

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA

HELLEN CRISTINE RIBEIRO DOS SANTOS

**MEU CORPO ATELIÊ: CRIATIVIDADE E AUTONOMIA COTIDIANA
COMO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE DANÇA NA
PRIMEIRA INFÂNCIA.**

SALVADOR

2024

HELLEN CRISTINE RIBEIRO DOS SANTOS

**MEU CORPO ATELIÊ: CRIATIVIDADE E AUTONOMIA COTIDIANA
COMO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE DANÇA NA
PRIMEIRA INFÂNCIA.**

Trabalho de conclusão de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança (PRODAN) da Universidade Federal da Bahia, como requisito final para obtenção de grau de Mestre Profissional em Dança. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Beatriz Adeodato Alves de Souza (PRODAN-UFBA).

SALVADOR

2024

Dedico este trabalho a todas as crianças, aos educadores e a todas as pessoas que se dedicam a cuidar, respeitar e zelar por nossas crianças.

Dados internacionais de catalogação-na-publicação
(SIBI/UFBA/Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa)

Santos, Hellen Cristine Ribeiro dos.

Meu corpo ateliê: criatividade e autonomia cotidiana como processo de ensino e aprendizagem dedança na primeira infância / Hellen Cristine Ribeiro dos Santos. – 2024.

117 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Adeodato Alves de Souza.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2024.

1. Arte na educação. 2. Educação pelo movimento. 3. Dança na educação. 4. Dança para crianças -Estudo e ensino. 5. Reggio Emilia, Abordagem (Educação de crianças). 6. Escola Ateliê das Infâncias (Brasília, DF). I. Souza, Beatriz Adeodato Alves de. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança.

III. Título

CDD - 793.3098174

CDU - 793.3(817.4)



Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA/PRODAN, realizada em 13/08/2024 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO PROFISSIONAL EM DANÇA no. 47, área de concentração INOVAÇÕES ARTÍSTICAS E PEDAGÓGICAS EM DANÇA / LINHA: PROCESSOS PEDAGÓGICOS, MEDIAÇÕES E GESTÃO EDUCACIONAL EM DANÇA, do(a) candidato(a) HELLEN CRISTINE RIBEIRO DOS SANTOS, de matrícula 2021136390, intitulada Meu corpo ateliê: criatividade e autonomia cotidiana como processo de ensino e aprendizagem de dança na primeira infância. Às 15:00 do citado dia, Google Meet, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Profª. Dra. BEATRIZ ADEODATO ALVES DE SOUZA que apresentou os outros membros da banca: Profª. Dra. ANA ELISABETH SIMOES BRANDAO e Profª. Dra. GIOVANA CRISTINA ZEN. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo(a) candidato(a), tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Dra. GIOVANA CRISTINA ZEN, UFBA

Examinadora Externa ao Programa

Documento assinado digitalmente
gov.br GIOVANA CRISTINA ZEN
Data: 06/11/2024 11:12:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. ANA ELISABETH SIMOES BRANDAO, UFBA

Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA ELISABETH SIMOES BRANDAO
Data: 06/11/2024 21:57:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. BEATRIZ ADEODATO ALVES DE SOUZA, UFBA

Presidente

Documento assinado digitalmente
gov.br BEATRIZ ADEODATO ALVES DE SOUZA
Data: 29/10/2024 16:52:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

HELLEN CRISTINE RIBEIRO DOS SANTOS

Mestrando(a)

Documento assinado digitalmente
gov.br HELLEN CRISTINE RIBEIRO DOS SANTOS
Data: 30/10/2024 09:38:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

AGRADECIMENTOS

A todas as crianças, que foram verdadeiras semeadoras desse processo durante todos os anos de atuação profissional em muitos espaços que não só os formais de educação.

Ao Gabriel Viana, meu companheiro, que como bom incentivador que é nunca duvidou e sempre me impulsionou a começar, continuar e nunca desistir.

À Suzane Bertoldo, sócia amiga, que sempre permitiu que minha distância física não fosse empecilho para a continuidade do nosso importante trabalho e fazer diário.

À Emanuella Teles, pessoa fundamental no processo de pesquisa e responsável pelo meu desejo de aprofundamento e pesquisa no campo da dança e educação.

À Escola Ateliê das Infâncias, espaço amigo que sempre abriu as portas para todos os processos da pesquisa.

A todas as famílias das crianças que generosamente cederam o direito de uso de imagem.

À minha orientadora, Beatriz Adeodato, por estar disponível para acolher processos e sempre instigar caminhos sensíveis que me permitiam enxergar o que eu apenas via ou vivia.

À toda a turma 2022 do PRODAN (Programa de Pós-graduação em Dança), nossas trocas foram fundamentais durante todo o meu processo de pesquisa, que se moveu completamente a partir desses tão intensos momentos.

Ao meu pai, Celso Antônio, que durante esse processo deixou de estar fisicamente conosco e que sempre foi a principal força da arte em nossa família.

À minha mãe, Marindelva Ribeiro, que sempre me apoiou em todas as decisões e que sempre me desejou felicidade acima de qualquer coisa.

À universidade pública e a todos os órgãos e políticas públicas que apoiam a dança, a educação, a ciência e a cultura em nosso país.

O que dá o verdadeiro sentido ao encontro é a busca, e é preciso andar muito para se alcançar o que está perto.

José Saramago

RESUMO

Hellen Cristine Ribeiro dos Santos. Meu corpo ateliê: dança, criatividade e autonomia cotidiana como processo de ensino e aprendizagem de dança na primeira infância. Salvador, 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Dança) Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

Esta pesquisa conta o caminho profissional percorrido a partir de experiências da pesquisadora com as crianças e educadores em processos escolares, a partir da atuação da profissional atelierista especialista em dança. Durante o processo, a pesquisadora executou um levantamento bibliográfico a respeito da pedagogia italiana da cidade de Reggio Emilia buscando relacioná-lo com as vivências que implicam a chegada dessa abordagem no Brasil. O caminho metodológico trilhado a partir dos conceitos da pesquisa implicada, relacionaram a atuação profissional da pesquisadora, evidenciando a importância do profissional atelierista que é especialista em dança e destaca os processos do corpo na infância. A investigação de pesquisa é guiada por uma perspectiva da busca do sensível nas relações de corpo e infância, em diálogo com as crianças e as pessoas adultas que existem a todo momento no ambiente da Escola Ateliê das Infâncias. No caminho de pesquisa, as sessões propostas com as crianças, a documentação pedagógica e a formação com as pessoas adultas, estiveram engajadas em compor a produção tecno-tecnológica de registros de imagens, vídeos, desenhos gráficos e pequenos fragmentos de falas das crianças que compõem a produção desta pesquisa.

Palavras-chave: Dança; Primeira Infância; Ateliê; Corpo.

ABSTRACT

Hellen Cristine Ribeiro dos Santos. My body studio: dance, creativity, and everyday autonomy as a process of dance teaching and learning. Salvador, 2024. Dissertation (Professional master's in dance) School of Dance, Federal University of Bahia, Salvador, 2024. This research recounts the professional journey based on the researcher's experiences with children and educators in school processes, through the work of the professional dance atelierist. Throughout the process, the researcher sought to conduct a bibliographic survey regarding the Italian pedagogy of the city of Reggio Emilia and relate it to the experiences involving the arrival of this approach in Brazil. The methodological path, based on the concepts of "*engaged research*," related the professional performance of the researcher, highlighting the importance of the atelierist professional, who is a dance specialist, who prioritizes body processes in childhood. The research is guided by a perspective of seeking the sensitive in the relationships of body and childhood, in dialogue with the children and adults who are always present in the environment of the Childhood Atelier School. In the research journey, the proposed sessions with children, pedagogical documentation, and training with adults were engaged in composing the technological production of photographs, videos, and small fragments of children's statements who make up the production of this research.

Keywords: Dance; Childhood; Atelier; Body.

SUMÁRIO

PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA	11
1 Meu corpo ateliê: criatividade e autonomia cotidiana como processo de ensino e aprendizagem de dança na primeira infância.	11
1.1 Leitura engajada	11
1.2 Introdução.....	12
2 A PEDAGOGIA DE REGGIO EMILIA E O CONCEITO DE ATELIERISTA.....	18
2.1 Meu corpo ateliê	28
2.2 Soma.....	34
2.3 O ateliê que dança	39
3 PROGRAMA DE FORMAÇÃO.....	42
3.1 Os adultos.....	44
3.2 As crianças do grupo 3.....	48
3.3 As crianças do grupo 2.....	59
3.4 O relançamento em diálogo.....	67
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
4.1 Referências bibliográficas	75
PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA.....	78
Ebook “Meu corpo ateliê” apresentado na 8ª Conferência Educacional da Rede Solare Brasil.	78
PRODUÇÃO ARTÍSTICA.....	117
Minidocumentário M(eu) Corpo Ateliê.	117
APÊNDICE A — ENTREVISTA VIDEOGRÁFICA COM EMANUELLA TELES	118

PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA

1 Meu corpo ateliê: criatividade e autonomia cotidiana como processo de ensino e aprendizagem de dança na primeira infância.

1.1 Leitura engajada

Se você chegou até essa leitura, agradeço e dou boas-vindas a esse processo que espero que te faça boa companhia e te permita se aproximar das vivências e experiências construídas ao longo desse caminho profissional e de pesquisa, junto à Universidade Federal da Bahia, no Programa de Pós-graduação em Dança (PRODAN).

As reflexões, ancoragens e relações que faremos aqui, partem da necessidade incansável de pensar o corpo na infância, processos educacionais e de vida no cotidiano escolar, que se tramam em um pensamento que reconhece as crianças como sujeitos de direitos de aprendizagem.

Durante esse percurso, buscamos caminhos para uma escrita que possibilitasse a aproximação entre os processos vividos com e no corpo e como eles se desenvolveriam no texto, buscando uma possível leitura que atravessa a documentação pedagógica realizada nas experiências, convidando o leitor a escapar do texto e entrar em registros que compõem esse caminho de pesquisa.

A documentação sistemática permite que cada professor se torne um produtor de pesquisas, isto é, alguém que gera novas ideias sobre o currículo e sobre a aprendizagem, em vez de ser meramente um consumidor da certeza e da tradição. (GANDINI; GOLDHABER; 2002; p.55)

No decorrer do texto falaremos de maneira mais desenvolvida sobre o conceito de documentação pedagógica, utilizada neste processo de pesquisa como uma das escolhas metodológicas, para caminhos que buscam a observação

cotidiana das pesquisas das crianças, relacionando o meu fazer enquanto pesquisadora com os caminhos de observação e investigação que estão implicados na complexidade que existe em registrar e se aproximar do cotidiano das crianças.

A maneira escolhida para documentar esses processos e trazê-los para o texto, parte do desejo de propor uma leitura dinâmica onde não somente se lê, mas também existe a possibilidade de apreciação dos vídeos documentais produzidos no decorrer da pesquisa. Sugiro a leitura e apreciação dos materiais em anexo ao texto por meio dos códigos nos momentos em que esses surgem no texto.



Acesse o código QR para assistir o vídeo teaser do minidocumentário proposto no texto, em formato de leitura e apreciação dos vídeos e imagens.

1.2 Introdução

Proponho então, a reflexão acerca do que girou, mudou e transformou esse processo de pesquisa no Mestrado Profissional em Dança (PRODAN-UFBA), que por muitas vezes me fez refletir sobre quais caminhos me transformaram para o que proponho hoje enquanto educadora, buscando abordagens estratégicas para a pesquisa em processos educacionais criativos e sensíveis, acreditando na arte como potência facilitadora de uma educação que respeita e propõe autonomia às crianças.

Pensemos na complexidade como uma trama que é tecida junto. Penso assim na relação educador e aluno, que por muitos anos coloca o educador como um observador de processos, que não está atuante no que propõe, se afastando do diálogo de pesquisa que envolve os processos educacionais em sala de aula ou no ambiente escolar.

Durante as primeiras aulas no PRODAN, fomos levados a uma reflexão sobre o “estar implicado” em nossos contextos, pensamentos de troca com o meio, com o nosso contexto social a que propomos essa trama, se relacionar e estar inserido, pesquisar de maneira individual e coletiva relacionando as experiências vividas, um sistema de troca contínua de relações a depender do sujeito e seu ambiente, a complexidade abrange a ideia de inter-relações e soma de vivências, tecida junto por meio das relações. Trazendo esse conceito para o meu contexto de pesquisa, busco ampliar o diálogo a respeito de como a educação na infância demanda pensamentos e organizações de maneira ética e responsável com relação aos processos e como o profissional educador observa seu meio e se insere nessas pesquisas.

"A complexidade não está nas coisas ou nos seres em si, mas no olhar que lançamos sobre eles. O pensamento complexo não renuncia à clareza, mas aceita a incerteza e a contradição para compreender a multiplicidade de fenômenos e suas inter-relações."
(MORIN, EDGAR. 1990)

Partimos de uma educação tradicional que separa processos, divide e limita a aprendizagem, instigo um diálogo sobre a importância da complexidade na educação, que possibilita trocas, reúne e articula pensamentos, onde o educador busca uma aproximação empática sobre o entendimento de como a criança se apropria de conhecimentos e como ser um adulto educador potencializador desse processo.

“O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence.” (SANTOS, 2000, p.47). A pesquisa como objetivo de aproximação entre o sujeito e suas relações com o ambiente, estar imerso no contexto como ser participativo que busca o entendimento sensível desse lugar e seu conhecimento.

Quando fui apresentada ao conceito de pesquisa implicada o sentido do que estava propondo como pesquisa se constituiu, pensando na relação da infância em seus processos e como estar disponível com uma escuta ativa para essas relações que se estabelecem no meu fazer entre educadora e crianças, levando a importância de estar imersa nesse processo com responsabilidade e possibilitando vivências significativas, não mais apenas observar o que acontece na educação, mas buscar uma maneira de implicar no mundo, no que está acontecendo.

Observar o meu lugar enquanto profissional e sujeito sociológico que aprende com o outro e cria relações com o contexto em que estou inserida entendendo qual o meu campo de atuação, entendendo a diversidade espacial e em quais contextos essas crianças estão inseridas. Como abranger esse campo para além das minhas relações próximas? Como alargar esse campo a fim de contribuir socialmente com potencialidade? Questionando e vivendo esses processos surgiu a necessidade da aproximação para olhar o que aqui chamo de pesquisa, falaremos sobre os objetivos de maneira mais detalhada no decorrer do texto.

Todo o processo de pesquisa se moveu durante os primeiros semestres no PRODAN (Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança), a troca com os colegas e pessoas professoras fizeram diariamente com que esse objetivo inicial, ainda da carta de intenções, se abrisse para um olhar com muitas outras possibilidades de implicação. Permitir que os diálogos e atravessamentos cheguem até a pesquisa e abrir mão de certezas estabelecidas para olhar o novo a partir do coletivo possibilitou um mover que abrange a possibilidade de olhar outros caminhos, descobri como é importante permitir deixar que as mudanças movam esses caminhos, penso que a pesquisa implicada contribui e possibilita para pensarmos as diversas afetações que nos atravessam no processo de pesquisa, essa percepção implica uma sensibilidade e disponibilidade do pesquisador.

Este processo está vinculado ao reconhecimento das trajetórias de cada pessoa, estimulando uma escuta sensível e crítica em relação à própria atuação profissional no sentido de perceber nas escolhas de vida, tendências, pontos de inflexão e contradições. Para tanto, diversas metodologias e procedimentos metodológicos podem ser utilizados, mas o importante é o gesto político que está por trás dessas pessoas, a partir

do qual os projetos de pesquisa/atuação começam a ser tecidos. (RANGEL, Beth; AQUINO, Rita Ferreira de; ROCHA, Lucas Valentim. Confabulando com pesquisas implicadas em Dança, 2021, p. 669).

Essa pesquisa de mestrado pretende dialogar e refletir a partir da prática profissional do atelierista¹ especialista em dança, relacionando a pedagogia italiana de Reggio Emilia com o cotidiano das escolas da primeira infância. Falaremos sobre esses conceitos profundamente nas próximas seções, sobretudo como a dança pode ser evidenciada em ambientes educacionais que privilegiam o ensino a partir das artes, não de maneira marginal, mas centralizadas nos processos educacionais de ensino e aprendizagem.

Telma Weisz (2002) fala sobre o processo de aprendizagem não responder unicamente ao processo de ensino, onde o processo de ensino corresponde ao aluno e o de aprendizagem ao professor, processos que se comunicam, mas são distintos. Entender esse pensamento trazendo para a pesquisa, parte do objetivo de refletir empaticamente sobre como esses dois processos se relacionam no ambiente escolar, entre criança e educadores, criança e ambiente, criança e natureza.

A partir desse pensamento, observamos que a aprendizagem não acontece apenas entre as crianças e os adultos e suas interações. Refletiremos nesse texto sobre os direitos das crianças e a promoção de cultura e conhecimento evidenciados nas experimentações e que contribuem para a partilha de conhecimentos no ambiente escolar.

O ser humano está no mundo pelo/no movimento e é por ele que a criança entra em contato com o ambiente que a cerca, e que cada corpo é único, singular e apresenta no seu arcabouço corporal, na sua estrutura a sua mais genuína forma de expressão, assim, a sua dança. (PUGLIESE, Luciane; ADEODATO ALVES DE SOUZA, Beatriz; ZEN, Giovana; Ensino da Dança para crianças, 2018, p.29).

¹ O termo "atelierista" tem origem italiana e é frequentemente associado ao contexto educacional, especialmente na abordagem pedagógica conhecida como "Reggio Emilia". O atelierista desempenha um papel central nessa abordagem. O termo refere-se ao profissional que trabalha no "atelier" ou estúdio, que é um espaço dedicado à exploração artística e criativa.

Partiremos do corpo e do movimento para falar de processos de aprendizagem a partir do olhar do atelierista que tem a dança como área de atuação profissional, refletiremos sobre a importância desse profissional para se pensar os processos educacionais diários em uma perspectiva que priorize as relações corporais.

Falaremos especificamente sobre a primeira infância, sendo assim, se faz necessário frisar que não estamos trazendo a dança em uma perspectiva de aulas de movimento ou aulas de danças com foco em trabalhos compositivos para serem apresentados no ambiente escolar, mas sim um trabalho de dança no sentido de uma percepção corporal, de uma sensibilização, dos afetos corporais, de experimentações de corpo e colocações de hipóteses através do contato entre corpo/ambiente, corpo/espço e corpo/relações cotidianamente desenvolvidas e vivenciadas.

Também não é o objetivo dessa pesquisa falar sobre a dança como o esteticamente palpável do movimento, mas olhar para o cotidiano e a construção corporal das crianças como uma coreografia que acontece a todo tempo, o processo de aprendizagem das crianças não se dissocia do corpo, aos pensadores da dança isso é algo óbvio, mas no processo educacional tradicional isso foi fortemente tirado de nós, apenas se pensava com a cabeça, sentado e estático, parafraseando Loris Malaguzzi “separaram a cabeça do corpo”.

As discussões teóricas que abordaremos aqui, se desenvolvem em parceria com a escola Ateliê das Infâncias, localizada em Brasília -DF a partir de muitos diálogos sobre a infância, educação e o corpo no contexto educacional da primeira infância.

Partimos então, do desejo de evidenciar a potência que existe na aprendizagem que privilegia as linguagens expressivas e permite espaços de experiência para as crianças, buscando repensar os dispositivos de poder do profissional educador de modo a contribuir enquanto especialista em dança e atelierista na ressignificação do papel do educador das artes, ampliando esses espaços e diálogos nas escolas.

Contribuir então, a partir do pensamento em pedagogias sensíveis, para uma observação em relação a uma pedagogia transversal, relacionando com

os processos da arte contemporânea, ativando a cinestesia entre as linguagens para desenvolver conceitos com as crianças, possibilitando o pensar com o corpo todo, contribuindo para a construção de conhecimentos, observando como o encontro com as linguagens oferece às crianças possibilidades de conhecerem o mundo.

Umberto Galimberti (2013) afirmou: “Conhecendo as coisas do mundo, o corpo se conhece”. Complemento essa ideia: “Conhecendo as coisas do corpo, o mundo se conhece”. Diante disso, questiono meu papel como educadora e a escolha ética de possibilitar esse encontro, oferecendo meu corpo implicado nesse contexto para ser um eco das pesquisas das crianças. Considero o corpo como a matriz comum de todas as aprendizagens, numa experiência transversal. O corpo, portanto, é essencial para compreender os processos do conhecimento, pois todos os sujeitos se relacionam e conhecem o mundo por meio do corpo.

