

# O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador

VOLUME III

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO, no âmbito do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância, o qual tem o objetivo de promover a formação dos profissionais das Instituições de Educação Infantil comunitárias, filantrópicas e públicas, priorizando aquelas que atendem a meninos e meninas de 0 até 5 anos de idade, oriundos de famílias de baixa renda.

Os autores são responsáveis pela escolha e pela apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material, ao longo deste livro, não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO, a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

# O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador

VOLUME III

Arlete de Costa Pereira  
Carla Autuori  
Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino  
M. Victoria Peralta E.  
Marilena Flores Martins  
Ordália Alves Almeida  
Patrícia Fernanda Carmem Kebach  
Regina Orth de Aragão  
Renata Mendes  
Selma Simonstein F.  
Soeli T. Pereira  
Zilma de Moraes Ramos de Oliveira



Esta publicação é fruto de uma parceria entre a GERDAU e a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, em cooperação com a Representação da UNESCO no Brasil, no âmbito do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância.

© GERDAU e Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho 2011

*Revisão Técnica:* Elvira Nadai, Maria Helena Lopes, Vital Didonet

*Revisão Gramatical e Atualização Ortográfica:* Maria do Socorro Dias Novais de Senne

*Projeto Gráfico e Diagramação:* Unidade de Comunicação Visual da Representação da UNESCO no Brasil

*Ilustração:* Arthur Rosseto

*Fotografia da Capa:* Rodrigo Faria

Pereira, Arlete de Costa

O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador / Arlete de Costa

Pereira, Carla Autuori, Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino, M. Victoria Peralta E.

Marilena Flores Martins, Ordália Alves Almeida, Patrícia Fernanda Carmem Kebach,

Regina Orth de Aragão, Renata Mendes, Selma Simonstein F, Soeli T. Pereira e Zilma de

Moraes Ramos de Oliveira; série editada por Suzi Mesquita Vargas. – Brasília : Gerdau, Fundação

Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011.

p. 194 (Série mesa educadora para a primeira infância; 3).

ISBN: 978-85-7652-145-7

1. Educação infantil 2. Gestão educacional I. Autuori, Carla II. Pulino, Lúcia Helena

Cavasin Zabotto III. Peralta E., M. Victoria IV. Martins, Marilena Flores V. Almeida, Ordália

Alves VI. Kebach, Patrícia Fernanda Carmem VII. Aragão, Regina Orth de VIII. Mendes, Renata IX.

Simonstein F, Selma X. Pereira, Soeli T. XI. Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de XII. Vargas, Suzi

Mesquita (Ed.) XIII. Gerdau XIV. Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho XV. Título XVI. Série

## **GERDAU**

Av. Farrapos, 1811

90220-005 - Porto Alegre - RS - Brasil

Tel: (55 51) 3323-2000

Site: [www.gerdau.com.br](http://www.gerdau.com.br)

## **Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho**

Rua Rádio e TV Gaúcha, 189

90850-080 - Porto Alegre - RS - Brasil

Tel: (55 51) 3218-5003

Fax: (55 51)3218-5035

Site: [www.fmss.org.br](http://www.fmss.org.br)

E-mail: [fmss@fmss.org.br](mailto:fmss@fmss.org.br)

## **UNESCO - Representação no Brasil**

SAUS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar

70070-912 - Brasília - DF - Brasil

Tel.: (55 61) 2106-3500

Fax: (55 61) 2106-3967

Site: [www.unesco.org/brasil](http://www.unesco.org/brasil)

E-mail: [grupoeditorial@unesco.org.br](mailto:grupoeditorial@unesco.org.br)

Impresso no Brasil

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	6
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>Acolhimento na educação infantil: receber e aconchegar, sempre!</b> - Carla Autuori.....	8
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>Pioneiros da pedagogia da infância</b> - M. Victoria Peralta E.....	26
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>Pedagogias da infância: de Jean Piaget a Heloisa Marinho</b> - Patrícia Fernanda Carmem Kebach.....	36
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>Os bebês em um novo contexto de socialização</b> - Regina Orth de Aragão.....	54
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>Conversas sobre a criança e o seu desenvolvimento</b> - Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.....	68
<b>CAPÍTULO 6</b>	
<b>Reflexões sobre educar e cuidar na educação infantil</b> - Arlete de Costa Pereira.....	80
<b>CAPÍTULO 7</b>	
<b>Brincar, criar e crescer</b> - Marilena Flores Martins e Renata Mendes.....	94
<b>CAPÍTULO 8</b>	
<b>A educação científica na educação infantil</b> - Selma Simonstein F.....	114
<b>CAPÍTULO 9</b>	
<b>Lugares de infância: a filosofia no cotidiano da educação infantil</b> - Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino .....	136
<b>CAPÍTULO 10</b>	
<b>Educação ambiental: uma reflexão necessária</b> - Soeli T. Pereira.....	156
<b>CAPÍTULO 11</b>	
<b>Fazer e viver o cotidiano na educação infantil</b> - Ordália Alves Almeida.....	178

# APRESENTAÇÃO

Olá, colegas!

Estou muito satisfeita em poder apresentar-me a vocês. Chamo-me Maria Clara, sou educadora e trabalho em uma Instituição de Educação Infantil do bairro em que moro. Nossa Instituição foi convidada para participar deste estudo na Mesa Educadora, o que nos deixa bastante animados. Para mim e meus colegas, será como viver uma aventura, trilhando um caminho com muitos desafios, aprendizagens e interações.

Chegou a nossa oportunidade! Vamos perguntar e refletir sobre nosso trabalho com as crianças, pois temos orgulho de ser educadores. Estes quatro volumes<sup>1</sup>, da “*Série mesa educadora para a primeira infância*”, apresentam propostas de estudo inspiradas em experiências práticas e embasadas em reflexões de profissionais que pesquisam sobre a educação infantil. São conteúdos relacionados aos interesses e às necessidades das crianças, dos educadores e das famílias, que também visam a apoiar as formações realizadas na Mesa Educadora.

Os livros reúnem artigos que estão divididos em quatro temas:

- O educador como propositor e executor da política de educação infantil;
- O educador como gestor de espaços educacionais;
- O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador;
- O educador: mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança.

Essa ordem, no entanto, não indica uma sequência de leitura obrigatória para os volumes, pois cada pessoa tem seu jeito e ritmo próprios, além de interesses específicos em um determinado momento. Assim, é possível ler todos os capítulos de um livro, para, só depois, passar a outro. Quem preferir, também pode identificar os temas de maior interesse em cada um dos livros e estudá-los de forma alternada. Além disso, não é preciso dar conta de todo o conteúdo da coleção de uma só vez. Ao contrário, esses conteúdos foram produzidos para ser usados como fontes de consultas constantes, servir de inspiração para novas ideias e estimular a busca de mais informações sobre os temas.

Acreditamos que este estudo nos ajudará a melhorar o dia a dia com as crianças e a conseguir resultados educativos animadores. Vamos observar, discutir, refletir, realizar atividades novas, desenvolver experiências e escrever relatórios.

---

<sup>1</sup> Atualmente, a “Série mesa educadora para a primeira infância” é composta também por um quinto livro, que tem por objetivo apresentar o programa e a sua metodologia: “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância: concepções, metodologia e manual de implantação”.

Enfim, vamos aprender muito e vivenciar tudo com o entusiasmo dos que gostam de aprender, mas sem nos esquecermos de que podemos sempre discordar, modificar ou enriquecer as sugestões de atividades propostas, com o objetivo de adaptá-las à nossa realidade e ao nosso jeito de ver as coisas. Isso porque, existem os conhecimentos que estão nos livros, mas o nosso saber também é importante. Afinal de contas, queremos participar ativamente de nossa formação profissional. Desejamos mostrar a nossa criatividade e o nosso prazer em aprender e pesquisar.

Neste livro, **O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador**, encontraremos orientações sobre como promover uma convivência prazerosa e comprometida com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

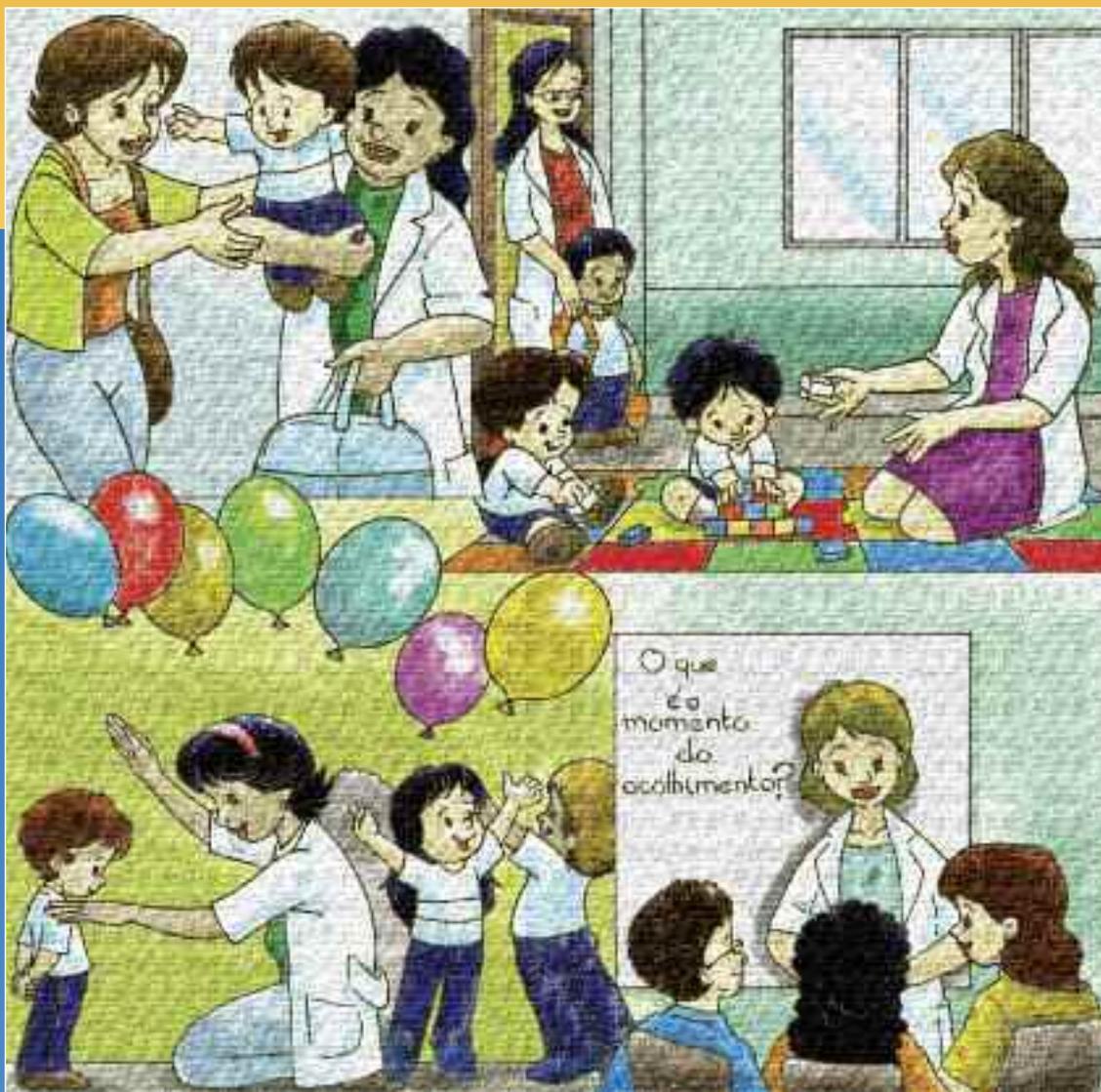
O cotidiano na educação infantil é o cenário privilegiado para o contato e as trocas entre as crianças, e destas com seus educadores. É certo que a Instituição de Educação Infantil não deve ser confundida com a família. No entanto, tem de facilitar o cuidado e o afeto, que servem de âncora a uma rotina de trabalho constituída por objetivos, estrutura apropriada e proposição de atividades que devem buscar o bem-estar das crianças e a construção de aprendizagens significativas. O acolhimento aos diversos modos de expressão e a diversidade das vivências das crianças são condições essenciais a uma educação infantil de qualidade.

Este dia a dia organiza-se, tendo como foco a proposta pedagógica da Instituição, com a participação de todos: funcionários, educadores, diretores e crianças, que buscam construir um ambiente de aprendizagens que gira em torno do brincar, como expressão máxima da infância e das relações entre as crianças e os seus pares.

Assim, precisamos conhecer, mais e melhor, as crianças, as suas necessidades, as suas expectativas e as suas possibilidades de aprendizagens. E isso, sem perdermos de vista o desenvolvimento infantil e os desafios que nos apresentam as diferentes áreas do conhecimento. Como educadores, devemos, cada vez mais, olhar a criança como um ser curioso e ativo, uma parceira que aprende continuamente, e não apenas nas atividades entendidas como pedagógicas.

Este livro enfatiza e identifica os educadores como pessoas que constantemente organizam espaços, oferecem materiais desafiadores e planejam o cotidiano do grupo. São eles, igualmente, que propõem atividades instigantes, com intencionalidade pedagógica, além de problematizar, com base nas próprias experiências e nos questionamentos das crianças. Desse modo, são necessariamente observadores atentos a suas falas, brincadeiras e diálogos, capazes de indicar novos horizontes para suas vidas.

# Acolhimento na educação infantil: receber e acolher, sempre!



**Carla Autuori**<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Carla Autuori é professora de educação infantil, com quase 30 anos de experiência em diversas instituições privadas. É licenciada em filosofia pela Universidade Católica de Brasília (UCB).

A adaptação pode ser entendida como o esforço que a criança realiza para ficar, e bem, no espaço coletivo, povoado de pessoas grandes e pequenas desconhecidas. Onde relações, regras e limites são diferentes daqueles do espaço doméstico a que ela está acostumada. Há, de fato, grande esforço por parte da criança que chega e que está conhecendo o ambiente da Instituição de Educação Infantil (IEI), mas, ao contrário do que o termo sugere, não depende exclusivamente dela adaptar-se, ou não, à nova situação. Depende também da forma como é acolhida (ORTIZ, s.d.).<sup>2</sup>

Maria Clara já tem alguns anos de experiência com crianças, e seu entusiasmo com o trabalho fez que fosse chamada para atuar pela primeira vez com a turma entre 1 ano e 8 meses de idade – em que muitas crianças ainda usam chupetas e fraldas! Mesmo assim, foi um grande desafio para ela, acostumada com as crianças em idade de alfabetização, já bem mais autônomas.

A proposta de mudar de grupo coincidiu com o término do Congresso sobre Educação Infantil de que participou no final do ano, e nossa professora aproveitou para refletir sobre o desenvolvimento da criança na primeira infância e sobre o acolhimento necessário, não só aos pequenos, mas também às suas famílias.

Felizmente, um dos temas abordados no Congresso foi exatamente sobre o “Processo de Adaptação da Criança e da Família ao Ambiente Escolar”, em que o acolhimento foi o item principal dos conteúdos tratados. As palestras e um vídeo sobre o psicólogo francês Henri Wallon<sup>3</sup> (1879-1962) mostraram aos professores presentes a necessidade de trabalhar-se com as diferenças e os limites de cada criança, tanto no processo de adaptação como também nos seus aspectos cognitivos e de aprendizagem. De acordo com o psicólogo, “é preciso ver a criança de um modo mais integrado”, sempre relacionando corpo e mente.

*Os primeiros passos da criança na escola a colocam diante de novos desafios e experiências que terão reflexos no seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social.*

<sup>2</sup> Cisele Ortiz é psicóloga e coordenadora de projetos do Instituto Avisa Lá.

<sup>3</sup> DVD apresentado por Izabel Galvão, que traz a biografia e a obra do filósofo, médico e psicólogo, dedicado ao atendimento de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamentos (COLEÇÃO GRANDES EDUCADORES, 2006).

Assim, o desafio inicial é o afastamento da família por um período longo de horas, por vezes em período integral. Isso pode provocar certa ansiedade na criança, habituada à rotina e ao aconchego do lar, com sua família e com os sentimentos de prazer, segurança e a satisfação de suas necessidades. Outro aspecto que também pode causar insegurança está relacionado à entrada em um ambiente completamente novo, convivendo com adultos que irão desempenhar papéis que, até então, apenas seus familiares exerciam.

Não só as crianças sentem essa estranheza. Para as famílias, a separação também tem repercussões importantes, pois ficarão longe de seus filhos e os confiarão aos cuidados de outros adultos, desconhecidos e sem a supervisão delas.

## Planejamento e organização



Por tudo isso, é necessário que a família seja acolhida tanto quanto a criança nesse novo ambiente. Preocupada com isso, assim que voltou do Congresso, Maria Clara começou a separar suas anotações para preparar um plano de aulas para a primeira semana, após as férias do fim do ano. Ansiosa, não via a hora de socializar com os colegas as reflexões e os debates de que havia participado. Ela esforçou-se para pensar em atividades que pudessem atender à necessidade de uma inserção paulatina no novo ambiente, nesse momento de transição entre o retorno das crianças que já frequentavam a escola e a entrada das novas e as respectivas famílias. Especialmente para essas novatas, que nunca haviam participado de vivências escolares, todo cuidado e atenção seriam necessários.

