



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL

ANDRÉIA FORMIGHERI



# Ateliê

na pré-escola:

uma perspectiva  
de planejamento

PORTO ALEGRE  
2019/1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

ANDRÉIA FORMIGHERI

Ateliê na Pré-Escola:  
**Uma Perspectiva de Planejamento**

Porto Alegre  
1º semestre  
2019

Andréia Formigheri

Ateliê na Pré-Escola:  
**Uma Perspectiva de Planejamento**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia..

Aprovada em 03 de julho de 2019.

---

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

---

Prof. Dra. Liliane Ferrari Giordani

---

Prof. Dr. Marcelo de Oliveira da Silva

Andréia Formigheri

Ateliê na Pré-Escola:  
**Uma Perspectiva de Planejamento**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia..

*Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho*

Porto Alegre  
1º Semestre  
2019

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Leandro, meu noivo, que esteve comigo durante toda a graduação passando noites em claro, ajudando na produção de materiais pedagógicos e me motivando a buscar meus objetivos. Obrigada por fazer parte da minha vida, te amo.

À minha guerreira mãe, Selmira, que desde criança me incentivou aos estudos e fez o possível e o impossível para realizar meus sonhos. Se hoje sou assim é porque sou reflexo de todo o seu amor e dedicação.

Ao meu orientador, Rodrigo Saballa de Carvalho, que não tenho palavras para descrever o quanto sou grata pelo companheirismo e incentivo desde o Seminário IV. Além de professor, um amigo que me incentivou e esteve ao meu lado durante os momentos mais difíceis. Obrigada, Rodrigo, de todo meu coração.

Aos meus sogros, Marines e Carlos Renato por me acolherem como filha e incentivarem durante essa jornada. Ao meu cunhado Eduardo, pelo apoio e incentivo para escrita deste trabalho.

Ao meu trio maravilha da Faculdade de Educação, Daniela Niederauer e Bibiana Garcia que estiveram comigo nessa caminhada de se constituir como docente e compartilharam as manhãs com café baristo, compartilhando além dos anseios acadêmicos as questões da vida.

À minha amiga Gabriella Verfe, que sempre me inspira com o seu jeito de vera vida e que prova cada dia que os sonhos são reais. Ao Charles Garcia que colaborou muito pouco com esse trabalho, mas esteve presente durante vários momentos de estudo tornando esses mais leves e engraçados.

Ao Projeto Camaleão, ONG de apoio ao câncer que me acolheu e incentivou a retomar a vida após o diagnóstico de câncer. Flavia Maoli, Luthiane Pisoni, Ana Avila e Leon Golendziner que com o psicodrama me mostraram que é possível colocar o câncer no lugar dele e viver.

À todos professores e crianças que tive a oportunidade de conviver nesse processo de formação e aprender um pouco mais sobre como me constituir como professora. Principalmente à escola que possibilitou a realização do meu estágio curricular o qual realizo minhas análises nesse trabalho.

Acima de tudo, agradeço a Deus pela oportunidade de ressignificar a vida e colocar pessoas maravilhosas no meu caminho.

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso propõe-se apresentar o ateliê como forma de planejamento na pré-escola a partir de uma análise feita de documentos legislativos que amparam à Educação Infantil e abordam os principais direitos de aprendizagens, as inspirações que fundamentaram a construção do ateliê e os registros da prática docente do ateliê *Ebuli-ção: corpo e movimento*. Desse modo, para análise metodológica foram utilizados registros resultantes das vivências do estágio obrigatório curricular do curso de pedagogia, no segundo semestre de 2018, em uma escola conveniada com a rede municipal da prefeitura de Porto Alegre. Diante disto, buscou-se refletir sobre as possibilidades envolvidas entre a prática do ateliê bem como os processos de investigação, brincadeira e descobertas das crianças documentadas através de mini-histórias, aqui apresentadas como relato de experiência e do processo de construção docente.

**Palavras-Chave:** Educação Infantil. Pré-Escola. Currículo. Planejamento. Ateliê.

FORMIGHERI, Andréia. **ATELIÊ NA PRÉ ESCOLA:** uma perspectiva de planejamento. Porto Alegre, 2019. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

## LISTA DE TABELAS & FIGURAS

Figura 1.Florescéis: os pincéis naturais.....	12
Figura 2.Reggiolnspired Music Learning.....	42
Figura 3.Meu corpo naturalmente dança.....	46
Figura 4.Neonzando.....	56
Figura 5. Que grito foi esse?.....	61
Figura 6.Livro "Que Dança é essa?" e Fernanda de Souza Almeida.....	63
Figura 7.Simona Lobefaro e Alessandro Lumare.....	64
Figura 8.Segni Mossi.....	65
Figura 9.Desenhança e Guadalupe Rausch.....	66
Figura 10.Ernesto Neto.....	67
Figura 11.O fotógrafo também dança.....	68
Figura 12.Órion e o escuro.....	69
Figura 13.Light balance.....	70
Figura 14.Andy Goldsworthy.....	71
Figura 15.Creactectura.....	72
Figura 16.O ateliê.....	73
Figura 17.Arquivo pessoal.....	78
Figura 18.Propostas do ateliê.....	82
Figura 19.Planejamento semanal.....	86
Figura 20.Croquis.....	89
Tabela 1. Planejamento.....	84

# SUMÁRIO

1.Falando sobre Vivenciar .....	12
2.Currículo e planejamento na Educação Infantil: das concepções às práticas .....	19
2.1.O currículo da Educação Infantil e as DCNEIs .....	24
2.2.O currículo da Educação Infantil e a BNCC.....	28
2.3. Do currículo ao planejamento na Educação Infantil: dos modos de pensar a prática pedagógica .....	36
3.Ateliê: uma inspiração em Reggio Emilia .....	43
3.1.Ateliê como forma de planejamento: sob lentes brasileiras.....	47
4.A perspectiva metodológica da investigação .....	54
4.1.Observar a ação .....	57
4.2.As <i>ins-pirações</i> .....	62
4.3.O Ateliê .....	75
4.4.Fundamentação Teórica.....	80
4.5.As propostas do ateliê .....	84
4.6.Planejamento Semanal .....	87
4.7.A elaboração dos croquis.....	89
5.A documentação docente através de mini-histórias .....	93
6.Considerações Finais .....	110
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICE .....	118



Figura 1. Florescéis: os pincéis naturais – Arquivo da autora

# 1. Falando sobre Vivenciar

Permitir-se.

Permitir-se descobrir o mundo e seu pertencimento a ele, a vivência. Esse é o sentimento que a imagem acima nos remete. Ao realizar uma análise da composição, é possível contemplar uma lona amarela com respingos de tinta preta, verde, rosa, ou ainda, um composto de cores já irreconhecíveis, um papelão que registra uma sequência de movimentos acompanhados por tintas, um pequeno artista com seu joelho respingado, talvez pelos movimentos realizados anteriormente na pintura da tela, um pincel engendrado com um graveto de laranjeira, um barbante e flores e uma mão com uma pintura heterogênea, ora com riscos finos ora com aglomerados de tinta.

Para além desse registro, a cena que ocorria neste momento mostrava uma criança pequena na pré-escola, permitindo-se entrar no estado de arte, construindo-se a partir de uma proposta realizada no planejamento de um ateliê. Neste momento, ela permitia-se ser pintor e tela, vivenciar a sensação de segurar o galho craquelado e, simultaneamente, a suavidade do pincelar da flor com a tinta.

Ao refletir sobre a Educação Infantil e sua função na Educação Básica, ancora-se na Lei nº 9.394/96, em seu artigo 22, cujas finalidades são: desenvolver o educando, assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e, fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, ou seja, as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo e constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades.

Diferentes são os sujeitos formadores desse espaço: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas<sup>1</sup>, professores, gestores e famílias. Todos articulam um currículo plural estrutural de organização escolar, planejando um “projeto

---

<sup>1</sup> Utilizo os termos “bebês”, “crianças pequenas” e “crianças bem pequenas” com base no documento “PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – Bases para a reflexão sobre orientações curriculares”, produzido pelo MEC, Secretaria da Educação Básica e pela UFRGS, tendo a professora Maria Carmen Silveira Barbosa como consultora. O qual, propõe nomenclaturas diferenciadas para destacar as especificidades, considerado bebês de 0 a 1 ano e 18 meses, crianças bem pequenas de 19 meses à 3 anos e 11 meses, e crianças pequenas de 4 anos à 6 anos e 11 meses.

político pedagógico”, de acordo com a Lei nº 9.394/96, que fundamenta a identidade escolar, a compreensão das políticas educacionais e referenciais teóricos que justificam o planejamento. Nas Diretrizes, de acordo com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a definição de currículo foca a ação mediadora da Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e, também, os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla. Fundamentado no despertar de interesses das crianças, as quais são sujeitos históricos e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, vivenciam e constroem sua identidade pessoal e coletiva, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo uma cultura.

Nesse aspecto, a criança é o centro do planejamento curricular da Educação Infantil, que engloba um olhar sensível em todos os tempos e espaços que desfrutam na escola: momentos de alimentação, o descansar, a relação com os adultos no espaço, entonação da voz e os contatos corporais, os objetos que manipula, as narrativas construídas no cotidiano. Todos esses aspectos constituem o desenvolvimento cultural, no qual a criança pequena atribui sua singularidade e seu sentido às diferentes linguagens que utiliza, construindo seu significado de cultura.

Assim, as experiências vividas na Educação Infantil devem, de acordo com Faria (2012), propiciar diversos momentos e possibilidades:

Evidencia-se, dessa forma, o papel das Instituições de Educação Infantil, ao organizar seu currículo, de possibilitar que as crianças vivenciem o máximo de experiências, partindo daquelas que suas condições concretas de vida lhes permitem acessar e ampliando seus conhecimentos sobre o mundo. Evidencia-se, ainda, como seria inadequado limitar as possibilidades de exploração desse mundo a conteúdos e formas fechadas, restritas, inflexíveis, que não consideram as múltiplas dimensões do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e que não se abrem para os interesses das crianças. (FARIA, 2012, p.13).

É preciso pensar na Educação Infantil como um espaço que possibilite o encontro de explicações pela criança, sobre o que aconteceu ao seu redor e

consigo. Propiciar diferentes linguagens e valorizar o espaço, os materiais dispostos em sala de aula que permitam o jogo simbólico e as brincadeiras, a fim de contemplar princípios éticos como: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; princípios políticos: garantia de direitos de cidadãos, exercício da criticidade e do respeito democrático; e princípios estéticos: voltados para valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Nessa perspectiva, a meta do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil é ser suporte para as crianças pequenas em suas descobertas cotidianas, criando vínculo afetivo institucional educacional e com o mundo, acolhendo e convivendo com as diferenças entre as pessoas. Nós, professores, desempenhamos um papel fundamental para proporcionar esse ambiente, que deve ser rico de experiências para exploração ativa e compartilhada que constroem significações nos diálogos.

No que tange à Educação Infantil, educar e cuidar são deveres indissociáveis do processo educativo. Nesse contexto, creches e pré-escolas aliam-se a grupos de gestores, professores e à família, a fim de articular um currículo que, segundo Rodrigues (2015), desenvolvam as capacidades mentais e motoras da infância. Para isso, o professor precisa estar ciente de seu papel em sala de aula, refletindo, selecionando, organizando, planejando, mediando e monitorando o conjunto das práticas e interações acerca da intencionalidade às práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, o planejamento se destaca como essência fundante para o cotidiano escolar, uma vez que o professor organiza os tempos e espaços vivenciados pelas crianças.

De acordo com Ostetto (1992), os tempos organizados pelo professor podem resultar em diferentes tipos de planejamentos na Educação Infantil, os quais podem se basear em construção de listas de atividades, onde o professor lista, sem nenhum objetivo pedagógico, os conteúdos a serem trabalhados nos intervalos dos hábitos

rotineiros - higiene, hora do sono, momentos de refeição. Nas datas comemorativas, onde o planejamento se desenvolve em torno do calendário e de datas selecionadas pelos adultos. Nos aspectos do desenvolvimento, que se voltam para o físico-motor, afetivo social e cognitivo, de acordo com as fases do desenvolvimento infantil, na perspectiva exclusiva de estimulação. Em áreas do conhecimento contemplando conteúdos básicos das quatro grandes áreas de conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências sociais e ciências naturais; e em projetos. De acordo com Schmitt (2006), o planejamento por projetos se baseia na construção horizontal, no qual realiza-se uma leitura de grupo e cria-se um planejamento conforme o interesse do grupo.

No entanto, recentemente aprofundando a ideia de planejamento, com base na subjetividade de cada criança pequena e, ousando pensar algo que potencialize individualmente cada aprendizagem, um planejamento com intencionalidade que extrapola, transforma e se reinventa, a prática do ateliê tem conquistado espaço na educação brasileira. Inspirado em uma prática, surgiu na década de 90, numa cidade italiana conhecida por Réggio Emilia, o significado de planejamento único foi ressignificado, pensando na construção individual humana de cada criança pequena: ateliê como forma de planejamento. Baseado no trabalho de Lóris Malaguzzi, de acordo com Rinaldi (2014, p. 16) "As escolas são ambientes organizados que oferecem ao ser humano um espaço de vida. [...] lugares envolventes para crianças e adultos, acolhendo-os numa rede de relações em um campo de possibilidades criativas de expressão e de comunicações múltiplas".

Ao pensar em criança e criar, a construção do ateliê configura-se como um espaço potencializador, voltado para a sensibilidade de conhecer a si mesmo e o mundo ao redor, buscando a construção de um ambiente de múltiplas linguagens onde, através de propostas, coloquem-na em contato com produções artísticas que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010), relacionam a interação das crianças com diferentes manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

Nesse aspecto, o aparato legislativo da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (2017) firma os direitos de educação e desenvolvimento na Educação Infantil, consistindo no ato de conviver com os sujeitos pertencentes na turma, ora partilhando diferentes momentos e utilizando de diferentes linguagens, sejam eles em grandes ou em pequenos grupos, propicia a ampliação do conhecimento de si e do outro. O brincar é assegurado ao longo de todos os dias, a fim de ampliar o repertório cultural, criativo, imaginário, referentes às experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Participar e expressar, como fomentadores do protagonismo infantil, através do diálogo, das emoções, sentimentos, criando hipóteses para organização do ambiente e das propostas realizadas no ateliê, além do constante processo de exploração dos diversos movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza. Construir através da arte, dos traços, da ciência e da tecnologia o si.

Coincidente, Pilotto (2007) afirma que todo conhecimento humano advém de duas raízes: a sensibilidade e o entendimento:

Existem duas raízes do conhecimento humano – a sensibilidade, pelas quais os objetos são dados a alguém, e o entendimento, pelos quais os objetos são pensados. Sensibilidade designa a intuição como o modelo de apreensão empírica. Ser sensível é estar sintonizado com a relação entre objetos e situações e compreender esta relação/mensagem, que pode ser explícita ou implícita e que é apropriada e internalizada por nós de forma lógica ou não. (PILOTTO, 2007, p.116).

Nessa perspectiva, a partir da sensibilidade e do entendimento, a temática desse trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia advém de uma caminhada de 4 anos, estes, destinados a muitos questionamentos e estudos sobre como se constrói o professor e, neste caminho, o meu fazer docente, neste caso, voltado para reflexão sobre como é planejar um ateliê e como aplica-se essa prática na educação infantil.

Os objetivos apresentados nesse trabalho são: 1. analisar as concepções de currículo na Educação Infantil e nos documentos legislativos acerca das crianças; 2. o

ateliê como possibilidade de planejamento na Educação Infantil; 3. analisar os registros e documentos produzidos na prática do *Ateliê Ebuli-ção: movimento em ação*.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> As imagens das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, que aparecem no decorrer do texto são todas advindas de meu relatório de Estágio de Docência na Educação Infantil. Nesse sentido, por questões éticas, o uso de tais imagens foi autorizado mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais das crianças. O nome das crianças utilizado nas mini histórias que serão apresentadas é fictício, tendo em vista a preservação da identidade das mesmas. Além disso, o assentimento das crianças, ocorreu durante o processo de estágio docente. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido se encontra nos apêndices do TCC.

# 2. Currículo e planejamento na Educação Infantil: das concepções às práticas

Educação Infantil é a mais jovem etapa de ensino a ser amparada pela Constituição Federal de 1988 e que abrange maior responsabilidade, voltada para educação das crianças, envolvendo os cuidados nos primeiros anos de vida e, em seu processo de desenvolvimento e inserção social. No Brasil, destacam-se alguns documentos legislativos importantes, os quais buscam sustentar a garantia do atendimento e orientações pedagógicas necessárias para essa etapa da Educação Básica. Legislações como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o Referencial Curricular para Educação Infantil de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2009 são alguns dos documentos que colocam a Educação Infantil como direito da criança.

