

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

POR UMA ESCOLA QUE DESCOLA.

Fabíola Heisler

SÃO LEOPOLDO

2014.

Fabíola Heisler

POR UMA ESCOLA QUE DESCOLA.

Trabalho de Conclusão de Curso de
Especialização apresentado como
requisito parcial para a obtenção do título
de Especialista em Educação Infantil, pelo
curso de Especialização em Educação
Infantil da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Marita Martins Redin

São Leopoldo

2014.

Fabíola Heisler

POR UMA ESCOLA QUE DESCOLA.

Trabalho de Conclusão de Curso de
Especialização apresentado como
requisito parcial para a obtenção do título
de Especialista em Educação Infantil, pelo
curso de Especialização em Educação
Infantil da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos – UNISINOS

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Marita Martins Redin- Orientadora.

Prof^a. Ms. Rosane Romanini.

Prof^a. Esp. Tassiana Martins Kelm.

Dedico essa monografia às muitas "Marias", "Pedros", "Lucas", "Marianas"...
crianças que encantam e me instigam a pesquisar.

Às muitas "Maritas", "Paulos", "Redins", "Tassianas", "Rosanes", "Biancas",
"Lucianos", "Maria Carmens"...professores que defendem uma infância cada vez
mais INFÂNCIA.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, irmã, irmãos e primos que permitiram e contribuíram para que eu tivesse uma infância significativa e a certeza de que a vida vale a pena de ser vivida!

Ao meu esposo, por respeitar minhas escolhas e compreender o quanto para mim é fundamental estudar, pesquisar, compartilhar e repensar minhas práticas, mesmo que isso me leve a muito longe de casa.

À Lara, minha bebê em gestação, que, nas mexidas e chutes, por vezes, me lembrou sobre o momento de parar de escrever e "simplesmente" sentir.

Aos professores do curso de especialização em Educação Infantil da UNISINOS que, nos momentos partilhados, me instigaram, desafiaram, “incomodaram”, mexeram em memórias da minha infância e muito contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional. Em especial à Marita, minha querida orientadora, por sua escuta, sensibilidade, generosidade e compartilhamento de amor por aquilo que faz, pelo que realiza e pelo quanto apostou em mim. Obrigada.

RESUMO

A proposta deste trabalho de conclusão da Especialização em Educação Infantil é conhecer, investigar e pensar, com referência na Pedagogia Malaguzzi e Pedagogia Waldorf, sobre uma esCOLA que deveria DEScolar, num ateliê espalhado, num espaço que fala, considerando o olhar da criança. O trabalho é realizado através da metodologia de documentação, em duas turmas com faixa etária de 3, 4 e 5 anos de idade, de uma Escola de Educação Infantil da rede municipal de Estrela- RS, turma na qual atuo como educadora. As turmas são diferenciadas, sendo uma no ano de 2013 e outra em 2014. A pesquisa será desenvolvida por meio de observação, mediação, registro de imagens e relatos, ao possibilitar e valorizar a escuta das crianças, oferecendo espaços favoráveis e situações de aprendizagens significativas para cultura dessa infância.

Palavras- chave: Criança, Interação, Ateliê, Espaço que fala, Linguagens.

ABSTRACT

The aim of this coursework for the Specialization in Childhood Education is to know, investigate and think about a school that is supposed to find new paths, having Malaguzzi Pedagogy and Waldorf Pedagogy as a reference, considering a spread studio, in a significant place, and taking into account the infant's eye. The work is done through methodology of documentation in two different classes aged 3, 4 and 5 years old, in a municipal school of Child's Education in Estrela City, where I teach. The classes of the groups occurred in 2013 and in 2014. The research will be built up through observation, mediation, register of pictures and stories, by making possible and valuing the children's attentiveness and offering propitious spaces and significant learnings to the cultural process of this age.

Keywords: child, interaction, studio, significant place, languages

SUMÁRIO:

1 APRESENTAÇÃO:	8
2 OS “TANGOS E TRAGÉDIAS” DA MINHA HISTÓRIA.	11
3 POR UMA ESCOLA QUE DESCOLA, INSPIRADA NA PEDAGOGIA WALDORF E PEDAGOGIA MALAGUZZI.	19
3.1 Diferentes olhares que se encontram.....	23
4 ATELIÊ COMO LOCAL DE PROVOCAÇÃO NUMA PEDAGOGIA DA RELAÇÃO.	24
4.1 O espaço que fala.	29
5 PERCEBENDO O “EXTRAORDINÁRIO NO COMUM”, COM UM GRUPO DE CRIANÇAS DE 3, 4 E 5 ANOS.	32
6 ENCONTROS E ENCANTOS NUM GRUPO DE CRIANÇAS DE 3 ANOS DE IDADE.	43
7 CRIANÇA, COMO FUNCIONA ISSO, HEIN?..... SERÁ QUE TEM MANUAL? 49	
7.1 A escuta das linguagens.	53
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS:	56
REFERÊNCIAS:	59

1 APRESENTAÇÃO:

Meu interesse nessa pesquisa surgiu a partir da minha história pessoal, instigada a pesquisar mais sobre a Pedagogia Waldorf e Pedagogia de Malaguzzi, criadas em meio ao caos das sociedades das suas épocas, com relações que compreendo no caos que venho sentido em minha história e vivências profissionais enquanto educadora, por uma prática diferenciada daquela que inicialmente vivenciei no espaço da escola.

Em minha trajetória de vida, vou ao reencontro do caminho daquilo que vivenciei enquanto ALUNA¹, inquietando-me com os encontros e desencontros no papel enquanto docente em busca de caminhos que levassem a me aproximar daquilo que tive de melhor na essência de minha infância, naquilo que significava. Potencializando incertezas e inovações, buscando desprender-me de alguns “engessamentos²”.

Nessa trajetória, as relações se configuram e provocam a pensarem outros possíveis modos de educação, sendo um deles o Atelier como uma das metodologias de expandir as paredes da escola, num espaço não somente físico,

¹Nesse parágrafo, utilizei a palavra ALUNA por considerar que maior parte das minhas vivências pessoais enquanto estudante foi de sentir-me reconhecida assim, no entanto, esse termo não será utilizado nas demais páginas da monografia porque "ALUNO" formado pelo prefixo A-, que significa negação, e pelo elemento LUN-, da palavra latina LUMEN, que significa luz, teria um sentido pejorativo que seria: "AUSÊNCIA DE LUZ", e não é essa a concepção de criança na qual me identifico.

²“Engessamentos” no sentido de ideias antes tidas como certas, com pouca flexibilização.

mas que fala a partir da relação que se tem com ele e sobre ele. Pensando sobre como a criança aprende, sobre como se expressa e age sobre o mundo.

Na tentativa de aproximar-me mais dessas reflexões, dou mais esse passo e prossigo com a escrita desta monografia:

No segundo capítulo trago OS “TANGOS E TRAGÉDIAS” DA MINHA HISTÓRIA. Descrevendo parte das lembranças da minha infância vivida fora e dentro do ambiente escolar, refletindo sobre o percurso de minha trajetória profissional e pessoal até o momento.

No terceiro capítulo, POR UMA ESCOLA QUE DESCOLA, INSPIRADA NA PEDAGOGIA WALDORF E PEDAGOGIA MALAGUZZI, apresento as inspirações que contribuíram para enriquecer e pensar sobre a escola que pode e deve ser um espaço diferenciado. Incluindo DIFERENTES OLHARES QUE SE ENCONTRAM... Numa reflexão de alguns aspectos daquilo que ambas as pedagogias possuem em comum, relacionando com meus percursos pessoais, levantando a questão “Por uma esCOLA que DEScola”.

No quarto capítulo, ATELIÊ COMO LOCAL DE PROVOCAÇÃO NUMA PEDAGOGIA DA RELAÇÃO descrevo os espaços, a relevância dos materiais, pensando numa proposta de ateliê como algo que ultrapassa as paredes, “transborda” pela escola... Que vai além, numa Pedagogia da Relação. Trazendo a ideia de O ESPAÇO QUE FALA.

No quinto capítulo situo alguns aspectos relacionando teoria e prática, desprendendo-me de alguns engessamentos numa prática que vai PERCEBENDO O EXTRAORDINÁRIO NO COMUM, COM UM GRUPO DE CRIANÇAS DE 3, 4 E 5 ANOS.

Posteriormente, no sexto capítulo, ENCONTROS E ENCANTOS NUM GRUPO DE CRIANÇAS DE 3 ANOS DE IDADE. Reflito sobre a desconstrução de que tudo deve ser compreensível, medido nas interações das crianças. Linguagem sem palavras.

No sétimo capítulo, CRIANÇA, COMO FUNCIONA ISSO, HEIN? SERÁ QUE TEM MANUAL? Abordo algumas concepções que buscam compreender os processos de aprendizagens percorridos pelas crianças, levando a mais perguntas que respostas. Considerando A ESCUTA DAS LINGUAGENS.

Por fim, trago algumas CONSIDERAÇÕES FINAIS emergentes desta monografia.

2 OS “TANGOS E TRAGÉDIAS” DA MINHA HISTÓRIA.

Nascer é penetrar na condição humana.

Entrar em uma história, a história singular
de um sujeito inscrita na história maior
da espécie humana. Entrar em um conjunto
de relações e interações com outros homens.

Entrar em um mundo onde ocupa um lugar
(inclusive, social) e onde será necessário
exercer uma atividade.

Por isso mesmo, nascer significa ver-se
submetido à obrigação de aprender [...]

Aprender para viver com outros homens
com quem o mundo é partilhado.

Aprender para apropriar-se do mundo,
de uma parte desse mundo. E participar
da construção de um mundo pré- existente.

Aprender em uma história que é, ao mesmo
tempo, profundamente minha, no que tem de única,
mas que me escapa por toda a parte.

Nascer, aprender. É entrar em um conjunto
de relações e processos que constituem um
sistema de sentido, onde se diz quem eu sou,
quem é o mundo, quem são os outros.

Esse sistema se elabora no próprio
Movimento através do qual que me construo
E sou construído pelos outros, esse movimento,
longo, complexo, nunca completamente
acabado, que é chamado educação.

(Charlot, 2000, p. 53)

Sou Fabíola Heisler, nascida em 31 de janeiro de 1985, prematura de seis meses, na cidade de Santa Clara do Sul- RS, onde morei com meus pais e irmãos até o ano de 2008, quando então, me mudei para Lajeado, cidade na qual resido atualmente, atuando como Professora de Educação Infantil no município de Estrela, tendo experiência em coordenação e supervisão de EMEIs, optando por estabelecer raízes em sala de aula, onde me identifico e sou feliz. Sou casada e mãe em gestação da Lara.

Meus primeiros passos...

Desde a minha infância, sempre gostei de mexer nos espaços e reorganizá-los de forma a alegrar as pessoas, deixando um toque que diziam ser só meu... Foi nessa fase que pude perceber que, desse jeito, aproximava meus primos e irmãos (companheiros e parceiros) de inúmeras histórias para as brincadeiras que eu também apreciava e que eles pouco ou nada buscavam sem eu estar junto, tais como: casinha (variando os lugares no galpão), comidinha (terra, galhos, folhas, farinha, entre outras misturas e melecas).