– São tantos elementos novos na vida das crianças que influenciam muito a sua adaptação, pensava Maria Clara. Assim, ela não planejou muitas atividades para os primeiros dias, mas voltou-se para a ambientação ao novo espaço que os pequenos iriam frequentar: a sala de atividades, especialmente, e o ambiente escolar como um todo – pátio, cozinha, jardins, parquinho, sala da coordenação e secretaria. Pensou também em distribuir no tempo os momentos para apresentar (ou rever) os outros funcionários da creche.

Como sabia que as crianças ficam cansadas com tantas novidades, incluindo a nova rotina, a professora planejou diversos momentos de brincadeiras com massa de modelar – produzida pelos professores com a participação das crianças –, com bolhas de sabão, com baldinhos com água para derramarem (crianças pequenas adoram o contato com a água), entre outras. O objetivo era deixá-las bastante à vontade na primeira semana e ir inserindo a nova rotina aos poucos, respeitando o ritmo de cada uma.

## Rotinas e segurança

De acordo com o psicólogo Henri Wallon, “as emoções são o primeiro recurso de interação da criança com o meio social”. Disso Maria Clara já suspeitava, portanto, foi tão importante ouvir de pessoas autorizadas, em um congresso como aquele, a confirmação de suas observações. Concordando com o psicólogo francês, a professora enriqueceu a rotina que iria apresentar às crianças com situações mais acolhedoras.

Para crianças menores de 3 anos, manter rituais como os de casa é muito importante na fase da adaptação. No entanto, como alerta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil “rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser. Desta forma, desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo”.<sup>4</sup>

*Uma rotina bem estruturada dá segurança às crianças. Se os acontecimentos acontecerem na mesma ordem, todos os dias, a criança saberá que, na escola, as coisas acontecem como na sua casa, com horário para cada coisa: a hora do lanche, a das trocas e até a da sonequinha. Assim, sua ansiedade diminui em relação ao tempo em que ficará longe de casa.*

Uma das estratégias é começar com uma roda logo na chegada, com materiais concretos como jogos de montar, bloquinhos de madeira ou plásticos, brincadeiras

<sup>4</sup> BRASIL. 1998, v. 1, p. 73.

coletivas com os objetos trazidos de casa. Ao mesmo tempo, conversas informais com o grupo permitem maior aconchego para as crianças.



Paulatinamente, como esclareceu a psicóloga Alia Barros, em entrevista para a revista *Escrevendo e Aprendendo*, “a criança vai-se adaptando à sequência de atividades e acaba percebendo que há um momento de chegada à escola e um de saída, sendo que o último representa a chegada da família”<sup>5</sup>

No período de adaptação, as crianças costumam perguntar quando seus pais irão chegar. Sempre que isso ocorrer, é preciso dar a elas uma referência concreta. Afinal, crianças pequenas não conseguem ler as horas. Respostas concretas são as do tipo: “A sua mãe vem depois de ... (e aí cada professor ou professora completa com a atividade que encerra a rotina do dia)”.

Por exemplo, encerrar o dia com uma roda de histórias proporciona aconchego, principalmente depois de um dia repleto de novidades, na primeira semana da creche. A roda também ajuda a introduzir palavras novas no vocabulário das crianças e provoca sua imaginação.

A mesma história pode ser contada diversas vezes e de diferentes formas: teatro de vara<sup>6</sup>; personagens de feltros como fantoches de dedo ou de mão, ou ainda presos num quadro também de feltro; encenação dos professores. Cada vez que a história é contada e ouvida, a criança percebe um novo detalhe e, assim, vai-se apropriando do conteúdo com mais profundidade.

## Para superar os medos

Para a primeira semana, Maria Clara selecionou a história de Ruth Rocha, “Quem tem medo do novo?”<sup>7</sup>. Apesar de ser indicada para crianças mais velhas, de 8 ou 9 anos, com algumas adaptações, as crianças menores puderam escutar com atenção a interpretação da professora.

<sup>5</sup> Alia Barros era, na época, psicóloga da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo (REVISTA ESCRIVENDO E APRENDENDO, 2004).

<sup>6</sup> Por trás de um anteparo, fica o manipulador dos bonecos (titereiro), utilizando varas ou hastes que podem ser de madeira, plástico ou metal para movimentá-los de baixo para cima.

<sup>7</sup> ROCHA, 2008.

Escrita de uma forma lúdica e bem-humorada e enriquecida pelas ilustrações criativas de Mariana Massarani, a história trata de vários medos relativos às novidades: mudar de casa, de rua, de turma, de escola, de hábitos e até experimentar uma comida diferente. O livro, todo em rimas, “transforma o grande e enorme medo do novo em um medinho de nada”<sup>8</sup>.

Com essa história, Maria Clara pôde listar os medos que as crianças tinham e ainda dramatizar com a turma esses e outros temores lembrados por elas. Dessa forma, seus medos transformaram-se em brincadeiras, e as crianças puderam vivenciá-los em um contexto mais leve.

Outra história que se adapta bem a tal faixa etária é “Chapeuzinho amarelo”,<sup>9</sup> de Chico Buarque, com ilustrações do Ziraldo. Com uma linguagem mais simples, o autor transforma o medo do lobo em brincadeiras próprias dessa idade.

*Algumas crianças apegam-se a determinados objetos, tais como paninhos, chupetas e brinquedos. São referências com significado especial, pois criam a impressão, para as crianças, de que a mãe (ou a pessoa na qual depositam seu afeto) está próxima. Isso proporciona-lhes maior conforto emocional e segurança.*

À medida que a criança vai sentindo-se mais segura no ambiente novo, ela já não precisa tanto de um objeto. Em seu lugar, entram as relações afetivas construídas no dia a dia com colegas e professores.

Se isto não ocorrer, é importante que o(a) professor(a) defina algumas combinações com a criança, tais como: “Que tal você ficar com seu paninho só até a hora de ir para a próxima atividade?”. Mesmo que a criança negue a oferta no primeiro dia, é importante insistir diariamente, sempre de forma carinhosa, até que ela consiga fazê-lo.

O sentimento de pertencimento no novo contexto também faz parte de uma boa acolhida. Uma atitude muito simples para começar a construir essa ligação é quando o(a) professor(a) escolhe, com a criança, seu gancho, armário ou escaninho para

<sup>9</sup> BUARQUE, 2005.

<sup>8</sup> Descrição da editora Global sobre este livro (ROCHA, 2008).

guardar seus pertences. Esse lugar, identificado com seu nome e sua foto (de preferência trazida de casa, escolhida junto com a família), ficará sempre disponível para ela, todos os dias. Além de valorizar sua identidade, confere maior confiança para a criança no novo ambiente.

Cada criança tem seu jeito de ser, seus rituais e sua rotina. O processo de adaptação deve ocorrer com suavidade, sem rupturas bruscas, para que, aos poucos, a criança possa ajustar-se ao grupo. Portanto, é importante que o(a) professor(a) também não se sinta ansioso(a), respeitando o tempo de cada um nesse processo.

## **Acolhida também aos familiares**

Maria Clara voltou do Congresso com várias ideias e sugestões que ouviu tanto de especialistas quanto de outras colegas. A diretora da creche pediu que compartilhasse sua experiência com os professores das diferentes turmas, preparando com eles diversas maneiras de acolher as novas crianças.

Muitas ideias surgiram, e algumas deram tão certo que se tornaram a rotina nas primeiras semanas do ano. Para as crianças maiores de 3 anos, perceberam que seria interessante mostrar como será a rotina do dia num quadro, para a criança aprender a identificar os diferentes momentos transcorridos, contribuindo para sua tranquilidade. Com cartões preparados com fotos de revistas, relacionados a cada momento do dia (lanche, hora da história, hora do parquinho etc.) e colocados num grande mural, na altura dos olhos das crianças, elas podiam ir controlando os acontecimentos. Cada cartão ficava simplesmente afixado com pregadores de roupa e, depois que cada atividade havia ocorrido, o cartão correspondente era virado, mostrando a cartolina em branco.

*Assim como cada criança possui seu tempo próprio no processo de adaptação, cada família também tem seu ritmo, que pode levar alguns meses. As famílias precisam ser ouvidas e acolhidas tanto quanto as crianças, devido à ansiedade da separação.*

Para acalantar os familiares, Maria Clara e suas colegas entregavam as crianças pessoalmente, todos os dias na porta da própria sala. E faziam um relatório oral para os mais curiosos e ainda angustiados com a nova situação, além dos diários por escrito que eram apresentados regularmente.

Essa atenção aos familiares é uma forma de respeitá-los diante da situação, em que suas crianças passam a ser cuidadas por pessoas ainda desconhecidas. Nos primeiros dias, também é interessante permitir que os familiares fiquem dentro de sala ou em algum lugar na escola, para que possam atender a algum chamado das crianças. Isso pode acontecer por algumas horas durante a primeira semana, até que a criança se sinta segura e à vontade. Mais tranquilos, os familiares passam essa segurança aos pequenos.



Mesmo com todo esse cuidado, pode acontecer de alguma criança ainda chorar, quando da saída do familiar da sala. Quando tal fato ocorre, é importante que o(a) professor(a) diga ao familiar que a criança ficará bem e, com ela segura no colo, se despedir na porta, confirmando o horário do fim das atividades.

Após a saída do familiar, a criança deve ficar sob o olhar e o cuidado exclusivo do(a) professor(a), até que se acalme e se distraia com alguma outra coisa. Nessas ocasiões, podem-se oferecer atividades diversificadas para o grupo, para que as crianças brinquem entre si, enquanto o(a) professor(a) dispensa atenção especial para a criança que ainda sofre com a separação da família. Essa situação pode correr por alguns dias, e a conduta deve ser a mesma em todos eles. Se, ainda assim, o(a) professor(a) perceber que o membro da família continua angustiado, uma boa opção é convidá-lo para uma reunião com a coordenação da creche. O objetivo é tanto ouvi-lo quanto esclarecer sobre o motivo da conduta, que é mostrar à criança que a família confia no lugar em que a deixou.

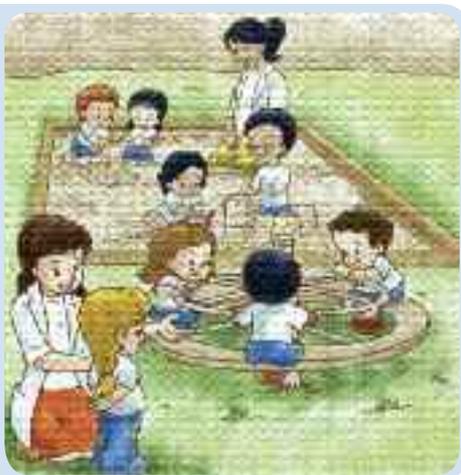


## Brincadeiras e socialização

Dentro da rotina diária, o parque é um dos lugares de maior socialização entre crianças e professores. Ali, a brincadeira é livre

e sem direcionamento, e os pequenos têm a oportunidade de reconhecer seus limites e aprender a lidar com o dos outros. É importante que os professores estejam atentos e refinem seu olhar para observar questões sobre o desenvolvimento das crianças, além de perceber como estão interagindo entre si, para que interfiram, caso necessário.

*O tempo mínimo estipulado para as brincadeiras no parquinho é de 40 minutos. Planejar atividades pode ser interessante, especialmente no processo de adaptação, mas é importante deixar a diversão correr solta também.*



No verão, brincadeiras na areia e na água, bolhas de sabão, lavar roupas de bonecas, lavar o chão, regar plantas – e fazer tudo isso com todo o grupo – mostram para as crianças que o ambiente doméstico e o escolar são parecidos, mas têm suas diferenças. No inverno, os jogos motores, como amarelinha e corre-cutia, as cirandas e os circuitos com obstáculos garantem brincadeiras do lado de fora, mantendo as crianças aquecidas sem comprometer sua saúde.

Para os maiores, além do parquinho, a cozinha é um espaço interessante de acolhimento, diversão e aprendizado.

Preparar receitas simples – como gelatina, pipoca, suco, docinho de leite em pó, salada de frutas para o lanche ou sobremesa – ajuda as crianças a perceberem que, para ter-se o todo, é necessário juntar as partes. Isso favorece o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, além de envolvê-las numa atividade coletiva, na qual cada uma tem sua vez de colocar um ingrediente ou participar do preparo. Ver o resultado dessa mistura pronta e saboreá-la com toda a turma proporciona sentimento de aconchego e pertencimento ao grupo, colaborando para formá-lo e fortalecê-lo.

As crianças maiores, ainda na primeira infância, já possuem maior autonomia: algumas já conseguem ir sozinhas ao banheiro, trocar de roupa, colocar e tirar seus calçados. Para elas, o acolhimento também deve ocorrer, mas em um nível um pouco diferente. Por exemplo, o(a) professor(a) deve estar atento(a) às preferências da criança e valorizá-las.

A escuta da educadora é um fator importantíssimo no acolhimento em qualquer faixa etária. Ao perceber que é acolhida e valorizada em vários aspectos do seu desenvolvimento, criança interage com o novo contexto mais facilmente, e ela reconhece nesse ambiente um espaço onde é aceita, com suas limitações e anseios, por pessoas atentas a cada descoberta que realizar.

## Conflitos: como resolver?

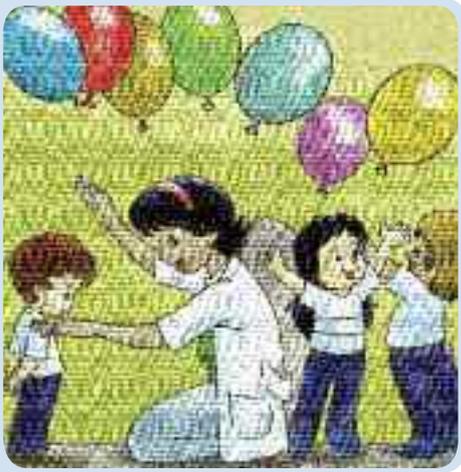
A postura atenta do(a) professor(a) é especialmente importante no período da adaptação. Conflitos podem ocorrer a qualquer momento, e, se uma criança recém-chegada à creche se sente agredida, pode resistir à escola.

*Permitir que as crianças resolvam seus próprios conflitos é uma forma de favorecer o desenvolvimento da autonomia, porém o(a) professor(a) precisa estar atento(a) para impedir agressões físicas, durante disputas ou interação mais vigorosas.*

Nos primeiros anos de vida, a criança ainda não construiu internamente as regras de convivência social e se encontra em um estágio natural, chamado **autocentrismo**, em que acredita que tudo é dela e para ela. Ela está centrada nos seus próprios interesses. O reconhecimento do outro e a compreensão do prazer de compartilhar virão depois. É natural, durante as brincadeiras, que a criança não queira emprestar um brinquedo ou um outro objeto. É importante compreender essa fase, mas também proporcionar mais atividades coletivas e conversas, para auxiliá-la no processo de desenvolvimento.

É muito comum, em IEs, ouvir dos professores expressões como: “Você tem de dividir o brinquedo com seu amiguinho” ou “Isso não é seu, empreste para ele”. Para a criança, isso soa como uma ordem, e o resultado é a recusa e o choro. “Aos olhos dos adultos, a negação da criança em dividir é vista como egoísmo”, esclarece a formadora do Instituto Avisa Lá, Débora Rana.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Depoimento dado à revista Nova Escola (REVISTA NOVA ESCOLA, s.d.).



Ameaçar a criança com punições, caso não divida o brinquedo, dizer que assim ela não terá mais amigos ou aumentar o tom de voz não é o caminho. O mais aconselhável é mostrar que ela está sendo compreendida nesse momento com frases do tipo: “Que tal se você brincar com seu coleguinha que quer tanto este brinquedo também?”. Para quem está ansioso por um brinquedo, a saída é oferecer alternativas: “Agora o brinquedo está com seu colega, e você pode esperar a sua vez, brincando com este outro”. Condutas desse tipo podem amenizar um conflito com o qual as crianças ainda estão aprendendo a lidar. A atenção deve ser redobrada nos momentos livres, quando os conflitos podem acontecer com maior facilidade.

Os aprendizados de Maria Clara no Congresso foram tão interessantes que ela recebeu a incumbência de socializar com toda a equipe as reflexões surgidas das palestras. Para compartilhar ainda mais o que aprendeu, Maria Clara organizou um grupo de estudos, para o qual as famílias também foram convidadas.

– Afinal, as famílias são nossos principais parceiros nesta jornada da adaptação, em que todos têm muito a aprender, enfatizou Maria Clara.

A reunião aconteceu numa tarde de sábado, para dar oportunidade a todos que quisessem participar.

Com esse encontro, pais e mães – que normalmente estão mais distantes dos assuntos comuns entre os educadores – sentiriam-se mais tranquilos quanto ao processo escolar de suas crianças.

Muitos temas foram levantados para a reunião com os pais, mas o que mais prendeu o interesse foi a reportagem da revista Nova Escola sobre os mitos na adaptação escolar.<sup>11</sup>

Os professores organizaram uma dinâmica em grupos, para que discutissem duas questões, sugeridas em tiras de papel:

- Criança adaptada é extrovertida e participativa.
- Na educação infantil, todos precisam ser amigos.

