obliteration – processo  
Figura 56 – Self-Obliteration – processo (2)  
Figura 57 – Mini história  
Figura 58 – Diário 1  
Figura 59 – Diário 2  
Figura 60 – Diário 3  
Figura 61 – Manchas e texturas  
Figura 62 – Manchas  
Figura 63 – O que tem na nuvem  
Figura 64 – Chuva e chuva  
Figura 65 – Painel do percurso investigativo  
Figura 66 – painel documentativo

Figura 67 – Ateliê ao ar livre

Figura 68 – Desenho ditado

Figura 69 – Poema das frutas

### **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Estações investigativas

Quadro 2 – Reggio e Teixeira na prática cotidiana

Quadro 3 – Materiais do espaço branco



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>1 FUNDAMENTOS CONCEITUAIS: DIÁLOGOS ENTRE DUAS PEDAGOGIAS</b> ...	<b>23</b>
1.1 Abordagem Reggio Emilia: O ateliê, as Cem Linguagens e a Figura do Atelierista .....	23
1.2 Anísio Teixeira e as Escolas Parque: Arte e Educação Integral .....	34
1.3 Conversas Transatlânticas: O Atelierista como Mediador e o Diálogo entre Malaguzzi, Teixeira e a Tradição Brasileira .....	41
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO: INVESTIGAÇÃO AUTONARRATIVA</b> .....	<b>47</b>
2.1 A Escolha pela Investigação Autonarrativa e A/r/tográfica.....	47
2.2 O Corpo Vivo Narrativo: Do Planejamento às Adaptações .....	51
2.3 Considerações Éticas .....	54
<b>3 O FAZER DO ATELIERISTA: RELATOS E ANÁLISES DA PRÁTICA</b> .....	<b>56</b>
3.1 O Ateliê como Espaço Central das Relações .....	56
3.2 A Mediação em Projetos de Investigação: Materializando a Curiosidade .....	67
3.2.1 A Investigação sobre o Amor .....	67
3.2.2 O Ateliê de Luz e Uma Experiência a partir do Livro Lolo Barnabé .....	74
3.2.3 Ateliês do Acaso: O Nascimento das Joaninhas .....	80
3.3 O Ambiente como Terceiro Educador: Espaços Propositores .....	86
3.4 A Documentação como Ação Poética: Os Painéis.....	100
<b>4 A ESTRUTURA DOS PAPÉIS DO ATELIERISTA: INTERLOCUÇÃO ENTRE A PRÁTICA E A TEORIA</b> .....	<b>113</b>
4.1 O Atelierista com Mediador e Provocador da Investigação .....	113
4.2 O Atelierista como Arquiteto de Contextos e o Terceiro Educador .....	115
4.3 A Documentação como Resumo Poético: A Diferença Fundamental e a Aproximação com a Escola Parque .....	116
4.4 O Futuro do Atelierista no Brasil .....	117
<b>Considerações Finais</b> .....	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>123</b>



## «INTRODUÇÃO»

Entre as memórias que marcaram a minha vida, está a lembrança de ver a minha mãe se esforçar para me proporcionar uma boa educação. Aluna de escolas públicas, moradora da cidade de Lago Azul no município de Novo Gama, experimentei o ensino em sua forma mais precária, mas também tive a oportunidade de frequentar uma “boa” escola no Plano Piloto, a Escola Classe 206 Sul, e, posteriormente, uma Escola Parque.

Ali, pisei pela primeira vez em um universo de possibilidades. A sala de aula era um grande ateliê, com bancadas, pias grandes e uma diversidade de materiais que nos incentivavam, enquanto crianças, a nos expressarmos em múltiplas linguagens, da pintura à jardinagem. Essas experiências, ricas em escuta e experimentação, me fizeram perceber, pela primeira vez, a docência e a carreira de artista como um destino.

O meu ingresso no ensino superior foi possível porque eu havia conseguido uma bolsa de estudos com a nota do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Entrei (2009/2010) no curso de biologia da Universidade Católica de Brasília (UCB), e sendo uma pessoa curiosa e interessada na área das artes visuais, fiquei animada de que durante o curso eu poderia aprimorar as questões do desenho em disciplinas específicas, apesar de não ter confiança ou incentivo para seguir profissionalmente esse caminho. O que eu havia aprendido é que: a educação tem que garantir um futuro emprego, isso era o necessário. Curso de artes era para quem já tinha a vida feita.

A cada semestre o curso ficava mais caro, e como eu não tinha condições financeiras de continuar, tranquei. Essa foi minha primeira experiência no ensino privado. Anísio Teixeira apontou que uma sociedade é verdadeiramente democrática a partir do momento que seus cidadãos têm acesso à educação de qualidade, sem prejuízos por conta de sua origem ou condição financeira (Teixeira, 2009), e que a sociedade democrática se consolida a partir do momento em que houver um sistema educacional que desenvolva as capacidades intelectuais e morais de todos os cidadãos, garantindo oportunidades iguais de aprendizado e participação (Franz et al, 2024).

Eu nunca tinha ido à Universidade de Brasília e não conhecia ninguém que tivesse estudado lá. Era um lugar que estava só no meu imaginário.

Quando prestei o vestibular e ingressei em Serviço Social (2011), o que me motivou foi a consciência de que o ensino superior público e gratuito também era para pessoas com realidades parecidas com a minha.

Foi uma ótima base, mas abandonei o curso para prestar o vestibular para Artes Visuais, onde ingressei em 2016. A minha experiência profissional caminhou lado a lado com minha formação. O contato com ateliês e oficinas de artes se intensificou à medida que eu trabalhava como mediadora cultural em centros como CCBB Brasília e Centro Cultural TCU.

Essa trajetória pessoal e, mais tarde, profissional atuando como atelierista em uma escola particular que adota a abordagem de Reggio Emilia, instigou esta investigação. A prática diária, lado a lado com minha formação em Artes Visuais, me levou a indagar de forma insistente sobre a função que eu exercia. Afinal, qual o papel do atelierista na educação infantil brasileira e como essa figura conversa com o ideário da Escola Parque de Anísio Teixeira? O que faz um atelierista e qual a diferença fundamental entre sua atuação e a de um professor de artes tradicionais?

As propostas relevantes para a arte e educação, inspiradas pelas escolas de Reggio Emilia, na Itália, têm destacado o papel do profissional atelierista no desenvolvimento sociocultural e cognitivo das crianças. Essas propostas se concretizam em um plano pedagógico que integra arte e aprendizagem, com ênfase na prática no ateliê como lugar de experimentação e expressão (Muller, Portes e Delfino, 2021).

No Brasil, a abordagem de Reggio Emilia aparenta crescer em escolas particulares e ONGs como Ateliê Carambola (SP), Escola de Educação Infantil Kando (SP), ONG Casa da Criança Meimei (SP), Casa de Aprendizagens (SP) e Marista PIO XII (DF), onde atuei como atelierista. Ainda no contexto brasileiro, ao olharmos para o passado, temos exemplos como a Escolinha de Artes do Brasil, fundada em 1948 por Augusto Rodrigues, e o plano de ensino integral de Anísio Teixeira com as Escolas Parques. Este último se debruçou e elaborou sobre a valorização da criança e o papel do ambiente de arte no processo de aprendizagem. Loris Malaguzzi e Anísio Teixeira são referenciais centrais na pesquisa, são como a superfície de um rio brilhando na escuridão (referência à palavra japonesa kawaakari).

A filosofia de Loris Malaguzzi considera o ateliê como o coração da escola, onde a imagem da criança é valorizada, permitindo que ela domine diversas técnicas e conte com professores especializados.

Para conduzir esta investigação, recorro a estes dois aportes teóricos. De um lado, a filosofia de Reggio Emilia, com sua concepção da criança como portadora de cem linguagens, do ateliê como o coração da escola e o atelierista como mediador de investigações. Do outro, o pensamento de Anísio Teixeira, com a defesa de uma escola pública, democrática e integral, onde a arte é um campo de conhecimento indispensável e não isolado. Apesar da distância geográfica, ambos os educadores foram contemporâneos em sua luta por uma educação que rompesse com modelos tradicionais e colocasse a criança como protagonista de seu aprendizado.

Como apontado por Malaguzzi, sua abordagem educacional desejava reconhecer o direito da criança de ser protagonista e alimentar a curiosidade livre de cada uma delas a um nível máximo (Malaguzzi, 2016, p. 60). O projeto criado por Anísio Teixeira, por sua vez, dá luz à experiência no processo educativo (Dewey, 2010), oferecendo às crianças experiências artísticas durante o processo de aprendizagem, valorizando a identidade e sua capacidade de fazer escolhas críticas (Vasconcelos, 2020). Ao aproximar essas duas propostas pedagógicas, destaca-se o empenho na valorização da educação artística, em contraste com o modelo educacional tradicional e utilitário, aumentando no contexto escolar a possibilidade de escuta e invenção, oferecendo às crianças a possibilidade de produzirem conhecimento por meio da experiência, relacionando os conhecimentos artísticos com outros saberes.

Desse modo, a pesquisa parte da hipótese de que a presença do atelierista, quando aliada a uma escuta sensível e à valorização da experimentação, contribui significativamente para processos de criação na infância. E, embora em alguns contextos internacionais a figura do atelierista seja consolidada, ela ainda necessita ser discutida, integrada e formalizada na realidade educacional brasileira, onde a função é frequentemente diluída e sua realidade profissional é precarizada.

Para investigar esta questão, que surge da vivência, a metodologia escolhida é a investigação autonarrativa. Fundamentada nos estudos de Clandinin e Connelly (2011), esta abordagem valoriza a experiência vivida como forma legítima de conhecimento, favorecendo uma análise profunda que relaciona o fazer, o sentir e o refletir sobre si, o outro e o mundo. Assim, minhas memórias, registros fotográficos, diários de planejamento e as produções das crianças não serão exemplos simplistas, mas a fonte primária de dados para analisar a complexidade da prática do atelierista.

Como apontado por Rancière (1987), a capacidade de pensar é uma qualidade que precisa ser exercida, natural à condição humana, reconhecendo que há igualdade das inteligências dos sujeitos, sendo cada um capaz de pôr em prática seu pensamento de forma autônoma. Nesse sentido, o atelierista não é aquele professor que transmite o conhecimento, limitado a sugerir atividades artísticas; ele atua como um professor-mediador dos recursos disponíveis, dos contextos investigativos, e identifica e potencializa as muitas maneiras como as crianças podem se expressar. O atelierista ajuda a incorporar na escola a apreciação estética, favorecendo um ambiente em que as crianças podem ser livres em sua curiosidade, imaginando, errando e refletindo sobre o que fazem, colocando em prática sua capacidade de pensar e criar significado para as coisas a partir das próprias experiências (Vecchi, 2017).

Para alcançar os objetivos, a dissertação está organizada em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. O Capítulo 1 se aprofunda nos fundamentos teóricos, detalhando os princípios da abordagem de Reggio Emilia e do pensamento de Anísio Teixeira, para construir um diálogo conceitual. Os principais referenciais teóricos são Malaguzzi (1993), Teixeira (2009), Vecchi (2017), Edwards, Gandini e Forman (2016), Dewey (2010) e Rancière (1996). O Capítulo 2 apresenta o percurso metodológico, justificando a escolha pela investigação autonarrativa. O Capítulo 3, âmbito deste trabalho, expõe relatos e as análises da prática, onde as narrativas da minha experiência como atelierista serão interpretadas à luz da teoria, procurando destacar as potências e os desafios desta atuação. Por fim, no Capítulo 4 são apresentados os resultados, diálogo e relação da figura do atelierista, investigada na abordagem de Reggio Emilia, e a de professor de Artes especializado da Escola Parque.

Este percurso investigativo busca não apenas responder a uma inquietação acadêmica, mas contribuir para a discussão sobre a qualificação da arte-educação na primeira infância no Brasil, destacando a figura profissional do atelierista que, acredito tem um potencial transformador para as nossas escolas.

## 1 «FUNDAMENTOS CONCEITUAIS: DIÁLOGOS ENTRE DUAS PEDAGOGIAS»

*"O ateliê é o lugar onde o pensamento das crianças se torna visível."(Loris Malaguzzi)*

Este capítulo está dedicado a construir a base teórica que sustenta esta dissertação. Antes de mergulhar na análise da prática do profissional atelierista através da perspectiva autonarrativa, é necessário fazer um esboço das filosofias educacionais que inspiraram e contextualizam a figura desse profissional. Para isso, abordaremos os pilares de duas propostas pedagógicas, que apesar de nascidas em contextos diferentes, são unidas pelo caráter revolucionário expondo uma visão comum da criança como um sujeito ativo e potente: a abordagem de Reggio Emilia, criada por Loris Malaguzzi na Itália, e o projeto das Escolas Parque, idealizado por Anísio Teixeira no Brasil. Ao apresentar os fundamentos dessas pedagogias e colocá-los em diálogo, a pesquisa busca construir o referencial necessário para compreender a relevância e a identidade do atelierista de arte.

### 1.1 Abordagem Reggio Emilia: O ateliê, as Cem Linguagens e a Figura do Atelierista

Longe de ser um manual de instruções, a abordagem de Reggio Emilia é uma filosofia que parte de uma visão da criança como um ser cheio de potências, curiosidade, capacidades e protagonismo. A criança não é um copo vazio que precisa ser preenchido, mas é um ser participativo do seu próprio processo de aprendizagem, sendo capaz de se expressar através de inúmeras maneiras, seja por meio do desenho, pintura, escultura, música, dessa maneira, o conhecimento compartilhado em sala de aula é construído coletivamente, pelas crianças em parceria com o professor, a partir de suas hipóteses e experiências.

O objetivo é formar crianças como pessoas pensantes, capazes de viver em sociedade, de resolver problemas e agirem no mundo com autonomia (Sá, 2010).

A abordagem nasceu na cidade italiana de mesmo nome em uma conjuntura de transformação social: o pós-Segunda Guerra Mundial. Seu surgimento foi um processo de reconstrução social e de valores, no pequeno vilarejo chamado Villa Cella. Mulheres, homens, jovens (todos fazendeiros e trabalhadores) que haviam sobrevivido aos horrores da guerra haviam decidido construir uma escola para

crianças pequenas, em oposição à educação fascista baseada na repetição e na obediência. Se na educação tradicional apenas o professor e os pais tinham voz, na abordagem de Reggio Emilia a criança teria voz. Loris Malaguzzi se juntou a este grupo de pais para estabelecer uma nova forma de trabalho.

As escolas teriam uma nova tarefa: em vez de “cuidar” da criança, ela teria que se abrir à observação, à pesquisa e à experimentação por parte dos professores, que juntamente com as crianças participam de uma nova cultura educacional. (comunicação pessoal entre Loris Malaguzzi e Lella Gandini, 1993).

Figura 01 - Loris Malaguzzi



Fonte: Foto retirada do site Reggio Emilia Approach (2025).

Figura 02. Os moradores de Villa Cella, Reggio Emilia, maio de 1945.



Fonte: Foto retirada do site Reggio Emilia Approach (2025).

A construção da nova cultura educacional de Reggio Emilia aconteceu por três vias principais, todas sustentadas pela visão inovadora sobre a infância. A primeira via foi a pesquisa de fundamentos teórico-pedagógicos que sustentariam essa nova escola. Para Loris Malaguzzi, essas bases deveriam ultrapassar a teoria, ampliando a prática pedagógica para incluir a discussão na dimensão política. O objetivo era promover mudanças contínuas não só na educação, mas na arte, na economia e nas relações sociais. Esses fatores, em conjunto, influenciariam diretamente a forma como as crianças e adultos interpretam a vida.

Essa visão se materializa no conceito das Cem Linguagens da Criança, como uma metáfora poética de Malaguzzi para definir a capacidade da criança de se expressar e aprender através de múltiplas formas. Nesse poema, Malaguzzi critica a escola tradicional:

*A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos,  
cem pensamentos,  
cem modos de pensar, de jogar e de falar.  
Cem sempre cem modos de escutar  
as maravilhas de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir.  
Cem mundos para inventar.  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos,  
de fazer sem a cabeça,  
de escutar e de não falar,  
de compreender sem alegrias,  
de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe  
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho,  
a realidade e a fantasia,  
a ciência e a imaginação,  
o céu e a terra,  
a razão e o sonho  
são coisas que não estão juntas.  
Dizem-lhe: que as cem não existem.  
A criança diz: ao contrário, as cem existem  
(Malaguzzi, [s.d.], apud Gandini et al., 2016)*

Foi buscando desenvolver as cem linguagens que a segunda e a terceira via foram necessárias. A segunda via partiu de visitas a pré-escolas progressistas da região, muitas delas administradas pela União Feminina Italiana (UDI), responsáveis por sessenta pré-escolas comunitárias no município. As oito escolas localizadas na

cidade de Reggio Emilia foram bases especialmente importantes, tornando-se o coração e os laboratórios onde essa filosofia podia ser praticada e observada, definindo a abordagem (Vecchi, 2017).

A terceira via foi o apoio ativo ao ecossistema educacional, com a promoção de eventos comunitários, valorização dos educadores e a criação de redes de apoio entre escolas, famílias e o poder público, garantindo que fosse reconhecido o potencial das crianças (Gandini, 2019).

Desde o início, essas escolas eram parte integrante da rede pública de ensino, e a partir de 1963, Loris Malaguzzi trabalhou para incorporar definitivamente a abordagem ao sistema municipal italiano. O objetivo, segundo Edwards, Gandini e Forman (1999), não era oferecer apenas uma escola acolhedora, mas estabelecer uma escola que fortalecesse os laços entre pais, crianças e educadores, firmando a escola como um lugar de democracia e reconstrução cultural.

O crescimento das pré-escolas também foi motivado pelo contexto político dos anos de 1960. As mulheres e estudantes italianos reivindicavam e pressionavam por direitos mais igualitários e educação gratuita. Essa conquista se consolidou em 1968, quando a legislação italiana garantiu escolarização gratuita para todas as crianças de 3 a 6 anos.

Malaguzzi, insatisfeito com o ensino tradicional dos anos 70, com práticas educacionais cheias de repetições e simplificações do processo de aprendizagem (Gandini, 2019), amadurece a ideia de que tem por objetivo reconstruir a imagem da criança, que muitas vezes era vista como um receptáculo, em um indivíduo criativo, competente e capaz de construir seu próprio conhecimento. É neste contexto que, em 1975, o Atelier (Loris Malaguzzi utiliza a grafia francesa da palavra) é oficialmente implementado.

Ele nasce como uma ferramenta prática para colocar essa nova visão em execução. Mais do que uma sala de artes regular, o ateliê foi idealizado como um laboratório de investigação, onde o pensamento e a criatividade da criança são acolhidos através de diferentes materiais e formas de expressão (Malaguzzi, 2016). Ele é o coração das escolas de Reggio Emilia, e como apontado por Vecchi:

O próprio termo ateliê, que evoca, de maneira romântica, os estudos dos artistas da região da Boêmia, foi revisto e interpretado no interior da filosofia pedagógica de Reggio, tornando-se sinônimo de lugar no qual o projetar está preponderantemente associado a algo que tomará forma por meio da ação: um lugar no qual o cérebro, as mãos, as sensibilidades, as racionalidades, as

emoções e o imaginário trabalham em estreita cooperação. (Vecchi, 2017, p. 24).

Essa mudança na educação tornou-se central no plano estratégico para a cidade de Reggio Emilia como apontado pela autora:

O prefeito de Reggio na época, Graziano Del Rio, apresentou o Plano Estratégico para o desenvolvimento da cidade, identificando três áreas importantes como possíveis motores culturais, econômicos e sociais de Reggio Emilia: a Educação, a Mecatrônica e a Energia Sustentável. Dessa avaliação, em que a educação serve de catalisador para uma cidade que pretende se equipar para o desenvolvimento civil futuro, o ateliê foi identificado como um dos representantes metafóricos desse percurso: a sua carga fecunda e inovadora, uma espécie de célula produtora de criatividade, pode e deve se expandir também fora das instituições escolares que trabalham no território, com o objetivo de divulgar uma cultura atenta à qualidade dos processos, que tende a contrastar com a cultura do descartável, da degradação, da indiferença, ao contrário, atenta a dar espaço à beleza e ao cuidado com o que se faz e com o ambiente no qual se vive (Vecchi, 2017, p. 299-300).

O ateliê é uma ótima metáfora desse percurso, pois representava o tipo de cidadão criativo, investigativo e capaz de resolver problemas, que a cidade queria formar. A implementação do ateliê na cidade de Reggio Emilia foi a concretização do compromisso com a educação de qualidade para as crianças, que merecem uma escola acolhedora, consciente e com educadores valorizados (Gandini, 2019, p.8).

Longe de ser apenas uma sala de artes regular, podemos considerar que o conceito de ateliê está ligado ao universo artístico, na perspectiva de um espaço destinado a acolher o pensamento e a criatividade da criança, através de diferentes materiais e formas de expressão (Malaguzzi, 2016).

Desde o princípio, o ateliê dentro da abordagem de Reggio Emilia é entendido como um espaço de pesquisa, invenção e escuta pedagógica ativa. É um ambiente preparado com diversidade e riqueza de materiais, bem iluminado e arejado, possibilitando às crianças liberdade para imaginar e inventar (Vecchi, 2017, p.27).

Figura 03 - Primeira pré-escola municipal Reggio Emilia



Fonte: Foto retirada do site Reggio Emilia Approach (2025).

Segundo Malaguzzi (2016), o ateliê ultrapassa a função de um simples espaço de fazer arte decorativa ou reproduzir modelos, ele é um ambiente que mergulha a criança no processo e um laboratório de resolução de problemas. Esse aspecto dialoga com John Dewey (2010), para quem a criatividade surge da investigação prática. Nas propostas realizadas em ateliê, ao oferecer às crianças novas ferramentas, linguagens, recursos e um ambiente rico em materialidades como argila, por exemplo, a criança dá forma à sua ideia.

