

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**STEPHANIE KAROLINE KRUGER**

**MONOGRAFIA**

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Rio de Janeiro  
Setembro de 2018

**CCE**  
COORDENAÇÃO  
CENTRAL DE  
EXTENSÃO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**STEPHANIE KAROLINE KRUGER**

**SOBRE RESTOS E TRAJOS: DISCURSOS E PRÁTICAS  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

**Monografia**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil e Perspectivas para o trabalho em creches e pré-escolas.

Orientadora: Cristina Laclette Porto

Rio de Janeiro  
Setembro de 2018



## DEDICATÓRIA

À vovó Maria,

E a todas as crianças que  
conheci na rede pública e  
privada, em especial a  
Kamilla, ser singular e  
essencial.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, a Deus pelo dom da vida, presença constante, sentida e vivida.

A minha amada e querida mãe, Marta Zanella Kruger, de olhos pretos profundos, furiosa de palavras de incentivo e verdade, pobre de vestes e dona de mãos produtivas na cozinha.

Ao meu pai, Nelson Kruger, que permitiu uma infância simples, e conquistas através de muito trabalho e humildade, o agudo senso de ninho: espelho da paternidade de Deus.

À minha irmã, Kamilla que, mesmo distante, não me deixou desistir. Que construiu comigo um elo de respeito e amizade que jamais será quebrado. Devo a ela essa vitória!

Ao meu querido companheiro da vida, Victor, pelo incentivo e pela companhia. O homem que me dá segurança e me faz querer ser melhor todo dia.

À querida coordenadora Taís Guissoni, pela acolhida e pela mão estendida. Pelas orientações, pelas discussões e pela luta por mim, pois se não fosse por ela, eu não chegaria até aqui. Pelo carinho, compreensão e, acima de tudo, quando eu já não tinha mais coragem para continuar, por me dar a mão.

À querida amiga e companheira de trabalho, estudos, desafios, choros, desabafos, afirmações, além da carona e companhia à PUC, Maiara Gomes, serena e calma.

A professora orientadora, Cristina Laclette Porro, que com sensibilidade e maestria me conduziu até o fim do caminho.

A PUC, por estar em meus sonhos.

## RESUMO

O presente estudo tem por finalidade tratar de questões referentes ao imaginário enquanto caminho e possibilidade de expressão das crianças na Educação Infantil com a natureza. Parte de uma conceituação mais ampla sobre a constituição da imaginação criadora, segundo Vygotsky, para refletir como ela se manifesta no ato de desenhar. Também recorri aos estudos de Piorski sobre brinquedos de chão, aqueles originados da natureza. A pesquisa busca sistematizar alguns eventos ocorridos no cotidiano de minha prática como professora, sobretudo, relacionados à observação de uma menina que, com doçura e simplicidade, me mostrou um universo de possibilidades de olhar para o mundo. Seu encanto por elementos da natureza me despertou e me fez refletir sobre o lugar que estes elementos vêm ocupando na rotina das instituições e na formação dos professores.

**Palavras Chave:** Imaginário. Criança. Natureza.

# SUMÁRIO

Introdução .....	6
<b>1. O IMAGINÁRIO DAS CRIANÇAS .....</b>	<b>8</b>
1.1 Imaginação criadora .....	8
1.2 Desenho .....	11
1.3 Brinquedos do chão, o brincar, a natureza .....	13
<b>2. KAMILLA E A NATUREZA .....</b>	<b>15</b>
2.1 Folhas e desenhos .....	15
2.2 Lagarta verde e folhas .....	16
2.3 Buquê.....	17
2.4 Cheiro de terra molhada.....	17
2.5 Reflexões sobre desenhos e brinquedos de chão.....	18
<b>3. A PRESENÇA ATENTA DO ADULTO DIANTE DA CRIANÇA.....</b>	<b>20</b>
3.1. Ouvir e sonhar .....	20
3.2 Rotina .....	23
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>26</b>
Referências Bibliográficas.....	28

## Introdução

Há muita gente aplaudindo o vazio e o controle sobre a vida.

Gandhy Piorski

Refinar o olhar e a escuta para as ações das crianças e acolher as suas expressões como potencial de diálogo é um desafio para os educadores. As crianças são seres ativos, competentes e fortes. Sendo assim, é necessário que o educador tenha sensibilidade para perceber a imaginação criadora das crianças perante o mundo.

Graduei-me em Pedagogia em 2011 e, recém-formada, comecei a trabalhar no município com Ensino Fundamental e Educação Infantil. Exonerei-me em 2015 e, em 2017, retornei à área de educação em uma escola particular e católica, situada na zona norte do estado do Rio de Janeiro.

No momento, trabalho com Educação Infantil e encantei-me profundamente por esse universo sutil da imaginação e da fantasia que as crianças criam com materiais da natureza. Dedico-me a estudar os temas envolvidos com a escuta, olhar, natureza, imaginário do brincar e do desenho bem como, a me dedicar profissionalmente ao estudo teórico e à vivência mais sensível com as crianças. Perceber a riqueza da vida e dos eventos, que nela acontecem, de maneira flexível e leve, é um dos maiores desafios para o educador.

E foi uma menina, em particular, que inspirou a definição do tema desta monografia. Ao observá-la, busquei me aprofundar nos estudos de autores como L.S. Vygotsky e Gandhy Piorski.

O primeiro capítulo trata de suas teorias sobre a imaginação criadora. No segundo, trago algumas situações observadas e busco refletir sobre a forma como as crianças conhecem o mundo com sensibilidade e fantasia, enquanto nós adultos racionalizamos e ordenamos. Muitas vezes, não refletimos sobre a variedade de coisas que sabemos acerca do aprendizado e do contexto da criança. É como se, no processo de educação exercido na sociedade moderna, a fantasia e a criatividade fossem superadas pela lógica e pela adaptação da criança aos objetivos que a sociedade nos coloca. O terceiro capítulo trata da permanente inquietação do professor diante de tantas atividades pedagógicas e de inúmeros objetivos a serem alcançados. Aponta ainda para a importância de abrirmos espaço, nesta rotina, para o brinquedo que vem da natureza.