Nessa dinâmica, no primeiro momento, todos falaram à vontade durante 20 minutos nos seus grupos. Visitando cada um dos grupos, os professores perceberam

<sup>11</sup> REVISTA NOVA ESCOLA, s.d.

muitas discussões interessantes a respeito dos temas. Depois, formaram uma grande roda para socializar as reflexões:

– Então, a criança adaptada é extrovertida e participativa? A que conclusão chegaram?, Maria Clara perguntou.

Muitas ideias surgiram, nem todos concordaram com a afirmação. Alguns acreditavam que criança mais comunicativa é sinal de que está mais à vontade, mais segura diante do novo contexto, e que isso seria um indício da sua boa adaptação. Já a outra parte do grupo defendia que existem crianças mais tímidas e, nem por isso, sofreriam com a adaptação. Elas poderiam demonstrar sua satisfação com a escola de outras formas, por exemplo, expressando desejo de ir à creche, sendo pontual (embora isso possa estar mais ligado à dinâmica dos familiares), socializando seus pertences ou objetos de uso coletivo com tranquilidade, entre outros indícios.

A experiência dos professores foi útil nesse momento, pois aproveitaram para lembrar que, muitas vezes, o adulto age de forma equivocada com crianças mais tímidas, chamando a atenção de todo o grupo para ela, convocando-a a participar, acreditando que assim estará incentivando a sua interação. Porém, muitas vezes, o efeito é o contrário, retraindo a criança ainda mais.

*O mais importante é respeitar o jeito de cada criança e tentar encontrar maneiras de inserir as mais tímidas nas atividades, respeitando seu ritmo e seu direito à timidez.*

Nas palavras da pedagoga Isabel Galvão, Henri Wallon interpretava “as ações das crianças como resultado da aprendizagem”. O(A) educador(a), prossegue ela, “precisa refinar o olhar para saber quando, de fato, o movimento tem que ser contido e quando tem que ser favorecido”.

Por isso, acolhimento implica entender o motivo pelo qual uma criança não quer participar de atividades com o seu grupo. Uma das estratégias é reunir a coordenação psicopedagógica com os responsáveis pela criança, para conhecer suas preferências e saber se as atividades propostas atendem às suas necessidades. Visitas dos coordenadores à sala também são uma ótima ferramenta, já que os professores da turma terão um olhar “de fora”, para observar as dinâmicas de interação.



O outro tema em debate também mobilizou muitas discussões. Maria Clara perguntou ao grupo de pais:

– Vocês acham que, na educação infantil, todos precisam ser amigos?

Na questão, quase houve unanimidade. Uma das mães presentes disse o que muitos pensavam:

– Se eu não consigo gostar de todos no meu trabalho, por que minha filha tem que brincar com quem ela não tem afinidade?

Nesse momento, Maria Clara e seus colegas lembraram que ensinar a conviver é um item muito relevante no desenvolvimento do indivíduo e de que cabe ao adulto mostrar e valorizar o que cada criança tem para contribuir.

No entanto, a escolha da pessoa de quem elas desejam aproximar-se é unicamente das crianças, de acordo com suas identificações e afinidades. Obrigar as crianças a tornarem-se amigas não é o melhor caminho, pois não haverá respeito às suas individualidades.

O importante é entender que, nesse período, é necessária a criação do vínculo para que o grupo seja formado. A base deve estar no respeito entre as crianças e entre estas e os professores, para que, aos poucos, a afetividade possa ser construída. Porém, quando uma criança quer ficar apenas com alguns colegas, isolando-se dos outros ou prejudicando a participação nas atividades coletivas, é preciso interferir, mostrando a importância da convivência com todos.



Para diminuir situações de isolamento ou grupinhos fechados, uma proposta interessante é promover alguns jogos cooperativos para os maiores de 3 anos especialmente. Jogos que favorecem a cooperação permitem que os pequenos reflitam sobre a importância de agir em conjunto, para que determinado objetivo seja alcançado.

É muito útil, depois de um jogo cooperativo, refletir junto com a turma o motivo de o jogo ter dado certo, ou não. Isso ajuda as crianças a perceber o valor de cada um e das ações realizadas coletivamente.

## Afeto necessário

Maria Clara e seus colegas ficaram muito felizes com o sucesso do evento. Pais e mães expressavam sua satisfação também, sentindo-se acolhidos neste momento em que tantas dúvidas permeiam a vida de seus filhos, na escola e fora dela.

Antes de terminar o encontro, mais um tema foi lembrado por Maria Clara: o afeto necessário, especialmente nas escolas.

Assim, a professora citou grandes pensadores que consideravam o afeto nas relações um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento infantil. Para começar, lembrou-se do pedagogo suíço Johann Pestalozzi (1746-1827), considerado o teórico que incorporou o afeto à sala de aula. Ele acreditava que a criança se desenvolve de dentro para fora – primeiro vive a situação para depois ter contato com a teoria. Depois, citou Wallon, que concede grande importância à emoção e à afetividade. Como tinha assistido ao vídeo sobre o pensador, pôde explicar que, para ele, a emoção ocupa um papel central no processo de desenvolvimento infantil que se realiza nas interações e se reflete no aprendizado.

*Na concepção walloniana, tanto a emoção quanto a inteligência são importantes no desenvolvimento infantil, por isso o(a) professor(a) precisa estar atento ao estado emotivo da criança para melhor poder estimular seu crescimento individual.*

Outro teórico lembrado pelos professores foi o suíço Jean Piaget (1896-1980), para quem o desenvolvimento intelectual tem dois componentes que se desenvolvem paralelamente: o cognitivo e o afetivo. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral; e Piaget considerava os sentimentos como um motor que impulsiona a ação. Também o psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934) afirmou que a compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-cognitiva.



Concordando com as afirmações dos pesquisadores e dos estudiosos, o grupo conclui que, por meio do afeto desenvolvido nas relações, com base no respeito à individualidade, pais, mães e crianças se sentirão mais bem acolhidos, pois “unir cuidados e conteúdos é oferecer, ao mesmo tempo, afeto e educação desde os primeiros anos de vida”, de acordo com a professora e pesquisadora, Beatriz Ferraz.<sup>12</sup>

*Para aprofundar seus conhecimentos sobre pedagogias da infância e visões dos pensadores citados aqui, leia o capítulo 11 deste volume.*

Para encerrar um encontro tão produtivo, os professores da creche lembraram a importância do ambiente na educação infantil e que ele precisa estar de acordo com as necessidades das crianças para facilitar o desenrolar de toda a prática ali discutida. Mais uma vez, o psicólogo francês Henri Wallon foi citado por Maria Clara: “É tarefa da educação tanto adaptar o(a) aluno(a) à escola como também adaptar a escola ao(à) aluno(a)”.

Espaços amplos e arejados são fundamentais, como todos concordaram. Se isso não for possível, as atividades no pátio e no parquinho, mesmo as saídas pelo bairro, precisam acontecer com maior frequência, especialmente no verão.



Depois do final do encontro, os professores fizeram um balanço de tudo o que foi dito e comentado. E concordaram que acompanhar a criança, passo a passo, no seu desenvolvimento é acolhê-la integralmente, assim como acolher o(a) professor(a) que estará no dia a dia com ela, compreendendo suas limitações, seu cansaço e sua falta de paciência em alguns momentos.

De acordo com o filósofo e psicanalista mineiro Ruben Alves, “a primeira tarefa da educação é ensinar a ver...”<sup>13</sup> No entanto, para que o(a) professor(a) consiga realizar essa tarefa, antes de tudo, ele(a) precisa ser acolhido(a). E também as crianças devem ser acolhidas diariamente, e não somente no período de adaptação, pois o despertar para o novo acontece a cada dia.

<sup>12</sup> Beatriz Ferraz trabalha com o Projeto Didática, Informação, Cultura e Arte, de formação continuada para educadores, em São Caetano do Sul, e seu depoimento faz parte da edição especial sobre educação infantil da revista Nova Escola (REVISTA NOVA ESCOLA, 2007).

<sup>13</sup> ALVES, s.d.

Para finalizar a avaliação dos professores sobre o encontro e a sua atuação, as palavras de Rubem Alves foram destacadas:

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.<sup>14</sup>

## Sugestão de atividade:

Refleta sobre o conceito de acolhimento que foi apresentado neste capítulo. Em que ele difere do tradicional conceito de adaptação?

Relembre o dia de ontem na sua escola e procure encontrar os momentos e as formas em que você, intencionalmente ou naturalmente, acolheu as crianças e as suas famílias.

Você conseguiu acolher as individualidades na diversidade das crianças?

Anote suas reflexões e guarde-as para relê-las mais tarde, daqui a meio ano, ou daqui a um ano.

Certamente você terá a agradável surpresa de ver quanto aprendeu e aperfeiçoou suas qualidades de professor(a) acolhedor(a).

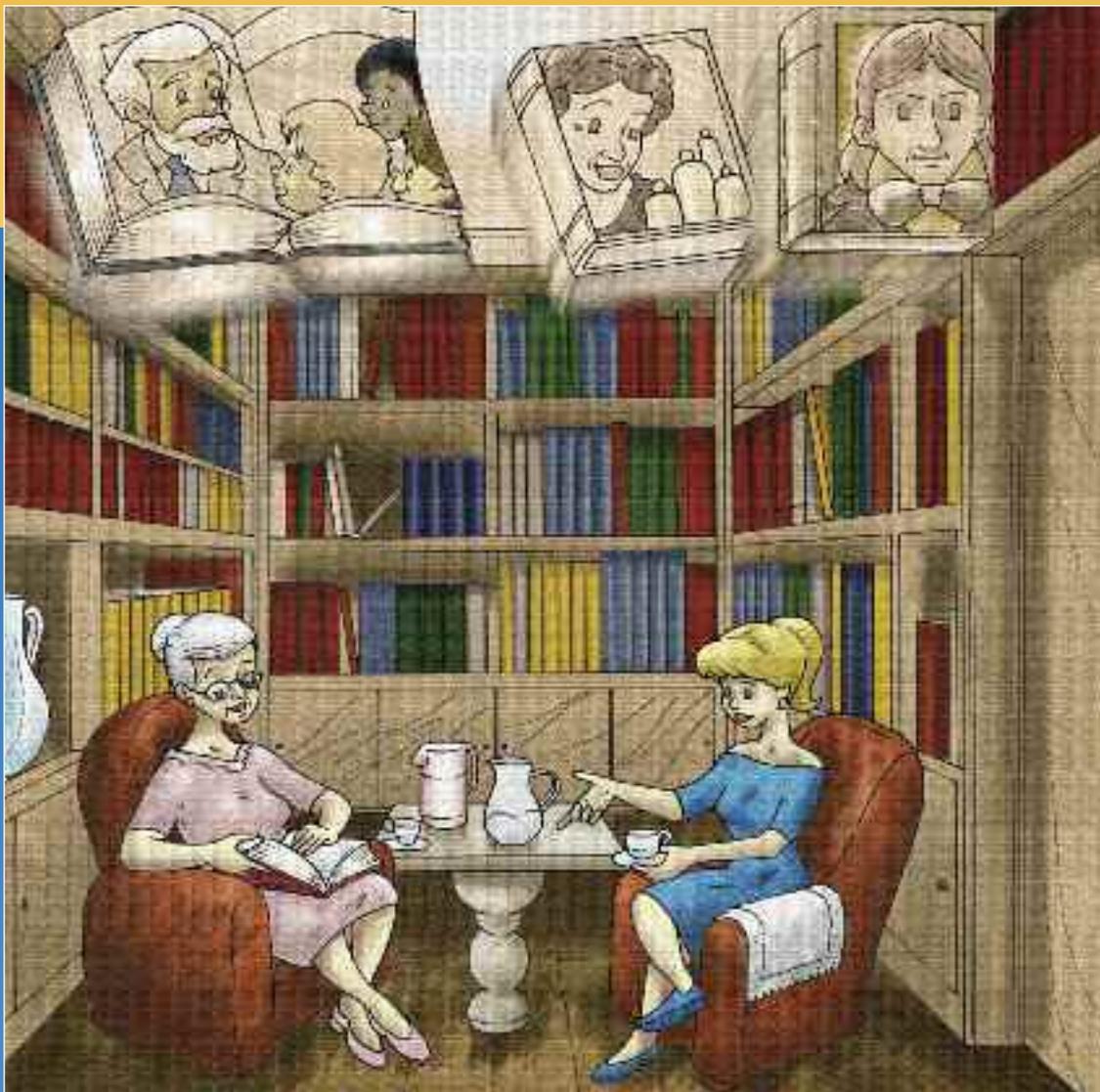


<sup>14</sup> Idem.

## Referências bibliográficas:

- ALVES, R. *Aprender a ser*. [s.l.]: Paulus Produtora. 1 DVD. (Coleção os quatro pilares).
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998. 3v. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859)>.
- BUARQUE, C. *Chapeuzinho amarelo*. Recanto das Letras: Kate Weiss, 2005. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/visualizar.php?id=102457>>.
- COLEÇÃO GRANDES EDUCADORES. *Henri Wallon*. [s.l.]: ATTA Mídia e Educação, 2006. 1 DVD.
- INSTITUTO AVISA LÁ. *Revista on-line*. Disponível em: <<http://www.avisala.org.br/novo/>>.
- ORTIZ, C. *Adaptação e acolhimento: um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição*. *Revista Nova Escola*. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/acolhida-cisele-ortiz.pdf>>.
- REVISTA NOVA ESCOLA. *Adaptação: o fim de cinco mitos*. São Paulo: Ed. Abril. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenador-pedagogico/adaptacao-fim-cinco-mitos-educacao-infantil-515710.shtml>>.
- \_\_\_\_\_. *Beatriz Ferraz fala sobre cuidados e conteúdos na creche* São Paulo: Ed. Abril, especial educação infantil, ago. 2007. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/0-a-3-anos/beatriz-ferraz-fala-sobre-cuidados-conteudos-creche-educacao-infantil-bebes-criancas-535155.shtml>>.
- REVISTA ESCREVENDO E APRENDENDO. Brasília, n. 2, 2004.
- ROCHA, R. *Quem tem medo do novo?* Rio de Janeiro: Global, 2008.

# Pioneiros da pedagogia da infância



**M. Victoria Peralta E.<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Professora M. Victoria Peralta E. é doutora em educação, mestre em ciência da educação e em ciências sociais. É diretora acadêmica do Magistério em Educação Infantil da Universidade Central do Chile. Também dirige o Instituto Internacional de Educação Infantil da Faculdade de Educação, na mesma universidade.

*A criança, ser humano integral desde a sua chegada ao mundo, deve ser desafiada e orientada, respeitando-se a sua natureza e dando-lhe condições para o livre emprego de sua capacidade.*

*Friedrich Froebel, 1826.*

**H**á alguns dias, conversava com uma colega sobre o trabalho com as crianças, compartilhando êxitos e alegrias, mas também as dificuldades. Em relação a estas últimas, ela me disse: “é que tudo isto é tão novo, que é difícil conhecer e mais ainda aplicar”.

Fiquei pensando sobre isso, porque havia lido em algum documento que a educação infantil tinha bastante tempo de existência, sendo ainda mais antiga em outras regiões e países. O seu reconhecimento e as propostas de massificação é que eram algo mais recente. No entanto, como não estava muito segura disso, pensei que esse era um tema a ser pesquisado e analisado.

Assim foi que me lembrei de Carminha, antiga professora da escola onde havia estudado. Tínhamos sido vizinhas em minha infância e, na época, ela me deixava pesquisar na sua linda biblioteca e maravilhar-me com muitos de seus livros.

## **Primeiros passos da educação infantil**

Fui ao bairro onde me criei para verificar se minha professora continuava morando na casinha da esquina e, com grande alegria, encontrei-a. Embora velhinha, dona Carminha estava muito bem e até me reconheceu quando cheguei. Quando lhe contei sobre meu trabalho com as crianças pequenas, ela ficou muito contente e felicitou-me, dizendo que eu estava me **dedicando ao mais valioso e complexo período da formação humana: os primeiros anos de vida.**

Logo que lhe contei o motivo da minha visita, manifestou grande interesse e disse-me que – com certeza – poderia me ajudar. Tinha livros magníficos que contavam os primórdios da educação infantil e que, de fato, esse atendimento era mais antigo do que geralmente as pessoas imaginam. Dessa forma, convidou-me a entrar novamente na sua biblioteca, de que eu lembrava com tanto carinho.

Procurou um pouco e chegou com livros magníficos, de capa dura, relevos e título com letras decoradas. Eles contavam os primórdios da educação infantil que se iniciou no continente europeu. “Estes livros vão ajudá-la em muitas de suas dúvidas. Comece por este, ‘A educação do homem’, de Friedrich Froebel, é um tesouro. Dê uma olhada e examine-o para verificar o que você encontra”, orientou minha professora.

Imediatamente lembrei-me de que já havia aprendido um pouco sobre esse educador alemão<sup>2</sup>, criador dos primeiros jardins de infância. “Considere que este livro foi escrito em 1826, apesar do primeiro jardim da infância, ou *kindergarten*, ter começado em 1840. De fato, os centros infantis surgiram há muito tempo, ainda na primeira metade do século XIX”, enfatizou dona Carminha, mostrando uma imagem do educador pioneiro.