O processo de pesquisa se desenvolve por meio de três caminhos principais. O primeiro é a documentação pedagógica, diretamente relacionada às propostas realizadas com as crianças. Nessa etapa, proponho sessões que visam o aprendizado por meio de todo o corpo, utilizando experiências imersivas e ambientes cuidadosamente preparados com materiais e espaços que estimulem a criatividade e as possibilidades de expressão e experiências com e no corpo. Esses ambientes oferecem diversas possibilidades de criação, evidenciando as particularidades dos processos envolvidos, sempre sob a perspectiva do profissional atelierista especializado em dança, que coloca o corpo como o elemento central dessa abordagem a partir do diálogo com as crianças.

No segundo momento, estabelece-se um diálogo com os adultos e educadores da escola Ateliê das Infâncias, por meio de uma proposta de formação profissional intitulada "O corpo como processo de ensino e aprendizagem afetiva". Nesse contexto, busco promover uma reflexão sobre as interações corporais que são construídas diariamente no ambiente escolar, abordando os direitos das crianças e a forma como se dá o contato físico nos processos educativos. A discussão envolve também o papel do educador nessa relação e como podemos respeitar e valorizar as pesquisas e experiências corporais na infância.

O terceiro momento emerge dessas interações, quando os diálogos com os educadores nos impulsionam a conceber projetos diversos que colocam o corpo e as relações interpessoais como motores da aprendizagem.

2 A PEDAGOGIA DE REGGIO EMILIA E O CONCEITO DE ATELIERISTA

A criança é feita de cem, a criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar, de maravilhar e de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir, cem mundos para inventar, cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem) mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a emoção, o céu e a terra, a razão e o sonho são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe enfim: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem. (MALAGUZZI, 1975)

Iniciarei essa conversa que mapeia fatores históricos importantes para a metodologia de Reggio Emilia, ressaltando que o objetivo de trazer essas informações sobre a origem da abordagem, desenvolvedores e questões políticas da época, surge da necessidade de contextualização do campo de atuação profissional que envolve essa pesquisa, de cunho também profissional, e não parte da defesa de uma sustentação metodológica aplicável ao contexto educacional brasileiro em sua totalidade.

A importação de metodologias educacionais envolve uma problemática contemporânea no campo educacional e é uma discussão intensa e de diversas camadas, nessa pesquisa, o objetivo do embasamento teórico partindo dessa metodologia surge do lugar profissional que sustenta esse processo, visto como possibilidade do fazer docente que permite refletir a partir da atuação do

profissional inserido e atuante em uma instituição da primeira infância que baseia o seu Projeto Político Pedagógico² a partir dessa perspectiva.

Loris Malaguzzi (1920-1994) foi um educador italiano e fundador da metodologia educacional das escolas de Reggio Emilia. Nascido em Corregio, na região da Emilia-Romagna, na Itália. Formado em pedagogia pela Universidade de Urbino em 1940, passou muitos anos de sua vida trabalhando como educador e ativista em Reggio Emilia. Esse capítulo foi construído através do estudo do livro: Loris Malaguzzi – Uma biografia Pedagógica, escrito por Alfredo Hoyuelos, que traça o itinerário biográfico de Malaguzzi de maneira cronológica até o nascimento das escolas municipais da infância de Reggio Emilia, além de suas contribuições.

Malaguzzi acreditava que as crianças possuem uma grande capacidade de aprender e que os educadores devem respeitar a individualidade e autonomia de cada criança. Malaguzzi foi um dos principais pensadores do método de Reggio Emilia, que enfatiza o aprendizado baseado na experiência, investigação e na participação ativa da criança no processo educacional.

“Tudo sobre as crianças e para as crianças somente pode ser aprendido com as crianças” (MALAGUZZI, 1986). Malaguzzi também foi um defensor da arte e da criatividade como ferramentas importantes para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Fundador do Centro Internacional Loris Malaguzzi na Itália, que se tornou um importante centro de pesquisa e formação para educadores e professores de todo o mundo que se interessam no método de ensino de Reggio Emilia, uma referência em cursos e vivências educacionais até os dias atuais.

O período da década de 60 na Itália foi marcado por diversas discussões políticas, o município de Reggio Emilia era em sua maioria comunista e as divergências entre as organizações governamentais e sociais eram frequentes (HOYUELOS 2003). No pós-guerra, as organizações sociais apresentavam constantemente propostas de abertura de escolas municipais da

² O PPP é um documento que estabelece diretrizes, metas e métodos para que a escola desenvolva seu fazer educacional.

infância, que por muitas vezes foram rejeitadas pelos governadores que temiam a criação de escolas laicas. As discussões e movimentos sociais que surgiram em prol da abertura dessas escolas eram em sua maioria femininos, partindo da relação de educação e cuidado que mães e educadoras conselheiras do município desempenhavam.

A partir desses movimentos, a abordagem de Reggio Emilia se constituiu um modelo educacional, instituído na cidade italiana de Reggio Emilia após a Segunda Guerra Mundial, desenvolvida por um grupo de mulheres que enxergaram naquele momento a necessidade de priorizar a educação, visando pensar uma abordagem educacional humanista e centrada nos direitos e protagonismo das crianças. Unindo fundamentos como: o protagonismo da criança, o pensamento crítico, a arte e a documentação.

A primeira escola maternal municipal foi inaugurada em 5 de novembro de 1963. Um dos obstáculos que existiram nesse processo se relacionava ao quadro de funcionários, onde a Junta da Província orientava que fosse preenchido por freiras, com a justificativa de uma necessidade econômica, como já acontecia em outras instituições (HOYUELOS 2003). A escola maternal, após superar essa orientação, inaugurou com um quadro de funcionários laico, diplomado e com um salário específico. Loris Malaguzzi foi nomeado coordenador pedagógico dessa primeira experiência, nesse período, Malaguzzi já atuava como funcionário do município de Reggio Emilia em outra instituição e já havia participado da abertura de escolas infantis em outras cidades da Itália (HOYUELOS 2003).

Atualmente, a gestão das escolas de Reggio é realizada indiretamente pelo Município, com a participação de cooperativas educacionais sociais regidas por três vertentes: a educação é um direito; a educação é de responsabilidade da comunidade, da sociedade civil e dos governos; e a educação é um bem comum.

Até a Segunda Guerra Mundial, Reggio era mais conhecida pela qualidade de seus vinhos e seus presuntos do que pela excelência de suas escolas, mas, quando os alemães se retiraram, as mulheres de Reggio decidiram construir escolas em meio às ruínas [...]. Em 1946, um professor chamado Loris Malaguzzi chegou de bicicleta para dar uma olhada no trabalho que estavam realizando. Ele se impressionou tanto que ficou por ali. Em 1985, ele se aposentou como diretor, depois de construir um programa elogiado por educadores de primeira infância em

todo o mundo por seu compromisso com a inovação. “Uma escola precisa ser um lugar para todas as crianças”, disse ele, “não deve ser baseada na ideia de que todos são iguais, mas, sim, de que todos são diferentes”.³

A abordagem Reggio Emilia enfatiza a importância da aprendizagem por meio da experiência e do envolvimento ativo da criança no processo de aprendizagem, se baseando em três pilares fundamentais: o papel do educador como um facilitador de aprendizagens e guia de processos, a importância da colaboração e do trabalho em equipe e o uso de projetos como um meio de aprendizagem que valoriza a expressão artística e a criatividade.

Um aspecto fundamental na abordagem de Reggio Emilia é a ênfase na criação de um ambiente de aprendizagem rico e estimulante. Os espaços são cuidadosamente planejados e organizados para promover a interação social, a exploração e a descoberta. Os materiais utilizados são selecionados cuidadosamente para disponibilizar às crianças oportunidades diversas de experimentação e descobertas.

Outra parte muito importante na abordagem de Reggio Emilia, é a ênfase atribuída à observação e documentação dos processos de aprendizagem. Os professores são encorajados a pensar em uma observação sensível e cuidadosa dos processos, documentando essas observações em forma de fotografias, vídeos, desenhos e anotações. Essa documentação é utilizada como uma ferramenta para reflexão, planejamento e relançamento futuro.

Nas escolas de Reggio também se valoriza a colaboração entre crianças, professores e famílias. Os projetos partem de diálogos com a rede que compõe a escola, desenvolvidos em conjunto com as crianças, levando em total consideração suas perguntas e necessidades de pesquisa, pensando na criança como um pesquisador assíduo em seus processos. As famílias são convidadas e encorajadas a participarem do processo de pesquisa e

³ Pia Hinckle, “Early Childhood. A School Must Rest on the Idea That all Children are Different” [“Primeira infância. Uma escola precisa se basear na ideia de que todas as crianças são diferentes”, em tradução livre], Newsweek, op.cit., p. XVII.

aprendizagem sendo vistos como parceiros ativos no processo de ensino e aprendizagem da escola.

Compreender a infância e suas possibilidades, dar espaço, escuta e afeto, não interromper a infância para haver o aprendizado e sim o contrário, promovê-lo a partir das experiências, perguntas e anseios da criança, uma abordagem que aproxima a criança dos saberes a partir de suas indagações.

Em 1965, Loris Malaguzzi inaugurava outras duas pré-escolas municipais em Reggio, e nessa mesma época surge a figura do atelierista, que a partir da criação do ateliê, representaria uma mudança revolucionária na concepção pedagógica das escolas. No início, esses profissionais foram contratados como assistentes ou auxiliares por conta das verbas possíveis naquele momento, Malaguzzi contratou em uma manobra “ilegal” pessoas com formação e sensibilidade artísticas, contratados como auxiliares, inspetores ou assistentes, mas que desempenhariam outras funções que se desenvolveram ao longo dessas experiências.

Para não chamar de “aula de artes” ou “sala de artes” Malaguzzi utilizou do termo **atelier** para definir esse momento e espaço de pesquisa com as crianças, e o profissional passou a se chamar atelierista, pensando em um espaço de atuação que se dedica a transformações, criatividade e indagações de vivências com as crianças.

Ainda que o ateliê já estivesse nas escolas em 1965, foi na década de 1970 que surgiu a teoria das cem linguagens. Naquele momento, o ateliê foi declarado um lugar para as cem linguagens: desenho, pintura, escultura, matemática, poesia – linguagens que dialogam com as diferentes disciplinas e os diferentes mundos culturais. O ateliê trouxe outra diferença para a escola e promoveu ao máximo a ideia da diversidade, incentivando uma nova pedagogia que enfatizasse a subjetividade [e a interconectividade] da criança. Considerando o ateliê uma metáfora, gostaria de dizer (e não sou a única) que a escola como um todo tem de ser um grande ateliê, onde crianças e adultos encontram suas vozes em uma escola que se transforma em um grande laboratório de pesquisa e reflexão. (BORGUI,2001, p.138).

O ateliê (espaço físico) é reconhecido como um ambiente rico em possibilidades de experimentações e pesquisa e o profissional atelierista é o responsável por estar em diálogo com os professores e alunos possibilitando vivências criativas com um olhar sensível no que diz respeito às linguagens.

Pensar a escola como um grande ateliê é pensar a escola em diversidade e autonomia, onde em todos os espaços as crianças tenham a possibilidade de dar sentido ou resposta às suas próprias perguntas, criar, ouvir e questionar, e o profissional atelierista busca caminhos para possibilitar oportunidades para as crianças representarem suas imagens mentais e compartilharem com os outros inseridos nesse contexto.

Sendo assim, o papel do ateliê é unir as linguagens e do atelierista de investigar profundamente cada uma das linguagens e possibilidades que podemos permitir que as crianças explorem, pensar a criança como sujeito estético, e a presença da dimensão estética como ativadora de qualidade na aprendizagem. Para isso é preciso uma pedagogia sensível às linguagens poéticas, observando que essas linguagens possuem uma maneira diferente de olhar o mundo, com profundidade e sensibilidade.

A literatura em português que dialoga e conceitua sobre a pedagogia Reggiana, em sua maioria parte de traduções de autores que são referências nessa abordagem, proponho nos aproximarmos de alguns desses pensadores para seguirmos buscando uma visão de como se expande a abordagem de Reggio no mundo.

Carla Rinaldi é uma pedagoga italiana que desempenhou um papel importante na promoção e disseminação da abordagem de Reggio Emilia na educação. Nasceu em Reggio Emilia e estudou pedagogia na University of Bologna, começou a trabalhar como pedagoga nas creches e pré-escolas de Reggio e se tornou diretora pedagógica. Fundou junto a Loris Malaguzzi em 1980 o National Nido Group do qual tornou-se vice-presidente, em 2007 se tornou presidente da Reggio Children⁴.

Carla Rinaldi trabalhou ativamente na divulgação dos princípios e práticas da abordagem Reggio Emilia internacionalmente, desempenhou um

⁴ "Reggio Children" é uma organização sem fins lucrativos baseada em Reggio Emilia, na Itália, que tem um papel fundamental na promoção da abordagem pedagógica Reggio Emilia em nível internacional. A organização é responsável por coordenar e apoiar a difusão dos princípios da abordagem Reggio Emilia em diversos países ao redor do mundo.

papel fundamental na capacitação de educadores, na realização de palestras e na escrita de materiais sobre a filosofia educacional de Reggio Emilia.

Lella Gandini, também italiana, mudou-se da Itália em 1972, mas se manteve conectada aos programas e inovações na educação de seu país. Publicou vários livros infantis na Itália com foco em canções e contos de fada. Trabalhando nos Estados Unidos, percebeu a diferença das abordagens educacionais e começou a levar documentações e materiais visuais de Pistoia, em Reggio Emilia, para apresentar nos Estados Unidos, ajudando educadores com outras visões e possibilidades. Desde 1994 atua como contato da Reggio Children para disseminação da abordagem nos Estados Unidos.

Veà Vecchi nasceu em Roma e formou-se na Academy of the Arts em Modena. Começou a trabalhar como atelierista em 1970, na Escola Diana⁵, em Reggio Emilia. Trabalhou diretamente com Loris Malaguzzi e outros autores na construção das teorias e práticas pedagógicas das experiências Reggianas, consultora sênior da Reggio Children e responsável por exposições e ateliês, também foi a primeira atelierista com formação específica contratada por Malaguzzi, precursora dos projetos em documentação pedagógica, que tomou grande expansão com os trabalhos desenvolvidos na Escola Diana.

Vecchi é autora de livros e artigos relacionados à abordagem Reggio Emilia, contribuindo para a disseminação de suas ideias e práticas. Seu trabalho tem sido fundamental para a expansão e adaptação bem-sucedida da abordagem Reggio Emilia em muitos países e na promoção de uma educação centrada na criança, na criatividade das crianças e na participação ativa das crianças em seu próprio processo de aprendizagem.

É importante para a sociedade que as escolas e nós, como professores, tenhamos clara consciência de quanto espaço deixamos para as crianças terem um pensamento original, sem levá-las a restringi-lo a esquemas predeterminados, que definem o que é correto segundo a cultura escolar. O quanto apoiamos as crianças que têm ideias diferentes das ideias dos outros e como as habituamos a argumentar e as discutilas com os colegas de classe? Estou bem convencida de que uma maior atenção para os processos, em vez de unicamente para o produto final, nos ajudaria a ter maior respeito pelo pensamento independente e pelas estratégias de crianças e jovens (VECCHI, 2017, p. 11).

⁵ Inaugurada em fevereiro de 1970, marcou o início de uma das histórias pedagógicas mais emblemáticas do fazer de Malaguzzi, por sua localização envolver jardins públicos e a disputa entre a abertura de uma escola ou um cinema.

A chegada da abordagem de Reggio Emilia no Brasil, se propagou de maneira gradual, envolvendo a formação de professores a partir da difusão do trabalho de Loris Malaguzzi, profissionais que se interessaram por uma aproximação com a abordagem. Em 1990 começavam as viagens de estudo na Itália, onde alguns educadores e pesquisadores brasileiros tiveram o primeiro contato com a abordagem.

Após esses primeiros contatos, alguns educadores brasileiros passaram a buscar treinamento e formação específica em Reggio Emilia. Eles estudaram a abordagem, suas práticas e filosofia, e começaram a aplicar esses conceitos em escolas e instituições de educação infantil no Brasil.

No Brasil, foram estabelecidas organizações e redes de educadores dedicados à abordagem de Reggio Emilia, que promoveram a troca de experiências e a formação contínua. Essas redes desempenham ainda hoje um papel fundamental na expansão da abordagem.

Como exemplo, cito a Rede Solare Brasil, uma organização educacional brasileira que visa promover uma abordagem inovadora na educação infantil. Ela se inspira em experiências pedagógicas da abordagem Reggio Emilia, que enfatiza a valorização da criança como protagonista de seu próprio aprendizado e a importância da expressão criativa, da observação atenta e da documentação pedagógica.

A Rede Solare Brasil trabalha para disseminar esses princípios e práticas em instituições de educação infantil no Brasil, oferecendo formação, consultoria e apoio a educadores e escolas que desejam adotar uma abordagem mais centrada na criança e na valorização da curiosidade, da investigação e da expressão artística na educação de crianças pequenas. A organização também promove eventos, seminários e trocas de experiências para educadores interessados na pedagogia de Reggio Emilia.

Precisamos então pensar como uma abordagem italiana chega ao Brasil e quais os principais pontos influenciam as realidades distintas quando pensamos na aplicação dessa abordagem em seu país de origem e relacionamos com como ela é pensada e desenvolvida no Brasil.

Durante o meu processo de pesquisa, todas as escolas que pude conhecer que se baseavam e aproximavam seus currículos das propostas pedagógicas de Reggio Emilia, foram escolas particulares. Durante o processo de pesquisa no PRODAN e o tempo que estive em Salvador, colaborei com a escola Casa da Infância⁶ em um pequeno período, também como atelierista. Nesse processo pude estar novamente em processo de observação e pesquisa sobre a atuação do profissional atelierista nesses ambientes.

Primeiramente, vale ressaltar que as escolas de Reggio Emilia, na Itália, incluem uma combinação de escolas de educação infantil públicas e escolas privadas. A abordagem Reggio Emilia foi inicialmente desenvolvida nas escolas públicas da cidade, mas posteriormente se expandiu para incluir escolas privadas que adotam os princípios dessa filosofia educacional.

Voltaremos a falar sobre o papel do profissional atelierista a fim de relacionar esse pensamento metodológico partindo de Loris Malaguzzi, relacionando com como tem sido essa atuação profissional no Brasil.

A opção de Loris Malaguzzi, no final da década de 1960, por introduzir um ateliê em cada pré-escola e, posteriormente, em todas as creches, coordenado por uma pessoa com formação em artes, foi e continua a ser mais revolucionária do que parece, visto que trouxe uma nova maneira de enxergar escolas e processos de aprendizagem, em comparação com os hábitos da tradição pedagógica exigidos das escolas e da própria pedagogia. (VECCHI, 2006, p.17).

É indiscutível o quanto o pensamento e as ideias de Malaguzzi com relação ao ateliê (espaço) e ao profissional atelierista revolucionaram o pensar a educação durante todos esses anos, mas seria ingênuo pensar que a atuação desse profissional no espaço do ateliê, executando essa profissão e se baseando nessa abordagem seriam suficientes para garantir a efetivação desse processo de ensino e aprendizagem, nessa perspectiva.

[... esses eram professores cuja formação os orientara à valorização das linguagens de expressão das crianças. Em vez de chamar o espaço dedicado à investigação criativa com crianças de “sala de artes”,

⁶ Escola localizada em Salvador – BA, que recebe crianças desde o berçário até o ensino fundamental. Tem como missão: Promover uma comunidade de aprendizagem com vida bem vivida (com relações no contexto local e global) para as crianças, suas famílias e os educadores a partir de vivências e relações humanas saudáveis, verdadeiras, participativas, de ampliação da visão acerca de si mesmo, do outros e do mundo e de produção de conhecimento e de cultura.

Malaguzzi escolheu o termo francês **atelier**, que evocava a ideia de um laboratório para muitos tipos de transformações, construções e expressões visuais. Assim, o professor que trabalhava com crianças em expressão visual foi chamado de atelierista, em vez de “professor de artes”. (GANDINI, 2006, p.06)

Ainda que muitas referências falem sobre as expressões visuais na perspectiva e atuação do profissional atelierista, e que as primeiras pessoas contratadas tinham formação em belas-artes ou artes visuais, Malaguzzi sempre utilizou das linguagens expressivas como prioridade do processo de permitir a autonomia das crianças no ambiente do ateliê, Loris Malaguzzi dizia que “[...] o ateliê era, acima de tudo, um lugar de pesquisa [...]” (2012, p. 50).

Observando então a minha experiência como atelierista e a aproximação com algumas escolas, percebo ainda que mesmo com uma ampla visão sobre as linguagens e as artes em suas diferentes manifestações, a chegada desse conceito ao Brasil, muitas vezes reproduz o mesmo foco nas aulas de artes visuais. Em outras escolas denominam os professores como atelierista de “música”, atelierista de “artes”, se tornando um pensamento que emprega o termo, mas que muitas vezes acaba por reproduzir um modelo de aulas de modalidades já existentes nas escolas brasileiras.