Nas considerações finais, busco responder à seguinte questão: podemos, com os adultos, desemparedar as crianças e abrir mão do controle dos corpos, em espaços institucionais?

É fundamental que crianças e adultos vivenciem experiências positivas, pois, se a vida transcorre no cotidiano das instituições, é aí que ela se afirma como potência ou impotência.



## 1. O IMAGINÁRIO DAS CRIANÇAS

É a imaginação que nos salva do óbvio e do banal, dos aspectos comuns da vida.

Jerome Bruner

A observação das crianças no cotidiano do trabalho que realizo como professora da Educação Infantil me provocou o interesse de saber mais sobre a imaginação e as criações infantis, entre elas o desenho e as brincadeiras. O interesse por elementos da natureza expressos por uma menina, em particular, me deixou curiosa e me impulsionou a pesquisar.

Foi assim que busquei conhecer melhor os estudos do psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) sobre o papel da aprendizagem no desenvolvimento, a relação entre pensamento e linguagem e o desenvolvimento intelectual das crianças. Ele que foi reconhecido como pioneiro, ao afirmar que este ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

E, embora Vygotsky também tenha se dedicado a pesquisar sobre o ato de brincar, em função das questões que queria abordar, me detive nos estudos de Gandhy Piorski sobre a criança, a natureza e os brinquedos de chão.

Nascido no Maranhão, em 1971, ele estuda o brincar e o brinquedo há mais de 20 anos. Por suas andanças pelo Brasil afora, na busca por conhecer a criança brasileira, se deparou com a intimidade e o manejo que elas têm com os quatro elementos da natureza: terra, fogo, ar e água. Em meados dos anos 90, ele montou uma oficina de brinquedos e propôs projetos para arquitetar espaços de brincar, realizando oficinas com crianças e jovens da periferia de Fortaleza e, com isso, iniciou uma pesquisa própria. Ficou até 1999 trabalhando, quase que exclusivamente, com construção de brinquedos. Da experiência em regiões do Ceará – entre 2005 e 2007 – nasceu o livro Brinquedos do Chão que tornou-se base para a minha monografia. Nele, o pesquisador adentra o universo do brincar com o elemento terra e busca compreender e dialogar com o reino imaginário da criança.

### 1.1 Imaginação criadora

Para Vygotsky (2009), toda criação artística, científica e técnica foi produzida pelo homem, contrário ao mundo da natureza, ou seja, todo patrimônio cultural é fruto da imaginação e criação humana que são funções vitais do ser humano e fundamentam-se na experiência.

Vygotsky (2009, p. 11) destaca que atividade criadora é “(...) aquela em que se cria algo novo” e aponta para duas formas de reprodução: uma reprodutora ou reconstituidora e outra eminentemente criadora ou combinatória. A primeira liga-se diretamente à memória, já que o homem reproduz ou recria impressões tanto de experiências vividas e objetos exteriores quanto do universo de seus pensamentos e sentimentos. Assim, não se cria algo novo, somente se reproduz o que já foi visto ou vivido. A segunda está relacionada ao processo de criação de novas imagens ou ações nunca conhecidas anteriormente. Ao contrário da atividade reprodutora, a atividade criadora se projeta no passado ou futuro que não se encontra no acervo de experiências já vividas, valendo-se da imaginação ou fantasia.

Se a atividade do homem se restringe à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VYGOTSKY, 2009, p. 14).

Sendo assim, tudo o que foi criado pelo homem, qualquer invenção, é produto da imaginação humana. Essa força da imaginação que fomenta a atividade criadora está fortemente presente na criança, desde a mais tenra infância, atuando de maneira objetiva, marcadas pela cultura, experiências e relações que a criança estabelece com o outro. Não somente na criação de importantes obras de arte ou grandes invenções, essa força se apresenta na criança de forma natural e espontânea em toda forma de imaginação, combinação e criação.

Na Psicologia, os termos imaginação ou fantasia são utilizados para denominar uma atividade criadora, diferentemente do cotidiano, que assinala fantasia ou imaginação tudo aquilo que não denota realidade e que carece de qualquer valor prático. Para esclarecer essa falsa visão, Vygotsky (2009) pontua que os processos de imaginação são inerentes ao homem e se constroem a partir de elementos da realidade, partindo da experiência anterior do indivíduo, ou seja, quanto mais ricas forem as experiências vividas, maior será sua capacidade de imaginação.

Desta afirmação, ele destaca sua principal lei à qual se subordina a função imaginativa: Quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material colocado à disposição da imaginação. O autor então afirma que, quanto mais a criança viu, ouviu ou vivenciou, maior será sua capacidade de assimilação e imaginação: “A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da

necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação” (VYGOTSKY, 2009, p. 23).

Podemos inferir que, assim como toda experiência humana exige uma gama de riquezas e possibilidades, a criação está debruçada sobre essa experiência ao longo da vida. Nesse sentido, cabe à educação, como prática pedagógica, a interminável tarefa de proporcionar à criança novas experiências, no intuito de desenvolver e enriquecer sua base criadora e imaginativa. Vygotsky ainda propõe um segundo meio de imaginação, que se dá através da experiência do outro, ou seja, é possível criar imagens através da narrativa de outra pessoa. Para ele,

(...) a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal (VYGOTSKY, 2009, p. 25).

Ele ainda aponta uma terceira forma de imaginação, que surge através do emocional. Ela se manifesta através da maneira como vemos as coisas que podem, por exemplo, parecer bonitas ou feias, conforme o estado de alegria ou tristeza em que nos encontramos. As emoções ou sentimentos agregam imagens capazes de combiná-los interna ou externamente com nosso ânimo, enquanto atuam na significação de nossa experiência.