Para mim, estar com os meninos era sempre uma aventura, criávamos muitos obstáculos para nos tornar ninjas; escorregávamos no morro com papelão; rolávamos dentro do tonel; girávamos ao redor da palmeira segurando galho; escorregávamos na lona com sabão e água; jogávamos taco; andávamos de roller; de bicicleta; corríamos das vacas e quero-queros (fazíamos casinhas com galhos pelo potreiro para enfrentarmos os quero-queros com mais segurança, atravessávamos um de cada vez, mas se alguém precisasse de apoio, um outro ia para distrair os pássaros).

...Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores. (BARROS, 2010. p. 187).

Deitávamos na grama e observávamos as nuvens do céu, procurando relacioná-las com outras imagens (algumas pareciam patos, depois cavalos, outras pareciam coelhos, poucas eram somente nuvens). Subíamos em árvores, jogávamos futebol, brincávamos de desvendar mapas (cada grupo na sua vez criava um mapa, desenhava-o e deixava um tesouro dentro da caixa...). Tomávamos banho no açude, ora com água, ora com lama. Conseguíamos nos organizar entre tudo que gostávamos de fazer, aproveitando muito os ambientes favoráveis e criando recursos, brinquedos e brincadeiras, tendo o pôr do sol como sinal de ir para casa.

Lameirão, (2007, p. 32) de maneira solene descreve essa relação:

“O Sol traz o despertar... e quando se despede, o adormecer. A relação existente entre Sol e Terra expressa um ritmo, que sempre ocorre quando há relação entre partes. A vida na Terra resulta da relação com o Sol, a Lua e todo o cosmo. É o pulsar rítmico destas relações que proporciona à criança a vivência de tempo.”

Lembro-me bem das histórias que meu pai contava sobre como nossos antepassados foram corajosos em superar as dificuldades com tigres, matas muito fechadas, sobre suas histórias de infância de aventuras com bois do campo, animais que entravam na casa no meio da noite e, sem luz na casa, tornava-se emocionante tirá-los, viagens à cavalo e carroça, de algumas lendas e contos, parte delas contadas para ele por seu pai quando criança. No inverno era ainda mais divertido, “com noites mais compridas”, ficávamos horas e horas ao lado do fogão à lenha, ouvindo e solicitando repetidas vezes essas histórias.

Recordo de colher alimentos para que minha mãe ou irmã os preparasse, agradecendo aos pés de milho pelos presentes, as espigas. As galinhas pelos ovos (mesmo que às vezes elas não parecessem tão contentes). A terra pela cenoura. As árvores pelas frutas, os galhos por possibilitar que subíssemos neles.

Ainda posso sentir o cheirinho do pão assando no forno e lembrar da espera de comer um pedaço ainda quentinho. Do cheiro do vapor da água saindo da terra depois de uma chuva e do aroma do café que fazia o caminho dos Reis no presépio de natal.

“... A percepção de um odor tem um grande potencial evocativo, já que pode reavivar a imagem e a memória de um lugar imediatamente. Dizemos que

algo “cheira a lar” para indicar essa dimensão mnemônica e afetiva de nossas memórias de infância” (Ceppi, 2013, p.92).

Quando iniciei minha caminhada escolar (o “pré”), lembro-me de ficar muito feliz em conhecer outras crianças e finalmente ir à escola, mas depois de um determinado tempo eu cansava, cansava de ter que colorir desenhos que não eram meus, de ter que ficar trancada na sala até o sinal, de correr e largar toda brincadeira de pátio para ficar na fila, de ser sempre a última na fila (por ser mais alta). Num pátio que era sempre igual: mesmos materiais, mesmos brinquedos, mesma cor.

Algumas vezes fugi da escola e fui para casa, mas depois, de um tempo, isso não funcionou mais, eu tinha que ficar na escola, todos tinham. Fiquei alguns anos não vendo sentido naquele espaço, naquilo que tínhamos que fazer trancados numa sala, um atrás do outro enchendo folhas e folhas de caderno para apresentar para professora, ganhar uma figurinha, sentar e escrever ou copiar mais e mais...

Lembro de ir com minha mãe em uma entrega de pareceres e escutar da minha professora que eu era muito avoada, que ela tinha que me sentar longe da janela porque senão eu me distraia e ficava só olhando para fora. E ela tinha razão. Acredito que ela não tenha percebido que, na maioria das vezes, era lá fora que eu queria estar. Lá fora, eu tinha um tempo, um ritmo, escolhas, aprendia sobre Geografia, Matemática, Português, Arte, Educação Física, Natureza e Sociedade, sem que ninguém dissesse, por exemplo: “Agora é a hora da História”. Anos depois, ao ter que repetir um ano, fui me acostumando com a ideia de que a escola era assim mesmo e compreendi que eu teria que estudar para sair dali, e estudei, estudei muito, estudei aquilo que queriam que eu estudasse... Passei a ter as médias mais altas, era muito elogiada, sempre fazia o tema (todos os dias eu tinha, se não tinha, parecia ter). E passava horas em casa decorando informações para responder às provas. Acabei gostando ou simplesmente, me acostumando.

Por momentos, fiz minhas as palavras de Larrosa, (2010, p. 55)

“... sou palavras, estou feito de palavras, mas as palavras não me dizem, tenho de fazer calar as palavras que não me dizem, tenho de calar, e quando as palavras calam e me encontro na intempérie, pergunto “que

sou?”, não posso deixar de me perguntar porque já não tenho as palavras que me asseguravam, essas palavras que queriam me dizer, mas não quais não me reconheço, e já estou outra vez nesse espaço sem palavras, mas sem palavras não posso responder essa palavra que me inquieta, e tenho de falar, mas falar é impossível, e calar é impossível, e estou só, e, para não me sentir completamente desgraçado, tenho de continuar contando o meu conto a mim mesmo, mas meu conto não me diz, e logo o contar já me escapa, e a pergunta por quem sou volta a me inquietar, e tenho de falar, e não posso falar, e estou só.”

No ensino médio optei por realizar Magistério, início ou encontro de uma paixão de busca, que vejo cada vez mais interminável, em pensar sobre como se aprende, sobre porque muitas escolas FORMA(m) seus alunos, sobre o brincar, a relação da infância na vida adulta, sobre o espaço em que se vive, sobre arte, sobre desenvolvimento humano, sobre as diferentes culturas, sobre respeito, sobre as diferenças entre escolas, de pedagogias, sobre aquilo que me faz sentir “EU”.

Segundo Jorgen Smit, apud Lameirão (2007, p. 77), autora que instiga a caminhos possíveis para recordar a própria vida...

- Elegemos uma experiência da infância e buscamos fielmente na memória o que ocorreu, até que possamos vivenciá-la de novo com intensidade: os aromas, as cores, o momento do dia, a época do ano...

- Em seguida, como se estivéssemos “no alto de uma montanha”, olhamos a cena recuperada, tentando nos posicionar de longe, como um estranho. Do alto é possível visualizar tudo o que já se passou e vislumbrar o que virá. Podemos nos perceber como um bebê e um idoso ao mesmo tempo; e, se nos permitirmos silenciar, se fizermos uma pausa, nos acercamos do mais sublime que vive em nós. Esse processo gera a força que nos possibilita percorrer os próximos ‘vales’ sem perder totalmente a visão do passado e do futuro;

- A etapa seguinte é diferenciar o essencial do acessório. A diferenciação invariavelmente revelará o que de fato aprendemos, quais obstáculos superamos, o que foi transformado;

- Prestamos atenção às forças de desenvolvimento presentes em cada conquista que a situação revelou; percebemos que só o ser humano possui essas forças.

- Perguntamo-nos: como tudo isto aconteceu? Esta pergunta nos remete a todas as pessoas que nos rodeavam naquele momento da vida e reconhecemos seu imenso significado em nosso caminho. Esta etapa treina a capacidade de deixarmos de nos ver no centro dos acontecimentos e de nos ligarmos ao humano mais puro e único que vive em cada um de nós.

Relembrando meu percurso na graduação de Pedagogia, tendo experiência de alguns anos com estágios em Educação Infantil e Anos Iniciais, foi o momento em que optei em enfatizar minha pesquisa com olhar mais atento para a primeira

infância. Percebia que, quanto mais estudava, mais dúvidas surgiam e, em sala de aula, outras tantas apareciam. Foi nessa época que fui chamada em concurso, em Estrela.

Considerando a extrema importância que dou à infância, procurei realizar posteriormente especialização em Ludopedagogia e Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais. Em meio a isso surgiu, em minhas mãos, uma cópia do folder da Especialização em Educação Infantil da Unisinos. Havia tempo que buscava essa especialização e para alguém que não via significado na escola, passei a viajar muitos quilômetros para buscar respostas e iniciar tantas outras. O curso me trouxe muitas referências, mexeu ainda mais nas lembranças da minha infância, me instigou e inquietou, desfazendo algumas certezas, contribuindo e reforçando muitas das minhas práticas, muito do que “EU SOU”.

Ao ler Lameirão (2007, p. 74) compreendo e compartilho a ideia de que:

“Relacionar-se com a própria infância pode nos levar ao diálogo entre o raciocínio maduro do adulto e as vivências infantis, onde reside uma fonte vigorosa, plena de frescor; independente de seu conteúdo. Estas qualidades não estão presentes apenas nos momentos alegres e luminosos da infância, mas também nos momentos sombrios em que a criança está mais voltada para si mesma. É justamente por ocorrer esta troca que o diálogo torna-se tão frutífero ao adulto que se dispõe a exercitá-lo”.

Hoje, tudo que decorei, eu esqueci e, quando penso sobre o lado bom da minha infância, a vejo muito fora do espaço da escola. Percebo que essa é a minha fonte inicial de energia, que me auto incentiva enquanto educadora, em oportunizar algo que esteja próximo às crianças, que faça sentido, que as escute, que tenha significado, que seja divertido, criativo, leve, alegre, que as desenvolva e não as separe da vida.

AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM

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:
de descobrir um mundo que já existe
E de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
Que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário as cem existem.
(Loris Malaguzzi)

3 POR UMA ESCOLA QUE DESCOLA, INSPIRADA NA PEDAGOGIA WALDORF E PEDAGOGIA MALAGUZZI.

A Pedagogia Waldorf...

Na Alemanha Rudolf Steiner, o filósofo, educador e artista, foi convidado por Emil Molt, o proprietário da Fábrica de cigarros Waldorf- Astoria, para uma série de palestras a serem administradas para os trabalhadores de sua fábrica.

Interessados nas ideias de Steiner, os trabalhadores pediram que fundasse e dirigisse uma Escola para seus filhos. O proprietário da empresa apoiava e financiava a concretização da instituição. Steiner concordou; contudo, apresentou algumas condições: a Escola seria aberta, indiferentemente de classe social e para todas as crianças; a Escola seria coeducacional; deveria ter um currículo unificado de 12 anos; e por último, os professores seriam os dirigentes e administradores da mesma. Buscava uma escola que tivesse o mínimo de interferência governamental e não tivesse a preocupação com objetivos lucrativos.

Queria uma escola com uma linha de pensamento que via o homem além do material, estimulando e buscando forças na educação em prol de um futuro mais humano, quando a sociedade parecia desorganizar-se com o início da Primeira Guerra Mundial. Em 7 de setembro de 1919, foi aberta a Die Freie Waldorf schule (A Escola Waldorf Livre).

