

**Pontifícia Universidade Católica  
do Rio de Janeiro**



**Daniela Moraes Mello**

**TEMPOS, ESPAÇOS E RELAÇÕES:**  
a escola como lugar de encontro com as culturas da infância.

**DEPARTAMENTO EDUCAÇÃO**

Coordenação Central de  
Extensão  
Curso de Especialização  
em Educação Infantil:  
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas

**Orientador/a: Maria Leonor Toledo**

Rio de Janeiro  
Setembro de 2018

**Pontifícia Universidade Católica  
do Rio de Janeiro**



**Daniela Moraes Mello**

**TEMPOS, ESPAÇOS E RELAÇÕES:**  
a escola como lugar de encontro com as culturas da infância.

Monografia apresentada ao  
departamento de Educação da PUC- Rio  
como requisito parcial à obtenção do  
título de Especialista em Educação, pela  
conclusão do curso de Educação  
Infantil: Perspectivas de Trabalhos em  
Creches e Pré-escolas.

Orientador/a: Maria Leonor Toledo

Rio de Janeiro  
Setembro de 2018





## DEDICATÓRIA

Às minhas filhas Giovanna e Pilar,  
minhas eternas crianças

À todas as crianças que conheci ao longo da vida e que compartilharam comigo,  
genuinamente, seus saberes e descobertas sobre o mundo.  
Vocês me deram contorno e me fizeram acreditar  
na potência humana.

## AGRADECIMENTOS

Aos professores do Curso de Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas, por toda contribuição para os meus estudos;

À minha orientadora Leonor Toledo, pela disponibilidade, pelas trocas e conversas e especialmente por me mostrar que a teoria pode e deve andar de mãos dadas com o chão da escola;

À professora Silvia Néli por sua generosidade, delicadeza e incentivo à pesquisa;

À Hellen e Priscila, amigas que a PUC me deu e que levarei para a vida;

À Gisele, Gêsis e Marcia, pela companhia do trajeto, pelos lanches divertidos e por me esperarem nos momentos e dias conturbados da escola. A companhia de vocês foi essencial para que eu não desistisse;

À toda Equipe de Escola Pedra da Gávea pelo espaço de formação continuada e por acreditar nas culturas da infância;

A todos os professores, que compartilharam tantos saberes comigo, especialmente a equipe do Jardim Oceânico, que acreditou, desde o início, na importância de mudarmos o nosso cotidiano;

A Denise, amiga de trabalho que levei para a vida, com sua experiência de Forest School que brigou, junto comigo, pela ocupação do espaço público e entorno das escolas da zona sul e oeste, promovendo os Dias de Floresta;

À Laís Fleury, coordenadora do programa Criança e Natureza, do Instituto Alana, que me acolheu desde o primeiro contato e me apontou inúmeros caminhos e saberes, colaborando com minha pesquisa e com a formação de toda a comunidade da escola Pedra da Gávea.

À minha família por acreditar nos meus sonhos;

Ao Claudio, por estar sempre ao meu lado;

À Pilar pelos abraços e lanches feitos com doçura e amor, nas noites de escrita e organização da pesquisa, pelo seu jeito moleque e divertido. Você sempre será minha criança fonte de inspiração;

À Giovanna por emprestar seu olhar da Filosofia e por compartilhar suas múltiplas linguagens: poesia, artes plásticas e música, ampliando meus saberes e me permitindo “transver” o mundo.

À força matriz da vida que me faz desejar, continuamente, a sonhar, aprender, contemplar, viver e ser feliz.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre os tempos, os espaços e as relações no cotidiano da educação infantil baseado na premissa de que a escola é um lugar de encontro com as culturas da infância. Utilizando como ponto de apoio da ação docente as referências da prática da documentação pedagógica, baseada na experiência das escolas da infância da cidade de Reggio Emília, Itália, de Freinet (1989), com o movimento cooperativo e de Emmi Pikler (2011), com o brincar livre, abrimos um espaço para reflexão da necessidade de uma formação contínua de professores que seja atravessada pela estética em busca de uma educação mais ética. A partir de relatos de experiência e observações de uma prática pedagógica de desemparedamento da infância, com o Dia de Floresta, convidamos a pensar sobre um novo conceito de didática, uma didática de encantamento, em que o brincar livre com a - e na natureza e o protagonismo das crianças sejam matrizes estruturantes de um currículo da educação infantil..

Palavras-chave: Educação Infantil; Culturas da Infância, Criança e Natureza, Documentação Pedagógica; Brincar Livre; Cotidiano; Educação Infantil, , Formação de Professores.

The main goal of this work is to give visibility to the culture of childhood and to open a dialogue about the moments, places and relationships into the daily life of the early school, throughout the praxis of the pedagogical documentation, based on the experience of the primary schools of Reggio Emilia, Italy. Using references such as the cooperative movement of Freinet (1989) and the free-playing concept of Emmi Pikler (2011), a research space is open between educators, exploring through the photography and the written material registered by them in their experience with the children, the idea of exotopy of Mikhail Bakhtin (2000). It then raises a sensible look capable of encountering the “Achadours da Infância” and turning the observation of the practices into a basis for the docent action and a public domain, strengthening, this way, the possibility of a pedagogical practice in which the child is the protagonist and where the ethics and the aesthetics of the free-movement are understood as primal to the official curriculum.

Key-words: Early School, Pedagogical documentation; Free playing; Free Movement; Everyday experience; Early School; Childhood.

## SUMÁRIO

<b>1. Apresentação.....</b>	<b>10</b>
<b>2. Memórias da minha história, meu quintal.....</b>	<b>12</b>
2.1 Uma análise crítica do PPP da escola Pedra da Gávea.....	19
2.2 Diálogos e contradições entre a teoria e a prática pedagógica na Educação Infantil.....	21
<b>3. Impasses e desafios da educação infantil contemporânea.....</b>	<b>25</b>
3.1 Em busca de um olhar sensível para uma escuta visível.....	31
3.2 A formação de professores, uma experiência estética para uma educação ética.....	34
3.2.1 Dia de Floresta, a escola como lugar de encontros.....	40
<b>4. A Documentação pedagógica.....</b>	<b>45</b>
4,1 As latas e suas materialidades.....	49
4.2 Os elementos naturais e seus fascínios.....	52
4.3 “Todas as mães voltam”. Pensamento linguagem e afeto.....	56
<b>5. Considerações finais.....</b>	<b>60</b>
<b>6. Bibliografia.....</b>	<b>67</b>
<b>7. Anexos.....</b>	<b>70</b>
7.1 Anexo I- A criança e o Movimento.....	70
7.2 Anexo II- A natureza e suas transformações: comidinhas de quintal.....	71
7.3 Anexo III- O brincar livre em ambientes de natureza.....	72
7.4 Anexo IV- O brincar com a – e na – natureza.....	73
7.5 Anexo V- O que aprendemos com a linguagem gráfica?.....	74

*“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”*

*Manoel de Barros*



## 1. APRESENTAÇÃO

As crianças se constituem na cultura e são da mesma forma produtoras de cultura. Partindo desse pressuposto tão dito e repetido nas discussões sobre a qualidade da Educação Infantil, qual o valor dado às manifestações diárias do brincar infantil, das narrativas e dos processos criativos de expressão? Que educação infantil é essa que ainda se faz pela sala de aula? De que forma os professores e as escolas estão envolvidos em documentar e ampliar os estudos da infância a partir dos registros das brincadeiras e da cultura de pares? E o que é documentar? Como documentar? Por que a documentação ajuda na organização dos espaços e tempos da escola? Como dar visibilidade as manifestações infantis respeitando as individualidades e ritmos próprios das crianças? Como estreitar laços entre a escola e comunidade? Algumas dessas questões foram o ponto de partida para a pesquisa e para repensar e ressignificar os meios de registros e apoio na formação continuada dos professores da escola Pedra da Gávea com o intuito de reorganizar espaços e tempos da escola em que atuo como gestora pedagógica.

Pegando emprestado a poética de Manoel de Barros, o trabalho de pesquisa do curso de especialização em educação infantil visa caçar “Achadours da Infância”, através da observação e documentação pedagógica, do brincar livre e cotidiano, como forma de dar visibilidade as culturas da infância e sensibilizar os educadores para uma escuta visível (VECCHI, 2017), que produz perguntas e não respostas, que seja capaz de reconhecer as múltiplas linguagens infantis, que consideram, assim como o poeta pantaneiro Manoel, a importância das coisas miúdas para tocar no universal.

O olhar da pesquisa se voltará para as narrativas da infância e o impacto da convivência cotidiana da criança com o espaço, a natureza, o tempo e as relações. O que as manifestações infantis nos mostram no brincar livre na escola, para além dos seus muros e sua reverberação para dentro, dos muros da escola, da família e para si?

Para isso precisaremos dialogar com o conceito de exotopia de Mikhail Bakhtin, que nos convida a uma nova forma de ciência, onde o desdobramento de olhares nos permita ver aquilo que, somente ao me colocar no lugar do outro eu compreendo de sua visão de mundo e que, ao me distanciar, mais experiente do outro, sou capaz de ver aquilo que o outro jamais verá.

Dessa forma, consideramos que é o outro que nos contorna e que é na reciprocidade de visões, que mutuamente nos constituímos. Diante disso reconhecemos que o exercício da

exotopia e alteridade se tornam aliadas na pesquisa porque essa visão do outro e para o outro convida a um olhar ético e estético sobre o sujeito e o campo.

Realizando o exercício e o movimento de reconhecer e estranhar o que seria comum e cotidianos criamos possibilidade de deslocar o nosso hábito de olhar, pragmático, e (re)conhecemos a potência da criança expressa na sua manifestação do brincar livre, sem a supervisão direta do adulto, como um caminho, onde a Proposta Pedagógica seja apoio à experiência vivida “do lado de fora, nos diferentes espaços da escola”, onde a criação se concretize com base nas vivências e experiências de cada um, de suas culturas, suas histórias, crenças, valores e na individualidade. *“Somente somos iguais no plano teórico e abstrato; no plano empírico, cada um ocupa um lugar singular e único”* (BAKTHIN, 2003, p.14).

O conceito de documentação pedagógica utilizado no campo foi baseado nos estudos da prática italiana malaguzziana<sup>1</sup>, da cidade de Reggio Emília, na Itália, a qual tive oportunidade de conhecer, observar e dialogar, durante dois meses, em dois períodos distintos (2015 e 2018), em cursos de formação e aprofundamento da infância com base na documentação pedagógica.

(...) documentação pedagógica é o processo de tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação. Ela incorpora o valor da subjetividade - de que não existe ponto de vista objetivo que torne a observação neutra (...) pode-se dizer que a documentação pedagógica, conforme usada em Reggio, é uma atitude *específica sobre a vida*. Ela começa com a **escuta ativa**<sup>2</sup>, uma forma de escuta que parte de um envolvimento e de uma curiosidade séria nos eventos do aqui e agora. (DAHLBERG, 2017, p.229)

Mas como promover nos educadores e comunidade o movimento para uma escuta ativa? Como educar o olhar da observação? Como resgatar a criança brincante de cada ator desse processo? Segundo Benjamin<sup>3</sup> “aqueles que ignoram a história são condenados a repeti-la” (1987). Partindo dessa premissa, resgatar as minhas memórias da infância, as memórias da escola na concepção do seu PPP e as memórias da infância de cada educador, através de vivências e experiências em grupo, e compartilhá-las nos encontros semanais de equipe, foi o ponto de partida de todo o processo de formação dos professores no ano de 2017.2 e 2018.1 em busca de um olhar sensível e uma escuta visível que permitisse re(ver) os cotidianos, tempos e espaços da escola.

---

<sup>1</sup> Loris Malaguzzi foi pedagogo e fundador da filosofia educacional de Reggio Emilia, Itália.

<sup>2</sup> Grifos pessoais.

<sup>3</sup> Walter Benjamin (1892-1940) foi um filósofo, ensaísta, crítico literário e tradutor alemão, contribuiu para a teoria estética, para o pensamento político, para a filosofia e para a história.

## 2. MEMÓRIAS DA MINHA HISTÓRIA, MEU QUINTAL

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que o da cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade (BARROS, 2003, p.54).

Nasci na Zona Sul do Rio de Janeiro, em uma época plural num período de grande efervescência política e cultural, marcado pela busca de liberdade e quebra de tabus. Primogênita, filha de um economista/ filósofo com uma educadora, rodas de debates e conversa, literatura, música e arte permeavam meu cotidiano. Lembro de encontros e tardes rodeados de declamação de poemas, serestas com meu avô, passeios ao ar livre com brincadeiras na praça e na praia de Copacabana. Nas férias de verão costumava passar janeiro em Paquetá com minha avó. De Paquetá tenho as melhores lembranças de infância: as contações de histórias à luz do lampião, as subidas em árvores para roubar frutas, os passeios de bicicleta, os piques, as pipas, bola de gude, o bolinho de chuva com banana e as lindas noites estreladas de um céu brilhante e reluzente. Posso dizer que *meu quintal era maior que o mundo*. Fui uma menina moleque e arteira por muito tempo. De repente cresci, mas cresci com essa presença da infância dentro de mim.

Ainda menina, com quinze anos, entrei para o antigo magistério e logo no ano seguinte já estava estagiando em uma pré-escola perto da minha casa. Minha experiência não foi tão encantadora como eu esperava, logo fui chamada pela coordenação porque achavam que eu brincava muito com as crianças e esquecia de “ensinar o que era importante”. Lembro de nessa conversa falarem que talvez eu não levasse jeito para ser professora porque eu esquecia de dar a quantidade de folhinhas mimeografadas previstas para a semana e isso era uma falha muito grave, saí da creche. Certamente essa foi a minha primeira crise profissional ou existencial.

No último ano de estudo, recebi um convite de uma amiga para substituir uma licença no colégio Anglo Americano de Botafogo. Situado na antiga casa Daros, atual escola Eleva, o espaço físico da escola era um convite à infância. Ainda duvidosa da minha capacidade de “ensinar”, prestei vestibular para fisioterapia, mas optei por continuar na escola como

professora de educação infantil. E foi no espaço da escola, entre os quintais de terra, a biblioteca e meus alunos que fui me reinventando e encontrando eco para meus questionamentos. Do grupo de educadoras, uma parceira foi determinante na minha vida, Suzana. Uma professora experiente e brincante, que apesar das crenças ainda aprisionadas da escola, fazia do cotidiano das crianças uma aventura e descoberta. Reencontrei a intimidade com a infância e o amor pela educação *“a gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor”* (BARROS, 2003, p.54). Fomos parceiras de trabalho durante os meus três anos de universidade, mas até hoje somos parceiras de conversas e debates. Nesse período ainda me dividia entre o trabalho como professora, o estudo na área de fisioterapia e o estágio em hospital com crianças. Meu percurso da primeira graduação foi costurado também por cursos de extensão na área de educação. Entre as aulas de anatomia e fisiologia, participava de cursos de contação de histórias, artes, alfabetização por métodos diversos, desde psicolinguístico, com Heloísa Villas Boas, a congressos e palestras com Emília Ferreiro sobre a Psicogênese da língua escrita. Me formei em fisioterapia, mas nunca larguei a educação. Ou melhor, me percebi educadora no percurso do curso fisioterapia. Mas um fator foi determinante para que eu reconhecesse em mim esse lugar de educadora, um curso de formação em pedagogia Waldorf. Muitas aprendizagens e experiências foram transformadoras porque resgataram a criança adormecida em mim. Porém, uma frase me fez retomar o meu propósito e fazer as pazes com as minhas escolhas; *“a pedagogia é a medicina preventiva”*. Essa frase da pedagogia Waldorf <sup>4</sup>, ecoou e reverberou em mim de uma forma transformadora, entrei para graduação em pedagogia.

A pedagogia foi transformadora em minha vida de todas as formas. No percurso da formação casei, engravidei duas vezes e tive duas filhas. Em quatro anos vivi um turbilhão de emoções. Ser mãe é um capítulo à parte, não há transformação maior. Aos 26 anos lá estava eu me reinventando novamente. Os filhos são uma excelente oportunidade para reaprendermos e repensarmos nossos valores, nossas crenças e os nossos propósitos. Mesmo com muitas demandas e emoções, não abandonei minha carreira, optei por diminuir minha carga horária na escola para conciliar a maternidade e a profissão, até minha filha caçula completar um ano. Durante esse entremeio decidi ampliar meu olhar sobre as crianças e infâncias com a formação em psicopedagogia no CEPERJ, na Gávea. Nessa época também

---

<sup>4</sup> A pedagogia Waldorf concebe o homem com uma unidade harmônica físico-anímico e espiritual e sobre esse princípio fundamenta toda a sua prática educativa. Foi criada por Rudolf Steiner, filósofo austríaco, fundador da antroposofia.

inicie minha trajetória como professora de grupo 5 (atual primeiro ano) na Escola Parque, no mesmo bairro. Posso dizer que foi na Escola Parque que, de fato, me constituir como uma professora investigadora da infância. A pesquisa se tornou uma realidade no universo da escola e da minha prática. Grupos de estudos sobre processo de alfabetização com Patricia Lins e Silva, a matemática com a Paula Castro e relação com famílias com César Ibrahim são lembranças, significativas, que fizeram a diferença na minha trajetória profissional. Paralelamente, no CEPERJ, encontrei professores transformadores, entre eles Ana Maria Lacombe, com sua doçura e generosidade inigualáveis, me acompanhava e orientava em estudos de casos e atendimentos. Foram dois anos intensos de aprendizados. A ela devo eterna gratidão.

Na Escola Parque trabalhei alguns anos, como professora, formadora de estagiários e coordenadora da educação infantil e mesmo que empiricamente costurava os encontros entre as bases teóricas, vivências e a arte (desejava mesmo que inconsciente resgatar as memórias infantis, adormecidas, dos educadores que me acompanhavam no meu fazer cotidiano). Porém o foco de estudo da época eram os conhecimentos sobre a prática pedagógica de Reggio Emília. As cem linguagens da criança (2011) eram mistérios a serem vistos e pesquisados. Me debrucei nessa busca profissional e procurei formações que pudessem ampliar o meu olhar sobre as infâncias e suas manifestações sobre a perspectiva malaguzziana. Nesse período me reencontrei com as ideias de Dewey, Freinet, Bakhtin e Paulo Freire.