Por ser um ambiente rico, onde prática é inseparável da reflexão, a criança aprende fazendo por meio de experiências significativas. Dessas experiências que nascem uma espécie de performance entre materialidade e capacidade de expressar. A criança não aprende sobre as cores ouvindo uma explicação, é a curiosidade dela a respeito e um ambiente preparado que a convidam a misturar e descobrir suas relações de forma autônoma. Neste contexto, diferentes linguagens simbólicas como desenho, pintura, música, português e outras, dialogam e se combinam de forma integrada, transformando conceitos, muitas vezes distantes, em experiências reais, pois de acordo com Dewey (2010), o que realmente nos forma são as experiências completas e significativas.

Cabe pontuar que, respeito da organização dos ambientes, entende-se que a concepção metodológica e a organização dos espaços auxiliam na promoção à liberdade e autonomia da criança em experimentar e se expressar:

O cuidado ao projetar os ambientes e ao habitá-los promovem e corresponde à imagem de criança (e do homem) que está na base da filosofia educativa, referência para nós, e é necessário avaliar o quanto, no cotidiano, um ambiente permite ou proíbe, o quanto estimula ou censura, o quanto educa os olhares, as explorações, as sensibilidades (Vecchi, 2017, p. 144).

Na abordagem Reggiana, o espaço atua como o terceiro educador, ao que Lella Gandini (2019) destaca que o ambiente deve ser flexível, passando por modificações feitas pelos professores e pelas crianças, as quais confirmando como protagonistas no ato de aprender. Atuando como uma barreira contra o ensino mecanicista, é no ateliê que a criança demonstra sua competência na construção do próprio conhecimento (Vecchi, 2017, p. 71):

Contudo, há um traço distintivo da pedagogia Reggiana que é essencial para sustentar a qualidade pedagógica que deriva da presença do ateliê e se revela capaz de superar de alguma maneira a qualidade profissional de cada uma das pessoas: trata-se da presença forte de uma filosofia pedagógica que considera a criança e o adulto como construtores de conhecimento, a investigação como elemento imprescindível para a aprendizagem, que considera as linguagens poéticas como elementos fundamentais para a aprendizagem e o conhecimento.

A aplicabilidade da abordagem foi compartilhada através de uma exposição em 1981, na cidade de Reggio Emilia. A mostra "Se o olho salta por cima do muro - Hipóteses para uma pedagogia da visão (As cem linguagens das crianças. Uma narrativa do possível depois de 1987)". Na ocasião, foi apresentada à comunidade uma seleção de projetos realizados nas creches e pré-escolas municipais, todos de autoria das crianças, educadores e coordenadores pedagógicos.



Figura 04 - Exposição As Cem Linguagens das Crianças



Fonte: Foto retirada do site Reggio Emilia Approach (2025).

Malaguzzi destaca a função do ateliê como uma estratégia de gestão, que ajuda a escola a comunicar aos pais e à comunidade a complexidade das crianças (Malaguzzi, [s.d.], apud Gandini et al., p.79, 2016). Por meio da documentação, suas maneiras de expressar por meio das mãos e da inteligência revelam-se a competência e profundidade do pensamento que muitas vezes é subestimado.

Eventos como essa exposição (Figura 04) foram o ápice dessa estratégia, mas a valorização dos trabalhos das crianças não se limita a mostras monumentais. Ela também faz parte do cotidiano que se apresenta na documentação exposta na escola.

A apresentação desses trabalhos na abordagem de Reggio Emilia, murais e painéis não se limitam a apresentar um produto, ela torna visível o processo (Malaguzzi, 2016, cap.3). O que é exposto narra o percurso da investigação feita pelas crianças, incluindo os erros, reflexões, hipóteses e descobertas. Para Ceppi e Zini:

O ambiente gera uma espécie de pele psíquica, uma segunda pele promotora de energia constituída de textos, imagens, materiais, objetos e cores, e que revela a presença das crianças mesmo quando elas estão ausentes. (Ceppi e Zini, 2013, p. 33).

De acordo com Dewey (2010), o valor estético está presente em todo o processo de criação, na descoberta e na organização da experiência pela criança. A

documentação é uma ferramenta poética de apresentação, reflexão e acompanhamento do desenvolvimento, tanto para os professores quanto para as crianças (Gandini, 2016).

A documentação pode (deve) transformar toda a escola em uma galeria, onde cada cantinho é planejado para ser estimulante. No entanto, a estética não é um fim em si mesma. Mas o ambiente, o terceiro educador, deve ser convidativo. Alinhado a visão de Dewey de que a experiência estética é participativa, o ambiente deve desafiar e atrair as crianças, promovendo dessa maneira, sua autonomia para criar e dar significados ao mundo a sua volta.

Neste cenário, que engloba o ateliê e a documentação pedagógica, surge a figura central desta pesquisa: o atelierista.

Em 1965, Loris Malaguzzi cria este cargo nas escolas da infância de Reggio Emilia, e apesar da figura do atelierista e do ateliê terem surgido no período de 1960 como apontado por Gandini (2019), ambos só foram oficializados em 1972, por ser um profissional visto (na época) como um “luxo”, Veia Vecchi destaca que:

As escolas municipais para a primeira infância são estruturas caras para os balanços da administração local e, nos momentos de crise econômica, tínhamos a consciência de quais eram as figuras que corriam mais risco de supressão para eventuais cortes de pessoal, justamente porque essas figuras profissionais eram consideradas por muitos municípios italianos uma presença não estritamente necessária, um luxo do qual se podia abrir mão, e essas figuras eram justamente os atelieristas e as cozinheiras. Porque ateliê e cozinha interna, um ao lado do outro não por acaso, constituíam (e constituem), pelas suas características, uma crítica implícita a certo modo utilitarista e míope de entender a escola para a primeira infância. (Vecchi, 2017, p. 125).

Na abordagem de Reggio Emilia, um dos principais requisitos para ser um atelierista é possuir formação em artes. Isso se dá, pois este profissional é entendido mais como um artista do que um professor (Vecchi, 2017). Sua atuação difere de um professor de artes tradicional, que em alguns contextos prioriza o produto e a técnica, ao que o atelierista trabalha como um mediador estético e provocador de descobertas.

A atuação de Veia Vecchi como atelierista exemplifica esta construção profissional. Sua prática artística e formação contribuíram consistentemente para o desenvolvimento de seu trabalho, oferecendo a ela um repertório estético distinto que foi potencializado pelo ato de criação. Esse repertório, articulado por profissionais em diálogo com a comunidade de aprendizagem, garante princípios estéticos e criativos por meio de linguagens e elementos poéticos que se relacionam com os afetos, a

expressão, a razão e a cognição. Portanto, o atelierista, com sua formação específica em uma linguagem artística e seu percurso cultural, se coloca em uma escuta sensível e em diálogo constante entre as muitas áreas do saber. Ele é um profissional que deve atuar como um artesão, aprimorando seu trabalho enquanto atelierista, ouvindo as crianças e manipulando os materiais, formando-se através da prática. O contato central e direto com o trabalho das crianças faz desse profissional mais sensível e capacitado. Vecchi diz que:

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

Ela também aponta que o treinamento artístico produziu uma certa liberdade de pensamento e atitudes mentais que um atelierista deve assumir, e ressalta que a aproximação com Malaguzzi contribuiu para sua formação como atelierista:

[...] me passou leitura de alguns livros: Read, Lowerfeld, Stern, Piaget, que serviram para que eu conhecesse novas teorias, mas também, para aprender algumas metodologias concretas, como a de oferecer às crianças as sete cores sugeridas por Lowerfeld. Em pouco tempo, minhas ofertas didáticas mudaram, progressivamente se distanciando, também, de modo notável, das primeiras sugestões. Entretanto, quando se está iniciando, é necessário partir de quem sabe mais. (Vecchi, 2017, p. 173).

A parceria, em conversa constante com os professores regentes, faz parte do trabalho do atelierista, que tem como uma das funções dar forma visual para o percurso investigativo das crianças, criando uma documentação viva e sensível. Esta não apenas registra as atividades específicas de cada turma, como revela a profundidade das aprendizagens, atuando como ferramenta de avaliação formativa, que contribui para que os professores reflitam sobre os resultados de suas atividades e aprimorem sua prática (Gandini, 2019).

Diferente do professor regente, o atelierista, que atua no mesmo contexto educacional, trabalha de maneira transversal, envolvido em todos os projetos da escola. Seu papel é unificar a prática artística com abordagens investigativas, enriquecendo o projeto pedagógico. Na prática, o atelierista trabalha com as crianças,

com os professores e com o ambiente da escola (o terceiro educador) para incentivar a troca de ideias e estimular uma cultura da documentação e reflexão.

Nesse diálogo, a presença do atelierista e do ateliê se transforma em uma verdadeira filosofia educativa, onde a dimensão estética assume uma nova importância e um grande valor pedagógico-cultural (Vecchi, 2017, p. 24). Esta visão se fortalece quando o atelierista participa ativamente das formações com o grupo escolar, nutrindo na equipe de professores, pedagogos, estagiários, as relações com as artes e a estética. Este movimento é mútuo, pois enquanto o atelierista aprofunda seu conhecimento sobre a pedagogia, os pedagogos são colocados em contato com as artes, enriquecendo os projetos e estimulando a cultura da documentação e reflexão sobre a prática (Vecchi, 2017).

Dessa maneira, o atelierista é um profissional único, capaz de transitar entre arte e pedagogia com o objetivo de sustentar a expressão e a criatividade de toda a comunidade escolar.

No contexto brasileiro, a figura do atelierista não está explicitamente prevista na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). Porém, sua prática conversa profundamente com vários princípios legais, representando uma concretização avançada destes mesmos princípios. Embora a LDB (art. 61) indique como formação tradicional para os profissionais da educação básica os cursos de graduação em pedagogia ou na variante normal superior, ela também abre espaço para os profissionais com saber reconhecido pelos sistemas de ensino. É nessa segunda categoria que o atelierista encontraria sua melhor adequação legal, configurando-se como um profissional que operacionaliza as diretrizes curriculares de forma ideal através de sua qualificação artística-pedagógica. Ele poderia ser contratado pelas redes de ensino não como um professor regente, mas como um especialista com notório saber em artes, atuando obliquamente, de acordo com suas capacidades específicas.

Dentro do contexto educacional brasileiro, a figura do atelierista poderia vir a ser um profissional de altíssima qualidade, materializando na prática o que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a LDB já recomendam: uma educação integral, diversa e que dê importância a todas as formas de expressão e saber da criança. Assim o atelierista se configura como o profissional acordado para instrumentalizar essas diretrizes de maneira original e real.

## 1.2 Anísio Teixeira e as Escolas Parque: Arte e Educação Integral

Anísio Teixeira nasceu em 1900, baiano, formado em Direito no Rio de Janeiro, foi um dos maiores defensores da escola pública, gratuita, democrática e integral no Brasil. Depois de retornar à Bahia a pedido de seu pai, passou a atuar na inspetoria educacional do estado, onde dedicou seu trabalho a transformar a educação nacional. Crítico do ensino tradicional e para poucos, ele enxergava o estudante como um sujeito ativo que aprende por meio das vivências. Para ele, a escola não deveria ser um lugar de imposição de conteúdos, assim como não poderia ser um lugar de puro espontaneísmo, pois a criança necessita de estímulos para desenvolver o pensamento crítico. Enquanto o modelo tradicional apenas transmitia conteúdos, e disciplinava os corpos, Anísio sugeria um modelo educacional que formasse sujeitos conscientes e participativos na sociedade.

Inspirado por John Dewey e por debates educacionais que aconteciam na época a partir de 1930, fez grandes esforços para construir uma escola pública, que fosse gratuita, democrática e integral. Como ele mesmo afirmava, não é possível construir uma sociedade verdadeiramente democrática sem lutar por uma educação de qualidade para todos. Em suas palavras:

O direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade. Ela se tornou condição essencial para a participação plena na vida social, política e econômica. A escola, portanto, não pode mais ser privilégio de poucos, mas um instrumento de democratização e inclusão. A educação, nesse novo contexto, é exigência da cidadania e da liberdade, pois somente por meio dela o indivíduo pode compreender o mundo em que vive e atuar conscientemente sobre ele (Teixeira, 2009, p. 66-67).

Sua proposta mais notável foi o projeto das Escolas Parque, que rompia com a ideia de que a educação acontece apenas entre quatro paredes da sala de aula. Nelas, ambientes diversificados suscitavam uma formação integral, abrangendo práticas artísticas como teatro, música, cerâmica, dança e artesanato como parte fundamental do currículo, e não apenas como atividades extras. Desde o princípio, o projeto das Escolas Parque tem a potência, aplicabilidade e vivência das artes dentro do ambiente da escola. Houve um esforço do Anísio Teixeira em ressignificar a herança tecnicista, trabalhando para que a educação artística fosse não apenas profissionalizante, mas também formadora de pensamento crítico (Guimarães, 2023).

Como aponta Ana Mae Barbosa (2002), Anísio Teixeira foi um recriador contextual, que soube ajustar com respeito as influências que teve. A arte, em sua maneira de ver, era uma linguagem e forma de interagir com o mundo, e as Escolas Parque concretizam esse ideal, pois são espaços onde a experiência artística é solo para a construção da autonomia e do pensamento.

Essas ideias evoluem e tornam-se concretas nas Escolas Parques a partir de 1947, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, onde o projeto inovador, a escola classe, é dedicado ao currículo formal (com disciplinas como matemática, português etc.), e a Escola Parque, é um lugar onde as crianças vivenciam práticas artísticas, esportivas e culturais.

Essa estrutura dá origem ao conceito anisiano de centro educacional, que posteriormente foi trazido a Brasília, onde Anísio foi convidado a planejar o sistema educacional da nova capital. Em diálogo com Lúcio Costa, projetou a implementação de quatro escolas classe para cada Escola Parque, integrando formação e experiência prática no desenho da cidade. Como apresentado por Xavier (2017):

[...] quantas vezes fomos ao gabinete de Anísio Teixeira e de lá, ao de Lúcio Costa! Quanta troca de ideias, quanto idealismo, quanto entusiasmo! Do cérebro de Anísio e da pena de Lúcio, fomos localizando no mapa de Brasília os jardins de infância, as escolas-classe, as escolas-parque, os centros de educação média (Silva, 2006, p. 228).

A implementação do projeto em Brasília não foi isenta de adaptações, que mostram a luta permanente para materializar o ideal anisiano. Um exemplo é a quinta Escola Parque, localizada na 210/211 Sul, em Brasília. Diferente das quatro primeiras projetadas desde o início como escolas, esta nasceu de uma luta da comunidade. O projeto arquitetônico foi elaborado pela arquiteta Maria Madalena Nogueira Israel, da Fundação Educacional do Distrito Federal. O prédio originalmente seria um Posto de Saúde. Antes mesmo de ser inaugurado, ele foi adaptado para atender à demanda por escolas na nova capital, e graças à mobilização da comunidade que reivindicava uma escola próxima às suas casas. Eu estudei nessa escola, e me recordo das salas revestidas de azulejos, em algumas salas eles iam do chão ao teto, um resquício anterior da história do prédio.

Figura 05. Sala destinada às aulas de cerâmica. Escola Parque 210/211 sul.

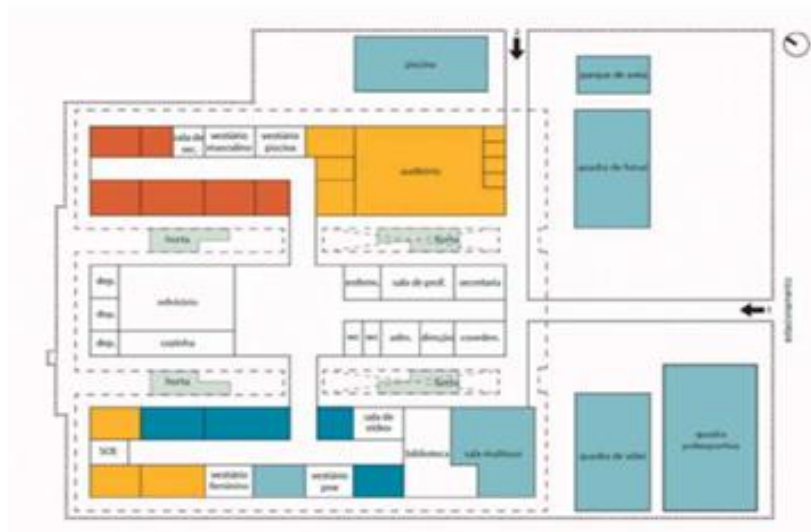
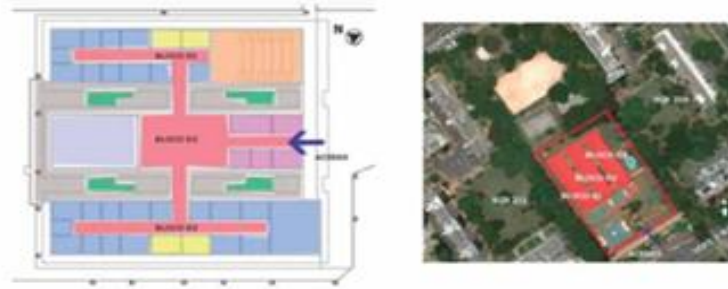


Fonte: Print de tela feito pela autora. Retirado do YouTube (2025).

Ao longo dos anos e das gestões, foram ocorrendo outras adaptações visando à qualidade do trabalho desenvolvido e à contínua adequação do prédio ao modelo das outras quatro Escolas Parque. Um marco importante foi a construção de uma piscina, inaugurada em 4 de outubro de 1997, que funciona até os dias atuais (Xavier, 2017). Essa modificação foi importante, pois integrou as atividades esportivas e aquáticas ao currículo de formação integral, posicionando-se de acordo com o propósito original do Anísio Teixeira, que defendia uma educação que englobasse o desenvolvimento físico, artístico e social dos estudantes.

Essas modificações na arquitetura da escola em si é um elemento educador, capaz de oferecer ambientes diversos. A inclusão da piscina na escola revela a força de um projeto pedagógico que se mantém relevante ao longo dos anos. Ao investir em espaços que proporcionem experiências, a escola reafirma seu compromisso com uma educação que prepara os alunos para a vida, e não apenas para o mercado de trabalho.

Figura 06. Projeto arquitetônico. Escola Parque 210/211 sul



Fonte: Print de tela feita pela autora. Tese de Cleber Cardoso Xavier (2017).

A Escola Parque significava uma ruptura com a educação que aprisionava e tinha o tempo escolar fragmentado. Na década de 1930, no Rio de Janeiro, essa convicção se materializa inicialmente no formato de escolas Platoon, anunciando uma mudança, propondo ambientes diversificados e tempo escolar integral para as crianças, inclusive aquelas que até então não tinham acesso à educação pública gratuita.

É importante contextualizar que, na primeira metade do século XX, a educação pública brasileira ainda era principiante. Neste período havia uma crescente dos cortiços e favelas no Rio de Janeiro, e a realidade de que o povo comum não tinha acesso a uma educação. Xavier aponta que:

Praticamente não se tinha uma educação pública ofertada no Brasil. Tinha-se, na maioria das vezes, uma educação conveniada. O dinheiro público era destinado a escolas confessionais, geralmente católicas, onde elas atendiam

a elite, por vezes, um curso noturno para o público comum. Temos então um aspecto educacional voltado para a arte que lembram os liceus de arte e ofício no período do final do século 19 (Guimarães, 2023, 27 min 51 s).

O Estado destinava verbas às escolas confessionais, que atendiam à elite, à medida que a população pobre necessitava de iniciativas como os liceus de artes e ofícios, que ofertavam formação tecnicista e profissionalizante como uma única possibilidade de ascensão social e de sobrevivência. Anísio Teixeira, a par desse contexto, buscou ressignificar essa herança. O projeto nas Escolas Parques amalgamava a arte aplicada e o fazer manual não como reprodução ocupacional, mas como uma maneira de emancipar-se economicamente e intelectualmente.

Seu projeto procurava garantir que o filho do trabalhador pudesse acessar a educação artística que também fosse profissionalizante e formadora de pensamento crítico, de repertório e sensibilidade, vencendo o sentido tecnicista em favor de uma formação integral.

As Escolas Parque têm um diálogo direto com as artes, com o esporte e com a saúde, através da alimentação e serviços médicos como odontologia etc. Essa oferta surgia como resposta ao contexto de exclusão: a educação deveria estar disponível justamente para aqueles que historicamente não tinham acesso a nenhum tipo de formação qualificada.

Desde o princípio, as Escolas Parque foram pensadas como espaços de vivência artística plena. A escola tem espaços que são capazes de transformar o processo educacional e tornar a experiência das crianças completa, como Vecchi (2017) pontua sobre o ateliê na escola:

As linguagens expressivas são tão essenciais quanto as disciplinas acadêmicas e não devem ser consideradas opcionais ou marginais. Estou cada vez mais convencida de que a estrutura específica das linguagens expressivas usadas no ateliê (visual, musical e outras) une emoções e empatia com racionalidade e cognição de maneira natural e inseparável. Essa união favorece, por sua vez, a construção da imaginação e de uma abordagem mais rica da realidade e pode contribuir para a formação de uma perspectiva mais ampla e articulada da aprendizagem.

Neles, atividades como o cinema, teatro, recitais, tecelagem, artesanato e bordado eram práticas basilares do currículo escolar. Ainda que existisse o aspecto técnico e profissionalizante, o essencial era o caráter construtor de pensamento através da experiência sensível (Guimarães, 2023). Um ponto de destaque é que,

apesar da característica de arte, para Anísio é uma linguagem, modo de compreender e interagir com o que está no mundo. Práticas como cerâmica, tecelagem, cinema, música são campos de conhecimento que colaboram para a formação de um sujeito crítico e sensível, e não apenas habilidades manuais ou técnicas.

A realização da prática idealizada por Anísio ganhava vida precisamente através da estrutura física da Escola Parque e das atividades oferecidas. De fato, uma das características marcantes era a existência de salas-ateliês específicas, projetadas para provocar diversas formas de aprender. Na Escola Parque da 210/211 Sul, havia salas dedicadas a artes visuais, plásticas, desenho, cerâmica, teatro, xadrez, dança, literatura, educação física e vídeo.