Steiner, fundador da chamada Pedagogia Waldorf, iniciada na cidade de Stuttgart, teve como base a Antroposofia (do grego “conhecimento do ser humano”).

Suas ideias sobre o desenvolvimento da infância descrevem sobre o “primeiro setênio” da vida, ou seja, dos zero aos sete anos aproximadamente. Nessa fase, a criança desenvolve a organização do seu corpo físico ao engatinhar, e, depois, há a conquista da posição vertical de andar, em que vai progressivamente coordenado os braços e com isso estabelecendo a base para o desenvolvimento da fala. Nessa pedagogia, a relação que a criança realiza entre os movimentos de braço e pernas está associado à imitação e compreensão dos sons, que posteriormente se vinculam os pensamentos. Num processo em que o aprender a andar, aprender a falar e aprender a pensar se ligam e dependem um do outro.

Para Steiner, o ser humano, ao aprender a andar, ao aprender a falar, adquire o anímico presente no meio em que vive. Por meio da aprendizagem do pensar adquire fenômenos do mundo, em ligação não só com os outros seres, mas também com o universo do qual faz parte.

Esse contato com o mundo, introduzido na proposta Waldorf com muita sutileza, no tempo e ritmo da criança para que a mesma possa de fato apropriar-se deste espaço, sentindo-se parte dele, mesmo porque a base da aprendizagem nessa fase é por imitação, imitação desse mundo: das pessoas, da relação com a natureza, com outros seres, das sensações causadas pelo ambiente físico.

O que mais importa na educação é a compreensão da essência do ser humano, na busca do cultivo das potencialidades individuais, com equilíbrio dos aspectos físico (corpo), anímico (alma) e espiritual (espírito), no desenvolvimento dos seus próprios talentos e capacidades, em harmonia com os sentidos vinculados ao “Pensar³”, “Sentir⁴” e o “Agir⁵”. Pensar, sentir e agir relacionam-se formando um todo.

³Relacionado ao sistema neurossensorial- Intelecto, são os sentidos do som- auditivo, sentido verbal- do fonema, da palavra ou da linguagem, sentido do intelecto- do pensamento, do conceito e sentido do Eu alheio.

⁴Permitido pelo sistema rítmico- sentimento, que são: sentido visual, sentido olfativo, sentido gustativo e sentido térmico.

⁵Possibilitado pelo sistema metabólico- motor- metabolismo, com forte relação com a vontade, que são: sentido cinestésico, sentido vital- orgânico, sentido do equilíbrio e sentido tátil.

Tendo o elemento artístico como base dessa pedagogia, os educadores procuram acompanhar o mesmo grupo durante sete anos para conhecer as suas reais necessidades. E a preocupação está em educar pessoas livres, criadoras e capazes por si mesmas, em encontrar propósitos e caminhos para suas vidas.

A Pedagogia Malaguzzi...

No livro “As cem linguagens da criança” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) Loris Malaguzzi descreve a emocionante história que deu início à sua pedagogia, surgida em meio às mudanças ocorridas na sociedade, na Itália, num cenário de pós-guerra, após a Segunda Guerra Mundial. Conta ele:

“Era primavera de 1945. O destino deve ter desejado que eu fosse parte de um evento extraordinário. Ouvi que um pequeno vilarejo chamado Villa Cella, umas poucas milhas de Reggio Emilia, as pessoas haviam decidido construir e operar uma escola para crianças pequenas. Esta ideia pareceu-me incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam-se reunido e decidido que o dinheiro para recomeçar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada. – O resto virá- disseram-me. – Sou um professor- disse eu. – Bom- eles disseram- Se isto é verdade, venha trabalhar conosco”. (Edwards, 1999 p. 59).

Depois de toda guerra, destruição e dor, num dia de primavera, ações, sentimentos e forças se voltavam para um futuro. O sofrimento foi afastado com otimismo, os obstáculos pareciam superáveis, a vida ressurgia. Era preciso recomeçar, iniciar, pensar diferente.

Em 1963, surgia a primeira Escola Municipal Dirigida para Crianças Pequenas, em rompimento com o monopólio da Igreja Católica, mudança em uma sociedade que buscava viver sem opressão, sem discriminação, numa nova situação que exigia continuidade de valores humanos, mas também muitas rupturas com o passado. Tempo depois da entrega, a escola incendiou-se e, mais uma vez, com a iniciativa e esforço da comunidade, ela foi reconstruída. Pode-se assim dizer, que Reggio Emilia foi construída com sua própria identidade, sua própria abordagem, buscando conquistar confiança e respeito. Um lugar onde as crianças fossem levadas a sério.

Ao descrever a trajetória inicial da instituição, Malaguzzi “quebra” as paredes da escola, dizendo que:

“Literalmente, fazíamos nossas malas, preparávamos as crianças, levávamos nossas ferramentas em um caminhão e ensinávamos e mostrávamos materiais a céu aberto, na praça, parques públicos ou sob a colunata do teatro municipal. As crianças estavam felizes. As pessoas viam; elas sentiam-se surpresas e faziam perguntas. Desejávamos reconhecer o direito de cada criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vista, de modo a jamais termos certezas demasiadas”. (Edwards, 1999 p. 62)

Ou seja, Malaguzzi mostra às pessoas que a educação poderia (e pode) ser diferente, ter segurança e firmeza para defender o que se busca, sem fechar-se em suas opiniões. As “crianças demonstravam estar felizes”, num cenário que se reconstruía sobre a dor e a incerteza do amanhã, elas, o presente, que seriam o futuro, estavam bem e tudo daria certo.

Metodologias muito consideradas nessa pedagogia são aquelas em que as crianças são encorajadas e incentivadas a tomarem suas próprias decisões e fazerem suas próprias escolhas, considerando que possuem capacidades e potencialidades e são capazes de construir sua aprendizagem.

A maior parte do trabalho dos educandos em Reggio Emilia encontra-se em pequenos grupos, de idades diferentes, em propostas por projetos permeados por espaços ricos de recursos, como de ateliês que surgem por meio das ideias dos alunos, em diálogos entre professores, por meio de projeto coletivo e cooperativo. Constitui-se num lugar de invenção, pesquisa, participação, relações, interações, de relacionamentos, desenvolvimento e principalmente escuta. Os educadores permanecem com o mesmo grupo durante três anos, porque acreditam que assim podem construir relacionamentos fortes e de confiança mútua.

3.1 Diferentes olhares que se encontram.

A Pedagogia Waldorf e a Pedagogia de Malaguzzi surgiram em meio a conflitos sociais e desequilíbrios financeiros, uma no início da Primeira Guerra Mundial, a outra, no final da Segunda Guerra. São Pedagogias que, ao longo dos tempos, foram perpetuadas, respeitadas, pesquisadas e continuam inspirando várias partes do mundo, inclusive nos tempos atuais. Se constituem exemplos de que a escola não se mantém somente numa estrutura física, e em exemplos de valorização do ser humano, da infância e são sobre tudo, cientes e preocupadas em serem formadoras de cultura.

Ambas vêem a Arte (espaços), como uma das formas de viabilizar as linguagens da criança, a aproximar-se do que é real, do que é significativo para ela, daquilo que é compreendido e digno de permear possibilidades para que a criança possa reconhecer-se como “EU” e para que perceba a escola como um ambiente não somente seguro e acolhedor, mas como ambiente favorável para o desenvolvimento de capacidades criadoras, permissivo a escolhas que possibilitam e estimulem capacidades e potencialidades nesse SER, que demonstra muita curiosidade em buscar, aprender, reaprender e apresenta muito, também, a ensinar.

Muitas das práticas valorizadas nessas pedagogias eu vivi na minha infância. Elas me marcaram, fazem parte da minha história, dos momentos de felicidades e frustrações, que me influenciam até hoje e me remetem a refletir e pesquisar sobre qual educação possibilito, observo, escuto, interfiro, desequilibro, aprendo e vivo com crianças pequenas, com as quais compartilho muitos momentos. Sinto como se estivesse depois de um “pós- guerra” de conflitos pessoais a respeito do que eu acredito e venho reavaliando, sobre o que é valorizar o ser humano, sobre infância, em relação ao que vivenciei, criei, senti sobre esse mundo que não está diante de nós, mas em nós. Penso cada vez mais sobre essa esCOLA que não deveria COLAr, mas DEScolar, abrir-se, pensar sobre suas certezas, repensar e fazer.

4 ATELIÊ COMO LOCAL DE PROVOCAÇÃO NUMA PEDAGOGIA DA RELAÇÃO.

O professor que busca a formação de indivíduos mais dinâmicos, reflexivos, seguros de escolhas, criativos e capazes de enfrentar desafios, deve possibilitar condições para que as crianças desenvolvam tais capacidades. A oferta do espaço reflete ação pedagógica do professor. Conforme as possibilidades que oportuniza, ele demonstra a sua intencionalidade, sua concepção de criança e de infância, suas verdades. Ao planejar e, inicialmente, organizar um determinado ambiente, conseqüentemente demonstra qual a dinâmica que busca potencializar e ou provocar nas interações.

Antonio Petrillo descreve um caminho importante ao pensar sobre esse espaço, demonstrando sua ideia de ambiente favorável, minunciosamente planejado, possível de permear aprendizagem nos detalhes que aparentemente parecem os mais “simples”, mas que, no entanto, possibilitam múltiplas oportunidades:

“O espaço também responde a mesma lógica de não ser reduzido ao papel de ser um mero recipiente ou uma estrutura formal que reflete um método didático definido, ele torna-se um instrumento para experimentação contínua. A iluminação não é apenas um simples sistema integrado ao teto que tenha que distribuir um certo número de feixes no chão ou nas superfícies de trabalho. Parte da iluminação pode ser manipulada pelas crianças, com fontes múltiplas de luz que possibilitam moldar o cenário visual e criar situações locais, e algumas das fontes têm a única função de permitir que as crianças produzam e experimentem todos os tipos de sombras. As janelas são usadas como “telas” ópticas para projetar silhuetas e para brincar com as variações das reflexões. A força dessa aptidão de criar projetos pode ser encontrada na formação de um tipo de

individualidade que não considera a realidade como estático, um limite constritor ao qual as crianças devem habituar-se, mas sim como um material fluido, cujas leis as crianças devem aprender a fim de transformarem e adaptarem a realidade de acordo com a sua capacidade de fantasia e imaginação”(Ceppi Giulio, 2013, p. 147).

Assim sendo, o conhecimento que se tem desse espaço está ligado às maneiras como se explora esse ambiente, à observação que se tem dele, à intencionalidade de ir procurando retirar o máximo proveito de todas as informações percebidas nessa interação e as reações, sensações e relações que se instigam para além do que é visível.

Gandini (2012, p. 22), com base nas propostas da Pedagogia de Malaguzzi, pensou sobre um espaço que fosse oportunizar para a criança o desenvolvimento de diferentes linguagens, idealizando, então, o Ateliê...

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

Portanto, é fundamental ir acompanhando os educandos, mostrando que, enquanto educador, eles podem contar com a sua presença, segurança, seu interesse, disposição e “olhar”, no sentido de afirmar o respeito e a credibilidade nas capacidades da criança como sujeitos inteligentes, pensantes e criadores. É fundamental um adulto que saiba escutá-las sem o fazer somente por meio da expressão oral, um adulto sensível ao entorno, às situações, às informações apresentadas. Um adulto que acompanhe o caminho que elas percorrem, potencializando a aprendizagem, levantando novas inquietações, perguntas ou novos percursos. Adultos com comprometimento em observar e apoiar o valor de cada experiência, por mais “comum” que ela pareça.