Em busca por uma especialização mais ampla nessa área, iniciei o curso de Neurociências aplicada a aprendizagem no IPUB- UFRJ. O trabalho de pesquisa final do curso se transformou em um Centro de Desenvolvimento Infantil com olhar para o desenvolvimento de crianças de 6 meses a 3 anos em pequenos grupos, a termo ou com necessidades de intervenção precoce. Na busca por formações e maior conhecimento sobre a psicomotricidade e movimento livre dos bebês encontrei respaldo na bibliografia de Pikler/Lóczy. O estudo de Pikler e participação de congressos e cursos me reaproximaram dos bebês e respaldaram a minha atuação e coordenação do Centro de Desenvolvimento Infantil, mas principalmente me abriram caminho para pensar os tempos e espaços nas escolas da infância.

O ano de 2010 foi um marco profissional na minha vida. O trabalho desenvolvido com as crianças de 1 a 3 anos se consolidou e recebi o convite para inaugurar, dentro da escola Pedra da Gávea, um espaço de desenvolvimento para crianças até 3 anos, Espaço Bebê. Abrir mão da minha trajetória profissional na Escola Parque foi sofrido, mas determinante para que

eu pudesse alçar novos voos, pois seria a possibilidade de colocar em prática as concepções de infância em que a criança é protagonista e no qual o brincar livre em espaços de liberdade são motrizes do processo de aprendizagens na infância.

Durante o primeiro ano me dediquei exclusivamente ao Espaço Bebê. No segundo ano conciliei a coordenação e direção do projeto com formações de professores no SINPRO-RJ e com palestras para famílias e educadores sobre o cotidiano da educação infantil em creches e escolas do Rio de Janeiro, o que me fez debruçar sobre os documentos oficiais brasileiros e diferentes realidades da cidade. Esse trabalho me instigou a olhar a possibilidade e a estreitar laços entre a teoria e a prática docente. Me fez reconhecer que educar é um ato político e que não há posicionamento neutro e que o chão da escola articula teoria e prática através das suas ações ou não ações. Todos na escola são atores do processo educacional e estão implicados na forma como os espaços, tempos e cotidianos são organizados. Perdi minhas certezas. Mas este processo foi determinante para que eu entendesse a importância de envolver todos os atores do processo educativo da escola a pensar: que crianças queremos formar? Como atravessar os muros da escola e promover o reencontro das crianças com a natureza em escolas de cidades urbanas?

A visibilidade do projeto reverberou na escola Pedra da Gávea e recebi o convite para fazer um diagnóstico institucional. A proposta inicial foi reformular o currículo da educação infantil, rever o PPP, fazer um projeto para formação de professores e projetar um possível crescimento vertical, para o fundamental I. Um projeto ousado de curto, médio e longo prazo. Decidi começar por uma pesquisa de campo sobre educação com olhar mais amplo, para além da infância. Eu acreditava que para entender melhor a infância eu precisava conhecer e me debruçar sobre todas as fases de desenvolvimento, da infância a adolescência. E foi dessa forma que mergulhei nesses estudos. Nesse percurso fui trabalhar, concomitantemente, como orientadora educacional de terceira série de ensino médio no colégio QI. Uma experiência extremamente gratificante e surpreendente.

Foram nos encontros de aprofundamento da psicopedagogia com a Alicia Fernandes e Jorge Gonçalves da Cruz que durante três anos encontrei respaldo teórico e suporte para minha pesquisa e análise das “pontas” da escola. Esse trabalho de pesquisa e investigação ampliaram minha visão de educação e concepção de infância e sociedade. Mais uma vez fui atravessada por um saber genuíno e generoso nos encontros com Alicia Fernandes, de quem eu guardo uma gratidão e uma lembrança doce e quente. Com ela, mais do que teorias e certezas, reaprendi a duvidar, a me olhar, a rever, a desejar “transver”. Alicia reacendeu a

chama pelo trabalho de formação de professores e mais uma vez me reinventei profissionalmente.

Assumi a coordenação pedagógica da escola Pedra da Gávea em 2011, com sessenta e quatro alunos e oito professores. Durante esses anos de trabalho multiplicamos em crianças, corpo docente e unidades, mas a formação de professores e o cotidiano da escola ainda era um desafio a ser vencido. Qual o papel do coordenador pedagógico nos espaços de educação infantil?

Atuando na gestão pedagógica da escola, no meu percurso profissional, debrucei em conhecer diferentes alternativas pedagógicas ampliando saberes, não apenas no Brasil, mas também no exterior, tendo como referência principal as escolas da infância de Reggio Emília, na Itália. Admiradora e estudiosa da prática malaguzziana, tive a primeira oportunidade de estar na Itália estudando e observando as escolas de Reggio no ano de 2015, retornando recentemente para um curso de aprofundamento sobre a infância e a documentação pedagógica em fevereiro de 2018.

Visitas e observação na Escola da Ponte e aprofundamento sobre Pikler permearam também esses anos de estudo e pesquisa, mas eu sentia falta do diálogo acadêmico, de uma visão mais aprofundada e consistente sobre a educação infantil e especialmente do lugar da pesquisa na educação, pois o cotidiano da educação brasileira, e especialmente o cotidiano da escola onde eu trabalhava me atravessava de forma inquietante.

O curso de Educação Infantil, perspectivas do trabalho em creches e pré-escolas da PUC foi um passo para o retorno a universidade e uma busca por alternativas pedagógicas e possíveis caminhos. Realizar essa especialização era um desejo antigo, adormecido. Com o crescimento da escola Pedra da Gávea optei por ficar à frente apenas da educação infantil, para que eu pudesse construir com a equipe de professores um lugar de pesquisa da infância. Nessa função, a disponibilidade de tempo de estudo e a flexibilidade de horários foram escolhas consciente e investimentos para minha formação acadêmica. Movida por esse desejo do educador pesquisador, em 2017, ingressei na especialização como um percurso para o mestrado. Os encontros na PUC foram o ponto de partida para repensar e ressignificar a concepção de infância, o cotidiano da educação infantil e o desafio de praticar uma escuta aberta e sensível, que fosse capaz de ouvir com todos os nossos sentidos e que reconhecesse as múltiplas linguagens infantis como forma de manifestação e produção de culturas. Finalizo em 2018 a especialização com muitos contornos, mas com o sentimento do inacabado, que move, faz pensar e impulsiona a rever e olhar.

Baseado na premissa de que “As crianças devem ser estudadas a partir de seu próprio campo e não apenas sob uma perspectiva adultocêntrica (SARMENTO, 2008) os diálogos sobre documentação pedagógica, dentro da perspectiva malaguzziana, considerando os tempos e espaços da escola e a natureza, não apenas como cenário, mas como parte integrante de nós, foram o foco da minha pesquisa de campo e da escrita da monografia e partiram, exatamente, das concepções básicas de que a criança é sujeito de direito, produtora de culturas e que o papel essencial da educação infantil é dar visibilidade as culturas da infância. Mas, o que as crianças têm para nos contar? Como tornar a criança protagonista da ação cotidiana nos espaços de educação infantil? Como abrir espaço, no cotidiano da escola contemporânea, para a pesquisa, com os educadores, desbravando caminhos para um olhar sensível e uma escuta visível (VECCHI, 2017)?

Essas inquietações manifestam o desejo de continuar a olhar para o campo, para o cotidiano da escola e para as alternativas pedagógicas, com objetivo de compartilhar os “Achadouros da Infância” nos espaços de educação infantil. O intuito é abrir um espaço de diálogo em torno de fotos, vídeos e textos, pela perspectiva da prática da documentação pedagógica, desbravando um novo sentido para as manifestações infantis e escrevendo, na história, as experiências que antes eram apenas observadas e não eram registradas e pensadas, tornando-as domínio público da comunidade e ponto de partida para rupturas conceituais de ações docentes.

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior a minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativaemocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (BAKTHIN, 2003, p.373-374).

Ao mergulharmos nas nossas memórias e ao revermos os nossos percursos pessoais e profissionais abrimos espaço para o encontro com o outro e conosco. O outro nos contorna e a lembrança é libertadora (FREIRE, 2008). Ao trazemos a consciência de si e do outro, caminhamos para uma educação mais humanizada onde olhar sensível e a escuta visível (VECCHI, 2017) sejam premissas básicas para educação das crianças.

Ao entrarmos em contato com nossas raízes crianceiras, como nomeia Manoel de Barros, mediadas por nossas lembranças, tomamos consciência dos nossos percursos e processos de aprendizagem enquanto educando e educador (FREIRE, 2008, p.42) e desta forma somos capazes de reescrever nossa história.

## **2.1- UMA ANÁLISE CRÍTICA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA PEDRA DA GÁVEA**

A proposta político-pedagógica da escola Pedra da Gávea foi escrita há 15 anos, por uma equipe de coordenadores e diretores, quando apenas uma unidade da escola existia, na zona oeste do Rio de Janeiro, na Barrinha, e se propunha a atender crianças de 8 meses a 6 anos. No decorrer desse tempo, mais duas unidades foram abertas, uma em Ipanema, na zona sul do Rio de Janeiro, em 2015 e outra na zona oeste, no Jardim Oceânico, em 2017. Ambas também com atendimento a crianças de 8 meses a 6 anos.

Além das novas unidades de educação infantil, em 2017, a escola ampliou o atendimento educacional para o ensino fundamental I. Esse movimento de ampliação horizontal e vertical trouxe a necessidade de reflexão sobre a proposta, a prática pedagógica e o currículo da escola. As grandes perguntas que vêm sendo discutidas com a comunidade escolar na Pedra da Gávea são: que crianças queremos formar? Em que mundo vivemos? Qual o mundo que queremos?

A principal meta da escola é revisitar a proposta político pedagógica e reescrevê-la, resguardando sua essência filosófica, pois educar é um ato político e o Projeto Pedagógico representa o DNA da escola que materializa a identidade da instituição. Acreditamos que ele deve ser um documento norteado das ações docentes, provisório, já que precisa representar a concepção de sociedade e infância contemporânea e sócio histórica. Para isso, encontros periódicos desde 2017, no decorrer do ano letivo, foram planejados, dessa vez, envolvendo toda comunidade escolar (funcionários, professores, coordenadores, direção, alunos e famílias). Esse trabalho ainda se encontra em processo de discussão e produção. Sendo assim, a versão apresentada para essa análise será a primeira versão do PPP, escrita em 2002.

Quanto ao aspecto físico e estruturação do ambiente, nas unidades da escola Pedra da Gávea, zona oeste, se mantém um diálogo próximo com a Proposta Pedagógica descrita em 2002 e com as concepções teóricas citadas por Vigotski (1987), Guattari (1990) e Morin (2000).

Espaços ao ar livre para brincadeiras e investigação, contato diário com a natureza, apropriação do espaço público nas praças vizinhas e sócio interação estão presentes no cotidiano das crianças, preservando a concepção sócio interacionista do desenvolvimento infantil, a ecosofia, e os sete saberes necessários para uma educação humanista. Porém, para unidade de Ipanema, manter um diálogo coeso entre a teoria e a prática descrita no documento

é um desafio cotidiano. Devido à localização, situada em uma área extremamente urbana, entre prédios, o pouco espaço natural e físico e a realidade sócio histórica cultural, dificultam a estruturação do ambiente e o dinamismo da rotina sendo necessário traçar estratégias particulares, como por exemplo, plantas aéreas no espaço de quintal, mobiliário com objetos móveis, horário diferenciado de funcionamento da instituição (12 horas) e a necessidade de jantar para crianças pequenas até 3 anos que permanecem na escola até às 18h30. Essas especificidades, assim como os desafios, estratégias e ações, para essa unidade da zona sul, deverão estar descritas na atualização da Proposta Pedagógica da escola, pois segundo Mello (1994 e MEC/SEF/COED 1996, p.18-19) *uma Proposta Pedagógica tem uma história que precisa ser contada, para a autora, a proposta nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta; é diálogo. Toda proposta é situada, traz o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; revela dificuldades que enfrenta, problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta, expressando uma vontade política, que por ser social e política, não é nunca uma fala acabada.*

Sendo assim vale ressaltar que uma Proposta Pedagógica coerente precisa levar em conta as peculiaridades e necessidades da comunidade, do seu entorno social, histórico e político para que esta reflita, verdadeiramente, sua concepção de infância.

Uma das ações programadas foi a duplicação da unidade da zona sul para uma casa vizinha. Com isso a unidade Ipanema I poderá atender crianças de 8 meses a 3 anos e a unidade Ipanema II atender crianças de 3 a 6 anos. Dessa forma, as proposições dos ambientes físicos, dialogarão com mais coerência com a proposta descrita no PPP da escola se aproximando da prática exercida.

## 2.2- DIÁLOGOS E CONTRADIÇÕES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

A concepção de infância descrita na proposta analisada se inspira nas “*raízes crianceiras*” do poeta Manuel de Barros. Descreve a criança como sujeito social e histórico que lida com o conhecimento de forma ativa, autônoma e participante. Reafirma o lugar da criança como cidadão de direito respaldado pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009). Porém não elucida a concepção de infância baseada na criticidade e criatividade assim como não cita os direitos a proteção, à saúde, a liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade. Fica mais centrada nas práticas pedagógicas cotidianas, ressaltando o brincar, a convivência e a interação com outras crianças apenas pela concepção de Vigotski. Porém, apesar do destaque nas práticas das interações e brincadeiras, citada na introdução, elas não aparecem como eixos norteadores centrais, como descrito nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009). Os eixos citados na proposta são: linguagem, a arte educação e ecosofia. Também vale citar que uma escola destinada a primeira infância e, especialmente, que se propõem atender crianças com até 12 horas diárias, em horário integral, precisa incluir o cuidado físico e emocional como norteador de sua prática, pois são aspectos indissociáveis na educação infantil, assim como proporcionar um espaço físico apropriado ao sono e alimentação.

No aspecto das interações e brincadeiras o documento da escola faz pouca referência ao poeta Manoel de Barros, o qual a instituição descreve como norteador de sua prática. Não cita a capacidade de se reinventar, subverter, imaginar, criar e colocar reparo na simplicidade cotidiana, traços marcantes da infância e presentes nas crianças na educação infantil. Destaca as interações que a criança estabelece com as outras crianças e adultos da comunidade escolar e com os diferentes elementos do mundo físico, natural, social e cultural, citando como base, apenas, os pressupostos de Vigotski (1988, 1991, 1993), com forte viés sócio - interacionista. Em contradição com a Proposta Pedagógica escrita, a escola agrupa as crianças por grupos séries, por faixa etária e, o uniforme de cada grupo-série, tem uma cor diferenciada, ressaltando as diferenças etárias entre as crianças e adultos como primeira organização de grupo. A sócio interação acontece apenas quando planejadas, previamente, com um objetivo específico pedagógico. Não é uma prática cotidiana dos educadores, nem uma realidade da comunidade escolar. Portanto, há de se refletir sobre a dicotomia da teoria e a prática para que haja coerência entre esses aspectos.

Outro ponto importante para citar seria a afirmação descrita na Proposta Pedagógica sobre a importância da linguagem e das suas diferentes manifestações. *“Uma escola que tem a criança como centro de sua proposta, não pode deixar de considerar a linguagem, nas suas diferentes manifestações, como eixo que perpassa todas as instâncias do seu trabalho”*. Considerando que um dos pilares estruturantes institucionais da escola Pedra da Gávea é o das Múltiplas Expressões, estabelecer um diálogo entre as concepções teóricas de linguagem e o lugar que ela deve ocupar no âmbito das ciências humanas com os teóricos Bakhtin e Benjamin ampliariam o olhar dos educadores e comunidade escolar e apontariam caminhos possíveis e não respostas fechadas, considerando que a Proposta Pedagógica analisada tem uma concepção libertária e crítica. Segundo Jobim e Souza (2001 p.93 – 94) *“Bakhtin, Vigotski e Benjamin oferecem uma construção teórica que coloca a linguagem como ponto de partida na investigação das questões humanas e sociais, além de ser também um desvio que permite que as ciências humanas transitem para fora dos paradigmas cientificistas, priorizando uma abordagem ético-estética da realidade”*. Da mesma forma as contribuições de Bauman (2000) dialogariam com Guattari (1990) e Vigotski (1987) nos questionamentos: em que mundo vivemos e qual o mundo que queremos?

Segundo Bauman (2000) a sociedade atual se depara com as mazelas do individualismo e clama por uma reorganização e aproximação da essência social infantil que possui, por natureza, a arte das relações sociais de amizade. Desta forma na Proposta Pedagógica deveria constar uma política de formação docente que dialogue e aproxime família e escola. Um diálogo que vise a ampliação cultural e a reflexão política e social da comunidade. Que relembre a visão pedagógica proposta, libertária e crítica, que dissemine o conceito de corresponsabilidade entre pais e educadores no processo de cuidado e educação das crianças. Conceito esse que tem como referência a concepção de infância das escolas de educação infantil italianas, estas inspiradas nas ideias de Loris Malaguzzi.

As ideias de Loris Malaguzzi também dialogam com a forma desejada, mas ainda não praticada, pela escola, em relação a documentação e registro das ações educacionais e pedagógicas. Da mesma forma Hernández (1998) dialoga com a prática de projetos, centrados em situações problema. Vale lembrar que estes autores não aparecem citados no PPP, mas suas ideias aparecem reafirmadas nas práticas cotidianas e na forma organizacional da instituição.

Fotos, registros e anotações de observações das crianças e suas ações também são processos internalizados na rotina, que ainda se faz pela sala de aula, por parte dos

professores, e são utilizados como fonte de pesquisa e planejamento para novas propostas individuais e de grupo, reafirmando a coerência da importância do olhar individual para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Mas observamos um despreparo para mediar esse processo, pois falta espaço para sensibilização do educador e sua formação ética e estética. Verificamos uma urgência em resgatar os gestos, a poética, as ideias e autoria dos educadores para que possam olhar esse fazer pedagógico de documentação como uma forma de dar visibilidade as manifestações infantis.