Pensar na Educação Infantil é pensar em um espaço de complementariedade à educação, e para isso é necessário uma organização escolar. O currículo, conforme Kramer (2001) é uma obra de equilíbrio entre a teoria e a prática, configurando-se como instrumento de apoio a organização da ação escolar e, sobretudo, na atuação de professores. Ao reconhecer a criança como um sujeito social, histórico e de direitos, deve-se pensar na construção de um currículo que possibilite a integração entre os diferentes aspectos do desenvolvimento humano. Assim, a criança “que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos, produzindo cultura.” (BRASIL, 2010, p. 12).

Pensar em currículo na Educação Infantil é direcionar o olhar sensível para as crianças e elaborar inúmeras possibilidades: como as crianças aprendem e como elaboram suas hipóteses, quais escolhas compõem suas narrativas, o que desperta ou não o interesse. Mas, mais do que isso, o que as crianças podem recriar. Pensar em currículo é pensar em possíveis estratégias que potencializem as aprendizagens e, para isso, é inegável a intencionalidade e o olhar sensível do professor ao organizar o cotidiano escolar.

Para Nascimento (2007), o currículo não pode ser vivido como uma listagem de objetivos e conteúdos a serem atingidos. O currículo é vivo, dinâmico. Ele está relacionado a todas as ações que envolvem a criança no seu dia-a-dia dentro das instituições de ensino, não só quando nós, professores, consideramos que as crianças estão aprendendo. Isso significa pensar e planejar os momentos de higiene, alimentação e, ainda, como estão sendo ofertados os alimentos, a acolhida desde o instante em que a criança ingressa no espaço escolar e de descanso dentro deste espaço, uma vez que esses momentos também possuem potenciais pedagógicos. A partir disso, o currículo prevê espaços de interações entre as crianças, sem a mediação direta do professor e espaços de aprendizagem na interação com os adultos, no entanto, é importante compreender que em todos os espaços as crianças são protagonistas em suas ações.

A Educação Infantil é um lugar de formação humana, ambiente no qual as crianças passam a descobrir o mundo e a se desenvolver tanto organicamente quanto socialmente. Consoante com essa perspectiva, a escola deve ter como objetivos ensinar a recompor os grandes objetos dos conhecimentos – universo, natureza, a vida, humanidade, sociedade, corpo, mente e a história – dos saberes próprios de um novo humanismo – capacidade de acolher os aspectos essenciais dos problemas, a capacidade de compreender as implicações para condição humana e de viver e agir no mundo – e difundir o conhecimento referente a condição humana – degradação ambiental, caos climático, as crises energéticas, a distribuição desigual de recursos, a saúde e a doença.

No que tange ao currículo, de acordo com Barbosa (2009) existem algumas tendências recorrentes na educação infantil. Uma delas é o currículo por área de desenvolvimento, que é voltado para as etapas do desenvolvimento humano estabelecidas pela psicologia, que visam o desenvolvimento infantil a partir de sua evolução motora, afetiva, social e cognitiva, numa perspectiva progressiva e avaliativa. Outra seria o currículo por áreas de conhecimento baseado nas disciplinas

da etapa do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que tem como requisito a transmissão de conhecimentos prévios do professor para a criança.

Concomitante a isto, Barbosa (2009) apresenta o currículo por calendário de eventos, utilizado em muitas escolas, este é elaborado a partir das datas comemorativas determinadas pelo calendário religioso, civil e comercial. Existe também o currículo por controle social, por vezes, é fundamentado na perspectiva de escolas de educação infantil no qual a imagem de infância predominante é a de que as crianças são naturalmente indisciplinadas e precisam de controle emocional, corporal e mental. Há um padrão entre realizar as tarefas escolares adequadamente e, com isso, o currículo assume um caráter de submissão e doutrinação das crianças.

Outros dois exemplos de currículos apresentados por Barbosa (2009) são os mais evidenciados na Educação Infantil: contextos educativos e/ou núcleos temáticos e por linguagens. O primeiro surge a partir da necessidade de contemplar especificidades da vida das crianças pequenas em seus contextos, que por vezes partem de temas geradores e projetos. Já o segundo é pautado nas linguagens, sejam elas verbais, musicais, plásticas, cinematográfica, dentre outras, que tem como objetivo contemplar a multidimensionalidade das crianças.

Esse último, de acordo com Barbosa (2009) não pode ser previamente definido, ele só pode ser narrado uma vez que o currículo acontece no tempo da ação. As famílias e as crianças contribuem com seus saberes, a gestão escolar organiza ambientes que propiciem condições educacionais, e os docentes contribuem com sua formação profissional, buscando concepções de teorias e práticas pedagógicas que orientam sua ação. A base do currículo é a intencionalidade por trás das ações cotidianas, as quais as mesmas não podem ser objetivamente determinadas, no entanto podem ser planejados, tendo em vista sua abertura ao inesperado.

Diante de tantos exemplos de currículos, é compreensível a dúvida sobre qual posicionamento deve-se ter ao ingressar na docência escolar. Referente a isso, se abordará, nas próximas sessões, a concepção de currículo a partir de

documentos legislativos brasileiros e como sucede a organização dos mesmos nas instituições brasileiras de Educação Infantil, focando na pré-escola, momento compreendido por muitas instituições como uma preparação para o ensino fundamental. A partir disso, apresentam-se os tipos de planejamentos e a forma de colocar em prática os currículos, tendo em vista o ateliê como planejamento potencializador, visando quebrar o paradigma de preparação envolvendo as etapas do ensino, voltando-se para o presente e a vivência das crianças, bem como suas aprendizagens na pré-escola, com base nos documentos legislativos referentes à educação no Brasil.

## **2.1.**O currículo da Educação Infantil e as DCNEIs

No que se refere a este tema, a Resolução nº 5 de dezembro de 2009, apresentada como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, (DCNEI), elaborada pelo MEC, fixa diretrizes e propõe princípios e linhas de ação a serem consideradas na elaboração de propostas curriculares nas instituições de educação infantil. Essas diretrizes estabelecem o currículo da educação infantil como conjunto de práticas não neutro, que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

As DCNEI (BRASIL, 2009) reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para nortear as políticas públicas, a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da educação infantil, estabelecendo metas para aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que: garantam condições e recursos para as crianças usufruírem seus direitos civis, humanos e sociais; assumam responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e o cuidado; possibilitem a convivência entre diferentes grupos sociais; promovam a igualdade de acesso e oportunidade educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais às culturas e vivências da infância; e construam novas formas de sociabilidade e subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Sob esse viés, as propostas pedagógicas na pré-escola devem prever condições para o trabalho coletivo, garantindo o reconhecimento, a valorização e o respeito entre as interações, bem como o cuidado ao selecionar e organizar os materiais, os espaços e os tempos para que potencializem as dimensões expressivo-motora, linguística, estética e sociocultural das crianças. Para isso, as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; políticos: dos direitos de

cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. As interações e as brincadeiras se destacam como eixos norteadores do currículo, que tem como objetivo garantir o viver das crianças integrando e promovendo:

- a) O conhecimento de si e do mundo através de experiências sensoriais, expressivas, corporais que contemplem o respeito e a individualidade da expressividade infantil;
- b) O contato com diferentes linguagens a fim de propiciar o domínio gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- c) As narrativas de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, bem como os diferentes suportes e gêneros;
- d) Recriar relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- e) Confiança e a participação nas atividades individuais e coletivas;
- f) A autonomia com relação ao cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- g) Vivências éticas e estéticas com diferentes grupos culturais referentes à construção de identidade bem como as manifestações culturais referentes à música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- h) A curiosidade, a exploração, o questionamento, a indagação e o conhecimento referente ao mundo físico e social;
- i) A utilização de recursos tecnológicos como projetores, computadores, máquinas fotográficas.

Desse modo, as atribuições determinadas pela DCNEI (BRASIL, 2009) apresentam a visão de currículo como algo que não se reduz ao ensino direto e aos momentos específicos de atividades, mas que coloca o foco curricular sobre as ações efetivadas no cotidiano. Tais práticas buscam ofertar para as crianças um

ambiente acolhedor, desafiador, criativo, ou seja, dar-lhes oportunidades para estabelecer relações e apropriar-se de conhecimentos significativos de sua cultura respeitando a singularidade, a potencialidade e a relação com o mundo e o outro.

## 2.2. O currículo da Educação Infantil e a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é um documento de caráter normativo, previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, nº 9.3494 de 1996, que tem como objetivo definir o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Pensar no currículo a partir desse documento leva-me a olhar para a comunhão entre os princípios e valores que reconhecem a educação e tem compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectuais, físicas, afetivas, sociais, éticas, morais e simbólicas.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular menciona os currículos como um papel complementar, que assegura as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica. Referente à Educação Infantil, as aprendizagens essenciais se relacionam não somente com o comportamento, habilidade e conhecimento, mas também, com as vivências que promovem aprendizagens nos diferentes campos de experiências, que se constituem como objetivos de aprendizagem.

Desse modo, pensar em currículo na Educação Infantil requer olhar para os eixos estruturantes, interações e brincadeiras apresentados no DCNEI (BRASIL, 2009), e os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados por este documento que seriam:

- a) **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;
- b) **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;

- c) **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto no planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização de atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando;
- d) **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia;
- e) **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens;
- f) **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, construindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar em seu contexto familiar e comunitário.

Simultaneamente, são estabelecidos por este documento cinco campos de experiências que compõem o cotidiano e as vivências das crianças na Educação Infantil, fundamentais para o currículo escolar. O primeiro campo de experiência, *"Eu, o outro e o nós"*, trata sobre a constituição individual e coletiva que envolve a sociedade e a cultura. Conhecer a si, reconhecer o outro como sujeito igual e a composição do grupo, processo que se inicia no ambiente familiar e amplia para diferentes realidades socioculturais na escola, para seus pares comuns e outros adultos. É na interação do brincar, nas trocas e negociações que contempla esse processo, no entanto é necessária a mediação de nós, professores, para incentivar as interações entre diferentes aspectos culturais. Referente ao ateliê, as interações

possibilitam as diferentes visões e trocas sobre o mesmo material e, além da construção individual, observa-se a construção da coletividade.

O segundo campo "*Corpo, gestos e movimentos*" também está relacionado com a interação com o outro, porém, utiliza-se do corpo como forma de exploração de espaço e dos objetos. A partir das sensações, gostos, sons, texturas, cores, gestos, movimentos e sentimentos, as crianças passam a se constituir e se apropriar daquele ambiente. Testam seus limites corporais, deslocam-se, energizam-se e vivenciam as mais variadas formas de ocupar um espaço com seu corpo. Corporeidade, na perspectiva do ateliê, é fundamental, pois é o corpo que está vivenciando a proposta planejada e criando mecanismos de exploração. Permitir explorar como quiser, onde quiser e da forma que quiser. Reconhecê-lo como único, repleto de vontades e formas de manifestar-se, nesse aspecto, o ateliê é uma fonte de possibilidades e investigações corporais.

Bem como apresenta o nome, "*Traços, sons, cores e formas*", é o terceiro campo de experiência e tem como objetivo contemplar a sensibilidade voltada para as artes, extrapolando as denominações e refletindo na forma de expressão. Esse campo foca também na expressão, contudo, parte da perspectiva criativa de transformação das crianças. É através das vivências que as crianças exercitam a autoria mediante suas narrativas, constroem seu senso estético e apropriam-se da cultura.

Outro campo de experiência é denominado "*Eu, fala, pensamento e imaginação*", no qual a criança, em seu processo de constituição interage, pensa, questiona, coloca-se e vivencia histórias. Nesse campo de experiência, o ateliê permite a construção e a observação de narrativas das crianças, permite-se narrar, incorporar aspectos culturais como signos, marcas e imagens, além da possibilidade de reinvenção no uso de materiais e objetos.

Por fim, o último campo de experiência "*Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*", complementa essas considerações, abordando também questões relativas ao mundo físico e sociocultural da criança. Pertencimento e olhar

sensível para o que a cerca e, de certa forma, está inserida, muito associada às noções tempo-espaciais.

As crianças exploram, usando por vezes um ou, simultaneamente, os campos de experiências, continuamente à realidade e abrem-se e refletem sobre as próprias experiências, descrevendo-as, representando-as e reorganizando-as. A curiosidade e as questões sobre os fenômenos que ocorrem no cotidiano abrem espaço para investigação e pesquisa, que constroem na criança a confiança necessária em suas próprias capacidades de entender e achar explicações. A manipulação e a interação com objetos materiais e símbolos proporcionam a construção de um conhecimento mais estruturado, que explora as potencialidades da linguagem em suas diferentes configurações.

A articulação entre os campos de experiência no cotidiano escolar promove essas aprendizagens, as quais constituem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com base nas especificidades dos diferentes grupos etários da etapa da Educação Infantil, sendo específicos para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas<sup>3</sup>.

Referente ao campo *O eu, o outro e nós* os objetivos baseiam-se no desenvolvimento pessoal, reconhecimento e respeito com seu corpo e do corpo do outro, de relações interpessoais e a construção do sentimento de empatia no reconhecimento do sentimento do outro. Nesse aspecto, as crianças pequenas já se expressam, seja através da fala ou do corpo, de maneira que se faz entender seus diálogos, no entanto, como professores, devemos incentivar a expansão na sua forma de comunicar-se, incentivando a confiança e a autonomia em torno desse processo individual e coletivo, voltando o olhar também para a consciência do ato de estar inserido num grupo e as relações de respeito, empatia e diversidade. Construir, a partir disso, a noção de cidadão pertencente a uma sociedade, com

---

<sup>3</sup>Restrinjo a análise feita no documento para crianças pequenas da pré-escola no qual realizei a prática docente no estágio obrigatório do curso, evidenciando o olhar voltando para os objetivos de aprendizagens referentes aos campos de experiência.

direitos subjetivos que englobam um grupo, onde cada um tem seus direitos e valores conforme suas perspectivas.

O campo de experiência *corpo, gestos e movimentos* compõem o eu do campo anterior, reforçando o conhecimento do corpo dentro da pré-escola e a relação desses com o espaço físico e as possibilidades que o ambiente oferece, sensibilizando também para o autocuidado. Pensar nesse campo referente às crianças pequenas é olhar para elas em sua essência, um corpo que, recentemente, aos poucos passou a desbravar seus limites com relação ao ambiente que está inserida e que, gradativamente, começa tomar ciência de si e ressignifica a todo instante os movimentos, gestos e olhares. É necessário permitir vivenciar a consonância entre o campo apresentado no parágrafo anterior e esse, no entanto, a BNCC (2017) associa, acredita-se que, de maneira errônea e contraditória são utilizados os termos *demonstrar controle e adequação* do uso do corpo em brincadeiras e jogos na perspectiva de doutrinação corporal, o que, por conseguinte está relacionada à heterogeneidade comportamental em salas de pré-escola, preparando-os para o ensino fundamental tradicional.

Outro campo de experiência que, muitas vezes pode ser confundido na pré-escola por conta de seus objetivos de aprendizagens e desenvolvimento serem voltados para a linguagem, é *escuta, fala, pensamento e imaginação*, que tem como objetivo as expressões e a externalização dos sentimentos das crianças pequenas. Este é o campo que tem mais descrição nos objetivos, no entanto atesta-se que muitos professores o consideram, exclusivamente, por ser o mais próximo da alfabetização. No entanto, mais do que conhecer as letras, palavras ou até mesmo escrever o próprio nome, os objetivos se voltam para oferecer suportes para criação de narrativas nas mais variadas formas e gêneros textuais. É permitir-se ouvir a fala da criança, tornar-se pertencente ao pensamento das crianças na pré-escola e impulsionar e navegar junto com elas na sua imaginação.