Um registro imprevisível, um vídeo no canal de uma ex-professora da escola, capturou um desses momentos em que a eficácia dessa abordagem não é apenas teórica, é comprovada através de experiências reais. Eu e três amigas, imersas em um trabalho coletivo na sala de cerâmica (figura 07). Essa imagem ilustra como as atividades desenvolvidas em sala, com a orientação do (a) professor(a), incluíam as vivências dos estudantes, valorizando o que cada um trazia de fora da escola. O que era aplicado em sala ultrapassava a reprodução ou o treino/aperfeiçoamento técnico.

Figura 07. Sala destinada às aulas de cerâmica. Escola Parque 210/211 Sul



Fonte: Print de tela feito pela autora. Retirado do YouTube (2025).

Figura 08. Sala destinada às aulas de cerâmica. Escola Parque 210/211 Sul



Fonte: Print de tela feito pela autora. Retirado do YouTube (2025).

Figura 09. Borboletinha.



Fonte: Registro da autora (2025).

Nas aulas de desenho, éramos incentivados a observar, criar, admirar e conversar sobre nossas próprias produções. O auge dessa metodologia também pode

ser observado no registro a seguir. Em uma das aulas, o professor de desenho trouxe um cachorro como modelo vivo.

Figura 10. Sala destinada às aulas de desenho. Escola Parque 210/211 Sul.



Fonte: Print retirado do YouTube (2025).

O ato do professor, à primeira vista simples, era inovador. Nesse aspecto, a Escola Parque não era apenas um lugar para “matar o tempo”, era (é) um espaço para potencializar a experiência sensível da criança, muitas vezes, abafada pela escola tradicional. Aprendíamos pela experiência, pelo corpo e através da imaginação livre, num processo permanente de descobertas.

Um exemplo pessoal que foi marcante foi uma atividade que fiz na horta da escola. Como uma criança que não era muito “boa de garfo”, eu preferia doces a legumes, e quando minha mãe chegava em casa, depois de um dia de trabalho, a primeira coisa que eu fazia era olhar em sua bolsa e confirmar se ela tinha me trazido algum docinho. Minha relação com a alimentação saudável era algo distante e abstrato. Ao participar do processo completo de plantio, escolher quais sementes iriam à terra, cuidar da plantação e, pela primeira vez, colher minha primeira cenoura, proporcionou a construção de uma relação afetiva e real com a comida. Essa experiência fez com que eu comesse mais legumes e verduras com mais interesse, revelando como a experiência educativa que vivi na escola foi significativa. Na visão de Dewey (2010), essas experiências promovem um crescimento sincero que relaciona passado, presente e futuro.

Essa prática estava totalmente alinhada à proposta de Anísio Teixeira. A noção de aprender a aprender e a capacidade do sujeito de julgar e pensar por si são bases para a sua proposta com o objetivo de “educar, formar hábitos e novas atitudes, preparando as crianças para a sociedade – técnica e industrial” (Castro & Rosar, s.d.,

p. 1830). O aluno, segundo Teixeira, é preparado como um sujeito ativo, capaz de promover seu próprio aprendizado, através de processos investigativos, refletindo sobre os assuntos, questionando e levantando hipóteses

### **1.3 Conversas Transatlânticas: O Atelierista como Mediador e o Diálogo entre Malaguzzi, Teixeira e a Tradição Brasileira**

A procura por uma educação que evidencie a criança no centro do processo de aprendizagem não foi um caso isolado. Embora exista uma distância geográfica, é essencial destacar que Loris Malaguzzi (1920-1994) e Anísio Teixeira (1900-1971) foram contemporâneos. Essa sincronia de pensamento em diferentes partes do mundo revela o desejo da época em que se criticava intensamente o modelo tradicional de ensino, indiferente e dissociado da vida. Ambos, inspirados por John Dewey, colocam a experiência e a investigação prática como o rio por onde a aprendizagem corre, e entendiam a arte como uma linguagem fundamental e um campo de conhecimento, e não como reprodução técnica. Para eles, a escola deveria ser um lugar democrático, inclusivo e um laboratório da vida em comunidade.

A partir desse entendimento, busco compreender os encontros e as forças ao redor do ateliê, e da figura do profissional atelierista, desenhando uma conversa entre a identidade desse profissional em Reggio Emilia, e a visão de Anísio Teixeira ao educador especializado, para além da contribuição de Augusto Rodrigues (1913-1993) com a Escolinha de Artes do Brasil.

Na abordagem de Reggio Emilia, o espaço físico do ateliê é central, mas é o atelierista seu elemento obrigatório. Como falado anteriormente, ele é o arquiteto das Cem Linguagens da Criança, um mediador que documenta percursos, provoca pesquisas e cria condições para que a criatividade floresça através da prática, do erro, do improvisado. Vea Vecchi (2017), atelierista de extrema importância de Reggio, define essa função como essencial para que aconteça a pedagogia da escuta, em que o adulto não ensina técnicas, mas se dispõe a aprender com as crianças, atuando como um pesquisador assistente que as ajuda a desenvolver as linguagens visuais.

Essa noção de um mediador especializado, ainda que tenha nomenclatura diferente, encontra um eco poderoso no Brasil com Anísio Teixeira. Seu projeto para as Escolas Parque estimava a figura do professor de artes especializado. Esse professor não era um instrutor técnico, ele atuaria como facilitador de processos

artístico-criativos em um ambiente específico como salas de cerâmica, teatro etc., minha própria experiência na Escola Parque da 210/211 Sul testemunha a presença desta mediação. Eram esses professores que criavam os ambientes que nos estimulavam e conduziam nossas investigações e curiosidade. Destaco que a ideia de um mediador não surgiu do nada.

No contexto brasileiro, as Escolinhas de Arte do Brasil, criadas por Augusto Rodrigues, Lúcia Alencastro Valentim (1921-1995), a escultora Margareth Spencer (1914), e outros nomes marcantes, foram desbravadoras em construir a identidade do arte-educador. Assim como nos projetos de Malaguzzi e Teixeira, eles rejeitavam a ideia de uma escola repressiva e entendiam que era necessário um profissional que atuasse diferentemente do professor do projeto pedagógico tradicional. Augusto Rodrigues afirmou certa vez:

Detesto a escola repressiva... eu tinha também minha vida fora da escola, e muito plena. A vida onde havia o devaneio, a exploração do rio, da natureza, os jogos onde a fantasia estava muito presente (Ensino [...], 2021).

As Escolinhas de Arte funcionavam sem uma autoridade forçada, onde a atuação do educador era focada em observar a criança, oferecendo a ela materiais diversificados e mediar o processo criativo a partir do que a criança apresentava. Como apontado por Lúcia Valentim, o grande mestre sempre foi a criança (Ensino de arte, 2020, 14 min, 14 s). Esse fato evidencia o início de uma prática de mediação que, de certo modo, em seu íntimo, antecipava a função do atelierista, que é se conduzir pela observação e escuta, e não pela transmissão forçada e direta.

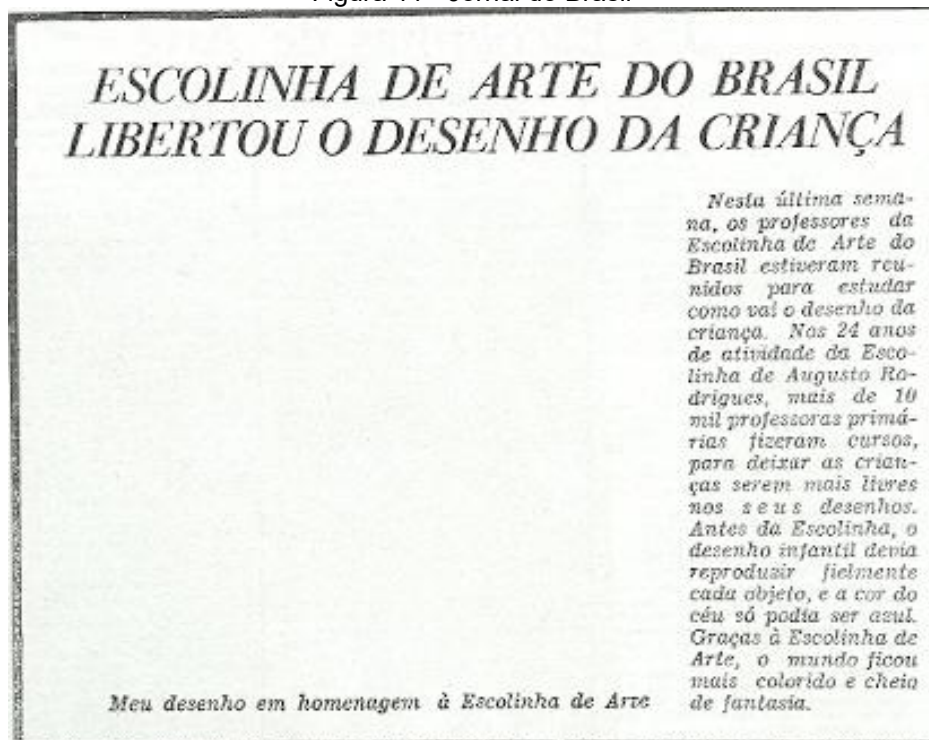
As escolas de Reggio se apoiam em referências como Piaget e Vygotsky, assim como é no Brasil, a fim de ponderar as contribuições do professor no processo de aprendizagem. O Vygotsky utiliza o termo mediação para explicar como os professores contribuem com a aprendizagem:

O papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança. Uma vez que a descoberta intelectual é supostamente um processo essencialmente social, o professor auxilia mesmo quando as crianças menores aprendem a ouvir outros, a levar em consideração seus objetivos e ideias e a se comunicar com sucesso (Cem [...], 2021).

De acordo com El Banat (2020), era o desejo pelo fim da mecanização e repetição, em que Herbert Read (1893-1968) aponta que a escola deve dar espaço para que o processo criativo da criança aconteça dentro da escola, não só fora dela. Já Viktor Lowenfeld (1903-1960) afirmava a partir dos estudos da psicologia que, dentro do processo criativo, todos nós nascemos aptos, mas ao longo da nossa experiência, essa criatividade é cerceada ou desestimulada.

A criatividade necessita de perguntas que a motivem. A exemplo do que se propunha na Escolinha de Artes, uma matéria no jornal do Brasil, ao homenagear a escola pelos seus 24 anos, explicitou a proposta de libertar os processos criativos das crianças. A publicação então intitulada "Escolinha de Arte do Brasil libertou o desenho da criança" deixa um espaço em branco, simbolizando que era necessário o espaço para a criatividade.

Figura 11 - Jornal do Brasil



Fonte: adaptada pela autora do blog Na zaga e nas artes (2023).

Quando esses teóricos traziam a valorização da criança, apontavam que o desenho deveria ser espontâneo. Quando essa ideia chegou à escola formal, foi um paralisante para os educadores, pois não havia recursos necessários para oferecer diversidade para as crianças. Fato que, essa ainda é uma dificuldade na contemporaneidade.

Ao chegar às escolas formais, nos anos 1980, foi necessário repensar a proposta a fim de evitar uma frustração nas crianças e nos educadores (Ensino de arte [...], 2021). Claro que é do interesse valorizar o desenho da criança, o professor não intervém, mas a criança tem referências que vêm da TV, da internet, dos livros didáticos, dos amigos que a influenciam. O professor não deve intervir, mas pode mediar. A aproximação central dessas propostas é o reconhecimento de que o espaço do ateliê exige um profissional com formação artística especializada e um novo olhar sobre a aprendizagem.

A separação fundamental, no entanto, mora na formalização e no protagonismo que foi dado a esse profissional. Em Reggio Emilia, o atelierista é um profissional único, central e delimitador da proposta pedagógica, atuando como coautor junto dos demais educadores. Embora reconhecida como especializada, na proposta brasileira, esse profissional estava mais contido na atuação de um professor de disciplina específica de artes. Anísio Teixeira concebeu o especialista, e Augusto Rodrigues praticou o arte-educador, mas foi com Malaguzzi a invenção e a consolidação da figura do atelierista como um pilar importante da comunidade educacional.

Esses três pesquisadores evidenciam que a potência do ateliê é profundamente ligada à qualificação e ao papel do profissional que o ocupa. O atelierista, ou o professor de artes, é um agente que modifica um espaço de atividades em um lugar de pesquisa, que comunica a pedagogia da escuta em prática e que garante que a arte seja, de fato, uma linguagem de pesquisa e não um fim em si mesma. As escolas em Reggio Emilia e as Escolas Parque, à sua maneira, demonstram que a inovação educacional não acontece apenas com espaços bem projetados, mas, especialmente, com a presença de mediadores especializados capazes de fazer aflorar as cem linguagens da criança.



## **2 «PERCURSO METODOLÓGICO: INVESTIGAÇÃO AUTONARRATIVA»**

Este capítulo apresenta os passos metodológicos adotados nesta dissertação. O problema de pesquisa, focado no papel do atelierista, nasceu diretamente da minha experiência profissional no Colégio Marista Pio XII de Brasília. Partindo do princípio de que a prática é uma fonte válida de produção de conhecimento, a abordagem mais compreensível e potente para fazer essa investigação é aquela que valoriza a experiência do pesquisador como fonte de conhecimento. Assim, esta pesquisa adota a investigação autonarrativa como eixo central, um ponto de vista que permite observar a realidade através da escuta, da escrita e da interpretação das minhas próprias experiências.

### **2.1 A Escolha pela Investigação Autonarrativa e A/r/tográfica**

A pesquisa autonarrativa reconhece que nós vivemos histórias e que, ao contarmos sobre elas, construímos sentido ao que vivemos e ao mundo ao nosso redor. No campo educacional, esse entendimento entrega uma lente para compreender os fenômenos pedagógicos em sua complexidade. Os dados que embasam este trabalho são os registros da prática em ateliê, que incluem desenhos, pinturas das crianças e os planejamentos de atividades, que se justificam pela característica auto investigativa dele, baseada no estudo da minha própria atuação.

Enquanto sujeito-artista-pesquisadora, ao revisitar essas memórias e registros, sou provocada a refletir criticamente sobre as escolhas e caminhos trilhados, o que, por sua vez, dá força à possibilidade de aprimoramento contínuo da minha prática. Segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 44):

Experiência é um termo chave nessas diversas pesquisas. Para nós, Dewey transforma o termo comum, experiência, de nossa linguagem de educadores, em um termo de pesquisa e, assim, nos dá um termo que permite melhor entendimento da vida no campo da Educação. Para Dewey, a experiência é pessoal e social. Tanto o pessoal quanto o social estão sempre presentes. As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidas como tais, mas elas não podem ser entendidas somente como indivíduos. Eles estão sempre em interação, sempre em contexto social.

É nesse cruzamento entre o fazer, o sentir e o analisar que a abordagem autonarrativa parece mais adequada. Esse percurso não tem fim em si mesmo. Uma

vez que consideramos que nossa existência não é uma linha contínua e lógica, mas uma coleção de histórias e pedaços de histórias, constantemente criamos narrativas para dar sentido aos acontecimentos, sejam eles grandes ou pequenos. A minúcia nos estudos sobre a abordagem de Reggio Emilia e a história da educação me levou a um diálogo que reflete com minha trajetória, provocando questionamentos sobre as possíveis aproximações entre a abordagem cunhada por Loris Malaguzzi e o projeto de Anísio Teixeira com as Escolas Parque. O processo de educar, assim como o de pesquisar sobre educação, não é algo abstrato ou apenas técnico, antes de tudo, é uma experiência que carrega significados, envolve relações, conflitos, descobertas etc. É por meio da narrativa que nós, seres humanos, vivemos, compreendermos e estudamos a experiência, apontado por Clandinin e Connelly (2011, p.48):

[...] se entendemos o mundo de forma narrativa, como fazemos, então faz sentido estudá-lo de forma narrativa. Para nós, a vida – como ela é para nós e para os outros – é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades. [...] Educação e estudos em educação são formas de experiência. Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim, dizemos que o método narrativo é o fenômeno e o método das ciências sociais.

Esta escolha metodológica também se posiciona em diálogo com a Pesquisa Baseada em Artes, pois, como apontado (Hernández, 2013), para além de um tipo de pesquisa tradicional, que frequentemente se limita a ferramentas restritas e números, esta abordagem se propõe a investigar fenômenos relacionados a comportamentos humanos, relações sociais ou representações simbólicas. Para Bolívia (1998 apud Hernández, 2013):

[...] abrir novas vias de pensamento sobre como chegamos a saber e exploramos as formas, através das quais o que sabemos se faz público. Tais formas, como a literatura, o cinema, a poesia, o vídeo, se utilizaram durante anos na nossa cultura para ajudar as pessoas a ver e compreender questões e acontecimentos importantes. Em raras ocasiões, utilizaram-se na realização de pesquisa educativa. Estudamos ensino com ferramentas estatísticas muito poderosas, mas rara vez a estudamos também como uma arte prática. Meu propósito é defender outros modos de ver como pode se realizar a pesquisa em questões educativas.

Este ponto de vista se alinha à crítica de que tentar compreender os fenômenos educacionais apenas através de medidas estatísticas seria equiparado a ver uma obra

de arte pelas medidas da tela ou pela contagem de suas cores, ignorando a história que a obra conta, as emoções que podem ser sentidas ao vê-la e sua beleza própria.

Para Sullivan:

[...] As teorias explicativas e transformativas de aprendizagem humana podem se encontrar na experiência que acontece no atelier de arte. [...] a prática da arte pode ser reivindicada como uma forma legítima de pesquisa e que abordagens de investigação podem se localizar na experiência do atelier. (HERNÁNDEZ, 2013 apud. SULLIVAN, 2004, p.109).

O fazer artístico pode ser reclamado como forma legítima de investigação, em que as teorias e a aprendizagem convergem na experiência do ateliê.

Ao olhar para a minha prática como atelierista, percebo similaridade nesta abordagem metodológica com o que o professor Luiz Carlos Pinheiro Ferreira (2015) apresenta como a “metáfora do retrovisor”: à medida que avançamos, precisamos constantemente olhar para trás como novas lentes interpretativas. Este movimento lógico ecoa no encontro com o Dr. Professor Waldir, da Geografia, na Universidade de Brasília. Através de uma aula, dentro do curso de mestrado, o professor, ao compartilhar sobre sua pesquisa, me revelou as potencialidades da cartografia como metodologia de pesquisa. Inicialmente, não via aproximações entre essa ferramenta metodológica e minha prática artística-educacional. Esse diálogo interdisciplinar, que aconteceu por meio da disciplina que cursei, me despertou para a necessidade de compreender melhor os termos que utilizamos, e a partir daí, elucubrar formas de construção.

A descoberta não apenas ampliou meu repertório metodológico, mas me levou a reconhecer que a autonarrativa pode operar como uma cartografia do eu, onde são mapeados os afetos, processos criativos e experiências. Assim como o geógrafo faz cartografias dos territórios, o artista-pesquisador cria mapas sensíveis que registram não apenas o caminho seguido, mas as paisagens descobertas no processo de pesquisa.

No entanto, para investigar a figura do atelierista, é necessário ir além de adotar uma metodologia que converse de maneira mais profunda com a natureza de sua prática. É por essa razão que a presente pesquisa também se baseia na a/r/tografia como metodologia central.

A a/r/tografia é uma forma de Pesquisa Baseada em Artes (PBA) que reconhece e opera a partir da identidade heterogênea do pesquisador, que é ao mesmo tempo artista, pesquisador e professor. Ela pressupõe que o conhecimento é

criado na intersecção dessas três práticas, como apontado por Irwin; Springgay (2013, p. 143):

A a/r/tografia como pesquisa viva necessariamente abre caminho para descrever e interpretar a complexidade da experiência entre os pesquisadores, artistas e educadores, assim como a vida dos indivíduos das comunidades com as quais eles interatuam.

Essa escolha se faz coerente com os quatro atributos da Pesquisa Baseada em Artes listados por Dias e Irwin (2013): o compromisso com práticas estéticas e educacionais, a presença de processos Inquiry-Laden (uma investigação que permeia todo o percurso, tornando-se orgânica), a busca de significados e a interpretação para compreensão.

A figura do atelierista, como concebida na filosofia reggiana e vivenciada na minha prática profissional, é inerentemente a/r/tográfica, pois demanda uma constante reflexão sobre a prática pedagógica (atelierista), uma sensibilidade estética e um domínio de linguagens (artista), para além da postura investigativa e curiosa (pesquisadora). Adotar uma metodologia que não reconhecesse essa tripla identidade significaria negligenciar a própria natureza do objeto de estudo. A metodologia em questão oferece condições teórico-metodológicas para capturar essa complexidade. Esse aspecto também se aproxima dos objetivos da pesquisa-formação, como apontado por Josso (2004):

[...] um novo horizonte teórico no campo da educação de adultos, que valorizasse uma abordagem da formação centrada no sujeito aprendente, utilizando uma metodologia de pesquisa-formação articulada com as histórias de vida.

Essa rede de métodos como escolha, a autonarrativa e a a/r/tografia, dá conta da complexidade inerente à prática do atelierista. A autonarrativa permite não apenas relatar uma prática, mas se constituir a partir dela, buscando no fazer, no sentir e no refletir a matéria-prima para a análise (Deleroy-Momberger, [s.d.], p. 40). Enquanto a a/r/tografia é uma prática viva, onde as identidades de artista, pesquisador e professor se entrelaçam para analisar a experiência profissional e pessoal através de dados e linguagens diversas (Irwin; Springgay, 2013).

A autonarrativa, nesse quadro, torna-se o veículo textual da prática a/r/tográfica. Ela permite não apenas relatar uma prática que vivi, mas constituir a partir dela, buscando no “fazer, no sentir e no refletir” (Deleroy-Momberger, [s.d.]). O

objetivo não é apresentar um modelo a ser seguido, mas desvendar os bastidores do processo em um movimento autorreflexivo.