Nas ações cotidianas e na forma de organização do currículo também se fazem presentes ideias de Freinet (1968, 1969) e Froebel, como os cantos de trabalho e aulas passeio, sendo comum perceber as atividades diversificadas na rotina das crianças. Da mesma forma e com a maior intensidade, estão presentes as concepções de Piaget sobre as fases do desenvolvimento infantil e construção do conhecimento, sendo esta concepção determinante para o currículo vigente da escola e o planejamento cotidiano do professor. Pois o planejamento é pautado em um currículo com habilidades específicas para cada faixa etária dentro das diferentes áreas do conhecimento. Esse ponto é um aspecto relevante nas discussões da comunidade, pois frente aos caminhos pedagógicos indicados nos últimos anos e nas perspectivas futuras, com a terceira versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em vigência, há de sofrer correção do seu rumo. Mas o que é currículo para infância? Quais são os direitos de aprendizagens garantidos por lei para educação infantil? Discutir e estudar a história da educação brasileira, assim como conhecer os documentos oficiais e as leis para infância é uma necessidade que urge.

Muitos são os estudos voltados para práticas educacionais e propostas pedagógicas para crianças de zero a seis anos. O investimento na formação docente se baseia em estudos teóricos de correntes e linhas pedagógicas. É fato que tais estudos são importantes, mas não podemos deixar de lado a relevância em promovermos ao educador infantil o conhecimento político, histórico e social brasileiro e experiências para redescoberta da criança interior. Precisamos de um olhar que atente para uma formação mais inteira, precisamos de um mundo mais inteiro. De uma vida menos fragmentada, de uma responsabilidade mais compartilhada, de uma sociedade que consiga conquistar o estado de integração e esse aspecto só será relevante se, na formação docente enxerguem o adulto como mediador e investigador do processo de transformação social e a criança como protagonista.

É claro que o estudo sobre o desenvolvimento infantil e suas especificidades são fundamentais para uma prática consistente, mas a verdadeira formação do educador está na

capacidade de analisar a sua própria prática, mas como? Pela experiência da vida em grupo? Pelo encontro com a natureza, nos espaços do lado de fora, buscando a sensibilização do olhar e a contemplação da beleza da simplicidade cotidiana através da arte? Abrindo as portas da escola para o encontro com o novo, com a comunidade, com a vida? Estas perguntas não deveriam estar citadas ou descritas em uma Proposta Pedagógica consistente, libertária e crítica?

Uma proposta não deve ser um método, precisa estar pautada em ideologias, formação, experiência, cultura, brincadeiras, criatividade, observação, registro e confiança. Ao desejarmos uma proposta crítica e libertária precisamos formar educadores críticos e autônomos que acreditem na essência motriz da liberdade de movimento da criança e do brincar livre em espaços de liberdade.

Para que a proposta política pedagógica tenha coerência entre a prática e a teoria, há de se fazer um trabalho estrutural de formação da comunidade escolar sobre uma perspectiva da ética e da estética, não de ser atravessados pela arte com arte.

Os espaços das creches e pré-escolas e da educação infantil precisam ser pensados para além dos portões e muros que o cercam. Precisam de ocupação do espaço público, de ocupação na vida da sociedade para que a criança possa ocupar o seu lugar de direito. Quem sabe assim, quando formos capazes de resgatar a criança adormecida em nós, possamos ao longo dos próximos anos, estreitar, com pontes, o abismo entre as teorias e as práticas educacionais brasileiras.

É preciso ressaltar que uma boa proposta pedagógica, não deve seguir especificidades padronizadas, nem deve pretender ser um documento ou formulário a ser preenchido, ou uma norma a ser rigorosamente cumprida. A direção e suas equipes devem elaborá-las de acordo com os princípios filosóficos da instituição, atendendo a legislação vigente, cabendo à escola articular sua identidade e de seus sujeitos com os planos de educação nacional, estadual e municipal e o plano de gestão no contexto que a escola se situa, levando em conta as necessidades locais da sua comunidade escolar. Para isso é essencial exercitar a capacidade de tomar decisões coletivamente, exercer o sentido real da palavra autonomia. Como diria Paulo Freire, “É decidindo que se aprende a decidir” (1996).

Porém, é preciso reconhecer que educar é um ato político e que a escola tem liberdade para elaborar sua proposta pedagógica e currículo para infância, garantindo as normas estabelecidas pela Constituição (BRASIL, 1988), LDB (BRASIL, 1996) e BNCC (BRASIL, 2017).

### 3- IMPASSES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

O atendimento às crianças pequenas no Brasil tem sido um desafio ao longo da história do nosso país. A discussão entre qualidade da educação na primeira infância e a concepção social de infância tem trazido à tona questões políticas e históricas que nos fazem refletir mais amplamente acerca do papel da sociedade e das políticas públicas para educação infantil. Mesmo com as conquistas do Brasil democrático, com a Constituição de 1988 que assegurou o direito das crianças do nosso país a frequentarem creches e pré-escolas e com a LDB de (1996), em torno de políticas públicas de atendimento a educação infantil, percebemos a existência de um hiato entre a teoria e a prática cotidiana em instituições destinadas a infância. Que concepção de infância as propostas pedagógicas, curriculares e orientações, emanadas pelos sistemas de ensino, apontam?

Segundo o MEC (1996), a expansão do atendimento para as crianças pequenas trouxe, no início dos anos 1980, a necessidade de se pensar um currículo para a pré-escola e posteriormente para a creche, pois esta, nasce dissociada de uma intencionalidade educativa. Desta forma o termo educação infantil surge entrelaçando os aspectos cuidar e ensinar com intuito de garantir um atendimento de maior qualidade e igualdade às crianças brasileiras.

A identidade da educação infantil ora tende para a escolarização - preparação para o ensino fundamental, ora para o assistencialismo, entendido como cuidar das crianças desprovidas de atenção e criar hábitos de civilidade, numa contribuição que se estenda para a família e para a comunidade. (CORSINO, p. 35).

Mas o que é currículo para educação infantil? Diversos autores dentre eles, Claparède (1905), Decroly (*apud* OLIVEIRA 2006), especialmente Freinet (1989) contribuem para que se possa afirmar que se faz necessário sair da sala de aula em busca de vida existente no entorno próximo, para que no ambiente natural e humano, os verdadeiros interesses da criança possam fluir. *O estudo do meio continua a ser o ponto de partida para Freinet e o ponto de partida é a surpresa perante a realidade, e a necessidade, ao mesmo tempo, de compartilhar com os demais essa admiração e a busca de uma explicação. Ou seja, o mais importante para Freinet, é a criação de meios que suscitam perguntas.* (LEGRAND, 2010, p.175).

Dentro dessa perspectiva, é importante nos perguntarmos que concepção de infância norteiam as práticas e propostas pedagógicas contemporâneas? Como entendemos as crianças, as culturas infantis e as narrativas da infância? Que educação infantil é essa que ainda se faz pela sala de aula?

Segundo Anna Tardos, pelo nome de atividades dirigidas entende-se em geral, o tempo o qual se mostra, ou se apresenta, ou se ensina alguma coisa para as crianças (FOLK, 2008, p.70) Partindo dessa perspectiva, observamos cotidianos de escolas de educação infantil que limitam o tempo do brincar livre, ocupando a criança de fazeres e produtos, com proposições diretas do adulto, enfatizando apenas dimensão cognitiva, separando corpo e mente. Ressaltam assim ideias estereotipadas sobre a imagem das crianças e das infâncias inibindo, dessa forma, as potências criadoras e a autonomia, limitando seus modos de agir e ser no mundo.

Patricia Corsino (2012), afirma que a busca de muitas escolas pela implantação de uma proposta que atenda ao mundo contemporâneo tornou o professor um objeto dessa ação, que não se reconhecia nos novos modelos curriculares, nem por uma afinidade teórica, nem pelo fazer prático. Com isso, há uma ruptura com o saber fazer e essa ruptura enfraquece as iniciativas coletivas.

Na mesma perspectiva, as ideias de Freinet, do início do século XX, já afirmavam a necessidade de escolas serem um espaço de cooperação mesmo em face de um sistema hierárquico e controlador. Isso fica bem claro no Movimento Freinet, *Um “Movimento Cooperativo” em que as pessoas, voluntariamente, compartilham reflexões e produções* (LEGRAND, 2010, p.216). Nesse aspecto, as ideias de Freinet tornam-se atuais pois reafirmam a necessidade de renovação do ensino indispensável para a libertação do homem.

Sendo assim, uma vez que a vida em sociedade se torna cada vez mais complexa, a verdadeira contemporaneidade não está em apenas adquirir bens de consumo, deter as melhores tecnologias ou atentar para descobertas científicas. Ser contemporâneo implica em uma consciente compreensão do próprio papel, aqui e agora, num mundo em constante efervescência, política, econômica e sociocultural.

No entanto, a sociedade contemporânea é predominantemente urbana. Segundo pesquisa no Brasil, 84% da população vive em cidades (IBGE,2010) e 47% das pessoas não se sentem seguras na cidade em que moram (IBGE, 2010).

O modelo de urbanização das cidades compromete os espaços naturais, sendo estes, atualmente, predominantemente edificadas, fechados. O padrão internacionalmente

recomendado de área verde por pessoa é de 12m<sup>2</sup>, segundo a Agência Estado (2012) e hoje nos deparamos com um percentual de menos de 30% dessa metragem nas principais cidades urbanas brasileiras.

A rua deixou de ser o lugar de encontro entre crianças e famílias, lugar de brincadeira, de interação, de andar livremente, de criação, de imaginação de corpo, de movimento. Entre as causas estão a violência, a concepção contemporânea de tempo e o intenso tráfego de veículos.

A complexidade e a diversidade de funções e categorias do sistema de espaços livres urbanos justificam o interesse em entender o papel e a importância dos pátios escolares como ambientes de lazer e socialização – absorvendo funções antes atribuídas às praças de vizinhança – e como protagonistas o processo educativo – o que implica reconhecer a influência do entorno e de suas características socioespaciais (FARIA, 2011, p.38).

As escolas privilegiam o conhecimento cognitivo, limitando cada vez mais o brincar ao ar livre, o movimento, o corpo e a interação com a natureza. Os espaços ao ar livre estão cada vez mais reduzidos nas creches e escolas de educação infantil. Os quintais e pátios não apresentam desafios diversificados que somente os terrenos naturais oferecem por si só. E, mesmo com pouco espaço livre, os recreios e tempos de brincar se limitam cada vez mais em prol da cognição. Esta é uma situação que atinge a sociedade contemporânea e precisamos refletir sobre esse modo de vida. Que grande desafio é crescer sem esquecer quem verdadeiramente somos.

As famílias contemporâneas, assim como as escolas, por receio à violência ou proteção, não permitem que as crianças brinquem ao ar livre de forma desestruturada, espontânea. A infância está socialmente emparedada e conseqüentemente, mais sujeita a distúrbios de linguagem e de sono, obesidade, hiperatividade, baixa motricidade, falta de equilíbrio, agressividade e depressão.

Acreditamos que, mais do que nunca, se faz necessário nas escolas da infância brasileiras, especialmente em cidades urbanas, uma reflexão sobre a resignificação do uso dos espaços escolares e seus tempos, para que estes sejam realmente o lugar de encontro das manifestações infantis e fortalecimento de suas culturas.

Ao observarmos as crianças em sua relação com ambientes naturais, percebemos a capacidade que esses espaços têm de acolher as individualidades, sejam na potência expansiva, dos movimentos livres ou na sutileza dos pequenos encontros, na contemplação e na introspecção.

Segundo a arquiteta Mayumi Souza Lima, “a escola é o único espaço que as cidades oferecem universalmente como possibilidade de reconquistas dos espaços públicos e populares – domínio das atividades lúdicas – que as crianças perderam na cidade capitalista e industrial” (*apud* BARROS, 2018, p.18) e isso compromete que as crianças se apropriem das culturas da infância porque inibem a socialização, a troca, o convívio, o encontro e a circulação de saberes, brincadeiras, hábitos e costumes.

Diante disso, os espaços de creches e pré-escolas precisam ser pensados para além dos portões e muros que o cercam. Precisam de ocupação do espaço público, de ocupação na vida da sociedade para que a criança possa ocupar seu lugar de sujeito de direito, garantido pela Constituição de 1988, LDB (1996) e descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL 2009). Para efeito das diretrizes destaco a definição 2.2 Criança.

## **2. Definições**

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

Segundo o Artigo 29, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/1996 (Lei no. 9.394), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade *o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.*

Para pensarmos no desenvolvimento integral das crianças, em suas múltiplas potencialidades, faz-se necessário entendermos que os aprendizados acontecem não só nos espaços da escola, mas também em seu entorno, no encontro com a comunidade e a vida cotidiana. “Tudo é potencialmente *território educativo*<sup>5</sup> e, portanto, sujeito a acolher a intencionalidade pedagógica” (BARROS, 2018, p.29).

A criança, como ser social, tem a seu favor uma espontaneidade singular. Criança é natureza e cultura, é sujeito de direito e se constitui socialmente através das experiências sociais com o outro e com o meio e, os espaços de liberdade e o brincar livre, oferecem a cada criança um mundo mais vasto e plural.

---

<sup>5</sup> Termo cunhado por Ana Beatriz Goulart de Faria em BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Caderno Territórios Educativos para Educação Integral, Brasília:MEC/SEB,2012.

Segundo Freinet, a importância do imprevisível, em sintonia com os acontecimentos cotidianos, e seu interesse pelo desenvolvimento da autonomia das crianças, levam-no a conceber o uso do tempo de modo mais flexível. *Para Freinet era essencial “viver” antes de teorizar* (LEGRAND, 2010, p 214).

Dialogando com as ideias de Freinet, e com as concepções de infância descritas nos documentos oficiais brasileiros, a abordagem Pikler reforça a importância da regularidade de tempo e espaço nas tarefas cotidianas, não uma regularidade no aspecto mecânico e inflexível, pelo contrário, um dispor de tempo cuidadoso e consciente, de cumplicidade, que valorize o encontro entre educadores, bebês e crianças para que esses desfrutem bem das experiências de cuidado e vínculo e *nutridos emocionalmente pela interação profunda com o educador* (SOARES, 2017) sejam capazes de desenvolverem confiança em si mesmos. *Para Emmi Pikler o brincar livre em ambiente seguro desenvolve iniciativa e autonomia e provoca flexibilidade, equilíbrio e alegria.* (SOARES, 2017, p.17)

O brincar para a criança, não é apenas um entretenimento, que equivale ao ócio do adulto, mas representa sua atividade principal. Brincando a criança conhece o mundo, se apropria dele, o internaliza e aprende a conviver com as leis que o regem e organizam. O ambiente ao seu redor é um grande laboratório e os objetos variados colocados a sua volta geram condições necessárias para que se autodesafie, explore, investigue, aprenda, desenvolva sua inteligência e construa sua personalidade (SOARES, 2017, p.30).

Diante destes fatos novamente me pergunto: que educação infantil é essa que ainda se faz pela sala de aula? Os espaços de educação infantil precisam promover o reencontro da criança com *o lado de fora*, com o engajamento coletivo e a ocupação do espaço público, repensando o seu cotidiano e currículo, fazendo valer às políticas públicas destinadas à infância, dentre elas cito dois artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

**Art.58.** No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura.

**Art.59.** Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para a programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e juventude.

Outro documento importante, mas pouco estudado no âmbito educacional são os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p.8) de onde destaco:

Os espaços de educação infantil devem ser variados de forma a favorecer diferentes tipos de interação e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetos pedagógicos”. O espaço deve ser “promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios e aprendizagem, e também favorecer a interação criança-criança, criança-adulto, criança-ambiente. Deve se constituir como espaço, lúdico, dinâmico, vivo, brincável, explorável, transformável e acessível a todos” (BRASIL, 2018, p. 33-34).

No entanto, o que observarmos na maioria das creches e escolas de educação infantil brasileiras são propostas onde os tempos, espaços e relações são determinadas por atividades sistemáticas e dirigidas com a função de controle corpóreo, onde bebês e crianças pequenas apresentam produções com resultado semelhantes entre elas (SOARES, 2017, p.31), desrespeitando não apenas a legislação brasileira, mas especialmente o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor das crianças. Como dar visibilidade às manifestações infantis na sociedade contemporânea? Como formar educadores capazes de reconhecer na potência da cultura da infância um diálogo com os documentos norteadores brasileiros?

### 3.1 EM BUSCA DE UM OLHAR SENSÍVEL PARA UMA ESCUTA VISÍVEL

Como promover aos educadores um olhar sensível para uma escuta visível? “O ato de ver não é coisa natural, precisa ser aprendido” (ALVES, 2014). Rubem Alves afirma que ver é muito complicado, há pessoas de visão perfeita que nada veem. Segundo ele, para se ver há de se ter olhos de poeta. No entanto, fomos educados para ver o mundo de forma pragmática, o que implica cegueira. A pressa cotidiana e a vida contemporânea, nos impõem uma visão estereotipada e imediatista, colocando nossa visão na função do fazer, empobrecendo a qualidade das relações humanas e suas culturas. Esse empobrecimento de relação e a cegueira cotidiana nos impede de praticarmos uma escuta visível (VECCHI, 2017), de olharmos o mundo com olhos de poeta.

Se quisermos romper esse círculo vicioso, é necessário que nós, adultos, e, em particular, aqueles de nós responsáveis profissionalmente pelos processos educativo e didático, detenham-se um momento para observar as crianças, tentando entender para quais direções elas escolhem canalizar suas energias, o seu desejo de conhecer, a sua vontade de colocar-se a prova (NIGRIS, 2018, p.138).

“Para se ter olhos de poeta há de se deixar guiar pelos olhos contemplativos das crianças, há de tê-las como nossas guias” (ALVES, 2014) há de se ter coragem. Segundo o dicionário etimológico, a palavra coragem tem sua origem no latim, *coraticum* e possui o mesmo significado: *COR que significa coração e o sufixo ACTIUM que é utilizado para indicar uma ação referente ao radical anterior. CORATICUM seria, literalmente, a ação do coração, isto porque acreditava-se que era nesse órgão que a coragem se alocava.*

Walter Benjamin aponta a força das palavras e das narrativas como gênero e conceito baseado na experiência coletiva e na memória. “Benjamin toma seriamente a infância como um espaço de experiência, mas como um espaço primeiramente construído pelo adulto; a elaboração e a lembrança não são separáveis” (BOCK<sup>6</sup>, 2011, p.125). Baseado nessas premissas, refletimos sobre a necessidade de uma formação de professores pautada na educação estética, atravessados pela arte. A arte nos desloca do comum. Ela amplia nossa visão do mundo e sobre o mundo, permitindo olhar devagar, colocando reparo nas

---

<sup>6</sup> Wolfgang Bock é professor da Bauhaus Universität de Weimar e professor visitante da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio).

simplicidades do dia a dia. O processo de sensibilização do educador começa por uma formação estética e artística buscando a sensibilização. Ao abrimos nossa lente interna exercitamos ver com o coração. Segundo os zen-budismo, praticarmos o “satori”, a “abertura do terceiro olho”. Dessa forma criamos coragem para romper com esse modelo autoritário e cristalizado e nos permitimos ver o mundo pelos olhos infantis, reaprendendo aos poucos a olhar devagar e com reparo para as “miudezas e as coisas desimportantes” (BARROS, 2008).