Comecei a folhear o livro com cuidado e detive-me na imagem em que Froebel aparece bem sério: “Você sabia que ele trabalhava diretamente com as crianças e foi quem criou as primeiras atividades e materiais específicos para eles?”, perguntou minha professora querida. Fiquei um pouco espantada, imaginando-o no trabalho com crianças pequenas, pois estamos acostumados a ver as mulheres desempenharem essa atividade, como acontece geralmente hoje.

“Muitas das atividades que você realiza com as crianças, incluindo materiais que você utiliza, vêm dessa época, apesar de que depois foram sendo acrescentados outros autores também importantes, como Decroly e Maria Montessori”, acrescentou minha professora.

À medida que folheava o livro de Friedrich Froebel, mais surpresa ficava com o pioneirismo do educador, tanto que decidi anotar alguns dos pontos que mais me chamaram a atenção:

<b>Ideias importantes</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- A educação começa desde o nascimento.</li><li>- A educação é o caminho para que se desenvolvam e manifestem as potencialidades.</li><li>- As crianças têm características de desenvolvimento próprias, em cada etapa da vida, que é preciso conhecer e respeitar.</li><li>- Tudo é importante na educação das crianças, e as coisas mais importantes da vida têm sua origem na infância.</li></ul>
---------------------------	--

<sup>2</sup> O educador alemão Friedrich Froebel (Friedrich Wilhelm August Froebel) nasceu em 21 de abril de 1782 e morreu em 21 de junho de 1852.

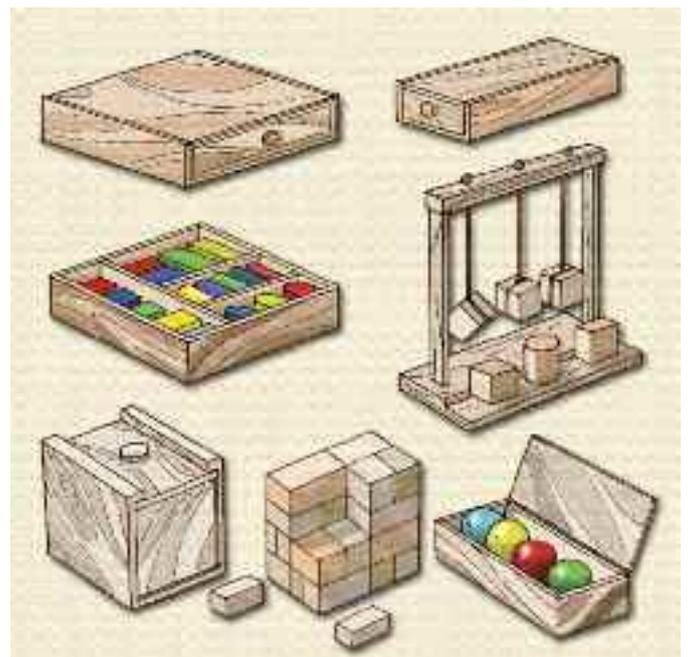
<p><b>Princípios educativos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada criança é única, ou singular, por isso os educadores devem respeitar a individualidade de cada uma delas.</li> <li>- As crianças pequenas têm tendência a relacionar-se com os outros, o que deve ser fortalecido desde o início.</li> <li>- A criança é um ser integral.</li> <li>- Cada criança deve realizar atividades por si; a iniciativa deve ser estimulada (autoatividade).</li> <li>- O jogo é a metodologia básica de aprendizagem.</li> </ul>
<p><b>Sugestões para o trabalho com as crianças</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oferecer diversas possibilidades de atividades e materiais às crianças.</li> <li>- Montar cantos temáticos nas salas de aula para tornar as atividades mais atrativas às crianças.</li> <li>- É importante que as crianças observem a natureza.</li> <li>- Quando avaliamos as crianças pequenas, precisamos ter em mente que elas são muito mais do que conseguimos observar.</li> </ul>

Intrigada com tudo que estava descobrindo, perguntei à minha professora como Froebel trabalhava concretamente com as crianças. No caso das crianças de 3 a 6 anos, ele as recebia, com as mães, em uma casa do povoado adaptada com estantes, mesinhas e materiais que havia criado, contou-me dona Carminha. Organizava jogos coletivos e atividades, como: construção com blocos e palitos, desenhos, bordados, costura, pontilhados, entre outros. Também costumava sair com as crianças para o ar livre e levá-las ao jardim, para semear e cuidar das plantas.

### O estímulo aos bebês

Incrível como havia semelhanças entre minha prática e de meus colegas com o trabalho desenvolvido por Froebel. E com os bebês? Será que ele também propôs algo específico para eles?

Em vez de simplesmente responder-me, dona Carminha passou-me outro livro, também de Froebel, cujo título poético é **“Canções para a mãe que acalenta o filho”**, escrito em 1844. Um livro lindo, povoado de lindas



Alguns dos diversos materiais froebelianos.

gravuras, cantos e sugestões de atividades para as mães trabalharem com seus bebês em casa e fora dela.

Com essa obra, Froebel quis ajudar as mães a educarem melhor os seus bebês, pois para ele a educação começava desde o nascimento. “É a chamada estimulação precoce”, disse minha professora, contando que ainda achava mais adequado o conceito educação. “É um conceito melhor, mais integral, que dá um papel proativo ao bebê, e não apenas de reação aos estímulos, resultantes da ação externa de um adulto”.

Minha admiração por Froebel aumentava a cada nova descoberta. Ficar sabendo de tudo isso fez-me pensar que o educador havia sido um homem muito especial, sábio e prático ao mesmo tempo. Dona Carminha concordou: “não podemos nos esquecer de que, naquela época, não existia a psicologia, nem as neurociências, nas quais esse tipo de atividade se fundamenta hoje”.

## **Aprendizagem real e concreta**

Ao lado de Froebel, outro estudioso destacou-se entre os pioneiros no estudo e na prática da pedagogia da infância. “Foi o Dr. Ovídio Decroly<sup>3</sup>, que antecipou muitos dos conhecimentos atuais nessa área”, contou minha antiga professora. Outro homem na educação infantil, pensei.

Médico de formação, Decroly incorporou em seu trabalho ideias importantes que tinham surgido e se fortaleciam desde o início do século XIX. Ele afirmava ser necessário avaliar as crianças para conhecer seu nível inicial de desenvolvimento e seus avanços, lembrava que era preciso levar em conta a forma integral como elas aprendem e enfatizava a ideia de sempre se iniciar qualquer trabalho com elas com base em seus interesses.

Além disso, dizia o educador que as primeiras experiências de aprendizagem devem ser reais e concretas, passando-se depois ao mais abstrato. Por isto, levou sua escola para os arredores da cidade, onde as crianças tinham mais contato com a natureza e com uma série de áreas externas em que podiam plantar, cuidar de animais e desenvolver muitas atividades ao ar livre.

---

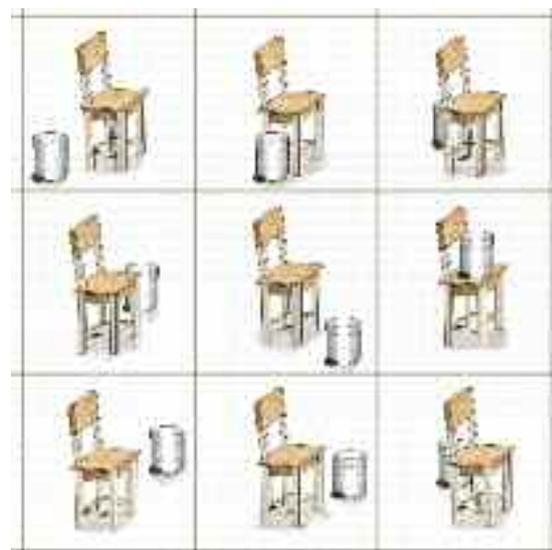
<sup>3</sup> Ovídio Decroly nasceu em Renais, na Bélgica, em 1871, e morreu em Bruxelas, em 1932.

Dona Carminha mostrou outro de seus livros, agora com fotos originais da escola de Decroly, de 1927. Em uma delas, diversas crianças aparecem em uma sala interessantíssima, semelhante a um laboratório, com materiais ao alcance das crianças em diferentes cantos e com muitos trabalhos feitos por eles. Espantei-me com o aspecto dinâmico da sala.

“Decroly e seus colaboradores desenvolveram muitos materiais concretos voltados ao trabalho com crianças”, ressaltou a professora, satisfeita por ensinar-me mais sobre os autores que criaram as bases da educação infantil.

De fato, ao folhear as páginas que ela me mostrava, identifiquei diversos materiais que utilizo no meu trabalho: loterias de diferentes tipos, cartões de associações, de localização espacial, de objetos e de pessoas, entre outros. Diante do que ia descobrindo, acabei por perguntar-me se haveria algo de novo, ou tudo já fora pensado e criado antes.

## **Maria Montessori e o princípio da autonomia**



Detalhes de jogos de localização espacial, desenvolvido por Ovídio Decroly.

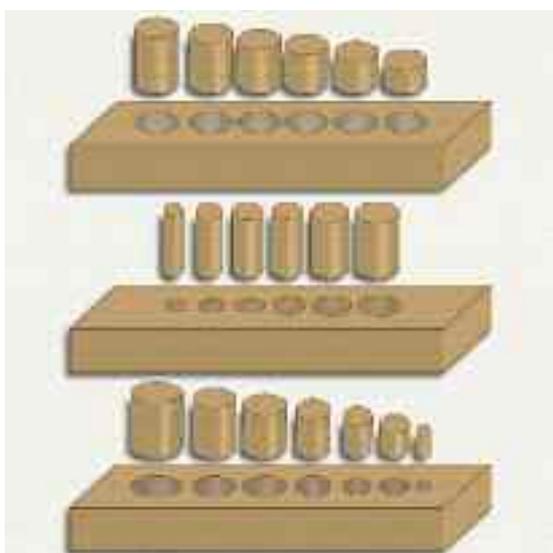
As minhas descobertas aumentariam ainda mais com um novo livro trazido por minha professora. “Agora vou-lhe apresentar uma mulher, a primeira a formar-se em medicina em seu país, a Itália, e que chegou a ser indicada para receber o Prêmio Nobel da Paz. É a doutora Maria Montessori”<sup>4</sup>. Enfim, uma mulher, uma grande mulher! exclamei. “Na realidade, ela foi uma mulher muito especial, como muitas das que se dedicaram à educação infantil, especialmente num momento em que esse tema e essa pedagogia não eram muito valorizados”, acrescentou dona Carminha.

Curiosa em saber mais sobre essa educadora, acomodei-me em uma poltrona para escutar o relato que imaginava ser tão interessante e divertido quanto os anteriores. Mas, em vez de contar uma história, minha professora mostrou uma caixa com materiais que eram parecidos aos que tenho em minha escola e me orientou: “experimente, trabalhe com eles, são montessorianos”.

<sup>4</sup> A educadora e médica Maria Montessori nasceu em 1870 e morreu em 1952.

Segurei-os, examinei-os atentamente e, depois de um momento, comecei a brincar com alguns deles, procurando os seus objetivos. Dona Carminha aprovou: “Você fez o que as crianças devem fazer com qualquer material novo”.

Comecei a minha exploração, examinando uma caixa sólida, com cilindros de diferentes tamanhos e diâmetros. Experimentei os cilindros, um a um – por tentativa e erro –, até encaixar todos. Quando terminei, minha professora disse: “Muito bem! Você aplicou o **critério de autocorreção** que Maria Montessori incorporou para facilitar o **princípio de autonomia**, ou **independência**, que tanto procurava incentivar nas crianças pequenas”.



Encaixe de sólidos de cilindros: exemplo de material montessoriano.

Ao olhar o conjunto dos materiais, percebi que alguns pareciam mais simples, como uma torre de cubos rosa, e outros mais difíceis, como os encaixes planos de diversas formas, alguns dos quais formavam mapas, como um quebra-cabeças. “Montessori trabalhava apenas com esses materiais?”, quis saber.

“Não, seu método é bastante completo. Ela pensou, por exemplo, em uma forma de organizar os grupos, que denominou familiar, porque juntava as crianças de 3 a 6 anos. Também propôs critérios para organizar uma sala de

maneira mais agradável para eles, com mobília pequena e móvel e estantes com fácil acesso, em que podiam localizar facilmente os materiais. Esses que mostrei a você, ela chamava de materiais de **‘desenvolvimento’**, e havia outros que denominou de **‘vida prática’** e que incluíam pratos, jarros e talheres, utilizados cotidianamente.”

“Além disso, a educadora organizou o trabalho em diferentes períodos, conforme as crianças avançam em seu ritmo. Em sua proposta, os mais velhos aprendem a ler e a escrever com muita facilidade, porque existem alguns materiais especiais para eles: letras de diferentes tipos, com as quais escrevem as palavras que lhes interessam, por exemplo.”

“Aprendem a ler, já na educação infantil”, perguntei.

“Sim, mas com este sistema, sem formalidades e exigências aborrecidas, como as

de algumas experiências que obrigam as crianças a preencherem folhas e folhas de papel sem sentido para elas.”

Um tema complicado, pensei.

“Isso quer dizer que esse método é muito novo?”, perguntei, arrependendo-me de imediato, porque devia suspeitar da resposta.

“Ao contrário, ele tem mais de 100 anos. Montessori inaugurou a primeira Casa de Criança ou *Casa del Bambino*, em italiano, em 1907”, respondeu dona Carminha, acrescentando: “Sobre ela e seu trabalho existem muitos livros, páginas para serem pesquisadas na internet e relatos de experiências em todos os estados do Brasil, pois o **método Montessori** está presente e é adotado em diferentes partes do mundo. Se você quiser saber mais, será bem mais fácil encontrar informações sobre ela do que sobre os autores anteriores”.

## Entre os fundadores da educação infantil

Embora satisfeita com o que havia aprendido na longa conversa com dona Carminha e feliz por descobrir que muito do que faço se baseia nas propostas de Froebel, Decroly e Maria Montessori, ainda quis saber se depois deles outros estudiosos haviam contribuído para a educação infantil.

“Claro que sim, mas esses três estudiosos são como os alicerces de um edifício, devem estar sempre em todo trabalho de qualidade com as meninas e os meninos pequenos”, respondeu minha professora.

Com a cabeça fervilhando de ideias, fui para casa e logo pensei que seria bem interessante fazer o seguinte exercício: anotar as atividades que desenvolvo normalmente com as crianças e tratar de descobrir em qual desses autores elas se baseiam. Ao concluí-lo, fiquei espantada com a quantidade de princípios, critérios, objetivos, atividades, materiais e outros recursos pensados e propostos pelos **fundadores da educação infantil**.

## Sugestões de atividades:

Faça como a Maria Clara, anote as atividades que realiza com as crianças e identifique em que teóricos elas estão fundamentadas.

Em seguida, procure na internet informações sobre escolas montessorianas, que fazem parte, inclusive, da Organização Montessoriana do Brasil (OMB).

## Referências bibliográficas:

ARCE, A. *Friederich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância*. Rio de Janeiro : Vozes, 2002.

ARCE, A. *A Pedagogia na "era das revoluções": uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas : Autores Associados, 2002.

FROEBEL, F. *A educação do homem*. Passo Fundo, RS: EdUPF, 2001.

FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre. Artmed, 2007.

KISHIMOTO, M.T. Froebel e as concepções do jogo infantil. In: \_\_\_\_\_. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

MACHADO, I. de L. *Educação Montessori: de um homem novo, para um mundo novo*. 2.ed. São Paulo. Pioneira, 1983.

MONTESSORI, M. *A criança*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1987.

\_\_\_\_\_. *Mente absorvente*. Lisboa: Portugália Editora, 1971.

\_\_\_\_\_. *Para educar o potencial humano*. São Paulo: Papyrus Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia científica*. São Paulo: Editora Flamboyant, 1965.

# Pedagogias da infância: de Jean Piaget a Heloisa Marinho



**Patrícia Fernanda Carmem Kebach<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Patrícia Fernanda Carmem Kebach é doutora e mestre em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora, pesquisadora e coordenadora no Núcleo de Apoio Psicopedagógico das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT).

*A beleza, como a verdade, somente tem valor quando recriada pelo sujeito que a conquista.*

*Jean Piaget, 1954.*

Depois que saiu da casa de sua professora Carminha<sup>2</sup>, Maria Clara continuou refletindo a respeito dos pioneiros da educação infantil. Estava animada e queria aprender mais sobre os pesquisadores e os estudiosos que se dedicam a refletir sobre o desenvolvimento da criança e a sua aprendizagem.

Com uma ideia martelando na cabeça, procurou sua colega Lúcia para conversar. Nossa professora planejava discutir os detalhes de uma proposta que desejava levar adiante. Afinal, fora em uma das muitas conversas com Lúcia que Maria Clara percebera a necessidade de entender melhor as antigas teorias sobre os processos de aprendizagem infantil.