Existe ainda a relação capitalista do mercado das escolas particulares. No Brasil, as escolas referências que baseiam seu currículo e Projeto Político Pedagógico nessa abordagem são em sua maioria particulares, de acesso privilegiado às pessoas de classe média/alta, com alto custo mensal, o que fomenta um mercado que faz uso dos termos metodológicos para atrair consumidores - e estamos falando de famílias – instituições que não se aprofundam nos estudos e nas possibilidades de uma aproximação consciente dessa abordagem no contexto brasileiro, visando apenas o desenvolvimento de capital.

Trazendo para o meu campo enquanto atelierista, essa prática comercial acaba por fortalecer apenas o conceito de atelierista como professor de artes visuais, onde a prática segue como a aula de artes que conhecemos tradicionalmente e que não se aproxima da ação do ateliê como esse espaço de pesquisa de amplas linguagens artísticas.

A proposta de abordagem pedagógica presente nesta pesquisa se distancia daquela mais tradicionalmente conhecida, em que o professor de dança conduz uma aula estruturada em torno de repertórios mais ou menos codificados a partir de uma linguagem ou técnica de dança/ movimento com a qual se afilie. A dança nesta pesquisa nos convoca a pensar a partir do corpo sobre uma aproximação com a pergunta “como as crianças aprendem com o corpo todo?” E como o profissional ateliê especialista em dança pode contribuir no espaço do ateliê em um pensamento interdisciplinar para a realização dessas pesquisas e vivências com as crianças e educadores, buscando um pensamento amplo sobre as linguagens expressivas das crianças, a partir do conhecimento do próprio corpo desde a primeira infância, propostas imersivas para se pensar o corpo todo na educação.

1. Inicialmente, reconhecemos que a espécie humana tem o privilégio de se expressar por meio de uma pluralidade de linguagens, além da falada.
2. Reconhecemos que todas as linguagens têm o direito de se realizar plenamente e, no processo, tornam-se parte de outras linguagens, que também as enriquecem.
3. Reconhecemos que todas as linguagens expressivas, cognitivas e comunicativas que se formam por reciprocidade nascem e se desenvolvem por meio da experiência.
4. Reconhecemos que uma criança é construtora e coautora dessas linguagens e participa de suas variações históricas e culturais.
5. Reconhecemos que todas as linguagens que já coexistem na mente e na atividade da criança têm a capacidade de ser generativas em relação a outras linguagens, outras ações e outros potenciais que, por sua vez, são generativos.
6. Reconhecemos que todas essas linguagens precisam ser consideradas como tendo igual dignidade e valor. Elas devem receber apoio competente adequado dos adultos e do contexto.
7. E, por fim, questionamos qual apoio e entendimento essas proposições podem receber na atual abordagem cultural e educacional em relação à aprendizagem das crianças.⁷

2.1 Meu corpo ateliê

⁷ Linguagens de expressão: os sete pontos. Catálogo do The Hundred Languages. As cem linguagens, em tradução livre. (FILIPPINI; VECCHI, 1987, P.22-23).

“A criança incorpora suas manifestações expressivas: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto ouve histórias, representa enquanto fala”. (DERDYK, 2003, n.p.)

Piaget (1975) fala do estágio sensório motor e a maneira que o bebê interage com o mundo, através do sentido o bebê tem todas as informações do ambiente relacionados a sua necessidade de exploração fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Piaget via as brincadeiras como uma atividade intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Ele argumentava que, por meio da exploração ativa, do jogo simbólico e do desafio cognitivo, as crianças constroem suas estruturas mentais e desenvolvem uma compreensão mais profunda do mundo.

As teorias de Piaget sobre a importância das brincadeiras tiveram um impacto significativo nas abordagens educacionais e na compreensão do desenvolvimento infantil. Jussara Miller (2012) afirmou que o estado de felicidade que o bebê goza com todo corpo está relacionado à imagem do corpo do outro.

A aprendizagem se torna significativa quando possibilita a construção de conhecimento. Contudo, não construo conhecimento se não me aproprio dele como pessoa criativa, capaz de pensar e desejar. No entanto, como o processo de aprendizagem é um processo interativo pelo qual ocorrem transferências, para que o educando aprenda, acredita que seja capaz de criar significados, de pensar, sonhar e desejar. Assim, aprender de forma significativa implica construir significados próprios que estão relacionados com a história de vida de cada um e com a sua forma de estar no mundo (DOWBOR 2008, p. 68).

É comum ouvirmos falar sobre a importância dos primeiros mil dias de vida de uma criança, onde são entregues às experiências sensoriais, do toque, das texturas, da descoberta das temperaturas, dos sons e cinestésicas, a construção de mundo ainda no início de suas experiências de vida. Pensar esses processos me fez aproximar da reflexão do conceito de cognição corporificada ou mente corporificada.

A referência que normalmente utilizamos quando discutimos a relação de separação do corpo e da mente é relacionada aos conceitos e pensamentos

de Descartes⁸ que perduram na relação filosófica e estendem-se em diferentes contextos educacionais, no início do processo de pesquisa também me vi sustentando essa referência para evidenciar o que observo como um pensamento errôneo para discutirmos as questões do corpo e desenvolvimento. Buscando outras possibilidades de pensar essa relação fui ao encontro do conceito de mente corporificada.

O desenvolvimento do conceito de mente corporificada surge da crítica a uma longa tradição na ciência e na filosofia, que divide a questão “corpo e mente”. JOHNSON (2007) nomeia essa tradição de teoria representacional da mente. Essa teoria sustenta a ideia de que existe uma dicotomia entre um "interior", representado pela mente e pelos pensamentos abstratos, e um "exterior", representado pelo corpo físico e suas interações com o mundo. Essa teoria afirma que a mente opera por meio de "representações internas" (como ideias, conceitos e imagens), que podem representar e estar relacionadas a objetos e eventos externos (JOHNSON, 2007, p. 112). Assim, há uma separação ontológica entre o corpo e a mente, criando um abismo entre duas entidades de natureza distinta, sem possibilidade de conexão direta. Desde o final do século XIX e início do século XX, as ideias de conexão corpo e mente vem se transformando profundamente. Perspectivas fenomenológicas na filosofia, abordagens bioenergéticas na psicologia. Estudos que inclusive preparam o terreno para o surgimento das abordagens hoje reconhecidas como somáticas.

Usando o termo corporificada queremos chamar a atenção para dois pontos: primeiro, que a cognição depende de tipos de experiência decorrentes de se ter um corpo com várias capacidades sensório-motoras, e segundo, que essas capacidades sensório-motoras individuais estão, elas mesmas, embutidas em um contexto biológico, psicológico e cultural mais abrangente. Utilizando o termo ação queremos enfatizar novamente que os processos sensoriais e motores — a percepção e a ação — são fundamentalmente inseparáveis na cognição vivida. De fato, os dois não estão apenas ligados contingencialmente nos indivíduos: eles também evoluíram juntos (VARELLA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 177 — grifos dos autores).

⁸ René Descartes (1596-1650) foi um filósofo e matemático francês. Criador do pensamento cartesiano, sistema filosófico que deu origem à Filosofia Moderna. Ele é autor da obra “O Discurso sobre o Método”, um tratado filosófico e matemático publicado na França em 1637.

Observando os grifos acima, entendemos que a abordagem corporificada estabelece que os processos cognitivos surgem a partir de interações sensório-motoras estabelecendo trocas contínuas entre cérebro, corpo e ambiente, trazer o conceito da abordagem corporificada para pensarmos os processos educacionais, parte da necessidade de refletirmos a partir de um olhar que entende a criança como um ser social, um campo educacional e artístico que valorize o território e as relações corporais da infância.

Lidamos ainda hoje com o conhecimento sob uma perspectiva hegemônica, que separa processos. Pensar o corpo e o conhecimento sob uma perspectiva corporificada nos permite pensar que o ser humano aprende por conexões constantes, que a criança conhece com o corpo todo. Essa pesquisa se orienta a partir dessa reflexão, do conhecimento em conexão para e com as crianças, conhecemos com os nossos sentidos, conhecemos com o nosso corpo, o conhecimento parte de um corpo.

Não pensaremos aqui em um “corpo” pronto, finalizado, como algo que não nos possibilita pensar outras ecologias que produzem outras percepções, o que entendemos como corpo carrega uma força de ecologias que produz essas unidades, abrir o olhar para essas ecologias é tirar o centro de um corpo, olhando para as múltiplas ecologias que se constituem e se modificam a todo tempo, pensaremos o corpo com desconfiança, como um processo de constante modificação. O corpo se modifica constantemente a partir das relações.

Pensar os corpos que constituem essa pesquisa, parte da intencionalidade de explorarmos a relação com todos esses corpos, o corpo colocado como um elemento em um ambiente que permita que ele exista, que nesse processo se constitui na relação da instituição escolar e dos processos de ensino, como podemos pensar esses processos com a intencional permissão que o corpo seja em sua subjetividade, centro dos processos e experiências educacionais? Nesse processo de pesquisa, o atelierista é convocado a se envolver criativamente com o que pode o corpo, sensibilizar os nossos sentidos na relação com o corpo do outro, o conhecimento como produção de conexões.

Pensando nas referências corporais e construção desses processos Helena Katz (desenvolvedora da teoria interdisciplinar corpomídia) fala da teoria

corpomídia como sinônimo de corpo e das trocas que realizamos no decorrer da vida, faço link com a educação somática e os processos contínuos de conhecimento do corpo, que sempre dependem do que antecede, dando continuidade a um processo fluido de conhecimento corporal e do mundo, uma coisa depende de outra para chegar ao novo, não fragmentando, mas completando esses processos.

As brincadeiras no cotidiano escolar partem de apropriações que constituem em suas constantes trocas sociais e ambientais, o conhecimento, pensaremos a brincadeira como ato de criação de possibilidades de participação em seus grupos sociais e de sentidos para as ações que se movimentam a partir dela, as brincadeiras coletivas são potencializadoras do diálogo corporal com várias possibilidades de ações, de organização lúdica entre as crianças que passa pela dança, cantos e histórias criadas em momentos brincantes.

“Chamamos de brincadeira qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com a atenção voltada para ela própria e não para seus resultados. Ou, em outros termos, vivida sem propósitos ulteriores e sem outra intenção além de sua própria prática. Qualquer atividade humana que seja desfrutada em sua realização – na qual a atenção de quem a vive não vai além dela – é uma brincadeira. [...] Adquirimos consciência individual e social por meio da consciência corporal operacional. (MATURANA E VERDEN-ZOLLER, 2004, p.232)

A criança imagina, cria ambientes com as possibilidades de objetos e do espaço que está no momento da brincadeira, cria possibilidades e situações se transportando e vivendo esse lugar imaginativo. Faz o que tem nas mãos virarem parte de uma construção significativa e cria situações e soluções para essas questões. A criança brinca. O brincar é possibilidade de aprendizado, é o que diariamente acessa e possibilita que a criança se descubra, levante questões e obtenha suas respostas.

Pensando no processo de aprendizagem como um processo criativo, penso que devemos criar um caminho ainda mais potente na educação que priorize o desenvolvimento da sensibilidade aguçada nas crianças, possibilitando que nos espaços educacionais a criança possa apreciar, desenvolver, compartilhar e viver suas ideias com outras crianças, com autonomia. Crianças

são excelentes ouvintes em suas relações, diariamente “escutam” com o corpo todo o ambiente e as possibilidades.

Por se basear no pensamento divergente, a criança não cria relações entre o que é certo ou errado, ou comum e incomum, por esse motivo sempre inovam em suas possibilidades, combinando elementos incomuns com muita facilidade, pois não estabelecem conexões entre fatos e objetos que se relacionam com suas criações.

As crianças, por outro lado, procuram o poder mudando de ideia, na honestidade que têm em relação às ideias e aos outros, na honestidade da sua escuta. No entanto (infelizmente), elas logo entendem que ter ideias que divirjam das de seus professores e seus pais e expressá-las na hora errada não é considerado algo positivo. (RINALDI, p. 46).

Ao refletirmos sobre essa questão, percebemos que a criatividade não se trata apenas de ser criativo ou não, mas também está profundamente ligada à validação. No contexto infantil, essa validação geralmente vem dos professores ou adultos envolvidos. A criatividade é relacional e necessita ser legitimada. Não podemos restringir as crianças e os adultos ao pensamento convergente e divergente; devemos entender a criatividade como um fenômeno social que requer um ambiente que permita sua expressão e desenvolvimento. Essa criatividade cotidiana surge a partir de experimentações que observo como “perguntas com o corpo todo”, realizadas continuamente. O espaço questiona o corpo, e as crianças levantam hipóteses e respondem a esses questionamentos por meio do movimento. Denomino essa coreografia simbólica de dança.

A abordagem de Reggio Emilia fala do espaço como um “terceiro educador”, para se pensar as possibilidades de experiências que possam acontecer partindo da organização estética do ambiente e dos materiais. Como busco aqui relacionar a atuação do profissional atelierista especialista em dança, sugiro pensarmos o espaço como esse lugar que se relaciona intencionalmente com o corpo. Para Milton Santos, *o lugar é onde a vida acontece*, por esse motivo é preciso estar atento ao espaço habitado por esses corpos, que se relacionam em uma troca ativa de processos, a teia que o ambiente escolar costura, que gera o espaço-corpo das relações na infância.

As memórias corporais, as vivências sensoriais e a aproximação com a subjetividade, favorecem uma melhor compreensão do espaço, partindo do pensamento que “cada corpo é historicamente construído conforme os sonhos e receios de sua época e cultura” (SANT’ANNA, 2005, p.127). Os horizontes do corpo indicam que ele funciona como um elo de relação entre indivíduo e coletivo (SANT’ANNA,2005). O corpo é conector de experiências, visto nessa pesquisa como a matriz comum de todas as aprendizagens. As relações de corpo, espaço e tempo são determinantes para as aprendizagens sociais.

O corpo é o lugar de onde vemos o mundo, que faz o mundo vibrar e nos faz ver o universo de determinada forma: o modo como vivemos o corpo. O corpo é o território de onde dizemos o mundo. No mínimo, o corpo é um instrumento de ação. O corpo olha, é, sente; o corpo pensa. É o corpo que sente, pensa e diz a cidade e, ao dizê-la, transforma-se nela. O inverso: a cidade marca a sua existência por meio do corpo dos sujeitos do mundo que, nos lugares-territórios, experimentam a vida. (HISSA, Cássio E. Viana; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães, 2013, p.61)

2.2 Soma

É comum, hoje, nos surpreendermos com afirmações dicotômicas no nosso fazer artístico e didático, em consequência de toda a educação geral dualista que recebemos e talvez permaneça como modelo cartesiano que nos escapa, como ato reflexo que nos distancia da reflexão do soma. (MILLER, 2012, p. 81).

No final do século XIX, surgia um movimento de oposição ao dualismo cartesiano nas práticas de ginástica, durante o movimento europeu, um movimento, que rejeitava a rigidez com o qual eram conduzidos os treinamentos físicos e se organizaram a favor de uma abordagem mais “natural” desse processo, valorizando a escuta dos sinais corporais que provinham da respiração, do toque e do movimento.

A partir da contribuição de figuras como Rudolf Laban⁹, Moshe Feldenkrais¹⁰ e Mathias Alexander¹¹, a somática evoluiu para um campo de estudo e prática, sendo formalmente nomeada por Thomas Hanna na década de 1970. Em 1976, Hanna reinterpretou os conceitos gregos soma (o corpo em sua totalidade) e somatikos (corpo vivido) para descrever a experiência corporal internamente regulada, utilizando-os para descrever abordagens de integração corpo-mente que ele e outros terapeutas e educadores estavam desenvolvendo.

Thomas Hanna foi um terapeuta corporal e educador norte-americano nascido em 1928 e falecido em 1990. Ele é conhecido por seu trabalho no campo da somática e por disseminar o conceito de "terapia somática". Hanna foi um dos principais proponentes da ideia de que o corpo humano possui uma capacidade inata de autorregulação e cura, a partir disso ele desenvolveu abordagens terapêuticas que visavam acessar e fortalecer esse potencial. Em particular, ele é reconhecido por sua contribuição para o desenvolvimento da Terapia de Resposta Tensional (TRT), uma abordagem que utiliza exercícios suaves e conscientes para liberar a tensão crônica no corpo e promover a liberdade de movimento.

A educação somática é entendida como um campo interdisciplinar que observa e se interessa sobre a consciência do corpo e do movimento, propondo uma conscientização individual do ser humano a partir dos seus próprios movimentos e sensações. Miller (2012) pontua que a inserção da educação somática desde a infância, pela dança e exploração do movimento, revela à criança a possibilidade de reconhecimento e integração da mente e corpo.

Uma das formas pelas quais a criança pode apropriar-se de seu próprio corpo é a partir de princípios da educação somática. Conforme Hanna (1972), a

⁹ Rudolf Laban foi um coreógrafo, bailarino, teórico do movimento e pedagogo nascido na Áustria-Hungria em 1879 e falecido em 1958. Ele é conhecido principalmente por seu trabalho pioneiro no desenvolvimento de sistemas de notação do movimento e sua contribuição para o estudo da análise e da composição do movimento humano.

¹⁰ Moshe Feldenkrais foi um cientista, engenheiro e artista marcial nascido em 1904 na atual Ucrânia e falecido em 1984 em Israel. Conhecido por desenvolver o Método Feldenkrais, uma abordagem de aprendizagem que visa melhorar o movimento e a função corporal.

¹¹ Matthias Alexander, geralmente conhecido como F. Matthias Alexander, foi um ator australiano nascido em 1869 e falecido em 1955, conhecido por desenvolver o Método Alexander, uma abordagem educacional que visa melhorar a coordenação, o movimento e a postura corporal. Alexander inicialmente desenvolveu seu método como uma forma de superar problemas de voz e respiração que afetaram sua carreira de ator. Sua técnica enfatiza a consciência corporal, a auto-observação e a reeducação dos padrões de movimento prejudiciais.

educação somática contribui para a autorregulação dos aspectos emocionais, físicos e psicológicos do ser humano. Essa abordagem envolve uma exploração perceptiva do corpo e uma relação ativa e consciente com ele.

De acordo com Miller (2012), ao trabalhar com educação somática e investigar o movimento em relação ao próprio corpo, a criança desenvolve uma percepção aguçada do momento presente, presta atenção aos outros e ao ambiente como um todo, em uma rede de percepções. Isso envolve uma investigação completa do potencial do corpo em relação ao ambiente e à criação/criatividade, levando a uma expansão da expressão corporal e da consciência corporal.

Conforme Fortin (1999) observa, ao passar por um processo de educação somática, o indivíduo passa por uma transformação pessoal e muda sua percepção de si. Na experiência do movimento, o corpo é sentido e conscientizado de forma mais profunda.

No ato de pensar a dança a partir da educação somática no ambiente do ateliê, não somente o espaço físico literal, mas pensando a escola como um grande ateliê, busco no processo de pesquisa com as crianças, uma relação onde durante os contextos a criança é convidada a brincar com o próprio corpo, pensando em contextos imersivos que permitam que a criança encontre espaços para essa relação, não nos preocupando com movimentos habilidosos, mas permitindo que a criança encontre sua movimentação a partir dessas experiências.

Na abordagem Reggio Emilia, "contextos" são ambientes de aprendizado especialmente projetados para envolver crianças em experiências de aprendizado significativas. Esses contextos podem incluir espaços de sala de aula, áreas externas, cantos de atividades e outros ambientes onde as crianças participam ativamente dos processos de aprendizado. Os contextos são concebidos para serem flexíveis, dinâmicos e adaptáveis às necessidades das crianças e às experiências em curso.

Os contextos são criados para serem acolhedores e convidativos, para promover a exploração e a curiosidade das crianças. Os contextos são ricos em materiais diversos, incluindo recursos artísticos, científicos, literários e

manipulativos, esses materiais são escolhidos para encorajar a exploração e a experimentação, promovem a participação ativa das crianças permitindo que sejam protagonistas dos seus próprios processos de aprendizado.

O profissional atelierista nessa perspectiva também atua na realização de contextos e projetos, priorizando o conhecimento do corpo na primeira infância, penso os contextos como possibilidade de ambientes e vivências imersivas, que permitam que as crianças criem com o corpo todo e que se encontrem com diversas possibilidades de experiências. Buscar uma coerência e uma aproximação empática sobre como as crianças aprendem e o que possibilitamos para esse processo enquanto educadores, buscando o entendimento de como as crianças constroem suas pesquisas.