No entanto, essa combinação pode acontecer de maneira inversa, quando os sentimentos deixam de influir na imaginação, passando a imaginação a interferir no sentimento, o que Vygotsky chamou de *lei da realidade emocional da imaginação*. Ela acontece quando uma simples combinação de impressões externas provoca na pessoa um complexo acervo de sentimentos e vivências.

Isto ocorre porque as emoções provocadas em nós pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente. Muitas vezes, uma simples combinação de impressões externas – por exemplo, uma obra musical – desperta na pessoa que a ouve um mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos (VYGOTSKY, 2009, p. 29).

Finalmente, resta ainda mencionar a quarta possibilidade de vinculação entre realidade e imaginação apontada por Vygotsky. Esta se refere à construção da fantasia como algo novo, nunca visto ou vivido anteriormente na experiência do homem. “Por um lado, essa forma liga-se intimamente com a que acabamos de descrever, mas, por

outro, diferencia-se dela de maneira substancial (...)” (2009, p. 29). Seu fundamento está na construção de algo completamente novo, mas que, ao ser externamente encarnado, essa imagem “cristalizada”, que adquiriu concretude material, passa a habitar realmente o mundo e a interferir sobre outras coisas.

Os componentes que fazem parte da imaginação são tomados pela realidade. Sofrem completa reconstrução no pensamento do homem, tornando-se, assim, produto da imaginação que, ao concretizar-se, trazem consigo uma força nova, ativa, capaz de transformar a realidade. E assim se cerra o círculo completo da atividade criadora da imaginação do homem. Os elementos retirados da realidade são combinados ou articulados e misturados no nosso interior pela imaginação. O retorno desses elementos ao mundo externo pode se traduzir como criação pura.

Conclui-se, assim, o círculo da atividade criadora, ou seja, quando esse círculo se fecha, os fatores intelectuais e emocionais coadunam-se para gerar o ato criador: “pensamento preponderante e emoção preponderante”, que são quase respectivos porque tanto um quanto outro circundam dois elementos inseparáveis, indicando apenas a prevalência de um ou de outro.

Vygotsky questiona, então: “Para que, de fato, é necessária a obra artística? Será que ela não influencia nosso mundo interior, nossas ideias e sentimentos da mesma forma que o fazem os instrumentos técnicos sobre o mundo externo, o mundo da natureza?” Depois de destacar a lógica interna que norteia a construção de uma imagem artística, ele mesmo responde: “As obras de arte podem exercer influência sobre a consciência social das pessoas apenas porque possuem sua própria lógica interna, não somente por sua força exterior (VYGOTSKY, 2009, p. 31-32). Por isso, Vygotsky defendeu possibilitar à criança em idade escolar a oportunidade para o exercício pleno da criação artística.

## **1.2 Desenho**

A criança expressa sua criatividade, afetividade e sensibilidade através do desenho que é uma possibilidade de expressão da criança extremamente importante para o seu desenvolvimento. Vygotsky (2007) aponta o desenho infantil como um gesto que precede a linguagem escrita.

(...). Frequentemente, os gestos figurativos denotam simplesmente a reprodução de um signo gráfico; por outro lado, os signos frequentemente são a fixação de gestos. Uma linha que designa "indicação" na escrita pictográfica denota o dedo

indicador em posição. (...) todas essas designações simbólicas na escrita pictórica só podem ser explicadas como derivadas da linguagem gestual, mesmo quando, subsequentemente, tornam-se separadas dela, funcionando de maneira independente (2007, p. 128).

O desenho é o registro do gesto, constituindo passagem do gesto à imagem. O gesto e a percepção da possibilidade de representar graficamente configuram o desenho como precursor da escrita. No desenho da criança, a percepção do objeto equivale à atribuição de sentido dada por ela, tornando-se realidade conceituada e não, material. Primeiramente, o objeto representado é reconhecido após a realização do desenho, quando a criança expressa verbalmente o resultado da ação gráfica, identificada ao objeto pela sua similaridade.

O autor comenta que a principal característica da criança enquanto desenha é a existência de “certo grau de abstração”, já que, quando ela libera a memória, ela o faz da mesma forma que fala, contando uma história. Por isso, o desenho configura-se uma linguagem verbal e, por isso, é também parte do estágio precedente à linguagem escrita. O momento fundamental de sua evolução se constitui na antecipação do ato gráfico, manifestada pela verbalização, indicando a intenção prévia e o planejamento da ação, ou seja, primeiro a criança desenha e depois fala o que desenhou e não o contrário.

O autor demonstra seu interesse pelo desenho infantil sob o olhar histórico-cultural. Mesmo destacando os aspectos que caracterizam as etapas de desenvolvimento do grafismo, o ápice de sua discussão está na concepção de que a imaginação é a centralidade da base criadora do desenho infantil. Sua intenção ali é o desenho como expressão observável da imaginação criadora humana. Nesse sentido, como a imaginação é base de toda atividade criadora, ela está presente em todos os campos da vida cultural.

Por isso, faz-se necessário propiciar experiências em que a criança possa expandir sua base criadora. Neste contexto, o que se busca é evidenciar a necessidade de expressão da criança de diferentes formas possíveis, buscando formá-la em sua totalidade, evidenciando-se, assim, a multiplicidade de linguagens que podem ser utilizadas para tal.

### **1.3 Brinquedos do chão, o brincar, a natureza**

As crianças conhecem o mundo através do desenho e da brincadeira e, como bem diz Alves (2012, p.53), “aquilo que um dia eu não sabia me foi ensinado; eu aprendi com o corpo e esqueci com a cabeça”.