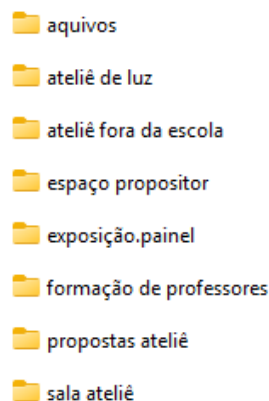
Assim, a metodologia para executar a pesquisa assume diferentes meios de investigação, abraçando não apenas observações e análise de documentos, como linguagens artísticas como instalações, projeção e iluminação. Tal aproximação vai ao encontro do processo de analisar minha própria prática profissional e investigar o campo de atuação de demais profissionais nas escolas em ateliê e o modo como tais aspectos refletem na prática de ensino e aprendizagem, assim como se dão as relações dentro da comunidade educacional, seja na relação educador/atelierista, aluno/atelierista ou coordenação/atelierista.

O exercício de documentar, a partir da observação participativa das propostas de atividades, conta com registros fotográficos e anotações em diário. Essas fontes dialogaram com trabalhos acadêmicos, artigos e livros.

## 2.2 O Corpo Vivo Narrativo: Do Planejamento às Adaptações

O processo de análise seguiu um percurso em etapas, onde procurei ir além das descrições simplistas. O primeiro passo consistiu na seleção e categorização dos documentos que compõem o corpo da pesquisa, os organizando por temas de investigação ou projetos (ver imagem), como ateliê de luz, espaço propositor, formação de professores etc.

Figura 12 - Categorização



A partir desse material organizado, construí narrativas detalhadas de episódios significativos da minha prática, um exercício que serviu não apenas para lembrar as práticas, mas para analisá-las criticamente. Cada narrativa apresentada buscou responder perguntas como: Qual foi meu papel como atelierista nessa situação? Como os conceitos de escuta e mediação se fizeram presentes? De que maneira a autonomia das crianças (e minha) foi (ou não foi) promovida?

Em paralelo a essa análise, considerei fundamentalmente incluir na investigação a perspectiva de outros profissionais. Durante a organização desta pesquisa, havia a intenção de realizar visitas e entrevistas com atelieristas atuantes em contextos de referência, como a Escola Ateliê Carambola (SP), e conversar com os professores especialistas da Escola Parque 210 Sul (DF), a fim de compreender como a abordagem Reggio Emilia e princípios parecidos são adaptados e executados no Brasil.

Dessa forma, no entanto, ao contactar a Escola Ateliê Carambola em maio de 2024, foi informado que as visitas ocorrem apenas de forma programada no segundo semestre, sendo oferecida como alternativa a participação em seus cursos online pagos. Este imprevisto reforçou umas das fontes primárias de dados que já faziam parte do cerne da pesquisa, que seria investigar a minha atuação profissional.

Minha trajetória como atelierista começou no ano de 2023 e foi fortemente nutrida por formações específicas, como a realizada com o artista e educador Guilherme Braga, do Espaço Kando (SP), que destacava as possibilidades de trabalho do educador a partir da exploração das diversas linguagens artísticas com as crianças. Além disso, participei de formações como o 4º Seminário do Núcleo de Estudos da Educação das Infâncias (NEEI) do Colégio Marista Pio XII com a Stella Barbieri, do Ateliê Binah.

As práticas apresentadas por ela dialogaram profundamente com minha prática diária e com a abordagem Reggiana. Essas vivências, somadas à busca contante por materiais em vídeos, mesas de conversa online, relatos de atelierista, foram cruciais para a elaboração da metodologia deste trabalho. No próprio Colégio Marista, onde atuei, pude me formar e oferecer formações artístico-pedagógicas ao corpo educacional, e participar ativamente da Mostra do Conhecimento (evento anual onde auxiliei 24 turmas a socializarem com as famílias os processos investigativos das turmas).

Os documentos oriundos desse contexto, como os projetos de investigação que serão listados no capítulo seguinte, foram parte documental fundamental, permitindo refletir sobre o planejamento dos espaços, as práticas em ateliê e as formações de docentes. Ao que o percurso metodológico se consolidou a partir do diálogo entre a análise viva da minha prática, o entendimento do cenário formativo nacional para atelieristas e o exame detalhado dos documentos produzidos durante o processo.

A prática, por sua vez, se caracterizou pelo acompanhamento de perto das sequências pedagógicas das professoras, sem perder a liberdade fundamental. Diferente do professor regular de artes, eu não estava submetida às exigências de um currículo. Os planejamentos para o ateliê surgiam das investigações que as crianças apontavam no dia a dia. Isso proporcionava uma abertura para elaborar uma metodologia de trabalho alinhada à minha formação artística e desenvolver projetos de pesquisa significativos.

Um bom exemplo de como isso se dava na prática ocorreu com a utilização do forno da escola para queima de cerâmica. Este equipamento estava inativo por falta de um profissional com conhecimento específico. Quando fui contratada, esse forno voltou a funcionar, já que minha formação em Artes Visuais (oferecida tanto no Bacharelado quanto na Licenciatura) tinha me dado a experiência com escultura e queima. Logo no início da minha atuação, propus atividades com argila que culminaram na queima das peças feitas pelas crianças. Essa ação era alinhada à sequência planejada pelos professores, garantindo continuidade e aprofundamento nas aprendizagens das crianças.

Um caso que exemplifica essa relação que vai da investigação das crianças, do planejamento das professoras até a mediação estética do atelierista aconteceu com uma turma do Infantil 5. As crianças, com cerca de cinco anos, estavam no início do processo de alfabetização. Partindo da sequência pedagógica da professora regente que trabalhava a identidade e o pertencimento de grupo, e coincidentemente com o mês de aniversário do colégio, elaborei uma proposta que articulava linguagem, arte e identidade (institucional). Inicialmente trabalhamos em sala a letra “M” de marista, aprofundando o traçado da letra e o som.

No ateliê, esse trabalho ganhou uma dimensão palpável com a argila, pois as crianças foram convidadas a fazer a letra, criando um objeto tridimensional que, depois, foi levado ao forno. A ação, que poderia ser vista como mera reprodução,

acredito, ganhou em experiência e multisensorialidade. Clandinin e Connelly (2011) apontam que educadores são interessados em vida:

[...] Vida pegando emprestada a metáfora de Dewey, é Educação. Educadores são interessados na aprendizagem e no ensino e em como esse processo ocorre; eles estão interessados em saber como lidar com novas vidas diferentes, os valores diferentes, as atitudes diferentes, as crenças, os sistemas sociais, as instituições e estruturas e como eles estão todos unidos para aprender e ensinar.

Para tanto, o caminho analítico dessa pesquisa que está orientado pelos princípios da autonarrativa e da a/r/tografia, se dispõe em quatro etapas:

**Imersão:** O primeiro passo se caracterizou pela seleção e categorização dos documentos. Um convite à memória, onde foram revisitadas as experiências, selecionando os momentos que ilustram os desafios e as forças da mediação do atelierista.

**Construção da narrativa:** Elaboração de narrativas detalhadas sobre as experiências selecionadas, buscando apresentar as falas das crianças, suas produções e minhas próprias ações.

**Análise:** As narrativas elaboradas eram guiadas pelas perguntas norteadoras: Qual foi meu papel como atelierista? Como os conceitos de escuta, mediação e as cem linguagens foram materializados?

**Diálogo com as bases teóricas:** Pôr as reflexões extraídas da prática em relação aos teóricos da pesquisa.

### 2.3 Considerações Éticas

A utilização dos registros que envolve as crianças exige cuidado ético, e, portanto, as fotografias das crianças presentes na pesquisa, seus rostos, bem como qualquer outro marcador de identificação, foram tratados para as anonimizar. Contudo, a ética nesta pesquisa vai além, por assumir o compromisso de representar as vozes e as produções das crianças com respeito e dignidade, as reconhecendo como co-construtoras do conhecimento. Adicionalmente, a abordagem autonarrativa impõe uma ética da vulnerabilidade, posicionando o pesquisador de forma honesta com as próprias falhas, incertezas e dificuldades metodológicas, expondo não a prática idealizada, mas o caminho do aprendizado. Este posicionamento é crucial para

a validade da pesquisa, que não procura uma verdade de forma objetiva, mas a construção de um saber crítico e profundamente integrado à prática.



### **3 «O FAZER DO ATELIERISTA: RELATOS E ANÁLISES DA PRÁTICA»**

“A arte é a fusão da mão e da mente”  
(De Chirico)

Esse capítulo se debruça no cerne desta pesquisa: a prática cotidiana do atelierista. Aqui, compartilho relatos, imagens e reflexões da minha atuação no Colégio Marista Pio XII (DF), uma instituição que abraça a abordagem de Reggio Emilia. Meu propósito é analisar, a partir da experiência vivida, como o papel do atelierista se materializa, expondo quais são seus desafios e de que forma sua mediação potencializa as cem linguagens da criança. Cada relato é parte de um processo de escuta que durou por dois anos e que ainda me acompanha, em um exercício de traduzir, na prática, os fundamentos teóricos de Malaguzzi e, como veremos, em repercussão, os de Anísio Teixeira.

#### **3.1 O Ateliê como Espaço Central das Relações**

A minha trajetória como atelierista na instituição começou, como sugere Vecchi (2017) em sua própria experiência em Reggio Emilia, não como um plano, mas como um momento de observação, reflexão e, fundamentalmente, diálogo.

Uma das minhas primeiras ações foi participar de uma reunião pedagógica com pedagogistas e professoras. Esse primeiro contato foi importante para que eu pudesse compreender que o atelierista não é uma ilha de criatividade, mas parte de um ecossistema. Em Reggio Emilia, o processo de aprendizagem também passa pelo outro, ao que existe uma relação contínua entre ateliê e classes, entre atelieristas, professores e pedagogistas (Vecchi, 2017). O ateliê é de fato, o coração da escola, mas um coração que bate em sintonia com todos os órgãos do corpo educacional. A imagem a seguir mostra o ateliê central da escola, pensado para ser o laboratório de pesquisa (imagem 20).

Figura 13 – Ateliê central



Fonte: registro da autora (2024).

Propositalmente localizado entre as salas do Infantil, ele era um espaço de fluxo constante, frequentado diariamente por crianças de 1 a 7 anos para explorar e fazer variados projetos de investigação. O espaço era um convite às muitas descobertas, e por isso mesmo era equipado com ferramentas que facilitassem a pesquisa, como microscópio óptico, retroprojektor, máquinas fotográficas; suportes para criação como cavaletes, mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças; forno para queima de cerâmica e uma multidiversidade de materiais, desde os tradicionais como pincéis, tintas, riscantes de diversas texturas, argila, folha secas, fruta desidratada etc.

O ateliê não era um anexo ou sala complementar, era um lugar gerador de cultura e novos padrões para as crianças e professores, um espaço para desenvolver pesquisa, manipular os materiais, descobrir sobre muitos assuntos, e, junto do cotidiano das salas de aula, se transforma em um lugar para a observação e documentação. A organização e seleção prévia dos materiais, pensada para provocar reações e interações, é a primeira camada da mediação do atelierista.

Figura 14 – Apresentação dos materiais



Fonte: Reggio Children (2025)

Figura 15 – Ateliê em Reggio



Fonte: Reggio Children (2025)

Para entender a materialidade dessa prática, é preciso contextualizar o cenário do colégio. O Marista Pio XII integra o Marista Brasil, uma rede de 98 escolas e colégios. Inaugurada em 2012, é uma unidade exclusiva para Educação Infantil e (atualmente) primeiros anos do Fundamental, atendendo mais de 750 crianças.

O projeto pedagógico da Educação Infantil conta com ambientes elaborados como horta, pomar, minicidade, biblioteca e os ateliês (música, arte, luz e gosto), que convidam à prática, ao desenvolvimento da criatividade e às interações sociais. Minha ação como atelierista se deu nesse contexto rico e cheio de intencionalidade. Ao todo, eu acompanhava 24 turmas, do Infantil 1 ao 5.

Figura 16 - O ateliê e a atelierista



Fonte: registro da autora (2024).

Quando saímos da universidade, na maioria das vezes, não sabemos quase nada sobre as crianças. Carregamos mais teoria do que saberes sobre a real natureza delas. Veia Vecchi, atuou por mais de 20 anos na escola Diana de Reggio Emilia, e relata que sua primeira atividade começou simples, porém profunda, no ato de observar as crianças (a escola). Somente após esse tempo de observação que ela foi orientada a convidar quatro delas a pintarem no ateliê, dando início a uma investigação sobre a pintura abstrata.

Assim como Vecchi, penso que chegar à realidade escolar e participar de uma reunião pedagógica me localizou, pois fui exposta a novas teorias e a ideias importantes a Reggio como a documentação pedagógica. Ela não serve apenas como registro do que acontece, mas serve para apresentar o que está atrás dos gestos, das

palavras, das invenções das crianças. Ao documentar, o educador assume o papel de revelar novos sentidos para o dia a dia.

Durante o período em que atuei como atelierista, procurei, nas conversas com as professoras e equipe pedagógica, oferecer uma leitura mais aprofundada sobre os trabalhos das crianças, que frequentemente eram vistos como atividades exclusivamente estéticas. À medida que os meses passavam e eu me aproximava dos projetos de investigação, mediando lado a lado com as professoras, percebia a construção de novas abordagens de aprendizagem. Os projetos ganhavam novos contornos e tornavam-se complexos.

Penso, assim como Vecchi, que a presença do ateliê em cada pré-escola gera uma transformação profunda e significativa, transformando o lugar em um centro de cultura e troca para toda a escola. Para que essas aproximações acontecessem, planejei e ofereci formações artísticas para professoras, estagiárias e pedagogas. As oficinas e formações tinham por objetivo proporcionar às colegas uma experiência artística potente, aumentando seus repertórios e ressignificando sua relação com as artes visuais, para que esse novo olhar se materializasse em sua prática e planejamento pedagógico.

Muitas crianças (e adultos) ficam intimidadas com a folha em branco antes de começar um desenho. Pode ser difícil fazer o primeiro gesto, linha e ao mesmo tempo chamativo, o confronto com o vazio da folha branca.

Durante essas formações, percebi que muitas professoras tinham o receio de não terem a “habilidade” ou “dom” suficiente. Para ultrapassar esse obstáculo, as convidei a explorar o papel para além do risco. Ele poderia ser amassado, picado, dobrado. A proposta era criar um autorretrato através da exploração da materialidade. Era um convite para que, ao se apropriarem das muitas possibilidades, também se redescobrissem. Esse foi um momento rico, pois muitas delas relataram que já não lembravam mais qual era a última vez que tinham desenhado ou explorado um material de forma livre.

Figura 17 – Possibilidade dos materiais



Fonte: registro da autora (2023).

Figura 18 - Autorretrato - formação para professoras e estagiárias



Fonte: registro da autora (2023).

Figura 19 - Diversidade de materiais - formação para professoras



Fonte: registro da autora (2024).

O início dessas formações foi desafiador para alguns da equipe. Contudo, com o estreitamento das relações e a prática compartilhada com as crianças, notamos um desenvolvimento coletivo da capacidade e sensibilidade nas mediações. Essa vivência evidencia um contraste, pois enquanto em muitos contextos o desenho é oferecido superficialmente, como uma “babá” para ocupar o tempo da criança (Vecchi, 2017, p.176), em Reggio Emilia, ele é entendido como uma linguagem complexa com que a criança se expressa. Desse modo, foi providenciada uma variedade de papéis e lápis de diferentes durezas, compreendendo que a qualidade da oferta de materiais é condição para a qualidade do pensamento que se deseja alcançar.

Apesar de ter atuado em uma instituição privada bem equipada, não me distanciava da realidade educacional brasileira que muitas vezes sofre por falta de recursos adequados. Em Reggio Emilia, a maneira de superar questões similares está na colaboração das famílias e no estabelecimento de acordo com o município. A escola pedia doações em dinheiro ou presentes como rolos de papel, que seriam transformados em instrumentos de aprendizagem. Já em relação ao que era solicitado diretamente com o município, o Departamento de Compras da cidade adquiria parte do material necessário, e uma verba descentralizada permitia que a escola Diana, em Reggio, comprasse itens especializados como argilas, telas para pintura, diretamente em lojas parceiras.

Ao cruzar essas ideias com o contexto brasileiro, é necessário considerar as particularidades, assim como a desigualdade socioeconômica e a burocracia pública. Requisitar doações em dinheiro poderia excluir famílias em situações de vulnerabilidade. Uma alternativa viável e inclusiva seria organizar campanhas de doação comunitárias a fim de adquirir materiais recicláveis, livros usados, tintas, tecidos etc.

Quanto ao poder público, o caminho é (sempre) o trabalho contínuo por políticas públicas mais eficientes. Algumas prefeituras no Brasil possuem esse sistema de convênios com papelarias e lojas de materiais, é necessário negociar a descentralização de parte dessa verba, possibilitando que cada escola adquira materiais específicos para seus projetos, assim como fazia a escola Diana. O sistema educacional brasileiro conta com professores altamente qualificados, isso por si só, é um recurso valioso. Muitos professores complementam a falta de recursos com inventividade. A proposta de atividade (ver imagem), desenvolvida com crianças de 3 anos, é um exemplo disso.

Figura 20 – Delimitando a forma



Fonte: registro da autora (2023).

Através da investigação sobre o corpo humano, as crianças mostram-se curiosas com a diferença de tamanhos entre elas. Para aprofundar essa questão, usamos peças de montar e blocos de madeira (poderiam ser utilizados tapinha de garrafa, por exemplo). As crianças contornaram o corpo da professora deitada no chão e, juntas, preencheram a silhueta, adicionando os olhos, orelhas, boca etc.

Esponaneamente, começaram a deitar ao lado da figura para comparar seus tamanhos com o da professora, registrando a experiência através do desenho.

Figura 21 - Descobrimo qual o tamanho



Fonte: registro da autora (2023).

Figura 22 - O meu corpo



Fonte: registro da autora (2023).

Essa atividade, simples e significativa, não precisou de materiais caros ou complexos. Ela exigiu escuta, intencionalidade pedagógica e um ambiente favorável que valoriza a investigação. Mesmo com limitações, é possível construir experiências

de aprendizagem quando se tem um objetivo claro e um olhar voltado para as possibilidades que existem ao redor.

O princípio de criar ambientes e situações que favoreçam a investigação é central na abordagem de Reggio Emilia. Esses espaços, os chamo de espaços propositores, são intencionalmente criados sem instruções limitadoras, confiando na interação livre, criativa e curiosa das crianças. Um exemplo foi a instalação “a caixa que mudou meu modo de ver”. Utilizando uma estrutura de madeira em forma de cubo, na qual instalei uma caixa de papelão colorida com três aberturas, visores coloridos em vermelho, azul e amarelo. A proposta era um convite feito no meio do pátio da escola. Primeiramente, de forma tímida, as crianças de 5 a 7 anos foram atraídas pela caixa e criaram diversas brincadeiras, interagindo umas com as outras e, o mais precioso, descobrindo novas possibilidades, literais e metafóricas, para enxergar o espaço ao seu redor. Essa experiência ratifica a ideia de que o ambiente é um terceiro educador, como defendido por Edwards, Gandini e Forman (2016), que educa tanto quanto os professores, e esse conceito está profundamente ligado ao entendimento da criança como protagonista de seu próprio caminho educativo.

A crença no potencial da criança orienta a ação pedagógica, que se torna, nas palavras de Jacques Rancière ao explorar Joseph Jacotot, o ato de convidar o estudante a “fazer e refletir sobre o que foi feito”. O objetivo, segundo Lilian Katz, não é o resultado, mas o processo de descoberta, a resolução de problemas e o envolvimento equitativo das crianças e professores na exploração das ideias.

A fim de garantir que essa prática se sustente, é fundamental que o professor trabalhe integralmente, considerando as dimensões física, social, afetiva e cognitiva. Isso exige, como valorizado por Reggio Emilia, uma formação continuada. Loris Malaguzzi alertava que a educação sem pesquisa ou inovação é educação desinteressada (cem [...], 2022, 17min 18s). É preciso acreditar no potencial da criança sem infantilizá-la, assumindo o desafio de mediar um aprendizado rico e complexo. As crianças não estão no caminho de se tornar, elas estão plenas e vivas em seus processos. Portanto, possuem direito de ser escutadas, discutir, participar, opinar.

Essa visão, condensada no poema que fundamenta a filosofia da abordagem de Reggio, as cem linguagens da criança (MALAGUZZI, [s.d.] apud GANDINI et al., 2016), só é possível em uma escola que, por meio de seus espaços, seus materiais

e, sobretudo, de seus educadores, nutre e festeja essas múltiplas formas de expressão, sem reduzi-la a uma única.

No entanto, para garantir contextos educativos em que a aprendizagem artística tenha caráter transdisciplinar, o atelierista precisa criar conexões com outros profissionais especializados, inclusive de outras linguagens artísticas. As competências específicas da música, do teatro, da dança e das artes visuais exigem colaboração constante com artistas e professores de diferentes áreas, o que enriquece o repertório disponível no ateliê, ampliando as possibilidades de pesquisa das crianças.

As materialidades usadas nos contextos de investigação são selecionadas a partir de um repertório qualificado de recursos artísticos, que irão refletir em conjunto com o pedagógico. Essa curadoria compartilhada garante que a estética e a intencionalidade se articulem, oferecendo às crianças vivências investigativas significativas. O atelierista precisa se manter atualizado em sua área, participando de debates culturais, investigando novas técnicas e ampliando sua própria experiência para acompanhar os percursos das crianças.

A relação cotidiana com o professor regente e outros especialistas é fundamental para cumprir o contexto investigativo. Através do planejamento de materiais e ambientes, o pedagogo se aproxima da dimensão estética, enquanto o atelierista se aprofunda nos processos de desenvolvimento da criança. Juntos, eles criam estratégias que fortificam o trabalho em diálogo. Muitas vezes, o trabalho do atelierista prepara horários específicos que são reservados não para as atividades diretivas, mas para a conversa e planejamento com as professoras, a fim de analisar as produções das crianças, refletir e projetar os próximos passos da investigação da turma, sempre assegurando que a pesquisa parta da escuta das crianças e desemboque em um currículo vivo e profundamente ligado às cem linguagens da criança.