A arte nos revela experiência sensitiva e nos incita inspiração criativa. Para Nietzsche (NIETZSCHE *apud* ALVES, 2004) a primeira tarefa da educação deveria ser ensinar a ver. Segundo Nigris (2018), para ver precisamos reaprender a sentir, a nos permitir reencontrar uma admiração antiga pelas coisas de todo dia. Para Madalena Freire (2008) a observação é a ferramenta básica neste aprendizado de construção do olhar sensível e pensante, olhar que envolve atenção e presença.

Ao falarmos de formação de professores, também estamos falando de processo, continuidade e experiência, pois se faz necessário resgatar as memórias do professor, especialmente as da infância, para que ele possa reconhecer através de suas lembranças os significados de suas vivências e escolhas. Partindo desse ponto, ao tomarmos contato com nossas memórias, percebemos que, na maioria das vezes, as vivências da infância influenciam na postura que tomamos às experiências das crianças, especialmente em relação ao brincar livre nos espaços de liberdade e natureza. Se conseguirmos acessar a nossa criança interior, abrimos nossa lente interna e começamos a olhar as coisas com o coração.

Nesse sentido cabe refletir sobre o papel do educador na escola e da escola com o educador: papel que deveria ser de oportunizar encontros e descobertas, de observar e contemplar juntos, o vento, a chuva, o canto de um pássaro, o inusitado, que valorize o lúdico, o simbólico que desenvolva o talento brincante adormecido na visão pragmática cotidiana. Que proponha viver do lado de fora, nos reconectando com a natureza, matriz da vida para que este no seu fazer “seja cada vez menos controlador e cada vez mais observador” (BARROS, 2018, p.57)

Para nos movermos nessa direção, é indispensável superar a dualidade corpo-mente, a dicotomia entre o tempo do fazer e o tempo do pensar, que caracteriza os velhos esquemas de pensamento segundo os quais as emoções e os afetos representam unicamente um obstáculo à aprendizagem” (NIGRIS, 2018, p.140).

Desta forma, uma prática pedagógica de desemparedamento requer disponibilidade e tempo de relação. O educador é aquele que desperta o desejo da criança de ser e estar no mundo, de conhecer, de pesquisar. É aquele que escuta, observa e acompanha, atentamente o percurso que a criança faz “facilitando-lhe as ocasiões de encontro com o outro” (RIMONDI, 2003, p.39). Vale ressaltar que para o exercício dessa prática, se faz necessário despir-se da visão estereotipada de infância e de criança, para que possamos ver e escutar o real e não o que temos na nossa imaginação ou apenas o que sabemos. Precisamos estar abertos para ver e ouvir o outro, no que a criança é, partindo de suas hipóteses e do seu pensar. Também ressaltamos que a documentação pedagógica se torna uma ferramenta de trabalho importante para que os educadores possam rever suas condutas e práticas cotidianas. Aprender a ver com o coração implica disponibilidade para o outro e reconhecer que educação se faz no coletivo, na troca, no grupo. Educação é antes de tudo relação.

Observar as práticas dos educadores da escola Pedra da Gávea e compartilhar com eles as observações descritas, sejam estas escritas, fotografadas e/ou filmadas, foram uma das estratégias da formação continuada de professores no período de agosto a novembro de 2017 e de janeiro a julho de 2018. As trocas entre os educadores, nas reuniões de formação, uma vez por semana, com duração de uma hora e meia/duas horas, em grupo, e o exercício de dialogar com a teoria, atravessados pela nutrição estética, a natureza e a arte, colaboraram para uma formação mais inteira e uma mudança de comportamento de todos os atores da escola, nas ações cotidianas e nas interações com as crianças e adultos. “Ver e escutar fazem parte do processo de construção desse olhar” (FREIRE, 2008, p.45).

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores foi desenhada sobre algumas questões que serão levantadas e discutidas a seguir: o brincar livre em espaços de natureza, a ocupação do espaço público, a educação estética, a alteridade da infância, o cotidiano que promovemos as nossas crianças, a nossa concepção de sociedade, as crianças como produtoras de culturas e o estreitamento de laços entre família, escola e comunidade.

Vale ressaltar que não se trata de uma receita ou solução, longe disso, se trata de uma busca por uma vida mais inteira, ética e sensível, que respeite toda a forma de ser e estar no mundo, do micro ao macro, de uma prática estética/reflexiva sobre nosso papel na sociedade e sobre a nossa responsabilidade social-política-educacional em relação aos direitos das crianças e de todos como sujeitos.

### **3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTICA**

“Os gregos diziam que a maravilha é o início do saber e quando paramos de maravilhar-nos, corremos o risco de parar de saber”. (ERNEST *apud* NIGRIS, 2014, p.137).

Segundo Edgar Morin (2016), ao buscarmos prazer e maravilhamento, o sentimento estético nos coloca em estado alterado, que ele denomina poético em contraponto com o prosaico, o qual considera o que é feito sem prazer nem maravilhamento. Partindo dessa premissa, o desafio da formação de educadores seria o reencontro com o prazer e com esse estado poético de comunhão com a vida.

No entanto, o momento político educacional do país é um desafio a mais para uma formação integral, seja pelo estado de medo e letargia em que a sociedade se encontra ou pela educação autoritária que fomos formados e que, muitas vezes, nos impede de assumirmos a responsabilidade por nossa própria aprendizagem, enquanto autores do processo, rompendo com a alienação cotidiana. Ser autor da sua aprendizagem requer coragem e disponibilidade, movimentos raros na vida contemporânea. Acrescido a isso, enfrentamos a falta de recursos financeiros e a dificuldade do estado e grupos de investidores (de escolas privadas), reconhecerem a necessidade de promoverem aos educadores, espaços de pesquisa e estudo, durante os turnos em que trabalham, remunerando-os. Mesmo que ainda com um movimento simbólico, conseguimos articular dois dias de formação continuada, no retorno das férias de julho de 2017, com toda a equipe da escola. Da portaria ao departamento financeiro, passando pela infraestrutura e setor de alimentação, inspirados no poeta Manoel de Barros, promovemos uma caminhada, com todos os atores da escola que saiu da unidade da Barrinha I, até a clareira da Pedra da Gávea, no encontro de trilha e cachoeira, como primeiro passo para o movimento de uma formação ética e estética.

O engajamento coletivo da ocupação do espaço público, assim como o reencontro com a natureza são premissas conceituais importantes no fazer pedagógico da escola. Diante desse cenário, com objetivo de sensibilizar e promover o maravilhamento, que implica um “olhar de presença e atenção, de quem admira e contempla a realidade” (FREIRE, 2008, p.45), dividimos os cento e vinte funcionários em seis grupos de caminhada, acompanhados por

biólogos da Ecobé, parceiros no trabalho com a escola, para um Dia de Floresta<sup>7</sup>. Divididos em pequenos grupos, com propostas que inspiravam o olhar, a escuta, a solidariedade e o partilhar de impressões, trilhamos diferentes caminhos e tecemos diferentes impressões do percurso, comemorando a chegada à clareira com a possibilidade e alegria do encontro. Quando o grupo se reuniu, fechamos a proposta do dia com momento de respiração, reflexão, yoga e lanche.

(...)um caminho é ampliar o entendimento do lugar-escola, considerando o sistema de espaços livres e outros equipamentos públicos ou privados da cidade como territórios educativos e parte inseparável dos lugares pedagógicos. Simultaneamente, é possível articular uma rede de saberes que se constituem a partir da formação de uma comunidade de aprendizagem. Nessas comunidades, os saberes de jardineiros, cozinheiros, pintores e de outras pessoas que atuam na escola tomam uma dimensão educativa, e a participação de estudantes em partes desses processos cotidianos pode ser uma forma de ampliar as ofertas de aprendizagens na escola e fora dela (BARROS, 2018, p.49).

Ao fazermos a caminhada, juntos, para explorar e descobrir o nosso entorno, nos deslocamos do lugar de ensinantes para aprendizes. Criamos espaços e condições de escuta e de troca entre adultos, quebramos com paradigmas de hierarquização, pois reconhecemo-nos como pessoas que sentem, criam e pensam. Descobrimos saberes através de histórias e experiências do grupo, humanizando as relações. Relembramos o prazer de estar em liberdade, com experiências diversas ressignificando sentimentos e comportamentos. Abrimos brechas para a tomada de consciência do próprio processo de aprendizagem, enquanto educando e educador. Com maior confiança e conhecimento de si e de outros, como sujeitos cognitivos, motores e afetivos, a trilha foi o primeiro passo para o trabalho de formação do educador pesquisador, que passou a ser desenvolvido primeiramente em pequenos grupos de professores, por unidade e turnos, com duração de duas horas para cada encontro, com foco no cotidiano e espaços da escola e posteriormente no intercâmbio entre unidades com foco nas narrativas da infância através da documentação pedagógica fotográfica e registro escrito de observações e interações de crianças nos espaços.

---

<sup>7</sup> Dia de floresta é o nome que usamos na escola Pedra da Gávea para as visitas mensais dos alunos aos espaços de natureza, públicos, da cidade do Rio de Janeiro. Nas escolas da Zona Oeste nossos encontros são e ocupação é a trilha da Pedra da Gávea. Nas escolas situadas na Zona Sul, nossos encontros são no Parque Lage, Jardim Botânico e Parque da Catacumba.

A educação de qualidade envolve a relação com o outro em prol da melhoria do mundo. Uma educação que nos torne pessoas, que nos humaniza, que se ocupa das coisas simples, do ordinário do comum. Pensar a escola requer conhecer e compreender as relações sociais vividas e expressas nas práticas pedagógicas, repletas de sentidos e significados e processos de interação (KRAMER, 2015, p.1).

Dialogando com Madalena Freire (2014), reconhecemos que o chão da nossa prática é mais do que um espaço, entendendo que nenhum espaço é neutro, ampliamos a forma de nos relacionarmos com o cotidiano, na vida e na escola. Todos os espaços da escola e seu entorno, passaram a ser vistos como educativos e de experiências compartilhadas, “descentrando a função educativa de uma pessoa e convidando todos a serem simultaneamente aprendentes e geradores de cultura” (BARBOSA, 2008, p.35).

Sensibilidade e disponibilidade foram palavras presentes nesses encontros. Durante a busca por um novo fazer pedagógico consideramos que o cotidiano que promovemos para as nossas crianças reflete a concepção de infância e criança que temos e certos do hiato entre a teoria e a prática, o primeiro desafio da formação continuada de professores, no segundo semestre de 2017, foi estreitar laços entre o pensar e o fazer. Como primeiro exercício do movimento exotópico descrito por Bakhtin (2003), acordamos que, ao longo da semana, os professores filmariam o cotidiano das crianças e do seu grupo, com um tripé e máquina digital, nos diferentes espaços da escola. Também registrariam com fotos e observações escritas, interações entre crianças e espaços que considerassem relevantes para discussão em grupo. Ao final da semana disponibilizaríamos em uma pasta online, de acesso restrito a equipe pedagógica, para que eu pudesse observar e selecionar o que considerássemos pontos relevantes, de discussão, e que fizessem sentido para uma reflexão sobre a relação das crianças nos espaços de liberdade, o brincar livre, os tempos e as relações cotidianas.

Assim, a cada encontro semanal, tínhamos fotos, filmagens e registros de observação de interações entre crianças, crianças-espacos e crianças-adultos, pelo meu olhar e pelo olhar dos professores.

Esses materiais foram o foco das discussões em grupo. Vale ressaltar que o objetivo desses encontros não era o julgamento do certo ou errado, pelo contrário, era olhar para o campo, do professor pesquisador, que busca na observação distanciada, sobre as crianças, os espaços e as relações, dar contorno ao sujeito e se permitir contornar, exercitando o olhar para uma escuta sensível que possa ver, ouvir, sentir a visão da criança sobre o mundo para, a

partir desse olhar, dar visibilidade às suas manifestações. Esses encontros abriram um diálogo permanente entre prática e teoria<sup>8</sup>.

Fizeram-se presentes também, nesse processo, as múltiplas linguagens, filmes, literatura infantil, música, culinária, poesia, brincadeiras ao ar livre e artes plásticas como forma de afetar, com afeto, o cotidiano coletivo e trazer leveza, beleza e estranhamento aos encontros semanais e retroalimentaram “estado poético e o sentimento estético há intercomunicação e a intercontaminação” (MORIN, 2017, p.23).

Refleti constantemente quanto ao meu papel de formadora de formadores, tarefa nada fácil, pois exigia ao mesmo tempo flexibilidade, sensibilidade, abertura e capacidade para antecipar mudanças e apoio contínuo à pesquisa dos professores. Foi nos estudos e na experiência vivida nas escolas de Reggio Emília que encontrei respaldo para o meu fazer. “Observação, interpretação e documentação são os processos que convidam ao ‘reconhecimento’ regular entre esses grupos de trabalho, conforme descrevem Elena Giacopini (2007) e Paola Cavazzoni (2000).

Assim, baseada nas teorias e práticas italianas, comecei a me deslocar para o chão da minha prática e me colocar como articuladora de saberes de educadores, crianças, e comunidade, buscando cada vez mais dar autonomia e voz aos professores e atores do processo educativo, promovendo debates ativos, onde sugeria perguntas, apoiava observações e críticas aos processos de aprendizagens, articulando, teoria e prática, através de uma perspectiva reflexiva, ética e estética, do lado de fora, para o reconhecimento das manifestações infantis e da importância do encontro com a natureza nos espaços de liberdade.

Segundo Morin (2017), a arte que se isola torna-se a arte pela arte, a fim de provocar a emoção estética antes de mais nada, mas conserva em si um halo de mistério e de magia. Para Kant, a educação deveria envolver o homem como um todo – um todo, de resto, pouco diferenciado, pois Kant se refere basicamente a duas modalidades de educação: a física e a moral, devendo aquela estar a serviço desta. “O fim de toda educação seria a liberdade; e por liberdade entende-se o poder humano de autodeterminação” (BARBOSA, 2011, p.34).

Olhando e analisando as experiências e os questionamentos das crianças, refletimos com os professores acerca das relações entre teoria e prática e sobre como a tese inicial das crianças se conecta com a investigação que está em andamento. Essas questões devem ser pensadas em relação às áreas e às

---

<sup>8</sup> BROUGÉRE, 2010; CORSINO, 2012; EDWARD, GANDINI, FORMAN, 2016; FREIRE, 2008; JOBIM E SOUZA, 2012; MEIRELLES, 2016; MEIRELLES, 2014; PIORSKI, 2016 (teóricos e bibliografias que nortearam os encontros de formação continuada, semanais, da escola Pedra da Gávea, no período de 2017.2 e 2018.1, sob a minha supervisão e orientação no papel de gestora pedagógica)

habilidades relacionadas e ao problema que as próprias crianças podem procurar solução. O objetivo é descobrir juntos as limitações e congruências, assim como os aspectos que podem ou não emergir no trabalho das crianças ao longo do desenvolvimento da experiência educacional (CAGLIARI, et al, 2017, p.147).

Neste sentido passamos a pensar na participação das crianças nos planejamentos do cotidiano e como suas manifestações e culturas são expostas no espaço escolar como possibilidade de fortalecimento e reconhecimento de ideias e de saberes. Abrimos um espaço de escuta, uma escuta mais sensível ao outro, que se conecta. Escuta como verbo ativo, que interpreta e produz sentido. Escuta de emoção e silêncio, pausa e incertezas, mas especialmente de confiança, partilha e reflexão.

Ao escolher trabalhar com a fotografia para realizar a documentação pedagógica, inspirados nas práticas das escolas da infância de Reggio Emília, assumimos a responsabilidade de aprofundarmos o nosso conhecimento sobre estética na dimensão poética da infância e nos tornarmos pesquisadores desses processos de aprendizagens, junto com as crianças.

Diante da perspectiva de documentar o cotidiano nos deparamos com algumas indagações: o que é documentar? Para que documentar? O que e como fotografar? Por que a documentação ajuda na organização dos espaços e tempo da escola?

Ao nos debruçarmos sobre essas questões, que envolvem as práticas de documentação pedagógica, na perspectiva italiana, sentimos necessidade de refletir mais sobre o papel da escuta. Como torna-la visível e audível? De que forma as narrativas e expressões das crianças, fossem elas verbalizadas ou não, estavam presentes ao pensarmos o planejamento? Até quanto as manifestações infantis eram utilizadas como premissa para determinar a organização dos materiais e tempos cotidianos? Como incluir o brincar livre com e na natureza? Como lidar com os riscos que os ambientes naturais por si só oferecem?

Nesse ponto percebemos que por mais que já esteja em nossos lábios o discurso sobre a escuta das crianças, muitas vezes, esse discurso não foi por nós digeridos e engolido e por essa razão, habita a superfície de nossas ações e nos cega quanto aos direcionamentos que, de fato, tornam o cotidiano infantil adequado e respeitoso as infâncias. Por que isso acontece? Como mudar esse paradigma?

Também as professoras e professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar

com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender ou responder às iniciativas infantis (BRASIL, 2009, p.7).

Os estudos sobre o conceito de alteridade e dialogismo de Michael Bakhtin (2003), se fez necessário e tornaram-se aliados na busca por uma prática de estranhamento às diferenças, em consonância com a educação estética, que nos fazem ser capazes de interrogar nossas ações. Pela relação alteritária e dialógica, somos capazes de aprender a aprender, vendo o mundo em uma perspectiva que não é nossa e que, exatamente por isso, enriquece, amplia nossa visão de mundo e nos transforma. Desta forma, o aprofundamento dos estudos de Bakhtin e o conceito de exotopia estiveram presentes e foram pauta de discussão em muitos encontros de formação continuada e no percurso do compartilhamento das documentações pedagógicas, como pesquisa, realizadas pelos educadores da escola.