Para tanto, ambientes da escola devem estar organizados ao alcance das crianças, ao corpo delas, possíveis de ressignificações, reorganizações e alterações

de lugar. A disposição dos materiais e recursos que envolvam essas práticas devem estar a escolha dos educandos, a fim que possam, eles próprios, agir sobre e transformar esse ambiente. Tudo isso vai contribuindo no processo de conhecer da criança que, por meio da interação, passa a desenvolver percepções do que pode acontecer com os materiais. Pensar sobre que materiais utilizar? Quais podemos dispor? Como serão separados? Quais serão usados mediante as situações desenvolvidas? Qual a sua forma, tamanho, textura, cor, peso, maleabilidade?

Lella Gandini (2010, p. 62), aconselhando materiais, define que é preciso “[...] jogar fora os materiais pré-fabricados encontrados em catálogos para crianças e começar a procurar materiais em outros locais: no sótão da vovó, feiras de coisas usadas, praias, ferragens. [...]”.

Interessante pensar sobre materiais que estejam associados à ideia de não serem industrializados, prontos, engessados a modificações, uma vez que se percebe que muitos não apresentam ludicidade, ficando a criança como observadora. Pois, os recursos disponíveis e a maneira como são oferecidos podem tanto limitar quanto instigar a buscar mais.

Vea Vecchi faz menção ao desprender-se das imagens de funções reais dos objetos, abrindo-se ao novo:

... “As crianças são nômades da imaginação e ótimas manipuladoras do espaço; elas amam construir, mover e inventar situações. Materiais e mobília também são recriados pelas crianças, com sua capacidade enorme de projeção imaginativa durante as brincadeiras. As crianças criam uma variedade de relações com esses materiais, às vezes usando-os para o propósito para o qual foram projetados, mas outras vezes de maneiras totalmente diferentes da ideia original. Quer seja pela força das sugestões dadas pelo próprio objeto, quer seja pelo desejo de jogar um jogo específico, muitas vezes cria-se uma realidade dupla, coexistente”. (CEPPI GIULIO, 2013, p. 139).

Todo e qualquer material que encante a criança a olhar para esse mundo, que a faça explorar objetos comuns de uma maneira inusitada, que a provoque a descobrir, apropriar-se, interagir com os objetos, transformando-os com novas finalidades, que as faça construir e reinventar continuamente, desvinculadas das suas próprias ideias (desprendendo-se de estereótipos que nós adultos criamos),

formulando hipóteses e experiências, fazendo-a apaixonar-se por novas formas e significados, passa a ser digno de ser oferecido.

Para Malaguzzi (2010, p. 87) “a criatividade parece expressar-se por meio de processos cognitivos, afetivos e imaginativos, que se unem e que apoiam às habilidades para prever e chegar a soluções inesperadas.” Uma vez que há espaço livre para expressão, o estilo pessoal de cada um está presente no objeto construído, buscando novos significados e novas formas, tratando-se de um processo de interação entre sujeitos que, como resultado, demonstre a participação ativa e reflexiva da criança e, portanto, criadora. E através destas interações, que se oportuniza o desenvolvimento da criança, pois lhe possibilita sair de uma atitude passiva, tornando-a autora de suas produções. Somente assim, ela se apropriará desse espaço sentindo-se parte dele.

É preciso oportunizar um espaço que seja próximo à criança, que intensifique situações de suas vivências e interações, instigando-a a ir além, tornando o cotidiano uma experiência incrível e rica em significados. Também, pesquisar sobre como os educandos se motivam a respeito da satisfação e envolvimento nas situações oportunizadas, seu interesse, prazer, e seus desafios envoltos das práticas, provocando novos percursos, com base naqueles já constituídos. E levar a criança a pensar, refletir, trocar ideias com colegas e demais pessoas envolvidas, a fim de favorecer seu processo de desenvolvimento.

A Pedagogia Malaguzzi traz uma proposta interessantíssima ao pensar sobre o ateliê como “quebra” da tradução escolar. A criança aprende e compreende também pela arte; as habilidades de base e a criatividade se potencializam reciprocamente. Nós consignamos à arte as mesmas tarefas que confiamos à lógica e à matemática... A arte, isto é, a criatividade, a imaginação, não é muito lá em cima, está dentro da criança, em cada criança; é no seu modo de aprender... O ateliê não é um lugar separado para “fazer arte”, mas transbordou, derreteu-se na escola” (Malaguzzi 1999, p. 64).

Portanto, perpassa-se a ideia de que criatividade precisa ser desenvolvida em todos os lugares e em todos os momentos, pois a criança é um TODO, a todo o momento, criando relações, se apropriando de impressões e sensações sobre as

coisas. Nos diferentes espaços, em diferentes momentos, e não apenas em uma “hora da criatividade”. É por isso que o ateliê deve promover e garantir todos os processos criativos, processos estes que podem ocorrer em qualquer lugar da escola, tanto dentro de seu espaço físico (estrutural), quanto externo (pátios, ou até mesmo bairro, cidade).

Desta forma, também trago Malaguzzi (1999, p. 99) para pensar sobre a liberdade de interações em grupos, numa perspectiva que incentive a cooperação, a relação:

“Nossas crianças têm muitas escolhas: possuem locais onde podem estar a sós, em um pequeno grupo, em um grupo grande, com os professores ou sem eles, no atelier, no mini-atelier, na grande piazza ou, se o tempo está bom, no jardim fora da escola, que possui muitas estruturas pequenas e grandes, para as brincadeiras. Contudo, a opção por trabalhar em pequenos grupos, nos quais exploram juntos, agrada tanto as crianças, quanto a nós. Em vista disso, a sala de aula é transformada em um grande espaço com agrupamentos, cada um com suas próprias crianças e seus próprios projetos e atividades. Esse arranjo permite boas observações e o desenvolvimento orgânico de pesquisa sobre a aprendizagem cooperativa, bem como sobre a permuta e divulgação de ideias”.

A partir do momento que a criança interage com os objetos e com as outras pessoas ela constrói relações e conhecimentos do mundo em que vive. Sendo esse espaço adequado e favorável ao desenvolvimento da criança, ela cria vínculo, na medida em que pode agir sobre o mesmo e sentir-se escutada e valorizada ao organizar esse lugar, na ação sobre esse lugar.

Lella Gandini (1999, p. 157) refere-se às palavras de Loris Malaguzzi, revela sua intencionalidade aos espaços:

“Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. (Malaguzzi, 1984)”.

Durante suas interações a criança consegue estabelecer uma “comunicação” entre a imaginação e a realidade, tornando-se assim mais segura, num ambiente em que, adultos e crianças, crianças e crianças, troquem ideias, conversem, façam

perguntas, ouvem, respondam, instigados a investigar e pensar sobre as coisas passam, conseqüentemente participam e constroem uma Pedagogia de Relação.

4.1 O espaço que fala.

Lameirão (2007, p. 26) traz o conhecimento do corpo como sendo o primeiro espaço da criança. Segundo ela:

“As dimensões delimitam o espaço; o corpo humano é também um espaço delimitado, cujos limites são reconhecidos através de um intenso relacionamento com as qualidades espaciais. A criança se orienta no espaço a partir do centro que é o seu próprio corpo. A vivência das dimensões espaciais lhe possibilita ajustar-se, suave e delicadamente, às polaridades no interior do seu organismo. Esta conquista apazigua, gera calma interior. Só então é possível que a criança se concentre em alguma tarefa ou atividade com o devido envolvimento”.

Corpo como espaço de totalidade, ligado mutuamente ao pensar, sentir e agir, pois não possuímos um corpo e uma mente separados, mas sim um corpo que pensa e que, numa relação com o meio, sente e age, adquirindo os conhecimentos sobre seus limites e potencialidades, conhecendo-se e dominando-se. Essas relações entre seu corpo e o contato com o mundo estruturam na criança a percepção de um espaço além do seu corpo, mas que se relaciona na medida em que interage, que observa, que pensa.

O espaço, mais do que um ambiente, apresenta a identidade de quem nele vive: suas relações, curiosidades, descobertas, conquistas. Cada canto, cada parede conta uma história, quando nesse lugar se permite agir. Lella Gandini (1999, p. 147) acrescenta: “Esses espaços tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e as atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali algo significativo e alegre”.

É importante considerar o cuidado para que esse corpo seja inicialmente “atravessado” por um espaço que seja sutil, sem excessos, que seja limpo, adequado, seguro, organizado e rico em materiais que encantem e provoquem intenções de exploração de maneira progressiva e a ampliar o repertório cultural da

criança. É fundamental também, assegurar a liberdade para a criança poder demonstrar sua realidade interior, deixando-a transparecer, de maneira a ir recriando o mundo ao seu redor de um jeito único, pessoal, muitas vezes, revelador para quem a observa. E que esse mundo seja significativo, que a aproxime da vida.

Contribuindo para pensar sobre esse espaço, REDIN (2014) faz referência ao espaço que, além de contemplar os princípios de segurança, higiene, iluminação adequada, organização, conforto e aconchego, deve ir além, deve oferecer experiências significativas.

E acrescenta:

“É importante organizar um local especial que vise a demonstrar com clareza e de maneira atraente para as crianças o que elas estão pesquisando e quais os resultados dessas buscas. Um ambiente visual agradável, um local com informações e arranjos organizados esteticamente, demonstra o cuidado constante que precisamos ter com o local em que as crianças passam grande parte de sua vida. As melhores “obras” são aquelas produzidas pelas crianças. Painéis com registros das falas das crianças, desenhos, pinturas, fotografias. Exposição de maquetes ou construções, bem como mesas ou cantos que indiquem temas que estão sendo pesquisados por elas. Obras de arte, ilustrações de boa qualidade, poemas, histórias curtas estimulam o imaginário infantil. Um ambiente para as crianças precisa ser agradável aos olhos e instigar a ação e a imaginação. Excesso de materiais ou de imagens (principalmente as estereotípias da mídia ou o uso exagerado de reproduções) interferem na criação do gosto. Os objetos, brinquedos e livros de literatura, se bem explorados, podem constituir a decoração da sala. Lembre-se que plantas e materiais da natureza deixam o ambiente mais vivo e aproximam a criança da vida.” REDIN (2014, cap. 03)

Um espaço que literalmente fale sobre si pode ser percebido em suas variações, desde a intensidade e a temperatura da luz presentes nesse lugar, até às cores utilizadas (equilibradas ou não, suaves ou que perpassam emoção de ambiente “pesado”).

Os materiais disponíveis, poucos ou muitos, adequados ou não a idade, selecionados ou não dentro dessa ideia de diferentes possibilidades táteis, proporcionam diferentes efeitos visuais e sensações, sejam eles naturais, artificiais ou os dois. A escolha e o tipo de recursos, a maneira de como estão organizados (separados por elementos, cores ou misturados) e dispostos (escondidos ou bem visíveis) e de como são oferecidos e utilizados falam por si só.