O educador atelierista nessa perspectiva, precisa se aproximar e emprestar o seu próprio corpo para ser eco das pesquisas das crianças, o adulto não pode ser um “modelo” e agir com o que chamamos de adultismo¹², colocando a perspectiva do adulto sempre em primeiro lugar e limitando os processos das crianças, ao contrário disso, um adulto educador que visa dar nome às pesquisas e experimentações das crianças, auxiliando na ativação da memória perceptiva do corpo de todas as pessoas envolvidas nesse processo, um educador próximo do pensamento das crianças.

O objetivo dessa pesquisa não é a limitação ao ensino da dança na escola e como tem se estabelecido essa relação, mas sim, buscar uma conscientização sobre o corpo como matriz de todas as aprendizagens. Não um atelierista da dança que trabalhe apenas movimento em seus contextos e projetos educacionais, e sim um trabalho que possibilite que nos voltemos aos nossos corpos, que na educação tradicional sempre esteve em um espaço de restrição e de não expressão, e que atualmente nas escolas que acolhem essa abordagem, percebo que muitas acabam seguindo um caminho parecido, onde apenas trazemos conceitos sem de fato pensarmos conforme a cultura e os costumes do nosso país, em como podemos de fato permitir que as crianças tenham

¹² O adultismo é um conceito que se refere a um sistema de opressão e discriminação baseado na idade, no qual adultos são considerados superiores e detentores de mais poder e autoridade em relação a crianças e adolescentes. Assim como o sexismo, o racismo e outras formas de discriminação, o adultismo se baseia na ideia de que pessoas de determinada idade são mais capazes, mais competentes e mais dignas de respeito do que pessoas de outras idades.

experiências de conhecimento do próprio corpo desde a infância, o corpo como uma experiência transversal, que atravessa todas as aprendizagens.

Pensando sobre as relações sociais, todos os sujeitos criam relações a partir do movimento e o corpo é essencial para entender os processos do saber, como perceber então, a zona proximal das crianças a partir da linguagem do corpo? Vygotsky acreditava que a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) era uma área crucial para o desenvolvimento cognitivo, pois era nessa zona que a aprendizagem ocorria de maneira mais eficaz.

Quando uma criança recebe apoio ou instrução apropriada de outra pessoa dentro da ZPD, ela consegue realizar tarefas que estavam além de suas habilidades independentes. Com o tempo, à medida que a criança adquire mais experiência e compreensão, as habilidades que estavam na ZPD se tornam parte de seu repertório independente.

Unindo o pensamento de Vygotsky ao caminho que estamos trilhando a respeito do atelierista, o adulto educador precisa estar inserido e disponível para que se crie essa aproximação, para podermos fazer perguntas que permitam que as crianças efetivem suas pesquisas. Para isso é preciso pensar em um ateliê que é direito também do adulto, para também experimentar e se aproximar de maneira genuína aos processos das crianças, capaz de instigar e conduzir pesquisas a partir do que as crianças trazem constantemente, sem um olhar sensível para essas vivências não se consegue um relançamento potente desses processos.

Constantemente as crianças se emprestam aos gestos, falar sobre essas relações que se criam diariamente no cotidiano da criança é falar sobre como as crianças são observadoras assíduas, observam constantemente o comportamento das pessoas ao seu redor, prestando atenção em como se utilizam dos gestos para se comunicar, expressar emoções e interagir socialmente. Pensar a relação corpo e espaço no ambiente escolar, se aproximando de como as crianças também observam e se desenvolvem, permite que o adulto crie uma relação fluida e sensível desse processo de aprendizagem.

A partir das conexões que as crianças podem fazer nesse processo de pesquisa é que surge o conceito de estética, não o belo, priorizando pensar a criança inteira e não por fase ou idade, as crianças são portadoras de um ponto

de vista próprio e individual, o profissional atelierista que é também educador precisa permitir e viver junto às crianças esses processos.

“Só quando uma criança conhece de modo operacional sua cabeça, pés, braços, ventre e costas, como seu próprio corpo em movimento, é que ela pode conhecer o acima, o abaixo, os lados, o em frente e o atrás como características do mundo em que se vive”. (Maturana e Verden-Zöllner, 2004, p.158).

Proponho pensarmos sobre um corpo que é conector de experiências entre as crianças e os adultos, pensando a escola como um grande ateliê e pensando em todas as pessoas envolvidas nesse processo. A criança não só aprende com o seu educador de referência, ela aprende em todos os lugares e são pesquisadoras assíduas, envolvendo a observação, a expressão, o sensorial, o movimento e as cem linguagens. Proponho o pensar a dança legitimando o atravessamento da fronteira dos saberes, como uma linguagem que é transversal.

2.3 O atelierista que dança

A partir de todos esses conceitos, experiências e referenciais teóricos, proponho nesta sessão pensarmos a partir da atuação do profissional atelierista que é especialista em dança e como a dança e os seus saberes podem contribuir para a atuação no ateliê em diálogo com essa abordagem, mas também pensando uma ampla contribuição para as escolas de educação infantil.

Para isso, se faz necessário retomar a ideia já falada anteriormente no texto sobre a teoria Corpomídia¹³ pensando agora na relação das crianças com o espaço-tempo, o corpo em constante movimento e mudanças que não é apenas receptor ou um veículo de comunicação, mas que fala sobre si mesmo e produz informações sobre si constantemente.

O corpo é resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com essa noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão construindo o corpo. A informação se transmite em processo de contaminação (GREINER,2005, p.131).

¹³ GREINER, Christine e KATZ, Helena. A natureza natural do corpo In: Lições de Dança 3. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2002. Corpo como mídia dele mesmo e não de informações que o atravessam.

Ainda no primeiro contato que tive com a teoria corpomídia relacionei esse pensamento ao desenvolvimento da criança a partir da primeira infância, refletindo sobre como enquanto educadores lidamos com esses corpos que comunicam a todo tempo a partir desse processo evolutivo, resultado de vivências, experiências e cruzamentos.

Quando se olha para o corpo humano, percebe-se que se trata de um exemplo privilegiado. Não há melhor lugar para deixar explícito o tipo de relacionamento existente entre natureza e cultura. Não há outro tão apto a demonstrar-se como um meio para que a evolução ocorra. Corpo é mídia, nada além de um resultado provisório de acordos cuja história remonta a alguns milhões de anos. Há um fluxo contínuo de informações sendo processadas pelo ambiente e pelos corpos que nele estão (KATZ, 2003, p.263).

Pensando o profissional atelierista como mediador de processos educacionais e facilitador dessas experiências, podemos pensar então a importância da formação em dança para essa atuação. O profissional atelierista que conduz sua atuação a partir do corpo das crianças e dos processos evolutivos que se demonstram diariamente no chão da escola e se aproxima da pesquisa das crianças a partir dessas observações, constrói um fluxo de projetos educacionais que partem das observações a partir das informações trocadas entre o corpo, a natureza e o ambiente, processos e histórias de vida.

As relações entre corpo e o ambiente se dão por processos co-evolutivos que produzem uma rede de pré-disposições perceptuais, motoras, de aprendizado e emocionais. Embora corpo e ambiente estejam envolvidos em fluxos permanentes de informação, há uma taxa de preservação que garante a unidade e a sobrevivência dos organismos de cada ser vivo em meio à transformação constante [...] o que importa ressaltar é a implicação do corpo no ambiente [...] algumas informações do mundo são selecionadas para se organizar na forma de corpo – processo sempre condicionado pelo entendimento que o corpo não é um recipiente, mas sim aquilo que se apronta nesse processo co-evolutivo de trocas com o ambiente. É como o fluxo não estanca, o corpo vive no estado de sempre-presente [...] (KATZ; GREINER (2003) *apud* GREINER 2005, p. 130).

Pensando a partir de todos esses conceitos que traduzem a teoria corpomídia em diálogo com a educação infantil em um pensamento de constante troca com o ambiente, penso a dança como uma legitimação do atravessamento da fronteira dos saberes, uma linguagem transversal que possibilita manter, nessa

prática de pesquisa, um diálogo com os educadores para se pensar o corpo nesse ambiente e também um diálogo com as crianças, a partir das experiências propostas quando trazemos o corpo para essas discussões e projetos.

Considerando-se os pensamentos apresentados até aqui, é de fundamental importância refletirmos sobre o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) discorre sobre a educação infantil, que estabelece as diretrizes pedagógicas para o ensino de crianças de 0 a 5 anos. A BNCC organiza o currículo em cinco campos de experiência: 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, especificamente falaremos aqui sobre o campo 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, 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 etc). (BNCC 2017 p. 40,41).

Durante esses primeiros anos de vida as crianças estão em processo contínuo de desenvolvimento e precisam de atenção, respeito e possibilidades para que se desenvolvam, em um ambiente acolhedor e respeitoso, que entende esse processo e olha com atenção esses corpos em desenvolvimento constante.

O motivo por pesquisar a primeira infância em diálogo com a dança, o ateliê e o desenvolvimento infantil, parte da necessidade de evidenciarmos que os profissionais e especialistas em dança são fundamentais nesses ambientes,

para contribuir com a fase de maior desenvolvimento infantil, onde o corpo precisa ser constantemente observado, respeitado e instigado, o profissional atelierista que é também especialista em dança observa esses corpos em processos de pesquisa e criação em todos os ambientes.

É fundamental a troca entre o atelierista e os colaboradores como um todo das escolas, buscando possibilidades sensíveis de investigação. Por esse motivo o especialista em dança se faz tão necessário no ambiente escolar, por ser uma pessoa responsável por não permitir o negligenciar das vivências corporais, por possibilitar um conhecimento do próprio corpo que ecoará por toda uma vida e crescimento humano, crianças que se conhecem inteiramente a partir de suas experiências, que não são limitadas, mas sim, possibilitadas.

O contato do profissional da dança com os adultos, colaboradores e famílias também precisa ser cada vez mais próximo, permitindo a realização de uma busca pelo próprio corpo sendo fundamental para todas as pessoas, revisitar processos da infância e da educação tradicional que limitaram esses conhecimentos a fim de voltarmos a nos relacionar com os nossos corpos em intensa troca sensível, uma busca que parte do coletivo e da troca, mas que se encontra no pessoal e único de cada um. Pensar a partir da dança em todos esses conceitos que relacionamos aqui de maneira centralizada nos processos educacionais e da infância é direito de todas as pessoas.

3 PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Minha atuação profissional no Ateliê das Infâncias completa seus três anos em 2024, mas o diálogo com a coordenadora da escola, Emanuella Teles, se estende há 5 anos, desde o momento que iniciei a formação como atelierista. Emanuella é pedagoga, psicopedagoga e diretora da escola ateliê das infâncias, nos conhecemos enquanto ela realizava aulas de dança na escola de dança que dirijo há 9 anos, em Brasília, (SDE DANCE) e foi a partir do contato com a dança e com o que isso modificou em seu corpo que fui convidada por ela para assumir como atelierista e iniciar a formação em um centro de desenvolvimento infantil onde Emanuella Teles atuava como coordenadora, ainda antes da inauguração do Ateliê das Infâncias.

Esse processo de formação envolveu vários cursos e diversos diálogos sobre como era fundamental pensarmos o corpo naquele ambiente e como poderíamos facilitar e permitir processos sensíveis e que permitissem que cada criança pudesse ser única em sua subjetividade, como um ser de direitos.

O ateliê sempre acolheu minhas pesquisas e meu processo de formação profissional, sendo um espaço incentivador e importante desses caminhos, atualmente na escola faço um trabalho junto às educadoras com formações e diálogos que auxiliam esse processo de pensar as linguagens artísticas no ambiente escolar, um trabalho em diálogo com todos os grupos, educadoras e coordenação/direção escolar.

A partir dessas experiências e vivências de formação profissional, o objetivo de iniciar a pesquisa no mestrado profissional e não no acadêmico, surgiu exatamente da intencionalidade de olhar esses processos que já realizávamos de maneira engajada, repensando o lugar do profissional atelierista, agora a partir da perspectiva de um especialista em dança, com o objetivo de evidenciar como o profissional atelierista que é especialista em dança pode pensar o corpo como central nos processos educacionais da primeira infância. Nesse processo, considero impossível pensar somente o educador ou somente as crianças, pensando como um grande ateliê de possibilidades, acredito que precisamos de uma trama que se estende à todas as pessoas envolvidas nesse espaço, além do próprio espaço, a escola como uma ecologia engajada, pensando corpos em diálogo no processo de ensino e aprendizagem.

A formação foi dividida em 3 partes, onde o primeiro é com os adultos¹⁴ participantes, o segundo com as crianças e o terceiro com os educadores, pensando uma aproximação entre as conversas que teremos e as práticas com as crianças, a formação foi realizada nos dias 16 e 17 de maio de 2023.

A partir da formação de professores e da experiência direta com as crianças na prática pedagógica, buscamos um pensamento amplo sobre as linguagens expressivas e artísticas das crianças a partir do conhecimento do

¹⁴ A escolha de utilizar “adultos” para nomear as pessoas participantes parte do desejo de não os classificar conforme a ocupação no ambiente escolar, também estiveram presentes pessoas externas à escola Ateliê das Infâncias.

próprio corpo desde a primeira infância, propostas imersivas para se pensar o corpo todo na educação.

3.1 Os adultos

O objetivo do programa de formação parte do pensar a partir do corpo sobre uma aproximação com a pergunta: “como as crianças aprendem com o corpo todo?” e como o profissional atelierista especialista em dança pode contribuir no espaço do ateliê em um pensamento interdisciplinar para a realização dessas pesquisas e vivências com as crianças e adultos.

Iniciamos a primeira parte propondo uma conversa com todas as pessoas adultas participantes, com o objetivo de identificar quais as relações corporais são observadas no cotidiano escolar e como mapeamos esses momentos. Pensamos todas as pessoas colaboradoras no ambiente escolar como educadores assíduos do processo pedagógico na primeira infância, sendo assim, essa foi uma proposta de formação aberta para toda a comunidade escolar do Ateliê das Infâncias e demais interessados e não utilizamos os termos que diferem quais lugares formais ocupam esses colaboradores. Estávamos em 17 pessoas participantes, divididas entre educadoras, coordenação e pessoas que se inscreveram a partir da divulgação externa. A figura 1 é referente ao material gráfico utilizado para divulgação em plataformas digitais.

Figura 1 - Material de divulgação



Fonte: Imagem do material de divulgação da formação realizada no dia 16/05 (Brasília - DF) na Escola Ateliê das Infâncias, autoria própria.

A intenção dessa primeira conversa foi buscar relações entre o que observamos das crianças no cotidiano e como reconhecemos nossas relações corporais criadas durante a trajetória de vida de cada pessoa participante, a partir das perguntas norteadoras desenvolvemos os diálogos e as pessoas participantes estiveram livres para compartilhar e contribuir.

Pergunta norteadora: **Onde está o corpo na escola?**

A partir da pergunta norteadora abrimos uma roda de conversa sobre como observamos as relações corporais constantemente vivenciadas na escola, com o objetivo de pensar o corpo a partir da sensibilidade de percepção dessas relações que diariamente ocorrem e se tornam cotidianamente comuns, uma reflexão sobre cuidado, toque e experiências.

Pergunta norteadora: **Onde está o meu corpo?**

Proposta “dinamidação” com o grupo:

Um convite para que todos os participantes tenham um momento de experimentação a partir do próprio corpo e do corpo do outro, uma proposta que tem como base as práticas de educação somática.

A prática da educação somática, como já falamos anteriormente, é centrada na experiência subjetiva do corpo, com o objetivo de valorizar a experiência pessoal em relação às sensações corporais e aos movimentos propostos.

Um momento inicial de abertura antecedeu a dinâmica, as boas-vindas com um convite para observarmos nossa respiração e como nos sentíamos naquele momento, movimentações de alongamento livre que foram propostos com o objetivo de “acordar” os corpos e pedir permissão para esse momento.

O convite:

1. A partir da escolha livre na formação de duplas, após a abertura de conversas sobre o corpo e sua importante observação sensível no espaço da escola, propomos que uma pessoa da dupla se mantivesse de olhos fechados enquanto a outra pessoa guiava uma movimentação por comandos cuidadosos. O grupo permaneceu nesse processo simultaneamente enquanto novas ações iam sendo propostas. Ações que envolviam a velocidade, o plano de altura, o comando a partir de outras partes do corpo do outro, fluidez ou rigidez, sempre observando como cada pessoa envolvida traduzia essas ações que eram constantemente propostas.
2. Trocamos os papéis entre quem conduzia e quem estava de olhos fechados para permitir que experimentassem os dois estados dessa dinâmica.
3. Propomos que apenas uma pessoa fechasse os olhos e todo grupo foi responsável por “cuidar” das movimentações dessa pessoa, na proposta de inversão do momento inicial onde quem estava de olhos fechados era guiado, nesse momento, quem estava de olhos fechados comandava sua movimentação, podendo alterar entre lento ou rápido, nível alto, médio ou baixo. Repetimos com outras pessoas que se interessaram em experimentar.
4. Voltamos para a dinâmica inicial em pequenos grupos, que ficaram livres para decidirem como guiariam esse processo entre quem conduz ou quem “cuida” da movimentação do outro.

Após a “dinamidação” abrimos uma roda de conversa sobre as impressões dessa experiência, ressaltando as palavras que surgiram a respeito da confiança, do conhecimento espacial, das relações, da dificuldade em se manter de olhos fechados, do incômodo e de como foi participar dessa vivência, o que sentimos a partir do toque do outro?

O cuidado, o medo de confiar e o sentimento de desconforto foram as principais observações que surgiram enquanto falávamos desse processo, começamos então um diálogo a respeito do cuidado no ambiente escolar e como

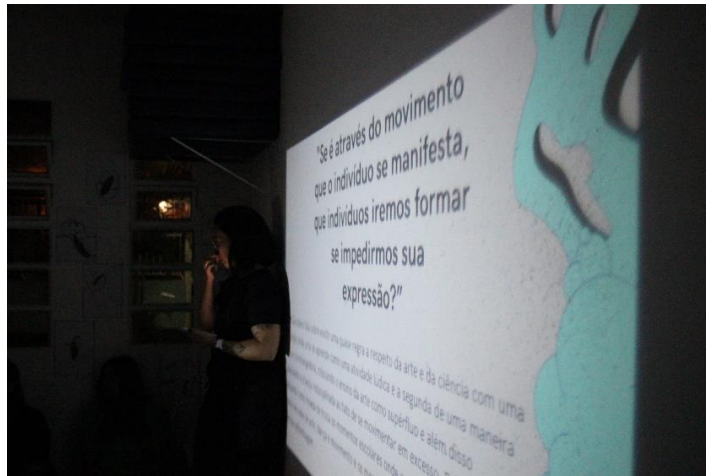
o afeto se constitui também enquanto profissional em seu ambiente de trabalho, na troca contínua dos cuidados com a criança.

Por vezes pensamos cuidado apenas nas relações de higiene, alimentação ou quando necessitamos intervir com cuidados médicos na escola, mas a maneira como preparamos ambientes, as escolhas que envolvem a rotina escolar e a maneira como lidamos com essas questões também configuram cuidado nessas relações. Esse processo se estendeu por mais de duas horas e precisou ser interrompido por questões de tempo disponível para a formação, o que não impossibilitou que os diálogos e reverberações sobre essa experiência seguissem acontecendo na escola durante os outros dias que estive imersa nesse processo.



Acesse o código QR para assistir o vídeo relato de parte dos diálogos da formação, além do material utilizado para guiar esse processo.

Figura 2 - Registro da formação



Fonte: Imagem da formação com educadores – Realizada no dia 16/05 (Brasília - DF).
Formadora: Hellen Ribeiro. Escola Ateliê das Infâncias.

3.2 As crianças do grupo 3

A segunda ação da pesquisa e segundo módulo é em contato direto com as crianças, propondo diálogos e sessões que privilegiem o movimento corporal espontâneo e diálogos sobre corpo e movimento, os conceitos sobre corpo e movimento partiram das crianças de maneira espontânea, alguns expressavam corporalmente, outros quiseram desenhar ou desenvolviam falas explicativas sobre o que pensavam naquele momento, alguns registros se encontram no texto e outros no minidocumentário.

Com as crianças do grupo 3, (3 e 4 anos) realizamos na sala de referência um momento de organização em círculo, sentados ao chão, onde conversamos sobre o que faríamos posteriormente. Sempre evidenciamos a importância do diálogo com as crianças, de conversar e permitir que elas saibam sobre o que realizaremos e tenham espaço para opinar e escolher como vão desenvolver no contexto que proporemos.

As crianças desse grupo já estão habituadas às assembleias, conversas no início do dia cujo objetivo é criar junto os momentos e as atividades que serão realizadas, alguns grupos contam com espaços onde as crianças podem escrever e desenhar cada momento e horários do dia, que ficam disponíveis nas paredes para olharem e modificarem no decorrer dos processos.