As crianças são especialistas em demonstrar a forma mais completa de escuta, pois a relação que as crianças pequenas travam com o mundo, exemplifica de forma simples a intensidade na qual elas se dispõem a entender e compreender tudo ao seu redor. De todo modo, muitos são os desafios na hora de transformar toda essa reflexão em ação. Dentre eles ouvir a si próprio e ao outro, em tempos próprios, para ver e ouvir o que nem sempre é audível a todos, abster-se de julgamentos e preconceitos, permitir que o movimento de alteridade seja pleno e que de fato a escola seja um espaço democrático e compartilhado, sem hierarquização.

Segundo Jobim e Souza (2012), a construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro, criando, desta forma, uma linguagem que permite decifrar mutuamente a consciência de si e do outro no contexto das relações sociais, históricas e culturais.

O outro nos contorna, pelo olhar do outro eu me vejo e vejo o que ele jamais verá. Nesse sentido nos perguntamos: mais do que possibilitar conhecer, a documentação nos ajudaria a saber ser? Seria a documentação pedagógica o elo entre a prática do olhar sensível para uma escuta visível (VECCHI, 2017)? Como a documentação pedagógica atua no processo de trazer a consciência de si e do outro? Seria ela capaz de entrelaçar a educação estética, o ser e o fazer, a teoria e prática pedagógica?

### **3.2.1 DIA DE FLORESTA, A ESCOLA COMO LUGAR DE ENCONTRO COM A NATUREZA.**

O Dia de Floresta é parte de um projeto de imersão na natureza. Ele nasceu na escola Pedra da Gávea da observação das crianças nos momentos de brincar livre e do incômodo que sentíamos em perceber o distanciamento, cada vez maior, das crianças, na escola, com a natureza e com suas culturas. De certa forma, os registros e observações feitas e levadas para as reuniões de equipe eram os primeiros passos também para o caminho da prática da documentação pedagógica que, mais tarde, se tornaria um recurso importante para repensarmos os tempos, espaços e relações cotidianas da escola e comunidade.

Começamos a observar que os quintais da escola muitas vezes não eram explorados na sua potencialidade, que os brinquedos eletrônicos e bonecos falantes passavam, cada vez mais, a serem as opções escolhidas de novidades trazidas de casa e que as fantasias de princesas, cada vez mais elaboradas e cheias de apetrechos e recomendações, limitavam as brincadeiras e os movimentos livres das crianças. Também observamos que, mesmo preparando um espaço investigativo, era comum algumas crianças demonstrarem resistência para colocar os pés na terra e lama ou as mãos nas tintas. Às vezes, resistiam até em tirar os sapatos e as blusas, preferindo não brincar com água ou correr. Criar, inventar, saltar, mexer na água, cavar buracos na areia e lama, subir no escorregador e na rede de escalada, assim como contemplar uma formiga, ou brincar com materiais desestruturados, eram cada vez menos opções das crianças.

Aliado a esse cenário, mais famílias nos procuravam para conversar sobre a opção da escola do não uso de aventais para as pinturas e investigações com tintas, cada vez mais recebíamos bilhetes sobre o uniforme manchado ou que as crianças chegaram com alguma areia no sapato ou que comentou que passou a tarde/manhã descalço. Na visão de muitas famílias isso era descuido, não infância. Mas, nosso espanto não se limitava apenas às famílias e crianças. Ao olharmos com reparo nossos registros fotográficos e filmagens, desses momentos, também começamos a observar os movimentos dos educadores, as relações que eles demonstravam com os espaços e crianças. Constatamos e tomamos consciência que muitos se mostravam desconfortáveis nesses espaços e propostas, por motivos diferentes (preocupação com a cobrança das famílias, pela visão pragmática contemporânea, por não ter repertório dessas vivências na infância etc.). Por isso tinham dificuldade de explorar os diferentes ambientes da escola, se limitando aos espaços fechados, de controle corpóreo. Eles

emparedavam as crianças e isso dificultava o convite e a autorização para o brincar livre. Corpo e mente estavam separados, institucionalizados e dessa forma não conseguiam oferecer alternativas às telas e eletrônicos, nem apontar caminhos e refletir sobre a potência criadora do brincar, linguagem essencial das aprendizagens das crianças. Como formar professores brincantes? Como reconectá-los com a natureza?

Com o nascer da unidade da Pedra da Gávea de Ipanema, devido à sua localização, escondida entre prédios, no coração de uma cidade, na zona sul do Rio de Janeiro, essa realidade se intensificou. Cogitaram não ter terra nem quintal de areia na escola, colocar aventais nas crianças e reduzir o acesso delas a materiais que pudessem as desarrumar ou sujar, pois questionavam, como as crianças poderiam sair da escola de Ipanema e caminhar na rua “não cuidados”? Mas o que é cuidado? Certos de que a concepção de infância que temos, reflete o cotidiano que promovemos às nossas crianças, decidimos investir em um projeto de imersão na natureza que objetivava reconhecer o brincar livre como matriz estruturante das manifestações infantis. Começamos a perceber que se fazia urgente e necessário uma reconexão com os espaços naturais e com o pilar de ecologia, citado e descrito no nosso PPP. Precisávamos empreender uma proposta de reconexão não apenas das crianças, mas de toda a equipe e famílias. Assim nasce o Dia de Floresta e a prática da documentação pedagógica na escola, porque foi pelo registro das observações das crianças (escritos, filmados e fotografados) nesse projeto, que começamos a aprender a ver e ouvir as crianças e a refletir e entrelaçar a teoria e a prática objetivando dar voz às manifestações infantis.

Optamos, primeiramente, por fazer um projeto piloto do Dia de Floresta, na unidade da Barrinha, da educação infantil, por dois motivos: o primeiro porque a escola de Ipanema estava recém-inaugurada e atendia, naquele momento, apenas bebês de 1 a 2 anos. Segundo pelo fato da unidade da Barrinha estar situada aos pés do grande “gigante adormecido”, a subida da trilha da Pedra da Gávea, também nome e identidade da escola, portanto, carregada de afetos por todos que ali habitam. Sua trilha é a extensão do nosso quintal.

Esse projeto de imersão à natureza não se restringiu ao Dia de Floresta, ele permeia três eixos: explorar ambientes naturais com espaço verde e trilhas; a ocupação do entorno da escola; formação reflexiva sobre infâncias para a toda a comunidade. Vale ressaltar que apenas o Dia de floresta foi um projeto piloto da unidade Barrinha, todas as outras ações foram práticas que permearam as escolas da zona sul e oeste.

Desta forma, passamos a ocupar as praças (Raoul Wallemberg na Barrinha, Pomar no Jardim Oceânico e Nossa Senhora da Paz, em Ipanema) com atividades de yoga pais e filhos,

rodas de música e socialização entre famílias, com piqueniques e brincadeiras. Também abrimos a escola para rodas de conversa e cine debates, em parceria com o Instituto Alana, do Criança e Natureza e Território do Brincar.

O primeiro passo para implantar a prática do Dia de Floresta foi a formação de educadores da escola e dos pais dos grupos de crianças de 4 a 6 anos que iniciariam o projeto. Acreditamos precisávamos dar a eles mais do que palavras, precisávamos também resgatar o prazer de estar em liberdade em um ambiente natural, precisávamos mobilizá-los. Para isso, antes de levarmos as crianças, decidimos que precisaríamos levar essas famílias à floresta, sem os filhos, para depois conversarmos sobre desemparedamento das crianças e a importância do risco controlado que só os ambientes naturais propiciam. Precisávamos de aliados que sementeassem, entre a comunidade, a boa prática e o prazer de estar do lado de fora.

O grupo que iniciou o projeto era composto de trinta crianças e dez educadores. Dentre eles coordenadores, professores regentes, professor de inglês e psicomotricidade e auxiliares. O trabalho com crianças e adultos começou desde a pesquisa do trajeto e reconhecimento do espaço em torno, o tipo de roupa mais adequada para atividade, a mochila e pertences necessários para o dia e o significado das palavras clareira e trilha. O que encontraríamos pelo caminho? Como compartilhar o que encontraríamos com todos da escola? O que fazer nesse lugar? Essas foram algumas das muitas perguntas feitas pelo grupo de crianças antes do primeiro Dia de Floresta. Muitas outras perguntas vieram depois e até hoje reverberam dentro e fora da escola. Na maioria das vezes não temos as respostas e essa é a melhor parte.

O projeto piloto nos deu muitos contornos e nos apontou caminhos para uma prática possível de desemparedamento da infância. A trilha e a clareira da Pedra da Gávea passaram a ter vestígios das crianças, mostrando que estiveram por lá brincando e explorando seus encantos e espantos. Das experiências vividas pelos adultos e crianças, nasceram novas ideias, rituais e projetos que se integraram àquele espaço, dentre eles um teatro a céu aberto das lendas da floresta que as crianças apresentaram às famílias.

Atualmente nosso Dia de Floresta acontece mensalmente, com as crianças a partir dos 3 anos, em todas as unidades e ampliamos nossas trilhas para além da Pedra da Gávea. Em 2018 ocupamos novos territórios da nossa cidade, como Parque da Catacumba, Parque Laje e Jardim Botânico.

É importante ressaltar que ainda não é fácil fazer acontecer esse projeto. São muitos os fatores de resistência que encontramos no dia a dia, desde a falta de segurança pública da

cidade do Rio de Janeiro, a pressão e resistência das famílias, o custo financeiro das saídas da escola, e a falta de formação da comunidade. Entretanto, encontramos inspiração e força para continuar a trajetória ao observarmos nossas crianças mais saudáveis e ao ouvirmos pequenos relatos de maravilhamento de quem vive ou viveu essa experiência, de que essas pequenas ações transformam modos de vida, para melhor, de crianças, adultos, pais, educadores e comunidade. Como quando Olivia de 3 anos, com uma lupa na mão, ao observar a natureza em seu entorno, olhou para professora e disse: - “Lu, vem olhar comigo!” e ofereceu a sua lupa para a professora.

Nesse exemplo, a praça mais próxima da escola da Barrinha atualmente é espaço de encontros de famílias, brincadeira e descanso de funcionários na hora do almoço. Temos até uma rede entre árvores. Funcionários criaram um grupo de caminhadas e trilhas por pontos turísticos da cidade e se encontram no fim de semana para essa prática. Palestras sobre alimentação e nutrição acontecem em todas as unidades da escola, com parcerias entre famílias e a nutricionista da escola. Em 2018, iniciamos às segundas-feiras a prática de yoga, gratuita, para adultos que uma mãe de aluno ministra, ao final do turno. Funcionários se encontram em pontos comuns da cidade para ir e vir do trabalho caminhando por um trecho, em grupo, para melhorar a saúde se sentindo mais seguros.

Sabemos que ainda é muito pouco, mas que é possível. Quando trazemos a consciência para todos os envolvidos no processo do senso de comunidade e pertencimento, ganhamos força e coragem para enfrentar desafios e somos presenteados com a manifestação dos saberes genuínos das nossas crianças que nos ensinam, diariamente, que viver e conviver deveria e pode ser simples. Essa semana tive o privilégio do encontro com a Luíza na entrada da escola e ela é um desses exemplos da força das manifestações infantis e de seus saberes. Luíza<sup>9</sup> tem 3 anos e seu grupo participaria nessa semana do seu primeiro Dia de Floresta. Na hora da entrada a mãe chega com a filha e pede para falar com a professora sobre nossa saída para o Parque Laje.

Mãe – “Estou muito preocupada em deixá-la ir sozinha no passeio da escola. Posso ir com vocês?”

Antes que a professora respondesse, a Luíza diz: - “Mãe, é um passeio da escola. Eu quero ir sozinha, com meus amigos”.

Mãe - “Você não quer que eu vá com você?” Diz a mãe com espanto.

---

<sup>9</sup> Nome fictício utilizado para preservar a identidade da criança e sua família.

Luíza - “Não”. E em seguida dá a mão para amiga que passa, sorri e entra na escola sem olhar para trás.

A professora sorriu para a mãe e acompanhou as crianças. Eu acolhi essa mãe, mas com o coração fortalecido, pois esses pequenos presentes que recebemos das crianças no cotidiano é que nos dão força para continuarmos a caminhada, apesar dos percalços.

Como diria o ditado popular de autor desconhecido “guie uma criança por um caminho, mas guie-se por ela de vez enquanto”.

## 4. A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.

Somos como arqueólogos que regressam ao entardecer com os seus tesouros e ao reler seus manuscritos e anotações, não só tratam de localizar esse sujeito ou objeto dentro de um contexto tempo/espaço, de vinculá-lo a uma cultura, como também descobrem sua própria relação com esse sujeito ou objeto e entrelaçam seu destino com eles (MALAGUZZI, 1999).

A documentação pedagógica é uma ferramenta poderosa que permite o encontro entre o olhar sensível do educador e as manifestações das culturas infantis, elas dão visibilidade aos saberes cotidianos das crianças e são potentes agentes transformadores desses cotidianos. Sua prática ressalta que educação se faz no coletivo, na troca, na inteireza. “Garantir que a criança escuta e se escuta é uma tarefa primária da documentação” (RINALDI, 2010). A documentação também nos convida a pensar sobre tempos, espaços e relações na escola, ampliam nossa imagem sobre as infâncias, muitas vezes enraizados de preconceitos, apurando nossa visão e escuta sobre nós e sobre as crianças. Segundo Rinaldi (2010), “a documentação pedagógica é um instrumento privilegiado da *Pedagogia da Escuta*, pois nos convida a registrar processos construtivos que as crianças realizam e que vão desenvolvendo ao longo de uma proposta pedagógica”. Além disso possibilita um processo de discussão pública, participação democrática e ação política que se firmam nas diferentes visões de todos os agentes educativos participantes desse processo: educadores, diretores, coordenadores, especialistas, famílias e espectadores.

Segundo Benjamim (1986, p.15), no futuro o analfabeto não será quem não sabe ler, mas será quem não sabe ver fotografias. Dialogando com esse pensamento de Benjamin me pergunto, como planejar o tempo e o espaço a ser fotografado? Como transformo o que vejo em documentação? Como formar educadores capazes de registrar, ler, revisar e avaliar as imagens fotografadas para que se tornem documentações pedagógicas?

Considerando que a máquina fotográfica é a extensão do nosso olhar e que não há educação sem política questionamos: há fotos neutras sem intenção humana? Podemos considerar que a fotografia está dentro de nós? Ao atingirmos a capacidade de ter um olhar sensível conseguiremos localizar nossa “câmera interna” e com ela capturar a natureza das ações das crianças e suas manifestações? Estará na estética a chave para o acesso a nossa câmera interna?

Segundo o filósofo Flusser (2011), “a máquina é um brinquedo” ela permite experimentações. Desta forma o professor precisa brincar com seu brinquedo, fazer experiências, criar intimidade com o objeto, exercitar sua curiosidade para que a máquina fotográfica não seja mais uma simples ferramenta, mas a extensão de seus olhos, do seu corpo, dos seus sentidos. Somente dessa forma conseguiremos realizar uma documentação pedagógica que dê visibilidade à pesquisa das culturas da infância.

Para que isso seja uma realidade possível, não basta o acesso às melhores tecnologias, muito pelo contrário. Faz-se necessário uma formação continuada de professores que contemple também a educação dos sentidos, das emoções, da intuição e da fantasia. Um professor que reconheça a brincadeira como matriz estruturante da infância e que se reconheça como um ser brincante. Que seja capaz de se reconectar com suas infâncias e linguagens. Na compreensão de Jerome Bruner (2008, *apud* GOBBI e PINAZZA, 2014, p.31), “a maior parte de nossos encontros com o mundo não é um encontro direto. Ele considera a importante mediação do meio linguístico na captura das ‘realidades’ do mundo, um mundo que emerge para nós como conceitual”.

(...) a fotografia é capaz de revelar, na imagem, detalhes e aspectos surpreendentes do movimento que o olho humano é incapaz de perceber. E, também, nos leva a imaginar, a criar, a pensar e a repensar sobre o que não está imediatamente revelado na imagem. Como imagem, revela, insinua e oculta; como objeto, fala e nos seduz a buscar a narrativa que falta, o dito e o não dito (LOPES; GUSMÃO; PORTO, 2013, p. 114).

Sendo assim, podemos refletir que o que difere um registro fotográfico de uma documentação pedagógica é o resultado da partilha e da troca de visões e alternativas dos processos vividos, entre crianças e educadores, intermediada pelas linguagens. No mesmo caminho pensamos que as culturas da infância precisam ser interpretadas por crianças e adultos, que vivem as culturas, para que estas tenham um papel constitutivo na realidade social.

Essa visão constitutiva da realidade social nos convida a pensarmos sobre a importância de olharmos as realidades do chão das escolas brasileiras e de conhecermos a nossa história de educação, assim como os documentos que norteiam os currículos da infância no Brasil. Somente dessa forma poderemos dar às nossas crianças instrumentos que serão atemporais e que permitirão avançar para além de seu tempo e mundo social, inovando, criando e transformando suas próprias culturas.

A cultura se encontra em um constante processo de ser recriada à medida que é interpretada e renegociada por seus membros(...) (...) a cultura é tanto um fórum para à negociação e renegociação de significados e para a explicação de ação quanto um conjunto de regras ou especificações para a ação (BRUNER, 2002, p.129).

Reconhecendo as culturas da infância como especificações para a ação e a necessidade de revermos nosso cotidiano na escola observada, como dito anteriormente, optamos por documentar nossa prática através de registros escritos de observação das crianças em interações na escola e por fotografar/filmar, primeiramente, os espaços de brincar livre em diferentes contextos e ambientes, priorizando os espaços de liberdade de ação e movimento livre onde as crianças fossem protagonistas.

Nosso intuito era registrar um conceito cultural e histórico do nosso tempo, de um lugar, de um grupo e da sociedade. Uma visão de pesquisador que através do olhar sensível registra um momento de aprendizagem gerado pelos acontecimentos cotidianos em um processo de experiências e descobertas e depois propõe discussões e reflexões sobre as suas práticas e sobre as culturas da infância, com as crianças e adultos, desvelando e interpretando questionamentos pelas imagens registradas. “A documentação não é apenas interpretável, mas também interpretação, uma documentação eficaz requer um vasto exercício de leitura para transformar-se em um material aberto, acessível, disponível, ou seja, legível” (RINALDI, 2010).