Concomitante aos anteriores, o campo *espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* tem, por vezes, seus objetivos restringidos ao que

acontece na natureza e no campo matemático, contudo, esse campo é voltado para análise profunda das propriedades e dos objetos. Campo investigador que permite, além de mensurar e classificar, manipular, comparar e relacionar. Desta forma se entendem que esses objetivos são relacionados também aos objetivos do campo de experiência *traços, sons, cores e formas*, que poderia ser o campo com maior número de objetivos, mas, curiosamente, apresenta apenas três: 1. Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações músicas e festas; 2. Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais; 3. Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Uma análise interessante que faço referente aos objetivos de aprendizagem da BNCC (Brasil, 2017) é o porquê *traços, sons, cores e formas* são pouco comparados aos demais. Muitos professores associam esse campo de experiência com o lado artístico, no entanto, o documento limita a expressividade através de atividades, reconhecimento das cores e dos sons. Qual o significado de arte por trás da BNCC (Brasil, 2017) no currículo da pré-escola? Acredito que a arte é fundamental para o desenvolvimento humano na perspectiva crítica, provocadora de novos pensares, motora no que se refere às experimentações com objetos e sociocultural. Através da arte é possível desencadear propostas que abordem as mais diversas linguagens expressivas, além de incentivar a curiosidade, as brincadeiras, o jogo simbólico e a autonomia de crianças pequenas. A arte tem esse poder, de eliminar o olhar automático sobre o mundo e, as crianças pequenas, são os super-heróis perfeitos para vivenciarem esse poder, pois elas vão além do óbvio e prático, constroem e desconstroem suas hipóteses.

A partir do empírico, as crianças pequenas brincam com a sua sensibilidade aflorada de singularidades e permitem-se viver esse estado de arte, que distancia muito das ideias errôneas de produtividade por trás dos currículos. Consoante a

essa discussão, apresentarei, na próxima sessão, as concepções sobre currículos e o papel do professor na organização de planejamentos na pré-escola.

## 2.3. Do currículo ao planejamento na Educação Infantil: dos modos de pensar a prática pedagógica

Segundo Augusto (2013), atividades que não desacomodam e que, por consequência, não despertam sentimento de desafio, como preencher fichas de tarefas simples, ligar pontinhos, colorir desenhos prontos, ou ainda informações que não passam pelo processo de interiorização, não constituem uma experiência transformadora. Pensar em currículo para Educação Infantil, em específico na pré-escola, exige refletir sobre a prática educativa: o que será privilegiado e como serão desencadeadas as experiências de conhecimento com as crianças, no sentido de uma formação mais humana, marcada pelo exercício da resolução de conflitos, pelas descobertas, por uma educação ética, política e estética. (BRASIL, 2009).

Fundamentado na BNCC (BRASIL, 2017), faz parte do trabalho de nós educadores refletirmos, além de selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto de práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Em vista disso, o planejamento é um ato de preparação que antecede a prática docente, baseado no currículo da instituição, no qual o professor prepara-se para receber o outro. De acordo com Dowbor (2008), esse processo de preparação, de forma inconsciente, lida com marcas que tivemos e que faremos nos corpos uns dos outros. Ato mútuo de preparar e receber que, segundo Paulo Freire (1991), em sua docência o educador não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.

Nesse aspecto, pensar em planejamento na pré-escola é pensar no cotidiano e na vivência no espaço. Para além da organização, pensar no currículo é pensar nas concepções e práticas acerca das propostas pedagógicas, mantendo a sensibilidade para a relação mútua entre todos os sujeitos formadores desse espaço. Após tantas marcas de um ensino tradicional clássico, de acordo com Silva (2005), o maior desafio de educadores é pensar em uma educação contemporânea, voltada para o que Dowbor (2008) apresenta como uma educação democrática, a partir de uma humanista, segundo qual todos têm direito ao saber e à cultura.

Educar e cuidar como atos indissociáveis são o que Rocha (1999) apresenta como um estado de complementariedade à educação da família, o professor não oferece apenas aquilo que sabe, mas toda a construção que é feita por trás do processo de interação. Desenvolvimento para além do motor e cognitivo, voltado para as sensibilidades, de modo a contemplar as diversas linguagens da criança, inclusive a linguagem do afeto por trás das relações.

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobre tudo com fins de complementariedade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 à 5 anos de idade. (ROCHA, 1999, p.61)

Pensar nesse espaço de complementariedade, citado por Rocha (1999) na educação, requer uma organização amparativa escolar. Para isso, as experiências, de acordo com Augusto (2013), podem ser vivenciadas a partir de propostas potencializadoras em ambientes coletivos. Pensar desse modo o currículo, é pensar sobre a identidade das crianças e como elas aprendem, se desenvolvem e envolvem-se com suas necessidades e interesses. O que desacomoda? O que tem potencial de provocar inquietações e instigar para construção conjunta do processo de ensino/aprendizagem?

Além disso, a construção do currículo deve passar pela questão que norteia as escolhas vinculadas às propostas pedagógicas, uma vez que os planejamentos, ao serem elaborados, devem articular com os princípios estabelecidos pelos currículos. Não obstante, o planejamento na pré-escola tem sido baseado em conteúdos e formas que, na perspectiva de Ostetto (2012), configuram modelos reducionistas de organização do trabalho pedagógico com as crianças pequenas, que podem seguir uma listagem de atividades ou temas planejados diariamente para preencher o tempo, inclusive os momentos de rotinas. Esses modelos de planejamentos, segundo a autora, podem se basear em "listagem de atividades", em

“datas comemorativas”, em “áreas de desenvolvimento”, em “áreas de conhecimento” ou ainda por “temas”.

O planejamento baseado em listagem de atividades, de acordo com Ostetto (2012), pode ser considerado um dos mais rudimentares modelos de planejamentos, pois está baseado na preocupação do educador em somente preencher o tempo de trabalho com as crianças e não é embasado em princípios educativos. Neste caso, o professor, preocupado com os intervalos de tempo entre um e outro momento de rotina (higiene, alimentação, sono), organiza algumas atividades para realizar durante cada dia da semana e não com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Dessa forma, com o planejamento diário, são listadas possíveis atividades para as crianças desenvolverem. Por exemplo:

- Segunda-feira: modelagem com massinha, quebra-cabeças, hora da história, colorir desenhos.
- Terça-feira: recorte, colagem, hora do lego, música, dobraduras.

E, assim, sucessivamente repetindo a dinâmica de atividades a fim de preencher o tempo. A autora apresenta essa prática pedagógica como “hora da atividade”, pois os demais momentos ligados aos cuidados das crianças não são planejados e não há uma intencionalidade do educador. Nesta forma de planejamento, a criança aparece como sujeito passivo, sem reconhecer suas singularidades e a instituição assume um caráter assistencialista, com uma educação de baixa qualidade, voltada para a moralidade.

Outra forma de planejamento é com base nas datas comemorativas, no qual a prática cotidiana é realizada com base no calendário. A programação é organizada através de algumas datas selecionadas como importantes do ponto de vista do adulto. Segundo Ostetto (2012) as atividades também são listadas, no entanto, se referem a uma data específica, a uma comemoração escolhida pelo calendário. Assim, ao longo do ano são realizadas atividades referentes ao Carnaval, ao Dia de Tiradentes, ao Descobrimento do Brasil, ao dia do Índio, à Páscoa, ao dia

das Mães e, assim por diante, conforme as escolhas da instituição ou dos professores. Por exemplo:

- Dia do Índio: música e coreografia, confecção de cocar, dançar e cantar “como índio”, pintar desenho do índio, recortar figuras do índio.
- Dia das mães: música dia das mães, confecção de lembrancinha, pintura desenho para a mãe.

Referente a esse tipo de planejamento, Osteto (2012) indaga sobre quais seriam os critérios para escolha das datas a serem trabalhados e, quais as concepções de história perpassam tais escolhas, uma vez que as datas comemorativas baseiam-se em uma história única, ignorando as múltiplas facetas da realidade e são destituídas de reflexão. Até que ponto essas marcas ficam no desenvolvimento das crianças? Até que ponto trabalhar com o planejamento fragmentado não se detém a superficialidade e a descontextualização entre os eventos? Ora é trabalhada a primavera e na sequência, o dia da criança. Quais as conexões entre os eventos? Nesse sentido, o professor acaba sendo repetidor, pois todos os anos a mesma experiência se repete, visto que as datas se repetem e não ampliam o repertório cultural das crianças, empobrecendo o potencial de ir além daquele conhecimento. Seria, então, limitar o papel da instituição de educação infantil a reproduzir o que circula na sociedade em geral, ao invés de discutir e questionar as visões sobre o mundo.

Há, também, o planejamento baseado em aspectos do desenvolvimento infantil, no qual a autora já citada apresenta os aspectos que englobam físico-motor, afetivo, social e cognitivo. Nessa perspectiva, a criança pequena é visualizada dentro dos parâmetros da psicologia do desenvolvimento e o planejamento passa a ter características e aspectos para determinar objetivos que estimulem as crianças nas áreas consideradas importantes. (OSTETTO, 2012). Por exemplo:

- g) Desenvolvimento afetivo: objetivo de estimular a criatividade, motivação e curiosidade. Atividades de artes plásticas, música, dramatizações e histórias.

No entanto, esse planejamento se desenvolve em torno de uma ideia de “criança ideal”, que mantém um padrão, segundo a autora, de “normalidade” e nega as especificidades de cada criança real, concreta, historicamente situada, com características diferenciadas e determinadas pelo seu contexto ou origem sociocultural.

O planejamento baseado em tema integrador, tema gerador, centro de interesse ou unidades de experiência é o tipo de planejamento em que há um desencadeador de atividades propostas às crianças. Existe uma articulação entre as diversas atividades desenvolvidas no cotidiano, que funcionam como uma espécie de fio condutor e, que parte do interesse da criança, colocando-a como foco em suas necessidades e perguntas.

- h) Delimitação do tema, elaboração de uma sequência de atividades para a semana, buscando a continuidade entre as propostas a fim de que seja uma aprendizagem significativa para as crianças.

Nesse aspecto as propostas não ficariam soltas, nem seriam desenvolvidas por elas mesmas, com uma intencionalidade explícita tanto na articulação como nos conhecimentos envolvidos.

Por fim, outro método de planejamento conhecido pela autora é o baseado em áreas de conhecimento, no qual a pré-escola assume, em tese, a responsabilidade de contribuir com a universalidade de conhecimentos socialmente acumulados, pois ao mesmo tempo em que a criança se desenvolve, está adquirindo e também produzindo novos conhecimentos. De um modo geral, conforme a autora, o planejamento segue essas orientações, contemplando conteúdos básicos das quatro grandes áreas de conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências sociais e ciências naturais. Basicamente, um momento

preparatório para o período da escolarização. Por exemplo: conhecimento das letras e números. (OSTETTO, 2012).

Todos estes modos de planejamento incidem de um currículo que pré-estabelece a culminância, o ápice de suas propostas. Todos eles têm um desfecho claro e previsto, que diferenciam entre si o caminho para chegar até ele. No entanto, existe outra forma de planejar, que vai ao encontro dos documentos legislativos e, o currículo por linguagens apresentado anteriormente por Barbosa (2009), que não tem estabelecido um produto final, pelo contrário, o final é uma incógnita que será descoberta por todos. Nesse processo, voltado para o currículo através das linguagens, é valorizado o percurso e a vivência antes do produto final.

Pensar num planejamento que contemple esse currículo é inovador. Contemplando essa perspectiva de currículo, a construção de ateliês como forma de planejamento no cotidiano da educação infantil, em específico na pré-escola, tem conquistado espaço na educação brasileira, já que essa prática contempla a subjetividade e a constituição humana de cada criança pequena, além de potencializar o uso de diferentes linguagens. Concepção de criança que observa, questiona, levanta hipóteses, elabora conclusões, faz julgamentos e assimila valores, que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social. Na próxima sessão, abordarei as origens do ateliê em Reggio Emilia, bem como seus princípios e fundamentações teóricas.



Figura 2. ReggioInspired Music Learning

# 3. Ateliê: uma inspiração em Reggio Emilia

O que seria um ateliê? Do francês, *atelier* que significa “oficina” ou “estúdio”. Do latim *astula*, pedaço de madeira ou pedra. Em suas origens, no século XIV, a palavra designava lugar bagunçado. Por isso, o recinto onde trabalhavam os artistas era conhecido como *chantelier*, canteiro de obras, depósito (SILVA, 2004 apud SANTOS, 2009).

Reggio Emilia é uma das 109 províncias de Emilia Romana localizada no norte da Itália. No cenário em meio ao caos pós Segunda Guerra Mundial, famílias e professores da Villa Cella se mobilizaram para construir uma escola para crianças pequenas, no terreno doado por um fazendeiro, com os recursos disponíveis em seus arredores: materiais das ruínas e venda de materiais bélicos, como tanques de guerra e cavalos. Assim, ergueu-se uma escola sem muro, Scuola Comunale dell’infanzia XXV Aprile em 1946, que tinha como objetivo integrar as famílias, a comunidade e escola, conectando-se à cidade e, com entorno físico e social. Rinaldi (2014) apresenta essa escola que oportuniza um ambiente de vida, no qual todos tem possibilidade de criar suas expressões e comunicações múltiplas.

Os educadores de Reggio Emilia reuniram teorias e conceitos de diversos campos diferentes, não apenas da educação, mas também da filosofia, da arquitetura, da ciência, da literatura e da comunicação visual. Eles relacionaram seu trabalho a uma análise do mundo mais amplo e de seus contínuos processos de mudança (RINALDI, 2014, p. 24)

À frente da escola, o educador italiano Loris Malaguzzi estabeleceu as diretrizes pedagógicas do projeto, o qual denominou como Pedagogia da Escuta, na qual a criança é protagonista do seu processo de conhecimento. Como fundamentos teóricos, de acordo com Edwards, Forman e Gandini (1999), Loris Malaguzzi inspirou-se Jean Piaget (1896-1980) e em sua teoria construtivista, onde as crianças elaboram esquemas mediante solução de problemas e, a necessidade de oferecer condições para a aprendizagem. John Dewey (1859-1952) e a sua visão de que o aprendizado é um processo ativo (com experimentações livres) e não transmissão pré-moldada e conhecimento e Lev Vygotsky (1896-1934) com a perspectiva de que o pensamento e a linguagem operam juntos para formação das

ideias e para o planejamento da ação para após execução, controle, descrição e discussão desta ação.

Nossas teorias vêm de diferentes áreas e meditamos sobre elas bem como sobre os eventos que ocorrem em nossas próprias mãos. Contudo, uma teoria unificadora da educação que resume todos os fenômenos do ato de educar não existe (e jamais existirá). Entretanto, realmente temos um núcleo sólido em nossa abordagem em Reggio Emilia que vem diretamente das teorias e experiências da educação ativa e encontra realização em imagens particulares da criança, do professor, da família e da comunidade. Juntas, produzem uma cultura e uma sociedade que conectam, ativa e criativamente, o crescimento tanto individual quanto social (EDWARDS, FORMAN, GANDINI, 1999, p.97)

Em Reggio Emilia o professor aprende a se comunicar com as crianças utilizando diferentes linguagens e valoriza a representação simbólica. Os espaços são organizados para serem ambientes educativos e lúdicos, com momentos de propostas que permitem às crianças explorarem suas linguagens através da arte, pintura, música e pesquisa. Para isso, há espaços denominados ateliês, que tem como objetivo um ambiente que promove a oportunidade de explorar o potencial social, afetivo e cognitivo.

Neste aspecto, o ateliê é um espaço planejado, que tem como objetivo conectar os diferentes projetos das diferentes salas de aulas, com uma sensibilização estética que propicia momentos de exploração individual. Ou seja, é um lugar que, de acordo com Gandini (2012) propicia às crianças a possibilidade de ampliar e explorar seus projetos, com pesquisas e experiências.

O ateliê tinha de ser um lugar para pesquisar motivações e teorias de crianças a partir das suas garatujas, um lugar para explorar variações em instrumentos, técnicas e materiais que usamos para trabalhar. Tinha que ser um lugar que favorecesse os itinerários lógicos e criativos das crianças, um lugar para se familiarizar com semelhanças e diferenças entre as linguagens verbais e não verbais. O ateliê tinha que emergir como o sujeito e o intermediário de uma prática multifacetada; tinha que provocar situações específicas e interconectadas, possibilitando transferir o novo conhecimento adquirido sobre a forma e o conteúdo da experiência educacional cotidiana (GANDINI, 2012, p. 22).

Em Reggio Emilia, além da figura do professor como provocador de oportunidades de descobertas e que atua em pares, outra figura presente e fundamental para o desenvolvimento do ateliê é o atelierista: um professor com formação e educação artística ou, um artista local encarregado do ateliê. Este profissional tem a função de auxiliar no desenvolvimento do currículo, bem como registrar e documentar as propostas realizadas.

Pensar em planejamento é pensar no cotidiano e, conseqüentemente, é pensar no contexto que será colocado em prática. Em Reggio Emilia, por exemplo, esse contexto foi o pós-guerra, firmado por um anseio da comunidade local em abraçar a esperança do novo, livre de muros e ressignificando o contexto ao redor, pois as escolas foram projetadas e idealizadas com esse propósito. No Brasil, o percurso da educação é diferenciado do contexto sócio-político-cultural europeu, são outros valores e outras formas de organização de espaço-tempo escolar que, de certa forma, desafiam constantemente a prática docente.