Os cheiros que muitas vezes identificam esses espaços, como por exemplo a cozinha, que normalmente possui variados cheiros, alguns bem próprios que provocam sensações e imagens mentais para aqueles que nela construíram experiências, também instigam as memórias e a imaginação.

Os sons, sua intensidade (forte ou fraco), sua duração (curto ou longo), seu timbre (quando identificado o som e dentro dele considerar características diferentes de ritmo, intensidade,...), sua altura (agudo ou grave), a velocidade (aceleração e desaceleração) e a direção (que conforme o vento se altera) são elementos que estruturam uma mensagem espacial e sensorial do ambiente, envolvidos na dinâmica do corpo (seja numa situação passiva ou numa reação de movimento). Deve-se considerar que o som pode tanto potencializar quanto dispersar a atenção de forma a desqualificar a intencionalidade que se espera do ambiente. Portanto, a acústica de barulhos ao fundo, os murmúrios, os silêncios, tudo isso “fala”.

Rinaldi (2012, p. 156), ressalta que o espaço físico pode ser definido como uma linguagem que fala em que:

“As crianças pequenas revelam, em relação ao espaço circundante, uma sensibilidade perceptiva e uma competência inatas e de nível extremamente elevado- e que são polissêmicas e holísticas. Seus receptores imediatos são muito mais avançados da vida, e elas demonstram uma grande habilidade para analisar e distinguir a realidade usando os receptores sensoriais além da visão e da audição. Por essa razão, a máxima atenção deve ser dada às luzes e cores, assim como aos elementos olfativos, auditivos e táteis, que são tremendamente importantes na definição da qualidade sensorial de um espaço”. Acrescenta ainda que: “A percepção do espaço é subjetiva e holística (tátil, visual, olfativa e sinestésica). Ela se modifica durante as várias fases da vida e é fortemente ligada à própria cultura de cada um: nós não somente falamos diversas línguas, como também habitamos mundos sensoriais diferentes. No espaço compartilhado, cada um de nós atribui um significado especial a esse espaço, criando um território individual que é fortemente afetado pelas variáveis de gênero, idade e, como afirmamos, cultura.”

O espaço em que as crianças se inserem deve ser significativo precisa permitir uma leitura, ser rico e convidativo a atuar, experimentar e criar, pois, somente dessa maneira, ele pode contribuir para que os sujeitos possam se mostrar, despertar para o que vai além do físico e do estético. E é essa a leitura que se espera desse espaço.

5 PERCEBENDO O “EXTRAORDINÁRIO NO COMUM”, COM UM GRUPO DE CRIANÇAS DE 3, 4 E 5 ANOS.

No mesmo período que solicitei minha saída da supervisão, uma das professoras da rede encaminhou licença saúde. Faltaria educadora para a turma, foi para lá que eu fui.

A turma com qual fui presenteada em 2013 era a única turma com idades misturadas no município, com crianças de 3, 4 e 5 anos, um grupo de 20 crianças.

Logo nos primeiros dias em contato com o grupo percebi que, brincando todos numa mesma brincadeira, tornavam-se constantes as reclamações e os choros, por isso, juntos construímos cantos na sala, e assim as crianças foram dividindo-se em grupos menores, por interesse. Questionei-as sobre o que gostavam e, percebendo algumas necessidades, fomos reorganizando aquele espaço. Criamos o Canto da Leitura, a Casinha (com materiais habitualmente encontrados na cozinha, algumas roupas trazidas por eles de casa, ferramentas, diversos panos, cortinas áreas que abertas davam mais privacidade); o Espaço dos Jogos (os jogos foram organizados em prateleira e, quando usados, expostos num tapete- utilizando diferentes peças de montar, de encaixe, memória, quebra-cabeça, Blocos Lógicos, pranchas de circuito manual) e um espaço aberto, contendo apenas um grande tapete. Subespaços foram criados, observando necessidades acústicas, a fim de oferecer condições de silêncio, concentração e intimidade para certas situações. Enfim, construímos um ambiente flexível e propício a mudanças, que priorizassem

as partes individuais e fortalecessem vínculo e diálogo, requerendo pausas para “escutar” e representar a imaginação.

Veia Vecchi complementa referindo-se às intencionalidades da criança:

“Quando têm a oportunidade, as crianças nem sempre usam os espaços exatamente de acordo com os propósitos pré- concebidos pelos adultos que os equiparam; em outras palavras, as crianças não pulam somente na área de movimento, elas não “brincam de casinha” somente no cantinho que representa o lar, e assim por diante.”(Ceppi Giulio, 2013, p. 39)

Com o passar dos dias, ao observar e mediar os momentos de vivências dessa turma, notei um grande amadurecimento com relação a capacidade de colocar-se no lugar do outro, (não precisavam mais disputar o mesmo e único espaço, podiam escolher o que brincar), reparei que passaram a conversar mais, compartilhar mais. Foram sendo instigados e permitidos a expressar-se de acordo com seus interesses, demonstrando aquilo que cada um apresenta ser na sua individualidade, possibilitando um ambiente mais tranquilo e propício ao desenvolvimento, fortalecendo as interações dos grupos, de maneira específica, mas num contexto geral.

Percebia que o mesmo se repetia em espaços externos da sala. Fui, cada vez mais, admirando as crianças na relação com o espaço, na relação com o outro, nas descobertas de situações que os surpreendiam, nas relações do real com o imaginário, dos sentidos e explicações para a vida.

Conviver com esse grupo me encantou, me entrelaçou, conduziu-me a me questionar sobre minhas convicções acerca do meu papel enquanto educadora, acerca de contemplar a participação dos educandos de forma mais significativa e concreta, deixando de lado algumas certezas, abrindo-me as incertezas e a “coragem” de caminhar por um caminho diferente daquele que vivenciei em grande parte da minha trajetória enquanto aluna. “Trata-se de substituir a intenção pedagógica sustentada no “para as crianças” pela “com as crianças”. Portanto, supõe compreender que as ações no cotidiano da educação infantil não são regidas pelo que fazer, mas pelo como fazemos juntos o que fazemos”. (RICHTER, 2011, p. 52).

Levando em consideração o processo de criação das crianças, buscando potencializar a cultura dessa infância, a curiosidade e a invenção ao explorar uma imensa pluralidade de materiais e também poucos, num tempo que não é de horários inflexíveis mas o tempo da criança em experimentar com mais intensidade algumas situações de interesse, fui buscando cada vez mais oportunizar um atendimento individualizado, que viesse ao encontro das crianças, optei em planejar em grande parte do tempo (respeitando a rotina de horários da escola, mas flexibilizando-os na medida do possível, conforme percebido nas interações) situações em pequenos grupos, organizando junto com eles os espaços possíveis de alterações, que possibilitassem autonomia. Permiti assim, que a criança desenvolvesse seu próprio ritmo de trabalho, escolhendo em qual ou quais ambientes interagir, potencializando esses espaços, agindo sobre eles.

Busquei encontrar os materiais que fossem propícios a serem experimentados, conhecê-los em suas diferentes possibilidades, instigada pelo grupo a pensar sobre essas experiências constantes nas relações com materiais, com o mundo e pensando sobre a relação que as crianças têm com o real, permitindo-lhes identificar problemas e procurar, juntamente com os outros, desafios, respostas, soluções e novas inquietações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), normativa práticas pedagógicas que garantam diferentes experiências, entre as quais práticas que, “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza”. Portanto mais que um desafio ao educador que escuta, pesquisa e planeja, essas práticas pedagógicas constituem-se num direito da criança.

Levando isso à prática, certa manhã, brincando num dos pátios da escola com elementos presentes naquele espaço (britas, gramado, árvores, morro de terra com gramado, balanços, folhas secas, galhos, potes com tampas de diferentes medidas e pneus), reparei que Arthur, buscando subir em uma árvore muito alta, percebeu meu olhar e pediu para que eu o colocasse ao meio de dois grandes galhos. Foi, então que o questionei sobre que outra maneira ele teria de subir, se haveria algo nesse espaço que pudesse ser utilizado. Ele olhou nos meus olhos,

demonstrou pensar e observando o entorno respondeu: “- Ah, lata!”. Buscou uma lata, colocou-a de maneira a encaixar o pé, buscou subir, percebendo que a distância era maior e que desse jeito não conseguiria. Parou e olhou ao redor. Foi quando Franciele, percebendo a intenção do colega, procurou dar suporte ao amigo, dizendo: “- Tenta assim!” (usando seu corpo para impulsionar o menino).



Fonte: Fabíola Heisler, 2013.



Fonte: Fabíola Heisler, 2013.

Depois de algumas tentativas, perceberam que não seria esse o jeito, e mais colegas foram se envolvendo na busca por solucionar o “problema”. Instiguei: “-Hum, agora? O que mais poderíamos usar?” Foi, então, que Gustavo, muito atento à situação, disse: “- Vem Arthur, vamos pegar o pneu!” E juntos foram buscar o recurso. Colocaram-no deitado em frente à árvore e Arthur subiu.



Fonte: Fabíola Heisler, 2013.

... Notou que assim não seria possível.

Logo posicionou o material de pé, procurando equilibrar-se na árvore. Seus amigos, percebendo que o recurso iria se mover, prontamente seguraram o pneu para que, com segurança, ele pudesse subir.



Fonte: Fabíola Heisler, 2013.

Foi pendurando-se nos galhos, com sorriso no rosto, atingindo assim seu objetivo. Todos festejaram a solução do desafio, mostrando-se orgulhosos e certos de suas potencialidades.



Fonte: Fabíola Heisler, 2013.

Refletindo sobre essas vivências, observo que as crianças precisam testar todas as possibilidades com os materiais. Durante estas ações elas realizam a verificação de informações e, assim, conseguem realizar escolhas, decidindo quais materiais utilizar, como utilizar, quando e de que forma, demonstrando a sua intenção.

Segundo Charles Schwall:

“Todos os dias, nosso ateliê auxilia em muitas experiências e projetos, que revigoram as vidas das crianças e professores. Aprendemos a desacelerar e deixar que os acontecimentos e situações influenciem a maneira em que os nossos espaços, incluindo o ateliê, são usados. Quando as crianças vivem em um espaço, elas se apropriam dele, ou vivenciam e encontram seu lugar dentro dele. As conexões que acontecem entre o tempo e o espaço ocorrem por meio de ritmos da vida cotidiana, conexões com acontecimentos passados e novas experiências que se voltam para o futuro. Buscamos habitar nossos espaços de maneiras voltadas para a variação e a diferença em nossas rotinas, em vez de repeti-las automaticamente. As crianças e os adultos criam o ateliê novamente a cada dia, à medida que encontramos juntos, o significado desse lugar”. (Gandini, 2012, p. 31).

É interessante desenvolver e aprimorar a escuta, buscar enquanto educadora uma prática verdadeiramente voltada para a criança, desconstruindo a ideia de dar aula, desconstruindo a ideia de eu (professora) como “centro” dos percursos, trazendo ideias prontas e acabadas, como muito vivenciei nessas andanças por escolas. Buscar juntos caminhos a seguir torna-se, por momentos, instável e inseguro (porque é preciso pensar, pesquisar mais, abrir-se, mudar), mas é instigante e motivador encantar-se com o inusitado (considerando-o), o qual muitas vezes nos confronta com uma nova realidade, com o reencontro de memórias, sem certezas absolutas e nos remete a cada dia pensar num novo momento, valorizando as intervenções nesse mundo, nesse mundo completo. Um viver por inteiro, criando e recriando, afirmando a ideia de que precisamos ser autores dessa vida.