Foram inúmeras as dificuldades encontradas por nós para iniciar a prática de documentar, desde fazer as escolhas do que registrar, abrir um diálogo entre as observações e as teorias que respaldam nosso PPP, reconhecer aprendizagens no brincar e movimento livre (especialmente das crianças de 1 e 2 anos) até nos colocarmos no lugar de professor pesquisador de humanidades capazes de “experimentar o estranhamento não como ruptura, mas como possibilidade de aproximação, como a possibilidade de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações” (VELHO, 1978, p.45).

Por sua vez, compreender as relações no cotidiano da escola, seus tempos e espaços e abrir uma reflexão sobre as manifestações infantis, suas culturas e linguagens, exigiam pensar em aspectos metodológicos da pesquisa. “O eixo da pesquisa desloca-se da explicação, produto de uma só consciência, para a compreensão, que é justamente a produção de sentido com base nos signos presentes em todos os atos humanos e recriados nas interações”

(SANTOS e CORSINO, 2009, p.138). Portanto uma das estratégias utilizadas foi me colocar em campo, como pesquisadora da infância e participar ativamente desse processo de praticar a documentação pedagógica, junto com a equipe, construindo, em grupo, um novo olhar sobre nosso dia a dia.

A seguir descrevo as situações observadas em campo por mim, em momentos de interações de crianças no cotidiano da escola Pedra da Gávea de educação infantil e discutidas com os educadores nos encontros de formação continuada. O ponto de partida, dos encontros, foi costurado pelas discussões metodológicas e teóricas, pela nutrição estética para sensibilização dos professores e depois para a análise dos cadernos de campo com registros fotográficos e escritos das interações e relações das crianças e adultos.

Inicialmente os gestos, falas e movimentos dos professores nos causaram estranheza e incômodo pois demonstravam autoritarismo e contenção e eram incoerentes com os discursos cotidianos sobre a prática pedagógica proposta. Este desconforto fez com que reorganizássemos a proposta inicial da formação para uma revisita em nossas memórias e infâncias para depois olharmos para os outros. Acreditando que se deslocar do lugar comum é um exercício contínuo de autoconhecimento ainda observamos que nos registros dos professores se revelam contradições e afetos, pontos de tensão e mudança, que ao longo do processo reconhecemos, refletimos e atuamos para que estreitássemos, cada vez mais, o nosso discurso com a nossa prática. Os nomes das crianças descritos foram alterados para que suas identidades fossem preservadas. Por fim, trago algumas considerações sobre as documentações pedagógicas de alguns educadores, da escola como lugar de encontro com a natureza, espaço e tempo para infância e os desafios do lugar de professor pesquisador, que precisa ter a postura de “olhar, ouvir e escrever”, reverenciados no trabalho do antropólogo Oliveira (1998), para pensarmos uma formação continuada reflexiva, pautada no chão da escola, que considera “o excedente de visão”, a memória e o movimento dialógico de reconhecer e estranhar o familiar (conceito de exotopia BAKTHIN, 1992, 2003), premissas básicas para trazer visíveis as culturas da infância a comunidade como fator de mudança social e política.

#### 4.1 AS LATAS E SUAS MATERIALIDADES.

As educadoras convidam um grupo de 6 crianças de 1 a 2 anos de idade, para irem ao atelier vivo<sup>10</sup>. Ao chegar as crianças encontram latas de leite pintadas de branco, com tampa, em cima de uma grande mesa baixa. A educadora convida as crianças a olharem as latas:

*Educadora – “Olha o que temos em cima da mesa, latas!”*

As crianças começam a se organizar perto da mesa, umas sentam nas cadeiras baixas da mesa e outras permanecem em pé.

*Educadora – “Vamos pintar as latas?”*

A educadora começa a colocar pincéis sob a mesa, de diferentes formatos, como trinchas, batedores e rolinhos, depois começa a colocar tintas coloridas, em bacias pequenas, espalhando-as. A cada cor de tinta ou material colocado a educadora explica a sua ação.

*Educadora – “Uma trincha, um rolinho! Agora vou abrir a tinta azul e colocar na bacia. Quem vai querer pintar com essa cor?”*

As crianças começam a explorar a lata e os materiais expostos. Rolam a lata, batem com os pincéis, exploram as cerdas da trincha com as mãos.

Pedro pega a lata e joga no chão. A lata faz um barulho. Ele para, olha, se assusta e depois ri. Em seguida pega a lata e a joga novamente. Este movimento chama a atenção da Manuela que logo vai ao seu encontro. Rapidamente uma educadora convida as crianças a retornarem ao espaço de mesa e a explorar os materiais dispostos. Manuela senta na cadeira perto da mesa e pega uma lata que foi colocada em pé na sua frente. Ela vira a lata e a rola para frente onde Pedro está sentado.

*Manuela – “Pega! Oh! “*

*Pedro – “Caiu! Bum! “*

Pedro e Manuela acham graça da lata que rola e cai no chão fazendo mais barulho. Chega a educadora, pega a lata e a coloca na mesa, senta ao lado de Manuela, em frente ao Pedro e começa a mexer na tinta verde.

*Educadora – “Olha a tinta verde, vamos passar a trincha e molhar na cor verde? Vamos pintar a lata?”*

---

<sup>10</sup> Atelier Vivo é um espaço de encontros de crianças e adultos na escola onde as exposições de artistas plásticos ficam expostas, assim como diversos materiais de artes plásticas e visuais. Nesse espaço as múltiplas linguagens se fazem presentes seja pela música ou movimento do corpo com a psicomotricidade, capoeira, ballet. O Atelier Vivo está para nós (Pedra da Gávea), assim como a praça está para as escolas italianas de Reggio Emília.

As crianças insistem em explorar os materiais expostos. A criança começa a passar a mão nas cerdas da trincha molhada de tinta verde, explorando o material. Ela larga a trincha e começa a esfregar uma mão na outra e estas começam a ficar pintadas e molhadas de tinta. Outra criança pega um batedor e começa a batucar na lata, sem molhar na tinta, explorando o barulho. Pedro vira a sua lata, olha para a Manuela, sorri e empurra a lata para ela. Manuela segura a lata com as mãos de tinta verde e a empurra de volta, deixando as marcas de sua mão, molhada de tinta, no objeto. Quando o adulto consegue identificar o interesse das crianças começa a virar a tinta das bacias na mesa e a passar a mão na tinta, pintando a mesa com as cores e convidando as crianças a fazerem o mesmo movimento. Quando o adulto consegue ficar no lugar de observador das ações e interesse das crianças começa a retirar os pincéis e bacias da mesa abrindo espaço para a exploração da tinta com as mãos.

*Educadora – ‘Vamos brincar com a tinta? Vamos brincar com as latas?’* A educadora começa a bater nas latas e a rolar as latas sob a tinta:

*Educadora – ‘Olha ela faz barulho! Vamos fazer barulho! Vamos rolar as latas? Vrum! Segura a lata Tomás, rola para o amigo!’*

As crianças olham atentas para educadora e alguns começam a bater nas latas com as mãos sujas de tinta, outros começam a rolar as latas um para o outro. Manuela e Pedro partilham da brincadeira com uma única lata e entram em um jogo de risadas e olhares. Um grito, um sorriso, rola a lata. Um grito, um sorriso, rola a lata. Algumas crianças começam a se dispersar e são convidadas a lavar as mãos. A educadora se dirige ao lavatório com três crianças e as ajuda a lavar as mãos enquanto a educadora auxiliar começa a narrativa da história *Cadê meu travesseiro*, de Ana Maria Machado. Pouco a pouco, as crianças que já haviam lavado as mãos vão se aproximando da contação de histórias e ocupando um lugar próximo à educadora.

Nessa observação podemos dizer, segundo a teoria de Piaget, que as crianças se encontram no estágio sensório motor ou prática (anterior a linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade (PIAGET, 1976, p.13). A evolução do espaço prático é inteiramente solidária com a construção dos objetos e que, ao final do segundo ano de vida, a elaboração do espaço é devida e essencialmente, à coordenação de movimentos, que une este desenvolvimento ao da inteligência sensório motora.

A causalidade e intencionalidade aparecem nos momentos em que as crianças interagem com o objeto (lata), seja batendo e ouvindo o som, sentindo as cerdas do pincel

com as mãos, ou rolando a lata. Ressaltando que nessa fase a criança reconhece as relações de causalidade dos objetos entre si, objetivando e especializando as causas.

Também é por volta desta fase do desenvolvimento que a imitação, sensório motora está em progresso e que a imitação dos sons tem uma evolução semelhante, associando os sons a ações determinadas. Esta fase fica clara na observação I, quando uma criança faz um som ao rolar a lata para outra criança e repete o mesmo som para que o movimento seja refeito.

Esse momento é um exemplo de linguagem espontânea entre crianças, demonstrando as primeiras condutas sociais, ressaltando assim, a influência direta da linguagem na socialização.

Nesta atividade também é possível observar que as crianças constroem suas próprias regras nas interações entre elas e com o meio e, que na maioria das vezes, por conta do tempo e pressa, essa expressão curiosa da criança não é vista pelo educador. Em muitos espaços de creches e pré-escolas, os educadores estão concentrados no produto, dificultando a observação e reconhecimento do processo como aprendizado, esperando que as crianças pequenas apresentem resultados semelhantes. “Quando isso ocorre, a necessidade essencial da criança está sendo desrespeitada pois, nessa fase, ela precisa tocar tudo que encontra, experimentar as diversidades de materiais, explorar o mundo segundo seus próprios desejos e possibilidades e se expressar com liberdade” (FALK, 2008).

O olhar sensível, de maravilhamento das descobertas, permitirá ao adulto ver além, reconhecer o sujeito aprendiz nas suas intrincadas experiências sobre o mundo. Segundo a abordagem Pikler, não se deve esperar que todas as crianças façam a mesma coisa, no mesmo ritmo, ou deixar que elas esperem uma ordem dos adultos para iniciar uma proposta. “Quando é permitido que a criança aja por iniciativa própria, ela vai, inevitavelmente, se deparar com os limites que a realidade impõe” (SOARES, 2017).

Estar atento a estes processos e as iniciativas das crianças, interferindo apenas quando necessário, é colocar a criança no centro do processo de aprendizagem e deixar guiar-se por elas.

Cabe ao educador garantir a integridade física das crianças, sem limitar seus movimentos, mas respeitando seu ritmo interno e promovendo espaços de investigação instigantes que convidem aos movimentos livres, favorecendo a possibilidade de escolhas e decisões das crianças, sobre o que e como agir no mundo, facilitando a construção de identidade e autoestima e fortalecendo os vínculos afetivos com os espaços e grupo.

## 4.2. OS ELEMENTOS NATURAIS E SEUS FASCÍNIOS.

A educadora organiza a sala em cantos de atividades diversificadas para receber as crianças de 2, 3 e 4 anos que frequentam o horário integral da escola no turno da tarde. O espaço está disposto em quatro propostas, mesa com riscadores e diferentes suportes, esteira com livros, espaço delimitado de chão materiais orgânicos como folhas, gravetos, pedrinhas e sementes e mesa com massinha.

As crianças começam a chegar e a educadora apresenta os cantos de atividades e diz que eles podem escolher com o que desejam brincar, lembrando do combinado de quatro crianças por cantos de atividades.

Dois meninos se dirigem ao espaço do chão com materiais orgânicos e começam a mexer nos gravetos. Eles começam a medir os gravetos pareando um a um.

*Caio - "O meu é maior!"*

*Felipe - "Não é não, é o meu. Ele é mais forte."*

*Caio - "Forte não é maior."*

*Felipe - "Forte é maior sim."*

*Caio - "Olha só como o meu é maior"*

Em seguida *Caio* inicia a montagem de uma alavanca com pedrinhas e livros embaixo dos gravetos e bate na ponta do seu graveto, que é mais comprido e fino. O graveto gira para o alto e para frente atingindo uma certa distância. *Felipe* logo se interessa em fazer o mesmo com o seu graveto, que é mais grosso e curto, mas não consegue bater na ponta do graveto para que este gire.

*Caio - "Você tem que bater na ponta para ele voar."*

*Felipe - assim ó. Assim, olha, assim.* E bate no graveto que pouco gira e atinge uma pequena distância."

*Caio - "Com mais força, força de 4 anos."*

*Felipe - "Eu tenho assim."* E mostra a mão com três dedos. Mas meu aniversário é do Batman.

*Caio* retoma a brincadeira de alavanca e começa a experimentar os outros gravetos da cesta quando uma menina se aproxima da brincadeira. *Felipe* continua na tentativa de fazer seu graveto girar, agora tentando construir sua alavanca. Uma nova criança se aproxima de *Felipe*:

*Maria – “Posso brincar?”*

*Felipe – “Uhum.” Felipe balança a cabeça afirmativamente.*

*Maria – “O que você vai fazer? Vou fazer meu avião voar muito, muito, muito longe.”*

*Caio – “É que o meu é maior, chegou até aqui e eu tenho força de quatro anos. O meu é foguete.”*

*Maria – “Vamos ver qual avião da cesta vai mais longe?”*

*Felipe – “Esse aqui!” Felipe entrega o seu graveto a Maria. Maria tenta a primeira vez girar o graveto de Felipe.*

*Maria – “Esse é pesado, não roda muito. Não vai voar. Tem que ser assim, é melhor. Vamos ver esses aqui.” Maria começa a pegar os gravetos mais finos da cesta.*

As crianças começam a parear os gravetos e a cada pareamento separam os que vão usar para a brincadeira de alavanca e os que não vão.

A educadora avisa ao grupo que está na hora de irem para o quintal. As crianças solicitam levar a cesta com os gravetos escolhidos para o novo espaço. A educadora permite, mas orienta que eles tragam de volta o material à sala. Neste momento, a brincadeira chama a atenção de outras crianças da classe.

As crianças se organizam entre elas e carregam a cesta em pares pelos espaços da escola até chegarem ao quintal. Neste momento, em torno de seis crianças estão engajadas a procurar um lugar que possa servir de alavanca no quintal. Encontram uma mesa baixa na varanda. *Maria* tenta equilibrar um graveto pela metade na ponta da mesa. Quando consegue, bate na ponta do graveto que voa bem alto e longe, caindo no chão de terra do quintal.

*Maria – “Aqui. Ele voa!” Maria corre na direção do graveto e faz uma marca no chão de terra.*

*Maria- “Ele voou até aqui.”*

As crianças correm até a mesa e começam a se organizar para também testarem a alavanca. Elas começam a tentar equilibrar os gravetos ao mesmo tempo. Lucas consegue fazer a alavanca e, ao girar o graveto, esse bate em *Felipe*, que começa a choramingar.

*Lucas - “Desculpa amigo. Foi sem querer”*

*Felipe - “Você jogou em mim.”*

*Lucas - “Desculpa tá.” Lucas passa a mão na cabeça do amigo preocupado.*

*Felipe* aceita o consolo do amigo e volta a tentar equilibrar o seu graveto. Ao tentar novamente equilibrar o seu graveto, se coloca a frente das alavancas dos amigos. Neste momento *Maria* faz seu graveto girar e este bate também em *Felipe*. Ele volta a choramingar.

*Felipe* - “Vou chamar a professora. Você jogou em mim.”

*Maria* - “Não joguei não. Você estava na frente do meu.”

*Felipe* - “Não estava não.”

*Maria* - “Você fica passando na frente.”

Enquanto *Felipe* vai em direção a educadora, *Lucas* fala com os amigos:

*Lucas* - “Vamos fazer uma fila para jogar. Eu sou o número um.” Assim cada criança vai falando um número e eles recomeçam a brincadeira de avião e de foguete.

Na brincadeira de alavanca inventada pelas crianças podemos dialogar com a análise de Vigotski (1989) sobre as relações entre pensamento e linguagem e sobre a questão do lugar central que o significado de uma palavra ocupa.

Para este teórico, é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal e linguagem intelectual, pois é a função generalizante da linguagem que a torna um instrumento do pensamento e, desta forma, a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter individual.

Ao nomear o material utilizado para brincadeira de *gravetos* as crianças criam um significado à palavra se unindo ao pensamento verbal. Porém, podemos observar que para cada criança a função do objeto, assim como a relação das crianças com esse objeto trazem a luz o conceito de mediação.

A relação do homem com os objetos é mediada pelos sistemas simbólicos (representações dos objetos e situações do mundo real no universo psicológico do indivíduo), que lhe possibilita planejar o futuro, imaginar coisas (OLIVEIRA, 1992). “Um problema deve surgir, que não possa ser solucionado a não ser que pela formação de um novo conceito (Vigotski 1962:55). Ao se depararem com a situação problema de girar ou não girar o graveto, observamos que um mesmo problema pode ser solucionado de diferentes formas. Segundo Vigotski, há forte ligação entre os processos psicológicos e a inserção do indivíduo num contexto sócio-histórico específico. Para Vigotski, instrumentos e símbolos construídos socialmente é que definem quais possibilidades de funcionamento cerebral serão concretizadas (OLIVEIRA,1992,). Já na perspectiva de Wallon (1988) o ato mental se desenvolve a partir do ato motor. Para ele a linguagem surge dos gestos expressivos e do pensamento.

Os diálogos descritos na brincadeira de alavanca também dialogam com a expressão de ideomovimentos. Segundo Wallon (DANTAS, 1992), o ideomovimento indica o movimento que contém ideias.

Entre os três e seis anos, estágio do pensamento, essa ideia seria uma etapa que sucede a etapa de rejeição (atitudes de oposição), outra de sedução do outro e conciliação (idade da graça) e outra de imitação (toma o outro como modelo). Nessa perspectiva, ressaltamos a importância de garantirmos as crianças a permanência na educação infantil até os seis anos para que estas tenham ao seu dispor espaços pensados e organizados de forma a privilegiar as relações e o brincar livre descritas como eixo principal da pedagogia da educação infantil (DCNEI, BRASIL, 2009).