Elas constroem sua forma de ver o mundo com sensibilidade e fantasia que vão além dos padrões e significados impostos pelos adultos. Nessa atividade diária, as crianças sentem-se atraídas pelos objetos que julgam ser necessários para a brincadeira.

Desde muito cedo, a criança pode se comunicar por meio de gestos, sons e representar determinado papel na brincadeira, desenvolvendo sua imaginação. O brinquedo tem um grande papel no desenvolvimento da identidade e da autonomia. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes tais como, atenção, imitação, memória, imaginação, além do amadurecimento de algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis.

Como destaca Piorski (2016), “a materialidade do brincar abre caminhos que desembocam na substancialidade do imaginar, essa imaginação estabelece vínculos com a criança e a natureza sendo transformadora e regeneradora” (PIORSKI, 2016, p. 19).

Percebemos que a cognição das crianças originariamente não aceita o sentido dado às coisas, mas conhece os objetos ao fazer e brincar. Propiciar e defender o livre brincar evidencia diversas experiências. Desse modo, nenhum ser, muito menos as crianças, poderia se distanciar do mundo natural e real que é/está sempre conectado com o essencial e primitivo, embora nem sempre essa conexão seja clara, visível ou valorizada. Na apresentação do livro de Piorski, Ana Lucia Villela afirma que:

O livre brincar e, em especial, o contato com a materialidade advinda da natureza são as ferramentas essenciais para esse mergulho nos sentidos. A educação poderia, ou melhor, deveria, se apropriar definitivamente disso. Gandhi almeja uma pedagogia de “repercussões internas” (PIORSKY, 2016, p. 10).

Assim, a ação da criança sobre a natureza permite a criação do brinquedo livre, aquele que é construído pela criança e que por isso traz em si, a própria alma da criança. Nesse percurso, a imaginação leva a fazer coisinhas enraizadas no mundo, na vida social, no interior das formas, buracos, comida, esconderijos, em uma busca pela estrutura da natureza, constituindo um patrimônio de elementos e vontades do livre brincar. Como aponta o autor, a criança “nutre-se em uma e desidrata-se na outra” (PIORSKI, 2016, p. 103). A natureza é um antídoto, um facilitador de processos de

aprendizagem e de construção de conhecimento, tanto as brincadeiras, quanto pular uma árvore, ver um galho, experimentar, ver os fenômenos, observar a chuva, o céu, ver a luz, as cores, a textura, tudo é conhecimento, descoberta. Há um mundo inteiro que a natureza oferece, a base de tudo é a natureza. Assim, vemos o aprender no brincar, na natureza e nos espaços ao ar livre.

O brinquedo proveniente da experiência livre da criança em contato com a natureza é a porta de entrada para a produção humana e de sua capacidade criadora. Os gestos e dizeres, que às vezes soam desconexos aos adultos, fazem parte de um patrimônio de elementos do livre brincar. Mas afinal o que são os brinquedos do chão?

Segundo Piorski (2016, p. 20), “os brinquedos do chão fincam a criança no mundo e também a acordam para firmar o mundo em si”. Quantos de nós proporcionamos às crianças que pisem descalças em chãos mais e menos habituais? Observamos o que elas criam e imaginam na relação com cada textura que pode ser pedra, areia, terra, barro, um fundo de rio, madeira, asfalto e por aí vai?

Cada textura tem e conta, também, uma história única. Seria, portanto, essa relação primeira das crianças com o chão e a terra, decorrente de acordos nem sempre pacíficos com a realidade, que “abre a dimensão sacral das grandes imagens do útero, do oculto, da solidão e da morte como eternidade”(PIORSKI, 2016, p.20).

## **2. KAMILLA E A NATUREZA**

Na minha prática como professora da Educação Infantil, dedico-me a observar as crianças, além de reforçar o conteúdo programático para a série de ensino. E, ao fazer isso com mais intensidade, percebi que uma criança, especificamente, despertou o meu olhar e mudou o meu cotidiano. Ela se chama Kamilla<sup>1</sup>, tem cinco anos de idade e faz parte da turma de Pré 2<sup>2</sup>. Ela é uma criança única, singular, observadora, perfeccionista, calma e de uma simplicidade encantadora.

Enquanto as crianças costumavam brincar com os brinquedos fixos no ambiente e/ ou com a novidade que elas traziam de casa, ela costumava valorizar “restos e trapos” da natureza, caídos no chão do parquinho<sup>3</sup>; brincava com os galhos e folhas. A menina observava o céu azul, o vento e a terra da árvore, debruçada no canteiro.

Apesar do parquinho ser coberto por uma grama sintética, eu costumava pedir que as crianças tirassem o tênis e a meia para poderem correr e sentir o chão. Ela, porém, dizia que espetava o pé. Até que certa vez, se deparou com uma lagarta verde e vermelha, na terra, perto da árvore. No momento, pensei que ficaria com medo, porém ela me desconcertou; ficou tão surpresa e encantada, que fez uma espécie de cabana para a lagarta.

Os desenhos e as brincadeiras originados nas mãos desta criança, em comunhão com a natureza, me levaram a reconhecer a criança como sujeito da cultura e da natureza. Os seres humanos são parte da natureza, partilham a existência com inúmeras outras espécies, sem as quais a vida no planeta não existiria, no entanto, é também um ser de cultura, diferente dos animais.

As crianças são sujeitos ativos, responsáveis diretas no processo de práticas sociais que sustentam a sua cultura e produzem cultura. Ao se comunicarem, concebem seu próprio espaço de produção cultural, reconstruindo o que encontram, atribuindo novos significados a produtos, ideias, valores, atitudes, manifestações, roteiros e momentos.

### **2.1 Folhas e desenhos**

Em um dia normal de idas e vindas ao parquinho, no período restrito e contado de sessenta minutos, peço a todas as crianças para pegarem os seus pertences e beber

---

<sup>1</sup> Nome fictício para a criança inspiradora da monografia.