“Temos que nos convencer de que é essencial preservar nas crianças (e em nós mesmos) o sentido de encantamento e surpresa, pois a criatividade, assim como o conhecimento, é filha da surpresa. Temos que nos convencer de que a expressividade é uma arte, uma construção combinada (não imediata, não espontânea, não isolada, não secundária); que a expressividade tem motivações, formas e procedimentos; conteúdos (formais e informais); e a capacidade de comunicar o previsível e o imprevisível” (Lella Gandini, 2012 p. 24)

Nas situações que envolviam o grupo, busquei ir aproveitando as explicações e as falas das crianças, cultivando e promovendo o processo criativo, com a imagem da criança potente, capaz de construir estratégias de aprendizagem em respeito às ideias do outro, na interação com o outro. Dessa forma, elas iam construindo a liberdade de poder manifestar suas ideias, construindo seu conhecimento de maneira fundamental a estruturar a minha organização pedagógica, porque planejava a partir da escuta que realizava das crianças, a partir daquilo que diziam com e sem palavras, procurando ampliar o repertório cultural delas, sempre encorajando e possibilitando recursos para que pudessem discutir as possibilidades e realizar novos experimentos.

E, em meio a alguns dias de chuva, nos deparamos com um grande formigueiro no pátio da escola e a dúvida foi unânime: O que tem dentro da casa da formiga?

“- Por que quando mexemos no formigueiro elas carregam bolinhas brancas?” (Franciele). “- Porque é arroz!” (Kauã). “- Mas onde ela pegou?” (Franciele). “- Ué, do refeitório!” (Kauã, apontando o dedo na direção em que ficava o refeitório).

Nisso se aproxima Érica que fica atenta aos comentários e relata: “- Lá na minha casa eu mexi no formigueiro e as formigas tinham essa bolinha branca como essa aqui na escola, não parecia arroz!”.



Fonte: Fabíola Heisler, 2013.

Na curiosidade de buscar respostas e esclarecer dúvidas no projeto sobre formigas, descobrimos que o arroz (bolinhas) que pensávamos ter visto no formigueiro eram, na verdade, larvas (... mas que também poderia ter sido arroz). A solução expressa durante a observação de documentário foi: “- Nossa não são bolinhas, nem arroz! São larvas de formiga! Mas, profe, o que são larvas de formigas?” (Erica). Aos poucos soluções apareciam, outras dúvidas surgiam e o projeto assim seguia.

“As crianças “escutam” a vida em todas as suas facetas, escutam os outros com generosidade e logo percebem como o ato de ouvir é um ato essencial de comunicação. As crianças são biologicamente predispostas a se comunicar e estabelecer relacionamentos. É por isso que sempre devemos dar muitas oportunidades para representarem suas imagens mentais e compartilharem-nas com os outros”. Acrescenta ainda que: “Por meio do ato de compartilhar, entendemos não apenas que o outro se torna indispensável para a nossa identidade, para a nossa compreensão, para a

comunicação e a escuta, mas também que aprender juntos gera prazer no grupo, que o grupo se torna o lugar de aprender. (Gandini, 2012, p. 191)

Percebemos que no pátio havia muito do que precisávamos para brincar, imaginar. Morros, árvores, folhas, galhos, sementes. Surgiram pinturas com terra, areia, argila, produções com folhas, britas. Percebemos diferentes tamanhos, pesos, espessuras, quantidades, variações entre recursos.

Cunha (2001, p. 31) afirma “[...] o importante é termos disponibilidade para explorar o inusitado junto com as crianças, propondo usos para diferenciados objetos comuns do cotidiano”. Percebendo isso, quando imaginava ter potencializado e explorado todas as possibilidades sobre as formigas, surge um novo mistério. E Franciele pergunta: “– Cadê as formigas, elas sumiram! Não estão mais aqui!” Mostrando inquietação e buscando a resposta para mais essa pergunta, saí com seus amigos a percorrer a escola em busca desses animais.



Fonte: Fabíola Heisler, 2013.

(Crianças cavoucando a terra com enxada e lupas em busca das formigas).

Até que Gustavo afirma: “- Foi a bruxa. É, só pode ter sido ela. Pegou a rainha para fazer um feitiço para não ser mais picada por formigas. As outras formigas devem ter ido atrás!”. E agora, seria isso mesmo? Novas questões surgem e o projeto continua, parecendo nunca ter um fim.



Fonte: Fabíola Heisler, 2013.

(Gustavo procurando formigas e expressando sua opinião).

Brincando de procurar formigas percebia que, mais uma vez, recriavam novas realidades em resposta às suas necessidades, aprendendo a pesquisar, a ter confiança em si mesmas. Aprendendo que uma situação pode ter várias soluções e, quem sabe, nunca uma resposta definida, única. E quanto mais ricas eram as experiências pessoais, mais imaginação era demonstrada.

Na Pedagogia de Malaguzzi, o professor realmente pesquisa, tanto por conta própria, quanto instigado por suas descobertas e análises, na produção de estratégias que favoreçam e enriqueçam o trabalho das crianças ou possam ser utilizados por elas. Quando estão de acordo, os projetos, estratégias e estilos de trabalho interligam-se e a escola torna-se realmente uma escola diferente. As crianças sentem-se parte fundamental desse espaço, mais receptivas aos desafios, mais capazes de compartilhar com seus colegas em situações incomuns e mais persistentes, pois percebem que o que têm em mente pode ser experimentado. Podem fazer suas próprias escolhas, e isso se torna para todos os envolvidos a emoção de ser tão libertador quanto revitalizante.

Pensando nas relações, percebo que o essencial é aprendermos juntos, a cada momento nos reinventamos e nos reeducamos. O modo de ser e lidar de cada

um vem compartilhado no grupo, assim como o que conhecemos, sentimos e fazemos, o sentido que construímos para a escola, para a VIDA.

6 ENCONTROS E ENCANTOS NUM GRUPO DE CRIANÇAS DE 3 ANOS DE IDADE.

Nos primeiros contatos com o novo grupo de crianças no ano de 2014, pude logo perceber que, ao construirmos cantos na sala de aula e expormos diferentes materiais para experimentação, o fascínio por uso de tinta era algo comum a todos. A curiosidade de explorar o recurso, de senti-lo, de observar as suas funções, formar hipóteses, explorar possibilidades, tudo isso demonstrava ser bem maior do que a preocupação em definir formas. Eram situações que mostravam a experiência pela experiência, num processo de descoberta, de interação com materiais, com o outro, numa relação de cooperação em que, sem palavras, falavam por meio do corpo.

Pensando na proposta de um ateliê espalhado em mini- atelier, com coleções de materiais que convidassem as crianças a explorar, fomos até o ambiente da escola que pudesse nos favorecer o silêncio, mas um silêncio de palavras, de sons, com luminosidade, favorecendo uma sensação de conforto ao interagir sobre os recursos disponibilizados.

Atenta às relações das crianças, pude perceber que Mariana iniciou a interação observando o seu entorno e escolhendo um espaço para sentar. Em seguida, foi usando suas mãos para fazer arte, realizando movimentos no papel com tinta. Depois buscou a esponja e logo colocou-a na tinta, carimbando-a e levantando-a com cuidado. Olhou, parou por um tempo, realizou movimentos circulares, sempre atenta à interação. Molhou novamente a esponja na tinta, mas dessa vez com o lado mais áspero e passou-a sobre os dedos e a palma das mãos,

mostrando curiosidade em explorar os diferentes efeitos táteis e sensações, com pausa, ritmo e tempo.



Fonte: Fabíola Heisler, 2014.

“Na especificidade da linguagem plástica, a figuração temporalizada pelo ritmo do corpo emerge como valorização da experiência no instante realizador da mão que traça e tinga superfícies, modela a massa, na emergência da fala e da fabulação que acompanham a repetição dos gestos e das marcas. Ritmar o gesto do corpo implica uma experiência que envolve a fusão de dois sentidos do processo de produzir imagens plásticas: o do gesto na materialidade e o da marca nela configurada, cicatrizada na superfície do suporte pela ação do corpo que a realizou”. (p. 10- EXPERIÊNCIA POÉTICA E LINGUAGEM PLÁSTICA NA INFÂNCIA RICHTER, Sandra R. S. – UNISC).

Só a menina, nessa experiência pode expressar o quanto esse contato a atravessa, a toca, agindo em seu corpo, seu sentimento e seu pensamento, expressando sem palavras as sutilezas sensíveis dessa interação, com movimentos afetivos e cuidadosos das mãos, do olhar, tocando a materialidade do mundo.

Muito mais do que atingir objetivos planejados e esperados, essas interações foram mostrando que as maiores intenções não eram definir uma imagem, aquela que nós educadores muitas vezes esperamos, mas sim, formar vínculos ao apropriar-se das múltiplas possibilidades que poderiam surgir dessas interações. Pois, afinal, são mãos e corpos que ouvem, sentem e percebem atentamente as

coisas que tocam, com uma totalidade que busca relações para significar esse mundo.

Na mesma situação, mas com outras crianças, outras individualidades, outros encantamentos, estranhamentos, investigações, reparei que Rayssa colocou sua mão sobre a tinta realizando movimentos no papel. Henrique, atento à colega, sem dizer uma só palavra, buscou molhar sua mão, realizando outro movimento sobre o papel, até que Rayssa, sorrindo, chamou a atenção de Henrique, e ele, também sorrindo, chamou a atenção da menina, e ambos encontraram seus olhares e sorrisos, mostrando as mãos com tinta.



Fonte: Fabíola Heisler, 2014.

“A criança pequena explora diversos tipos de riscos, entre eles o ponto, a linha reta, a linha curva, as linhas sobrepostas, as laçadas, os ziguezagues ou ondulados, os movimentos ou marcas que aparecerão também nas suas construções gráficas futuras. Serão desses traços aparentemente descontrolados e difusos que tempos mais tarde surgirão as formas com que expressará sua percepção de mundo. E ela rabisca, rabisca muito, em todos os lugares, com mais ou menos entusiasmo dependendo da acolhida que recebe das pessoas que a querem bem. Seus movimentos vão se tornando mais precisos e mais coordenados e suas pequenas mãos vão descobrindo maneiras de variar o uso dos instrumentos, de dominar o espaço, de explorar esta atividade que lhe dá tanto prazer. A percepção se torna aguçada. Da repetição dos rabiscos surgem as formas básicas que podem ou não ser associadas a algo reconhecível”. REDIN, (2014, cap. 06)

Convém ressaltar que, a partir de vivências como essa, potencializa-se no repertório de meninos e meninas aquilo que não pode ser medido, que não pode ser tocado. As dimensões transbordam do material, do papel. Parte torna-se visível por meio da linguagem que o corpo expressa, mas adentra numa atmosfera íntima, profunda a cada um de um jeito diferente, aproximando-se do mundo, trazendo de suas mãos uma visão, uma totalidade, incompreensível muitas vezes aos olhos de adultos.