Figura 3. Meu corpo naturalmente dançante – Arquivo da autora

# 3.1. Ateliê como forma de planejamento: sob lentes brasileiras

Pensar na construção de um ateliê como forma de planejamento no cotidiano da docência foi desafiador, pois, durante meu percurso acadêmico nunca tive contato com essa forma de planejamento, se não no estágio obrigatório. No entanto, ao desmistificar o significado do ateliê, buscando inspiração em Reggio Emilia e o significado para além da construção do espaço e a presença de um atelierista nas escolas, vi sua potencialidade e o quanto é possível, como professora, interligar as experiências que tive, durante seis semestres na Faculdade de Educação, em prática. A concepção de criança como ser único, que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos, assimila valores e que constrói conhecimentos, se apropriando do conhecimento sistematizado. Ser que age no espaço e com o espaço através de linguagens verbais e não verbais.

Lóris Magaluzzi traz em seu poema "Ao contrário, as cem existem" uma reflexão a respeito das cem linguagens: "A criança é feita de cem. (...) A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa e nove. (...) Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem" (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 5). Considerando, então, o desenvolvimento integral das crianças pequenas, é possível perceber o ateliê como uma proposta desencadeadora para potencializar o uso das cem linguagens. É por meio dele que, além de diversas linguagens expressivas, podemos explorar a vivência com o ambiente proposto, o acesso e exploração de materiais não estruturados, a utilização de recursos tecnológicos. Através desses recursos, como professores, podemos incentivar a curiosidade, as brincadeiras, o jogo simbólico, a autonomia, as narrativas, dentre tantos outros aspectos importantes para a constituição da criança pequena.

Para isso, Barbosa (2008) reforça que o planejamento do currículo deve ser significativo tanto para as crianças, quanto para os professores. Não uma repetição contínua de conteúdos, pois o conhecimento não é verdade imutável, mas sim, algo transitório, imperfeito e em contínua pesquisa. Nesse aspecto, observei na prática que o ateliê cria possibilidades de diferentes tipos de investigações, uma vez que

não há limitações para como as propostas serão internalizadas e exploradas pelas crianças pequenas.

Ao pensar em ateliê como forma de planejamento, faço um paralelo com as galerias de artes e os planejamentos voltados para o resultado final na Educação Infantil. Enquanto na perspectiva da galeria de arte muitos planejamentos são feitos pensando no resultado final estético, para ser exposto como forma de decoração, baseado na arte clássica com o intuito do *"bonito"*, o ateliê foca no processo que é elaborada a arte, permitindo e focando na vivência e, considerando o processo de produção, voltado para arte contemporânea como peça-chave, livre do resultado final.

No que tange a legislação brasileira, a Educação Infantil é uma etapa de experiência que tem como eixo estruturante as interações e brincadeiras. Considerando esses aspectos, a BNCC (2017) apresenta cinco campos de experiências que devem estar por trás do planejamento docente que se articula com a proposição do ateliê.

O primeiro campo de experiência, *"Eu, o outro e o nós"*, trata sobre a constituição individual e coletiva que envolve a sociedade e a cultura. Conhecer a si, reconhecer o outro como sujeito igual e a composição do grupo, processo que se inicia no ambiente familiar e se amplia para diferentes realidades socioculturais, na escola, para seus pares comuns e, outros adultos. É na interação do brincar, nas trocas e negociações que se contempla esse processo, no entanto, é necessária a mediação de nós professores, para incentivar as interações entre diferentes aspectos culturais. Referente ao ateliê, as interações possibilitam as diferentes visões e trocas sobre o mesmo material que, além da construção individual, observa-se a construção da coletividade.

O segundo campo seria *"Corpo, gestos e movimentos"* também está relacionado com interação com o outro, entretanto, utiliza-se do corpo como forma de exploração de espaço e dos objetos. A partir das sensações, gostos, sons, texturas, cores, gestos, movimentos e sentimentos, as crianças passam a se constituir

e se apropriar daquele ambiente. Testam seus limites corporais, deslocam-se, energizam-se e vivenciam as mais variadas formas de ocupar um espaço com seu corpo. Corporeidade, na perspectiva do ateliê, é fundamental, pois é o corpo que está vivenciando a proposta planejada e criando mecanismos de exploração. Permitir explorar como quiser, onde quiser e da forma que quiser. Reconhecê-lo como único repleto de vontades e formas de manifestar-se, nesse aspecto, o ateliê é uma fonte de possibilidades e investigações corporais.

Bem como apresenta o nome, *"Traços, sons, cores e formas"*, o terceiro campo de experiência tem como objetivo contemplar a sensibilidade, voltada para as artes, extrapolando as denominações e refletindo na forma de expressão. Esse campo foca também na expressão, porém, parte da perspectiva criativa de transformação das crianças. É através das vivências que as crianças exercitam a autoria mediante suas narrativas, constroem seu senso estético e apropriam-se da cultura. Desse modo, pensar na prática do ateliê é pensar na arte em seu significado, tempo e estado. Longe de ser definida e próxima de ser sentida, para Zoladz (2011), é um estado de liberdade que dá forma, circula o seu universo e enche de cores o vazio, modificando os sentimentos.

Outro campo de experiência é denominado *"Eu, fala, pensamento e imaginação"*, no qual a criança, em seu processo de constituição, interage, pensa, questiona e coloca-se e vivência histórias. Nesse campo de experiência, o ateliê permite a construção e a observação de narrativas das crianças, permite-se narrar, incorporar aspectos culturais como signos, marcas e imagens, além da possibilidade de reinvenção no uso de materiais e objetos.

Por fim, o último campo de experiência *"Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações"*, complementa essas considerações abordando também questões relativas ao mundo físico e sociocultural. Também, pertencimento e olhar sensível para o que a cerca e, de certa forma, está inserida, muito associada às noções tempo-espaciais da criança.

Ao planejar o ateliê para o meu estágio docente, houve uma necessidade inicial de escolher um campo de experiência como destaque e continuidade para as propostas semanais. Contudo, no decorrer da prática docente, pude perceber que cada criança significava aquela aprendizagem de uma forma única, explorando todos os campos simultaneamente e, dando destaque para campos de experiências diferentes da intencionalidade inicial. O ateliê propicia a margem para a exploração de todos os campos e deixa as crianças à vontade para escolher de que forma irá experienciá-lo.

Deste modo, como professora, vivenciei a importância da prática da observação antes, durante e pós o processo do planejamento do ateliê. Colocar-me em diálogo e construir uma relação afetiva com as crianças, no período que antecedeu a prática docente, foi fundamental para construção da relação. Ouvir as crianças pequenas, premissa básica para construção da postura pedagógica do educador democrático que, para Dowbor (2008), assume seu saber para que o educando extrapole; ocupa-se com o outro, levando em consideração a sua história de vida sem tornar-se refém dela; prepara-se para receber o outro de maneira amorosa, acolhedora; reflete a sua prática docente; cria vínculos; realiza intervenções e dá devoluções e dialoga. "Educar é ousar ter coragem, amorosidade e generosidade de marcar o corpo do outro". (DOWBOR, 2008, pg. 71)

Ao me deparar com a organização do ateliê em Reggio Emilia, comecei a me questionar quanto ao papel do atelierista e, por que motivos ele se fazia necessário. Ao aprofundar meus estudos, deparei-me com um paradigma voltado para a formação de professores nos cursos de Educação e, ouse inferir, que isto antecede ao período da graduação, às vivências no período de escolarização e sociocultural. Que espaço a arte ocupa em nossas vidas? Quantas vezes visitamos museus ou nos dedicamos para propostas culturais voltadas para filosofia, danças, pinturas ou teatro? Como trabalharemos isso com as crianças, se em nossa formação acadêmica temos poucas vivências nesse aspecto? O atelierista possui uma visão sensível, moldada na Faculdade de Artes que insere a arte como essência para vida, porém,

nós, enquanto professores devemos buscar referências para além da faculdade de Educação e buscar o nosso desenvolvimento cultural, para que assim possamos oferecer suporte para o desenvolvimento integral das crianças.

A organização estética do ambiente, por exemplo, é fundamental para despertar o interesse das crianças, uma vez que provoca reflexões sobre a arte e sobre o mundo, privilegiando não só o fazer artístico, mas também filosófico sobre o que foi produzido.

A educação estética, neste sentido, apresenta-se como uma das possibilidades de constituir estes novos olhares correspondendo a imperiosa necessidade de acompanhar as mudanças que assistimos e provocamos. Estética porque mobiliza criação. Estética pode sensibilizar apropriações da realidade polifacetada, interpretando-a em suas diferentes formas de apresentação signica. Estética porque supera o estético alçando pensares e fazeres a patamares onde se bricolam inovações. (BURIGO et al., 2007, p.13).

Nesse contexto, o ateliê pode ser considerado, assim como por Barbosa e Horn (2008), um ambiente que ao mesmo tempo acolhe e desafia as crianças, com proposições de momentos que promovam a sua autonomia, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que podem ser promovidas junto a elas. É através da organização do ambiente e da pluralidade de materiais dispostos que a criança interage, uma vez que o material é estático e, segundo Piazza (1997), ele começa ganhar propriedades nas mãos das crianças. Gravetos, folhas, flores, giz, argila, gelo, carvão, tecidos e papéis se tornam ferramentas para criatividade.

De acordo com Fochi (2015), as experiências de aprendizagem das crianças envolvem tempo e demandam continuidade, com o objetivo de garantir o crescimento e a qualidade desse processo. Para isso, é necessário um tempo para que as crianças possam se apropriar e ingressar em seus percursos de investigação; são necessários materiais em quantidade suficiente, para que cada criança não seja constantemente interrompida e possua uma variedade ampliada, a fim de aumentar seu repertório de negociação entre os materiais; precisa também de espaço, pois se faz necessário garantir opções diversas de atuações das crianças em um mesmo

local, sem que as obrigue permanecer em uma mesma atividade por longos períodos; e, assim, precisa do trabalho em pequenos grupos, favorável tanto para as crianças explorarem as propostas sem disputas, quanto para o professor poder direcionar o seu olhar atento para cada criança.

Para isso, apresentarei na metodologia a organização do meu ateliê como forma de planejamento no estágio docente, realizado no segundo semestre de 2018, descrevendo o processo de investigação prévio e as etapas do planejamento do ateliê: 1. Descrição; 2. Campos de Experiência; 3. Justificativa; 4. Inspirações; 5. Fundamentação Teórica; 6. Referências; 7. Quadro continuidade, 8; Quadro Semanal e as propostas.

# 4. A perspectiva metodológica da investigação

As propostas apresentadas nesse trabalho foram planejadas a partir de minha prática docente. Tal prática docente foi decorrente do processo de observação, planejamento, registro e documentação realizados durante o estágio curricular de Educação Infantil no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), sob a orientação do Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho em 2018/2. Deste modo, metodologicamente esclareço que o presente trabalho se pauta em uma reflexão sobre a prática docente, na qual procuro visibilizar o ateliê como um modo de planejamento na Educação Infantil<sup>4</sup>. A inspiração metodológica para a realização do trabalho foi a pesquisa desenvolvida por Aline Shiohara (2009). Em sua pesquisa, a partir da análise de sua prática docente na Educação Infantil, apresenta reflexões a partir dos registros decorrentes da mesma. Nesse sentido, Shiohara (2009) a partir de um conjunto de registros fotográficos, narra a vida cotidiana que pulsa no âmbito do cotidiano vivenciado diariamente com o seu grupo de crianças, evidenciando a importância de que sejam narrados os processos, a partir dos quais se realiza o planejamento dos processos pedagógicos.

Em tal perspectiva, a metodologia empregada por Shiorara (2009), no que diz respeito especificamente a geração de dados e a correlata reflexão sobre a prática, serviu de inspiração para a minha própria investigação. Por essa razão, a materialidade investigativa de meu trabalho é constituída por registros escritos, imagéticos e de áudio, obtidos durante o estágio docente, os quais permitiram tornar visível o funcionamento do *Ateliê Ebuli-ção: corpo em movimento*, por meio da escrita de mini histórias, que serão compartilhadas no último capítulo do presente trabalho.

Portanto, convém esclarecer que o objetivo, no presente capítulo, é o de evidenciar o processo de planejamento do ateliê. Para tanto, o capítulo está

---

<sup>4</sup> Em relação a esse aspecto, esclareço que existem diferentes modos a partir dos quais podem ser realizados os planejamentos na Educação Infantil. A perspectiva do ateliê, entre tantas outras, é apenas um deles. Ou seja, o ateliê é o modo a partir do qual escolhi desenvolver a minha ação pedagógica com as crianças.

organizado a partir de sete seções: 1. *Observar a ação*, onde apresento o processo de observação realizado durante as duas primeiras semanas do estágio curricular; 2. *Inspirações do ateliê*, no qual compartilho as proposições que serviram de inspirações; 3. *O ateliê*; 4. *Fundamentos teóricos* que sustentam a discussão da proposição do ateliê; 5. *As propostas do ateliê*; 6. *O planejamento semanal*; e por fim 7. *O croqui das propostas*.



Figura 4. Neonzando – Arquivo da autora

## 4.1. Observar a ação

O ato de observar é fundamental para o planejamento da prática docente. Atentar o olhar para o momento, para a ação no presente, colocar-se no espaço a fim de compreender o outro, ouvir e deixar-se conectar com as diferentes linguagens utilizadas pelas crianças para se comunicarem, é o desafio que se apresenta à professora. Eis o papel da observação, extrapolar o olhar condicionado das situações cotidianas. Ratificando o argumento, Fortunati (2009) defende que a observação não é um ato neutro, que simplesmente reproduz a realidade. Pelo contrário, segundo o autor, a observação é um ato interpretativo, que traduz intenções, concepções, valores, expectativas e representações do observador sobre aquele que é observado. Em tal perspectiva, Pagni (2011) afirma que, através da observação, o adulto tem a possibilidade de compreender e conhecer os processos de interação, descoberta e aprendizagem das crianças, para depois criar narrativas por meio de palavras e imagens. Observar as experiências das crianças é, sem dúvida, imprescindível para o planejamento docente.

Deste modo, a partir da exposição, considero importante narrar o meu processo de observação, que antecedeu ao planejamento do ateliê que desenvolvi durante o estágio com as crianças. O período de observação do meu estágio de Educação Infantil ocorreu no período de 20 a 31 de agosto de 2018 em uma turma de Jardim I. A observação ocorreu em uma turma de pré-escola, com 24 crianças pequenas e duas professoras, em uma Escola de Educação Infantil conveniada com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

Lembro vividamente, com muitas expectativas e dúvidas sobre como seria esse semestre, daquela manhã de inverno, em que conheci a escola e a equipe diretiva. Acolhedora e receptiva desde o primeiro instante, a gestora da instituição apresentou no primeiro momento aos espaços do prédio – a secretaria, o refeitório, a sala de vídeo, a sala de fantasias, a sala da cama elástica, os dormitórios e os pátios – e, em seguida, um breve resumo sobre a rotina escolar, os hábitos e regras da instituição. O meu olhar deslizava pelas paredes imaginando quais seriam as relações e histórias que viveríamos naqueles espaços.

Em um segundo momento, conheci a equipe docente da escola e as respectivas turmas, as quais reagiram de modo receptivo. Na ocasião, as professoras compartilharam comigo que estavam desenvolvendo um projeto sobre o folclore brasileiro com as crianças. Da mesma forma, as crianças do Jardim I me receberam na porta da sala com muito entusiasmo e curiosidade sobre quem eu era. Entre os abraços calorosos que as crianças me deram e as apresentações, surgiram questionamentos sobre meu nome, idade, quanto tempo iria ficar com a turma e sobre minha configuração familiar.

No decorrer da observação, notei que a rotina da turma era organizada em torno dos momentos de refeição, realizada em grande grupo, com todas as crianças da turma. O ingresso na escola ocorria a partir das 7h30min e, conforme as crianças chegavam, elas retiravam a agenda e o material de higiene bucal da mochila, sendo orientadas a irem até o banheiro e higienizar as mãos para o café da manhã. Em seguida, a professora titular realizava uma roda com a turma para fazer a chamada, utilizando cartões com o nome de cada criança, questionando quem era, qual a inicial do nome, relacionando a letra inicial com outros nomes. Além disso, a professora solicitava que cada criança colasse a sua foto no mural. Ao término da chamada as crianças contavam quantos colegas estavam presentes e quantos haviam faltado. Ao finalizar a chamada, a professora retomava as combinações referentes ao deslocamento até o refeitório, solicitando que as crianças se deslocassem com tranquilidade e em silêncio até o refeitório, ambiente no qual iriam tomar o café da manhã junto com as demais turmas da escola. Neste espaço, as crianças se sentavam separadas por turmas e eram atendidas pelas professoras.