Como não atuo diretamente com as crianças todas as semanas e nos últimos anos concentro um trabalho mais pontual desses encontros, disponibilizei um bom tempo para conversar com o grupo e me apresentar para as crianças que não me conheciam, falamos sobre o processo de pesquisa, sobre algumas informações pessoais que me perguntaram, mostrei a câmera que estava utilizando naquele momento e pedi licença para gravarmos nossa conversa e os demais processos que faríamos.

Era um dia de sol e temperatura não tão alta, não tinha uma sequer nuvem no céu e as crianças estavam ansiosas pelo dia que diferiria do convencional, com pessoas diferentes e no ambiente que eles mais gostam que seja a área externa/jardim do ateliê.

Nesse momento em círculo o assunto sobre corpo e movimento surgiu de maneira simples quando a educadora da turma que estava conosco disse: a Hellen é nossa atelierista, e ela é bailarina! Nesse mesmo momento algumas crianças começaram a dizer que também dançavam e o quanto gostavam, algumas se levantaram e começaram a executar seus passos de dança muito bem pontuados em suas criações, nesse momento um longo diálogo sobre corpo surgiu, entre danças, admiração, questionamentos e muitos movimentos que surgiram ali, questionei sobre o que era o corpo para eles. Como dispositivo para documentar esses processos utilizei o caderno de campo, gravador de voz e câmera fotográfica/fílmica, os registros abaixo foram feitos a partir de falas que as crianças foram trazendo nesse diálogo, anotadas no caderno de campo e trazidas para o texto com a identificação das crianças.

Figura 3 - Conceitos das crianças

o corpo...

**Serve para correr, chutar bola, comer.
Ah! E para escalar!
Arthur Medeiros, 4 anos.**

**Ele se mexe sozinho.
Maria Vitória, 3 anos.**

**Meu corpo serve para andar.
Alice Catarina, 4 anos.**

**Nosso corpo se movimenta com a coluna.
Arthur Medeiros, 4 anos.**

Ainda com a mesma organização na sala de referência, após um intrigante diálogo sobre o corpo, alguns conceitos sobre o movimento surgiram de maneira fluida, observamos que a conversa sobre o corpo puxou o diálogo sobre movimento até que se misturaram junto à criação de vários conceitos.

Nesse momento não constava em nosso projeto a disponibilização de papéis e materiais gráficos para desenho, mas a partir da vontade de uma das crianças em desenhar o que para ela significava movimento, disponibilizamos papéis e demais materiais gráficos para as crianças que queriam registrar esses conceitos em formato de desenhos livres.

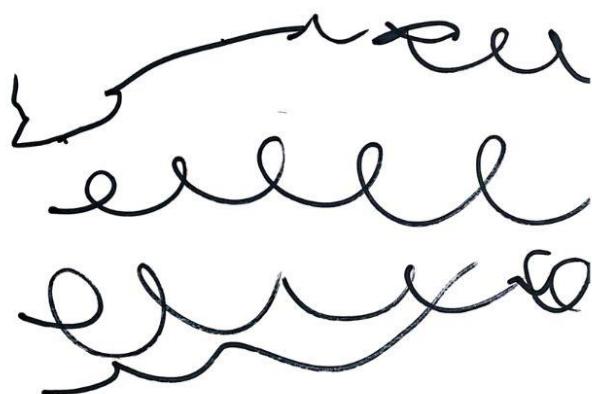
Vale ressaltar que não foi pedido que as crianças realizassem essa atividade, esse momento surgiu indagado por um momento de diálogo que no processo, chegamos a esses desenhos, importante observarmos que pensar a escola como um grande ateliê de possibilidades, como conceituamos nos capítulos anteriores, parte da intencionalidade de ouvir e permitir que as crianças tenham autonomia e espaço para criarem a partir do que os diálogos e processos proporcionam. O tempo que inicialmente estava organizado para esse momento não foi suficiente e outro momento surgiu, como cabia em nossa organização do dia permitimos os desenhos, abraçando as necessidades criativas das crianças que queriam.

Algumas crianças não quiseram desenhar e continuaram os diálogos se movendo, contando histórias e conceituando o corpo e o movimento conforme elas se aproximavam desses conceitos. A maneira de documentação desse processo seguiu com o caderno de campo registrando algumas falas que agora estão juntas dos desenhos identificados de cada criança, valorizando a orientação espacial que cada criança realizou o desenho e as palavras utilizadas para descrever esse processo, na intenção de nos aproximarmos desses conceitos e observando qual o tipo de escolha fazíamos enquanto educadoras do que conversávamos com as crianças, não trouxemos conceitos como certo ou errado dessa pesquisa de movimento ou corpo e quando outras crianças julgavam como certo ou errado os conceitos umas das outras instigávamos a existência de percepções diferentes e conceitos diversos, por esse motivo, as crianças se colocaram muito disponíveis para trazer as criações abaixo.

Figura 4 - Conceitos das crianças

"Movimento é quando a gente tá com o pé no chão e levanta ele no alto."

Maria Vitória, 3 anos.



"Movimento é o vento, sobe e desce, assim óh!"

Eduardo, 4 anos.

"Movimento é o passarinho voando lá no alto."

Maria Vitória, 3 anos.

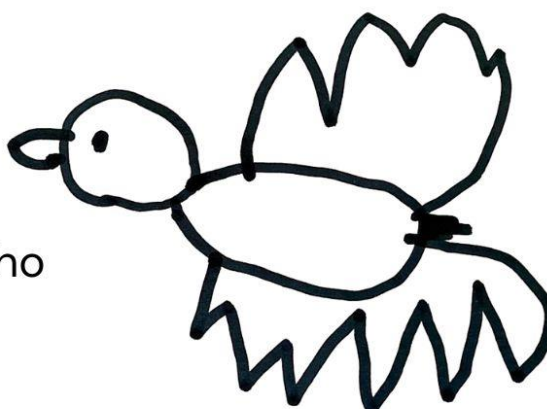
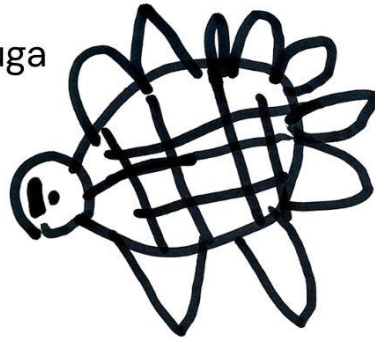


Figura 5 - Conceitos das crianças

"...e também é a tartaruga devagar, porque ela é pesada."

Maria Vitória, 3 anos.

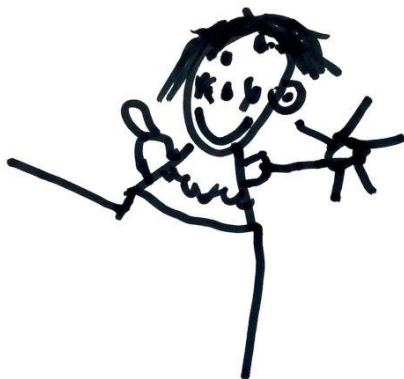


"É quando a gente faz o corpo de cambalhota. Todo torto."

Miguel Freitas, 5 anos.

"Movimento é quando o bebê tá dentro da barriga do adulto girando com a comida."

Miguel Freitas, 5 anos.



"A bailarina é o movimento rodando."

Maria Clara, 4 anos.

Seguindo o caminho de pesquisa ainda com as crianças do grupo três em uma roda de conversa, agora no período da tarde, conversamos na intenção de dar referências imagéticas sobre como seria o contexto que iríamos experimentar.

1. Montado ao ar livre no gramado do ateliê teremos um grande tecido em algodão cru, um material resistente e de cor bege, sem nenhum desenho aparente.
2. Troncos de madeira seguram o tecido para que possamos nos movimentar em cima dele.
3. Bacias com tintas coloridas serão colocadas em cima do tecido, elas são grandes, cabem nossas mãos e pés, talvez não todos ao mesmo tempo, na mesma bacia, mas se alternarmos com os colegas, sim.
4. Algumas músicas também farão parte do nosso contexto.
5. O que vocês acham que podemos fazer com esse tecido, essas tintas e o nosso corpo?

Figura 6 - Conversa inicial com as crianças



Fonte: Conversa com as crianças sobre as referências imagéticas do contexto que realizaríamos posteriormente.

Figura 7 - Contexto montado



Fonte: Contexto montado conforme referências imagéticas construídas com as crianças, autoria própria.

A proposta, foi organizar uma sessão com possibilidades de pintura, dança e interação com o ambiente, organizada na área externa da escola, uma proposta de pintura com o corpo todo, sensorial e subjetiva, privilegiando o protagonismo e autonomia das crianças envolvidas nesse processo.

A escolha de montar o contexto na área externa partiu da intenção de ser na grama, um local seguro que tivesse espaço para as crianças utilizarem aqueles materiais disponibilizados e espaço de criação para possibilidades outras que pudessem surgir. As tintas foram disponibilizadas com diferentes cores no mesmo pote, as crianças sempre demonstram muito interesse na mistura de cores e muitas vezes são impedidas de realizar essa junção, na montagem do contexto as tintas foram disponibilizadas já em contato com cores diferentes.

Figura 8 - tintas misturadas



Fonte: organização das tintas no processo de organização do contexto, autoria própria.

A partir do diálogo com as crianças após a construção das imagens sobre como era esse espaço que iríamos experimentar e quais as possibilidades surgiram na imaginação, muitas opções de exploração surgiram: “Tia! Vou pintar com o corpo todo!” (Maria Clara, 3 anos).

Estávamos eu (atelierista) e a educadora do grupo mediando e documentando a realização desse contexto, me permiti participar e me entregar ao que era possível realizar de movimentação e participei ativamente com as crianças desse contexto, um momento rico em possibilidades de exploração sensorial. Foram realizadas movimentações livres com os pés e mãos que possibilitaram a confecção de uma super tela, exploramos o sensorial e as possibilidades de movimento, criando imagens e memórias.

Importante observar como escolhemos e acolhemos as incertezas dos percursos que compõem a proposição de algo anteriormente preparado e como as experiências com as crianças nos projetam e nos escapam dessas certezas e expectativas que enquanto adultos e profissionais em seus lugares de ocupação, sobretudo no contexto dessa pesquisa, criamos e esperamos que ocorram. Pensando nisso, foi abruptamente capturada para observar a relação de tempo de chegada ao que estava proposto que cada criança construía e como esse

percurso acontecia, por vezes e na maioria das vezes rápido e intenso, correndo, sentia como se algumas crianças não pudessem perder o tempo de logo misturar, tocar, e entrar nas bandejas que ali estavam com as tintas, uma vontade gigante de perceber como ficaria quando a sola dos pés encontrasse o tecido.

Em outro lugar dessa vivência surgiam relações opostas, de um cuidado e escolhas muito bem coreografadas como um improviso dessa relação que se construía e permitia que cada uma das crianças encontrasse seus caminhos de experimentação, refleti e tenho como anotação no caderno de campo a frase “quando reduzimos a subjetividade das crianças pensando um projeto e esperando que ele aconteça de maneira linear e sem interrupções diversas, acabamos por prever um resultado anterior e limitamos nosso olhar para todas as outras possibilidades que poderiam surgir”.

Durante esse contexto a opção de documentação era o caderno de campo, as gravações foram realizadas por uma outra pessoa, observar enquanto pesquisadora as escolhas de direcionamento de olhar que construí e como outra pessoa com a câmera em mãos também fez escolhas e relacionar esses olhares distintos, me faz observar como diferentes mundos se constituíram nesse ambiente e como a lente que decidimos colocar a partir de escolhas distintas também é uma possibilidade de criação potente nesses processos, a diversidade dos olhares, a diversidade de possibilidades.

Figura 9 - Registro do contexto



Fonte: Imagem da sessão 1 – Realizada no dia 17/05 (Brasília - DF). Atelieirista: Hellen Ribeiro.
Escola Ateliê das Infâncias.

Figura 10 - Registro do contexto



Fonte: Imagem do contexto – Realizada no dia 17/05 (Brasília - DF). Atelieirista: Hellen Ribeiro.
Escola Ateliê das Infâncias.

Figura 11 - Contexto finalizado



Fonte: Imagem do contexto finalizado – Realizada no dia 17/05 (Brasília - DF). Atelierista: Hellen Ribeiro. Escola Ateliê das Infâncias.



Acesse o código QR para assistir o vídeo documentação da parte 3 da formação, contexto: como deve ser pintar com o corpo todo?

3.3 As crianças do grupo 2

Com as crianças do grupo dois (2 anos), organizamos um contexto imersivo com tecidos coloridos, que pendurados na sala de referência traduzem diversas possibilidades de interações e experimentações, tecidos que tocam, que

balançam e que voam, permitindo que as crianças experimentem a partir do sensorial, da fluidez e das cores, fizemos uso também de elementos que possibilitaram a criação de sombras no espaço, como lanternas e projetores de luz. Durante a projeção desse contexto decidi por participar documentando todo o processo, manuseando a câmera e realizando anotações no caderno de campo.

Figura 12 - Registros do contexto antes



Figura 13 - Imagem do contexto antes



Fonte: Imagem do contexto montado – Realizada no dia 17/05 (Brasília - DF). Atelierista: Hellen Ribeiro. Escola Ateliê das Infâncias.

Durante o processo de documentação, como falamos anteriormente, é parte importante da observação manter a escuta sensível e o olhar do educador para o desenvolvimento do contexto, não podemos propor e nos afastar, é necessário propor e observar atentamente o desenvolvimento para a partir disso buscarmos uma aproximação com as pesquisas que as crianças constroem e possibilitar vivências que ampliem essas relações no ambiente, na escolha dos materiais e na própria troca com as crianças.

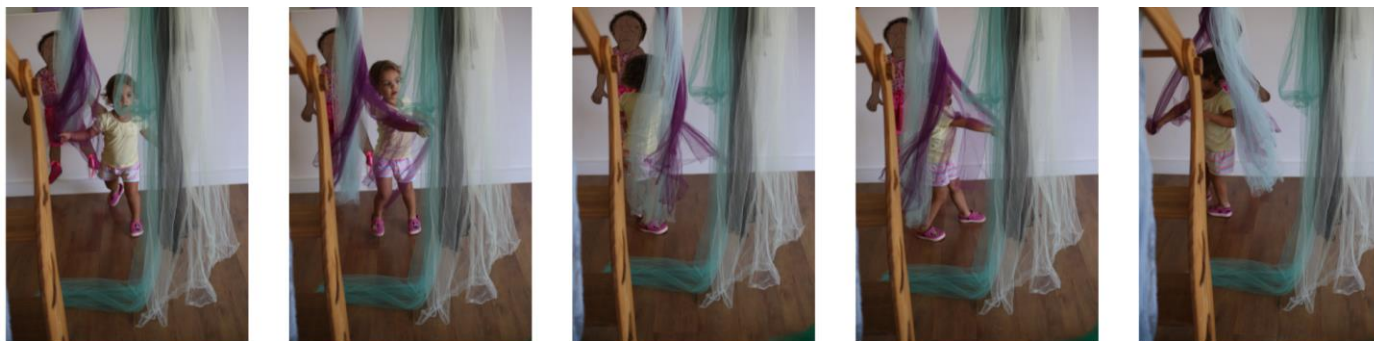
Quando as crianças chegaram no ambiente, não sabiam o que estaria proposto, ao contrário do que foi realizado com o grupo 3, as crianças do grupo 2 não criaram referências imagéticas sobre esse lugar ou as possibilidades que estariam propostas ali, essa foi uma escolha consciente de observar como essas informações podem trazer diferentes sensações e percepções.

Tocava uma música instrumental em som volume médio, os tecidos estavam dispostos alternados e eram de cores distintas, alguns eram tules e outros musselines que traduzem diferentes sensações quando tocamos, estavam pendurados em um varal, na altura aproximada das crianças, eu estava no canto da sala com a câmera em mãos, esse grupo em outro momento do dia me recebeu com a câmera, me apresentei, tirei fotos dos que me pediram e mostrei várias dessas fotos para eles, permiti que tocassem a câmera junto comigo, e esse momento foi uma escolha para não ser uma pessoa e um material estranho quando estivéssemos no momento do contexto, estava sentada em um local que ficava frente à porta, eles me viam com a câmera através da transparência dos tecidos.

As crianças chegavam, grande maioria correndo e logo passavam entre os tecidos, havia no ambiente também um móvel de madeira em formato de casa aonde parte dos tecidos estavam dispostos e é um objeto muito conhecido e explorado por eles, algumas crianças começaram a vender sorvete e fizeram desse móvel uma grande loja, com clientes fazendo seus pedidos e pagando suas compras, o que era novo nesse móvel eram os tecidos que ficavam bem no meio dessa loja. Outras crianças ficaram nos tecidos que estavam dispostos como um varal, uma criança dançava com uma movimentação dos braços que tocavam várias vezes os tecidos, ela ouvia a música e fazia movimentações com a boca

que pareciam buscar cantar a canção que entoava no ambiente, ainda que não tivesse letra por ser um instrumental constante.

Figura 14 - A criança dança



Fonte: Imagem da parte 4– Realizada no dia 17/05 (Brasília - DF). Atelierista: Hellen Ribeiro. Escola Ateliê das Infâncias.

Essa movimentação me capturou, observar esse corpo criança em movimento, sentindo e buscando a partir de uma escolha autônoma dentro das muitas possibilidades que estavam ali dispostas naquele ambiente me permitiu ancorar o sentido de dança nessa pesquisa, chamo de dança todas essas muitas maneiras de sentir e pesquisar que as crianças nos trazem, aqui – nesse tempo e experiências de pesquisa – é onde a minha desconstrução de conceitos começou e onde principalmente me permito aprender junto. A dança é então essa construção empírica de aprendizados que as crianças criam e coreografia é como o profissional atelierista se aproxima e permite processos que dão chão as experiências das crianças, um chão que acolhe, não um chão que é base.

Parte importante do processo de documentação são as mini-histórias, na abordagem de Reggio Emilia e que a escola Ateliê das Infâncias também utiliza como metodologia educacional, valorizando a expressão artística e o uso de diferentes formas de linguagem, as mini-histórias assumem várias formas. Observar e documentar uma mini-história parte de uma captura que atravessa o olhar e os sentidos do educador que é um observador atencional, é como se algo puxasse nosso olhar para uma narrativa que se constrói empiricamente no

cotidiano, que não escolhe o momento dos contextos ou projetos estruturados, que pode surgir em qualquer espaço disponível de experimentação.

Essa captura atencional não parte do princípio de construir provas a respeito da aprendizagem das crianças ou ter materiais disponíveis para um evento escolar, alguns questionamentos sobre o porquê da documentação, do registro desses processos ou procedimentos são recorrentes e sempre partem da primícia que as crianças já estão em constante aprendizado e se simplesmente nós adultos não nos envolvermos, não deixará de acontecer. Sim, as crianças constantemente aprendem, mas qual seria então o processo de formação dos educadores da primeira infância? Deveremos então continuar a voltar nossos olhares somente para os cuidados de higiene e de alimentação e não deveremos pensar o campo educacional e de formação de educadores na primeira infância? Observo a captura de mini histórias e a documentação como uma potência na aproximação do educador com a maneira como as crianças constroem aprendizado constantemente, o olhar do educador é um parceiro desse processo, que anda junto, cria junto sendo visibilizado nos materiais de documentação.

A documentação deve ser pensada como processo e não uma constante busca do material final, a documentação nessa perspectiva e durante o processo de pesquisa trouxe essa relação, somos constantemente levados à uma produtividade escolar (e não só) que nos faz engolir e buscar uma finalização de algo que não observa e não sente o processo, como em um processo artesanal, o artesão precisa de um contato, precisa sentir os materiais, é necessário tempo dedicado, é necessário assentamento das materialidades para então chegarmos até o produto artesanal finalizado. O ateliê é lugar de encontrar e disponibilizar esses materiais, as crianças são o que tornam esse espaço um lugar de muitas possibilidades, o educador é um artesão no processo de documentação.

Durante o contexto, um outro momento também me capturou. Enrico estava nos tecidos disponíveis no varal, tocando e girando em volta do tecido verde, não posso dizer o que Enrico pensava mas, o que eu sentia, era que enquanto girava, pensava e desenvolvia ideias, pode ser que isso seja só a minha percepção enquanto adulta que documenta, talvez ele não tenha realizado as próximas ações a partir de coisas que construía ou ideias que surgiam, pode ter sido isso ou aquilo, o que fica, na verdade consta na documentação, a partir do

meu olhar, e pode ser que quem assista enxergue outras muitas coisas, mas isso é onde sinto mais potência, na multiplicidade e diversidade de maneiras de observar, contar e registrar que implica a complexidade que existe nesse processo, sem essa relação múltipla acabamos nos cercando com a perspectiva de simplesmente não precisar dar nome às pesquisas das crianças, mas nessa perspectiva complexa e implicada o educador não é quem dá o nome e finaliza, o educador é quem constrói junto e é quem torna possível as múltiplas reflexões junto aos processos das crianças, as crianças e educadores levam esses processos para fora, para o mundo.