“Agora, vou perguntar a ela se tem interesse em participar de um grupo de estudos. Fala-se tanto de formação continuada, em oficinas, cursos, palestras ou seminários, e eu concordo que tudo isso seja necessário para desenvolvermos e atualizarmos conhecimentos. Mas trocar ideias e experiências com um grupo interessado em refletir em conjunto é mais agradável e produtivo, ainda mais quando as pessoas estão ligadas pela prática”, ela ponderou. A visita à antiga professora, de fato, renovara o entusiasmo de Maria Clara pelos estudos.

“Ela também me fez compreender o que ouvi certa vez, durante os tempos de magistério”, recordou-se:

*“Na prática, a teoria **não** é outra!  
É claro, se for uma boa teoria!”*

Lendo escritos e métodos de atuação dos pioneiros e dos fundadores da educação infantil, pensando um pouco sobre as próprias práticas e refletindo, intuitivamente, sobre o que estava por trás de seus objetivos e ações, Maria Clara havia percebido que existe uma teoria fundamentando as suas condutas docentes. Era preciso esclarecer melhor qual teoria era essa.

<sup>2</sup> Leia a respeito, no capítulo “Pioneiros da pedagogia da infância”, de autoria de Maria Victória Peralta.

Quando foi falar com Lúcia, Pedro, também professor na Instituição em que as duas trabalham, ouviu a conversa das colegas e, na hora, candidatou-se para fazer parte do grupo de estudos. Ato contínuo, marcaram a primeira reunião de sistematização das ações do grupo, pois queriam ter tudo organizado, inclusive o material para estudar, antes de convidar outros colegas a se juntarem a eles.

## Piaget, um pesquisador da mente humana

Já no dia seguinte, os três encontraram-se, levando as propostas de textos que haviam escolhido como possibilidades de estudo. Alguns autores foram sugeridos por todos, que, assim, começaram a conversar, primeiramente, sobre quem eram eles e o que propunham.

“Lúcia nos surpreendeu por seus conhecimentos a respeito do construtivismo e do interacionismo do psicólogo e filósofo suíço Jean Piaget”, alegrou-se Maria Clara. “Ela nos mostrou uma pequena biografia do pesquisador que havia compilado no seu curso de pedagogia”:

*Piaget graduou-se em ciências naturais, mas lia também obras sobre filosofia, sociologia e psicologia. Foi assim que se interessou por saber mais a respeito de como o conhecimento é obtido e decidiu aprofundar seus estudos sobre a **psicologia do desenvolvimento**. Mais tarde, em Paris, trabalhou no laboratório de Alfred Binet (1857-1911), o pai dos testes de coeficiente de inteligência (QI). Piaget criava e aplicava testes de inteligência em crianças das escolas públicas. Surpreendentemente, sentia-se fascinado com suas respostas incorretas e não com as respostas corretas que davam aos testes propostos.*

Nesse ponto, Maria Clara interrompeu a leitura de Lúcia, pois não estava entendendo muito bem as razões da postura de Piaget. Feliz em poder tirar a dúvida da colega, Lúcia recorreu ao texto que trouxera para explicar que ele havia estudado, com afinco, as respostas incorretas na esperança de aprender mais sobre a extensão e a profundidade das ideias e dos processos mentais infantis.

“Seu objetivo era compreender como as crianças de várias idades obtêm o conhecimento do mundo ao redor”, leu a professora. E continuou: “Por mais de 40 anos, ele realizou essas pesquisas para conhecer melhor os processos de aprendizagem do ser humano, buscando suas origens na infância. Afinal, a criança é um pequeno cientista, está sempre procurando entender e desvelar o mistério das coisas. O método que criou para essas observações chamou de **método clínico**, baseado no método psicanalítico. Enquanto os psicanalistas conversam livremente e observam as condutas das pessoas para compreender suas subjetividades, Piaget queria conhecer a lógica da criança.”

Lúcia explicou ainda que uma das provas clínicas desenvolvidas por Piaget consiste em colocar a criança de um lado de uma mesa, sobre a qual há a maquete de uma paisagem montanhosa, e um boneco do outro lado. O avaliador tenta compreender a partir de qual idade a criança se coloca no ponto de vista do boneco e, além de escrever aquilo que enxerga, leva em conta a possibilidade de a paisagem vista por outro ângulo ser diferente. Segundo os estudos do suíço, isso só ocorre depois que se atinge certa lógica de pensamento, quando há a superação do **egocentrismo** próprio das crianças pequenas, e elas conseguem colocar-se no ponto de vista do outro.



Pedro, que até então ouvia atento, entrou na conversa:

“Ah! Então foi assim que Piaget criou a sua famosa **epistemologia genética**! Eita nomezinho difícil para uma teoria! Mas o que isso significa mesmo?”

Lúcia apressou-se em esclarecer:

*“Epistemologia diz respeito à **teoria do conhecimento**, trata da construção do conhecimento; genética vem de gênese, ou seja, de **origem**. Então, **epistemologia genética** significa compreender qual é a origem do conhecimento, qual sua gênese, quando começa e como se desenvolve. Essa teoria explica o desenvolvimento mental do ser humano, no campo do pensamento, da linguagem e da afetividade.”*

Maria Clara estava satisfeita em perceber o quanto os colegas sabiam sobre esses temas complexos e também procurou lembrar-se do que havia estudado a respeito dessa teoria. Antes de tudo, Piaget propôs que o desenvolvimento cognitivo se realiza em estágios. Isso significa que a natureza e a caracterização da inteligência mudam significativamente com o passar do tempo. Ou seja, não somente o organismo da criança vai-se transformando com o passar dos anos, mas também suas estruturas de pensamento vão-se ampliando. Segundo o psicólogo e pensador da cognição humana, esses estágios não são rígidos, mas ocorrem progressivamente, como uma espiral em que um novo estágio engloba o anterior e o amplia.



## Os estágios do desenvolvimento segundo Piaget

O grupo relembrou, então, como a teoria de Piaget esquematiza o desenvolvimento intelectual por meio de estágios:

O primeiro estágio é o **sensório-motor** (de 0 a 2 anos, em média). Nele, a criança descobre o mundo, basicamente por meio do uso dos órgãos dos sentidos: tateando, experimentando com o paladar, olhando, ouvindo e sentindo. É importante, portanto, proporcionar o máximo de **estímulos**, para que ela possa experimentar o mundo aos poucos.

O segundo é o estágio **pré-operatório** (de 2 a 6 anos, em média). É quando a criança desenvolve a capacidade simbólica, isto é, começa a usar símbolos mentais, imagens ou palavras; a representar objetos que não estão presentes; e a antecipar acontecimentos futuros. É a fase dos jogos simbólicos, na qual **brinca** de imitar tudo ao seu redor. Ela concentra-se em alguns dados do objeto de sua atenção, mas não tem condições de fazer as relações necessárias para explicá-lo de modo coerente. Por exemplo, ao tentar explicar o que uma pessoa enxerga de outro ângulo, ela fala como se estivesse vendo o objeto.

Quando atinge o estágio **operatório-concreto** (de 7 a 11 anos), a criança passa a usar a lógica e o raciocínio de modo correto, porém ainda não sabe explicar todos os

passos que dá para resolver um problema prático. Nessa fase, ela ainda não consegue entender metáforas. Se ouvir a frase: “Não leve as coisas ao pé da letra”, ela irá imaginar uma letra com pés. Ou seja, sem trocadilhos, ela realmente leva as coisas ao “pé da letra”.

Nesse momento da recapitulação dos estágios, Maria Clara e os colegas lembraram-se, de forma divertida, de muitas reações das crianças que indicavam exatamente para isso. Portanto, é importante que os professores percebam a lógica infantil, pois só assim conseguem compreendê-la melhor.

O último estágio é o **operatório formal**, dos 11 ou 12 anos em diante. Nele, finalmente, o pensamento já não depende tanto da percepção ou do manuseio de objetos concretos. A lógica do adolescente permite que ele reflita sobre as coisas sem enxergá-las concretamente.

“Isso explica por que os adolescentes gostam tanto de ‘filosofar’”, recorda Pedro.

Lúcia, por sua vez, lembrou que, na faculdade, seu professor de psicologia do desenvolvimento fez questão de alertar os alunos de que as idades atribuídas ao aparecimento dos estágios não são rígidas, podendo variar para cada indivíduo. De acordo com o professor, os estágios expressam características do pensamento, que vai tornando-se mais complexo, à medida que aumentam as experiências e a idade da criança. No entanto, eles não se enquadram rigidamente na idade, pois, em algumas crianças, esses estágios podem acontecer mais cedo, em outras, mais tarde; podem ser mais prolongados em uma criança, e, em outra, a transição de um para outro estágio pode ser mais rápida. O mais importante, portanto, não são os anos em que eles ocorrem, mas as características dessa forma de pensar, entender e explicar a realidade.



Refletindo sobre esses estágios, o trio começou a dar exemplos:

“Ao encontrar um novo objeto, a criança testa-o, usando todos os seus sentidos, até descobrir um uso para ele. Um bebê joga, o tempo todo, os objetos no chão, procurando testar a sua força, o barulho que o brinquedo faz, o quão longe ele cai e assim por diante. Quantas descobertas nestas simples ações!”, disse Pedro.

“Eu me lembrei de duas crianças com quem trabalhei no começo da minha prática. Ambas com 6 anos, mas em estágios diferentes, e eu não me dava conta disso.

Enquanto uma via cinco bolinhas, pois já operava sobre os números (estava no estágio operatório-concreto), a outra enxergava apenas um punhado delas (pois ainda estava no estágio pré-operatório)”, relatou Maria Clara.

E Lúcia acrescentou:



“Mas contar mecanicamente, colocando o dedinho sobre cada bolinha, dizendo um, dois, três, quatro, cinco não é o mesmo que entender a quantidade ‘cinco’. Aprender a contar e entender o conceito de quantidade exige uma construção que não é esquecida e permite um novo modo de abordar a realidade.”

Nessa primeira reunião, os professores já tinham percebido que é necessário entender o modo como a criança funciona – a importância de suas brincadeiras de classificação, seriação, seus jogos de ficção e de imitar os outros – para compreender como ela aprende.

*Na verdade, apenas sabendo como a criança aprende é que podemos lhe proporcionar situações didático-pedagógicas que façam sentido para ela.*

## A psicanálise e as brincadeiras infantis

Nos textos que encontrara na “garimpagem” feita em casa, Maria Clara havia identificado outros temas também importantes. Ela acabou remexendo nos textos freudianos e comentou com os colegas como as descobertas de Sigmund Freud (1856-1939) eram, igualmente, significativas.

“Pelo poder de sua obra, nascida da junção entre a neurologia e a psiquiatria, pela audácia e pela amplitude de suas ideias, Freud revolucionou o pensamento, as vidas e a imaginação de uma era”, enfatizou.

No meio de seus papéis, a professora tinha encontrado um pequeno resumo que havia feito há tempos sobre a vida e a obra do psicanalista. Nele, ela escrevera que

Freud foi quem falou, pela primeira vez, sobre a existência do inconsciente – ou seja, que existem coisas sobre as quais não temos consciência, acontecendo lá na nossa mente. Um trecho dos escritos, em especial, chamou a atenção do grupo:

*“No inconsciente, estão os instintos, as memórias antigas, as coisas que, de certa forma, reprimimos e censuramos para regular-nos na sociedade, cenas que nos fazem mal ou que nos traumatizaram.”*

Esses fatos que são mandados para o inconsciente só aparecem de modo indireto, isto é, quando estabelecemos livres associações, utilizamos linguagens indiretas – como as artes e o brincar das crianças – cometemos atos falhos, gracejos e assim por diante.

Aproveitando a “deixa”, Pedro lembrou que as descobertas de Melanie Klein<sup>3</sup> e a sua técnica psicanalítica de observar as crianças, em meio às brincadeiras, foram realizadas com base no pensamento freudiano. Foi a vez de Maria Clara perguntar aos colegas:

“Vocês sabiam que as crianças ‘falam’ coisas com suas brincadeiras, sem falar?”. Diante do olhar de espanto deles, continuou: “Nós, seres humanos, não usamos somente a linguagem verbal para nos expressar. Utilizamos também a linguagem corporal, a artística, a escrita, a de sinais e outras mais.”



*Como as crianças pequenas têm dificuldade de se expressar verbalmente, elas revelam sentimentos e pensamentos por meio das brincadeiras, tentando adaptar-se a várias situações. É o inconsciente manifestando-se.*

Se observar bem as crianças, o(a) professor(a) vai reparar que, ao brincar, elas representam fatos e acontecimentos do cotidiano: situações de conflito, proibições que os adultos lhes fazem, além dos carinhos e das agressões.

<sup>3</sup> Melaine Klein nasceu em Viena, em 1882, mas radicou-se na Inglaterra, onde se tornou renomada psicanalista por suas descobertas sobre o funcionamento da mente infantil. Deixou importantes estudos e bibliografia. Faleceu em 1960.

“Foi Melanie Klein quem, primeiramente, observou que poderia analisar as crianças por meio da técnica e da linguagem do brincar. Sua inspiração, é claro, foi a psicanálise freudiana”, explicou Maria Clara, orgulhosa por contribuir com informações para organizar a proposta de estudo.

## Diálogos e descobertas

Além de Melanie Klein, outros pensadores da psicologia infantil se inspiraram nas ideias da psicanálise. Enquanto Klein descobriu que a criança manifesta seu inconsciente por meio das brincadeiras, Donald Winnicott<sup>4</sup> criou o conceito de **objeto transicional**, e Henri Wallon dedicou-se a entender como os conflitos marcam o crescimento intelectual da criança.

O conceito proposto por Winnicott fez que o grupo parasse um momento para entender ou relembrar o seu significado. O que era isso mesmo?

“A explicação é simples, e todos nós, professores, (e pais e mães) o conhecemos” adiantou Maria Clara:

*Objetos transicionais, ou de transição, são aqueles que substituem simbolicamente a mãe (ou quem se ocupa dos cuidados com o bebê), no pensamento da criança. Quem nunca viu uma criança que não sai sem seu paninho ou sem seu bicho de pelúcia e que, só quando encontra a mãe, consegue largar tais objetos?*

“É por isso que nós, professores, também precisamos conhecer um pouco de psicologia. Só assim, poderemos, por exemplo, ajudar as crianças a superarem as angústias do cotidiano e compreenderem por que se comportam de diferentes formas de vez em quando. Imaginem se um(a) professor(a) retira à força o objeto transicional de uma criança?”, completou Lúcia.

---

<sup>4</sup> Donald Woods Winnicott (1896-1971), pediatra e psicanalista inglês, deu aulas sobre crescimento e desenvolvimento humano no Instituto de Educação de Londres, a partir de 1936. Sua supervisora era Melanie Klein.



*O objeto transicional dá suporte e segurança à criança quando estiver longe da mãe ou de seus cuidadores.*

O exemplo dos pesquisadores levou o grupo a pensar como a troca de ideias é produtiva. Afinal, a vida não é um monólogo, mas um dialogar constante. As reflexões são muito importantes, as trocas entre as pessoas, essenciais. Klein e Winnicott basearam-se nas ideias de Freud para chegar às suas conclusões. O próprio Freud pensou suas ideias com base em várias reflexões de sua época.

“É isso que também estamos fazendo!”, alegrou-se Maria Clara, aproveitando para ressaltar as contribuições de Henri Wallon (1879-1962)<sup>5</sup>, cujos principais pensamentos tinham a ver também com a psicanálise:

*“Wallon tornou-se conhecido por seu trabalho científico sobre a psicologia do desenvolvimento infantil, em que assume uma postura notadamente **interacionista**. Para ele, as crianças desenvolvem-se por meio de conflitos. São estes que despertam o interesse e o desejo de conhecer o mundo.”*

“Todos concordamos que as trocas são essenciais, e que a sociedade exige que nós nos adaptemos a ela. Foi Wallon quem disse isso, pessoal!”, complementou a professora. Ele também propôs que as atividades lúdicas da criança são formas de exercitar as adaptações. Por meio do brincar, a criança realiza **catarses**, no sentido freudiano, ou seja, coloca para fora seu mundo subjetivo, pois nas situações imaginárias ela pode reviver seus conflitos interiores de modo simbólico.

<sup>5</sup> Nascido na França, Henri Wallon foi médico, filósofo, psicólogo e político em seu país.

## Interação e aprendizagem

Pedro levantou uma dúvida, observando que os autores estudados até o momento tinham algo em comum: todos eles mencionam a importância da conduta lúdica no desenvolvimento da vida emocional, intelectual e social da criança. Pedro questionou: “Então, por que mais professores não aproveitam essas transições entre o mundo lúdico e o trabalho acadêmico para proporcionar situações de aprendizagem para as crianças?”

Lúcia pensou um instante e respondeu que muitos não o fazem, porque, em geral, não sabem como fazê-lo. Com base no que sabia sobre o construtivismo piagetiano e sociointeracionista vygotskyano<sup>6</sup>, a professora completou:

“Usam o brincar como forma de recompensa, depois de trabalhos escolares que não interessam às crianças, ou trazem um material bem colorido, pensando que isso despertará o interesse delas, ou ainda deixam as crianças à vontade demais, sem orientá-las em atividades para desenvolver certos conteúdos.”