Após o café da manhã, as crianças retornavam para a sala da turma às 8h45min com a professora auxiliar. A professora solicitava que as crianças se sentassem em seus lugares e distribuía alguns brinquedos da caixa nas mãos das crianças ou faziam alguma atividade dirigida. Enquanto algumas crianças demonstravam bastante interesse com os brinquedos, outras optaram por correr e brincar "se jogando no chão", dando cambalhota e jogando capoeira no lado

esquerdo da sala, espaço livre utilizado para dormitório das crianças. As professoras comentavam que as crianças que mais corriam eram as que tinham um comportamento mais difícil e que, portanto, seria necessário "*impor*" limites.

Para manter a organização, a professora titular estipulava lugares pontuais para determinadas crianças não ficarem próximas, buscando evitar atritos. Nas propostas relacionadas com dança e movimento pude perceber que as crianças ficavam empolgadas. Nestas propostas, observando atentamente cada uma das crianças, vi que alguns optavam por um dançar com suavidade e, outros, buscavam pares, e alguns ainda ousavam em passos de dança mais desafiadores.

Neste momento, notei a potencialidade de trabalhar com música, dança, corpo e movimento, já que as crianças evidenciavam um forte desejo de se expressar corporalmente. Nas propostas envolvendo movimento, havia um potencial variado que poderia ser explorado. Era heterogêneo, único, singular.

Um aspecto infelizmente não positivo, mas, que merece destaque, eram os estereótipos reforçados sobre algumas crianças da turma. Notei que muitas crianças eram estereotipadas como bagunceiros, briguentos ou ainda "impossíveis" pelos próprios pares. Havia momentos que entre as próprias crianças isolavam os colegas, devido ao comportamento inadequado deles.

Gradativamente, durante a observação, comecei a me envolver na rotina da turma, uma vez que as crianças passaram do momento de me observar em sala para me inserirem no seu cotidiano. Rapidamente criamos vínculos e gradativamente as crianças passaram a me ver como membro daquele espaço. Afetuosas demais, diariamente eu era acolhida por abraços e histórias empolgantes das crianças sobre suas vidas.

Sensibilidade, esta é a palavra que marcou as duas semanas de observação. Tornar-me sensível ao olhar das crianças que, desde o primeiro instante, me acolheram na turma. Devido esse olhar sensível pude constatar: eles são deusas corporais! Os corpos, ao sentarem-se, durante as atividades de pintura, escrita, entre outras propostas realizadas pelas professoras – gritavam por movimento -

interagem, se empolgam, transformam o momento, um momento de explorar e se divertir! Uma turma com emoção à flor da pele. Assim, a partir da observação, percebi a importância de planejar um ateliê, no qual as crianças tivessem propostas regulares nas quais pudessem se expressar corporalmente. A partir de então, comecei a pensar nos espaços da escola e nas possibilidades que eles ofereciam.



Figura 5. Arquivo pessoal - Proposta Que grito foi esse?

## 4.2. *As ins- pirações*

Considero como *ins-pirações* (do latim, *inspirare*, no português em sopra) todas as influências que, de certa forma, me inspiraram para o desenvolvimento de minha prática no decorrer de minha formação acadêmica e, no processo de constituição como professora no estágio não obrigatório.

Na perspectiva de potencializar a expressão das diferentes linguagens das crianças, as inspirações do ateliê foram pautadas nos trabalhos desenvolvidos por pedagogos, dançarinos, pintores, autores, ilustradores, compositores e músicos que utilizam uma miríade de materialidades para se expressarem artisticamente. Desta forma, tendo como norteadora a imagem da criança “como um ser corporificado, que aprende de corpo inteiro, interage e produz significados no seu agir, experimenta e tem o corpo como expressão de sua imanência do seu estar no mundo” (BEBER, 2014), procurei em diferentes inspirações artísticas um modo de pensar nas propostas que foram desenvolvidas com as crianças. Em tal perspectiva, compartilho a seguir as inspirações do ateliê, apresentando uma breve descrição das mesmas e referências para pesquisa.

**Fernanda de Souza Almeida:**

Fernanda é autora do livro “Que dança é essa?”, Fernanda de Souza Almeida é mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulo, licenciada em Pedagogia e Educação Física e especialista em Psicomotricidade e Dança e Consciência Corporal.



**Figura 6:** Livro “Que Dança é Essa?” da autora Fernanda de Souza Almeida.

Em seu livro, a autora apresenta uma proposta de trabalho pedagógico envolvendo dança na Educação Infantil. Baseada em sua Dissertação de Mestrado, a pesquisadora apresenta os pressupostos e elementos da dança, estratégias e sugestões de práticas para a livre expressão corporal das crianças. Nessa obra, a dança não é vista como coreografia, mas como modo de expressão, como linguagem que se expressa a partir do movimento humano.

### Segni Mossi:<sup>5</sup>

Segni Mossi é um projeto envolvendo arte e dança para crianças. Tal projeto é desenvolvido na Itália por Alessandro Lumare e Simona Lobefaro. Alessandro é um artista visual, ilustrador de livros infantis, formador de professores e atelierista, que tem se dedicado ao trabalho com as crianças. Simona é coreógrafa, pesquisadora de dança, performance e, responsável pela realização de oficinas com crianças em escolas públicas e particulares italianas.

Assumindo que a dança e o desenho são duas maneiras de fazer uma marca, a oficina emerge como um local onde é possível experimentar as consequências dessa percepção. Não é uma atividade multidisciplinar, mas sim uma oportunidade para redescobrir, juntos, uma unidade entre duas línguas que são geralmente consideradas separadas.

Em Segni Mossi, produções gráficas e produções de dança são traços de processos, no qual o interesse baseia-se em viver essas experiências. Um local para experimentar dançar com diferentes materiais, sob projeções, no espaço que elaboram grafismos como uma extensão do próprio corpo.



Figura 7: Simona Lobefaro e Alessandro Lumare.

Nessa perspectiva, o projeto permite que as crianças trilhem um percurso de exploração, experimentação e descobertas juntamente as apreciações. Parte da

---

<sup>5</sup> Projeto Segni Mossi. Disponível em: <<https://www.segnimossi.net/en/>>. Acesso 5 de Junho de 2019

premissa que o desenho e a pintura não precisam ser algo estático, sentado em frente ao suporte. Convidando colocar-se em prática de diferentes linguagens e a compartilhar de forma integrada e cooperativa com seus colegas.

Em Segni Mossi, produções gráficas e produções de dança são traços de processos no qual o interesse baseia-se em viver essas experiências. Local para experimentar dançar com diferentes materiais, sob projeções no espaço que elaboram grafismos como uma extensão do próprio corpo.



Figura 8: Segni Mossi.<sup>6</sup>

Nessa perspectiva, o projeto permite que as crianças trilhem um percurso de exploração, experimentação e descobertas juntamente as apreciações. Parte da premissa que o desenho e a pintura não precisam ser algo estático, sentado em

<sup>6</sup> Frames retirados retirados de VÍDEOS. Disponível em:<<https://www.youtube.com/user/birillow>> Acesso em 5 de Julho de 2019

frente ao suporte. Convidando colocar-se em prática de diferentes linguagens e a compartilhar de forma integrada e cooperativa com seus colegas.

## Oficina Desenhança<sup>7</sup>

Projeto desenvolvido por Guadalupe Rausch, graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que aborda o corpo e a performance através da dança. Inspirado no projeto Segni Mossi, interliga a dança e o movimento como forma de expressão, distante da técnica e da coreografia, o projeto foca a relação entre as essas linguagens corporais.



Figura 9: Desenhança e Guadalupe Rausch<sup>8</sup>

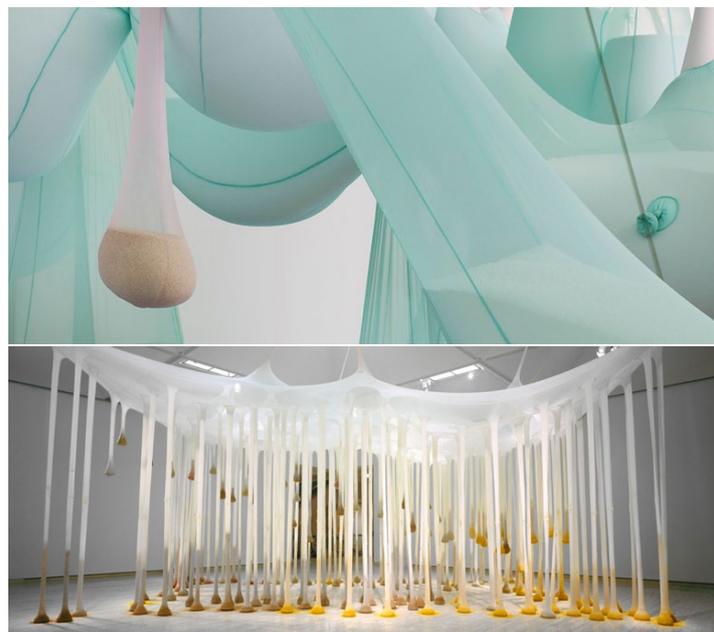
O foco da oficina é criar e recriar proposições que são disparadoras para outras experiências. Inspirada no livro Diálogo/Desenho de Marcia Tiburi e Fernando Chuí, trabalha a filosofia e a música, áreas importantes de atuação de cada um, respectivamente, e têm no desenho um ponto de encontro que motiva algumas reflexões. Nesse aspecto, criar é mover-se como o resultado do diálogo entre dois pares de forças criadoras. Desenha-se no embate entre aquilo que se vê no mundo e aquilo que se poderia ver, relacionando as obras do Salvador Dalí e de outros artistas.

Desenhança. Disponível em <<https://www.facebook.com/desenhanca/>> Acesso em 5 de julho de 2019

<sup>8</sup> Frame retirado de vídeos. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_W6IVQHmU4M](https://www.youtube.com/watch?v=_W6IVQHmU4M)> Acesso 5 de Junho de 2019.

## Ernesto Neto<sup>9</sup>:

Ernesto Saboia de Albuquerque Neto é um artista plástico brasileiro, nascido no Rio de Janeiro na década de 1960. Escultor e cenógrafo, representante da arte contemporânea, se destaca por suas esculturas/instalações com o uso de diversos materiais.



**Figura 10:** Ernesto Neto.

O artista utiliza elementos elaborados em tecidos de lycra, algodão e poliamida, recheados com bolinhas de chumbo, polipropileno, especiarias, miçangas, espuma, algodão, ervas, entre outros. Muitas vezes sua obra cria grandes redes, que o artista chamou de "colônias". Com o uso de tensão, resistência e equilíbrio o trabalho é pendurado no teto, em formato de gotas e enormes cogumelos, criando labirintos que permite o visitante senti-la através de pequenas aberturas na superfície.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa11848/ernesto-neto>> Acesso em: 5 de Junho de 2019.

### Cristiano Prim – exposição: ofotógrafo também dança<sup>10</sup>:

Exposição do fotógrafo catarinense Cristiano Prim, nascido em Blumenau e radicado em Florianópolis, Cristiano realizou um trabalho extenso de registros de dança contemporânea durante 20 anos.

Dentre as companhias acompanhadas estavam o Grupo Cena 11, ElkeSiedler, Eduardo Fukushima, Múltipla Dança, Gira Dança e Arte.Danças, festivais e mostras que passaram pelas lentes do fotógrafo. As coreografias, performances e espetáculos ganharam um novo movimento e composições, expressando a força da dança por meio da fotografia.



Figura 11: O fotógrafo também dança.

Contemplada pelo Prêmio Catarinense de Dança – Edital Elisabete Anderle de Incentivo à Cultura, a exposição apresenta composições de dança apresentadas como uma estratégia de valorização desta linguagem artística contemporânea, oportunizando questionamentos referentes a danças, questões poéticas, históricas, sociais, políticas e tecnológicas.

---

<sup>10</sup> “Fotógrafo Também Dança”. Disponível em <<http://desacato.info/fotografo-tambem-danca->exposicao-de-cristiano-prim-sobre-danca-contemporanea/>> Acesso em 5 de junho de 2019

## Órion e o Escuro<sup>11</sup>

A inspiração parte do livro “Órion e o Escuro” da Emma Yarlett essa perspectiva visa contemplar o escuro como um ambiente propulsor de novas aprendizagens.

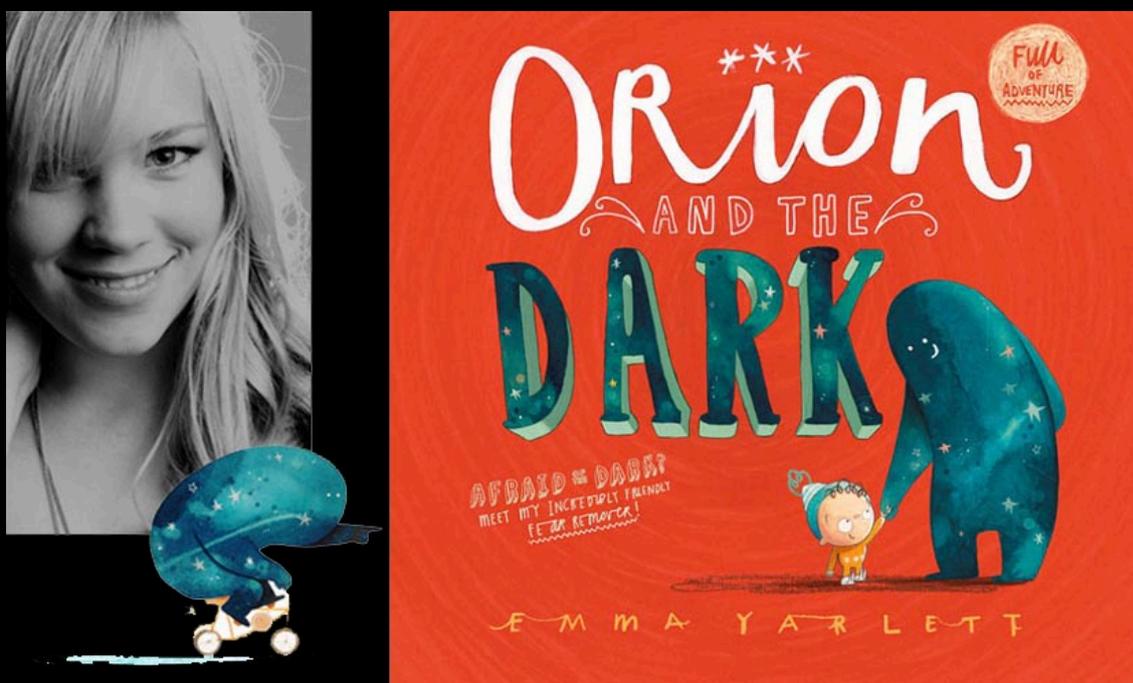


Figura 12: Órion e o escuro.

Assim como na história, Órion descobre que há coisas que só dá para fazer no escuro. No começo, o menino Órion sentia medo de dormir quando ficava tudo escuro, no entanto o próprio escuro surge na história como personagem e apresenta a magia e o potencial deste ambiente.

<sup>11</sup> Disponível em <<https://henryherz.wordpress.com/2014/07/30/interview-with-picture-book-authorillustrator-emma-yarlett/>>. Acesso 5 de junho de 2019.

## Light Balance<sup>12</sup>

Grupo ucraniano, composto por onze dançarinos que ficou famoso ao participar do Britain'sGotTalent, na Inglaterra, em 2014, e chegar até a semifinal do programa. O grupo realiza coreografias e fazem do escuro um espaço de criação para da11nça com a roupa estilizada em neon (led).



Figura 13: Light Balance.

<sup>12</sup> Disponível em: <<https://lightbalance.net/>> Acesso 5 de Junho de 2019.

### Andy Goldsworthy:<sup>13</sup>

O escultor, fotógrafo e ambientalista escocês Andy Goldsworthy transforma, há décadas, elementos que encontra, como folhas, pedras e galhos, em obras de arte. A fim de sublinhar a fragilidade da Terra, os trabalhos de Andy costumam ser transitórios. Acreditando na permanência desses lugares, ainda que a obra desapareça, ela já marcou o espaço.



Figura 14: Andy Goldsworthy.