Enrico organizou o tecido que inicialmente só estava preso por uma das pontas no varal, essa organização resultou no mesmo tecido verde preso agora dos dois lados. Enrico se posiciona no meio desses dois lados do tecido verde. Enrico se senta no tecido verde, agora esse tecido me parece um balanço. Enrico sabe que o balanço que ele acabara de criar não sustenta todo o seu peso e eu sei disso por observar que Enrico se coloca de cócoras e não cede todo o seu peso. Enrico começou a pedir ao seu amigo, Benício, que o empurrasse, pediu várias vezes, enquanto Benício não parecia achar aquilo muito correto, empurrar o seu colega.

A educadora do grupo observou esse diálogo e decidiu intervir sugerindo que Enrico falasse para Benício o que ele queria, e Enrico fala, a educadora questiona onde Enrico está, e ele diz: no balanço! Benício agora estava junto ao Enrico nessa experiência e encosta suas mãos nas costas de Enrico, sugerindo um empurrão não exercendo força no toque. Uma voz preenche esse momento, uma pessoa que abre a porta da sala nos surpreende com uma intervenção que me causou desconforto, tudo acontecia e junto também surgia essa interrupção.

Questionei meu desconforto apenas quando assisti à gravação, no momento, acolhi e decidi por não mais desviar o olhar do que acontecia enquanto registrava, quando assisti, percebi que as crianças não se importaram com essa interrupção, as crianças seguiram na relação balanço e empurrão, o desconforto somente me atingiu, isso é sobre a antecipação ao que poderia impedir que aquele momento seguisse acontecendo, o que não aconteceu, nós adultos antecipamos processos que podem não acontecer e como nos relacionamos com isso nos

permite interromper ou seguir, perceber e buscar resoluções que na maioria das vezes não são necessárias, talvez esse desconforto e como eu decidi agir me impediu de observar alguma outra coisa, ou talvez não.

Esse momento foi documentado em vídeo completo, eu sorri e isso aparece em áudio, sorri por ser também carregada para a experiência de Enrico e o balanço, sorri por me sentir preenchida por um sentimento bom, engraçado e potente e não busco um significado para essa experiência, relatá-la depois de vivê-la já é por si um processo que permite muitos caminhos.

Os vídeos e fotografias desse momento permitem percebermos a importância de estar ativamente atento aos processos das crianças e a necessidade da aproximação empática das pesquisas que se desenvolvem. O vídeo legendado desse momento conta uma brincadeira de simbologias diversas e o diálogo que permite que as crianças se relacionem, além da pergunta instigante do educador que reconhece uma pesquisa acontecendo e a documentação a partir do vídeo que escolhe ficar nesse momento ao observar que uma mini história se desenvolve ali.

Durante todo o processo aconteceram movimentos distintos em relação ao uso da câmera como instrumento de registro, no momento com os adultos a presença dela era com uma outra pessoa, no primeiro momento com as crianças também partia de uma outra pessoa que registrava de longe e que parecia fazer o máximo de esforço para que não fosse percebida, enquanto eu estava no processo com as crianças, o segundo momento com as crianças a escolha é de uma gravação registrada por mim enquanto atelierista e as escolhas que faço com a minha lente para olhar esses processos, todas essas escolhas partiram de um pensamento anterior que também coloca em reflexão como esses materiais modificam o ambiente relacionado a diferentes olhares, diferentes escolhas de registros e como as pessoas participantes interagem no ambiente com a presença desses materiais.

Figura 15 - O balanço

Mini-história documentada durante a sessão.



criou o seu balanço com os tecidos disponíveis...



se sentou...



e percebeu que precisava de ajuda para se balançar, pedindo a um colega que o empurrasse...

Enrico Carvalho, 3 anos.

Fonte: Registro de mini história durante o contexto, autoria própria. Realizada no dia 17/05 (Brasília - DF). Atelierista: Hellen Ribeiro. Escola Ateliê das Infâncias.

Entrando no código disponível abaixo é possível assistir partes do processo relatado acima, os registros após edição resultaram em um vídeo e as escolhas dos cortes partiram da necessidade de não existir possibilidade de trazer todos esses materiais, isso também se constitui a partir de uma escolha em como contar sobre esses processos a partir de um olhar em uma imensidão de possibilidades outras que existem para um olhar sobre o mesmo processo.



Acesse o código QR para assistir o vídeo documentação da parte 4 da formação, contexto: O tecido e suas nuances.

3.4 O relançamento em diálogo

A partir de toda a proposta de formação e vivência que trouxemos aqui, o módulo 3 tem o objetivo de voltar o diálogo para as pessoas participantes que são educadoras do ateliê e participaram de alguma maneira desses processos e de outros, para um momento de observação e reflexão sobre as documentações realizadas, a fim de identificar a pesquisa latente das crianças de seus grupos que foram evidenciadas e observadas para posterior relançamento.

O relançamento é a possibilidade de, a partir da documentação realizada pelo atelierista e educadores, observar características que as crianças trouxeram nos contextos propostos que possibilitem o “fazer de novo” na intenção de permitir um aprofundamento das pesquisas que as crianças iniciaram.

A partir do olhar do educador de referência e da pessoa atelierista, é possível criar estratégias criativas de desenvolvimento das pesquisas, buscando novas possibilidades e maneiras de propor que dialoguem com as crianças,

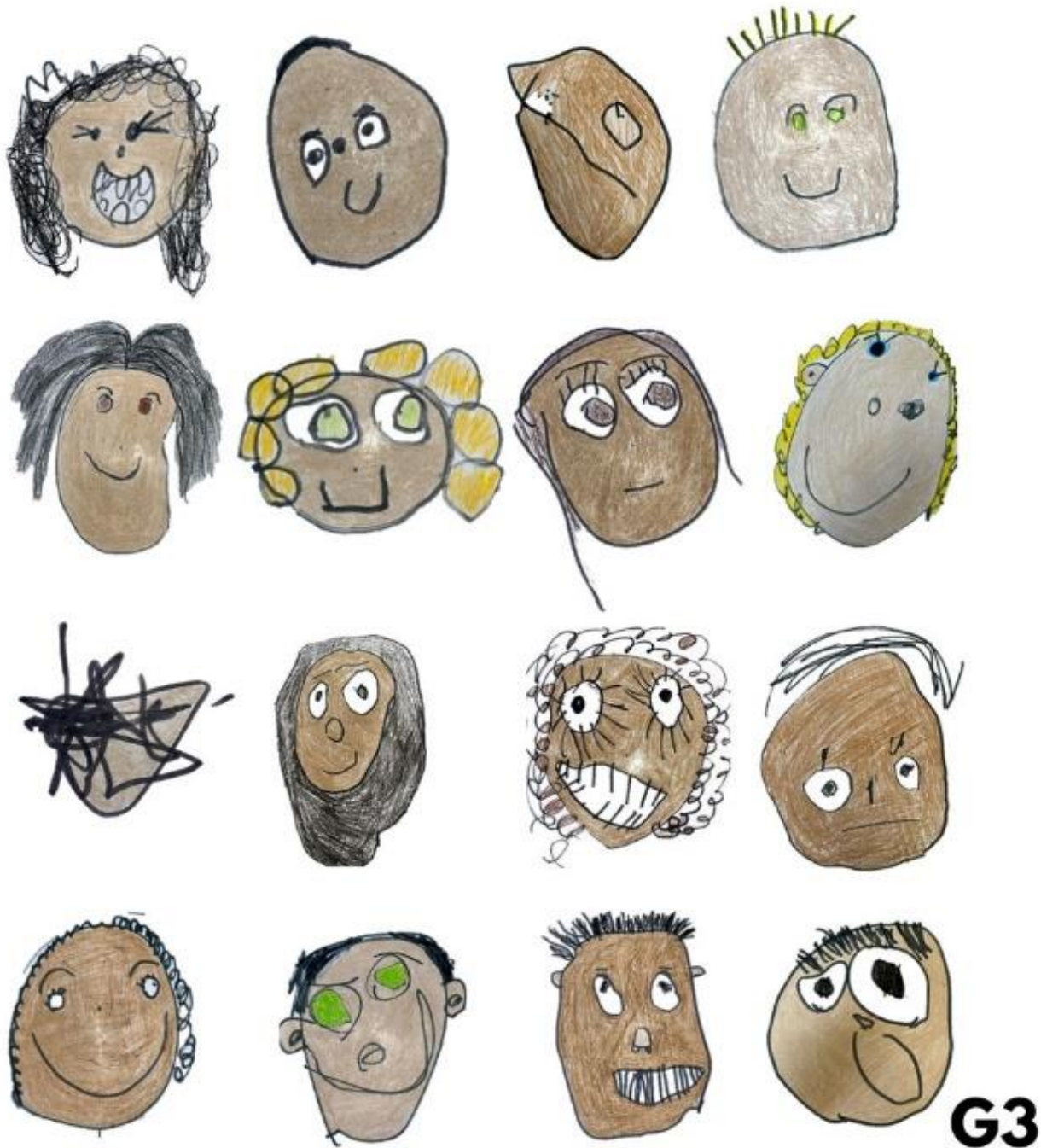
podemos chamar de “pergunta” o que observamos das crianças e o processo de relançamento como sendo a resposta do educador implicado nesse processo, o mesmo também acontece ao contrário, a partir das “respostas” das crianças, indagamos novos questionamentos.

O processo de formação semanal com as educadoras do ateliê é parte importante do processo de pesquisa no PRODAN, semanalmente temos conversas em horários específicos sobre como estamos pensando as linguagens e quais contextos e pesquisas podemos propor, mediando essa formação inicial em um contínuo acompanhamento das experiências de cada grupo.

Após a participação na formação, a educadora do grupo 3, Sheyse Miranda, observou um intenso interesse para as relações das crianças com o autorretrato. Dialogamos em vários momentos de conversas sobre a importância de autorreferenciar as crianças em seus processos de desenvolvimento e como poderíamos fazer isso a partir de diversos contextos que envolvessem a observação do próprio corpo e do corpo do outro em uma pesquisa que fosse contínua e crescente nesse tema. Foram vários os contextos com a temática autorretrato e várias as possibilidades desenvolvidas com diferentes materialidades e escalas diferentes de alturas, tamanhos, formas e maneiras de pensar o nosso próprio corpo nessas experiências.

Durante todo um semestre as crianças estiveram pesquisando a relação corpo autorretrato e participaram de diferentes contextos com materiais gráficos, tintas, desenhos micro e macro. A imagem abaixo conta sobre um desses contextos que depois de várias experiências e observações das crianças com os seus próprios corpos surgiu a proposta de um desenho apenas do rosto e de como elas representariam graficamente suas expressões. A imagem 27 conta uma das experiências de luz e sombra onde as crianças brincavam com a sombra de um colega podendo interferir com desenhos, uma interação constante surgiu nesse processo, a observação das sombras lado a lado e como elas se pareciam ou se diferenciavam de criança para criança.

Figura 16 - Autorretrato



G3

Fonte: Copilado de representações gráficas realizadas pelas próprias crianças durante os contextos da pesquisa autorretrato, do grupo 3 da Escola Ateliê das Infâncias.

Figura 17 - Sombra e crianças



Fonte: Vivência realizada com as crianças durante os contextos da pesquisa autorretrato, do grupo 3 da Escola Ateliê das Infâncias.

A partir da mini-história que contamos aqui, sobre o balanço do Enrico, a educadora Samira Patrícia propôs o contexto de pintura flutuante com as crianças do grupo 2, brincando com os conceitos de gravidade, movimento, cores e experiência criativa para a proposta. Um longo tecido foi pintado com as crianças.

Figura 18 - Pintura flutuante



Fonte: Vivência realizada com as crianças durante os contextos da pesquisa corpo e tecidos, do grupo 2 da Escola Ateliê das Infâncias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de escrita final do texto de pesquisa e da construção desse processo de relatar e me aventurar em contar como me atravessam todas essas relações propostas aqui conceitual, categoricamente ou a partir de diferentes abordagens e pensamentos, percebo que o maior embaraço, o que se apresentou ser mais desafiador no percurso, foi caminhar por entre o emaranhado que é o lugar profissional e o lugar pesquisador e o que significa conduzir esses dois espaços, em que momento suspender o profissional e deixar que a pesquisadora assuma, e vice-versa, ou será que isso é realmente possível? O mestrado profissional me permitiu refletir e sentir esse processo que hora doía, hora abraçava.

Uma leitura me atravessou fortemente dias antes da escrita final dessas considerações finais (que aqui está intitulada dessa forma apenas como parte do processo). O título dessa seção poderia ser “o que vem agora”, até poderíamos apenas trocar o título e não falar sobre isso nesse parágrafo especificamente, mas concluo que assim eu faço realmente com que as pessoas que chegaram até aqui sintam esse infundo desejo de continuar e o motivo desse desejo são as várias aprendizagens que esse processo tornou visível em toda uma construção profissional, a experiência profissional da qual falo nessa pesquisa parte de um movimento empírico que aconteceu e continua reverberando, finalizar essa escrita é quase impossível, um sentimento de inacabado que perturba, mas, que ao mesmo tempo acolhe.

Volto a leitura que me atravessou, o dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção, de Tim Ingold, um antropólogo britânico e professor que têm contribuições em áreas diversas e que com esse texto em específico me permitiu entender, refletir e acolher como observo o meu processo de pesquisa. Ingold traça uma relação entre o dédalo e o labirinto para desenvolver a relação entre o caminhar e o processo educacional, discutindo e relacionando como as diferentes perspectivas do caminhar modificam o processo de aprendizado, questionando conhecimento enquanto sinônimo de liberdade.

O conhecimento de fato leva à sabedoria? Ele abre nossos olhos e ouvidos para a verdade daquilo que há no mundo? Ou, pelo contrário, ele nos mantém reféns dentro de um compêndio feito por nós mesmos,

como uma casa de espelhos que nos cega para tudo o que esteja além? Nós veríamos mais, experimentaríamos mais, e compreenderíamos mais, se conhecêssemos menos? E seria porque sabemos demais que parecemos tão incapazes de lidar com o que acontece em torno de nós, e de responder com cuidado, bom senso e sensibilidade? Quem é mais sábio: o ornitólogo ou o poeta – quem sabe o nome de cada pássaro, mas já os têm pré-classificados na mente; ou quem não conhece nenhum nome, mas olha encantado, admirado e perplexo para tudo o que vê? (O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção, Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015).

Ingold relaciona o caminhar entre o dédalo como um caminhar com diferentes possibilidades que levam a um mesmo lugar, já o caminhar no labirinto como um caminhar que exige uma observação atencional ao processo, para ele, muitos de nós andamos pelas ruas sem verdadeiramente observar e sem sentir o que esses caminhos transmitem, como quem caminha entre um dédalo.

Para a maioria de nós, urbanitas disciplinados pela educação, as ruas não são um labirinto. Nós andamos por elas não pelo que revelam ao longo do caminho, mas porque elas nos permitem transitar de um ponto a outro. Ainda podemos nos perder nas ruas, mas essa perda é sentida não como descoberta ao longo de um caminho que não leva a lugar algum, mas como um revés na rota para uma meta predeterminada. Queremos chegar de um lugar ao outro, e somos frustrados por curvas erradas e becos sem saída. Para o consumidor ou trabalhador urbano, portanto, as ruas são menos um labirinto que um dédalo. [...] o dédalo difere do labirinto por oferecer não um único caminho, mas múltiplas escolhas, entre as quais a opção é feita livremente, mas que, em sua maioria, levam ao fim da linha [...] suas avenidas são flanqueadas por barreiras que obstruem qualquer visão que não seja a do caminho imediatamente à frente. O dédalo, portanto, não nos abre o mundo como faz o labirinto. Pelo contrário: ele o fecha, prendendo seus detentos numa falsa antinomia entre liberdade e necessidade. (O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção, Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015).

Pesquisar o meu próprio campo profissional surgiu como um desafio que inicialmente não apresentava tantos impasses, exatamente por lidar com esse espaço como algo próprio e inteiramente conhecido, inicialmente me parecia como o caminhar por um dédalo, que ainda que se constituísse de possibilidades diversas de caminhos, todos eles me pareciam como esse transitar de um ponto a outro que me levaria a uma meta predeterminada. Os objetivos de pesquisa eram tão claros para mim que contar deles se tornou um desafio que me movia diariamente quando em contato com outras percepções. Falar de dança com

crianças ainda na primeira infância e traduzi-la nesse campo se tornou gradualmente um processo que me tirou do dédalo e me transferiu ao caminho através do labirinto, dialogar com as crianças no campo de educação, dança e formação de educadores de crianças pequenas é falar e pesquisar a partir de um campo sob diversas perspectivas.

Escrevo para educadores da primeira infância, atelieristas artistas em diferentes formações, dançarinos e professores de dança que atuam em instituições de ensino que lidam diariamente com proposições diversas que relacionam a dança no ambiente escolar e o fazer artístico nesses ambientes, pesquisadores do corpo e das relações corporais na infância que perpassam a psicologia e as relações do desenvolvimento infantil e também para pessoas interessadas em diferentes abordagens, curiosas sobre a infância, a dança e a educação como campos multidisciplinares que engajam diferentes olhares sobre a criança e sobretudo sobre o seu desenvolvimento.

Pensar o desenvolvimento no processo de pesquisa a partir de todas essas vivências e de um campo empírico complexo o qual é a infância, se traduz mais apropriadamente em um pensar o envolvimento, mais do que como as nossas práticas podem contribuir no desenvolvimento das crianças, pensar o envolvimento é pensar um processo do fazer com as crianças, fazer junto das crianças e isso é algo que envolve todos os campos citados anteriormente, para o qual escrevo e conto dessa pesquisa.

Por esse motivo toda a percepção profissional anteriormente colocada como um campo do qual era possível saber e prever os possíveis desdobramentos da pesquisa, imbuído de certezas, se transformou no fazer em um caminhar no labirinto que me convocava para um olhar que conforme Ingold é atencional, as intencionalidades não cabiam no diálogo com as crianças, intencionalidades essas que em muitos processos da educação e como colocadas aqui nessa pesquisa partem de um pensar que antecipa os processos, enquanto pensar sobre o caminho no labirinto junto com as crianças é pensar um processo que não busca prevê os conhecimentos, mas que caminha junto das relações de experiências que perpassam as relações cotidianas e os processos atencionais do educador.

No labirinto, por outro lado, aquele que segue o caminho não tem outro objetivo senão continuar, seguir em frente. Mas para fazê-lo, sua ação deve estar acoplada de modo próximo e retido com sua percepção – ou seja, um monitoramento sempre vigilante do caminho, à medida que ele vai se desdobrando. Colocado de forma simples, você tem que prestar atenção onde pisa, e ouvir e sentir. Em outras palavras, seguir o caminho é menos intencional do que atencional. (O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção, Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015).

O processo atencional nessa perspectiva diz respeito à um processo que observa com atenção o caminho que segue, no processo de pesquisa essa atencionalidade se sobressaiu aos processo de intencionalidade por perceber que o trabalho com as crianças é um processo constituído de diferentes possibilidades desse caminhar, habitualmente pensamos a criança como um corpo pronto não considerando o que vem antes, habitualmente propomos contextos e atividades enquanto adultos que preveem os resultados e antecipa as experiências, o pesquisar a infância, esse campo em disputa sob muitas perspectivas, precisa antes de tudo de um papel educador pesquisador atencional, pesquisar a minha própria prática me permitiu abrir caminhos para essa observação no próprio fazer.

Pensar as diferentes abordagens educacionais que chegam ao Brasil e a complexa tradução conceitual para a nossa cultura, também nos convoca a refletirmos sobre como o fazer educacional hora se ancora nos conceitos metodológicos da abordagem fazendo com que a atuação sob essas perspectivas seja mais relevante, hora observarmos e nos implicarmos no contexto educacional ao qual estamos trabalhando.

A abordagem de Reggio Emilia, o conceito de ateliê e o profissional atelierista são inquestionavelmente processos pioneiros que contribuíram para que o contexto italiano pós-guerra olhasse para a educação e fundamentais para que a educação que se fez em Reggio Emilia se constituísse como referência para o mundo, porém, refletirmos sobre como abarcamos essas abordagens culturalmente no Brasil exige um processo reflexivo de estudo e de busca por estratégias de como ter a inspiração nos processos que desenvolvem e evidenciar as partes que nos acolhem nessas abordagens e como pensarmos em uma educação da infância para o Brasil.