Também podemos citar a dimensão afetiva e o lugar que ela ocupa nas relações entre as crianças observadas. Para Wallon (DANTAS, 1992) a atividade emocional é simultaneamente social e biológica. Através da mediação cultural (social), realiza a transição do estado orgânico para o cognitivo e racional. A consciência afetiva cria no ser humano um vínculo com o ambiente social e garante o acesso ao universo simbólico da cultura – base para a atividade cognitiva – elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história.

Situações como estas nos fazem refletir sobre o currículo para infância e a concepção dos espaços das creches e pré-escolas. Considerando que as interações e brincadeiras são o eixo norteador das práticas educacionais para infância (DCNEI, BRASIL, 2009) e que é através do meio, do outro e do objeto que apreendemos o mundo e que nos constituímos, possibilitar as crianças mais espaço e tempo para brincar e criar foi uma das primeiras intenções dos educadores da escola Pedra da Gávea após discussão sobre essa documentação.

Segundo Guimarães (2006), a ação das crianças sobre os objetos e nos relacionamentos gera significados, interações, forma de comunicação nem sempre previstas pelos adultos, mas à medida que valorizada por eles, transmitem às crianças a ideia em que o movimento inventivo e autoral é importante.

Refletimos que pular, correr, movimentar-se, dramatizar, dançar, cantar, ler livros de literatura, desenhar, brincar com lama, pintar, observar formigas na terra, ver as nuvens no céu ou escutar os cantos dos pássaros é imprescindível para que as crianças possam expressar suas ideias e emoções e recriarem uma nova realidade. Isso exige deslocamento de olhares e

fazer e incide mudar de uma prática definida por adultos para uma prática que considere as cem linguagens da criança<sup>11</sup>.

É preciso consciência de que ao optarmos por uma educação libertária estamos nos colocando a favor de um fazer pedagógico que não leva em conta apenas o desenvolvimento cognitivo, ao contrário, considera a necessidade de um equilíbrio entre a tríade, cognitivo x afetivo x motor e que seja capaz de ampliar a concepção que as aprendizagens só ocorrem dentro dos espaços escolares, considerando verdadeiramente que uma educação infantil não se faz por uma sala de aula.

Consequentemente passamos a valorizar qualquer espaço da escola, interno ou ao ar livre, assim como os espaços extramuros como as praças e espaços de natureza. “Tudo é potencial território educativo e, portanto, sujeito a acolher a intencionalidade pedagógica (BARROS, 2018, p.29). Incorporar elementos da natureza em diferentes ambientes levando em consideração a necessidade das experiências sensíveis, ricas em sentidos e descobertas que só a natureza favorece foram estratégias de desemparedamento da infância, especialmente na escola Pedra da Gávea, localizada na zona sul do Rio de Janeiro.

#### 4.3 “TODAS AS MÃES VOLTAM”, PENSAMENTO, LINGUAGEM E AFETO.

Em um espaço com crianças de 3 e 4 anos a educadora propõe atividades de grafismo com diferentes riscadores.

Em uma mesa com quatro crianças, duas crianças começam a dialogar sobre os desenhos que estão fazendo. *Ana* de 3 anos e *Dani* de 4 anos.

*Ana* – “Vou desenhar a minha mãe. Ela é grande e tem rabo de cavalo.”

*Dani* – “Vou desenhar a minha mãe também. Ela tem o braço comprido e me aperta assim.” *Dani* larga o riscador e entrelaça os próprios braços entre si.

*Ana* – “Estou com saudade da minha mãe.” *Ana* começa a demonstrar certo desconforto com a lembrança de sua mãe e sua expressão começa a ficar mais entristecida.

*Dani* – “Não fica triste não, ela vai voltar mais tarde, todas as mães voltam.”

*Dani* – “Vamos desenhar mais? Vou pegar mais uma folha.” *Dani* levanta e vai até a estante onde se encontram as folhas de papel dispostas na cesta. *Dani* pega apenas uma folha.

---

<sup>11</sup> Conceito de prática italiana da cidade de Reggio Emilia que considera a escuta como postura fundamental para dar sentido e visibilidade as múltiplas expressões das crianças. Segundo Loris Malaguzzi, a criança é feita de cem.

*Dani - ‘‘Vou desenhar agora o meu pai. Desenha aqui seu pai. ‘‘ Dani desenha o pai e vai convidando Ana a desenhar seu pai também na mesma folha.*

*Ana – ‘‘Meu pai tem barrigão grandão.’’*

*Dani – ‘‘Faz barrigão aqui. Meu pai é pequeno.’’*

*Ana – ‘‘Meu pai é grandão! ‘‘*

*Dani- ‘‘Vamos brincar no quintal?’’*

*Ana – ‘‘Está chovendo!’’*

*Dani- ‘‘A chuva é devagarinho.’ ‘Assim as crianças vão dialogando e compartilhando a folha de papel e o riscador.*

Nesta atividade foi possível observar como as crianças socializam respeitando a cultura de pares costuradas no meio em que estão inseridas. Segundo o sociólogo Corsaro (2011), é na busca por ressignificar o mundo adulto que as crianças criam seu mundo próprio ou da cultura de pares.

As culturas de pares não são fases que cada criança vive. As crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas, crianças, tecem com outras pessoas por toda a sua vida (CORSARO,2011, p.39).

Na concepção de Vigotski, enquanto a criança desenha, a criança pensa no objeto que está representando, como se estivesse falando dele (SMOLKA, 2010). No caso descrito acima as crianças verbalizam e compartilham seus conhecimentos e emoções sobre o objeto imaginado. Elas desenharam o que sabem sobre o objeto, o que sentem e não o que veem.

Através da troca de experiências de linguagem e de afeto, na relação entre as crianças, no momento de grafismo, é possível observar progresso e aprendizagens, não apenas cognitivas, mas emocionais e motoras, refletidas através do desenho apresentado.

Para Vigotski, a mediação seria realizada por elementos que ele distingue em dois tipos: os *instrumentos* e os *signos*. Os *instrumentos* são elementos externos (sociais) que o homem busca com uma determinada finalidade procurando transformar, de forma mais ampla a natureza; e os *signos* são orientados para o próprio indivíduo, na busca de soluções de problemas de origem psicológicas (escolher, decidir, comparar, lembrar, etc...)

Portanto, são as características tipicamente humanas que possibilitam o homem de atuar e reelaborar novos conceitos, interpretá-los e redirecioná-los na interação e relação com o real. (KRAMER, 1997, p.103,104).

Sendo assim, as conversas descritas, dialogam diretamente com duas funções básicas da linguagem segundo Vigotski: *intecâmbio social e pensamento generalizante*. “Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio” (VIGOTSKI, 2010).

A intencionalidade humana é o âmbito, em nós, ao qual ansiamos, sempre retornar, mas que sofre influência devastadora da pressa em nosso tempo. Reconhecemos esse âmbito, tão importante como o recém-nascido em nós – que, como tal, precisa de cuidado e acolhimento. A correria do dia a dia muitas vezes impede que o acolhamos. A pressa evita os contatos mais profundos, as conversas mais intensas, os reais encontros e, assim, impede que aprendamos. Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar (MEIRELLES, 2017, p.79).

Sendo assim, a brincadeira tem papel fundamental no processo de autoconhecimento e criatividade, na trajetória de nos tornarmos plenamente humanos. Se bem observadas, as brincadeiras trazem a real presença, o encontro entre passado e futuro, transformando o tempo no presente momento. Segundo Vigotski (1998) o lúdico torna a possibilidade de enfrentamento do real e das dificuldades, desempenhando papel fundamental no desenvolvimento da criança pois colabora para que estas trabalhem sua relação com o mundo dividindo espaços e experiências. “O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas uma transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responde às exigências e inclinações dela mesma” (Vigotski, 1979, p.12).

As interações observadas incitam uma reflexão sobre os sentidos e significados do brincar. O que comunica a linguagem do brincar? Qual o papel do professor nas interações sociais infantis? As crianças são especialistas na forma mais completa de escuta, pois a relação que as crianças pequenas travam com o mundo ao seu redor, exemplifica de forma simples a intensidade na qual elas se dispõem a entender e compreender tudo ao seu redor.

Nesse processo, a documentação pedagógica atua como contorno de nossas ações e discursos. Ela nos ajuda a romper paradigmas que foram enraizados ao longo do nosso percurso de formação e que necessitam de visão crítica para serem reconstruídos e ressignificados. De todo modo, muitos são os desafios na hora de transformar a nossa reflexão em ação, abster-se de julgamentos e preconceitos; permitir que o movimento de alteridade seja pleno e que de fato seja um espaço de ouvir a si próprio e ao outro em tempos próprios; disponibilidade para ver e ouvir o que nem sempre é audível a todos; optar por duvidar de nossas certezas e desconstruir paradigmas cotidianamente. “A essência do brincar não é um

fazer ‘como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’. Transformação da experiência mais comovente em hábito” (BENJAMIN, 1984, p.102).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tamanho de um espaço para a criança não tem relação só com a metragem dele, mas relaciona-se com a forma como esse espaço é experimentado. Ou seja, o espaço objetivo torna-se “lugar de ...” experiências, relações, criações; torna-se ambiente de vida, a partir das experiências que nele compartilhamos (CORSINO, 2012, p 92).

Segundo Lella Gandini (2017) a escola é uma oficina e um laboratório onde se constrói conhecimento continuamente – não de maneira linear ou progressiva, mas dinâmica, ativa e, frequentemente social. Dialogando com as premissas de Reggio Emília, com base nas observações das crianças em espaços de liberdade, notamos que elas fazem, diariamente, descobertas e invenções nos espaços da escola. Quando este está organizado de forma instigante e convidativa, os movimentos e deslocamentos se tornam naturais, assim como o engajamento coletivo se torna evidente, o que favorece o vínculo, o bem-estar e a harmonia do ambiente. Percebemos que a forma criativa como são organizados os espaços, por parte dos educadores, dispondo materiais e promovendo possibilidade de mudança contínua pelas crianças, oportunizam progressivas aprendizagens sobre a materialidade dos objetos e as relações.

O interesse das crianças pelos sons, imagens, objetos, cores, texturas e miniaturas como diria Gandhi Piorski, (2016), *é um desejo de se intimar com a vida*. Um intimar para conhecer, pertencer, fazer parte, estar junto daquilo que a constitui como pessoa. Sendo assim, as formas materiais surgem para criança como fenômeno vivo, um ser.

Nas reflexões sobre o cotidiano e as propostas realizadas pelos professores na escola Pedra da Gávea, ainda observamos dificuldade de uma prática dialógica onde o lugar das crianças seja de protagonismo nos projetos. Ao mesmo tempo, observamos, com a documentação pedagógica que, mesmo com um planejamento impositivo, as crianças subvertem e abrem espaço para as suas manifestações valorizando os relacionamentos, incorporando no seu fazer o desafio de: escutar e considerar a presença do outro, fortalecendo assim sua percepção de si e a construção de sua identidade, compreendendo, simultaneamente, a diversidade que a vida em grupo promove.

O grande desafio dos espaços de educação para infância está em respeitar o ritmo de cada criança como indivíduo. Na contemporaneidade esse desafio é ainda maior, como já explicitado anteriormente. “O brincar para a criança não é apenas um entretenimento, que

equivale ao ócio do adulto, mas corresponde a sua atividade principal. Brincando a criança conhece o mundo e se apropria dele” (SOARES 2017).

A documentação pedagógica é um processo já internalizado na rotina escolar por parte dos educadores e os registros são utilizados como fonte de pesquisa e planejamento para as novas atividades, reafirmando a importância do olhar individual e do grupo no desenvolvimento e no percurso de aprendizagens das crianças. Assim relata a professora Giselle, responsável por um grupo de crianças de 2 anos.

A prática do registro fotográfico como documentação e objeto de investigação me ajudou a deslocar o meu olhar. Em busca de ver as fotos como reflexão caminha junto o questionamento sobre o que não enxergamos e o que a foto propicia ver. O que não vemos na rotina que as crianças estão querendo dizer? Diante desse aspecto comecei a estar mais atenta a pequenos detalhes, às pequenas coisas que não somos capazes de observar no cotidiano, mas que a fotografia nos permite pensar e avaliar. Com isso, foi possível apurar meu olhar e abrir meus olhos para muitas descobertas, sobre as crianças, sobre seus interesses e suas potencialidades, observando suas produções com um olhar diferenciado, qualificando seus fazeres e as colocando como protagonistas e sujeitos capazes (Giselle Howat Rodrigues, professora da escola Pedra da Gávea, 2018).

Os registros também são formas de escrita e fonte de pesquisa dos pequenos, que as utilizam como apoio para recontar ou relembrar etapas do projeto vivido. Essa prática vem reverberando e abrindo cada vez mais espaço para a voz da criança, suas narrativas e suas formas de ver e sentir o mundo. Porém, apesar de avanços significativos na organização dos tempos e espaços do dia a dia, reconhecer as aprendizagens no brincar livre ainda é um desafio, especialmente em relação as crianças de 1 e 2 anos. A contribuição teórica de Emmi Pikler vem nos ajudando nesse processo.

Segundo os estudos de Pikler (SOARES, 2017) o que ajuda a promover a configuração da subjetividade da criança é organizar um espaço para o brincar livre, garantindo que este seja investigativo, seguro, propicie movimentos livres e deslocamentos, desta forma estimularemos a iniciativa da criança, baseada na observação atenta, da presença, para que a criança se sinta acolhida e possa compartilhar suas descobertas e conquistas, estabelecendo cumplicidade e parceria de relações com o espaço e o outro.

É importante lembrar que, neste primeiro momento da infância, se faz necessária a construção de vínculos de afeto que se dão, intrinsicamente, através do engajamento e cuidado físico e emocional, portanto, o adulto precisa estar presente integralmente na relação cotidiana

para que consiga disponibilizar um olhar sensível e atento para ela. “A dimensão da alteridade da criança convoca-nos a lançar um olhar para a qualidade de relacionamentos no dia a dia da educação infantil” (GUIMARÃES, 2016). Desta forma se faz necessário uma organização de espaços de investigação onde a criança possa ser protagonista dos processos e relações dando oportunidade para que o professor possa ser surpreendido pelo inusitado.

Pela experiência vivida e observada descrita nesse trabalho, percebemos o quanto uma formação reflexiva estética abre espaço para o encontro consigo e com o outro, promovendo uma escuta mais ativa e um olhar mais sensível às manifestações infantis. A nutrição estética, assim como a documentação pedagógica, nos abriu brechas para surpresas e encontros com nossas lembranças e infâncias. Mais sensível ao mundo e ao outro, todos os atores da escola se mostram mais disponíveis e ativos nos processos e organização cotidiana, sendo comum observarmos nosso porteiro no quintal soltando pipa, o jardineiro explicando sobre a horta e a cozinheira preparando receitas com as crianças.

O sentimento de pertencimento e co-participação na educação das crianças também atravessou os muros da escola. Nos aproximamos da comunidade promovendo um espaço mais democrático com encontros, palestras e rodas de conversas sobre a prática da escola, criança e natureza e infâncias. Os pais precisam reconhecer estes espaços como aliados no processo educacional da criança. Precisam reconhecer que dividir a responsabilidade da educação e cuidado dos filhos com profissionais bem treinados é uma boa opção.

Os materiais de documentação que usamos atestam não apenas o nosso caminho de conhecimento em relação às crianças, mas também o nosso caminho de conhecimento quanto à criança e à humanidade e quanto a nós mesmos. Eles também atestam quanto à nossa ideia do professor como pesquisador, da escola como lugar de pesquisa e elaboração cultural, um lugar de participação, em um processo de construção compartilhada de valores e significados. E escola como pesquisa é uma escola de participação (RINALDI, 2016, p. 246).

Cabe ressaltar que o papel do educador não é de forma alguma substituir a família, mas sim facilitar a integração da criança ao mundo, colocando reparo nos deslumbres que a vida já nos oferece cotidianamente e dando visibilidade as culturas da infância como ato político e de resistência, a favor das infâncias. “O ser humano só brinca quando é ser humano

no sentido pleno da palavra e é plenamente ser humano quando brinca” (SCHILLER, 1990, p.80).

Nesses encontros entre escola e comunidade percebemos que há muitas interpretações equivocadas sobre as culturas da infância. As contribuições da neurociência apontam que nos primeiros três anos de vida a qualidade das interações vividas pelas crianças são determinantes para a maturação, a saúde mental e a expressão de suas potencialidades e competências (LENT, 2013). Essas descobertas geraram interpretações equivocadas que refletiram diretamente na relação da sociedade com as crianças e escola. Com o intuito de “promover” maior ampliação de “potencialidades” escolas e famílias, equivocadamente, oferecem uma rotina acelerada e desgastante às crianças pequenas, interferindo diretamente em seu desenvolvimento, estimulando-as mecanicamente para que adquiram habilidades as quais ainda não estão amadurecidas. Propostas dirigidas como ballet, capoeira, línguas estrangeiras, natação, musicalização, yoga, robótica, aula de pintura, entre outras ofertas de atividades, são comuns nos currículos de escolas da primeira infância e em centros de desenvolvimento infantil, ocupando o dia da criança com fazeres direcionados sistemáticos que esperam o mesmo “produto e resultado” de todo o grupo, desconsiderando as individualidades. “Atividades de treinamento podem render habilidades que seriam conquistadas mais adiante e inibem o ato da criação genuína, que expressa a originalidade de cada sujeito” (SOARES, 2017, p. 31). Abrir um espaço para refletirmos sobre esses pontos com a comunidade nos fortaleceu para a implantação das mudanças da rotina da escola.

De acordo com as ideias de Freinet (ELIAS, 2010) assim como a vida, o entorno motiva a expressão escrita e artística, portanto cabe a educação infantil um trabalho que considere a linguagem do brincar como eixo que perpassa todas as instâncias colocando reparo nas múltiplas linguagens.

A linguagem entendida como enunciação, expressão e manifestação da subjetividade, o que significa uma proposta que abre espaço para a voz da criança, suas narrativas, suas formas de ver, sentir e conhecer o mundo, e para seus registros feitos com o corpo – nas ações, dramatizações e brincadeiras - com desenhos, pinturas, colagens, modelagens e escritas. E que abre espaço também para a escuta de diferentes vozes e manifestações culturais ampliando o universo cultural dos seus atores pelas interações verbais e não verbais que as linguagens favorecem (CORSINO, 2012, pg.7).