<sup>13</sup> Disponível em: <<https://www.goldsworthy.cc.gla.ac.uk/>> Acesso 5 de Junho de 2019

## Creactectura<sup>14</sup>

Creactectura é um projeto criado por Irene Fernández, com origem em Cantábria, no norte da Espanha, de desenvolvimento criativo que se utiliza de diferentes linguagens artísticas e propõe a exploração tecnológica e experimentação sensorial. Esse projeto desenvolve-se através da música, movimento, criatividade e artes visuais aplicadas e arquiteturas.

No que se refere à criatividade e artes visuais, aplicadas e arquiteturas, oferecem-se condições para a criação, que propiciem o desenvolvimento da criatividade inata de criança e adultos. Com relação à música e movimento, o objetivo é oportunizar a música como segunda língua através da aprendizagem de técnicas, mas especialmente através do desenvolvimento da capacidade criativa.



Figura 15: Creactectura

Este projeto realiza oficinas regulares e pontuais, formação para profissionais na área de educação e pais, além de projetos artísticos referentes à transformação urbana, o redesenha escolar e a criação de instalações artísticas.

---

<sup>14</sup> Disponível em: <<https://web.facebook.com/creactectura/>> Acesso 5 de junho de 2019.



Figura 16: Arquivo pessoal – Desenhando

## 4.3. O Ateliê

No caso do *ateliê Ebuli-ção* parto da perspectiva de que todo o ser humano é corpo. Corpo que se move, que se expressa e que sente diferentes sensações e emoções. Portanto, o ser humano, a todo o momento, está lidando com o movimento. Seja para realizar tarefas do dia a dia, para trabalhar, estudar e até mesmo para se divertir. E, é no período da infância que essa necessidade de movimento está no auge, uma vez que as crianças brincam, correm, pulam, gesticulam, rolam e se expressam.

Quando criança, temos a experiência de um corpo que está totalmente aberto a aprendizagens e descobertas. Um corpo inquieto, apaixonado pela exploração e pelo contato humano, projetando-se para a leitura dos corpos e os signos que o cercam. Inserido no espaço, o corpo, no primeiro momento, torna-se a primeira forma de comunicação antes da locomoção, uma vez que o bebê recém-nascido começa utilizar esta linguagem para se comunicar aliado com o choro e, posteriormente, o balbuciar. Gestos que, gradativamente, transformam-se em movimentos mais complexos, como o apontar e o tocar, e, por fim, a locomoção. Na Educação Infantil, este corpo, segundo Almeida (2016), tende a ser disciplinado na perspectiva de uma educação tradicional e controladora, ofuscando o papel comunicativo e simbólico. Ratificando o argumento, Carvalho (2005) afirma que geralmente nas Escolas de Educação Infantil, as práticas do cotidiano inscrevem-se em cada corpo, uma dada forma de se ver, de se narrar, de se expressar, de se relacionar consigo e com os outros, designando assim uma posição de sujeito. Por essa razão, conforme o referido autor, como professores, devemos propiciar a criação de espaços – tempos na escola, onde as crianças tenham a possibilidade de se expressar. Ou seja, é preciso “educar corpos que sejam capazes de criar e ressignificar o mundo” (MARQUES, 2012, p. 24). Eis o desafio...

Nesta perspectiva, através do ateliê, procurei contemplar os diferentes modos de aprendizagem apresentados pelas crianças. Para tanto, fundamentada nos documentos curriculares legais com as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNEI (BRASIL, 2009), que destacam a importância de propostas pedagógicas que

potencializem a liberdade de expressão das crianças e, garantam o conhecimento de si e do mundo por meio de experiências corporais e expressivas, encontrei a justificativa da proposição do meu ateliê.

Além das DCNEI (BRASIL, 2009), atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), ratifica o exposto nas Diretrizes, afirmando que o brincar, enquanto direito de aprendizagem, seja assegurado na Educação Infantil, a fim de ampliar o repertório cultural, criativo e imaginativo das crianças. Neste sentido, o ateliê proposto perpassou os campos de experiência apresentados na BNCC (BRASIL, 2017) –O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – por meio dos quais as crianças, durante a realização de meu estágio docente, tiveram a oportunidade de se expressar corporalmente. Assim, destaco dois campos de experiência que nortearam de modo mais ativo o planejamento das propostas do ateliê:

- Corpo, gestos e movimentos – com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro e as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das

crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se. (BRASIL, 2017, p.40)

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

artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2017, p.41)



Figura 17. Arquivo pessoal. – Proposta Meu corpo naturalmente dançante.

## 4.4. Fundamentação Teórica

Ao realizar o planejamento do ateliê, pesquisei autores que tematizassem as relações entre Educação Infantil, criança, corpo e movimento. Na infância, o corpo das crianças está totalmente sensível a aprendizagens e descobertas, já que o mesmo, desde o nascimento, é um modo de expressão. Ora, pensar na relação entre corpo, crianças e movimento é estar atenta ao mundo simbólico infantil. Nesse sentido, o corpo da criança está indefectivelmente relacionado ao saber, ao comunicar e ao aprender. Conforme ratifica Rengel (2008) o “corpo está na mente e mente está no corpo”. Por essa razão, é preciso ultrapassar uma perspectiva biomédica de entendimento do corpo infantil na Educação, não dissociando corpo e mente.

Em tal perspectiva, Rodrigues (2015) reafirma o exposto, no qual a criança pequena na pré-escola está em pleno desenvolvimento de suas capacidades mentais e motoras. Nesse sentido, é preciso que sejam desenvolvidas propostas na Educação Infantil que contemplem diferentes modos de expressão corporal das crianças, por meio de diferentes linguagens. Nesse sentido, consideramos linguagens, símbolos gráficos e plásticos; vibrações sonoras; expressões gestuais; sensações olfato-gustativas etc (FRONCKOWIAK, 2001). Desse modo, a partir das propostas do meu ateliê, procurei potencializar as linguagens verbais e não verbais (JUNQUEIRA-FILHO, 2006) das crianças, a fim de promover a expressão corporal delas, por meio de diferentes materialidades.

Para além da doutrinação e disciplina dos corpos, Marques (2009) afirma a importância de pensarem diferentes linguagens como norteadoras de práticas que envolvam corpo e movimento, como a dança, a música, a arte etc. Nessa direção, a dança como linguagem, segundo Marques (2009), faz-se caminho para compreender, sentir, interpretar e elaborar modos de ser e estar no mundo. Assim, se a criança pequena for capaz de ler seu movimento e o movimento do outro, o espaço ao seu redor e os objetos, será possível realizar uma leitura de mundo. Conseqüentemente, a leitura de mundo implica em estabelecer uma relação pluralista aos corpos. Para isso, positivar os movimentos das crianças e criar

estratégias que rompam com os estereótipos ideais de corpos, criando práticas pedagógicas voltadas para o reconhecimento das diferenças, é um desafio que se coloca para todos os professores na contemporaneidade. Nesse contexto, as propostas envolvendo a liberdade de movimento são contextos ricos para conviver com as diferenças e o respeito entre todas as crianças. Isso, porque, cada criança possui suas individualidades corporais e sentimentais e a sala possui uma multiplicidade de corpos (MARQUES, 2010).

Nesse contexto, outra linguagem importante para expressão corporal é a música. A música sempre fez parte do cotidiano do brasileiro, seja o samba, o funk, o sertanejo universitário, o axé ou o rock (RODRIGUES, 2015). As pessoas estão sempre ouvindo músicas na rádio ou através de aplicativos em seus smartphones. Justamente porque a música inflama os sentidos, acalma, alegra, entristece, traz lembranças e faz refletir sobre a vida. As músicas clássicas, por exemplo, algumas remetem um sentimento de leveza, calma, serenidade. Por isto, utilizar a música na pré-escola vai além de disciplinar, a partir de uma sequência de movimentos repetitivos, objetivando a realização de apresentação nas festividades escolares.

Por essa razão deve-se pensar em músicas que contribuam com novos conhecimentos para as crianças. Reiterando o argumento, Falkembach (2012, p. 64) afirma que “é fundamental que o professor selecione músicas que contribuam com a ampliação do repertório musical das crianças”. É importante que se perceba a vasta diversidade de possibilidades musicais que podem ser utilizadas nas propostas desenvolvidas com as crianças, sem que seja preciso utilizar sempre as mesmas músicas, com gestos coreografados. Nesse sentido, Marques (2010) afirma que “muitas das músicas escolares que incluem movimentos, por exemplo, se restringem a apontar, imitar, “mimicar” com o corpo suas letras – elas abrem pouco espaço para a criação e/ou interpretação pessoal de cada criança”. Ou, se proporciona a música, no entanto restringe os movimentos das crianças que, devem ficar sentadas, ouvindo, somente repetindo e imitando gestos com as mãos. Música deve ser

entendida como liberdade, a música como movimento e, o movimento que deixa rastros.

Prosseguindo a discussão, outra linguagem expressiva que tem relação com corpo e movimento é a do desenho. O desenho, nessa perspectiva, não é considerado mera cópia, reprodução mecânica do original. É sempre uma interpretação, elaborando correspondências, relacionando, simbolizando, significando, atribuindo novas configurações ao original. De acordo com Derdyk (2015) o desenho traduz uma visão porque traduz um pensamento, revela um conceito. Associar o movimento, música e o desenho resultam em algo único, singular. Enquanto desenhavam, as crianças movimentam-se, cantam, dançam, conversam, observam, estando em constante interação umas com as outras. São nestes momentos de troca que muitas crianças incluem traçados ou reorganizam sua criação. Com isso, entendo que o desenho também se constitui em um importante promotor de movimento, já que ele envolve a expressão das crianças.

A partir do exposto, considero que a Educação Infantil pode ser entendida como o tempo e o espaço de experimentar provocações envolvendo corpo e movimento, a partir de diferentes linguagens como a dança, a música, o desenho, entre outras. As crianças pequenas protagonizam ações imaginativas e criativas no espaço em que convivem (PONDÉ, 2010). Consoante a isso, o ateliê proposto no decorrer de meu estágio foi pautado na necessidade de movimentar e desconstruir o disciplinamento dos corpos infantis, para a apropriação de si e do outro, nesse mesmo espaço. Enfim, as crianças são seres corporais, com corpos em movimento (NÓBREGA, 2005).



Figura 18: Propostas do Ateliê

## 4.5. As propostas do ateliê

Após o período de observação e a decisão de planejar um ateliê, cujo foco fosse corpo e movimento, comecei a me questionar sobre qual identidade teria a minha proposta. Como cursei durante três semestres o curso de Engenharia Metalúrgica, a física e a química se fazem presentes em mim. A partir disso e das semanas de observações, utilizei uma analogia com o processo de ebulição da água, relacionando as crianças e toda energia observada nelas com as partículas da água durante esse processo. Por essa razão, intitulei o meu ateliê como *Ebulição: movimento em ação*.

Portanto, o ateliê proposto teve como objetivo potencializar a expressão corporal das crianças e a manifestação das mesmas a partir de diferentes linguagens, por meio do movimento livre e criativo de seus corpos. A partir de referências da literatura, da dança, da música e das artes visuais, iniciei um processo de pesquisa e de planejamento de propostas de expressão corporal, que envolvesse a participação e o envolvimento das crianças. Nesse sentido, realizei o planejamento de propostas – envolvendo corpo e movimento – que seriam desenvolvidas com regularidade durante todas as semanas do estágio docente. Assim sendo, a fim de tornar mais clara a exposição, descrevo brevemente a seguir cada uma das propostas desenvolvidas no contexto do ateliê<sup>15</sup>:

1. Yoga dos Bichos;
2. Descobrimo o próprio corpo;
3. E se o pé fosse mão?
4. Congela dos corpos;
5. Pirando o cabeção;
6. Desenhando a música;

---

<sup>15</sup> Esclareço que estou focalizando nessa seção especificamente as propostas relativas ao ateliê. Durante o decorrer das manhãs de estágio, também eram desenvolvidas outras propostas relativas à vida cotidiana das crianças, como a recepção das crianças no início da manhã, roda, alimentação, etc. – que sem dúvida alguma possui grande relevância no contexto da vida das crianças na escola. Paralelamente ao ateliê, também eram desenvolvidas pelas professoras no turno da tarde, outras propostas com as crianças referentes às demandas da turma.

7. Retrospeciar;
8. Desenhando;
9. Orbitando;
10. O balançar da tela;
11. Desenhando;
12. Órion e o escuro projetado;
13. Dança das luzes;
14. Pó mágico e recipientes brilhantes;
15. Neonizando;
16. Dança dos esqueletos,;
17. Gritoando;
18. Que grito foi esse?
19. Ele gritou por quê?
20. Modelagem de monstros;
21. Se eu fosse assustador?
22. Um dia de monstro;
23. Dança das bolhas gigantes;
24. Pés de bolhas;
25. Pintura movimento das bolhas;
26. Dança das folhas;
27. Meu corpo naturalmente dançante;
28. Dança dos elementos;
29. Pintura com pincéis naturais;
30. Dança folhas com tinta e tecido;
31. Marcas com carvão;
32. Dança do gelo;
33. Dança aquarela.

Como podem ser observadas na descrição das propostas, todas as elas tiveram como foco central as relações entre criança, corpo e movimento. Nesse sentido, em meu planejamento houve uma regularidade na oferta das propostas e, um investimento para que as crianças, em pequenos grupos, tivessem a oportunidade de se expressar corporalmente, constituindo vocabulários. Em vista disso, tendo corpo e movimento como eixos centrais do planejamento, elaborei o quadro a seguir, no qual foram contempladas as propostas durante o decorrer do estágio:

**Tabela 1:** Planejamento.

Setembro	Outubro	Novembro
Corpo Movimento	Movimento no escuro	Natureza
Dança – música	Fotografia	Corpo
Yoga	Dança	Movimento
Desenho	Luz	

# 4.6. Planejamento Semanal

O planejamento semanal era organizado a partir dos objetivos da proposta, tempo, espaço e materiais. Inicialmente, o planejamento era realizado em um quadro semanal, onde eram elencadas as propostas. Posteriormente, a partir do quadro, havia a descrição do planejamento diário, descrevendo as ações com as crianças, os modos de organização e o croqui da proposta.



HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA
07H30	RECEPÇÃO	RECEPÇÃO	RECEPÇÃO	RECEPÇÃO
07H50	RODINHA (COMBINAÇÕES E CHAMADA)	RODINHA  QUE GESTO É ESSE?	RODINHA  DOS BICHOS (CHAMADA)	RODINHA  DOS BICHOS (CHAMADA)
8H15	CAFÉ DA MANHÃ	CAFÉ DA MANHÃ	CAFÉ DA MANHÃ	CAFÉ DA MANHÃ
9H	BRINQUEDÁRIO  MUSICAL J1  CONGELA DOS CORPOS COM MÚSICA	ATIVIDADE  PIRANDO O CABEÇÃO  MOVIMENTO DA LYCRA (PÁTIO DA AZENHA)	ATIVIDADE  EVANGELIZAÇÃO  PASSE	ATIVIDADE  DESENHANDO A MÚSICA  (9H45MIN VIDEO) (9H20MIN PÁTIO IPI)
10H50	LAVAR MÃOS	LAVAR MÃOS	LAVAR MÃOS	LAVAR MÃOS
11H30	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO

Figura 19. Planejamento.Semanal.

## **4.7.**A elaboração dos croquis

Pensar nos espaços e criar uma percepção sobre eles é um desafio em meio à prática naturalizada no cotidiano nas instituições de Educação Infantil. Questionamentos sobre: Quais os espaços as escolas são constituídas? Quais espaços as crianças podem e devem ocupar? Seriam todos? Em quais momentos devem ser ocupados? E como?

A primeira ideia de espaços ocupados pelas crianças dentro das escolas de Educação Infantil são as salas de aula, seguido pelos pátios, bibliotecas, banheiros, sala de vídeo e refeitórios. No entanto, além desses espaços, na escola em que realizei o estágio, também havia inúmeros espaços que não eram percebidos e nem explorados. Desnaturalizar a prática docente a partir de um ateliê envolvendo corpo e movimento foi um desafio. Dessa forma, foi necessário reinventar os espaços da escola de maneira que houvesse uma sedução estética, que instigasse o olhar das crianças (VIEIRA, 2016) e que se configurasse como um convite.

Tendo em vista o exposto, planejar graficamente os espaços nos quais seria desenvolvida a prática docente tornou-se fundamental em minha prática. Pensar no uso dos espaços, no modo como os mesmos poderiam ser explorados pelas crianças e, nas possibilidades dos mesmos enquanto promotores da expressão corporal das crianças foi, sem dúvida alguma, imprescindível para que eu pudesse realizar minhas propostas com regularidade, acolhimento e segurança.