Figura 23 - A caixa que mudou meu jeito de ver



Fonte: registro da autora (2023).

### 3.2 A Mediação em Projetos de Investigação: Materializando a Curiosidade

A presença e o papel do atelierista se materializam na mediação de projetos que nascem a partir da curiosidade das crianças. A seguir narro algumas experiências que ilustram esse caminho das práticas realizadas no ateliê. O objetivo é evidenciar a conexão destas ações com a proposta pedagógica inovadora e um ambiente intencionalmente preparado, solidificando o diálogo entre o pensamento de ateliê de Reggio Emilia e o conceito de educação integral das Escolas Parque de Anísio Teixeira.

#### 3.2.1 A Investigação sobre o Amor

Certa vez, trabalhando com uma professora e sua turma de crianças de cinco anos, embarcamos em uma parceria frutífera. Tudo começou com uma pergunta feita por elas: De onde vem o amor? Essa dúvida deu início a uma jornada de aprendizado coletivo, cheia de descobertas. O processo começou com uma reunião entre atelierista e professora. Juntas, pensamos quais materiais poderíamos oferecer às

crianças a fim de que elas fortalecessem suas hipóteses. Tivemos momentos juntas no ateliê para testar materiais, pensar em contextos e espaços propositores. Na sala de aula, a professora facilitou as conversas diárias para explorar os possíveis significados da palavra amor e o que ela representava para as crianças. Elas compartilharam experiências, relacionando o conceito ao carinho dos pais, às brincadeiras no parque e ao ato de fazer um amigo sorrir.

Figura 24 – Primeiras hipóteses



Fonte: registro da autora (2023).

A primeira hipótese sugeria que o amor vinha do coração. Essa pergunta, que poderia ser ignorada ou respondida de forma simplista, foi acolhida como eixo central de um projeto de investigação. Como atelierista, meu papel foi oferecer ferramentas para que a turma aprofundasse sua pesquisa, sem entregar respostas prontas. No ateliê de luz, já mencionado como parte da estrutura do Marista Pio XII, foi organizada uma atividade com projeções de imagens, vídeos e um modelo anatômico do coração. As crianças foram provocadas a explorar: Que som o coração faz? Como é seu formato? Onde se localiza?

Nessa investigação, descobriram que as emoções são processadas no cérebro, mas que o coração reage a cada uma delas. Uma das crianças observou: “O coração tem batidas diferentes! Se o coração bate forte, é porque a gente está feliz. Se bate mais fraco, é porque a gente está calmo. Logo surgiu outra hipótese, mais complexa, de que o amor viria do abraço. Especulando sobre a origem do gesto, refletiu: “Eu acho que foram os gregos que inventaram o abraço. Eu acho que foi na Grécia, porque eles inventaram muitas coisas. Eles inventaram até números!”. Essa conexão revela como, à sua maneira, a criança relaciona afeto, cultura e história. A

partir disso, começaram a discutir se a sensação ao abraçar ou receber carinho seria, de fato, a demonstração do amor.

Figura 25 – O amor fica no coração?



Fonte: registro da autora (2023).

Figura 26- O amor é um abraço?



Fonte: registro da autora (2023).

Para avançarmos na investigação, as crianças foram levadas à Casa do Vovô, em Vicente Pires – DF. A escolha dialoga com a defesa de Malaguzzi de que a escola não é uma fase preparatória para a vida, mas a vida em si, e por isso deve funcionar de forma integrada. A visita foi o ápice do projeto, dando forma aos princípios educacionais de Loris Malaguzzi e John Dewey. As crianças pintaram, lancharam e conversaram com os idosos sobre o amor. A prática nos permitiu respeitar o princípio de que a criança possui cem linguagens, e essa vivência transformou um conceito abstrato em uma experiência real.

Esta experiência, por sua vez, mostra como a escola que se reconhece como um ateliê expandido, não é apenas um espaço físico, mas um estado de espírito que pode (deve) acontecer em todos os lugares, seja na sala de aula, no ateliê ou na comunidade. Nessa lógica, há integralidade, respeito às subjetividades e valorização da curiosidade infantil.

Após essas ações, em conversa com a professora regente, notamos um profundo impacto nas crianças. Elas permaneciam imersas nas experiências vividas e, o significativo, suas ações umas como as outras tornaram-se visivelmente mais carinhosas. Não foi encontrada uma resposta única para “de onde vem o amor?”, mas construíram, coletivamente, uma compreensão afetiva e concreta, que se traduziu em gestos e carinho, desenvolvendo uma percepção prática do amor, manifesta no aumento da sensibilidade das relações. Como apontado por Dewey (2010, p. 551), o afeto mobiliza o sujeito despertando nele o interesse sincero, o que possibilita a criação, seja ela de natureza científica ou artística:

A arte é uma qualidade que permeia a experiência; não é, a não ser em sentido figurado, a experiência em si. A experiência estética é sempre mais do que a estética. Nela, um corpo de materiais e significados que em si não são estéticos torna-se estético, ao entrar em um movimento ordeiro e ritmado para a consumação. O material em si é largamente humano.

Figura 27 – O que é o amor



Fonte: registro da autora (2023).

Figura 28 - Visita à Casa do Vovô



Fonte: registro da autora (2023).

Figura 29 – Prática artística compartilhada



Fonte: registro da autora (2023).

Figura 30 – A forma do amor



Fonte: registro da autora (2023).



Figura 31 – Conversa com a vovó



Fonte: registro da autora (2023).

Todo esse processo virou uma documentação que mostrou o percurso investigativo, em que o foco central esteve na experiência como elemento transformador da maneira como as crianças entendem o amor. Segundo Dewey certos acontecimentos da vida se mostram como algo único, e por isso podem ser lembrados e nomeados de forma específica:

A experiência singular tem uma unidade que lhe confere seu nome – aquela refeição, aquela tempestade, aquele rompimento de amizade. A existência dessa unidade é constituída por uma qualidade ímpar que perpassa a experiência inteira, a despeito da variação das partes que a compõem. Essa unidade não é efetiva, prática nem intelectual, pois esses termos nomeiam distinções que a reflexão pode fazer dentro dela. No discurso sobre uma experiência, devemos servir-nos desses adjetivos de interpretação. Ao repassar mentalmente uma experiência, depois que ela ocorre, podemos constatar que uma propriedade e não outra foi suficiente dominante, de modo que caracteriza a experiência como um todo (Dewey, 2010, p. 112)

A experiência que se torna verdadeiramente significativa é aquela que ganha a qualidade de intensidade e marca a mente e o corpo.

### 3.2.2 O Ateliê de Luz e Uma Experiência a partir do Livro Lolo Barnabé

A luz é mais do que sua função utilitária. Ela é material de projeto (Ceppi; Zini, 2013), que revela, transforma e comunica para se tornar uma linguagem investigativa e um mediador no processo educativo.

Em Reggio Emilia, na Itália, é comum desenvolver projetos a partir da investigação da luz, entendida como fenômeno aberto às descobertas e à compreensão do mundo. Esse entendimento inspirou a criação do Atelier Raggio di Luce (Raio de Luz) em 2005. Este grupo de pesquisa interdisciplinar, formado por atelieristas, arquitetos, pedagogos e físicos, estuda a luz de forma ativa, criando hipóteses e teorias a partir desse fenômeno. No contexto do colégio Marista Pio XII, o ateliê de luz se converte em um lugar de pesquisa onde a fantasia e imaginação das crianças se transformam em ferramentas para interpretar questões científicas, como “por que o arco-íris tem cores?” ou “por que o céu é azul?”. Para além deste aspecto científico, utilizamos por várias vezes este ateliê como um laboratório imersivo para dar continuidade aos projetos específicos de cada turma, segundo as três dimensões apontadas por Ceppi e Zini (2013).

A iluminação é responsável por três dimensões perceptivas diferentes: visibilidade, estética e sensação de passagem do tempo. A partir desse fundamento, o trabalho com a luz tem a capacidade de revelar formas, cores e detalhes, dirigindo a atenção e facilitando a leitura do espaço. Já em relação ao trabalho estético que pode ser desenvolvido, há uma potencialidade de criar atmosferas e gerar emoções, transformando a qualidade expressiva e simbólica do ambiente preparado. Por fim, há uma ideia de sensação de passagem do tempo, onde acontece sugestão de ritmos e criação de narrativas temporais:

A iluminação é um dos grandes componentes da nossa percepção estética relacionados à emoção [...] poderíamos começar fazendo uma distinção entre iluminação natural e artificial. A iluminação natural informa-nos das condições meteorológicas do dia e permite-nos perceber a progressão de passagem do tempo sem a necessidade de aparelhos artificiais. No âmbito escolar, a luz do dia pode ser modulada, filtrada ou texturizada facilmente, utilizando-se meios simples que as próprias crianças podem controlar. Dessa forma, a iluminação natural se torna um material vivo que pode ser manipulado e usado pelas crianças na produção de suas próprias configurações estéticas [...] A sombra também é um elemento importante no ambiente escolar. As sombras podem ser diáfanos, quase espectrais, ou bastante densas; em perfeita ordem ou caóticas; fragmentadas ou compactas. As crianças devem ter oportunidades de interagir com as sombras (e com os raios de luz), que

se tornam ativas e interessantes para a produção de coreografias autônomas do ambiente. (Ceppi; Zini, 2013, p. 54).

Figura 32 - Ateliê de luz



Fonte: registro da autora (2023).

Figura 33 - Luz e forma



Fonte: registro da autora (2023).

Figura 34 - Cor



Fonte: registro da autora (2023).

Nos ateliês das pré-escolas de Reggio se dá importância a utilizar fontes de luz não tradicionais como os projetores, retroprojetores e espelhos. Esses recursos são capazes de criar espaços virtuais que alargam a possibilidade de investigação. Como afirmam Ceppi e Zini (2013, p.62), “não há sentido na separação da luz natural e artificial, pois toda luz é energia irradiada da natureza”. Trabalhar com essa mistura não só enriquece os espaços preparados, como também permite que as crianças explorem técnicas e expressividade de cada tipo de luz.

Figura 35 – Efeitos de Luz



Fonte: registro da autora (2023).

Um exemplo concreto dessa abordagem ocorreu com seis turmas do Infantil 5 que investigavam o princípio da escrita a partir do livro “Lolo Barnabé”, de Eva Furnari. A história, que trata da vida simples de um casal que constrói sua própria casa, objetos e caça seu alimento, serviu como ponte para discutir como as invenções surgem, tecnologia, consumo e modos de viver. Para criar uma experiência significativa neste universo, transformei o ateliê em ambiente sensorial de investigação composto por quatro estações (Quadro 1).

Quadro 1 – Estações Investigativas

<b>Estação</b>	<b>Descrição</b>
Estação dos Pigmentos	Com cumbucas contendo cúrcuma, urucum e carvão vegetal
Estação da Escrita	Com gravetos e pedras coloridas
Estação da Caverna	Estrutura com TNT contendo projeções de arte rupestre

Estação da Narrativa	Espaço com folhagens e elementos naturais no chão
----------------------	---

Fonte: registro da autora (2023).

A utilização da luz no ambiente foi planejada para destacar elementos-chave da história do Lolo Barnabé, direcionando o olhar investigativo das crianças para os detalhes que poderiam passar despercebidos em uma leitura convencional. A iluminação sobre os pigmentos naturais, o carvão, a fogueira artificial e as folhagens no chão criou um convite visual e tátil que aflorou a exploração e o envolvimento com os materiais.

A apresentação da imagem do personagem através de projeção e teatro de sombras transportou as crianças para o universo ancestral da história. Esta ação gerou contextualização narrativa da experiência, como potencializou o entendimento das crianças em relação às texturas e características físicas do personagem. De maneira espontânea, uma das crianças disse “Que corpo peludo! Parece um lobo!”, para além de uma simples observação, estabelece-se como resposta à forma como a luz modelou a imagem projetada.

A dimensão temporal talvez tenha surgido como o aspecto mais profundo desta ação. A luz serviu como ferramenta criando uma ponte entre a realidade das crianças e o contexto histórico do personagem do livro.

Figura 36 - Caverna



Fonte: registro da autora (2023).

A transição de sala de aula comum para um ambiente onde a luz simulava o clarão de uma fogueira de caverna permitiu essa viagem no tempo. As declarações das crianças como “era com fogo que eles iluminavam” demonstraram que elas não estavam aprendendo um fato histórico isolado, mas estavam vivenciando as diferenças entre eras, compreendendo na prática as condições culturais e tecnológicas de outra época.

O processo destacou a autonomia das crianças ao explorarem o espaço, fazendo observações e perguntas à medida que interagem com o ambiente preparado. Meu papel como atelierista foi observar, mediar e acolher estas perguntas, propiciando a construção coletiva sem impor respostas preestabelecidas.

A prática em questão estabelece diálogo com os princípios da Escola Parque de Anísio Teixeira. Assim como em Reggio Emilia, Teixeira defendia uma educação integral e experiencial, onde o conhecimento é construído por meio da prática em ambientes diversificados, sejam eles laboratórios, oficinas, ateliês, e o aluno é indivíduo ativo que aprende ao testar hipóteses, investigar e perguntar.

Concretizando essa visão, a Escola Parque foi elaborada com ambientes diversificados, que incluía um setor focado nas atividades práticas e socializantes, como desenho, música, dança, educação física, artes industriais. Esse tipo de escola rompe com o modelo tradicional, pois, para Teixeira, a escola que fosse democrática não poderia ser uma escola fragmentada e sim uma escola que possibilitasse a prática, novas maneiras de pensar, fazer e conviver (Fraz et al., 2024). Tanto para Malaguzzi quanto para Teixeira, as escolas ricas são aquelas que respeitam a curiosidade natural das crianças e deem a elas oportunidades para criar e significar o mundo através de experiências concretas e cheias de significado.

Figura 37 - Tecnologias



Fonte: registro da autora (2023).

### 3.2.3 Ateliês do Acaso: O Nascimento das Joanelhas

As práticas desenvolvidas no ateliê nascem primeiramente da observação atenta e da escuta sensível. Como aponta Veia Vecchi (2017), isso exige que o atelierista e os professores cultivem uma postura de escuta, que não apenas ouve, mas interpreta e valoriza os gestos e as narrativas que as crianças constroem sobre o mundo. Deste processo nasce o pensamento projectual, que é olhar que se projeta no futuro, faz perguntas, aceita os erros como parte do processo e cria conexões com diferentes saberes, sem isolar as fases, mas as integra em uma rede de significados. É neste contexto que se insere o relato de um projeto investigativo desenvolvido com uma turma do Infantil, com alunos de 3 anos.

O Colégio Marista Pio XII, privilegiado com uma vasta área verde, um bosque com horta, pomar e alguns tipos de árvores, que frequentemente as professoras

saíam com os alunos para este espaço para momentos de brincadeiras, atividades e explorações. Em uma dessas idas, as crianças foram surpreendidas com uma colônia de joaninhas em um pé de acerola.

O encantamento foi imediato e culminou no projeto de investigação. A árvore, amada pelo grupo, ganhou um novo status ao ser reconhecida como a casa desse inseto, aumentando o vínculo das crianças com o espaço. Apesar dessas ações terem acontecido há muito tempo, lembro de a professora e eu acolhermos o interesse genuíno das crianças e propormos a materialização da descoberta através de um painel coletivo chamado “a casa das joaninhas”. Simultaneamente, elas confeccionaram joaninhas com bolas de isopor.

Durante o desenvolvimento da atividade, a observação das crianças se apurou, percebendo uma variedade de cores (vermelho, amarelo, laranja) e padrões no corpo do inseto. As primeiras perguntas nasceram, impulsionadas pela curiosidade: “como elas chegaram aqui?”. A hipótese ganhou profundidade quando a dúvida central, resultado do diálogo do grupo, surgiu: “Como é o ciclo de vida das joaninhas?”.

Neste tipo de investigação podem ser adotados vários caminhos e materiais, desenhos de observação, escrita criativa e coletiva etc. As crianças foram convidadas a modelar com argila as joaninhas a partir de sua memória.

Foi durante este processo que o erro apareceu como uma possibilidade de aprendizagem. Uma das crianças, demonstrando dificuldade, ouviu a hipótese de um colega sobre as joaninhas possuírem seis pernas. Esse momento foi um espaço precioso de diálogo. O foco dessa conversa não era a correção imediata, mas a valorização do raciocínio por trás da ação, um exercício que fortalece a autoconfiança e estimula a evolução do pensamento individual e coletivo. Falamos sobre as dificuldades encontradas e, sobretudo, sobre as razões que levaram cada um a fazer como fez.

O trabalho tornou-se mais complexo, refletindo o conhecimento que foi adquirido pela turma. À medida que as crianças aprendiam algo novo, as produções do trabalho também cresciam. Desenvolvemos um painel mais detalhado e fizemos de cerâmica miçangas de joaninhas que viraram pulseiras. O projeto de investigação que nasceu do cotidiano, partiu do encantamento, desaguou na compreensão do ciclo de vida da joaninha (ovo, larva, pupa e fase adulta).

A prática demonstrou como o pensamento projectual acontece de forma não linear, onde os saberes se misturam, construindo um conhecimento profundo e relevante.

Figura 38 – No pé de acerola



Fonte: registro da autora (2023).

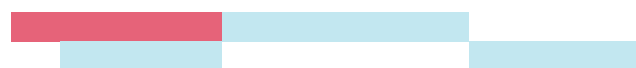
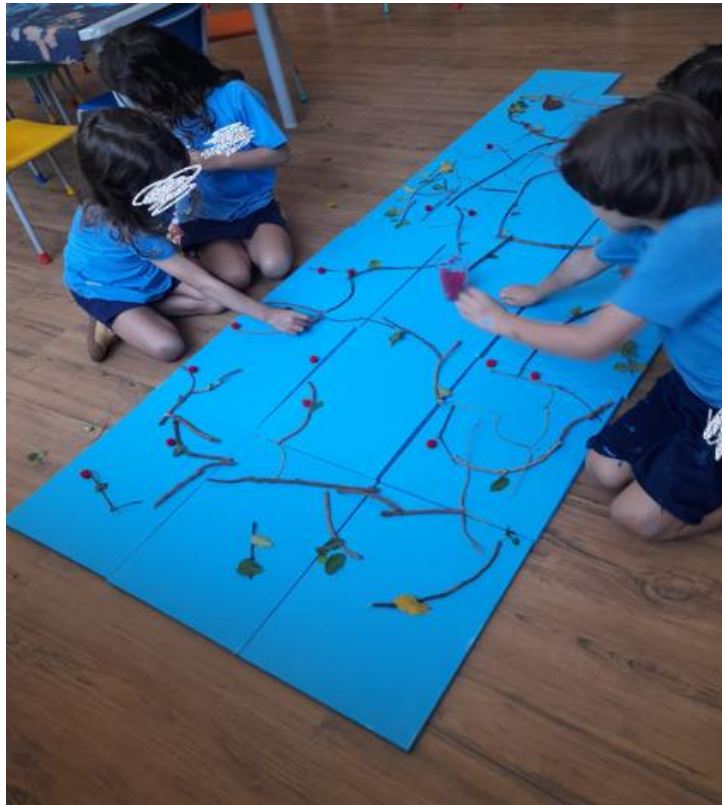


Figura 39 – A casa das joaninhas



Fonte: registro da autora (2023).

Figura 40 – Queima das peças de argilas



Fonte: registro da autora (2023).

Figura 41 – Modelando com argila



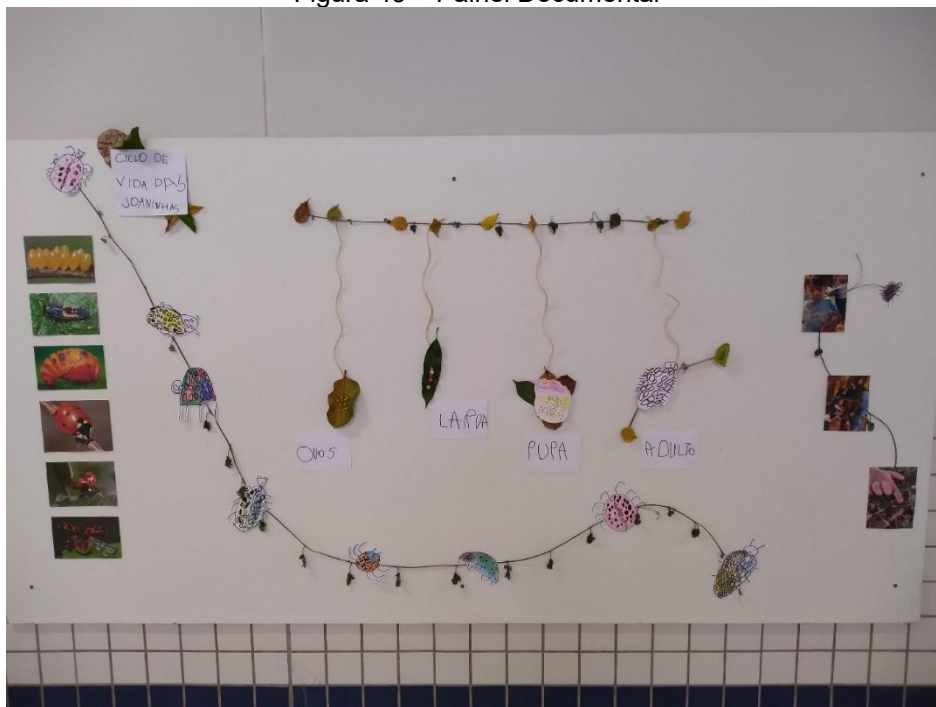
Fonte: registro da autora (2023).