<sup>2</sup> Escolarização que antecede o primeiro ano do ensino fundamental.

<sup>3</sup> Espaço com grama sintética, brinquedos fixos e árvores.



água. Kamilla pega uma única folha, a maior de todas; não interfiro, apenas observo o que ela pretende fazer.

Em seguida, voltamos à sala e as crianças começam a brincar. Kamilla simplesmente pega um papel A4 para desenhar, pintar e fazer o molde da folha. Logo depois, na finalização do desenho, ela começa a pintar na folha da árvore. Depois de um tempo, pergunto o porquê, e ela comenta apenas que quer pintar e fazer desenhos em cima da folha da árvore.

Figura 1 Folha como molde



Figura 3 Desenho da folha



Fonte: Acervo da autora, 2018

## 2.2 Lagarta verde e folhas

Destaco também o dia em que Kamilla percebeu a existência de uma lagarta verde, que havia caído da árvore no parquinho. Eu estava dispersa, observando as outras crianças brincarem com os brinquedos fixos do local, até que, em certo momento, vi Kamilla catando muitas folhas que estavam no chão. Daí, o diálogo se inicia:

Professora: “O que houve, Kamilla?”

Kamilla: “A lagarta está sozinha.”

Professora: “Por que está catando as folhas?”

Kamilla: “Vou fazer uma cabana para a lagarta.”

Professora: “Ah, sim!”

Kamilla: “Ela deve estar com fome também.”

Professora: “E o que ela vai comer?”

Kamilla: “Formiga.”

Figura 2 - Lagarta



Fonte: Acervo da autora, 2018.

### 2.3 Buquê

Em uma sexta-feira, dia de parquinho, no tempo corrido de sessenta minutos, as crianças brincam de família. Existe a mãe, a filha, a irmã e a irmã-que-vai-ser-noiva. Não existe figura masculina na brincadeira e Kamilla não faz parte, já que prefere brincar com elementos da natureza. Enquanto as outras meninas brincam de família, percebo que ela começa a catar e a procurar as folhas grandes, que caem da amendoeira. Mais um diálogo se estabelece:

Professora: “Você está brincando de que?”

Kamilla: “De buquê de casamento.”

Professora: “Ué, você está brincando com as meninas?”

Kamilla: “Não, mas elas vão precisar!”

### 2.4 Cheiro de terra molhada

Certo dia, o tempo começou a ficar escuro de manhã. Quando nos demos conta, a chuva começou a cair e Kamilla pediu para ir ao “pátio da mangueira”<sup>4</sup> com as outras crianças. Ela começou a rir e a olhar para as crianças, dizendo para sentir o cheiro de terra molhada.

Esta cena também ficou guardada na minha memória de uma forma tão respeitosa e propiciadora de experiências únicas, que passou a impulsionar a escrita desta monografia.

---

<sup>4</sup>O chão dessa área é revestido com piso branco; no meio desse pátio tem uma mangueira.

## 2.5 Reflexões sobre desenhos e brinquedos de chão

E eu não poderia partir de outro elemento para reflexão sobre a prática, pois foi neste cenário, no chão, com elementos da terra, que Kamilla começou a desenhar, a brincar e a constituir meu olhar.

Desmanchados e decompostos pelo tempo, esses materiais provenientes da natureza tem o poder de desemoldurar a imaginação, permitindo que a criança (re) crie com maior liberdade a sua experiência, evidenciando assim que a criança escava grotas no seu imaginário, alicerçando aprendizados e potências para a vida. Piorski ressalta que:

Materiais colhidos da natureza entram no campo da criança para brincadeiras. Assim, brincar é o vínculo originário que a criança estabelece entre o mundo objetivo (até mesmo seu próprio corpo) e o mundo imaginal. O brincar tem inúmeras brincadeiras e brinquedos, os brinquedos são diversas formas de brincar e de fazer brincadeiras, as brincadeiras são brinquedos, são modos, gestos de brincar (PIORSKI,2016, p.61).

A natureza nunca se porta da mesma forma, mesmo em espaços já conhecidos. O ambiente convida a criança a desenvolver sua percepção, sensibilidade, capacidade de inventar e de descobrir respeitosamente, a sentir o cheiro da chuva, a se conectar com os movimentos do mundo vivo e natural de que fazem parte.

Os brinquedos do chão e da terra, nesse diálogo da criança com a natureza, incluem representações e mimeses da vida social na brincadeira. O que, vale dizer, não são cópias dessa vida social, mas releituras muito subjetivas.

Para Kamilla, aí cabem cabanas, casinha, comidinhas com folhas, e também representações simbólicas de casamentos, nascimento, trabalho, e tantas outras coisas que vive e/ou imagina.

As folhas, por entre tantos significados, agora são enredo, são mundo, são narrativa de tão elástica substancialidade e subjetividade. Generosamente, a imaginação mostra à criança o singelo ato de preocupação, observação e cuidado com a brincadeira e com as outras crianças. As folhas deram forma da vida.

O material do brincar, do brincar dos restos, especialmente dos restos naturais, traz a matéria essencial sem os racionalismos do brinquedo pronto, amoldado à realidade. É a memória do primitivo trato inventivo com o mundo natural e da exigência de conhecê-lo para habitá-lo (PIORSKI, 2016, p. 103).

O mundo, a cultura local, ao mesmo tempo que derrama, resseca. O livre brincar e, em especial, o contato com a materialidade advinda da natureza são as ferramentas

essenciais para perceber que o mundo tem cor, cheiro e um monte de barulho diferente.

Piorski (2016) afirma:

O que provém do mundo repercute no ser e o que provém do ser ressoa no mundo. Portanto, o mundo é uma extensão do ser. Mas o ser não é apenas uma extensão do mundo, já que sua anterioridade provém de um desconhecido, de uma origem não conhecida (PIORSKI, 2016, p. 30).