Observando as outras crianças, pude perceber que o menino Nicolas, envolvido com os materiais, escutou a expressão de alívio de Gabriela, o que chamou sua atenção. Teria ela, nessa interação, percebido que a tinta não colou seus dedos e que talvez tenha mudado os movimentos? O que teria ela imaginado nessa expressão sem palavras? Nicolas, percebendo a interação da colega, sorriu. Gabriela, escutando o amigo, compartilhou a alegria. A mão dela havia mudado, com novas possibilidades, outras funções, outra cor. E isso parecia muito divertido!



“...o insubstituível da experiência com e na linguagem plástica não é tanto sua dimensão artística e nem sua dimensão estética, mas a antiga e esquecida dimensão poética que advém do encantamento de um corpo diante das primeiras admirações com a plasticidade do mundo que convocam o corpo infantil a “mexer-se” e lançar-se em imagens e palavras para aprender a decifrá-lo e interpretá-lo no ato de narrar e encenar – através de seus jogos e brincadeiras – o extraído dessa experiência de comunhão entre corpo, linguagem e mundo”.(p. 02- EXPERIÊNCIA POÉTICA E LINGUAGEM PLÁSTICA NA INFÂNCIA RICHTER, Sandra R. S. – UNISC).

Pensando em potencializar outro ambiente da escola, em continuidade com a ideia de ampliar o repertório, organizamos nosso mini-atelier dispondo de materiais variados, tais como: esponjas, pincéis, rolinhos, tintas, borrifadores e diferentes bandejas de tinta. Elementos esses que demonstraram criar uma nova vida, permitindo percursos, curiosidades, provocações, relações e, mais uma vez, aquilo que é inatingível, imprevisível, inusitado.

Na situação reparei que Nicolas, muito envolvido em seus movimentos, horizontais e verticais, longos e curtos, percebeu a presença de Henrique pelo som que o amigo fez ao borrifar água sobre a parede, o que provocou nele a curiosidade da reação da água sobre seu rolinho. Henrique, percebendo a intenção, cooperou molhando o rolinho. Ambos riram da experimentação, da nova descoberta, da relação que estabeleciam um com o outro, com os materiais, com o mundo.



Fonte: Fabíola Heisler, 2014.

“A complexidade das representações infantis é dada também pelo fato de que a relação entre o aspecto visual da imagem produzida e a elaboração dela não é transparente: o desenho muda à medida que é desenhado, não apenas nos detalhes, mas, muitas vezes, também na sua inteireza. Uma criança que inicia um desenho pode ter um projeto, uma ideia inicial. Ao mesmo tempo, não se sente obrigada a ter que manter o ponto de partida inicial. Se durante a elaboração do desenho, um signo gráfico, uma cor, um estímulo externo, oferecem-lhe uma sugestão diferente, eles podem tornar-se um caminho a ser percorrido, uma pista a ser explorada, um itinerário para um novo prazer e uma “diversão”. (Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 21-37, maio/ago. 2011 –p .23)

Nesse enredo de imaginação, de cooperação, do sensível, instalado nessas vivências de grupo, perde-se a preocupação em buscar explicações ou mesmo traduções, perde-se a busca limitada por respostas, cria-se novas perguntas, algumas das perguntas sem respostas.

7 CRIANÇA, COMO FUNCIONA ISSO, HEIN? SERÁ QUE TEM MANUAL?

Malaguzzi (1999) descreve a ressalva de Piaget em apresentar à criança situações ricas para a solução de problemas, nas quais ela aprende ativamente por meio da ação, no curso da exploração. Enfatiza a ideia de que o objetivo da educação é aumentar as possibilidades para que a criança invente e descubra. Afirma que, assim como Piaget, concorda que o objetivo do ensino é oferecer condições para a aprendizagem.

De acordo com as concepções de Vygotsky, o professor contribui para os processos de desenvolvimento das funções cognitivas da criança. Malaguzzi (1999, p. 95 e 96) refletindo as ideias de Vygotsky, menciona o cuidado quanto a isso e relata:

“... buscamos uma situação na qual a criança está prestes a ver o que o adulto já vê. A lacuna é pequena entre o que cada um vê, a tarefa de fechar a lacuna parece possível, e as habilidades e disposição da criança criam uma expectativa de prontidão para esse salto. Nessa situação, o adulto pode e deve emprestar às crianças seu julgamento e conhecimento. Contudo, é um empréstimo com uma condição, especificamente, de que a criança preste a devolução”.

Cabe ressaltar que, nessa tentativa de saber sobre como as crianças aprendem Piaget e Vygotsky, concebendo maneiras diferentes de pensar sobre o processo de desenvolvimento, acabam tendo em comum aspectos como a aprendizagem pela ação, pela atividade, pela descoberta.

Dewey contribui com o pensar sobre a aprendizagem acreditando que o conhecimento é constituído de consensos que resultam de discussões coletivas e que só é possível num ambiente democrático, quando se compartilha experiências.

Pensa na escola como um lugar para educar e ser educado, sendo preciso oferecer situações conjuntas e promover a cooperação. Segundo ele, seria essencial apresentar o mundo em “medidas” e conduzir as crianças à compreensão de coisas mais complexas, incentivando o desejo de desenvolvimento contínuo.

Para o autor, a experiência educativa é reflexiva, resultado de novos conhecimentos, desde que a criança esteja numa situação de experimentação que a interesse, que haja um problema a resolver (jamais tendo de antemão repostas ou soluções prontas), que ela tenha conhecimentos para agir diante da situação e que tenha a possibilidade de colocar as suas ideias em prática, de raciocinar. Segundo ele, não há separação entre a vida e a educação.

Para Rinaldi (2012, p. 36) e seus colegas,

“... o aprendizado não acontece por transmissão ou reprodução. É um processo de construção, no qual cada indivíduo constrói para si mesmo as razões, os “porquês”, os significados das coisas, dos outros, da natureza, dos acontecimentos, da realidade e da vida. O processo de aprendizado é certamente individual, mas, como as razões, as explicações, as interpretações e os significados dos outros nos são indispensáveis para construirmos nosso conhecimento, é também um processo de relações- um processo de construção social. Portanto, consideremos o conhecimento um processo de construção realizado pelo indivíduo na relação com os outros, um verdadeiro ato de construção”.

É de fundamental importância pensar na criança como sujeito (ser humano) que possui uma história, uma individualidade, de direitos, digna de escolhas diante dos seus interesses e necessidades, que, vivenciando espaços e compartilhando com pessoas que as percebam como sujeitos que narram, dignos de escuta, é capaz de construir sua identidade pessoal permeada num coletivo e de se perceber e se reconhecer nesse espaço de coletividade. Criança essa que descobre que possui “VIDA”, ação, movimento, que reinventa, que aprende por meio de todos os instrumentos possíveis - o corpo, a palavra, o pensamento. Tudo isso opera de forma entrelaçada no processo de construir a identidade e o conhecimento e de interpretar o que está em volta, de se encantar com o mundo, interagindo com e sobre ele, portanto, produzindo e construindo sua cultura.

Parte-se do princípio de que as crianças não são idênticas, não são iguais, não pensam uniformemente. Portanto, são sujeitos diferentes, que num mesmo

espaço, num grupo de troca entre os pares, se organizam em diferentes combinações à medida que as situações vão mudando, equilibrando a relação de "EU" e "OUTRO", mas que, dentro deste contexto, não devam ter sua individualidade ferida, mas sim o seu "EU" respeitado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), apresentam a concepção de criança como:

"Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura".

Para buscar compreender essa relação da criança com o espaço, com o meio, com esse mundo, desde as fases iniciais de sua vida, Winnicott contribui num pensar sobre como ela aprende, sobre a importância do brincar na infância. Para ele, o brincar é base da experiência cultural e também a base da criatividade, que se inicia a partir da relação e do vínculo que a criança estabelece num primeiro momento de vida com sua mãe, suficientemente boa, que possibilita um espaço potencial para que ela se perceba como "EU SOU" e constitua nessa relação, seu "verdadeiro self", seu verdadeiro "EU".

Na visão do autor a criança passa, então, a escolher seu "objeto transicional", que seria a primeira possessão, em que o bebê reconhece o objeto como "não eu", o qual permite a ela criar, imaginar, inventar, organizar, produzir um objeto, estabelecendo um tipo afetuoso de relação de objeto. E, com o amadurecimento psicológico, vai possibilitando a capacidade de ficar só na presença do outro, sentindo-se seguro, tendo o "objeto bom internalizado", passando de "dependência relativa" do outro para "independência relativa". Gera dessa forma a capacidade de brincar e se relacionar com o outro. A partir daí, por meio desse brincar espontâneo, das experiências com esse mundo, a criança passa a agir sobre si mesma, sobre o meio ao seu redor, acreditando em si como um ser capaz e com potencial, desenvolvendo-se. Segundo Winnicott, quanto maiores as possibilidades permitidas, quanto mais adequado e favorável o espaço, maiores são seus avanços.

No ponto de vista da Pedagogia Waldorf, o ambiente mais adequado para a criança na escola seria como o de uma "casa", um lugar aconchegante, com

espaços que pudessem ser transformados nos mais diversos lugares imaginados pelas crianças, pois a criança é um ser que essencialmente brinca e toda a sua relação com o mundo vem permeado por mistura de descobertas e ludicidade.

Lameirão (2007), contribuindo com o pensar sobre o brincar, na concepção da Pedagogia Waldorf, enfatiza a busca de múltiplas possibilidades de ação para permitir à criança experimentar diferentes percepções, para que ela domine o seu corpo e os órgãos dos sentidos que percebem o mundo.

A mesma autora evidencia dois tipos de ação, relatando que uma é bem visível e ativa, mostra-se em sua movimentação, e a outra, invisível, é a contínua percepção do mundo, a qual, embora ativa, possui uma natureza mais tranquila, mais contemplativa.

Ressalta que gradativamente a criança interioriza o mundo, passando a estabelecer trocas com ele, passando para além da movimentação ou percepção, interagindo com ele por meio da imaginação, possibilitando que objetos sejam transformados em muitos outros. Iniciando, também, o tempo de “eu” e “você” no âmbito das relações, intensificando e ampliando essas relações ao longo de sua vida.

Por meio do brincar, a criança compartilha ideias diferentes das suas, percebe como os outros a veem, em momentos cedendo, em outros não, equilibrando seus comportamentos e os comportamentos dos outros, interagindo de forma a manter a brincadeira acontecendo, convivendo com o outro de forma espontânea, real.

Na Pedagogia Waldorf cabe ao professor proporcionar materiais e objetos adequados a essa necessidade de brincar das crianças, utilizando brinquedos “vivos”, ou seja, que podem se transformar mediante à imaginação da criança. As bonecas inicialmente apresentadas às crianças, por exemplo, não possuem rosto, podem ser um pano de algodão com dois nós (pés), e, um pouco acima, mais dois nós (as mãos) e a cabeça. Acredita-se que quando a criança brinca com esse recurso, ela faz um esforço de fantasia, imagina olhos, nariz, boca, conversa com a boneca criando um enredo, dá vida ao brinquedo.

Defende-se a ideia de os brinquedos não serem industrializados e sim simples, constituídos na ação da criança sobre ele, sejam carrinhos de madeira, panos para construção de casas e cabanas, pedaços variados de paus, cestos de bambu e palha, cascas de coqueiros, pinhas, pedras, conchas, água, areia, terra, enfim, brinquedos capazes de ativar as forças plasmadoras do cérebro.