Figura 42 – Carregando Joaninhas



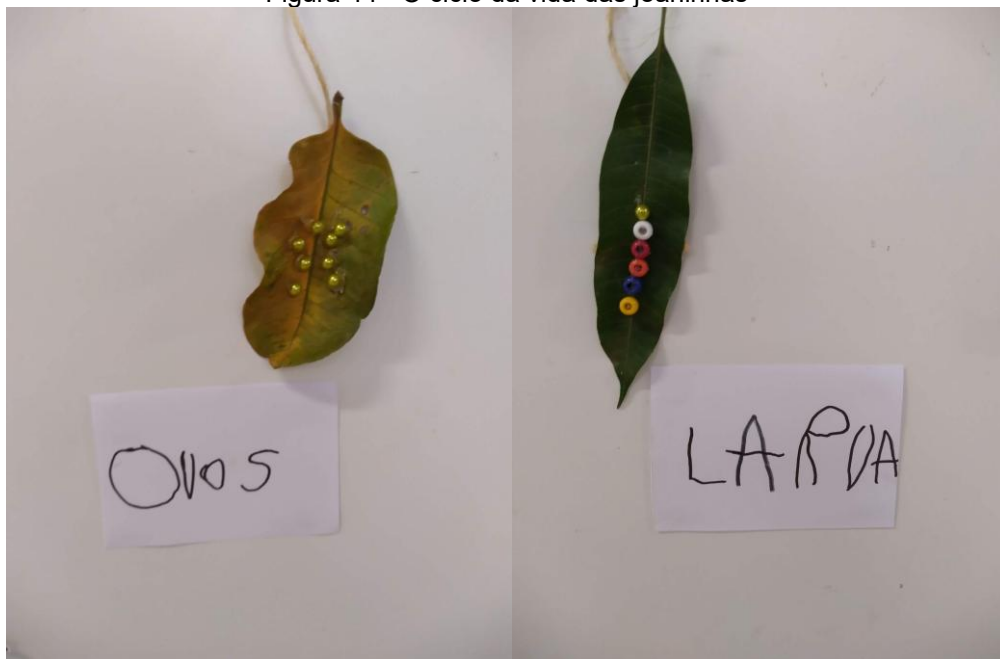
Fonte: registro da autora (2023).

Figura 43 – Painel Documental



Fonte: registro da autora (2023).

Figura 44 - O ciclo da vida das joaninhas



Fonte: registro da autora (2024).

Esse modo de investigação, longe de ser uma atividade preconcebida, se define por ações verdadeiramente construídas em parceria com as crianças, e seu impacto reverbera por toda a comunidade escolar. A organização de contextos de aprendizagem dinâmicos, seja a montagem do ateliê ao ar livre, montagem no ateliê de luz ou a disponibilização de materiais, exige que os adultos assumam uma postura

de professores-pesquisadores. É necessário que se busque de maneira constante novos conhecimentos e técnicas, não para estar preso a elas, pois transcende o domínio conceitual.

A escola, de maneira geral, passa a sentir o ateliê não como uma sala específica ou especial, mas como um organismo vivo em que a presença altera as relações e os ambientes dela. O impacto da figura do atelierista e desse espaço é a revelação de uma estrutura emaranhada, na qual a dimensão estética (Vecchi, 2017) age como uma forma de conexão.

### **3.3 O Ambiente como Terceiro Educador: Espaços Propositores**

A filosofia Reggiana ensina que o ambiente é o terceiro educador. Isso significa que a organização do espaço, a escolha dos materiais são, por si só, ferramentas poderosas de aprendizado. Esta ideia vai além de ter uma sala bonita; Vecchi aponta que essa abordagem defende que garantir o direito da criança à beleza é essencial para seu desenvolvimento psicológico saudável, cultivando a sensibilidade e conexão com o mundo ao redor.

As reflexões sobre o ambiente são profundas. Já que ficamos horas e horas na escola, cada detalhe é importante: a arquitetura, a organização dos espaços, dos objetos e como todos eles podem ser reinventados. Na escola em que Veia Vecchi atuava como atelierista, essa abordagem resultou em um metaprojeto ambiental para a infância (2017, p. 144), destacando como um ambiente pode tanto limitar quanto estimular a curiosidade, a exploração e a sensibilidade. Espaços bem planejados são carregados de sensibilidade e permitem que a cultura das crianças cresça de forma única.

Na conexão das ideias e na valorização do ambiente, em minha prática como atelierista, apliquei o pensamento macro de Anísio Teixeira (a escola como parque), para transformar qualquer espaço na escola em um convite à exploração, nascendo assim os espaços propositores.

Os espaços eram intervenções temporárias, pensados na transformação de áreas corriqueiras da escola (pátio, corredor, jardim) em pontos de investigação. Os espaços propositores eram um convite a explorar a escola, materializando o entendimento de que o conhecimento não tem lugar fixo; ele pode acontecer no caminho, no intervalo, na chegada. O espaço propositor foi uma maneira de construir

novos significados e pensamentos para os ambientes que normalmente eram vistos como funcionais e secundários. Por muitas vezes os espaços propositores se relacionavam com os planejamentos e sequências pedagógicas de cada ano (do infantil 1 ao 5), estreitando a relação entre dentro e fora de sala de aula (Ceppi; Zini, 2013, p. 26).

Era previsto que as professoras trabalhassem como os alunos do Infantil 5 letamentos, mas muitas encontravam dificuldade em fazer de forma mais leve. O espaço propositor “Betinho, o monstrinho das letras” surgiu do desejo das professoras trabalhar letramento de uma maneira mais interessante, saindo da repetição mecânica.

Criei um boneco de papelão (o Betinho), que comia letras. O pátio, um espaço de passagem, virou um lugar de aprendizado não formal. As crianças podiam alimentá-lo a qualquer hora, no caminho até o banheiro, ao chegar à escola. A atividade deixou de ser confinada e destinada ao horário da aula e virou um jogo disponível para todos. Isso reflete o conceito de Escola Parque, onde aprender se dá no fazer, no brincar. Uma reflexão sobre esta ação que tive na época, e que um espaço propositor também precisa ser vivo e ajustável. O boneco de papelão não era durável e por muitas vezes foi necessário fazer uma mediação com as crianças para cuidar do espaço coletivo. A abordagem de Reggio pressupõe a observância ao que se propõe, e o êxito do espaço esteve tanto na provocação que ele causou quanto na capacidade de ajustar o que foi necessário.

Figura 45 – Betinho Come As Letras



Fonte: registro da autora (2023).

Figura 46 - Betinho



Fonte: registro da autora (2023).

A verdadeira imersão no ambiente aconteceu quando um dos espaços propositores foi montado no jardim da escola. As crianças já tinham uma boa relação com esse espaço, pois em outro momento havíamos plantado algumas sementes na horta. Em junho, os girassóis floresceram, e foi um evento real que capturou o interesse das crianças. O espaço preparado era um ateliê temporário no meio do jardim, com tintas, cavaletes, telas e a obra “Os girassóis” de Van Gogh. A proposta no espaço deu margem para a investigação estética e científica, atraindo espontaneamente as turmas do infantil 3 ao 5.

Elas não só pintaram, desenharam e modelaram, elas se aprofundaram no contexto. Observaram o centro da flor e descobriram sementes. A vivência proporcionou a troca de conhecimentos:

- “Eu conheço uma música de girassol!”
- “O girassol tem um pozinho que as abelhas gostam!”
- “O girassol é a casa das abelhas!”

Na práxis a vivência exemplifica a síntese entre Reggio e Anísio Teixeira, como detalhado no quadro:

Quadro 2 – Reggio e Teixeira na Prática Cotidiana

Aproximação	Descrição
Vecchi e o Direito à Beleza	Acesso à referencial artístico e a materiais diversos em um contexto significativo
Educação Integral de Anísio Texeira	Integração de múltiplas dimensões: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação do ciclo de vida da planta e polinização pelas abelhas (viés científico)</li> <li>• Desenvolvimento de pintura, desenho, observação de luz e cor (artística)</li> <li>• Trocas através de conversa, música e escrita da palavra (linguística)</li> <li>• Compartilhamento do que aprendeu, descobriu e o cuidado com o espaço comum (social)</li> </ul>

O jardim se transformou no laboratório central da escola por uma semana. A experiência profunda transbordou para a sala de aula, onde se vive e experimenta o conhecimento de forma completa. O interesse natural pela flor se transformou em projeto de alfabetização, com a turma praticando a escrita da palavra girassol, estendendo a proposta de forma natural.

Figura 47 – Espaço Propositor



Fonte: registro da autora (2023).

Figura 48 - Os girassóis - escultura e pintura



Fonte: registro da autora (2023).

Figura 49 - O girassol - escultura



Fonte: registro da autora (2023).

Figura 50 - Letra G



Fonte: registro da autora (2023).

Figura 51 – O Que Tem No Centro do Girassol



Fonte: registro da autora (2023).

Figura 52 – Os girassóis do Jardim



Fonte: registro da autora (2023).

Outra proposta de espaço propositor ilustrou o conceito do ambiente como terceiro educador com uma turma do infantil 1. A professora dessa turma me procurou durante um horário reservado para planejamentos, e juntas construímos esse ambiente. O espaço que poderia ser visto como uma simples proposta artística onde iríamos apresentar às crianças um artista importante na história da arte, mas o espaço foi pensado a partir do interesse da turma por bolinhas, aquelas que saltam, se

agrupam, desenham trajetórias imprevisíveis no cotidiano das brincadeiras das crianças.

O que poderia parecer um mero detalhe lúdico virou o centro de uma investigação, que releva mais uma vez como a escuta sensível dos interesses das crianças abre caminhos para aprendizagens, como já relatado nos outros exemplos. É comum que crianças de um ano recebam atividades prontas, baseadas na ideia equivocada de que ainda não sabem fazer nada, ou então não lhes sejam oferecidos conteúdos intencionais.

Em Reggio Emilia, a direção é oposta. A escuta nos permite perceber as ações das crianças, mesmo as muito pequenas, com os materiais, com os espaços, o que levam à boca ou não, enfim, o que captura a atenção antes mesmo que elas possam verbalizar completamente. Este projeto de elaboração do espaço se desenvolveu com um exercício prático dos princípios da abordagem, que compreende a criança como competente desde a mais tenra idade.

Nesse contexto, o ambiente mais uma vez se configura como um laboratório de descobertas, onde as bolinhas deixaram de ser apenas sua materialidade para se tornarem ferramentas de acesso e percepções estéticas. A obra da artista japonesa Yayoi Kusama trouxe para esse contexto uma dimensão poética adicional, oferecendo às crianças não modelos a serem copiados, mas um vocabulário visual para dialogar. As bolinhas foram um convite à classificação, à observação de padrões, à experimentação com cores e, principalmente, a uma construção coletiva de conhecimento. Essa relação de ambiente como elemento ativo conversa diretamente com Ceppi e Zini, que defendem que:

O ambiente para crianças pequenas deve levar em consideração seus interesses e habilidades na construção de lugares e fornecer elementos e instrumentos para satisfazer seus desejos e para ajudar no desenvolvimento de suas habilidades. Um espaço transformável e que reage rápido, que possibilita diferentes maneiras de ser ocupado e utilizado no decorrer do dia e com o passar do tempo. O espaço também tem que ser personalizável, flexível e aberto a novas marcas pessoais. (Ceppi; Zini 2013, p. 26)

O interesse pelas bolinhas surgiu naturalmente no cotidiano do grupo, manifestando as múltiplas formas que os educadores souberam capturar através da escuta sensível. Inicialmente, se observou a fascinação de algumas crianças pelas bolinhas de sabão durante o intervalo, não apenas por estourá-las, mas por observar seus movimentos no ar, suas cores translúcidas e iridescentes, e sua efemeridade.

Paralelamente, nas atividades de artes, muitas crianças escolhiam espontaneamente canetas de pontas arredondadas para preencher seus desenhos com círculos coloridos.

Durante as rodas de conversa com a turma, quando questionadas sobre “coisas redondas que gostamos”, as crianças respondiam com um repertório surpreendente:

- “a bola de gude do meu avô”
- “as bolinhas de chuva que caem no chão”
- “as bolinhas do colar da mamãe”

As falas espontâneas demonstraram que o interesse não era superficial, mas estava ligado a experiências afetivas e observações do mundo delas. A professora regente e eu documentamos essas expressões através de fotografias, anotações em diário de bordo e gravações de áudio. Reunindo esses materiais para analisá-los, percebemos que se configurava como um fio condutor de investigação que merecia ser acolhido e aprofundado.

As crianças não estavam apenas interessadas em bolinhas como objetos, mas nas propriedades que as definiam como a circularidade da forma, a capacidade de rolar no chão, a possibilidade de agrupar muitas delas, os padrões que poderiam ser formados.

No processo de escuta, evitou-se a tentação de impor direções preestabelecidas. Em vez de planejar uma sequência fixa de atividades sobre bolinhas, preparamos um ambiente com diversidade de materiais que permitisse às crianças seguirem com suas próprias linhas de investigação. Essa postura exigiu um exercício contínuo de contenção de vontade adulta de direcionar, confiando na capacidade das crianças, mesmo as muito pequenas, de descobrir seus percursos de descoberta.

Este espaço propositivo acabou atendendo não apenas a essa turma inicial, mas também despertou o interesse de outras crianças de diferentes idades, além de pais e membros da equipe educacional que observavam a investigação.

A experiência desse espaço propositivo se firma em três pilares que se entrelaçam para sustentar a prática pedagógica que foi desenvolvida. O primeiro foi a conexão com a própria abordagem Reggio Emilia, o segundo foi o diálogo com a arte

contemporânea através do trabalho da Yayoi Kusama, e o terceiro foi a concepção do ambiente como terceiro educador.

Figura 53 – Self-Obliteration



Fonte: registro da autora (2023).

Figura 54 – Self-Obliteration - Conversa



Fonte: registro da autora (2023).

A abordagem de Reggio Emilia defende que as crianças, até as mais novas, possuem diversas formas de expressar seu pensamento, indo muito além da linguagem verbal. Nessa visão, o ambiente escolar é um educador que provoca, desafia e apoia as investigações das crianças, tornando-se de fato um educador ao lado dos professores.

O diálogo firmado através da obra de Yayoi não sugeriu um modelo tradicional de apreciação artística, onde as crianças observam pessoalmente reproduções de obras consagradas, tampouco as induziu à releitura. Ao contrário, a artista foi apresentada como uma investigadora de problemas similares aos que as crianças exploraram, como a repetição, os padrões, as relações entre cheio e vazio, e a obsessão como motor artístico.

O trabalho apresentado ofereceu às crianças não um modelo a ser copiado, mas uma experiência diante da criação artística. Kusama serviu como referência para uma maneira de olhar e interagir com o mundo, em que elementos simples como bolinhas podem se transformar em ferramentas poderosas de investigação e expressão.

Uma concepção do ambiente como elemento ativo na aprendizagem remete às teorias de Dewey, que também defendia que o ambiente da escola deveria ser organizado como um laboratório de experiências. O espaço em branco e neutro criado para essa proposta não representava um vazio, mas sim um campo de possibilidades que desafiou todos os que interagiram com o espaço, não apenas a turma que deu origem a ele, a preenchê-lo com suas marcas. Cada superfície, fosse ela horizontal, vertical etc., apresentou desafios específicos que exigiram diferentes jeitos de fazer.

O planejamento desse espaço propositor seguiu alguns critérios específicos na intenção de criar um espaço que fosse simultaneamente convidativo e desafiador. Se a folha de papel em branco muitas vezes pode intimidar, imagine um espaço tridimensional totalmente branco. A escolha pelo pátio da escola rompeu com a convenção (da escola) de que atividades artísticas devem ocorrer exclusivamente em salas fechadas ou no ateliê, integrando a criação ao cotidiano escolar. A paleta de cor restritiva buscava destacar o gesto das crianças, onde cada nova marca significava a relação ao todo.

Quadro 3 – Materiais do Espaço Branco

<b>Materiais</b>	<b>Descrição</b>
Estrutura de madeira cubo	- Aproximadamente de 2x3 metros fixados no pátio da escola
20 Cilindros de madeira	Variados tamanhos

Rolos de papel Branco	Cobrindo o chão na área delimitada
Adesivos coloridos de bolinhas	Com tonalidades diferentes
Cestas organizadoras	Para dispor os materiais de forma acessível

Durante todo o processo, a professora e a atelierista observavam as interações das crianças, mediando, garantindo a liberdade ao explorar. Inicialmente, as crianças foram convidadas a observar o ambiente sem receber alguma instrução específica. Mediamos uma conversa posteriormente sobre o que viam, o que imaginavam que poderiam fazer ali, e como os materiais disponíveis relacionavam-se com suas investigações anteriores sobre bolinhas. Os professores presentes no momento de investigação das crianças adotaram uma postura de pesquisadores em ação, observando como as crianças se envolviam no espaço. Quando questionadas sobre suas escolhas, algumas crianças devolviam novas perguntas que aumentavam a investigação, como o que te faz escolher o vermelho para esta área? Ou como vocês decidiram trabalhar nessa área juntos?

A experiência se desenvolve em fases distintas que apresentam a complexidade do pensamento das crianças. Nos primeiros 30 minutos, foram predominantemente para uma exploração individual, em que as crianças experimentaram a aderência dos adesivos nas superfícies espalhadas pela área branca, testando combinações com as cores e se familiarizando com as propriedades dos materiais disponibilizados. Um dos alunos passou vários minutos colando e descolando o mesmo adesivo, descobrindo os limites da colagem.

Pode-se observar a aparição de padrões intencionais. Uma das crianças criou uma sequência alternada de cores em que se destacou o padrão do arco-íris. Seu grupo começou a imitar e variar esse padrão, gerando discussões sobre a repetição e simetria. Nesse momento, o grupo começou a nomear conscientemente conceitos matemáticos como “fila”, “sequência” e “grupo de cores iguais”.

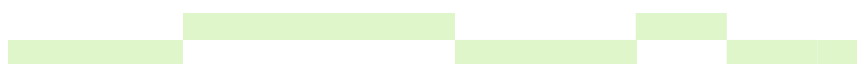


Figura 55 – Self-Obliteration - Processo



Fonte: registro da autora (2023).

Ao final da exploração no espaço que já estava totalmente branco, demonstrava a colaboração em larga escala. As crianças dividiram espontaneamente o “painel” em áreas de trabalho, negociando cores e padrões por seções. Surpreendentemente, foi possível ver que criaram um sistema de rodízio onde cada participante trabalhava por tempo determinado, garantindo que todos experimentassem os desafios do ambiente.

O diálogo com a obra da Kusama surgiu quando uma das crianças, ao fim, observou que o trabalho coletivo “ficou igual à obra daquela senhora das bolinhas que a tia mostrou”. As crianças então pediram para rever imagens da obra da artista, sendo reapresentadas posteriormente em sala com a professora regente.

Os aprendizados observados ultrapassaram quaisquer expectativas iniciais. Além das relações com as áreas de artes e matemática, a experiência no espaço revelou que as crianças possuíam competências socioemocionais importantes, como por exemplo, a negociação uns com os outros, colaboração e persistência ao colocar diversas bolinhas. Vecchi afirma que:

Basta escutar as crianças para compreender como a interdisciplinaridade (ou seja, o pensamento humano que, para aprofundar um assunto, se conecta a disciplinas e linguagens diferentes) não é uma teoria filosófica e científica avulsa à realidade, nem um mandamento didático, mas uma estratégia natural do pensamento, sustentada pela hipótese inicial de que as possibilidades combinatórias e criativas de mais linguagens enriquecem a percepção e intensificam a relação que a criança tem com a realidade e o imaginário. (Vecchi, 2017, p. 48-49).

Figura 56 – Self-Obliteration – Processo (2)



Fonte: registro da autora (2023).

A proposta com o espaço propositor gerou reflexões entre as educadoras. As professoras relataram que a vivência representou um valioso exercício de observação atenta, exigindo de cada uma delas uma nova percepção sobre as capacidades infantis. Em especial, a professora parceira que colaborou no desenvolvimento do espaço propositor destacou, em nossas conversas, que a experiência a levou a repensar sua prática. Ela percebeu que sua função principal era criar condições favoráveis para que as crianças encontrassem suas próprias respostas, em vez de lhes oferecer soluções prontas. Este processo foi marcante para o trabalho conjunto entre atelierista e professora.

O envolvimento das famílias acrescentou outra dimensão à vivência. Como o espaço ficou acessível para que os pais interagissem durante o período de entrada e saída, e depois tiveram acesso à documentação detalhada, muitos expressaram surpresa ao reconhecer a complexidade do pensamento e capacidade demonstrados por suas crianças. Esse compartilhamento se tornou visível para as famílias a riqueza dos processos de aprendizagem, que frequentemente permanecem invisíveis quando o objetivo está nos produtos.

O êxito não está no espaço colorido que resultou do processo, mas nas múltiplas camadas de aprendizagem que se construíram nos percursos: o desenvolvimento do pensamento lógico, o refinamento estético, a colaboração e a construção de identidade de cada criança como criadora curiosa e capaz.

### **3.4 A Documentação como Ação Poética: Os Painéis**

Na filosofia de Malaguzzi, as paredes da escola falam e documentam. Elas são a pele viva do organismo educacional, superfícies que conversam e revelam histórias. A criação de painéis é uma maneira poética de apresentar os percursos, servindo como espaços expositivos temporários e permanentes de tudo o que as crianças trazem à vida (Malaguzzi, 2016, cap. 3). Esta documentação não é isolada, e sim a manifestação de uma crença profunda na potência infantil, sendo papel do atelierista e do professor apresentar à comunidade escolar.

A declaração de Malaguzzi de que a documentação é, acima de tudo, um ato de amor, vai além do entusiasmo, carregando um peso profundo que se desdobra em

várias camadas de significado: ato de reconhecimento, escuta sensível, responsabilidade e construção de coletividade (Vecchi, 2017, p. 228).

Documentar significa dizer à criança que o seu pensamento, seu conhecimento e a sua própria existência são importantes. Através dessa prática, os professores validam a identidade da criança, evitando o vício da educação tradicional que ignora a jornada e celebra apenas o produto. O amor descrito por Malaguzzi se expressa no tempo dedicado à observação, coleta e preservação dos traços do sujeito.