Desde que comecei a olhar, observar e perceber a delicadeza e a sutileza desta criança meu cotidiano ficou mais leve, significativo e investigador. Constatei que a expressão gráfica adquire uma enorme importância para o desenvolvimento da criança e que o envolvimento do adulto e a disponibilidade dos materiais, para que ela se sinta confiante para elaborar as suas representações, são preciosos.

A escola, por sua vez, tem o papel de propiciar o desenvolvimento de atividades que proporcionem à criança conhecimentos contextualmente construídos, de forma a colaborar com o desenvolvimento da atividade criadora, buscando extrair dela uma maior compreensão do universo que a cerca.

Diante disso, o professor deve estar preparado para atuar junto à criança de forma consciente e afetiva, sempre atento à sua prática pedagógica, direcionada à formação da criança. O envolvimento da criança com a experiência estética é uma das principais formas para fazer o imaginário da criança brotar, florescer.

Afirmo que, ao desenhar, as crianças passam por um processo cultural e, portanto, seus desenhos são produto de suas experiências no mundo. Por isso a criança desenha somente aquilo que lhe transmite algum sentido, que está vinculado à sua memória, ao seu imaginário.

Mas, para imergir no universo da experiência, são necessárias mais duas condições favoráveis para fazer brilhar o imaginário: escuta e sensibilidade. Essas condições devem partir do adulto enquanto mediador de suas experiências. Além de características pessoais da criança, que podem definir sua preferência pelo desenho ou por outra atividade expressiva, o gosto pelo desenhar também depende das oportunidades oferecidas pelo meio.

### **3. A PRESENÇA ATENTA DO ADULTO DIANTE DA CRIANÇA**

Para ter mais certeza tenho que me saber de imperfeições.

Manoel de Barros

Qual o papel do professor na educação infantil? Além de planejar o currículo para promover o desenvolvimento das crianças em diferentes domínios, interagir com as crianças, preparar os ambientes, ter cuidado e instrução adequada ainda devemos observar e estar presentes na educação das crianças e participar diariamente deste processo. Quero deixar claro, que não é estar presente no espaço, e sim estar presente no momento por inteiro, atento e observador. A criança é entendida como sujeito de importância, mas o adulto não deixa de ter um papel fundamental, pois ele tem o privilégio de perceber, promover e intervir em tais relações. Podemos dizer que o que cabe nesse momento ao adulto para que o seu papel tenha importância nesse processo de relações significativas é acreditar que a criança é um sujeito produtor de cultura valorizando a cultura gerada também por ele.

Assim sendo, gostaria de propor a todos os educadores que cultivem o olhar sensível sugerido por Dias (1999, p.190), ou seja, “buscar o belo, perceber detalhes, estabelecer relações, comparar, reinventar, ampliar o acervo de imagens que permita novas associações, novas construções” e que pode estar presente no cotidiano da escola. Precisamos de rotinas que não fragmentem o sentir e o pensar, que estejam atentas às vontades do corpo, que não aprisionem os movimentos.

#### **3.1. Ouvir e sonhar**

O professor quando se permite vivenciar e usufruir das diferentes linguagens partindo da sensibilização do olhar, por meio das situações cotidianas, apre(e)nde e utiliza as vivências como subsídio em sua prática, agregando ampliação da capacidade imaginativa e criativa. Como afirma Dias:

A formação da sensibilidade não está restrita ao espaço escolar; ela se dá na vida todos os dias, na relação com os objetos e com as pessoas, na relação com o mundo que nos cerca e, a cada momento, transforma-nos e coloca-nos em contínuo movimento (DIAS, 1999,p.177).

É preciso, neste caminho, pensar nas possibilidades e estar disponível para perceber o olhar da criança, o ouvir, o gesto, o traço, as ideias, a autoria e a palavra. Contribuir e avançar, neste sentido, é ter sensibilidade para o belo, esteja ele onde estiver, no parquinho, no espaço externo, no corredor e/ou até mesmo em um espaço institucional, resgatando a possibilidade de criação e da expressão características do ser humano.

Ainda vale destacar que é preciso compartilhar e partilhar com as outras pessoas, dividir com o outro a ampliação deste olhar sensível, perceber e olhar para estas características até então ignoradas, contribuindo neste momento, a quebra de estereótipos, rompendo preconceitos e imprimindo valores. Compartilhar permite “assumir-se como sujeito, semelhante e diferente do outro, que traz a diversidade que há em cada ser único como riqueza...” (DIAS, 1999, p.180).

Sensibilizar a criança passa por criar oportunidades de ampliação e enriquecimento da expressividade, da curiosidade e da sede de descobertas. A criança vê cores, luzes, formas, detalhes e diferenças. Quando o professor consegue perceber e trabalhar respeitando a criança, ele respeita a singularidade, realidade, vivências e experiências. A partir desta percepção, é que desenvolvemos o olhar da criança e buscamos a apreciação do belo em todos os espaços presentes no cotidiano da instituição escolar. O compartilhar e partilhar também estão presentes com as crianças, é ouvir as ideias dos outros, escutar, formar opinião e ter novas ideias. Assim, alimentamos a construção de novos conhecimentos aliados a novas interações e descobertas, além de aumentar a diversidade e o convívio com o outro.

É importante abordar tais questões, com professores e famílias, como faz o Blog Papo de Pracinha, desenvolvido por Angela Meyer Borba e Maria Inês de C. Delorme. As crianças sempre ocuparam o centro nas atuações da vida dessas autoras. Elas são mães, casadas, se tornaram avós recentemente e como pesquisadoras enfocam o imaginário, a natureza e o brincar. Cada uma, com o seu olhar para as crianças e para aquilo que diz respeito a elas, define o blog como um “*banco da pracinha*”<sup>5</sup>, um “*lugar para ver, ouvir e pensar*”, ponto de encontro para conversar sobre tudo que envolve a vida das crianças.