Assim sendo, o croqui se configurou como um instrumento que serviu para compreensão, análise, intervenção e idealização de espaços para realização das propostas de meu ateliê. A partir do planejamento dos croquis foi possível pensar nos espaços que seriam utilizados, nos materiais e no modo de organização deles, tendo em vista a realização das propostas. A seguir, apresento alguns croquis de espaços planejados para a realização das propostas, elaborados por meio da utilização do software Desenhos Google.

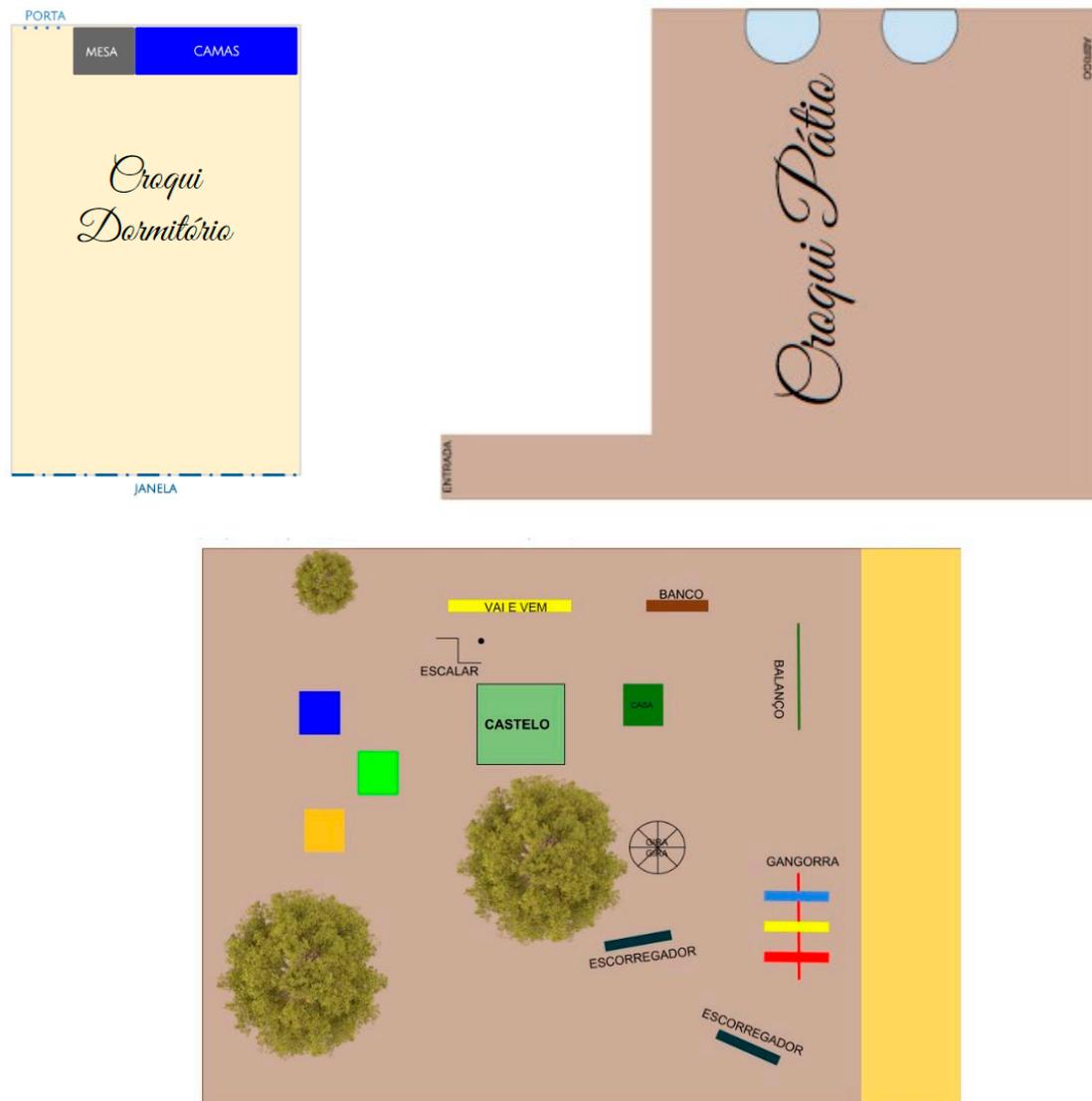


Figura 20. Croquis Espaços Escolares.

A partir da exposição dos croquis convém destacar que, como a sala da turma era um espaço que não possibilitava o trabalho em pequenos grupos, devido à organização do ambiente, com a ajuda das professoras titulares optei por realizar a proposta nos demais espaços da escola. Deste modo, consegui realizar todas as propostas com pequenos grupos de crianças. Também destaco a importância da docência compartilhada com demais colegas e membros da equipe escolar, pois nesse processo, foi fundamental o apoio e o auxílio prestado pela equipe de

limpeza, gestão escolar e, principalmente, as outras professoras titulares para realização das propostas. Segundo Traversini, Rodrigues e Freitas (2007), a docência compartilhada remete para o envolvimento de toda equipe escolar, a partir de uma ação docente compartilhada entre professores, com a assessoria pedagógica de todos.

Desta forma, pensou-se no envolvimento de todos para a transformação do espaço em um ambiente propositor. No meu caso, para organizar esse ambiente, levava em média 40 minutos e ocorria no momento que as crianças estavam no café da manhã junto com as professoras titulares. Os dormitórios, corredores, sala de vídeo, pátios e até mesmo a sala dos professores foram transformadas em ambientes pluralizadores de linguagens, a serem desbravados pelas crianças pequenas. Nessa perspectiva, o tempo de exploração e vivência das propostas variava de acordo com o envolvimento e o interesse pelas mesmas.

# 5. A documentação docente através de mini-histórias

As mini-histórias se constituem de narrativas curtas, em que as crianças são protagonistas, a professora narra cenas do cotidiano e as ressignifica, por meio de suas observações e reflexões (ALTIMIR, 2010; FOCHI, 2017). Por meio delas é possível narrar a ação das crianças nas mais diversas situações cotidianas, nas quais as aprendizagens se efetivam através das interações entre os sujeitos ou com o seu redor. Conforme Fochi (2017) a ideia das mini-histórias está ligada à revisitação dos observáveis produzidos pelos professores, no cotidiano da Educação Infantil, que buscam através de uma narrativa visual textual, compartilhar e tornar visível os percursos de aprendizagem da criança, fragmentos poéticos, episódicos, que ao serem interpretados e compartilhados, adquirem valor educativo, tornando-se uma memória auto formativa das intervenções pedagógicas.

Concomitante a essa perspectiva, Barbosa (2013) destaca a necessidade do olhar atento, a respeito das ações do cotidiano, em que se aprende a ver a beleza dos pequenos gestos. Para isso, é necessário refletir sobre o texto escolhido, bem como as imagens selecionadas do acervo fotográfico e o processo de escrita, a fim de respeitar sua individualidade e dando visibilidade para algo que poderia passar despercebido. A seguir, apresento cinco mini-histórias elaboradas a partir da prática do ateliê durante o meu estágio docente, as quais narram as experiências das crianças<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Por questões do comitê de ética de pesquisa da UFRGS, optamos em não colocar o nome real das crianças.



**“Ta dominado!  
Ta tudo dominado”**

As aventuras do  
Capitão “Dancho”



Em uma manhã chuvosa, no dormitório maternal II, o pequeno grupo da turma do Jardim I composto por Davi (5 anos), Laura (5 anos), Isabel (5 anos), Maria Eduarda (5 anos), Maria Alice (5 anos) e Arthur (5 anos) vivenciaram um dia de monstro, explorando fantasias, tinta neon, monstros confeccionados por eles mesmos.

Ao entrar na sala, todos exploram o ambiente preparado com abismo infinito, toca neon, manequim desmontado, mundo fantasiático e sombras, no entanto foram as fantasias despertaram interesse imediato da turma. Davi, ao ingressar correndo na sala e perceber o chapéu de pirata, pego-ou com muita euforia e se caracterizou. Daquele momento em diante, não era mais o Davi que estava conosco, mas sim o Pirata mais destemido dos mares: Capitão Dancho, uma mistura de Davi com Gancho, que rapidamente transformou os braços do manequim em espadas.



Após navegar pelo dormitório, o Capitão teve a ideia de invadir e dominar o Reino Pequenino para conseguir tripulantes para sua tripulação.

O camponês Arthur, que morava no vilarejo do reino, foi a primeira pessoa que o capitão encontrou.

Na tentativa de recrutá-lo para sua tripulação, o Capitão ergueu sua espada, porém Arthur foi mais rápido e correu para o castelo para comunicar o reino do ocorrido.

A rainha Maria Mascarada estava desnorreada com o ocorrido.

Na tentativa de encantar os moradores do vilarejo, Capitão uivou bem alto para demonstrar sua força e novamente, ergueu a espada discursando:

— ‘VENHAM! VENHAM TODOS! MEU NAVIO É O MAIS LEGAL DE TODOS!’

Ninguém respondeu seu chamado, no entanto no castelo os guerreiros e o camponeses começaram a se preparar para a invasão do pirata, pintando seu rosto e treinando o grito de batalha. Capitão ficou perplexo por não encontrar ninguém por onde passava e se perguntou:

—“Ué, cadê todo mundo?”



Foi então que lhe deu um estalo e seu plano agora era outro. Abrindo os braços, com uma espada em cada mão, o capitão gritou para todo reino:

—“HAHAHA, EU VOU DOMINAR MEU PRÓPRIO REINO!”

Já desfrutando da maravilha de ter seu próprio reino, Capitão foi a loja de acessórios escolher alguns que he deixassem mais fashion e descolado. O que o Capitão não contava era que a guerreira mais valente do reino estava preparando um ataque surpresa. Com sua espada de luz, a Guerreira Isa aproximou-se rapidamente do Capitão, que ficou congelado ao ver aquela arma de luz, conseguindo mexer somente a língua na tentativa falha de um contra ataque. De acordo com Cunha (2007), enquanto houver representação a imaginação é desafiada pela busca de soluções para os problemas criados pela vivência dos papéis assumidos. Neste caso, o Capitão Dancho ao não encontrar tripulantes decidiu ir além na solução, dominar o próprio reino. Para o autor, as situações imaginárias estimulam a inteligência e desenvolvem a criatividade, uma vez que eles mesmos criam e organizam suas narrativas.



No castelo, o Capitão ficou petrificado com seu chapéu na mão. A rainha mascarada observou deitado no chão e decidiu chamar a mãe do Capitão para levá-lo embora. Sua mãe ficou apavorada quando o viu congelado e disse:

— “Não acredito que você fez isso, meu filho! Depois de descongelar a gente vai conversar bem sério!”

Vagarosamente, a Rainha Mascarada se retirou e em comemoração começou a cantar:

—“Tá dominado! Tá tudo dominado!”

Bom tempo (2001) destaca a importância da construção dos significados a partir do brincar simbólico, uma vez que sem script e sem diretor as crianças representam os mais diversos personagens. É no desenrolar do brincar simbólico desse pequeno grupo que nos sentimos envolvidos pelas representações e falas.

O que era para ser um dia de monstro virou um dia de aventura, castelos e muita brincadeira!





"LIVRE! LIVRE! LIVRE!  
EU TO LIVRE!"



Em uma manhã de inverno, no dormitório do maternal I,  
um grupo de crianças do  
Jardim I ingressou na sala onde  
o chão estava forrado com papel kraft e alguns giz jumbo dispostos.

Envolvidos pela sonoridade do  
compositor René Aubry, e inspirados em práticas de Segni Mossi,  
Maria Alice (5 anos) é a primeira a  
explorar o espaço com os giz nas mãos.

Realizando movimentos de rotacionais, Maria Alice se permite:

Explorar.

Brincar.

Extravasar.

Dançar.

Falar.

Poetizar.

A dança não é somente um conjunto de passos e técnicas.

Para Além disso, dança é um modo original de existir que  
cada um de nós possui. Maria Alice existe, e segundo Vianna (1990)  
sua corporeidade e grafismo é  
linguagem. Linguagem em forma de movimento. Movimento que  
emerge da indisciplina corporal.

Criatividade.





No primeiro momento, um corpo, no segundo um movimento, no terceiro um registro, no quarto uma minhoca, uma roda ou um pássaro, e no quinto a liberdade.

“LIVRE, LIVRE, LIVRE! EU TÔ LI-VRE!” -vibra Maria Alice em meio ao silêncio da música.

Neste espaço, Maria Alice entra em linguagem corporal que dialoga com o ambiente e com o Diego (5 anos)

que, sem conversar, embarca na brincadeira proposta pela colega e inicia a construção da sua própria narrativa corporal, expressa no desenho.

De acordo com Beber (2014), entender a criança como um ser corporificado, que aprende de corpo inteiro, interage e produz significados no seu agir, experimenta e tem o corpo como expressão de sua imanência do seu estar no mundo.

Estar.

Eles estão brincando de fazer asas, girando, rodando, dançando, brincando.

Corpo que narra, corpo que concretiza ação no tempo e no espaço de uma folha, corpo livre





**EU TO VIRANDO O HULK**





A "Cidade do Pequenino".

Aqui nessa escola, numa quarta-feira ensolarada,  
é onde a história começa.

Tiago (4anos) ao chegar na "Cidade do Pequenino",  
nome Fictício da praça, corre rumo ao brinquedo  
forrado com plástico bolha e rolinho.

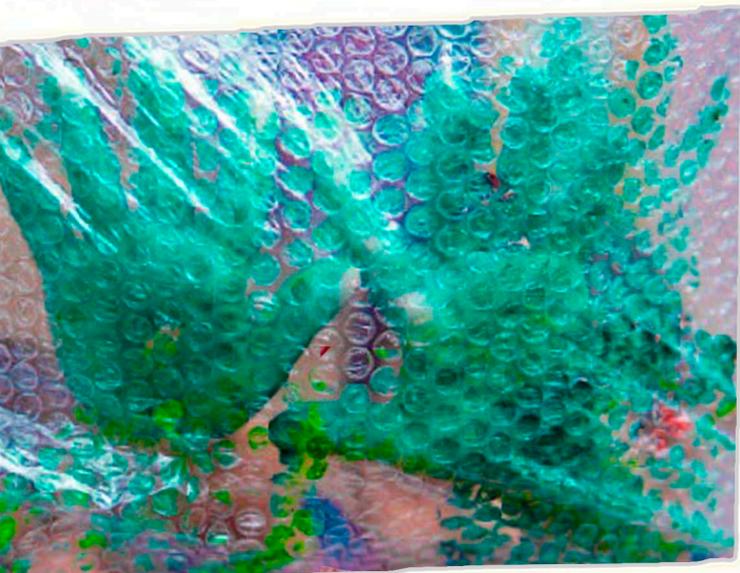
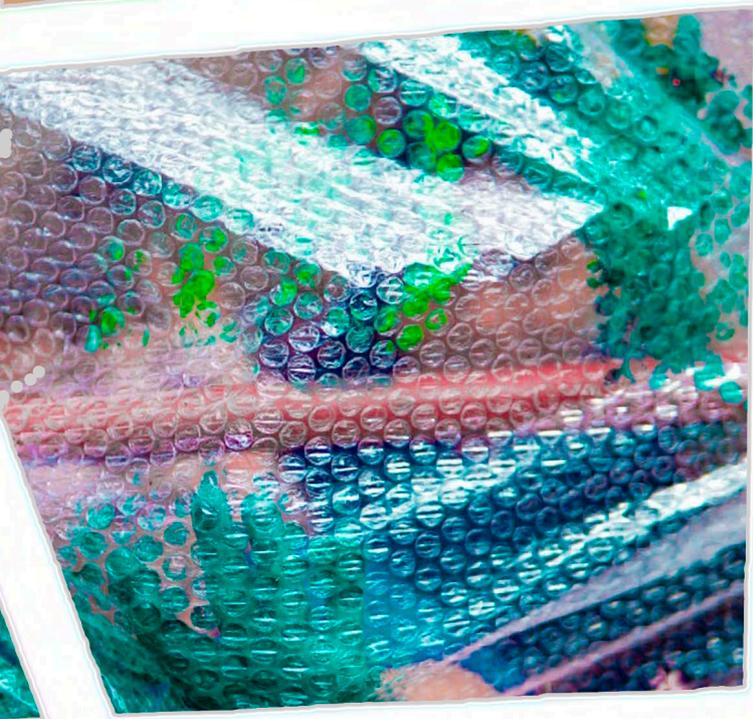
No primeiro momento, Tiago começa a tentar pintar o plástico  
enquanto Marcelo (5anos) toma o rolinho em suas mãos  
e começa pintá-las.

"Prof! Eu tô virando o HULK!!!!"-exclama Marcelo com suas  
novas luvas verdes.