Nessa perspectiva, pensar o atelierista especialista em dança me permitiu partir desse lugar de repensar a própria prática que veio constituída de um profissional inicialmente pronto nos processos formativos, que me fizeram partir para a possibilidade de refletir sobre a perspectiva de um profissional que conduz sua prática a partir de outras lentes, não negando a importância dos conceitos da própria abordagem, mas evidenciando a importância de pensarmos a prática do especialista em dança nos contextos escolares e o quanto se faz necessário não negarmos a importância das relações corporais e conhecimento do próprio corpo na infância, um diálogo cada vez mais fundamental entre educadores e pesquisadores das infâncias.

As crianças conhecem com o corpo, nós conhecemos com o corpo, o corpo é participante ativo dos processos que constroem conhecimento, quando não permitimos a subjetividade das crianças no ambiente escolar, quando trabalhamos a nossa prática como a “fila do crocodilo”¹⁵ estamos limitando processos de aprendizagem, o corpo como o centro do processo de conhecimento é o que sustenta essa pesquisa contínua no campo educacional e no campo da dança. Uma contribuição como pesquisa para pensarmos a dança cada vez mais centralizada nos processos de ensino em ambientes também escolares, fomentar a importância do educador do corpo nas escolas, a dança como processo de ensino e aprendizagem para a infância.

As formas de manifestação do movimento não são separadas do corpo; então, cabe a nós, educadores, pensar sobre como entendemos corpo. Por meio do corpo conhecemos. Qualquer operação mental que fazemos envolvendo linguagem, pensamento, inferências inconscientes, memória, consciência visual, experiência auditiva, imaginação mental, processos emocionais requerem estruturas neuronais, as quais são partes do sistema sensorio-motor, ou seja, o que chamamos de “físico”. (RENGEL, 2017).

4.1 Referências bibliográficas

¹⁵ Trata-se de um artifício usado por professores para levar a classe de um lugar a outro sem contratemplos. As crianças devem caminhar aos pares, numa linha reta.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC/SEED, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 12 dez 2023.

HOYUELOS, Alfredo. **Loris Malaguzzi: uma bibliografia pedagógica**; tradução Phorte Editora. – 1.ed. – São Paulo: Phorte, 2023.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo?** In: AGAMBEN, Giorgio: **O que é um contemporâneo e outros ensaios**.

GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWEL, Louise; SCHWALL, Charles. **O papel do ateliê na educação infantil: A inspiração de Reggio Emilia**. 2ª Edição. Porto Alegre, Editora Penso, 2019.

STRAZZACAPPA, Marcia. A educação e a fábrica de corpos: A dança na escola. **Caderno Cedes, ano XXI**, São Paulo, nº 53, p.69 a 83, 2001.

Dança e tecnologia: quais danças estão por vir? /Sergio Ferreira do Amaral; Maria Fernanda Elias Volpe; Mônica Cristina Garbin, organizadores. – Salvador /; ANDA, 2020. – 292.: il. – (Coleção Quais danças estão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo, 5)

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa - Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005. 120 p.

Políticas Educacionais e Pesquisas Acadêmicas sobre Dança na Escola no Brasil: um movimento em rede. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, e82443,2019.

RANGEL, Beth; AQUINO, Rita Ferreira de; ROCHA, Lucas Valentim. **Confabulando com pesquisas implicadas em Dança**. Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 2ª Edição Virtual. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021. p. 666-678.

NUNES, S. M. (2005). **Fazer dança e fazer com dança: perspectivas estéticas para os corpos especiais que dançam**. [versão eletrônica], Florianópolis: Ponto de Vista, 6, 7, 43-56.

Inspiração de Reggio Emilia/ Organizadores, Lella Gandini... [et al.]; tradução: Roberto Cataldo Costa; revisão técnica: Clarice de Campos Bourscheid. -2. ed.- Porto Alegre: Penso, 2019 xviii, 206.;25cm.

MILLER, Jussara **Qual é o corpo que dança?** dança e educação somática para adultos e crianças/ Jussara Miller. – São Paulo: Simmus, 2012.

REYES, Rô. **O corpo tem seu lugar na escola:** Rô Reyes. – Salvador: EDUFBA:

MILLER, Jussara **A escuta do corpo:** sistematização da técnica Klaus Vianna. 3ªed – São Paulo: Simmus, 2016.

Casa Via Magia, 2011. 56p. – (Coleção corpo, convívio e linguagem; v.1)

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAISO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 159-178, dez. 2012.

Simão, Marina Fazzio, Sampaio Juliano Casimiro de Camargo. **Corpo e Descolonialidade em Composição Poética Cênica.** Revista Brasileira de Estudos da Presença.2018,8(4).

A abordagem Pikler: educação infantil FALK, J. (org.). A abordagem Pikler: educação infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016.

Dança na educação - discutindo questões básicas e polêmicas. STRAZZACAPPA, Marcia.

MILLER, Jussara **A escuta do corpo:** sistematização da técnica Klaus Vianna. 3ªed – São Paulo: Simmus, 2016.

BAINBRIDGE COHEN, Bonnie. "**Sentir, perceber e agir.**" São Paulo: SESC (2015).

KATZ, Helena, GREINER, Christine. Por uma Teoria Corpomídia. In: GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados.** São Paulo: Annablume, 2005, p. 125-133

MATURANA, Humberto, and Francisco Varela. "**A árvore do conhecimento.**" São Paulo: Palas Athena 2 (2001).

MORIN, Edgar. **As duas globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente.** Vol. 13. Edipucrs, 2007

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

HISSA, Cássio E. Viana; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. **Cidade-corpo.** Revista UFMG, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 54-77, jan./jun. 2013.

BORGES, Luciane Sarmiento Pugliese. **Ensino da dança para crianças** / Luciane Pugliese, Beatriz Adeodato Alves de Souza, Giovana Zen. - Salvador: UFBA, Escola de Dança; Superintendência de Educação a Distância, 2018. 60 p.: il.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: espaço e tempo; razão e emoção.** São Paulo: HUCITEC, 2008.

WEIZ, Telma, SANCHES, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** ÁTICA, 2002.

GRADY, Joseph. Metaphor. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (Ed.). **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2007, p. 188-213.

JOHNSON, Mark. **The meaning of the body: aesthetics of human understanding.** Chicago, London: The University of Chicago Press, 2007.

INGOLD, T. **O Dédalo e o Labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção.** Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 2, n.44, p.21-36, 2015.

RENGEL, Lenira. **O corpo e possíveis formas de manifestação em movimento**
Disponível em: 420100823120040O corpo e possíveis formas de manifestação em movimento.pdf (fde.sp.gov.br)

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA

Ebook “Meu corpo ateliê” apresentado na 8ª Conferência Educacional da Rede Solare Brasil.

meu corpo ateliê

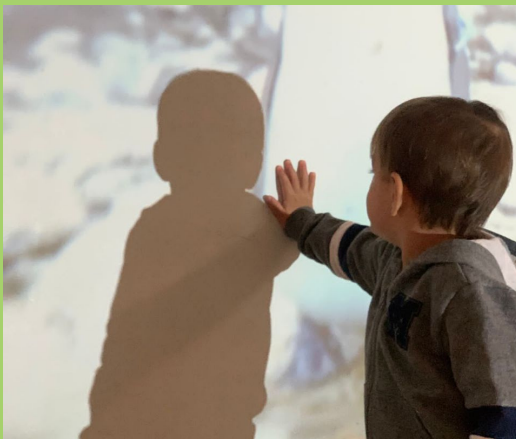
Hellen
Ribeiro

Dança, criatividade e autonomia cotidiana
como processo de ensino-aprendizagem.



Ateliê das Infâncias
BRUNO & EDUCARTE (2011)

Sumário



01 apresentação

03 introdução

10 pensando conceitos e metodologias

18 o atelierista que dança

20 ações de pesquisa

27 o que é movimento?

29 o que é o corpo?

30 considerações finais

31 referências bibliográficas



corpo em movimento
Miguel Freitas.

apresentação

Se é através do movimento
que o indivíduo se
manifesta, que indivíduos
iremos formar se
impedirmos sua
expressão?



A dança sempre esteve presente na minha vida, sei disso por não me lembrar em que momento esse sentimento se presentificou em mim, ele simplesmente sempre existiu.

Acredito que por ser de uma família onde a arte sempre se fez de várias maneiras, ela (a arte) sempre foi o sustento financeiro, o escape nos momentos de felicidade e a pressa por uma valorização difícil de se encontrar.

Por tantos caminhos nessa missão de fazer da arte minha profissão e como educadora da infância, conheci o ateliê como abordagem educacional e as metodologias Italianas, me tornei atelierista da maneira mais genuína que acredito encontrar essa profissão: experimentando as relações.

As reflexões que faremos aqui foram desenvolvidas no Mestrado Profissional em Dança da Universidade Federal da Bahia (PRODAN) e vivenciadas em uma intensa parceria com a escola Ateliê das Infâncias, localizada em Brasília.

Essa pesquisa permeia a educação infantil como potência nas vivências, onde enxergo o corpo como um terceiro educador, não separando de maneira cartesiana o corpo da mente, mas evidenciando as múltiplas maneiras que o corpo pode ser parte do aprendizado e crescimento, a partir do conhecimento, do respeito e de possibilidades no ambiente escolar. Não mais visto como os momentos lúdicos ou criativos em determinados espaços, mas compreendendo que somos movimento a todo tempo e que essa permissão se faz necessária durante todo o processo de vida.



introdução

“A criança incorpora suas manifestações expressivas: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto ouve histórias, representa enquanto fala”.

Edith Derdyk.

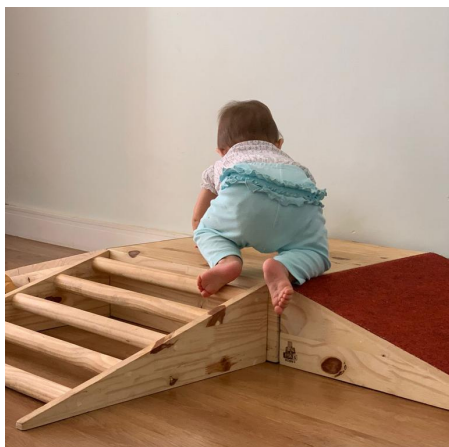


Lembro-me de uma das minhas primeiras experiências como professora de movimento em um centro de desenvolvimento da primeira infância, quando entrei na sala do berçário e me deparei com vários bebês livres em um enorme tapete no chão, foi exatamente nesse dia que minha pesquisa começou, ainda de maneira inconsciente.

Nunca havia me permitido estar tão disponível para observar a relação que cada um daqueles bebês mantinha individualmente com o chão, constantemente erguiam a cabeça na busca do alcance mais alto que podiam na posição de barriga para baixo e depois de suas buscas cediam o peso ao chão, alguns já rolavam para ambos os lados e outros já se arrastavam por toda a sala numa movimentação rápida que me surpreendia.

Enquanto isso eu buscava uma relação com o chão que me fizesse estar o mais próxima possível da visão que eles tinham, estava ali para buscar maneiras de propor estímulos que os fizessem realizar novas movimentações e experiências e nesse primeiro contato eu só podia pensar na importância de promover a autonomia e só permitir.

Permitir que aquelas crianças tivessem momentos de verdadeira experimentação com o chão num ambiente seguro que é só delas com o próprio corpo, tomando uma distância afetiva que permite que elas possam agir e vivenciar seu próprio corpo conquistando espaços.



Fernanda Cid, 10 meses.

A partir dessa experiência
comecei a pensar: por que não
conhecer as crianças a partir do
modo como se movimentam?

e como fazer isso no
ateliê?

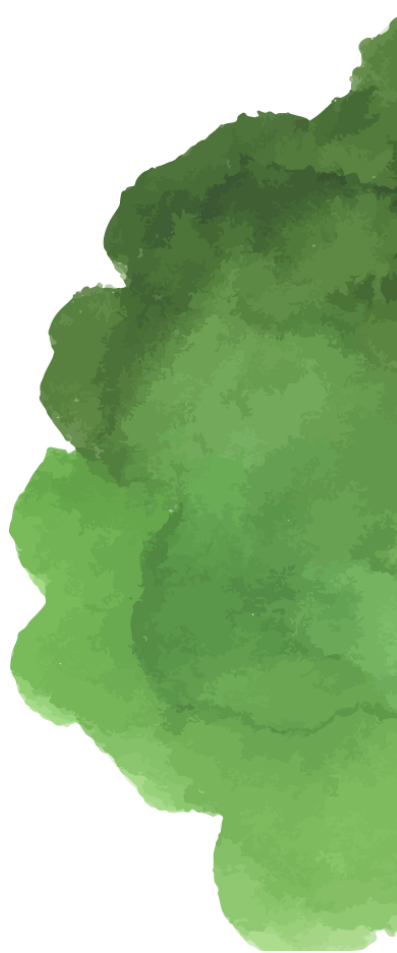



Elisa Pires, 3 anos.

A aprendizagem se torna significativa quando possibilita a construção de conhecimento. Contudo, não construo conhecimento se não me aproprio dele como pessoa criativa, capaz de pensar e desejar. No entanto, como o processo de aprendizagem é um processo interativo pelo qual ocorrem transferências, para que o educando aprenda, acredito que seja capaz de criar significados, de pensar, sonhar e desejar. Assim, aprender de forma significativa implica construir significados próprios que estão relacionados com a história de vida de cada um e com a sua forma de estar no mundo (DOWBOR 2008, p. 68).

É impressionante como os bebês (até dois anos) são entregues às experiências sensoriais, do toque, das texturas, da descoberta das temperaturas, dos sons e cinestésicas, mesmo no início de suas experiências ainda sem muito domínio corporal. Muitas pessoas não se atentam ao quanto podemos observar enquanto educadores, os movimentos desses corpos curiosos e pesquisadores, nessa faixa etária podemos acompanhar com detalhes esses processos.

Piaget fala do estágio sensório motor e a maneira que o bebê interage com o mundo, através do sentido, o bebê tem todas as informações do ambiente relacionados a sua necessidade de exploração fundamental para o desenvolvimento cognitivo.





Jussara Miller afirmou que o estado de felicidade que o bebê goza com todo corpo está relacionado à imagem do corpo do outro. Pensando nessa afirmação observo a importância de dar referências aos corpos e de como estando livre da imagem do nosso próprio corpo possibilitamos uma vivência total em possibilidades corporais.

Até os três anos de idade a criança cria como que um desenho do próprio corpo, iniciando a conquista à motricidade global e coordenação motora grossa, através das experimentações emocionais e espaciais. Entre os 3 e 5 anos tomam frente as brincadeiras coletivas que são potencializadoras do diálogo corporal com várias possibilidades de ações, de organização lúdica entre as crianças, que passa pela dança, cantos e histórias criadas em momentos brincantes.



“Chamamos de brincadeira qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com a atenção voltada para ela própria e não para seus resultados. Ou, em outros termos, vivida sem propósitos ulteriores e sem outra intenção além de sua própria prática. Qualquer atividade humana que seja desfrutada em sua realização – na qual a atenção de quem a vive não vai além dela – é uma brincadeira. [...] Adquirimos consciência individual e social por meio da consciência corporal operacional. (Maturana e Verden-Zoller, 2004, p.232)

Certa vez ouvi algo relacionado a criatividade surgir da criança por semelhança em suas palavras, essa frase me fez refletir para além disso em uma relação sincera de significados e digo com clareza que não existe mais criatividade que uma criança em seus processos de experiência. A criança imagina, cria ambientes com as possibilidades de objetos e do espaço que está no momento da brincadeira, cria possibilidades e situações se transportando com toda verdade para esse lugar imaginativo. Faz o que tem nas mãos virarem parte de uma construção significativa e cria situações e soluções para essas questões. A criança brinca.

O brincar é possibilidade de aprendizado, é o que diariamente acessa e possibilita que a criança se descubra, levante questões e obtenha suas respostas.



Resumo esses conceitos e processos de desenvolvimento para compartilhar o que me motivou e me possibilitou seguir essa pesquisa, pensando no movimento, nas pesquisas infantis que diariamente vejo sendo construídas e nas possibilidades de aprendizado que elas envolvem. Pensar o profissional atelierista, também especialista em dança, com possibilidade de ação no espaço do ateliê que priorize o corpo, o movimento e a dança como processo de ensino aprendizagem.

Maria Clara, 3 anos.



pensando conceitos e metodologias

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

Loris Malaguzzi (1920–1994) foi um educador italiano e fundador da abordagem educacional conhecida como “Reggio Emilia”. Nascido em Corregio, na região da Emilia-Romagna, na Itália. Formado em pedagogia pela Universidade de Urbino em 1940, passou a maior parte da sua vida trabalhando como educador e ativista em Reggio Emilia.

Malaguzzi acreditava que as crianças têm uma grande capacidade de aprender e que os educadores devem respeitar a individualidade e autonomia de cada criança. Malaguzzi foi um dos principais pensadores do método de Reggio Emilia, que enfatiza o aprendizado baseado na experiência, investigação e na participação ativa da criança no processo educacional.

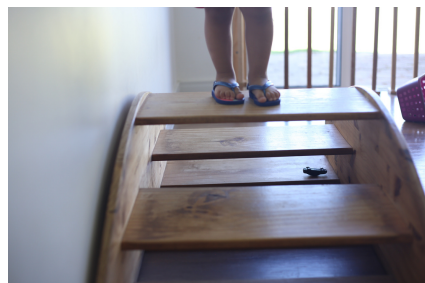
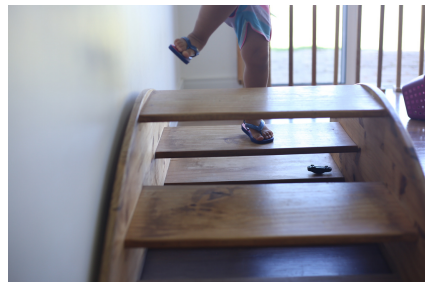


Malaguzzi também foi um defensor da arte e da criatividade como ferramentas importantes para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Fundador do Centro Internacional Loris Malaguzzi na Itália, que se tornou um importante centro de pesquisa e formação para educadores e professores de todo o mundo interessados no método de ensino de Reggio Emilia.

Essas reflexões e processos de experiência profissional me levaram até a abordagem de Reggio Emilia, que muito se aproxima e inspirou esse processo de pesquisa, defendendo a abordagem de Reggio como referencial do meu trabalho de docente artista e como uma potente junção nos processos de educação e arte.

A abordagem de Reggio Emilia é um modelo educacional que surgiu na cidade italiana de Reggio Emilia após a Segunda Guerra Mundial. Desenvolvida por um grupo de pais, educadores e pedagogos guiados por Loris Malaguzzi, com o objetivo de pensar uma abordagem educacional mais humanista e centrada nos direitos e protagonismo das crianças. Unindo fundamentos como: o protagonismo da criança, o pensamento crítico, a arte e a documentação, nasceu a primeira escola infantil da primeira infância (3 a 6 anos) a partir dessa abordagem, em 1963.

A abordagem Reggio Emilia enfatiza a importância da aprendizagem por meio da experiência e do envolvimento ativo da criança no processo de aprendizagem, se baseando em quatro pilares fundamentais: o papel do educador como um facilitador de aprendizagens e guia de processos, a importância da colaboração e do trabalho em equipe e o uso de projetos como um meio de aprendizagem que valoriza a expressão artística e a criatividade.



Um aspecto fundamental na abordagem de Reggio Emilia é a ênfase na criação de um ambiente de aprendizagem rico e estimulante. Os espaços são cuidadosamente planejados e organizados para promover a interação social, a exploração e a descoberta. Os materiais que são utilizados são selecionados cuidadosamente para disponibilizar às crianças oportunidades diversas de experimentação e descobertas.

Outra parte muito importante na abordagem de Reggio Emilia é a importância atribuída à observação e documentação dos processos de aprendizagem. Os professores são encorajados a pensar numa observação sensível e cuidadosa dos processos, documentando essas observações em forma de fotografias, vídeos, desenhos e anotações. Essa documentação é utilizada como uma ferramenta para reflexão, planejamento e relançamento futuro.



Fernanda Cid. 2 anos



Nas escolas de Reggio também se valoriza muito a colaboração entre crianças, professores e famílias. Os projetos partem de diálogos entre a rede que compõe a escola e são desenvolvidos em conjunto com as crianças, levando em total consideração suas perguntas e necessidades de pesquisa, pensando na criança como um pesquisador assíduo em seus processos. As famílias são convidadas e encorajadas a participarem do processo de pesquisa e aprendizagem e são vistos como parceiros ativos no processo de ensino aprendizagem da escola.

Compreender a infância e suas possibilidades, dar espaço, escuta e afeto, não interromper a infância para que haja o aprendizado e sim o contrário, promovê-lo a partir das experiências, perguntas e anseios da criança. Uma abordagem que aproxima a criança dos saberes a partir de suas indagações.