O processo de documentar é inseparável da escuta, se materializando através de fotos, vídeos e anotações. Como apontado por Veia Vecchi, citando a pedagoga Carla Rinaldi, a documentação é uma forma de avaliação em processo (Rinaldi, 2001, p. 84 apud Vecchi, 2017, p. 219). Ela permite ao professor nutrir o conhecimento, retomando o percurso com um olhar mais aguçado para expressar com clareza a ideia ou vivência das crianças.

Ainda segundo Vecchi, um exemplo muito significativo aconteceu na Escola Diana, onde ela atuou. Lá, o registro através da fotografia era utilizado não apenas pelos adultos, mas também pelas crianças. Ao dar espaço para o registro que as elas faziam, ateliarista e professores se questionaram por que as crianças muitas vezes produziam registros de escritas convencionais e pouco interessados, mas, com a fotografia capturavam a realidade de uma maneira tão única.

Além do reconhecimento do olhar da criança, a documentação pedagógica fortalece os laços com a comunidade escolar e seu entorno. Ela comporta as crianças como parte do todo, ativando sua memória e relacionando-se com as ideias dos colegas. Para os pais, a documentação é uma demonstração do universo vivido pelas crianças, criando pontes entre a escola e a casa.

No entanto, como apontado pela autora, a teoria se choca com a realidade complexa da escola. A dificuldade de unir a documentação intencional com a correria do dia a dia é real. Como uma das alternativas adotadas no Colégio Marista Pio XII, as “mini histórias” (ver imagem) davam conta de descentralizar e registrar o que era mais significativo.



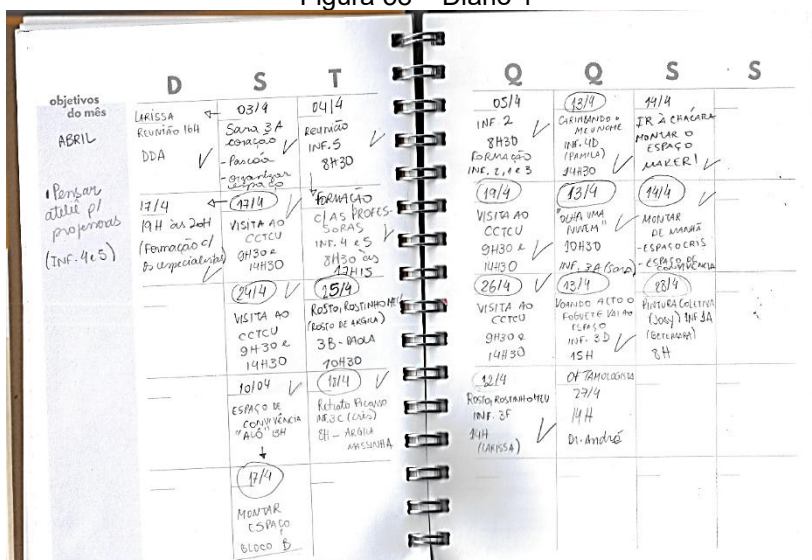
Figura 57 – Mini História



Fonte: registro da autora (2023).

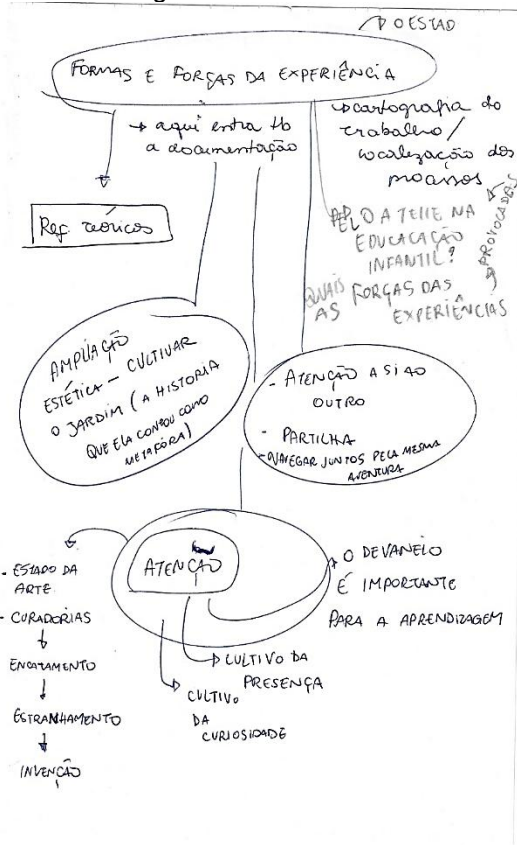
Em minha prática, adotei a manutenção de um diário de bordo, onde registava agendamentos com as professoras até esboços de espaços propositores e falas das crianças durante o processo. Essa estratégia garantiu muitas vezes que a memória do processo se mantivesse viva.

Figura 58 – Diário 1



Fonte: registro da autora (2023).

Figura 59 – Diário 2



Fonte: registro da autora (2023).

Figura 60 – Diário 3

29 de Agosto de 2023.

Sobre a montagem dos espaços propositivos.

É sempre uma experiência muito legal (rica) ser acompanhada pela curiosidade das crianças com a montagem de um novo espaço propositivo. É muito curioso para elas o novo que vão pra brincar ali.

Com a montagem do espaço de projeção da luz, ganhei dois pequenos ajudantes: mãeus (que não se deixa até o final) e Júlio Leão, que hora ou outra nos dá a sua companhia.

- mãeus:  
eu gostei muito desse espaço

e logo depois, ao umestigar com a lanterna um mês:

- Olha! eu fiz um círculo  
...  
Porro fazer sombra com as mãos  
...  
um arco - úris.

Fonte: registro da autora (2023).

Um exemplo desse trabalho de documentação aconteceu com um grupo do Infantil 1. A prática realizada no ateliê central dialogou diretamente com a competência (de acordo com a sequência didática da turma) de sua faixa etária, um ano de idade. Nessa fase, as crianças são provocadas a aprimorarem sua habilidade motora, e a atividade de pintura oferece contexto para esse desenvolvimento. Foram disponibilizados metros de tecido para tela, com pincéis largos e finos, rolinhos, esponjas e outros materiais texturizados. Os materiais oferecidos permitiram a exploração de gestos, pressões e movimentos variados.

As crianças, com minha mediação e livremente, criaram manchas no tecido, resultado de uma experiência que também foi sensorial. O processo criativo sobressaiu sobre qualquer expectativa de representação figurativa. Essa atividade não apenas trabalhou a motricidade da turma (que era uma questão), mas estimulou a percepção tátil e visual.

Posteriormente, compartilhamos a experiência com a comunidade escolar através de um painel documental. Esse registro não ficou restrito a exibir os trabalhos finais, mas procurou deixar visíveis os percursos e descobertas das crianças a partir dos materiais. Através de fotografias do momento da pintura e exploração, além da colagem e exposição dos tecidos pintados, o painel narrou a história da investigação.

Figura 61 – Manchas e texturas



Fonte: registro da autora (2023).

Figura 62 - Manchas



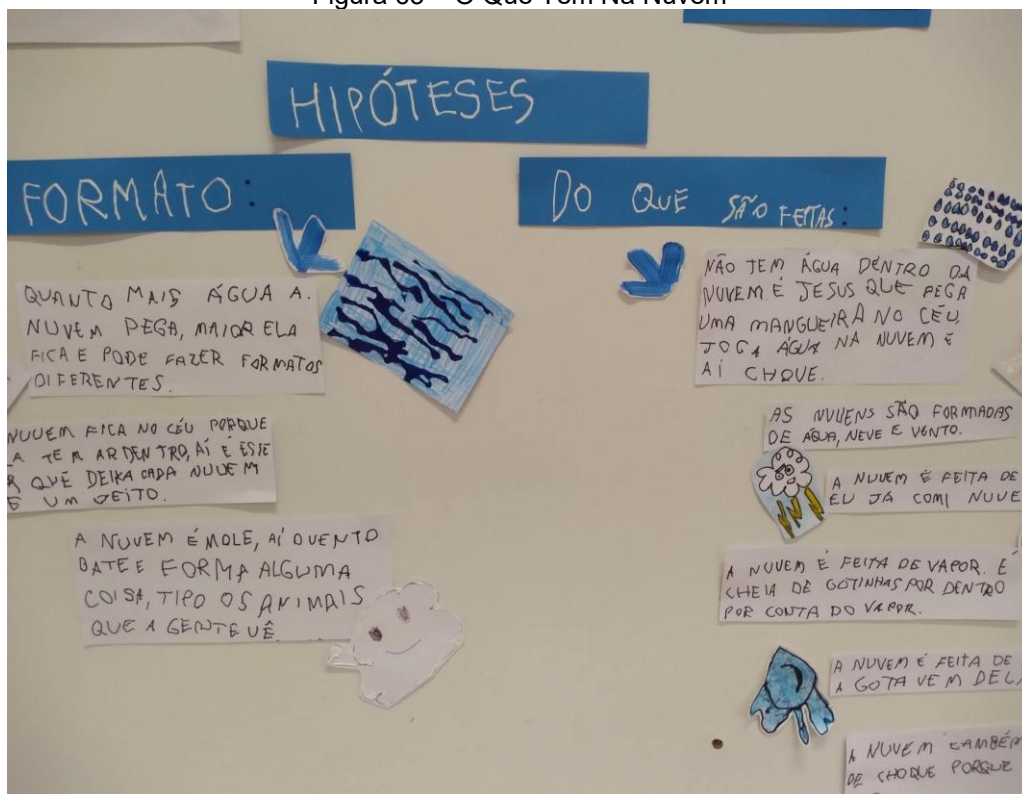
Fonte: registro da autora (2023).

A documentação pedagógica permite que a comunidade escolar veja não apenas o resultado, como dito anteriormente, mas veja a riqueza dos processos investigativos vividos pelas crianças. A partir desse momento, compartilho alguns exemplos que ilustram como essa jornada é construída e socializada.

Uma das turmas do Infantil 3, ao observar as nuvens, apresentou uma pergunta nascida da curiosidade ao olhar para o céu: como a chuva se forma? As crianças, deitadas no chão, especulavam sobre o movimento e a composição da nuvem. Esse tipo de pergunta é uma ótima ponte, pois fortalece a relação e parceria entre atelierista e pedagogas, que cocriam propostas a partir do interesse das crianças.

A investigação aconteceu de maneira não linear, passando por hipóteses cheias de maravilhamento e ciência. As crianças apontavam: “A nuvem não tem água dentro, é Jesus que pega uma mangueira no céu e joga água nela, aí chove”; “A nuvem é formada de água, neve e vento”; ou ainda, “A nuvem é feita de doce. Eu já comi!” (Figura 63).

Figura 63 – O Que Tem Na Nuvem



Fonte: registro da autora (2024).

Essas teorias revelam o pensamento criativo e típico da idade, que deve ser valorizado como parte do processo delas de construção de saber. Para aprofundar essa vivência, oferecemos experiências diversificadas, que partiram da observação direta da chuva e coleta da água, experimentos no ateliê de luz para simular o amago das nuvens e o uso de bacias com água cobertas por papel filme para observar a formação de gotículas.

Essa exploração proporcionou o refinamento das hipóteses delas. A turma passou a fazer conexões mais complexas como: “Quanto mais água a nuvem pega, maior ela fica e pode fazer formatos diferentes” e “Depois da chuva vem o arco-íris”. O painel documental, compartilhado com a comunidade, narrou essa jornada, desde as primeiras perguntas até as descobertas, dando destaque à voz das crianças.

Figura 64 - Chuva e chuva



Fonte: registro da autora (2024).

Em outro eixo de trabalho, a sequência didática trabalhada com o infantil 3 era voltada à identidade e ao autoconhecimento, e baseada na leitura do livro “É assim que eu sou”, de Pierre Winters. A partir da história, as crianças aprofundaram a percepção sobre a composição do corpo. Para enriquecer essa investigação, introduzi o trabalho da artista moderna brasileira Anita Malfatti (1889 – 1964), conhecida pelo seu trabalho de retratos que deformam e reinventam a figura humana. O autorretrato da artista serviu como estímulo para discutir características faciais, expressões e singularidades dos corpos.

Aqui se destaca como a abordagem Reggio Emilia possibilita profundas conexões com referenciais artísticos e muitos outros saberes. Como aponta Veia

Vecchi (2017), a partir de uma experiência de ateliê feita com as crianças da escola Diana, destaque que analisar a si mesmo e os outros sobre diferentes perspectivas é uma bela brincadeira inteligente, que aumenta o espírito de pluralidade das maneiras de ver. As crianças foram provocadas durante a prática a observarem seus rostos através do espelho, desenhar uns aos outros (como parte do exercício de percepção) e explorar múltiplos materiais, que iam desde papel, alumínio e argila até tridimensionais.

O trabalho com materiais tridimensionais é incentivado na abordagem de Reggio Emilia. A passagem do bidimensional (desenho) para o tridimensional (escultura) enriqueceu a compreensão das crianças em relação à volumetria do rosto, ao que expressaram sua imagem de forma palpável. O painel foi mostra do processo que envolveu experimentação, conversas sobre o trabalho de Anita Malfatti e o crescimento da percepção corporal de cada criança.

Figura 65 – Painel do Percurso Investigativo



Fonte: registro da autora (2024).

Figura 66 – Painel documentativo do corpo



Fonte: registro da autora (2023).

O exemplo a seguir, que descreve o processo investigativo de meninas e meninos de cinco anos (Infantil 5), ilustra a confluência das ideias de Malaguzzi, Vecchi e Teixeira. Abordados previamente, os espaços da escola atuam como o terceiro educador, e o ambiente externo, intencionalmente organizado, vai além da ideia de cenário.

Essa ação propôs a pintura de observação. Os materiais disponibilizados, cavaletes, frutas, caixas de madeira, mesa com toalhas xadrez, não foram colocados ao acaso. São elementos que atuam como provocações estéticas, incentivando a descoberta e expressão através das cem linguagens da criança.

Optou-se por utilizar para a prática referências reais (frutas) em vez de imagens impressas ou representações ilustrativas. Essa escolha permitiu que as crianças observassem detalhadamente a forma, a cor, as texturas, acrescentando aos seus repertórios visuais e sensoriais. A prática ainda evocou a tradição artística das pinturas de natureza morta, gênero que surgiu no século XVII, convidando as crianças a olharem atentamente os elementos dispostos. Propor a atividade no “ateliê a céu aberto” foi uma oportunidade de ultrapassar os limites da sala de aula. O ambiente

cuidadosamente preparado informa às crianças que o que elas fazem é valorizado, e que o processo de aprendizado também é atravessado pela estética, como defendido por Vecchi (2017). A intencionalidade presente na organização do espaço não só garante o direito à beleza, como também ao direito de uma experiência democrática, como sugeria Anísio Teixeira no planejamento da educação integral.

O processo investigativo, que começou na pintura, não se encerrou ali. Em sala de aula, se desdobrou em outras linguagens, através da escrita criativa e coletiva, resultando em um poema sobre as frutas e na brincadeira de ditado. O conhecimento adquirido durante a prática de pintura, percepção das texturas, formas e cores, serviu como base para construir o poema. Essa transição da linguagem visual para a verbal aconteceu de forma espontânea, e quase concomitantemente a ela fizemos uma brincadeira de ditado. As palavras remetiam diretamente ao universo das frutas, o que deu sentido e empolgação para realizar a atividade. A rima, feita coletivamente, não foi uma atividade de sala para cumprir um requisito sequencial, mas um jogo sonoro que nasceu do repertório compartilhado em grupo.

Anísio Teixeira afirmava que o ensino integral de qualidade forma sujeitos capazes de conviver em sociedade, e a escrita coletiva foi um exercício de democracia, pois as crianças no ato da escrita negociavam ideias, decidiam juntas as melhores palavras (com a mediação da professora).



Figura 67 – Ateliê ao ar Livre



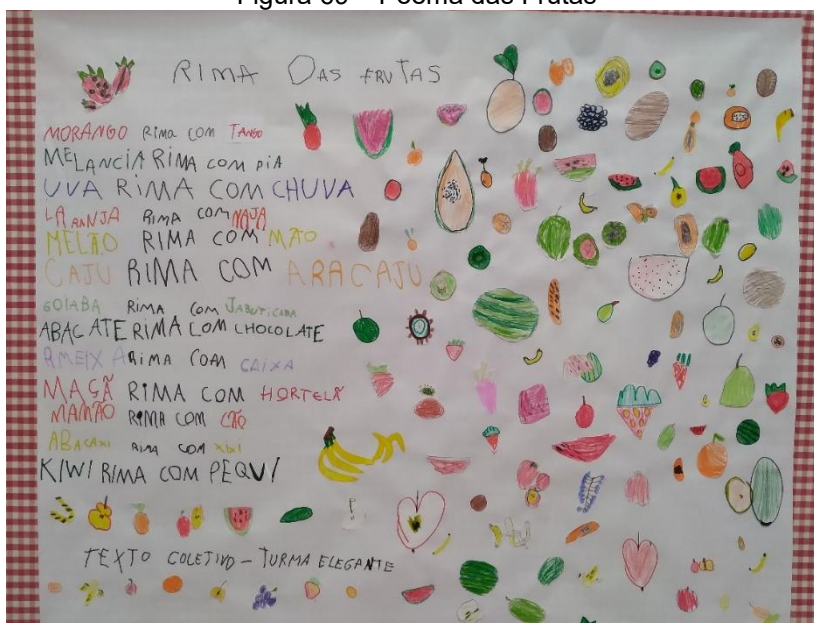
Fonte: registro da autora (2024).

Figura 68 – Desenho Ditado



Fonte: registro da autora (2023).

Figura 69 – Poema das Frutas



Fonte: registro da autora (2023).

Todo esse percurso foi compartilhado através de um painel expositivo, que apresentou o poema, fotos do processo, falas das crianças e reflexões da professora sobre a ação. Essa documentação, fundamentada na abordagem de Reggio Emilia, dá visibilidade ao aprendizado e permite que a comunidade escolar acompanhe de perto, e de forma interessada, valorizando as investigações protagonizadas pelas crianças, reconhecendo nelas inúmeras capacidades. Compreendo que essas práticas, desenvolvidas a muitas mãos, podem resultar em uma educação que alinhe os ideais dos referenciais teóricos aqui citados, garantindo cada vez mais espaços educacionais integrais, significativos e transformadores.



#### **4 «A ESTRUTURA DOS PAPÉIS DO ATELIERISTA: INTERLOCUÇÃO ENTRE A PRÁTICA E A TEORIA»**

Esse capítulo apresenta uma síntese desta investigação, conectando as narrativas da prática com os fundamentos teóricos para responder à pergunta sobre o papel do atelierista na educação infantil brasileira e como essa figura conversa com o ideário da Escola Parque de Anísio Teixeira. A ponderação crítica das experiências vivenciadas demonstrou que o papel do atelierista não é único ou fixo, mas um conjunto de funções que se interconectam. Ele atua principalmente como mediador e provocador da investigação, como arquiteto de contextos de aprendizagem e como narrador dos processos poéticos. Ele desempenha vários papéis conectados que ajudam a enriquecer a educação das crianças. Estes papéis não apenas efetivam os princípios da abordagem Reggio Emilia, como também atualizam, em um novo contexto, a figura do professor especialista idealizado por Anísio Teixeira.

##### **O Atelierista com Mediador e Provocador da Investigação**

A análise mostrou que um dos papéis centrais do atelierista é ser um mediador e provocador da investigação das crianças. Essa função transcende o espaço do ateliê e se integra a todo o ambiente escolar. Esta prática vai além de ensinar arte isoladamente, ao que a utiliza como linguagem para interpretar o mundo, o que concretiza o princípio de Dewey (2010) da experiência como base da aprendizagem, e se assemelha ao professor especialista de Anísio Teixeira. Este trabalho se fundamenta naquilo que Veia Vecchi (2017) define como “dimensão estética”. Que é a qualidade relacional que permeia o cotidiano da escola, indo além das paredes do ateliê ou da prática artística disciplinar. É essa dimensão que possibilita a criação de conexões entre diferentes áreas de conhecimento, as pessoas e o ambiente.

A escuta sensível é a ferramenta central dessa dimensão, pois ela permite ao atelierista e aos professores observarem não apenas as ideias que as crianças constroem, mas também seus desejos e curiosidades, sem hierarquizá-los. É possível perceber, como ilustram as imagens desta pesquisa, uma construção subjetiva afetiva e cognitiva que antecede a prática objetiva.

O ateliê, enquanto espaço físico mediado por esse profissional, é o lugar onde o pensamento e o contexto investigativo são articulados para as práticas significativas

de pesquisa. Entretanto, o ateliê não se define apenas como o espaço de oferta de materiais artísticos, pois isso, por si só, não garante o diálogo. Um espaço bem-preparado e equipado, mas desassociado de uma formação permanente de professores-pesquisadores e do desenvolvimento de documentação pedagógica, não dialoga com a cultura escolar e não contribui para a estética do ambiente.

A mediação do atelierista também se estende à relação de parceria com os professores. É uma relação construída em favor do trabalho das crianças e da troca de saberes entre as áreas de arte, pedagogias e outras, que ocorre não apenas em formações ou reuniões, mas no dia a dia. Como apontado por Vecchi:

É necessário um diálogo contínuo entre um ateliê de qualidade e uma pedagogia sensível às linguagens poéticas, com a consciência de que ambos são caracterizados, com frequência, por um olhar diferente, profundo e que antecipa os tempos, para construir, juntos, espaços inovadores de grande interesse para a educação e a aprendizagem (Vecchi, 2017, p.33).

Um exemplo dessa mediação, e apresentado anteriormente, foi a construção colaborativa dos painéis de contexto investigativo e a elaboração da documentação pedagógica. A investigação das crianças orientou a escolha dos materiais que favoreceram o encontro com suas hipóteses, enquanto a conversa constante com os professores permitiu que os caminhos pedagógicos fossem além das artes, conectando outras áreas.