A possibilidade de encontrar com o inesperado, rir e brincar fazem parte do processo de aprendizagem e para que a rotina não se torne alienadora e sim

---

<sup>5</sup> <https://papodepracinha.com.br>

construtora, precisamos, neste espaço, abrir margem para a inovação, desconstruindo e vivenciando as práticas de maneira flexível e leve.

Para rir e brincar construindo conhecimento é necessário uma boa dose de humildade e abertura para as divergências e diferenças. Sendo assim, brincar e rir são qualidades da criança que nós, educadores, fomos e que não nos deixa nunca. Educador que brinca e ri favorece e ameniza a ansiedade e o mal-estar (FREIRE, 2006, p.30).

Para Brougère, “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (1998, p.1). Neste sentido, brincar é valor, é coisa séria e não sabemos como termina. A brincadeira varia no tempo de acordo com as diferentes culturas. É um produto cultural e temos que aprender essa cultura particular da brincadeira, reconhecendo a existência da cultura lúdica<sup>6</sup>. Por isso, é necessário aprender a contar, antes de participar de brincadeiras que usam os números. Essa experiência é adquirida através das brincadeiras com as outras crianças e pela manipulação cada vez maior de objetos ampliando assim as suas competências. Como destaca o autor:

O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta, origina-se das interações sociais, do contato direto ou indireto (manipulação do brinquedo: quem o concebeu não está presente, mas trata-se realmente de uma interação social). A cultura Lúdica como toda cultura é o produto da interação social que lança raízes... (BROUGÈRE, 1998, p.4)

A atividade de brincar, jogar, rir com as situações de aprendizagem são instrumentalizadas pelo exercício da reflexão cotidiana sobre a prática. Rimos, quando nos afastamos do objeto de estudo. É na reflexão sistematizada sobre a prática que conquistamos esse distanciamento necessário para brincar. Rimos porque a reflexão nos mostra o processo. Processo constituído de avanços e ecos, onde sempre o desafio é crescer, mudar, transformar. É neste sentido, que a reflexão alimenta nossa capacidade de rir e brincar, pois podemos constatar que estamos a serviço da esperança e da vida.

As crianças conhecem o mundo com a sensibilidade, com a atividade da fantasia, enquanto nós adultos racionalizamos, ordenamos e controlamos. Na atividade constante diária, na rotina, as crianças sentem-se atraídas pelos objetos que elas julgam necessários para a brincadeira, “nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo

---

<sup>6</sup> Conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo.

das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original” (BENJAMIN,1984, p.38). Dessa maneira, elas constroem sua forma de mundo e vão além dos padrões e significados impostos pelos adultos.

Percebemos que a cognição das crianças, originariamente, não aceita o sentido dado das coisas, mas conhece os objetos ao fazer, brincar e depois usar de forma criativa. Tudo o que para o adulto é resto, detalhe, descartável, nas mãos da criança, torna-se meio de reconhecimento de si e do mundo.

Na vida das crianças, os sentimentos se manifestam com pureza e sem ambiguidade. Embora entendendo que a criança constrói sua visão de mundo com base na sensibilidade, não existe uma infância pura ou um mundo da fantasia separado e alheio ao social. A experiência infantil difere da experiência do adulto, porque a criança recria a experiência enquanto sensibilidade. Para a criança, a brincadeira é uma luta permanente e prazerosa que implica o intercurso entre o mágico e o razoável, para construir a própria subjetividade.

Na criança, a sensibilidade ocupa quase todo o seu ser. Aliada ao impulso da curiosidade profunda e alegre, a sensibilidade aflora e se expressa no olhar fixo diante do novo, qualquer que seja ele. As crianças percebem afinidades, apre(nde)m a multiplicidade de formas e sentidos e redefinem as coisas retirando-as de seu contexto significativo (do adulto) para dar-lhes um novo sentido.

O brinquedo e a brincadeira são formas de aprendizagem prazerosas, de reconhecimento de si e do mundo, que preservam e valorizam a sensibilidade, a imaginação, a criatividade da criança. O brinquedo é expressão da vida, é linguagem, é o fascínio de uma aprendizagem libertadora. A experiência da criança faz renascer a beleza nos brinquedos do chão e a criatividade que está quase escassa em uma sociedade moderna inserida no sistema de consumo.

Neste sentido, Piorski (2016, p. 85) afirma: “Ouvir no brincar não é somente subterrâneo, pode ser também submerso e aéreo, crepitante e elástico. Ouvir é um estado sensível de muitas camadas. Pode ser focal e multiverso, aterrador ou de enlevo.”

### **3.2 Rotina**

Antes de tudo precisamos esclarecer que devemos cumprir com a rotina, porém existe o cotidiano que está inserido na rotina, existem as atividades diárias, a riqueza da



vida cotidiana e dos eventos que nela acontecem. É neste lugar que há a possibilidade de encontrar com o inesperado; é neste espaço que existe a margem para a inovar, desconstruir e vivenciar as práticas de maneira flexível e leve. Mediante esta compreensão não abrimos espaço para a rotina que aliena e sim para a rotina que constrói, complementa e que atravessa. Concordo com Barbosa ao afirmar que:

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio. (BARBOSA, 2006,p.39).

Esse tipo de rotina aparece quando não compreendemos nossas ações e relações. Neste sentido, a escuta exerce um papel importante, mas não uma escuta como necessidade de apenas ouvir com nossos ouvidos, mas sim de uma escuta verdadeira, real e sensível que reconhece a necessidade de escutar com todos os nossos sentidos. A verdadeira escuta exige a desconstrução de preconceitos, julgamentos e padrões, demandando tempo, reflexão e ação, já que a própria palavra escutar é um verbo ativo que envolve dar significado e valor.