Percebo que, quanto mais busco respostas na busca compreender os processos pelos quais passam as crianças, sobre como desenvolvem suas estratégias de pensamento e ação, mais percebo que as ideias não apresentam um fim, mas se ligam como se fossem um espiral que cresce, que se renova, acrescenta, rerepresenta, se une a outras relações, que não se acabam, mas intensificam a ideia de continuidade, como um rio, com muitos caminhos, sem fim:

O rio que fazia uma volta atrás da nossa casa era a imagem de um vidro mole...

Passou um homem e disse:

Essa volta que o rio faz se chama enseada... Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás da casa. Era uma enseada. Acho que o nome empobreceu a imagem. (BARROS, 2003).

Assim como o rio de Manuel de Barros, pensemos na criança como sendo intraduzível, imprevisível, inusitada e, portanto, desconhecida, repleta de capacidades e potencialidades. Como sujeito de direito de apropriar-se com imensa paixão de viver e conhecer, construindo seu sentido para vida, envolta de relacionamentos e experiências que deveriam (e devem) ser sempre ricos.

7.1 A escuta das Linguagens.

Observo a infância como uma construção histórica (de um tempo) e social (de um grupo), considerando meninos e meninas como sujeitos históricos, que constituem formas de estar no mundo por meio de vivências que deveriam ser sempre ricas, porque assim o são de direito, vivências que os façam experimentar suas fantasias, brincadeiras, criações, possibilidades de escolhas, com o direito de serem escutados em seus desejos e necessidades. E também a observo como um período da vida que lhes permite construir sentidos e culturas, constituindo compreensão sobre o espaço em que estão inseridos, quando este os afirma como

sendo ativos, pensantes, capazes, com diversos saberes, expressados e demonstrados nas suas relações com o mundo, por meio das linguagens.

Larrosa, (2010, p. 49):

“A cultura, e especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós. Mas quando uma forma converte-se em fórmula, em bordão, em rotina, então o mundo se torna fechado e falsificado. Porque, às vezes, nos livros, ou nos filmes ou, até mesmo, na paisagem, há tantos bordões que nada está aberto. Nenhuma possibilidade de experiência. Tudo aparece de tal modo que está despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida”.

Mallaguzzi trata sobre essa mesma preocupação ao falar do cuidado para não limitarmos os conceitos e as possibilidades de infância. Por isso ele fala das cem linguagens, que seriam as cem formas que a criança apresenta de se comunicar com o mundo, de se mostrar ao mundo, de perceber-se como parte dele. O autor provoca a refletir que, mesmo sem o uso da fala, as crianças “falam”, demonstram, convidam, anunciam.

A espécie humana pode expressar-se em uma variedade de linguagens. Todas as línguas são construídas em posição de reciprocidade e se desenvolvem através da experiência. Todas as línguas têm o poder de criar outras línguas, nova lógica e potencial criativo. São as linguagens das milhares de representações que as crianças devem questionar como uma extensão do próprio eu. (HOYUELLOS, 2004, p. 123)

Desse modo, Malaguzzi refere-se à linguagem como a maneira pela qual cada indivíduo possui para demonstrar suas dimensões culturais, suas relações, suas ações no mundo.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo diferentes experiências que “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura”, oportunizando as diferentes linguagens. Portanto, mais do que uma necessidade, é direito da criança desenvolver-se em práticas de escuta e potencialização das diferentes formas de expressão, visíveis em ambientes propícios, com experiências potencializadas.

Cabe a nós educadores, buscar significados importantes das coisas que vemos, sentimos ou reconhecemos para interpretar o outro, como o outro fala, como o outro olha, como o outro toca, como o outro se dispõe, se expressa. Trata-se, sobretudo, de dispor-se a escutar os outros e a si próprio. Mesmo as crianças muito pequenas já estão construindo conhecimento e todas merecem ser ouvidas. É preciso ter capacidade de interpretar e deter os instrumentos de observação, de documentar aquilo que se percebe no outro.

Concordo com Rinaldi (2012, p. 228), ao compartilhar a ideia de valorizar e pensar sobre a escuta, sobre sermos protagonistas nos processos de aprendizagens:

Se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar” ou “transmitir”, é apenas “escutar”. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles tem a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e avalia .

Se abriremos bem os olhos, os ouvidos e o “coração”, se observarmos a beleza do inusitado e nos surpreendermos com a surpresa do inesperado, sempre que encontrarmos um pequeno como sujeito protagonista e envolvido na sua ação e nas suas aprendizagens, perceberemos uma fonte inesgotável de encanto, satisfação, ideias, descobertas e iniciativas em suas explorações e conjunturas para reunir evidências e procurar validar seus argumentos, encorajado por si próprio, a desvendar esse mundo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Depois de tudo que li, pesquisei, pensei, compartilhei, daquilo que passou a me incomodar, me preocupar; depois das certezas das quais me desprendi, do olhar ao novo que venho sendo instigada a perceber cada vez mais, compreendi que não poderia ser outra a não ser esta citação a fazer parte de minhas considerações finais.

“O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. Frente à autoconsciência como repouso, como verdade, como instalação definitiva na certeza de si, prende a atenção ao que inquieta, recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. Perde-te na biblioteca. Exercita-te no escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenha escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta”. Larrosa, (2010, p. 41)

A Pedagogia Malaguzzi e Pedagogia Waldorf, ambas distintas em muitas visões e concepções, mas semelhantes em buscar o melhor, dentro de suas propostas, para esse sujeito chamado criança, vem contribuindo em meus caminhos, provocando refletir e “abrir horizontes” para essa escola que cada vez mais deveria pensar sobre suas certezas, abrir-se a novos percursos, mas sem deixar de considerar o que cada um construiu a partir de sua infância, ao longo de sua história, selecionando e apropriando-se daquilo que ficou, das pesquisas, dos

estudos, daquilo que marcou nas relações que se assemelham e agregam a tornar ainda mais rico esse percurso.

É preciso ampliar a dimensão do pensar sobre como a criança aprende de forma associada ao espaço que lhe é possibilitado, permitido e instigado, sobre as relações que estabelece, próprias de suas individualidades, diante de relações de interação, de escuta, de cooperação que permitam que as crianças apropriem-se deste mundo com intencionalidade, tomando decisões, participando no processo de organização. Isso tudo é preciso para que ela explore da sua maneira os recursos disponibilizados e para que reflita, descobrindo novas formas, descobrindo e testando hipóteses para a solução de problemas, construindo, de fato, o seu conhecimento. Para que possa se sentir "EU", para que se sinta confortável, confiante e estimulada, sendo sempre encorajada a discutir as possibilidades, suas hipóteses, interpretações e realizar novas aprendizagens, ou seja, que opte por escolhas, organize, desorganize, recrie e interaja de forma participativa em vivências e experiências, para que não somente observe as mudanças ao seu redor, mas, sobretudo, nelas se perceba, nelas busque a criação, ação.

Por vezes, observo meus avanços em desconstruir e quebrar certos "engessamentos" que, influenciados pelas concepções que construí desde criança, procuro cada vez mais afirmar, fortalecer e praticar no dia-a-dia do ambiente de escola que compartilho. Percebo que, a busca de caminhos a seguir junto com meus educandos torna-se, por momentos, instável e insegura, porque é preciso pensar, pesquisar mais, abrir-se e mudar, mas é instigante e motivador encantar-se com aquilo que demonstram nos seus confrontos e considerar as suas aprendizagens, os quais parecem nos convergir para uma nova realidade, sem certezas absolutas, com perguntas que parecem não ter fim e que remetem a cada dia pensar num novo momento, em novas práticas, afirmando a ideia de que cada um precisa ser autor.

É preciso pensar numa proposta que considere as diferentes linguagens das crianças que, unidas, ligadas, potencializem experiências ricas de significados e que se tornem visíveis em ambientes propícios, que consigam ir além de espaços com materiais diversos e que intensifiquem a aproximação, a escuta, a interação, ampliando o repertório cultural desses indivíduos. Inserir-los em práticas pedagógicas

que, mais do que ensinar a fazer, tenham como propósito provocar a pesquisa em diversos meios de informações, respeitando os direitos das crianças.

Precisamos provocar uma esCOLA que DEScola, onde o educador seja percebido como parceiro na mediação das relações da criança com o mundo, estimulando-a a fazer experiências, organizando o trabalho, o grupo, realizando gestão de tempo (e percebendo isso nas crianças), procurando selecionar e ofertar materiais interessantes e instigantes, pensando na imagem dessa criança, numa perspectiva de desenvolvimento, de conhecimento, de VIDA. Escutá-las nos seus medos, suas incertezas, suas interações, suas ideias, seus encantamentos, suas invenções também são ações de fundamental importância.

Como diz Manuel de Barros...

...Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim esse atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo.

Que a escola seja sempre “quintal”, maior que o mundo... Que DEScole e jamais COLE quem nela estiver.

REFERÊNCIAS:

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: A infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CEPPI, Giulio (orgs). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto- Alegre: Penso, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber– elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, da Suzana Rangel Vieira (orgs). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

EDWARDS, C.; GANDINI, L., FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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

HOYUELOS, Alfredo. **La estética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2006.

La ética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Octaedro, 2004a.

LAMEIRÃO, Luiza Helena Tannuri. **Criança brincando! : quem a educa?/ Luiza Helena Tannuri Lameirão**. – São Paulo: João de Barro Editora, 2007.

LANZ RUDOLF. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano/ Rudolf Lanz**. – 10. Ed. – São Paulo: Antroposófica, 2011.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas/** texto de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga- Neto, - 5. Ed.- Belo Horizonte; Autêntica, 2010.

REDIN, Marita Martins. Fochi, Paulo Sergio. **Infância e Educação Infantil II- linguagens.** Escola de Humanidades. Coleção EAD. Editora Unisinos, 2014.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender** - Carla Rinaldi; tradução de Vania Cury. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

STEINER, RUDOLF. **Os primeiros anos da infância: material de estudo dos jardins de infância Waldorf/** coletânea de textos de Rudolf Steiner compilados por Elisabeth Grunelius e Helmut von Kùgelgen; tradução de Rudolf Weidemann e Maria do Carmo Souza Filardo Lauretti. -2. Ed. – São Paulo: Antroposofica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), 2013.

WINNICOTT, D. W. (1975) **O brincar & a realidade.** Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro. Imago Editora LTDA.

<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/john-dewey-428136.shtml?> (data da pesquisa: 02 de junho de 2014, às 15 horas e 15 minutos).

http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3538--Int.pdf (**EXPERIÊNCIA POÉTICA E LINGUAGEM PLÁSTICA NA INFÂNCIA RICHTER**, Sandra R. S. – UNISC)- (data da pesquisa: 03 de junho de 2014, às 13 horas e 42 minutos).

<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a03> (Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 21-37, maio/ago. 2011 - p. 23)- *Gianfranco Staccioli** (data da pesquisa: 03 de junho de 2014, às 16 horas e 34 minutos).

www2.rosasensat.org/files/lati3brasil.pdf-Revista Digital da Associação de Professoras Rosa Sensat, Infância Latino Americanas, 2011. (Texto: O desafio pedagógico em um contexto multietário- escrito por Sandra Regina Simonis Richter. Daniela Ruppenthal Moura. Rosimeri Bohnen).