Foi conhecendo de maneira fluida e sem muitas percepções do caminho que estava seguindo que me vi totalmente imersa nas possibilidades que pensar a educação dessa maneira poderiam existir, só conseguia pensar no quanto a dança, o movimento e o conhecimento do próprio corpo poderiam somar nesse processo, pensando também no quanto é importante evidenciar o docente da dança, quando se fala em linguagens artísticas, pensar em como se dá o corpo a corpo nos processos educativos e em um corpo que é território de existência e possibilidades ilimitadas, um corpo que ensina e aprende em mutualidade.



Elisa Pires, 3 anos.



Em 1965, Loris Malaguzzi inaugurava outras duas pré-escolas municipais em Reggio, nessa época ele convidou professores com formação em artes visuais, que foram contratados como assistentes por conta das verbas possíveis naquele momento, foi assim que surgiram os primeiros atelieristas, professores com formação artística privilegiando a valorização das linguagens de expressão. Para não chamar de “aula de artes” ou “sala de artes” Malaguzzi utilizou do termo atelier para definir esse momento e espaço de pesquisa com as crianças, e o profissional passou a se chamar atelierista, pensando em um espaço de atuação que se dedica a transformações, criatividade e indagações de vivências com as crianças.



Isabela Cid, 3 anos e 4 meses

O ateliê (espaço) é reconhecido com um ambiente rico em possibilidades de experimentações e pesquisa e o profissional atelierista é o responsável por estar em diálogo com os professores e alunos possibilitando vivências criativas com um olhar sensível no que diz respeito as linguagens.

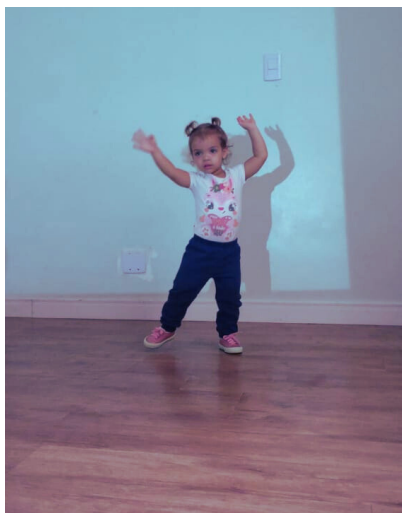
Ainda que o ateliê já estivesse nas escolas em 1965, foi na década de 1970 que surgiu a teoria das cem linguagens. Naquele momento, o ateliê foi declarado um lugar para as cem linguagens: desenho, pintura, escultura, matemática, poesia – linguagens que dialogam com as diferentes disciplinas e os diferentes mundos culturais. O ateliê trouxe outra diferença para a escola e promoveu ao máximo a ideia da diversidade, incentivando uma nova pedagogia que enfatizasse a subjetividade [e a interconectividade] da criança. Considerando o ateliê uma metáfora, gostaria de dizer (e não sou a única) que a escola como um todo tem de ser um grande ateliê, onde crianças e adultos encontram suas vozes em uma escola que se transforma em um grande laboratório de pesquisa e reflexão. (BORGUI,2001, p.138).

Pensar a escola como um grande ateliê é pensar a escola em diversidade e autonomia, onde em todos os espaços as crianças tenham a possibilidade de dar sentido ou resposta as suas próprias perguntas, criar, ouvir e questionar, e o profissional atelierista precisa possibilitar oportunidades para que as crianças representem suas imagens mentais e compartilhem com os outros inseridos nesse contexto.

Malaguzzi a essa época, pensando no ateliê e o papel do atelierista revolucionava e já se pensava sobre uma escola pautada na complexidade, pensando em romper com a antiguidade cartesiana da separação de corpo e mente, uma educação e cultura que separe a racionalidade, emoção e estéticas das disciplinas e seus processos de pensamento acaba por subtrair e limitar uma parte essencial de cada linguagem, hierarquizando os processos de pensamento que são parte natural da nossa espécie.

o atelierista que dança

O papel do ateliê então, é unir as linguagens, e do atelierista, de investigar profundamente cada uma das linguagens e possibilidades que podemos permitir que as crianças explorem, pensar a criança como sujeito estético, e a presença da dimensão estética como ativadora de qualidade na aprendizagem. Para isso é preciso uma pedagogia sensível as linguagens poéticas, observando que essas linguagens possuem uma maneira diferente de olhar o mundo, com profundidade e sensibilidade.



Elisa Pires, 2 anos e 2 meses.

Inicialmente, a perspectiva que Malaguzzi tinha a respeito do profissional atelierista, era de um profissional vinculado as artes no geral, design ou qualquer outra área de atuação, que pudesse potencializar um outro olhar para a escola, para a partir dessa relação, o profissional em atuação chegar ao ambiente escolar com um olhar sensível e diferente para o desenvolvimento das habilidades infantis. O que acabou por acontecer foi uma maior concentração de profissionais das artes visuais nesse espaço, o que é de grande importância, porém, o objetivo dessa pesquisa surge por evidenciar o corpo como fundamentais e protagonistas no espaço de atuação do profissional atelierista..

Durante esses anos de experiência na atuação como profissional atelierista, sempre busquei relacionar a dança no espaço do ateliê, o que ficou ainda mais potente reconhecendo as possibilidades de articulação entre esses dois campos. Surgiram então algumas perguntas norteadoras dessa relação e que busco com esse processo de pesquisa, as respostas para a contribuição potente das artes na educação.



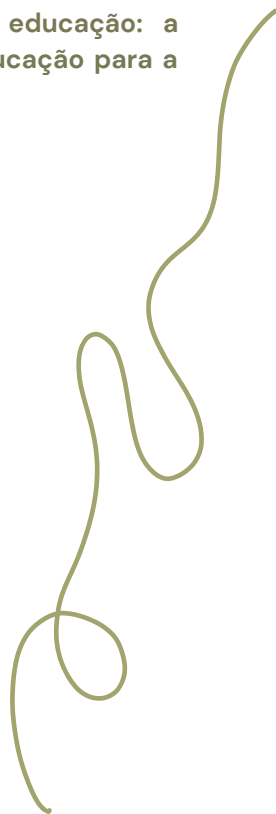
COMO A LINGUAGEM DA DANÇA PODE PROTAGONIZAR NO ESPAÇO DO ATELIÊ?



ações de pesquisa

Fica claro que a questão da educação corporal não é responsabilidade exclusiva das aulas de educação física, nem de dança ou de expressão corporal. O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... De uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não movimento - educação para a repressão. (Strazzacappa, 2001, p.79)

Pensando e questionando o lugar do corpo no ambiente escolar e a educação para o não movimento, comecei a evidenciar na experiência da pesquisa, essa percepção da educação de corpos, utilizando dos registros em vídeos e fotografias para então pensar em uma primeira ação de pesquisa, que seriam os registros dos momentos onde o corpo era evidência e que por muitas vezes rotineiramente não estamos atentos aos desdobramentos dessas pesquisas corporais naturais que fazem as crianças, afinal, somos corpo, nosso corpo. Ser um adulto educador que possibilite esses processos é ser um educador que entenda a necessidade da educação para o movimento.



Ciro Giordano fala sobre existir uma quase regra a respeito da arte e da ciência com uma distinção onde uma se aprende como uma atividade lúdica e a segunda de uma maneira séria e constrangedora, colocando o ensino da arte como supérfluo e além disso associando a criança indisciplinada ao fato de se movimentar em excesso, podendo e utilizando como moeda de troca os momentos escolares onde a criança pode se expressar como nas aulas de arte, dança e movimento e os momentos em que ela precisa ser imóvel em sua aprendizagem.

Sabemos da potência que existe na aprendizagem que privilegia as linguagens expressivas e permite espaços de experiência para as crianças, busco repensar os dispositivos de poder do profissional educador para ressignificar o meu papel de educadora das artes, ampliando esses espaços e diálogos na escola.

Pensando em dispositivo segundo Agamben, que chama de dispositivo qualquer coisa que de algum modo tenha a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes, penso e questiono o meu lugar enquanto educadora dentro da escola, que poderes permeiam essa vivência que foi moldada cultural e socialmente? Como dispositivos de poderes enquanto educadora podem se transformar em possíveis vivências e experiências sensíveis?

Reunindo então todos os registros e observações sobre o corpo nos processos da escola Ateliê das Infâncias, organizamos uma formação com todas as pessoas educadoras e da equipe, para dialogar sobre as questões corporais, desde a infância e a experiência individual de cada pessoa presente, até a observação com os alunos da escola no cotidiano da rotina escolar.

A formação tem como objetivo abrir um diálogo sobre quais as relações corporais são construídas diariamente no ambiente escolar e como se dá o corpo nos processos educativos, trazendo vivências do cotidiano e propondo o pensar sobre em quais momentos precisamos dar mais atenção e respeito a esses corpos na rotina diária da escola, aos quais se inserem todos os colaboradores e educadores.



**ONDE ENXERGAMOS O
CORPO NO COTIDIANO
DA ESCOLA?**

A segunda ação da pesquisa é em contato direto com as crianças, propondo sessões que privilegiem o movimento corporal espontâneo partindo da perspectiva de ação do profissional atelierista.

A proposta então, foi organizar uma sessão com possibilidades de pintura, dança e interação com o ambiente, organizada na área externa da escola.

A partir do diálogo com as crianças estabelecemos imagens sobre como era esse espaço que iríamos experimentar e quais as possibilidades surgiram na imaginação quando conversamos sobre o que faríamos em breve, muitas opções de exploração surgiram:

“Tia! Vou pintar com o corpo todo!”

(Maria Clara, 3 anos).



Com as crianças do grupo 3, realizamos uma proposta de pintura corporal em tecido. Foram propostas movimentações livres com os pés e mãos que possibilitaram a confecção de uma super tela, exploramos o sensorial e as possibilidades de movimento, criando imagens e memórias.

CRIAR COM O CORPO TODO...

**“Tudo sobre as crianças e para as crianças somente
pode ser aprendido com as crianças”
(Loris Malaguzzi)**



Com as crianças do grupo 2 realizamos a proposta de um labirinto de tecidos para imersão e contato, de diferentes cores e texturas, onde as educadoras do grupo e eu, também nos movimentamos de maneira espontânea, com o objetivo de interagir com a movimentação das crianças e criar possibilidades de experimentação da proposta, fizemos uso também de elementos que possibilitaram a criação de sombras no espaço, como lanternas e projetores de luz.



Elisa Pires, 3 anos.



Davi Caxito, 2 anos e 10 meses.

No processo de documentação de processos é muito potente o que é possível perceber no aprendizado das crianças, a criação de narrativas, de situações e de resoluções de questões que surgem naturalmente em cada uma das vivências...



criou o seu balanço com os tecidos disponíveis...



se sentou...



e percebeu que precisava de ajuda para se balançar, pedindo a um colega que o empurrasse...

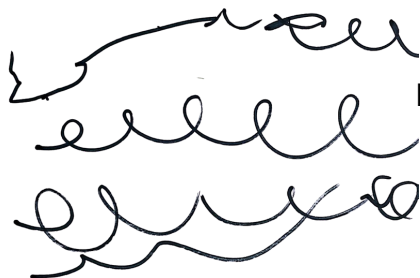
Enrico Carvalho, 3 anos.

o que é movimento?

pesquisas em diálogo com as crianças.

Movimento é quando a gente tá com o pé no chão e levanta ele no alto.

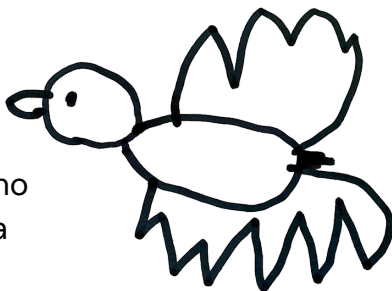
Maria Vitória, 3 anos.



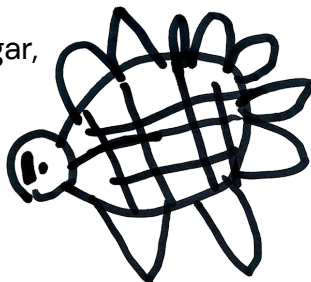
Movimento é o vento, sobe e desce, assim óh!

Eduardo, 4 anos.

Movimento é o passarinho voando lá no alto. Maria Vitória, 3 anos.



...e também é a tartaruga devagar,
porque ela é pesada.
Maria Vitória, 3 anos.



É quando a gente faz o corpo de
cambalhota. Todo torto.
Miguel Freitas, 5 anos.

Movimento é quando o bebê
tá dentro da barriga do adulto
girando com a comida.
Miguel Freitas, 5 anos.



A bailarina é o movimento
rodando.
Maria Clara, 4 anos.

o que é o corpo?

É uma coisa que a gente deita, corre e desliza. Pegar coisas com as mãos e correr com os pés.

Arthur Medeiros, 4 anos.

O corpo é um esqueleto.

Liz Matos, 3 anos.

É onde a pele fica, e ela serve para cobrir nosso osso.

Eduardo, 4 anos.

O corpo é nosso braço, nossa barriga pernas e pés.

Miguel Freitas, 5 anos.

É osso e a nossa pele.

Maria Clara, 4 anos.

considerações finais

O corpo tem seu lugar na escola e é também papel de um educador implicado nesse contexto possibilitar que as crianças se reconheçam através de suas vivências. Autorreferenciar as crianças ainda na primeira infância é potência de aprendizado que influencia em vários outros campos e processos de vida.

Se é através do movimento que o indivíduo se manifesta, que indivíduos iremos formar se impedirmos sua expressão? (STRAZZACAPPA, 2001,79).

Me observar enquanto profissional e sujeito sociológico que aprende com o outro e cria relações com o contexto em que estou inserida entendendo qual o meu campo de atuação, entender que espaço é esse e em quais contextos essas crianças estão inseridas e como eu abranjo esse campo para além das minhas relações próximas? Como eu alargo esse campo afim de contribuir socialmente com potencialidade? Foi então questionando esses processos que iniciamos essa pesquisa, e é na busca por esses caminhos que faço um convite à todos os profissionais atelieristas, educadores e famílias, na intencionalidade de construir trocas sobre o corpo na infância e suas relações, vamos pensar uma educação para o movimento?

Meu corpo ateliê: dança, criatividade e autonomia cotidiana como processo de ensino-aprendizagem.

**Pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Dança
(PRODAN) Universidade Federal da Bahia.**

**Autora/pesquisadora: Hellen Cristine Ribeiro dos Santos
Orientação: Prf^a Dr^a Beatriz Adeodato Alves de Souza**

**Escola de realização: Ateliê das Infâncias
Direção: Emanuella Sousa Teles de Monteiro**

**Para assistir o documentário realizado a partir da pesquisa,
acesse:
[https://www.youtube.com/channel/UCNuqZk7LFNOjzRW8u9
UcleA](https://www.youtube.com/channel/UCNuqZk7LFNOjzRW8u9UcleA)**

Contato: hellencristine@hotmail.com

referências bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? In: AGAMBEN, Giorgio: O que é um contemporâneo e outros ensaios.

GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWEL, Louise; SCHWALL, Charles. O papel do ateliê na educação infantil: A inspiração de Reggio Emilia. 2ª Edição. Porto Alegre, Editora Penso, 2019.

STRAZZACAPPA, Marcia. A educação e a fábrica de corpos: A dança na escola. Caderno Cedes, ano XXI, São Paulo, nº 53, p.69 a 83, 2001.

Morin, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. Tradução do francês: Eliane Lisboa – Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005. 120 p.

Políticas Educacionais e Pesquisas Acadêmicas sobre Dança na Escola no Brasil: um movimento em rede. Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 9, n. 1, e82443,2019.

RANGEL, Beth; AQUINO, Rita Ferreira de; ROCHA, Lucas Valentim. Confabulando com pesquisas implicadas em Dança. Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 2ª Edição Virtual. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021. p. 666-678.

Nunes, S. M. (2005). Fazer dança e fazer com dança: perspectivas estéticas para os corpos especiais que dançam. [versão eletrônica], Florianópolis: Ponto de Vista, 6, 7, 43-56.

Inspiração de Reggio Emilia/ Organizadores, Lella Gandini... [et al.]; tradução: Roberto Cataldo Costa; revisão técnica: Clarice de Campos Bourscheid.-2.ed.- Porto Alegre: Penso, 2019 xviii, 206.;25cm.

MILLER, Jussara A escuta do corpo: sistematização da técnica Klaus Vianna. 3ªed – São Paulo: Simmus, 2016.

MILLER, Jussara Qual é o corpo que dança? dança e educação somática para adultos e crianças/ Jussara Miller. – São Paulo: Simmus, 2012.

REYES, Rô. O corpo tem seu lugar na escola: Rô Reyes. – Salvador: EDUFBA: Casa Via Magia, 2011. 56p. – (Coleção corpo, convívio e linguagem; v.1)

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAISO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 3, p. 159-178, dez. 2012.

A abordagem Pikler: educação infantil FALK, J. (org.). A abordagem Pikler: educação infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016.

Souza, Beatriz Adeodato Alves de. Corpo em dança: o papel da educação somática na formação de dançarinos e professores / Beatriz Adeodato Alves de Souza. – 2013. 115 f.: il

o corpo...

Serve para correr, chutar bola, comer.

Ah! E para escalar!

Arthur Medeiros, 4 anos.

Ele se mexe sozinho.

Maria Vitória, 3 anos.

Meu corpo serve para andar.

Alice Catarina, 4 anos.

Nosso corpo se movimenta com a coluna.

Arthur Medeiros, 4 anos.

PRODUÇÃO ARTÍSTICA

Minidocumentário M(eu) Corpo Ateliê.



As documentações realizadas ao longo desta pesquisa culminaram na produção de um minidocumentário de caráter tecno-tecnológico. Este material audiovisual foi concebido com o objetivo de aprofundar as discussões e apresentar de forma visual e interativa as diversas referências imagéticas que surgiram das vivências e experiências desenvolvidas junto às crianças. Por meio de imagens, sons e outras mídias, o minidocumentário busca não apenas registrar, mas também enriquecer a compreensão dos processos explorados durante a pesquisa, oferecendo ao público uma visão mais clara e sensível dessas interações. Para acessar o minidocumentário e conhecer mais sobre esses momentos, basta clicar no link a seguir:

<https://youtu.be/QO81qGTrvQo>

APÊNDICE A — ENTREVISTA VIDEOGRÁFICA COM EMANUELLA TELES

Roteiro de entrevista

PRODAN – UFBA

Entrevistada: Emanuella Teles

Diretora da Escola Ateliê das Infâncias

Entrevista realizada no dia 17 de maio de 2023 em Brasília - DF

- 1- Primeiramente, gostaria de saber como a arte-educação é inserida em sua escola. Em quais projetos e espaços a arte é encontrada na rotina escolar?
- 2- Como se deu o entendimento a respeito da função do atelierista enquanto pessoa gestora dessa escola?
- 3- O que te levou a pensar na importância de ter um profissional atelierista atuante em sua escola?
- 4- Qual a formação do profissional atelierista atualmente colaborador de sua escola? Se mais de um, favor pontuar a quantidade e suas formações.
- 5- Como você enxerga a relação do corpo/movimento na primeira infância?
- 6- Qual a relação diária os educadores de sala têm com o atelierista?
- 7- Como é inserido na rotina escolar o momento das crianças com o atelierista?
- 8- Considerando as linguagens expressivas essenciais no contexto escolar, como você pensou a inclusão do espaço ateliê em sua escola?
- 9- Malaguzzi escolheu o termo francês **atelier** para evocar a ideia de um laboratório para experiências e construções nas expressões visuais e chamou de atelierista ao invés de professor de arte o educador responsável por esse espaço, pensando nisso, como você observa a importância de alargar para as múltiplas linguagens artísticas o espaço do ateliê?
- 10- Como são realizadas as documentações de processos e suas exposições às famílias da escola?

A entrevista tem o objetivo de fazer um mapeamento sobre a construção profissional e de conhecimento da abordagem da gestora Emanuella Teles, contextualizando o caminho percorrido para se pensar a abordagem que a instituição se baseia na atualidade, além da opinião e justificativa sobre a importância de pensarmos o corpo no ambiente escolar e de ter um profissional atelierista no quadro de funcionários da escola, especificamente como foi esse processo do convite para a minha atuação nessa instituição.

No momento da entrevista, conversei com Emanuella sobre as perguntas que constavam no roteiro e questionei se era de sua preferência que eu fizesse as perguntas ou que ela, a partir das perguntas, respondesse livre e sem interrupções, Emanuella preferiu por responder continuamente a partir da conversa inicial. A entrevista completa está disponibilizada no código QR abaixo.



Fig. 24 – Acesse o código QR para assistir o vídeo completo da entrevista com a gestora da Escola Ateliê das Infâncias, Emanuella Teles, realizada no dia 17/05/2023.