Analisando a hipótese feita pelo colega, Tiago  
inicia o movimento de exploração  
da tinta com as mãos e grita:

"VAMOS SALVAR A CIDADE DESSE MONSTRO BOLHA!?!?"

Ataque surpresa!"



Então, os irmãos hulk atacaram de surpresa e descobriram que o monstro bolha fazia um barulho um tanto quanto peculiar...

"Eca, ele peida!" - gritou Marcelo enquanto Tiago dava gargalhada.

Para Durand(1989), todo imaginário possui sua carga simbólica que nada mais é que a potência construtiva que coordena o pensamento a integrar o objeto disposto num sentido.

Neste caso, Marcelo entrelaçou as mãos pintadas de verde ao herói da Marvel, Hulk,, e com o Tiago embarcou numa aventura de derrotar o monstro bolha.

E assim, mais uma vez, o dia foi salvo graças aos hulk's pequeninos!



As Marcas



Sobre uma lona amarela, ensolarada como o dia, nas folhas grandes de papel tinha umas pedrinhas um tanto quanto peculiares, pareciam pedrinhas pretas que marcavam onde encostavam.

“Olha, pedrinhas!” – disse Marcelo (4 ANOS) ao observar os pedaços dispostos no chão. Ao pegar na mão e analisar melhor o material disponível bem como ranhuras e a textura, Marcelo começou a gritar surpreso ao reconhecê-lo.

“É CARVÃO! É CARVÃO! É CARVÃO!

Eu sei onde tem carvão! Na churrasqueira!” – disse empolgado aos demais colegas.

A partir desse momento, Marcelo começou a trilhar sua exploração sobre as folhas de papel.

Corre, pula, engatinha pelo espaço, explorando o ambiente e a materialidade com todo o seu corpo, realizando movimentos oscilatórios que riscavam o chão como se estivesse plainando sobre ele.

Eis que Marcelo decide pegar, simultaneamente, dois pedaços de carvão e começa a bater um no outro, percebendo o esfregar do material no chão.

Rapidamente, começa a atritar um no outro, criando um montinho.

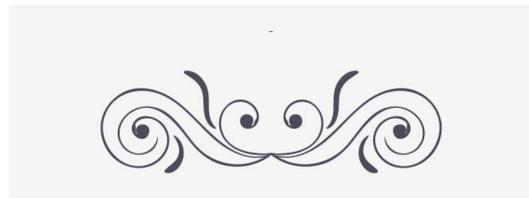
Através do sopro percebe que, na leveza, é também possível riscar o papel.

De acordo com kishimoto (2010) o brincar desperta a curiosidade das crianças pela exploração de objetos e brinquedos as leva a ver o que se pode fazer com cada objeto. Desse modo, Marcelo começa explorar e verificar das diferentes hipóteses sobre o uso do carvão.





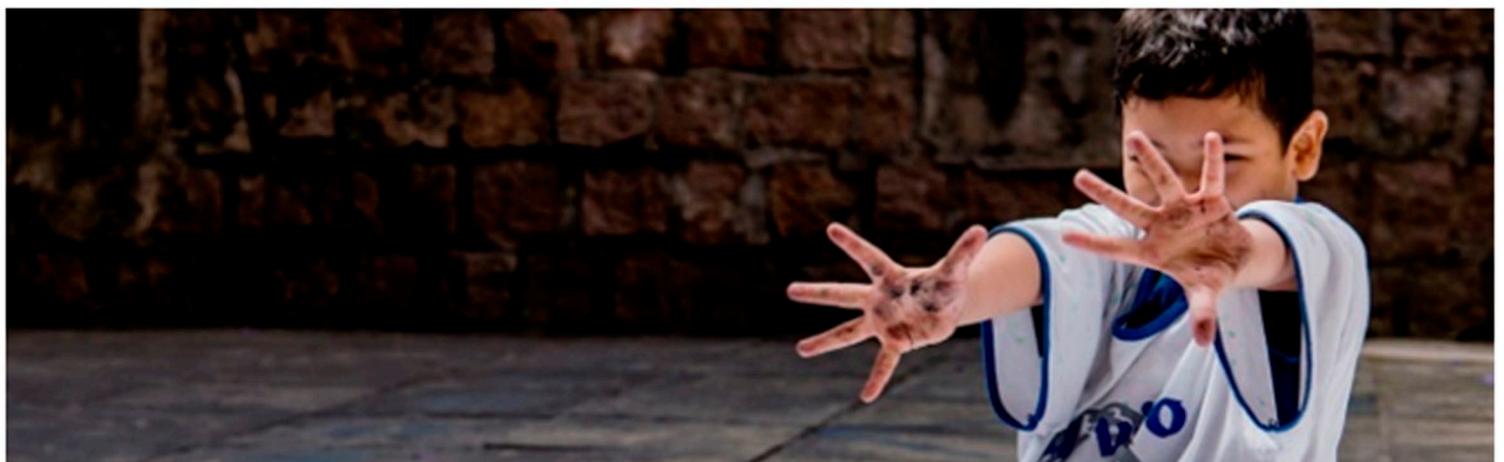
Szanto Feder e Tardos (2004), afirmam que para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir. De experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos.



Ao encostar novamente no carvão, Marcelo fez outra descoberta:

- Estou carvoado! – disse empolgado. uma mistura de manchado com carvão, no qual acredito ter sido associado ao estado em que ele estava.

A partir dessa percepção Marcelo se fez presente naqueles traços, marcado pelo carvão assim como aquele papel.





Experienciar  
das Gotas





Após ficar de pé, ainda com a tinta escorrendo entre os dedos, Cassiano decide extravazar o painel de pintura. Olha para o lado e percebe que o Miguel, assim como aquele tecido de algodão, está vestindo uma camiseta branca.. Imediatamente Cassiano joga tinta para cima, e exclama:  
"CHUVA COLORIDA!"  
De acordo com Oliveira (2002) a brincadeira simbólica leva à construção pela criança de um mundo ilusório, de situações imaginárias onde objetos são usados como substitutos de outros, conforme a criança os emprega com gestos e falas adequadas. A partir desse momento, o tecido virou apenas um espaço onde a chuva de experiências aconteceu.



# 6. Considerações

Finais

Ao pensarmos em infância e na construção do currículo devemos partir da perspectiva de que ela não é uma etapa de preparação para vida adulta. A criança é um cidadão e a Educação deve favorecer a vivência da infância no presente. Desse modo, pensar no ateliê como uma perspectiva de planejamento é garantir que a criança utilize das mais variadas linguagens e se desenvolva em suas singularidades, respeitando suas explorações e seus tempos.

Diante disto, apresentei nesse trabalho as concepções de currículos na Educação Infantil que refletem nas formas de organização da gestão escolar com base nos documentos legislativos. Assim como as perspectivas de planejamentos com foco no processo de construção do planejamento do ateliê, usando como metodologia análise dos registros da prática do ateliê *Ebulição: movimento em ação* proposto no estágio obrigatório curricular.

Repensar sobre a minha prática docente, a forma como me constituí professora de Educação Infantil, quais são as inspirações e fundamentações entorno da minha visão de docência e, principalmente, qual o meu olhar sobre o significado de infância. A aproximação com a prática do ateliê proporcionou tornar-me sensível a esses questionamentos, bem como refletir sobre as marcas produzidas durante esse trabalho.

Educação é um processo de marca, no qual ousamos marcar, através de intervenções, o processo de aprendizagem do outro. No entanto, uma das aprendizagens que tive foi que essas crianças do meu estágio produziram marcas em mim sobre como visualizo esses processos. Olhar o encantamento das crianças ao verem o balé das tintas deslizando no papelão, ou ainda a empolgação ao moldarem, em limpadores de cachimbos, monstros terrivelmente assustadores, ecoa no afeto por trás da construção humana. Afeto na prática docente que refletiu nesse trabalho.

Para tanto, a documentação realizada através de mini-histórias verbaliza o potencial da prática docente através do ateliê. Sobre os recortes e registros, as crianças pequenas transformaram-se em piratas, guerreiras e hulk's, as tintas viraram

gotas de chuva coloridas, o carvão vegetal saiu das churrasqueiras para criar marcas e, por fim, a sensação de liberdade que apresentam as sensações relacionadas às interações e a autonomia das crianças de internalizarem as propostas.

Para isso, é imprescindível oferecer repertório, elaborar propostas e ambientes que convoquem as crianças à realizarem suas descobertas e explorar diversas materialidades. Nessa perspectiva, olhar para o ateliê no nosso contexto cultural brasileiro como uma perspectiva que extrapola o espaço físico de criação e permite com que a criança, mais especificamente da pré-escola, possa florescer nos campos de experiências que desejarem.

Visto isso, como professores, nós devemos repensar as práticas de modo que respeitem os direitos das crianças e, nesse sentido, convido-os a analisar prática docente como um processo múltiplo: múltiplo de sujeitos, de espaços, de culturas, linguagens, referenciais, materialidades, dentre tantos outros que, ao serem pensados, devem partir da premissa de permitirem serem reinventados sobre o olhar de cada criança.

Proporcionar um ateliê que, a partir de inspirações e fundamentações teóricas, seja propulsor de aprendizagens que valorizem o percurso individualizado de cada criança. Romper com o paradigma de uma educação padrão, homogênea e, buscar instigar as crianças para serem pesquisadoras e protagonistas em seus processos de aprendizagem. O planejamento através de ateliês permite essa maleabilidade, uma vez que há uma intencionalidade inicial do professor, que pode ser reinventada e vivenciada de diferentes maneiras pelas crianças.

O professor pode, por exemplo, elaborar uma proposta no ateliê que em sua intencionalidade inicial tenha como objetivo de aprendizagem voltado para o campo de experiência corpo, gestos e movimento proposto pela BNCC (2017), no entanto, a criança pode reinterpretá-la dando destaque para o campo escuta, fala, pensamento e imaginação. Desse modo, o ateliê se torna uma das principais formas de contemplar os campos de experiência no currículo, uma vez que possibilita o destaque de todos os campos em consonância.

Para tanto, considero que esse trabalho contribui aos estudos sobre Educação Infantil no sentido de transformação do olhar para docência, principalmente com relação à forma de planejar práticas potencializadoras. Espero que esse trabalho inspire professoras e estudantes a se permitirem ousar vivenciar a experiência do ateliê, assim como os artistas em seus ateliês que finalizam suas experimentações com magníficas obras de arte. Educação é arte.

Posto isso, concluo o presente trabalho com falas feitas pelas crianças do meu estágio obrigatório durante realização das propostas a fim de resumir o sentimento por trás do ateliê: ser, estar e transformar.

- "Livre! Livre! Livre! Eu to Li-vre!" (Maria Alice, 5anos);
- "Meu Deus! Isso é muito lindo!" (Igor, 4anos);
- "Nooooooooooooossa! Parece a Disney!" (Igor, 4anos).

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1991. Disponível em: . Acesso em: 6 nov. 2014

ALMEIDA, Fernanda de souza. **Que dança é essa?** Uma proposta para a educação infantil. São Paulo: Unesp, 2013. Dissertação (Mestrado em Dança), Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, 2013.

ALTIMIR, David. **Como escuchar a La infancia**. Barcelona: Octaedro, 2010.

AUGUSTO, S. de O. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: Novas Diretrizes para a Educação Infantil. **Salto para o futuro**, ano XXIII, n. 9, jun. 2013.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira, et al. (Consultoria). **Práticas cotidianas na educação infantil – bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRG, 2009

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Tempo e Cotidiano: tempos para viver a infância**. Porto Alegre, 2013.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008

BEBER, I. C. R. **As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas, reflexões para a pedagogia da infância**. Porto Alegre, 2014. VIANNA, K. A Dança. 2. ed. São Paulo: Siciliano, 1990.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, M, T. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. c. III. p. 57- 71.

BRASIL, Ministério da Educação. A etapa da Educação Infantil. In **Base Nacional Comum Curricular**. p. 31-51, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009a.

CUNHA, Nylyse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.

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

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

FOCHI, Paulo Sergio. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de Educação Infantil**. 2017. 218 f. Projeto de qualificação de tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FOCHI, Paulo Sergio. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade**: a experiência de San Miniato. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

FRONCKOWIAK, Angela. **Poesia e infância**: o corpo em viva voz. Pro-Posições [online]. 2011, vol.22, n.2, pp.93-107. ISSN 1980-6248.<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000200008>.

GANDINI, Lella. HILL, Lynn. CADWELL, Louise. SCHWALL, Charles. **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de ReggioEmilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KRAMER, Sonia .**Formação de profissionais de educação infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

MARQUES, Isabel. **A. Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Isabel. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010

NASCIMENTO, A. M. Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, n. 43, p. 14-17, ago. 2007.

NÓBREGA, T. P. da. **Qual o lugar do corpo na educação?** Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, p. 599- 615, maio/ago. 2005.

OLIVEIRA, Z. M. et al. **Creches**: Crianças, Faz de conta & cia. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papyrus, 2000.

PAGNI, Barbara. (2011). "L'osservazione e l'adocumentazione come strumenti per valorizzare l'esperienza dei bambini". In: TOGNETTI, G. et al. (orgs.). **A partire dalle relazioni: Accogliere e valorizzare Le esperienze dei bambini al nido**. Azzano San Paolo: Junior, pp. 39-43.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Gestão e conhecimento sensível na contemporaneidade**. Florianópolis. SC; Editora UFSC, 2007

PONDÉ, Glória Maria Fialho. **Poesia para crianças**: a mágica da eterna infância. *Tigre Albino*. v. 2, n. 2, mar. 2009.

RENGEL, Lenira. P. **Corponectividade**: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação. 2007. 156 f. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

RINALDI, Carla. **Diálogos com ReggioEmilia: escutar, investigar e aprender**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ROCHA, Eloisa AciresCandal. **A pesquisa em educação infantil na Brasil** – Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999. (Teses Nup2)

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: Anablume, 1998.

SHIOHARA, Aline. **O registro como mediação criadora de possibilidades**. 2009. 106 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SILVA, Aline Fernandes Felix da; SANTOS, Ellen Costa Machado dos. **A Importância do Brincar na Educação Infantil**. Mesquita. 2009.

TARDOS, Anna; SZANTO, Agnés. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: JM Editora, 2004. p. 33-46.

TRAVERSINI, Clarice Salete; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro; FREITAS, Juliana. **O desafio de exercer a docência e constituir-se como aluno no projeto da docência compartilhada**. Porto Alegre. UFRGS, 2010.

VASCONCELLOS, Maria de Fatima Barbosa. **As Fases Do Desenvolvimento Da Criança De 0 A 06 Anos**. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos-pdf/fases-desenvolvimento-crianca/fases-desenvolvimento-crianca.pdf>. Data de acesso: 22 maio de 2019

VIEIRA, Daniele Marques. **Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do Proinfância**. 2016. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

ZANELLA, Andréa Vieira, et al. **Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

## APÊNDICE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

*Aos responsáveis*

A proposta de pesquisa que pretendo realizar, na condição de aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada “Cinesia dos corpos: a importância do movimento em práticas pedagógicas na Educação Infantil” visa desenvolver uma pesquisa-ação para refletir sobre as aprendizagens acerca do movimento dos corpos em turmas de Jardim 1 - crianças de 4 à 5 anos. Nesse aspecto, a pesquisa será desenvolvida a partir das propostas do Ateliê “Ebulição: Movimento em Ação”, com o objetivo de observar a relação dos sujeitos explorando diferentes práticas de movimentos corporais e se relacionando com o espaço realizadas durante o período de estágio obrigatório no período de Agosto até Novembro de 2018, segundo semestre.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, realizei o período de observação de duas semanas que antecederam a prática pedagógica do estágio obrigatório de 300h no turno da manhã. Comprometendo-me a respeitar os valores éticos que permeiam a prática docente, efetuei pessoalmente as observações e demais atividades do grupo.

Os dados e registros fotográficos realizados durante as propostas serão analisados e utilizados na apresentação do Trabalho de Conclusão do Curso e poderão ser divulgados e publicados em aulas, palestras, seminários e congressos. Cabe salientar que a pesquisa irá tratar as identidades de todos com padrões profissionais de sigilo.

Eu, **Andréia Formigheri**, como professor e pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida que o (a) participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgar necessário, através do e-mail: [andreiaformigheri@live.com](mailto:andreiaformigheri@live.com)

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu, .....,  
RG sob o número....., responsável pelo(a)  
aluno(a)....., da  
escola ....., autorizo que  
meu(minha) filho(a) participe da referida pesquisa.

---

Assinatura do/a responsável

---

Assinatura da pesquisadora – Prof. Andréia Formigheri

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_