*Além de trazer material colorido e proporcionar atividades lúdicas, é preciso fazer que as crianças reflitam, ajustem suas condutas para desempenharem as tarefas da escola com êxito. O(A) professor(a) que entende como fazer isso é quem podemos chamar de construtivista.*



O raciocínio de Lúcia levou o grupo a pensar nas características do(a) professor(a) **construtivista**: ele(a) brinca com as crianças, mas também as desafia com atividades significativas. Usa seus conhecimentos para conduzir as tarefas da aula, de modo a proporcionar o desenvolvimento afetivo, moral, social e intelectual de seu grupo.

Como propôs Vygotsky, o(a) professor(a) **sociointeracionista** entende que a cultura é parte essencial na constituição da inteligência humana. Ele(a) compreende

<sup>6</sup> Referente a Lev Semynovich Vygotsky, psicólogo bielo-russo que viveu apenas 38 anos (1896-1934), mas deixou uma obra substancial para entender os processos de aprendizagem da criança.

que as trocas entre o(a) professor(a) e os alunos, e entre os próprios alunos, são construídas ao longo do desenvolvimento da criança. Segundo Vygotsky, é com base neste processo dinâmico, nas trocas entre o mundo cultural e o mundo subjetivo, que a criança se desenvolve. Mais uma vez, havia no material de Lúcia uma minibiografia do pedagogo:

*Vygotsky deixou uma obra de referência que é fundamental até hoje. Formou-se em direito, filosofia e história e trabalhou como educador antes de tornar-se pesquisador. Iniciou sua carreira como psicólogo após a Revolução Bolchevique de 1917 e, certamente, foi influenciado pelas ideias marxistas. Ele privilegiava um olhar sobre o social em suas observações. Baseava-se, também, nas teorias interacionistas europeias, no campo da psicologia do desenvolvimento. Foi assim que gerou sua teoria sociointeracionista, dando destaque à educação no processo de transformação do ser humano e da humanidade.*

“Lembrei, então, que Vygotsky, assim como Piaget, havia nascido no ano de 1896, só que num ambiente bem diferente, embora o contexto histórico fosse o mesmo”, ponderou Maria Clara.

Para Vygotsky, a cultura é parte essencial na constituição da inteligência humana. Em seu pensamento, a relação do ser humano com o mundo é mediada por experiências e interações dos indivíduos inseridos em uma cultura. O ponto fundamental da teoria é a concepção de “ser social formado dentro de um ambiente cultural historicamente definido”.

O educador destacou o papel da **aprendizagem** no desenvolvimento, como promotora e impulsionadora das conquistas infantis. Sua metodologia focava-se na observação dos sujeitos envolvidos na resolução de problemas, enfatizando a vivência social e o exercício da linguagem, que são as bases do desenvolvimento do pensamento e da consciência.

## Cooperação e interesse

Dessa vez, foi Pedro quem trouxe para o diálogo as contribuições de outro grande pensador: Celestin Freinet (1896-1966). Ele lembrou que o pedagogo anarquista francês também nasceu no mesmo ano de Piaget e Vygotsky e se tornou uma referência em pedagogia. Ainda hoje suas ideias continuam tendo ressonância na educação no mundo todo. Isso porque Freinet preocupava-se muito com as questões sociais e quis fazer da escola um centro de atividades comunitárias.

“Nas experiências educativas desse educador, as crianças devem ser sempre ativas, e as tarefas proporcionadas a elas precisam despertar a cooperação e o interesse de todos”, ressaltou Pedro. Freinet compreendeu que o aprendizado não implica somente uma dimensão individual, mas também, social. Vejam como suas ideias também eram construtivistas e interacionistas!

*Freinet procurou estimular uma educação vinculada às necessidades da comunidade. Deu importância fundamental ao exercício da criatividade para o desenvolvimento da criança. Sem focar explicitamente numa educação da inteligência, procurou trabalhar em prol da formação social, enfatizando que a aprendizagem acontece na relação aprender-fazendo.*

As discussões em torno dos pensadores e das suas descobertas contribuíram para despertar o interesse do grupo de professores por um novo olhar sobre o desenvolvimento infantil. Eles perceberam que cada um desses teóricos analisou ângulos diferentes e chegou a conclusões importantes sobre as condutas infantis, com base nas descobertas da sua época.

## Pensadores e pedagogos brasileiros

E no Brasil? Como tem sido a participação do país nessa área? Para Maria Clara e seus colegas, certamente esse seria o tema para os próximos encontros. Afinal, ainda na faculdade, eles haviam aprendido que nosso país também tem diversos estudiosos – teóricos e profissionais da prática – que contribuíram para a construção da pedagogia da infância em nossos sistemas de ensino.

Dentre esses teóricos, o pequeno grupo focou-se na professora Heloisa Marinho (1903-1994). Nascida no Rio de Janeiro, ela foi uma ilustre educadora e pesquisadora que se tornou uma referência nacional, graças à importância de seu trabalho dedicado à educação infantil. Juntando conhecimentos e anotações, o trio traçou um pequeno perfil da mestra:

Em 1923, Heloisa Marinho formou-se como professora primária e viajou para os Estados Unidos, a fim de estudar no renomado *Peabody College of Teachers*. Em 1925, ingressou na Universidade de Chicago, onde se diplomou em filosofia e tornou-se bacharel em psicologia. Em 1949, fez doutorado na mesma universidade, defendendo tese sobre formação de professores. Desempenhou funções docentes no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (durante muito tempo, a única escola de formação de professores da então capital do país) e no tradicional Colégio Benett, dedicando-se à formação de professores para o jardim de infância.

A educadora foi discípula de grandes nomes da educação brasileira, Lourenço Filho e Anísio Teixeira e, graças a seus estudos, destacou-se entre o grupo de educadores que levava à frente o Movimento da Escola Nova<sup>7</sup> no Brasil.

As muitas pesquisas que realizou tinham como foco as crianças pequenas, o seu desenvolvimento, a linguagem, a sua expressão gráfica e a aprendizagem da língua escrita. Destacam-se: “Da linguagem na formação do eu” (1935), “A influência social na formação do gosto” (1937), “A linguagem na idade pré-escolar” (1939), “O vocabulário da criança de sete anos” (1942), “Métodos de ensino da leitura” (1944). “Lógica e desenho” (1945), “A escrita na escola primária” (1947), “Prova de avaliação da idade gráfica” (1956).

---

<sup>7</sup> O movimento defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita. Sua divulgação no Brasil se deu com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, proposto por nomes importantes de nossa pedagogia, como Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971).

“Acredito que, para o nosso pequeno grupo de estudos um dos seus trabalhos mais interessantes é a ‘Escala do desenvolvimento físico, psicológico e social da criança brasileira’”, indicou Maria Clara. Essa escala foi elaborada em 1957 e passou por um processo de experimentação até 1974.

Em 1977, Heloisa Marinho elaborou uma nova escala do desenvolvimento, com o objetivo de oferecer aos pais, aos médicos e aos educadores uma referência prática e objetiva de observação do crescimento e do desenvolvimento das crianças desde o nascimento, ressaltando os aspectos psicomotores, a expressão gráfica e a linguagem. Esse estudo apresentava uma novidade em relação aos anteriores, no que diz respeito ao desenvolvimento da criança: as provas previam a observação da evolução com referência à idade – a chamada observação vertical –, e a verificação que se chamou transversal ou horizontal, centrada em crianças da mesma idade.

Outra de suas pesquisas que exerceu grande influência no pensamento e na prática pedagógica na primeira infância foi sobre estimulação essencial. A pedagoga e a sua equipe constataram que a criança estimulada de forma simples, porém centrada no que ela indicou como “essencial”, se desenvolve mais ampla e rapidamente do que as que não recebem os estímulos. O mesmo se dá em relação à formação da personalidade.

*Sua mais importante contribuição pode ser resumida nestas palavras, que constituem o cerne de sua atividade de educadora da infância: **Apoiada no amor, a criança conquista seus conhecimentos em convivência social e investigação ativa e age como criadora de seu ambiente.***

Heloisa Marinho publicou quatro livros: “Vida e educação no jardim de infância” (1952), “Vida educação e leitura: método natural de alfabetização” (1976), “Estimulação essencial” (1978) e “Currículo por atividades” (1980). Seus estudos foram relevantes na organização de ideias pedagógicas aplicadas à educação infantil.

Sempre antenado, Pedro mostrou às colegas um documento que encontrara na internet com uma compilação de diversas frases escritas por Heloisa Marinho<sup>8</sup>. Elas

<sup>8</sup> Apresentadas no artigo publicado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0209p.PDF>>.

revelam a atualidade de suas propostas e como suas ideias permanecem vivas na pedagogia que Maria Clara e seu grupo defendem e procuram aplicar:

- “A renovação de métodos nasce do interesse do(a) professor(a) em melhorar o seu trabalho. Em nossos cursos de especialização, educamos o(a) professor(a) como a criança, para a vida pela própria vida.”
  - “(...) especializamos o(a) professor(a) em ‘pesquisa de aplicação’, no convívio direto com as crianças.”
  - “A era industrial, que enriqueceu o mundo dos grandes com o rádio e a televisão, e facilitou o trabalho da dona de casa com a geladeira e as máquinas elétricas, esqueceu a criança pré-escolar. Arquitetos e urbanistas constroem a cidade para os adultos, os automóveis e caminhões. Neste mundo perigoso, onde fica a criança pré-escolar?”
  - “Não basta que a criança sobreviva – ela precisa de educação.”
  - “Não é possível traçar normas rígidas de um programa pré-escolar. O desenvolvimento é criador. A criança conquista seu mundo pela experiência própria. Resume-se a função educativa do jardim de infância a proporcionar ambiente favorável à vida.”
  - “A educação do(a) professor(a) de jardim de infância não termina nunca.”
  - “Quanto mais cordiais forem as relações entre a escola e o lar, melhor será para as crianças.”
  - “A experiência produz conhecimento. A experiência vivida é a única fonte do verdadeiro saber. Na educação pré-primária, a experiência direta com o mundo das coisas constitui a principal fonte de aprendizagem.”
  - “No jardim de infância a educação da linguagem, como a do pensamento, nasce de situações de vida.”
  - “A escolha e a organização das atividades educativas deverão ser realizadas pela educadora em colaboração com a turma.”
  - “A prática de iniciar a leitura e a escrita no jardim de infância roubou inutilmente da criança o prazer e os benefícios da atividade lúdica, deixou de economizar tempo e tirou da escola primária a vantagem de apresentar programas atraentes pela novidade.”
- Ao fim de mais uma reunião e muitas conversas, os professores estavam com a

cabeça fervilhando de ideias. Maria Clara começou a dividir o que pensava:

“Se nem os pensadores elaboram suas teorias de modo isolado, nós certamente precisamos uns dos outros para aprender coisas novas e refletir melhor. Depois dessa nossa conversa, por exemplo, percebi que ajo, mesmo que de modo inconsciente, baseada em teorias psicanalíticas, construtivistas e sociointeracionistas que abordamos nesses primeiros encontros.”

Pedro, que tinha passado metade das reuniões anotando tudo o que era discutido, fez um pequeno resumo do que achou mais importante:

“Entendi o quanto é importante a observação sobre a conduta lúdica infantil para compreender os processos de aprendizagem da criança. Um(a) professor(a) deve sempre levar em conta o universo das brincadeiras para propor aulas de qualidade, proporcionando as transições entre o mundo lúdico e o universo acadêmico.”

Lúcia, por sua vez, completou:

“Pode não existir uma fórmula mágica para nossa prática, mas algumas pistas nós já descobrimos. Creio, agora, que, para ser significativa às crianças, uma tarefa deve considerar o seguinte: em primeiro lugar, tem de ser divertida, o ideal é que seja realizada de forma cooperativa e possibilite trocas sociais entre as crianças, por fim, e o mais importante, precisa levar em conta a tentativa de coordenação de **ação mental** da criança, ou seja, de coordenação motora e/ou reflexiva.”

“Hoje, realmente, tivemos uma tarde bem produtiva. O mais importante é que descobri o que permeia teoricamente minhas condutas docentes e, acima de tudo, que nunca devo deixar de continuar refletindo e trocando ideias com meus colegas de trabalho”, concluiu Maria Clara.

## **Referências bibliográficas:**

DEVRIES, R. et. al. *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

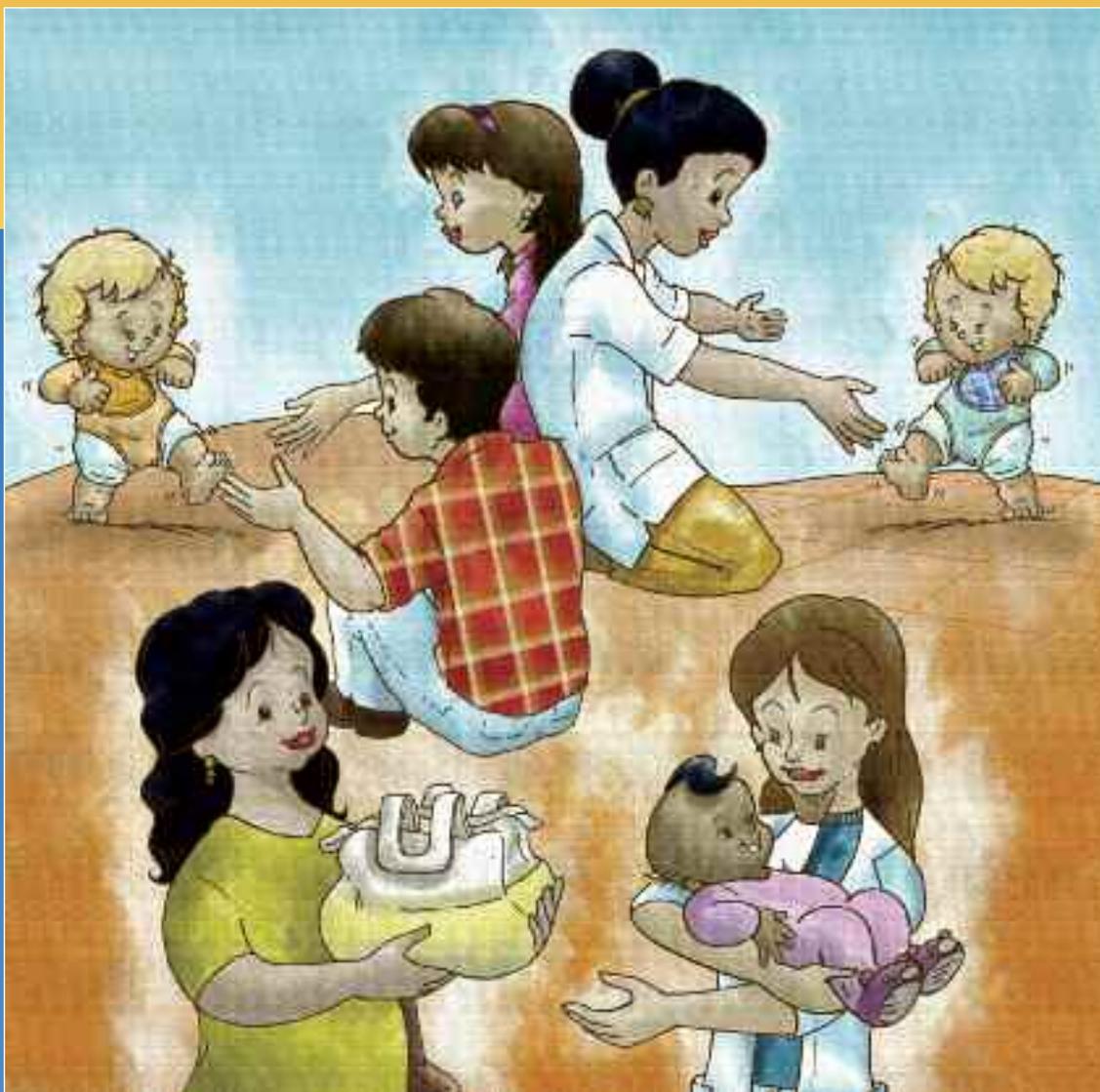
ELIAS, M. del C. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FADIMAN, J.; FRAGER, R. *Teorias da personalidade*. São Paulo: Harbra, 1986.

FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

- \_\_\_\_\_. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa Ltda., 1975.
- FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA M. A. *Pedagogia(s) da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KLEIN, M. *Psicanálise da criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1969.
- LEITE FILHO, A. G. *Educadora de educadoras: trajetória e idéias de Heloísa Marinho; uma história do jardim de infância no Rio de Janeiro*. 1997. Dissertação (Mestrado) - PUC, Rio de Janeiro.
- PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006.
- \_\_\_\_\_. *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WINNICOTT, D. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Conversando sobre crianças [com os pais]*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogans, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Pensando sobre crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

# Os bebês em um novo contexto de socialização



**Regina Orth de Aragão<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Psicanalista, mestre em psicologia clínica (PUC/SP), professora do Curso de Especialização em Psicologia Clínica com Crianças (PUC/RJ) e atual secretária da Diretoria da Associação Brasileira de Estudos sobre o Bebê (ABEBÊ).

Bebês são realmente fascinantes, mas conhecê-los, entender suas particularidades e as possibilidades de trabalhar com eles nem sempre é muito fácil. Maria Clara, sempre inquieta, resolveu fazer um curso para aprender mais sobre os bebês. Além das aulas presenciais e dos filmes a que assistiu, fazia parte das tarefas visitar dois berçários e registrar suas observações.