Na experiência sobre “a origem do amor”, por exemplo, a atuação pedagógica não foi apenas oferecer materiais, mas organizar as hipóteses das crianças e conectá-las com diferentes áreas do conhecimento, com a biologia do coração e a dimensão afetiva do abraço, e a contextos sociais, como a visita à Casa do Vovó. Ao não dar respostas prontas as crianças, mas oferecer a elas ferramentas e contextos para a pesquisa, o atelierista confia na capacidade delas de construir seus próprios conhecimentos, alinhando-se a visão da criança como indivíduo competente na abordagem de Reggio Emilia.

A investigação sobre as “joaninhas”, que surgiu de um encontro casual, mostra o pensamento de projeto: um olhar que planeja, cria conexões, aceita os erros, transformando o acaso em um currículo significativo. Essa postura se assemelha à do professor especialista idealizado por Anísio Teixeira para a Escola Parque, concebido não como um professor transmissor de técnicas, mas um facilitador de processos criativos em ambientes específicos, como as salas de cerâmica e teatro.

O atelierista atua através de parcerias construídas na escuta constante, evitando que a educação artística se torne uma prática esvaziada e separada da sociedade e das demais áreas do saber. O atelierista, enquanto mediador neste percurso, tem uma escuta ativa das crianças no ateliê, isto é, o princípio e a continuidade do trabalho, na elaboração de contextos investigativos e hipóteses de pesquisa.

### **O Atelierista como Arquiteto de Contextos e o Terceiro Educador**

Além disso, a investigação também mostrou o atelierista como um arquiteto de contextos de aprendizagem. A proposta desenvolvida no ateliê de luz para a experiência investigativa com o livro “Lolo Barnabé” e a instalação do “Betinho come letras” no pátio da escola demonstrou que planejar um ambiente rico e esteticamente elaborado é uma ferramenta pedagógica. O atelierista pode planejar espaços que convidem à descoberta e à estética, transformando locais comuns da escola em lugares cheios de intenção pedagógica.

Essa função encontra uma profunda ressonância no conceito de Escola Parque de Anísio Teixeira, que rejeita a aprendizagem confinada apenas à sala de aula. Ao modificar os espaços corriqueiros em “espaços propositores”, o atelierista promove uma educação integral, na qual o conhecimento surge no caminho, no intervalo e na brincadeira, espelhando a visão de Teixeira de uma escola viva e integrada.

A criação de ateliê temporário no jardim da escola a fim de investigar os girassóis e a intencionalidade na organização do espaço, com cavaletes, tintas e a obra do Van Gogh, garantiu o “direito à beleza” de Vecchi (2017) e o direito a uma experiência democrática e integral, conforme Teixeira (2009).

O processo partiu de uma investigação estética e se desdobrou em um projeto de alfabetização e construção de conhecimento social, onde sensibilidade, intelecto e coletividade foram unidos. Ao arquitetar esse contexto, o atelierista materializa o princípio do ambiente como terceiro educador.

A atuação do atelierista como arquiteto de contextos de aprendizagem vai além da organização/reorganização física. Ela é um diálogo constante, como levantado por Vecchi (2017), onde o ambiente se torna expressão de uma escuta recíproca.

As paredes do ateliê e os espaços da escola são o resultado visível de uma intenção cultural de possibilitar a experiência sensível e poética para toda a escola.

## **A Documentação como Resumo Poético: A Diferença Fundamental e a Aproximação com a Escola Parque**

A pesquisa conclui que a diferença essencial entre o atelierista e o professor de artes regular está no foco no processo de pensamento e na função da documentação. Enquanto o ensino tradicional pode, por vezes, priorizar o trabalho final, o atelierista, como mostraram os painéis sobre a chuva e a composição do corpo, torna visível todo o percurso investigativo das crianças. Ele documenta as ideias, os erros e as descobertas.

Essa documentação, na visão de Malaguzzi, vai além de um simples registro, pois se configura também como ação poética, uma narrativa que reconhece a identidade das crianças e transforma a escola em uma galeria que comunica sua cultura. Ela se transforma em uma narrativa dinâmica que dá valor e legitimidade ao processo de aprender. Ao tornar o pensamento das crianças visível, a documentação age como uma ação poética que aprova suas identidades como construtoras de conhecimento. Nesse entendimento, a escola, por sua parte, deixa de ser um espaço apenas de transmissão para se tornar um lugar de comunicação e que celebra a cultura produzida por sua comunidade.

É aqui que penso que a figura do atelierista se encontra de maneira mais clara com o professor especializado imaginado por Teixeira para a Escola Parque. Anísio Teixeira imagina um profissional que fosse capaz de combater a superficialidade e a fragmentação do currículo, oferecendo uma vivência profunda em áreas do saber. O atelierista cumpre esse papel ao usar a documentação como uma ferramenta de investigação contínua.

Sua função vai além de dar aula de arte. Ao registrar os processos, o atelierista age como um pesquisador, estudando como as crianças aprendem e usando essa reflexão para melhorar sua prática e a dos outros professores. Essa reflexão organizada, baseada em evidências reais, é o que permite qualificar sua mediação e enriquecer a prática dos professores regentes. A documentação fornece um quadro detalhado de como o conhecimento é construído, permitindo ajustes no projeto pedagógico.

Desse modo, a possibilidade de rigidez do planejamento tende a ser diminuída. O currículo é uma rede que se constrói de forma responsiva, a partir do diálogo constante com os interesses e as hipóteses das crianças. O atelierista é, portanto, o

profissional que conecta arte e pedagogia, atuando como um pilar que concretiza as cem linguagens da criança, criando as condições para que elas se expressem, investiguem e se compreendam como indivíduos e como coletivo.

Essa pode ser a sua contribuição singular para a educação infantil, no contexto brasileiro, atualizando o ideário da Escola Parque para os desafios contemporâneos. O atelierista possibilita que a experiência artística e a investigação intelectual sejam faces inseparáveis da jornada educativa.

### **O Futuro do Atelierista no Brasil**

Apesar da importância da profissão do atelierista, ela ainda não é uma função regulamentada no Brasil. Hoje a função existe principalmente em escolas particulares que se inspiram em abordagens pedagógicas mais modernas, como a abordagem de Reggio Emilia. A falta de regulamentação da função apresenta alguns desafios e aponta para novas possibilidades profissionais.

Sem a existência de uma regulamentação oficial, não existem diretrizes claras sobre a formação necessária desse profissional, quais são suas responsabilidades no cargo ou ainda qual a faixa salarial para o atelierista. Esses fatores fragilizam a figura desse profissional e podem fazer com que a qualidade do trabalho desenvolvido varie muito de uma escola para outra. No contexto em que estivesse inserida desempenhando o papel de atelierista, tinha o incentivo e formações financiados pela instituição em que atuava, mas muitos profissionais que atuam na área acabam buscando formações livres e cursos para se especializarem e aprimorarem sua prática. Outro fator é que a função ainda é pouco conhecida fora de um círculo restrito de escolas, o que gera impasse na expansão e valorização no cenário brasileiro. Não raramente a função do atelierista pode ser confundida com a do professor de artes tradicional, que tem, muitas vezes, o foco direcionado para técnicas.

A discussão sobre a importância de novas metodologias e do protagonismo das crianças abre um campo fértil para a atuação do atelierista. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se alinha totalmente com o trabalho desempenhado pelo atelierista no ateliê (MULLER et al., 2021). Pensar na regulamentação deste profissional seria um passo importante, que poderia criar padrões de formação e garantir que em mais escolas, inclusas as da rede pública, tivessem acesso a esse profissional. Discutir e

formalizar o papel do atelierista significaria reconhecer a importância da arte como uma linguagem central para investigar, dar significado ao mundo e pensar.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresentou uma introdução e um quadro geral da abordagem de Reggio Emilia, chegando ao final deste percurso investigativo que buscou, desde o início, aprofundar-se na identidade e na prática de um profissional pouco conhecido no contexto educacional brasileiro: o atelierista.

A inquietação que moveu este trabalho “Qual o papel do atelierista de arte no processo de autonomia e criatividade das crianças?” foi o lema de uma jornada que partiu da teoria, atravessando a metodologia e encontrou seu fio condutor na reflexão sobre a minha própria prática. Ao revistar os caminhos percorridos durante minha atuação, este capítulo final procura resumir as descobertas, dialogar com os desafios encontrados e apontar para novas possibilidades que se abrem a partir deste estudo.

A pesquisa foi fundamentada, no Capítulo 1, no diálogo entre duas pedagogias progressistas: a abordagem de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, e o Pensamento de Anísio Teixeira. Apresentando que, embora partam de contextos diferentes, ambas convergem em uma visão central da criança como protagonista, da arte como linguagem essencial e da escola como um espaço democrático e de experiência significativa. Foi nessa conversa que a figura do professor especializado de Anísio Teixeira encontrou um espelho na identidade do atelierista de Malaguzzi, proporcionando a estrutura teórica para a análise que se seguiu.

A escolha pela investigação autonarrativa, detalhada no capítulo 2, apresentou-se a melhor forma de conduzir a pesquisa. Ao utilizar minhas próprias memórias, anotações e vestígios como fonte primária de dados, foi possível ir além da teoria e analisar na prática o trabalho do atelierista em sua complexidade, potências e contradições.

Considerando as práticas apresentadas no Capítulo 3 podemos traçar os seguintes pontos sobre o papel do atelierista:

A análise dos relatos, atravessados pela investigação sobre a origem do amor, demonstrou que a atuação do atelierista neste contexto transcende os muros do ateliê. Ele é um profissional que atua como mediador, organizando as hipóteses das crianças com diferentes campos de conhecimento (a biologia do coração, a profundidade afetiva do abraço) e os diferentes contextos sociais (visita à Casa do Vovó). O atelierista não é o professor regular, ele não ensina arte de forma isolada, mas a utiliza como uma linguagem para investigar e interpretar o mundo.

A experiência com o livro “Lolo Barnabé” e a criação de espaços propositores como “Betinho e as letras” apontam que o atelierista é um provocador. Sua principal ferramenta é o planejamento de um ambiente rico e esteticamente elaborado que convida à exploração. Ele cria ambientes provocadores, confiando na capacidade das crianças de construir seus próprios caminhos de aprendizagem, materializando a ideia do ambiente como terceiro educador.

A elaboração dos painéis mostrou que o trabalho do atelierista não termina na vivência da prática artística. Sua contribuição mais importante é a de tornar visível o processo de aprendizagem das crianças. A documentação pedagógica, como criada por Malaguzzi, revela as teorias, as soluções de problemas e as conquistas das crianças, transformando os espaços da escola em uma narrativa viva de sua curiosidade.

Ao comparar as práticas observadas com o referencial teórico, fica evidente uma forte sintonia com a abordagem de Reggio Emilia. A atuação do atelierista descrita nos relatos, junto com os pedagogos, valoriza as cem linguagens da criança. Ao mesmo tempo, o atelierista representa o “professor especializado” que Teixeira imaginou para as Escolas parque, um mediador que utiliza a arte para promover uma educação integral e significativa.

No entanto, esta pesquisa também expõe um desafio central e urgente: a lacuna profissional do atelierista no Brasil. Minha própria experiência de contratação como “auxiliar de laboratório” para desempenhar a função de atelierista é um sintoma desse problema. A ausência de um cargo formalizado, de diretrizes claras para a formação e de um plano de carreira específico nas redes de ensino, tanto públicas quanto privadas, gera ambiguidades e precariza a função. A abordagem é adotada no discurso, mas, na prática, o profissional que deveria ser seu pilar é frequentemente encaixado em cargos improvisados, o que enfraquece seu reconhecimento e atuação.

Partindo da perspectiva do legado de Anísio Teixeira e do direito à educação, a ausência de um cargo formalizado para o atelierista também representa uma falha em garantir um dos elementos essenciais para a educação integral de qualidade, negando o direito pleno à educação artística e sensível como está prevista no ideal de Teixeira. Outro ponto é que a invisibilidade do atelierista na estrutura legal e nos planos de carreira constitui uma lacuna de norma, forçando este profissional a se enquadrar em categorias genéricas, o que desconsidera sua especificidade formativa

e prática, descumprindo o que pressupõe a Lei de Diretrizes e Bases, que busca valorizar e definir as profissões da educação.

Esses aspectos que complexificam a situação do atelierista são um caso particular de um fenômeno amplo no mercado de trabalho brasileiro. Faz parte dos problemas trabalhistas contemporâneos a precarização do trabalho especializado. A ausência de um cargo formal e de um piso salarial gera, entre muitas coisas, a sobrecarga e a ambiguidade de função (já mencionadas).

Diante do que foi apresentado, esta dissertação se encerra não com respostas prontas, mas reforça a relevância do atelierista e aponta caminhos urgentes a serem seguidos. Acredito que este trabalho contribui para definir melhor a identidade desse profissional e para demonstrar, por meio de uma experiência particular, como preconizam Clandinin e Connelly (2011), seu impacto positivo na criatividade infantil.

Penso que as possibilidades futuras que se abrem são muitas, e é necessário avançar na discussão sobre a formalização da profissão de atelierista no Brasil, incluindo esse profissional em políticas públicas e planos de carreira da educação. Também surgem novas perguntas para a pesquisa: como essa função é exercida em diferentes escolas; investigações sobre a formação necessária e continuada para esse profissional; e pesquisas de longo prazo sobre os efeitos dessa pedagogia no desenvolvimento das crianças.

Por fim, reafirmo minha convicção de que investir no ateliê e no atelierista é investir em uma educação mais humana, sensível e investigativa, em consonância com Veia Vecchi (2017) e a visão emancipadora de Jacques Rancière (2002). É um caminho para valorizar tanto o sonho democrático de Anísio Teixeira quanto a poética das cem linguagens de Loris Malaguzzi, reconhecendo que a arte não é enfeite, mas um direito fundamental na construção de infâncias e mundos mais potentes.

## REFERÊNCIAS

**Anísio Teixeira e a Prática da Escola Parque 210/211 Sul.** [Vídeo]. YouTube, [s.d.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PjWqOmgdiJo&t=476s>. Acesso em: 20 jun. 2024.

AQUINO, Pedro Neto Oliveira de. **As múltiplas linguagens das crianças e a pedagogia em um centro de educação infantil: uma negociação visível por meio da documentação pedagógica.** 2020. 412 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/55849>. Acesso em: 20 jun. 2024.

**ATELIÊ CARAMBOLA.** Vila Mariana, SP, [s.d.]. Disponível em: <https://www.escolaateliēcarambola.com.br/>. Acesso em: 3 fev. 2023.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/8536>. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documentação Pedagógica: concepções e articulações: caderno 2.** Organização: Paulo Sérgio Fochi. Brasília: MEC: UNESCO, 2018. 44 p. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/01/caderno2-docped.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

**CASA DE APRENDIZAGENS. Educação Infantil, Fundamental I e II.** Perdizes, SP, [20--?]. Disponível em: <https://casadeaprendizagens.com.br/>. Acesso em: 6 maio 2023.

**CASTRO, R. M.; ROSAR, D. R. ANÍSIO TEIXEIRA: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.** In: X ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, [S.l., s.d.]. p. 1830. Disponível em: [https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2006/inic/inic/05/INIC000085%20ok.pdf](https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2006/inic/inic/05/INIC000085%20ok.pdf)

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

**COLEGIO MARISTA. Projeto Pedagógico**. Brasília, DF. Disponível em: <https://brasil.colegiosmaristas.com.br/diferenciais/projetos-pedagogicos/>. Acesso em: 1 dez. 2024.

COSTA, Paula Soares da. **A arte como expressão da criança na abordagem Reggio Emilia de educação da infância**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/46cd733f-dc22-483c-92fa-eb7fe5022a4c>. Acesso em: 20 jun. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Introdução. **Há vida sem narrativa?** In: DELORY-MOMBERGER, Christine; NÓVOA, António (Orgs.). *Biografização, escritas de si e formação*. Natal: EDUFRN, [s.d.]. p. 20-49.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **A/r/tografia: como metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

EL BANAT, Ana Kalassa. **Ensino de Arte Moderno x Pós-Moderno e as Escolinhas de Arte do Brasil**. YouTube, 27 ago. 2020. 1 vídeo (59min26s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IIM3qEBfm8E>. Acesso em: 5 jul. 2025.

**ESCOLA PARQUE 210/211 SUL**. [S.l.], [20--?]. Disponível em: <https://alemdalinhaocosturice.wixsite.com/escolaparque210sul>. Acesso em: 10 jun. 2023.

**Escolinha de Arte do Brasil: História e presença na Arte-Educação.** [Vídeo]. YouTube, [s.d.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FZKK7OuF5QI&t=5s>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FERNÁNDEZ, Tatiana; CASTRO, Rosana de. **Os artistas como pesquisadores na virada pedagógica da arte.** Pro-Posições, Campinas, SP, v. 33, e20200033, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0033>.

FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. **MO(VI)MENTOS AUTOBIOGRÁFICOS: historiando fragmentos narrativos de experiências de vida docente e discente em artes visuais.** 2015. 329 f. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Brasília, 2015.

FOCHI, Paulo Sérgio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil - OBECI.** 2019. Tese (Doutorado em Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO\\_SERGIO\\_FOCHI\\_rev.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO_SERGIO_FOCHI_rev.pdf). Acesso em: 20 jun. 2024.

FRAZ, Joanne Neves et al. **O pensamento educacional de Anísio Teixeira: democracia e a escola.** Ensino & Pesquisa, União da Vitória, PR, v. 22, n. 2, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.2.8366>. Acesso em: 5 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise. **O Papel do Ateliê no Educação Infantil – a inspiração de Reggio Emilia.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 1-10.

GAZETA DO POVO. **Escolas Parque: por que o modelo pensado por Anísio Teixeira não deu certo.** [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/escolas-parque-por-que-o-modelo-pensado-por-anisio-teixeira-nao-deu-certo-bf2rpd9rvhgsv2n1x6w40its/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

GUIMARÃES, Leda (Canal). **Escolas Parques e Pavilhões Industriais** [Entrevista com Cleber Cardoso Xavier]. YouTube, 3 jun. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1qL6OW5lItU>. Acesso em: 13 jul. 2025.

HERNÁNDEZ, Fernando. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **A/r/tografia: como metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. p. 65–86.

**História do Ensino de Arte no Brasil**. [Vídeo]. YouTube, [s.d.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KyjPjAM784o>. Acesso em: 20 jun. 2024.

INTENSIVO PEDAGÓGICO. **As cem linguagens da criança: a Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância – vol. 1**. YouTube, 2021. 1 vídeo (14min 53s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9XH8szdt7YE>. Acesso em: 1 jul. 2025.

IRWIN, Rita L.; SPRINGGAY, Stephanie. **A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática**. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). *A/r/tografia: como metodologia de pesquisa*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. p. 137–153.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LACHINI, Deborah Gomes. **O sentido e o papel do ateliê na educação infantil: a experiência das escolas Reggio Emilia**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicopedagogia) – Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/1001?show=full>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

MULLER, J. C.; NASCIMENTO PORTES, A.; DELFINO, D. L. **O ateliê de arte na Educação Infantil: diálogos entre Brasil e Itália**. Revista Digital Do LAV, [Santa Maria], v. 14, n. 2, p. 083–108, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1983734865557>.

NASCIMENTO PEREIRA, Maria Goreti do. **Ateliê escola: um espaço de criação e fruição estética**. 2016. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Programa Prof-Artes, Departamento de Pós-Graduação em Teatro, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: [https://www1.ceart.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/739/maria\\_pereira\\_artigo.pdf](https://www1.ceart.udesc.br/arquivos/id_submenu/739/maria_pereira_artigo.pdf). Acesso em: 20 jun. 2024.

NAZAGA E NAS ARTES. **Ano Augusto Rodrigues 2013: JB homenageia Escolinha**. Wordpress, 2012. Disponível em: <https://nazagaenasartes.wordpress.com/2012/11/13/ano-augusto-rodrigues-2013jb-homenageia-escolinha/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PEREIRA, J. R. **A Abordagem Educacional de Reggio Emilia para a Primeira Infância: uma visão de Pedagogia Participativa e da Escuta**. Revista Portuguesa De Pedagogia, v. 55, e055003, 2021. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/8641>.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REGGIO CHILDREN. **Ateliers**. Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/en/rc/ateliers/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

REGGIO CHILDREN. **Reggio Emilia Approach**. Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/>. Acesso em: 2 fev. 2023.

REGGIO CHILDREN. **Timeline – Reggio Emilia Approach**. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/timeline-en/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

ROCHA, Adriana Camila Machado da. **O ateliê na escola da infância em Reggio Emilia: espaço e ambiente potencializador do pensamento criativo da criança**. 2023. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1927#preview-link0>.

RUBIZZI, Tiziana Filippini. O parceiro, promotor do crescimento e guia: os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 157.

SÁ, Alessandra Latalisa de. **Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia**. Revista Paidéia, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1281>.

SOUZA, Edilson de. **Um plano educacional para um novo tempo: Anísio Teixeira e as escolas classe/escola parque de Brasília**. Caderno Eletrônico de Ciências

**Sociais**, Vitória, v. 3, n. 2, p. 39-52, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/karuh/Downloads/pmagal,+3.Um+plano+educacional.OK.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

VARELA, Noemia de Araújo. **A formação do arte-educador no Brasil**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/930344402/A-formac-a-o-do-arte-educador-no-Brasil>. Acesso em: 15 março. 2023.

VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de. **Democracia, educação e escola: pela inclusão educacional**. Educação, v. 45, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644435464>.

VASCONCELOS, Rafaella Lira Silva dos Santos; WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Traçados da arte-educação nas escolas-parque de Brasília: escrevendo uma história na Capital. COMCENSO: Revista Científica da Secretaria de Estado de Educação do DF**, Brasília, v. 10, e0240106, 2023. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/792/488>. Acesso em: 20 jun. 2024.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. São Paulo: Phorte, 2017.

XAVIER, Cleber Cardoso. **Escola Parque: apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino de Arte no Brasil**. 2017. 291 f. Tese (Doutorado em Arte) —Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