As crianças não suportam ser anônimas e fazedoras de um produto em que não pensam e apenas executam automaticamente. Escutar envolve dar visibilidade ao que foi dito, ao que foi feito, ao movimento, enfim, a tudo o que a criança produz com suas cem linguagens.

Logo, ao sair dos espaços metrificados, determinados e enquadrados, transformamos a escola e os espaços externos em lugares vividos, intensos e potencializados, em ambientes que transformam as tempestades de forma flexível e acolhedora.

Rinaldi (2016, p. 235) afirma que “a capacidade de escuta e expectativa recíproca, que permite a comunicação e o diálogo, é a qualidade da mente e da inteligência humana que está claramente presente nas crianças pequenas”. Por isso, vemos as crianças como seres ativos, competentes e fortes, explorando e encontrando significado, e não como predeterminadas, frágeis, carentes e incapazes. A autora elenca

uma série de tópicos para definir o que é a escuta, na perspectiva e abordagem de Reggio Emilia.<sup>7</sup>

Há uma palavra para cada tópico: sensibilidade, abertura, muitas linguagens, silêncios, tempo, curiosidade, dúvida, incerteza, perguntas, emoção, diferença, valorização - que entendo por legitimação -, improvável, notabilidade - contrário ao anonimato - , reflexão, narrativa, compartilhamento e diálogo.

De fato, escutar é um exercício, não é uma tarefa fácil dentro desta compreensão do que é escutar. Escutar é ouvir, mas também é sentir, documentar, se questionar, organizar novas linhas de pensamentos e nos conduz a refletir.

Na verdade, o presente mais importante que podemos dar às crianças na escola é o tempo, porque o tempo nos possibilita ouvir e ser ouvidos pelos outros. A capacidade de escuta do educador é o que garantirá a intencionalidade do trabalho e a construção de um caminho melhor construído.

---

<sup>7</sup> Pequena cidade no Norte da Itália. Representa e brilha muito no campo da educação.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando estamos conscientes, ficamos mais críticos em relação ao trabalho. Esta atitude é necessária, no meu ponto de vista, porque, como educadores, temos a responsabilidade de realizar um bom trabalho com as crianças, com as famílias e com os colegas. O mais importante sempre foi fazer o melhor possível, trabalhando em um ambiente fortemente rico para o acolhimento e a escuta. Essa consciência não veio facilmente.

No início do meu trabalho, investi muita energia para compreender a função e importância de folhas de exercícios com conteúdos que não faziam sentido para as crianças. Não era um processo prazeroso e sempre inquietava-me. Até que, a partir da observação que foi além do pedagógico, pude compreender a qualidade do meu papel como professora e da minha relação com as crianças. Acredito fortemente que trabalhar e ouvir atentamente são as bases do bom trabalho de todos os educadores.

Mas não basta ouvir, é necessário exercer a pedagogia da escuta e refletir sobre ela. Isso exige de nós uma postura que busca analisar, documentar, ter atenção a toda a dinâmica em nossos espaços de aprendizagem, intencionalidade, planejamento e incerteza.

Incerteza esta que sempre nos proporciona perguntas, muitas vezes sem respostas, mas que abrirão frentes para novos caminhos e saberes construídos em parceria com toda a comunidade escolar. Somente assim conseguiremos ressignificar espaços, estruturas e relações gerando sentidos e aprendizagens múltiplas. Eis o nosso desafio.

No trabalho como educador, não se pode pensar que as crianças são pequenas, com ideias rasas e sem compreender o mundo que as cerca. Se pensarmos assim, nos satisfazemos com pouco e não as desafiamos como poderíamos. Sempre busquei o que as crianças poderiam fazer mais e, se eu não tentasse, creio que jamais aprenderia e buscaria o bastante sobre o potencial delas.

Observo o modo de funcionamento das instituições e percebo que as crianças estão emparedadas, mantidas, na maior parte do tempo, em espaços fechados, com rotinas que não contemplam suas necessidades/ desejos de movimentarem-se livremente nos pátios, sob o céu, em contato com o sol, a terra, a água. Raramente, ficam de pés descalços, nas áreas externas. Brincam predominantemente sobre o chão coberto por cimento ou grama sintética e só se aproximam da água para beber e lavar mãos e rostos.

Tomar banhos de mangueira, brincar de comidinha, dar banho em boneca, fazer barco para colocar na correnteza das valas, quando chove... nada disso é corriqueiro, ao contrário, é exceção. É preciso promover a ressignificação dos espaços escolares como local potente para o aprender com e na natureza.

Tenho a responsabilidade de continuar seguindo em frente e evoluir acompanhando a sociedade em constante mudança. Entendo como é duro e cansativo, mas acredito ser esse o caminho para uma pedagogia que respeite, acolha e olhe para esta criança como um ser potente, produtivo e com força criadora.

Espero, com este estudo, apresentar contribuições para a prática dos educadores da Educação Infantil - com ênfase na faixa etária de 4 a 6 anos - e propor outro olhar e escuta do adulto perante a criança.

### **Referências Bibliográficas.**

- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar.**São Paulo:Papirus, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmen S. **Por amor e por força:**Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artemed, 2006.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada.**São Paulo:Alfaguara, 2016
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.**São Paulo: Summus, 1984.
- BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica.** Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v.24, n.2, Julho, 1998.
- DIAS, Karina Sperle. Formação Estética: Em busca do olhar sensível. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda e GUIMARÃES, Daniela(Orgs). **Infância e Educação Infantil.** Campinas, SP:Papirus, 1999.
- PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão:** a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.
- RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia.In: EDWARDS Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George(orgs.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância.** Trad. Zoia Prestes. Ana Luiza Smolka (Comenta). São Paulo: Ática, 2009.
- PAPO DE PRACINHA. Disponível em:<https://papodepracinha.com.br/quem-somos/>  
Acesso em: 14 de Set. 2018