Atualmente, na rotina escolar, com a prática da documentação pedagógica, abriu-se um novo fazer cotidiano onde as crianças criam e recriam através das interações e brincadeiras e são

convidadas a relatar fatos e acontecimentos vividos, a buscar informações para resolução de problemas coletivos, a imaginar a partir de narrativas, a expressar suas ideias em rodas de conversa e debates, a buscar informantes e informações em diferentes fontes e a levantar hipóteses sobre coisas a dialogar com os elementos que o espaço compõe. As crianças são produtoras de culturas e os professores já são capazes de reconhecer aprendizagens em suas manifestações.

Brincadeiras com palavras e rimas, cantigas, brincadeiras cantadas, rodas de poesia e leitura e o brincar livre em diferentes espaços e ambientes também se fazem presentes atualmente no cotidiano das crianças. Destaco especialmente os momentos de imersão na natureza, o *Dia de Floresta*<sup>12</sup>.

O conceito de educação baseada no meio ambiente surgiu há pelo menos um século e ainda enfrentamos desafios com a sociedade para ocupação do espaço público. John Dewey (2010) defendia a inserção dos alunos no ambiente local; “A experiência (fora da escola) tem seu aspecto geográfico, seu lado artístico e literário, científico e histórico. Todos os estudos resultam dos aspectos da única vida vivida nela” (LOUV, 20 p.220).

A possibilidade de lidar com o risco e a imprevisibilidade foram ganhos significativos que a formação continuada em parceria com o Instituto Alana nos trouxe. Nos sentimos mais fortalecidos e encorajados a atravessar nossos muros. Observamos que ao mudarmos a nossa relação com esses espaços e entorno, despertamos nas crianças o senso de comunidade e pertencimento, além de aguçarmos a sensibilidade e a atenção para as coisas “desimportantes”. A clareira da Pedra da Gávea, lugar de encontro dos Dia de Floresta, nunca é a mesma, sendo sempre a mesma. Os cheiros, texturas, miudezas encontradas pelo percurso, inserto, e a vida são os verdadeiros tesouros descritos pelo poeta Manoel de Barros e reconhecidos por nós como tal.

Em 2018 avançamos na ocupação do espaço público ampliando nosso Dia de Floresta para as escolas da zona sul e articulamos mais oportunidades de brincar e explorar os ambientes naturais e culturais da nossa cidade, realizando atividades periódicas nas praias, em espaços verdes, bibliotecas e centros culturais.

Neste momento de formação, estamos mergulhados no processo de reformulação do currículo que tem algumas premissas já definidas, os tempos do brincar (para que esta seja a atividade principal), as relações, a natureza para dentro da escola e a ocupação dos diferentes

---

<sup>12</sup> Dia de floresta é um projeto piloto da escola Pedra da Gávea que iniciou em fevereiro de 2017, na unidade da Barrinha I e tem como objetivos principais o brincar livre e a dramatização por meio da imersão da criança na natureza. Ele acontece quinzenalmente na clareira da subida da Pedra da Gávea, na Barrinha.

espaços cotidianos. No nosso fazer diário as crianças têm mais liberdade e autonomia e são incentivadas a explorar o lado de fora. Observamos o ambiente se transformando e incorporando os rastros de quem por ali passa. Essa transformação fez com que espaços ganhassem nomes como o Parque das Árvores, espaço entre a horta, o lago dos patos e a casa do jabuti, da escola do Jardim Oceânico, que abriga árvores centenárias e uma jovem jabuticabeira. Parque das árvores recebeu esse nome de um grupo de crianças de 2 anos que exploravam as plantas da escola e ao se depararem com essas grandes árvores centenárias, com deslumbramento, uma falou a outra: - “Nossa, aqui é o Parque das árvores!”

Aos poucos a escola está se transformando em um lugar para encontros entre pessoas, animais e natureza por meio das múltiplas linguagens. Reconhecemos um cotidiano mais brincante e animado por onde caminhamos. Esse semestre os professores promoveram três vezes por semana oficinas investigativas onde os adultos se distribuem pelos diferentes espaços e as crianças escolhem as atividades que querem se envolver. No encontro com professores e crianças, no decorrer da semana, me vejo surpreendida por situações inusitadas que enchem meu coração de coragem e certeza que estamos trilhando um bom caminho, como ver nosso porteiro Roberto, em cima do muro da escola do Jardim Oceânico, “fazendo chover” com a mangueira, num lindo dia de sol para que as crianças investigassem se haveria arco-íris ou não, ou ao me deparar com várias crianças e professores deitados no chão de terra do quintal da Barrinha, contemplando o céu, os pássaros e nuvens.

Como diria o poeta Agostinho da Silva<sup>13</sup> (2000) a criança quando brinca **suspende o tempo**. No diálogo com o brincar e as narrativas as crianças não apenas, se expressam, mas produzem cultura e se reafirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais. Por isso, continuamos no percurso de uma formação de educadores que promova o reencontro com sua própria criança interior e que resgate a real presença das relações humanas e das narrativas, como modo como representam e agem sobre o mundo, tornando-se autores do seu trabalho.

Acreditamos que o nosso papel como educadores é o de criar espaços para as manifestações infantis, estar atentos ao imenso potencial que as crianças apresentam ao se relacionarem com o outro, com o meio e com elas próprias. “**Suspender o tempo**”, acolher. Reaprender com as crianças a estar receptivo ao que vem a nós do mundo, se deixar surpreender. Os registros das crianças no percurso das narrativas são um exercício contínuo de **suspender o tempo** e, nos apontam um caminho para olharmos com reparo e respeito sobre as linguagens usadas por elas como estratégia de construção de relacionamentos,

---

<sup>13</sup> George Agostinho Baptista da Silva (Porto, 13 de fevereiro de 1906 — Lisboa, 3 de abril de 1994) foi um filósofo, poeta e ensaísta português afirmando a Liberdade como a mais importante qualidade do ser humano.

produção de culturas e aprendizagens. Em anexo apresento uma pequena mostra de documentações pedagógicas compartilhadas com a comunidade em julho de 2018, na escola aberta.

Quem sabe, ao mergulharmos na infância, sejamos capazes de nos conhecermos mais e melhor e quiçá, no contato com o outro, com nossas emoções com nosso corpo, mente e singularidade voltamos ao caminho de *Ser Humano*.

Ainda não temos todas as respostas e enfrentamos muitos contratempos diariamente, mas acreditamos que é possível integrar a natureza no fazer educativo, assim como promover tempos e espaços onde o protagonismo das culturas da infância sejam respeitados e validados como aprendizagens. Esse relato é um convite a pensarmos um caminho, onde a proposta pedagógica seja apoio a experiência vivida, onde a criação se concretize com base na vivência de cada um, suas culturas, suas histórias, crenças, valores, individualidade e encantamento. Que a sociedade e o Estado reconheçam a importância das políticas públicas para infância e a importância dos espaços de educação infantil como lugares de encontros, direitos e respeito à criança e suas manifestações.

Finalizo com a fala de uma criança de 3 anos, que expressa todo o meu desejo e vontade de continuar pesquisando. Bernardo, ao chegar no quintal da escola essa semana e ver os espaços com as oficinas, exclamou: - “Meus olhos estão arrepiados”!

Que possamos ter olhos arrepiados no fazer cotidiano.

## 6 – Bibliografia

ABBUD, Ieda, **John Dewey e a educação infantil. Entre jardineiras e cientistas**, São Paulo, Cortez, 2011.

BARROS, Maria Isabel Amando, **Desemparedamento da Infância, a escola como lugar de encontro com a natureza**, Rio de Janeiro: Criança e Natureza, Alana, 2018.

BARROS, Manoel, **Memórias Inventadas: a infância**, São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, Walter, **Linguagem Tradução e Literatura**, Assírio e Alvim, Porto Editora, 2015.

BENJAMIN, Walter, **Pequena história da fotografia: In: Benjamin, Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**, Vol1, São Paulo: Brasiliense, 1986.

BENJAMIN, Walter, **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**, 2º ed, São Paulo: Editora 34 Ltda, 2009

BENJAMIN, Walter, **Rua de mão única, II obras escolhidas**, Vol 2, São Paulo: Brasiliense, 2012.

**BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente** (1990): Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro.

**BRASIL (2006)**. Lei n.11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.9.394/96, dispondo sobre a duração mínima de nove anos para o ensino fundamental, com a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

**BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

**BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno Territórios Educativos para Educação Integral**, Brasília: MEC/SEB, 2012.

**BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BROUGÈRE, Gilles, **Brinquedo e Cultura**, 8º ed, São Paulo: Cortez, 2010.

CARVOUKIAN, Raffi; OLFMAN, Sharna, **Honrar a Criança, como transformar este mundo**, 2º ed, São Paulo: Alana, 2015.

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

CORSINO, Patricia(org), **Educação Infantil, cotidiano e política**, Rio de Janeiro: Autores Associados, 2012.

CORSINO, Patricia; In: KRAMER, Sonia (org), **Retratos de um desafio, crianças e adultos na educação infantil**, São Paulo, Ática, 2009.

DEWEY, John, **Experiência e educação**, 1ºed, Petrópolis, Vozes, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George, **As cem linguagens da criança, as experiências de Reggio Emília em transformação**, vol 2, Porto Alegre: Penso 2017.

ELIAS, Marisa Del Cioppo, **Célestin Freinet, Uma pedagogia de atividade de cooperação**, 9º ed, Petrópolis: Vozes, 2010.

FALK, Judit, **Educar os três primeiros anos, a experiência de Lóczy**, 2º ed, São Paulo: Junqueira&marin editores, 2011.

FLUSSER, Vilém, **A filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**, Anna Blume, 2011.

FREIRE, Madalena. Memória. In: Freire, Madalena. **Educador educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREINET, Célestin, **Pedagogia do bom senso**, São Paulo: Martins Fontes, 2004

GANDHY, Piorski, **Brinquedos de Chão, a natureza, o imaginário e o brincar**, Rio de Janeiro: Petrópolis: 2016.

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

GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Monica Appezzato, **Infância e suas linguagens**, São Paulo: Cortez, 2014.

HUSSAK, Pedro e VIEIRA, Vladimir, **Educação Estética de Schiller a Marcuse**, Rio de Janeiro: NAU: EDUR, 2011.

JOBIM E SOUZA, Solange, **Infância e Linguagem, Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**, 6º ed, São Paulo: Papyrus, 2001.

KÁLLÓ, Éva; BALOG, György, **As origens do brincar livre**, São Paulo, Omnisciência, 2017.

KNIGHT, Sara, **Forest School and Outdoor Learning in the Early Years**, 2<sup>nd</sup> edition, London: Sage, 2013.

KRAMER, Sonia, LEITE, Maria Isabel, CARVALHO, Maria Cristina, FAZOLO, Eliane, **Educação Infantil Em Curso**, Rio de Janeiro: 1997.

KRAMER, Sonia, **Retratos de um desafio**, São Paulo, Ática, 2009.

LEGRAND, Louis, **Célestin Freinet**, 2010.

LENT, Roberto, **Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de neurociências**, 2º ed, São Paulo: Atheneu, 2010.

LOPES, Ana Elisabete; GUSMÃO, Denise Sampaio; PORTO, Cristina Laclette. Correspondências entrelaçadas: percursos de pesquisa com fotografia. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda e CARVALHO, Maria Cristina. (Orgs.) **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LOUV, Richard, **A última criança na natureza, resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**, São Paulo: Aquariana, 2016

MEIRELLES, Renata (org), **Território do Brincar Diálogos com Escolas**, Alana.

MORIN, Edgar, **Sobre a estética**, Rio de Janeiro: Pró-Saber, 2017.

NIGRIS, Elisabetta (Coord). **Le domande che aiutano a capire**. Milão:Mondadori, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; DE LA TAILLE, Yves; DANTAS, Heloysa, **Piaget, Vygotsky e Wallon, Teorias Psicogenéticas em Discussão**, 27º ed, São Paulo: Sumus, 2016.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira, **Freinet, evolução histórica e atualidades**, São Paulo: Scipione, 1989.

SCHILLER, Friedrich, **A educação estética do homem - numa série de cartas**, São Paulo, Iluminuras, 1990.

SMOLKA, Ana Luiza, **L.S.Vigotski, Imaginação e Criação na Infância**, 2010.

SOARES, Suzana Macedo, **Vínculo, movimento e autonomia, educação até os 3 anos**, São Paulo: Omnisciência, 2017.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. 5º ed, São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Edições Antídoto. 1979.

.

## 7. ANEXOS.

### 7.1 ANEXO I

Cada momento importa

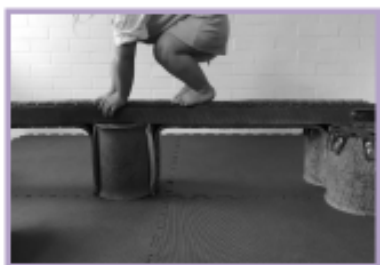


ESCOLA PEDRA DA GÁVEA

## A CRIANÇA E O MOVIMENTO



*Criança é movimento em tudo o que faz, pensa e sente. O seu corpo presente é ativo em todas as situações e em todos os momentos. Ele, o corpo, dialoga todo o tempo com todos que o cercam...*  
(Moreira)



As aprendizagens nesta faixa etária se dão pelo movimento. O movimento é parte integrante da construção da autonomia e identidade, uma vez que contribui para o domínio das habilidades motoras que a criança desenvolve ao longo da primeira infância.



Ao observar a exploração do momento de circuito de madeira, representado nas fotos, vemos o desenvolvimento sensório motor e a capacidade de perceber a intencionalidade e consequência do movimento. Subindo, descendo, pulando e criando novos desafios as crianças aprendem sobre si, o outro e o mundo.



Na função de conhecer e explorar o mundo físico, o movimento auxilia o pensamento tornando-se ações cognitivas.

## 7.2 ANEXO II



ESCOLA  
PEDRA DA  
GÁVEA



### A NATUREZA E SUAS TRANSFORMAÇÕES: COMIDINHAS DE QUINTAL



#### Folhas, terra, sementes, flores, areia...

Um mundo de elementos naturais transformados em “macarrão”, “sopa” e comidinhas. O quintal vira um laboratório de pesquisa e as crianças, as cozinheiras-cientistas.



*Por meio dos sentidos  
Suspeitamos o mundo.  
Com os olhos nós olhamos a  
vida.  
[...] Olhamos o mundo e  
sentimos sede, fome e sonho.  
Olhando, imaginamos  
mistérios,  
[...] Olhar é fantasiar sobre  
aquilo que está escondido  
atrás das coisas.  
Os olhos tem raízes pelo corpo  
inteiro[...]  
**Os cinco sentidos**  
**Bartolomeu Campos de**  
**Queiroz***

#### “Estou fazendo macarrão para a minha mamãe” (G. 2 anos e meio)

A textura chama a atenção, os olhos brilham pela quantidade de materiais propensos para a criação, a concentração na mistura dos elementos e o resultado: “Está pronto!”.  
A brincadeira de jogo simbólico favorece as habilidades como resolução de problemas, negociação e criatividade, além de fortalecer o desenvolvimento social compartilhando objetos, espaços e momentos. Por meio das comidinhas de faz de conta, as crianças estreitam o contato com a natureza facilitando o entendimento sobre o cuidado e a preservação do nosso meio ambiente.

“Ao inserir-se no jogo simbólico, a criança representa situações de sua vida por meio das brincadeiras.” (Maria Luiza Freitas, 2010)



### 7.3 ANEXO III



ESCOLA  
PEDRA DA  
GÁVEA



## O BRINCAR LIVRE EM AMBIENTES DE NATUREZA

O brincar livre na natureza estimula a criatividade e a autoria das crianças. Nesses ambientes, as crianças se organizam em pares, exercitam o encontro e o contato com o outro, oportunizando o desenvolvimento de atitudes de empatia, escuta, colaboração e resolução de conflitos.



A natureza permite que as crianças criem e ressignifiquem a todo tempo. Elas brincam com pedras e galhos, observando seus tamanhos e formas, e transformam areia em bolos coloridos.



“Vamos fazer bolo!” - H. (3 anos)



“Árvore grandel!” - J. (3 anos)

O contato com a natureza é grande aliado no crescimento e desenvolvimento das crianças. As crianças dessa faixa etária demonstram atitudes de cuidado e solidariedade nas interações cotidianas com crianças e adultos. Compartilham objetos entre si, conseguem respeitar regras básicas de convívio social nas brincadeiras, resolvem conflitos durante as interações, com orientação do adulto, demonstram progressiva independência no cuidado do seu corpo, e relatam experiências e fatos acontecidos.

## 7.4 ANEXO IV



ESCOLA PEDRA DA GÁVEA

# BRINCAR COM A - E NA - NATUREZA



***“Olha essa folha!  
Parece uma pena!”***



***“Vamos pegar lenha  
para fogueira?”***



***“A presença da natureza  
nos espaços escolares  
favorece o arranjo de  
lugares para encontros e  
relações sociais”***  
*( Desemparedamento da  
infância - A escola como lugar  
de encontro com a natureza)*



***“ A jaca parece um  
casco de tartaruga”***



***“ Ela tem uma  
coisinha branca  
dentro dela que  
parece uma cola”***



***“ Ela tem  
uma semente  
espetosa”***

***“Acreditamos que as crianças têm o direito de experimentar, aprender, brincar, explorar, se esconder e se encantar com a – e na – natureza, e que os esforços para que isso aconteça devem ser responsabilidade dos diferentes setores da sociedade”***  
M<sup>º</sup> Isabel Amândio de Barros  
*( Pesquisadora do programa Criança Natureza)*

## 7.5 ANEXO V

### O QUE APRENDEMOS COM A LINGUAGEM GRÁFICA?



O contato com as múltiplas linguagens ampliam as vivências ligadas à sensibilidade e criatividade e provocam a poética pessoal.



Ao brincar desenhando ou desenhando brincando, as crianças vão descobrindo novos desafios e prazeres, novas formas de relacionar-se com o mundo.



Pincéis, carvão, pilot, galhos e giz de cera são exemplos de riscadores disponibilizados nos espaços da escola.



Aos poucos vão considerando a hipótese de que o grafismo serve para imprimir o que se vê ou o que se sente, dando início ao processo de criar e recriar, surgindo assim a figura humana, as cenas simples e as primeiras hipóteses da escritas.