Ao final do curso, nossa professora teve de preparar um trabalho de conclusão, no qual organizou todas as ideias e os conteúdos, ilustrados pelas observações que fez nas creches.

O texto que segue é o relatório final do grupo de estudos que fez o curso junto com Maria Clara. Ele também inclui as contribuições da professora orientadora, que responde, ao final, a três perguntas sobre temas essenciais.

## Novas concepções sobre os bebês e seu desenvolvimento

Uma nova compreensão sobre as aptidões dos bebês, surgida nas últimas décadas do século XX, revolucionou a visão que tínhamos a respeito deles. Antes vistos como seres passivos, sem nenhuma ação sobre seu meio, devido à sua **motricidade**<sup>2</sup> incipiente, os bebês são hoje descritos como seres dotados de várias “competências” pelos pesquisadores do desenvolvimento, entre os quais Iole da Cunha e Bernard Golse.

Esse “novo” bebê – competente, sociável, curioso, ativo e interativo – é percebido como uma pessoa. Sem dúvida, a imaturidade motora do bebê e o fato de a linguagem verbal só se consolidar por volta dos 2 anos constituíram por muito tempo uma espécie de máscara que escondia suas outras capacidades.

Além disso, comparado a outros mamíferos, o bebê depende por mais tempo dos adultos para garantir a sua sobrevivência. No entanto, sua dependência inicial prolongada, considerada como uma forma de prematuridade, mesmo quando nasce no tempo esperado, não impede que ele utilize plenamente suas **capacidades sensoriais**.



<sup>2</sup> Trata-se do conjunto de funções nervosas e musculares que permite os movimentos voluntários ou automáticos do corpo.

*Se estiver saudável, o bebê passa seu tempo acordado, recolhendo uma grande quantidade de informações do ambiente, usando seus sentidos de tato, olfato, paladar, audição e visão. Essas informações são processadas progressivamente, acompanhando seu desenvolvimento neurológico e motor.*

*É dessa forma que ele compõe, pouco a pouco, uma percepção coerente do mundo que o cerca, cuja estrutura vai organizando-se gradualmente em sua mente.*

## Interação dos adultos com os bebês

O bebê, no entanto, não recolhe essas informações do ambiente de maneira neutra. Tudo que chega a ele vem impregnado de uma tonalidade **afetiva** cujo papel primordial está na qualidade da relação com o adulto.

Assim, o bebê apreende o ambiente pelos seus sentidos e também por suas emoções nascentes que fazem parte essencial da compreensão do mundo que ele começa a desenvolver. É verdade que o bebê não fala com palavras, mas ele tem uma porção de outras maneiras para se expressar, para se fazer compreender e até para

se fazer obedecer! Por exemplo, seu olhar, seu choro, seu tônus muscular (mais rígido, expressando algum desconforto ou insatisfação; ou relaxado, combinando com sentimentos de prazer ou conforto), seus gestos e sua mímica facial.

A palavra **interatividade** é hoje usada para descrever as trocas entre o adulto e o bebê, compondo um diálogo que envolve as comunicações corporais, gestuais e vocais entre os dois parceiros dessa “conversa”. Mas, para que esse diálogo aconteça e seja prazeroso aos dois, cabe ao adulto a tarefa de decifrar corretamente



os sinais emitidos, com cuidado tanto maior quanto mais novo for o bebê. O adulto também tem a tarefa de ajustar e adaptar suas respostas.

Durante as primeiras semanas de vida, o bebê necessita da mãe, ou de quem a substitui, uma adaptação ativa, quase perfeita. Isso significa que o adulto deve identificar-se com o bebê, sentir como ele, para conseguir interpretar corretamente os seus comportamentos e atender às suas necessidades. Na maior parte dos casos, a própria gestação prepara a mãe para essa identificação que vai ajudá-la a compreender e decifrar as comunicações iniciais do seu bebê e, assim, atender da melhor maneira às necessidades dele. Porém, isso não ocorre de imediato.

*Entre mãe e bebê vão acontecer um ajustamento progressivo e um conhecimento mútuo que se constrói nas interações cotidianas, nos momentos das mamadas e durante os cuidados corporais. E são inúmeras as maneiras pelas quais os dois vão tecendo sua rede de interações mútuas.*

Cada dupla mãe-bebê constrói seu estilo próprio de interação que nunca se repete com outra dupla mãe-bebê. Assim, também a mesma mãe é inevitavelmente diferente com cada um de seus filhos, até mesmo se ela tiver gêmeos idênticos.

Essa primeira constatação pode estender-se aos profissionais que se ocupam de bebês, pois cada um deles é singular e único. O bebê é uma pessoa e participará dessa relação com o adulto com base em seu próprio modo de ser, seu ritmo, sua motricidade, seus modos de expressão e de reação aos cuidados e à atenção que recebe. Dentro das características do seu desenvolvimento, o bebê é um **ser social** desde o nascimento. Ele já nasce preparado para a interação social, para o encontro com o outro, com o adulto que dele cuidará.

## **Imaturo, mas nem tanto**

Vários dados de pesquisas e observações confirmam essas descobertas surpreendentes. Por exemplo, mostram que os bebês de dois dias conseguem diferenciar visualmente sua mãe de outra mulher. Também já se sabe que o recém-nascido ouve



logo após o nascimento. Mesmo que suas capacidades auditivas sejam menos desenvolvidas que as de um adulto, elas logo melhoram nos primeiros meses de vida.

Esses estudos verificaram, ainda, que o bebê tem maior sensibilidade aos sons agudos – talvez seja por isso que, espontaneamente, quando conversamos com bebês, usamos um tom de voz mais agudo. Já se sabe que, nas últimas semanas da gravidez, os fetos reagem aos sons externos. Também se constatou que, nos dias que se seguem ao nascimento, os bebês preferem a voz de sua mãe a qualquer outra voz feminina, além de reconhecer uma música que ouviram com frequência quando ainda no útero.

As pesquisas sobre o paladar e o olfato também estão desenvolvendo-se. Sabe-se, por exemplo, que cada bebê, ainda nos seus primeiros meses, demonstra preferir determinados alimentos. Sobre o olfato, já se comprovou que bebês de uma semana, amamentados com leite materno, preferem o odor de sua mãe ao de qualquer outra mulher.

Todas essas informações mostram que os sistemas sensoriais, ainda que relativamente imaturos dos recém-nascidos, já permitem a eles se envolver em um grande número de interações com o ambiente físico e social.

*O amadurecimento nas primeiras semanas é rápido: em muitos aspectos, um bebê de 3 meses já está bem próximo do adulto, no que diz respeito às suas performances sensoriais.*

Constata-se, então, que a imaturidade do bebê é essencialmente motora, existindo uma defasagem entre suas capacidades motoras e suas capacidades sensoriais. E isso contribuiu para subestimar as capacidades de percepção e mesmo de pensamento dos bebês.

## Competências do bebê

Sabe-se agora que, bem antes de poder agir sobre seu ambiente, os bebês são capazes de compreendê-lo. Esse novo entendimento das potencialidades do bebê muda radicalmente o modo como nos comunicamos com ele.

*A consequência mais imediata desse conhecimento é a compreensão de que **todas as ações** dos adultos dirigidas aos bebês são importantes e determinantes para a visão que eles constroem do mundo e deles próprios.*

Uma dessas competências precoces é a de os bebês poderem, já no primeiro semestre, perceber a diferença entre objetos diversos. Por volta dos 5 meses, eles já têm consciência de que determinado objeto, quando mostrado a eles e depois retirado de seu campo de visão, continua a existir.

Essa nova capacidade pode ser comprovada por uma experiência simples: mostrar um brinquedo atraente ao bebê e, em seguida, escondê-lo atrás de um anteparo. O bebê, certamente, irá procurá-lo nesse lugar.

É também a partir dessa etapa que os bebês começam a “brincar de esconder”: o adulto esconde o próprio rosto e o mostra logo, para grande contentamento da criança.

Essa conquista fundamental do desenvolvimento altera toda a relação do bebê com seu mundo. Um exemplo: com 5 meses, ele já consegue guardar a lembrança de sua mãe, mesmo quando ela está ausente.

Essa capacidade, de manter viva dentro dele a imagem de sua mãe, aumentará com a idade. Depois dos 6 meses de vida, estende-se gradualmente o tempo durante o qual a criança consegue manter presente dentro de si a imagem da mãe. Para as creches



esse ponto é de grande importância, pois nelas os bebês e as crianças pequenas ficarão separados de suas mães durante várias horas do dia.

Avaliar cuidadosamente o estágio em que cada bebê está em relação à sua tolerância da ausência da **figura de apego** é um ponto importantíssimo para a preparação do ingresso da criança na creche e para o acompanhamento de sua adaptação.

*Figuras de apego são as pessoas que representam a base de segurança emocional do bebê – sua mãe, seu pai, ou outra pessoa com a qual ele convive e que cuida dele no seu cotidiano.*

A educadora de referência na creche – aquela que acompanha sua adaptação e se responsabiliza mais diretamente pelos seus cuidados no dia a dia – representa uma figura de apego durante as horas em que o bebê permanece nesse espaço.

Para que um bebê se sinta seguro emocionalmente, quando separado de sua mãe, e aproveite plenamente sua experiência na creche, é fundamental que ele tenha como referência uma educadora com a qual possa estabelecer uma relação afetuosa, contínua e estável.

## Socialização e interação entre os bebês

A criança vive em um ambiente social, no qual ela e o adulto com quem interage se influenciam mutuamente, em um processo contínuo de desenvolvimento e mudança. Nesse processo, as etapas muitas vezes se sobrepõem, se entrecruzam, pois o desenvolvimento não se dá de modo linear, como uma linha reta. As várias e impressionantes conquistas da criança nos seus dois primeiros anos se reforçam mutuamente, a cada momento compondo uma nova maneira de estar no mundo.

O desenvolvimento é um processo complexo, que parece lento, mas, na verdade, é rápido. No curso de sua evolução e no estágio em que se encontra, o bebê dispõe dessa única, mas extraordinária ferramenta que



é seu aparelho neurológico, responsável pelos sistemas motor e sensorial. Um aspecto muito importante é que esse aparelho evolui cotidianamente.

Esse desenvolvimento é, ao mesmo tempo, lento e rápido. Lento, porque é preciso, no mínimo, um ano inteiro para que o pequeno humano se torne uma criança capaz de manter-se firmemente em pé e andando. E demora ainda um ou dois anos, pelo menos, para que ele fale correntemente. Também é rápido, porque esse movimento é constante e progressivo, trazendo a cada dia uma novidade, por menor que seja. O bebê apodera-se imediatamente dessa novidade para cultivá-la e prosseguir seu caminho e seu desenvolvimento pessoal.

*Toda essa movimentação é enriquecida pela capacidade crescente de o bebê interagir com seus parceiros, inclusive as outras crianças em torno dele.*

Os estudos mais recentes têm mostrado que, ao contrário do que se pensava, as crianças pequenas se interessam muito umas pelas outras. Conforme vão crescendo, isso expressa-se, por meio de trocas de olhares, de toques entre si, de comportamentos de imitação, até que sejam capazes de realizar trocas cooperativas, compartilhando interesses e brincadeiras. Observações detalhadas do comportamento de crianças menores de 2 anos e das suas interações com seus companheiros de creche mostram diferentes categorias de relações sociais.

Quanto mais jovens os bebês, mais breves e simples são as relações sociais. Elas tornam-se mais prolongadas, repetidas e complexas, chegando até aos comportamentos de cooperação, quando as crianças completam 2 anos de idade. É importante ressaltar que todos esses comportamentos de interação entre os bebês só acontecem em condições favoráveis, tanto físicas quanto emocionais.

Uma interessante pesquisa mostrando essas interações foi conduzida pelo Instituto Pikler-Lóczy<sup>3</sup>, na Hungria. Nela, foram observados vários grupos de crianças, considerando-se a evolução de suas interações sociais.

<sup>3</sup> O Instituto Pikler-Lóczy iniciou suas pesquisas e estudos em torno das crianças nos anos de 1940, em Budapeste, na Hungria. A prática criada no Instituto privilegia alguns temas fundamentais para o trabalho com crianças e bebês: autonomia, profissionalização dos cuidados e participação da criança no cuidado com o seu corpo, entre outros.

Em torno dos 5 e 6 meses, perceberam-se diversas formas de atividades em comum, desde comportamentos de se tocar mutuamente as mãos, até trocar risos e gritos entre si e olharem uns para os outros. Observou-se que, nessa etapa, tais comportamentos só apareciam, quando os bebês estavam confortavelmente deitados e perto uns dos outros. Quando os adultos os colocaram em outras posições, as interações não aconteciam. Isso indica que a expressão de novas interações sociais só ocorre se o bebê está numa posição natural e segura, não imposta pelos adultos.

Já entre 6 e 10 meses, as crianças tocavam umas às outras, no rosto ou nos braços. Depois seguravam as mãos ou davam encontros entre si, rindo muito, e trocavam gestos amigáveis, demonstrando uma evolução da busca do contato físico.

Imitar o outro e fazer a mesma coisa juntos é uma atividade que aparece por volta do oitavo mês e se desenvolve daí em diante. Ora as crianças utilizam o mesmo objeto ou brinquedo, ora imitam movimentos uma da outra, ora reproduzem atividades corporais e rítmicas, especialmente aquelas que provocam barulhos.

As brincadeiras de escondeu-achou apareceram entre crianças de 1 a 2 anos, de início envolvendo somente dois bebês. Mais perto dos 2 anos, essa atividade já reúne um pequeno grupo de três ou quatro crianças que brincam juntas com prazer. As atividades de colaboração, quando duas ou mais crianças cooperam para uma finalidade comum, vão aparecer por volta dos 2 anos e continuam a desenvolver-se dali em diante.

Todas essas observações, assim como várias outras conduzidas em diferentes centros na Europa e nos Estados Unidos, levaram a uma mudança positiva na apreciação do significado das creches para a vida dos bebês.

Antes vistas como negativas por imporem às crianças pequenas uma rotina e uma vida em coletividade que seria desnecessária ou mesmo nociva, as creches passaram a ser vistas positivamente, inclusive pelas interações que possibilitam.

A convivência nas creches pode fazer desabrochar as potencialidades de interação dos bebês entre si. Ela enriquece sua vida social, por meio do convívio com outras crianças que partilham prazeres, obstáculos e conquistas nas suas ações sobre o ambiente à sua volta. Mas, para isso, é preciso respeitar certas condições fundamentais, como favorecer o bom estado de saúde global das crianças, oferecer espaços seguros e adaptados às etapas de desenvolvimento dos bebês e, principalmente, um ambiente tranquilo no qual os pequenos se sintam confiantes com base em boas relações com seus educadores de referência.

## Vínculo adulto-bebê



O fato de a criança de qualquer idade ser sensível a tudo o que lhe acontece – ela sente, observa, grava e compreende as coisas, ou as compreenderá, se lhe for dada tempo e oportunidade – imprime importância fundamental à relação que se estabelece com os adultos que cuidam dela. O bebê só consegue desenvolver plenamente suas potencialidades, se puder vivenciá-las e explorá-las no contexto de vínculos seguros e afetuosos com os adultos que o rodeiam.

Em primeiro lugar, estão os vínculos parentais, com sua mãe e seu pai, e, na ausência destes, com os cuidadores que os substituem e que normalmente fornecem ao bebê uma base de apoio para se aventurar em novos espaços e criar laços com outros adultos e crianças.

O vínculo com a mãe e o pai tem características específicas, diferente daquele estabelecido com educadores e outros profissionais com os quais o bebê terá laços estáveis e duradouros. A relação parental é uma relação única que começa a existir na mente dos pais, bem antes do nascimento do bebê, e que se alimenta de desejos e expectativas em relação à criança por nascer. Para os pais, o recém-chegado à família representa a continuação da vida por uma nova geração.

Já a relação profissional se inicia quando o bebê se encontra pela primeira vez com o(a) educador(a) da creche. Esse vínculo desenvolve-se com base nas interações, durante os cuidados, os jogos, as trocas afetivas entre educador(a) e criança. Isso não reduz sua importância, muito pelo contrário.



*Longe de seus pais, o bebê está mais vulnerável, inseguro e sem os apoios já conhecidos. É por isso mesmo que todos os gestos, as palavras e as atenções que o(a) cuidador(a) lhe dirige na creche têm tanta importância.*

O desejo de atividade da criança, sua força e sua disposição para brincar, para interagir e para explorar o mundo à sua volta dependem, em grande medida, do sentimento de segurança que sente em relação ao adulto. Em um grupo de crianças, esse sentimento é construído essencialmente durante os momentos de atenção individual – a hora da alimentação, o banho e os cuidados corporais. São momentos obrigatórios na rotina e, assim, podem e devem ser explorados plenamente, possibilitando que o(a) educador(a) se concentre inteiramente na criança de quem está se ocupando no momento.

Se o(a) educador(a) puder atender a criança sem pressa, respeitando o ritmo individual de cada uma, conversando com ela, explicando com palavras simples o que vai fazer, comentando as reações que observa, construirá, assim, um vínculo de confiança fundamental para o bem-estar do seu pequeno parceiro, mesmo que seja um bebê ainda bem novinho.

Todos os estudos comprovam que uma relação educativa e de cuidado estabelecida nessas bases favorece o desenvolvimento das várias potencialidades da criança. Mais ainda, quando, nos momentos de cuidado individual, a criança é atendida nas suas necessidades físicas e emocionais, ela pode depois se ocupar sozinha, brincando e explorando o ambiente, os objetos e os brinquedos à sua disposição. Da mesma maneira, será capaz de interagir com as outras crianças, à medida que suas relações sociais se desenvolvem. Assim, mais tranquila e satisfeita, ela solicitará menos a atenção do(a) educador(a), que poderá continuar ocupando-se dos outros bebês do grupo, cada um no seu momento.



## A importância da rotina

A organização dos cuidados exige planejamento, preparado pelos educadores do grupo que conhecem suas crianças e podem prever a sequência mais adequada para o atendimento individual, respeitando o ritmo próprio de cada bebê. A rotina também ajuda os bebês a desenvolverem a capacidade de espera e de previsão, pois rapidamente aprendem quando será sua vez de serem alimentados, trocados ou banhados.

*Aprender a prever os acontecimentos, a antecipar o que o adulto vai fazer e a esperar sua vez são todas capacidades muito importantes para o desenvolvimento das aptidões sociais e cognitivas das crianças.*

O que importa na criação e no reforço do vínculo entre adulto e bebê é que este se sinta respeitado pelo adulto, na sua individualidade, e que perceba que o(a) educador(a) realmente se interessa por ele, presta atenção aos seus comportamentos, aos seus pedidos, às suas alegrias e às suas tristezas.

Durante os três primeiros anos de vida, principalmente no primeiro ano, quando o bebê ainda não fala, constituem-se as bases fundamentais do seu psiquismo e do seu pensamento. Para isso, é fundamental que os adultos que se ocupam do bebê (em casa e na creche) pensem nele, pensem por ele e, mais do que tudo, acreditem que ele seja capaz de pensar e de sentir.

O(A) cuidador(a) funciona como um espelho para o bebê: vendo-se refletido no olhar, no interesse e na atenção dele(a), o bebê vai constituindo a própria imagem e desenvolvendo a confiança em si e em suas capacidades para pensar e para agir sobre o mundo à sua volta.



No início da vida, é preciso que o bebê esteja com adultos que lhe atribuam ideias, vontades e sentimentos. Isso dá à criança uma base, por meio da qual ela pode desenvolver seu mundo psíquico, que nessa fase está completamente ligado ao funcionamento sensorial e motor. No começo, o bebê pensa **com** e **por meio** do seu corpo. É por isso que toda a relação entre o(a) educador(a) e o bebê se estabelece e se expressa pelos cuidados do corpo, envolvendo o modo de segurar, o ritmo dos gestos e o respeito pelo movimento espontâneo do bebê. Isso é de fundamental importância para a construção da personalidade e o desabrochar das potencialidades do bebê.

Bastante importante é também a linguagem verbal, pois é falando com os bebês, mesmo antes que eles próprios possam falar, que os adultos vão transmitindo as estruturas da linguagem verbal e o valor essencial da comunicação. Todos esses aspectos fazem parte do vínculo que une o bebê ao seu cuidador(a).

## Perguntas e respostas esclarecedoras

**Maria Clara:** *Quais comportamentos dos bebês fazem com que os educadores falem com eles?*

**Regina Aragão:** São os comportamentos em que as crianças não estão bem, chorando ou indispostas; ou quando estão em situação de risco, podendo se machucar, ou machucar um coleguinha. Também ocorre quando chamam a atenção negativamente, por comportamentos não aceitos ou por atitudes de desobediência. Isso mostra a necessidade de rever as atitudes dos educadores, para que passem a se comunicar com as crianças de modo mais contínuo e positivo, comentando o que estão fazendo ou contando o que farão, elogiando os comportamentos e brincadeiras. Assim, mostrarão que estão atentas a elas por causa de seus comportamentos positivos, e não só em razão dos choros, dos comportamentos agitados ou de risco.

**Maria Clara:** *O que os educadores devem falar com as crianças, se quiserem ajudar no seu desenvolvimento?*

**Regina Aragão:** Levando em conta o que já se sabe sobre a importância para os bebês da relação com seus educadores, o modo de falar e o conteúdo da fala ajudam a criança a sentir-se mais segura, reconhecida nos seus atos, incentivada a fazer novas conquistas e, assim, a evoluir no seu desenvolvimento. Comentar os gestos e os comportamentos, contar o que vai se passar no momento dos cuidados ou das rotinas, explicar ao bebê o porquê de tal ou tal conduta, elogiar suas conquistas é uma das várias maneiras de dirigir-se verbalmente ao bebê.

**Maria Clara:** *Como saber se um bebê está disposto a interagir com as outras crianças ou com os educadores?*

**Regina Aragão:** Entre as competências do bebê, a mais importante talvez seja a sua capacidade de regular o que é chamado de **limiar de vigilância**. Um bebê consegue controlar sua abertura ou seu fechamento para o mundo muito cedo. Assim, ele mostra-se capaz de dosar sua participação nas interações. Essa é uma competência central que interfere sobre todas as outras, capaz de limitar sua resposta à estimulação do ambiente. Vigilância é o grau de disponibilidade da criança em relação aos estímulos; trata-se de um sistema de filtragem, essencial para proteger o bebê que, no início da vida, é submetido a uma verdadeira invasão perceptiva e sensorial. É por meio da observação

cotidiana que os educadores vão conhecer os ritmos do bebê e poderão aproveitar os bons momentos de abertura para interagir com ele. O sono, por exemplo, faz parte desse sistema de regulação, por isso também é fundamental o respeito ao sono do bebê, que não deve nunca ser despertado em função das necessidades da rotina da creche.

## Referências bibliográficas:

ARAGÃO, R. O. O psicanalista na creche: acompanhando o bebê em situação de separação. In: CAMAROTTI, M. C. (Org.). *Atendimento ao bebê: uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2001.

BUSNEL, M. C. A sensorialidade do feto. In: CORRÊA FILHO, L.; GIRADE CORRÊA, M. H.; FRANÇA, P. S. (Orgs.). *Novos olhares sobre a gestação e a criança até os 3 anos*. Brasília: L. G. E. Editora, 2002.

CUNHA, I. Neurobiologia do vínculo. In: CORRÊA FILHO, L.; GIRADE CORRÊA, M. H.; FRANÇA, P. S. (Orgs.). *Novos olhares sobre a gestação e a criança até os 3 anos*. Brasília: L. G. E. Editora, 2002.

DIDONET, V. As implicações da pedagogia do bebê para a pedagogia da infância. In: ARAGÃO, R. O. (Org.). *O bebê, o corpo e a linguagem*. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2004.

EDUCAÇÃO infantil: a creche, um bom começo. *Em Aberto*. Brasília, v. 18, jul. 2001.

FALK, J. (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lòczy*. Araraquara: JM Editora, 2004.

GOLSE, B. O que temos aprendido com os bebês. In: CORRÊA FILHO, L.; GIRADE CORRÊA, M. H.; FRANÇA, P. S. (Orgs.). *Novos olhares sobre a gestação e a criança até os 3 anos*. Brasília: L. G. E. Editora, 2002.

ONGARI, B.; MOLINA, P. *A educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

STERN, D. *O diário de um bebê*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1998.

# Conversas sobre a criança e o seu desenvolvimento



**Zilma de Moraes Ramos de Oliveira<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>A pedagoga Zilma de Moraes R. de Oliveira é livre-docente pela Universidade São Paulo (USP), faz pesquisa em políticas públicas e é integrante do Centro de Investigação sobre desenvolvimento e educação infantil (CINDEDI).

**H**oje visitei uma creche comunitária na periferia da capital. Conheci e troquei ideias com sua equipe, que é muito receptiva. Em especial, apreciei a conversa com uma das professoras, a Maria Clara. Acabamos falando bastante e sobre diversos assuntos. Gosto de pessoas como ela: decidida, entusiasmada, criativa; ao mesmo tempo, preocupada em aprender mais sobre sua profissão e em fundamentar melhor sua ação junto às crianças.

Ao final de nosso bate-papo, Maria Clara revelou que tem muitas dúvidas sobre o seu trabalho no dia a dia da creche e gostaria de poder dividi-las comigo. Combinamos, que ela me enviaria uma série de perguntas bastante instigantes. Decidimos compartilhar esse diálogo com outros professores. Assim, convidamos a todos vocês para uma reflexão sobre a educação em creches e pré-escolas. Boa leitura!

**Maria Clara:** *Gostaria de saber como se dá o desenvolvimento humano e como um(a) professor(a) de educação infantil pode acompanhar e compreender o desenvolvimento da criança?*

**Zilma de Oliveira:** Para começar, vamos observá-las. Como sabemos, o período entre 0 e 6 anos de idade é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois é quando aprendem a andar, a falar, a controlar os esfíncteres<sup>2</sup> e a formar sua imaginação. Além disso, nesse período aprendem a se expressar por meio de diferentes linguagens.

As pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano afirmam que a criança é um sujeito competente e agente de seu desenvolvimento. Ela gradativamente se mostra capaz de distinguir formas, memorizar cantigas, representar algo por meio de um desenho, ou consolar um coleguinha que caiu e se machucou. Mas essas habilidades não são biologicamente determinadas, ou seja, não nascem com as crianças e ficam esperando o momento de amadurecer. Ao contrário, são aquisições culturais que vão, aos poucos, sendo apropriadas pelas crianças, ou seja, são habilidades aprendidas por elas. E isso ocorre em suas relações com o mundo material, social e nos contatos com outras pessoas, como os familiares, professores ou outras crianças.

Por essas razões, defende-se a importância de as crianças, desde cedo, poderem frequentar Instituições de Educação Infantil (IEIs), locais onde são cuidadas e educadas.

---

<sup>2</sup> Controle da urina e das fezes, que aparece, na maioria das crianças, “entre os 2 e os 4 anos”, tanto para o controle diurno quanto o noturno. Mas ainda pode haver desconroles desta natureza “até os 5 anos”.



Nelas a criança faz amizades, brinca com água ou terra, imagina enredos de faz de conta. Nessas e em outras atividades, ela expressa desejos, observa, conversa, experimenta, questiona, apreende e traduz para si o mundo que a rodeia e vai construindo sua identidade. Nesse esforço, ela mobiliza seus saberes e suas funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras, linguísticas), ao mesmo tempo em que os modifica.

*O grupo social e a cultura em que a criança está inserida determinam a maneira como ela é trocada ou alimentada, como ela pode brincar e participar de outras atividades. Se ela toma parte em conversas com adultos ou se deve apenas ouvi-los. Essas e outras condições culturais influenciam o seu desenvolvimento.*

**Maria Clara:** Na opinião de muitos colegas que trabalham em berçários de creches, não há por que criar condições para que os bebês construam conhecimentos. Se eles ainda não falam e não entendem o que nós, professores, dizemos, como passar conhecimentos para eles?

**Zilma de Oliveira:** Felizmente, as competências das crianças pequenas para agir, interagir e modificar seu ambiente têm sido cada vez mais investigadas. Esses estudos têm contribuído para mudar radicalmente a visão que circula sobre os bebês.

É preciso ter claro que os primeiros conhecimentos desenvolvidos pela criança são fixados em emoções e em posturas, que são suas primeiras formas de leitura de mundo. Sabe-se hoje que, desde o nascimento, a criança elabora um modo próprio de agir nas diversas situações em que vive, conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de suas necessidades, desejos e de aspectos que lhe exigem respostas.

Ao longo de seu desenvolvimento, a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma o que ela sabe e modificando esse saber continuamente em cada interação com as pessoas e na exploração de objetos. Assim, sabe-se hoje que a construção de conhecimentos pela criança se inicia antes mesmo de ela começar a falar.

Com base nessa compreensão, fica clara a importância de as crianças terem, desde o berçário, amplas oportunidades de realizar atividades variadas, de vivenciar experiências que envolvam as linguagens corporais, musicais, visuais, além da linguagem verbal, e construir conhecimentos com outras crianças, com o(a) seu(sua) professor(a) e com os demais educadores da Instituição.



**Maria Clara:** *Também na pré-escola, há dúvidas entre os professores sobre como a criança aprende.*

**Zilma de Oliveira:** O aprender é um processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar de cada pessoa; processo esse que não pode ser atribuído à mera maturação orgânica, mas à sua experiência. Aprendemos, quando realizamos determinadas tarefas junto com outras pessoas, tanto por observação e imitação como por transmissão social. Também se aprende no contato com diferentes objetos e produções culturais, como livros, CDs, exposições, entre outras. No caso da criança, ela aprende, em especial, na relação com o outro, seja o(a) professor(a), seja outras crianças.

Por meio do processo educativo e das interações cultivadas nas unidades educacionais, as crianças conseguem estabelecer ligações entre diferentes fontes de significações – como sentimentos, valores, ideias, conceitos e teorias acerca do mundo e dos próprios sujeitos humanos. Por isso, têm sido repensadas certas concepções de ensino que colocam o aprendizado como movimento que parte do(a) professor(a) e toma a criança como mero receptor de suas mensagens. Na verdade, temos e podemos ampliar o olhar para as diferentes fontes de ensino, que são os adultos, as crianças e as situações, além de considerar sempre a própria criança como guia de seu processo de aprender.

Dois pontos podem ser ressaltados: primeiro, nas interações que crianças da mesma idade estabelecem, elas aprendem coisas que lhes são muito significativas e diferentes daquelas de que se apropriam no contato com os adultos ou com as crianças mais velhas. Segundo, a aprendizagem da criança depende muito das atividades que ela realiza. São estas que as auxiliam, desde muito cedo, a compreender e assimilar hábitos, valores e posturas que lhe são apresentados.

*Na educação infantil, o aprendizado dá-se, em especial, por meio de atividades exploratórias.*

Conforme as crianças brincam, pintam, modelam argila, lavam as mãos ou pesquisam o entorno na companhia de colegas e de seus professores, tais atividades estimulam a inteligência, a afetividade, a motricidade, a linguagem e a formação do sentido de si mesmas. A visita a um parque, por exemplo, envolve experimentar sensações de alegria, de medo, ou ambas. A depender do modo como esse passeio se realiza, a criança pode aprender a identificar alguns dos habitantes do parque e a

estabelecer relação entre diferentes elementos, como constatar o número de árvores ao redor e verificar diferenças e semelhanças entre elas.



Os conhecimentos trabalhados com as crianças e ativamente apropriados por elas são produzidos por meio de múltiplas linguagens – corporal, verbal, musical e visual. Eles não são um conjunto estável ou imutável de

significados. Antes, envolvem a ideia de incerteza e entendem o erro como parte de um processo de busca e experimentação. Isso significa que a escola, desde a educação infantil, deve ser um local de aquisição de procedimentos e técnicas para aprendizagem do pesquisar, do argumentar, do solucionar problemas do cotidiano, e não o espaço para a transmissão de ideias como certezas absolutas.

**Maria Clara:** *Qual é a função do(a) professor(a) na educação de crianças pequenas?*

**Zilma de Oliveira:** Nas IEs, o(a) professor(a) tem uma função extremamente importante. Para mediar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, ela(a) deve ser sensível às suas necessidades e aos seus desejos. Além disso, deve fortalecer as relações que as crianças estabelecem entre si e envolvê-las em atividades significativas. Entre suas funções está, ainda, a de familiarizar os alunos com hábitos e costumes criados historicamente para orientar o agir das pessoas e a sua compreensão das situações e dos elementos do mundo.

Desde bebês, as crianças constroem relações afetivas pelos quais são cuidadas, chamadas de **relações de apego**. É por conta delas que as crianças distinguem algumas pessoas de seu entorno e reagem de modo diferente às conhecidas e às desconhecidas. A figura a que a criança se apega tem a função de dá-lhe segurança e apoiá-la na exploração do ambiente. Na sua ausência, a criança costuma diminuir suas iniciativas de exploração do ambiente e permanece mais quieta. Além disso, algumas crianças choram mais que outras, há aquelas que se agarram a outro adulto, como um(a) professor(a), enquanto outras se isolam. Especialmente nas IEs, as situações de isolamento, ou de menor iniciativa e maior insegurança, prejudicam o envolvimento da criança na exploração do mundo à sua volta e em seu relacionamento com outras crianças. À medida que vai se familiarizando com um ambiente inicialmente estranho, a criança começa a lidar melhor com as ausências das pessoas com quem mantém a relação de apego. Ao mesmo tempo, passa a atuar com mais segurança, por compreender que alguém que se afasta pode voltar depois.



Se antes se pensava que a relação de apego envolvia apenas o bebê e a sua mãe, sabe-se hoje que ela inclui outras figuras familiares, como pais, avós, irmãos mais velhos, empregados, além de nós, professores, e demais educadores da infância. O(A) professor(a), especialmente o(a) que trabalha nos berçários, mas também aquele(a) que atua com as demais faixas de idade, é uma figura de referência para a criança. Ela acompanha seus movimentos, aproxima-se dele(a) para buscar apoio e segurança e reage a seu afastamento.

No processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, o(a) professor(a) organiza o contexto de aprendizagem, que inclui os espaços, os horários, os materiais que disponibiliza e a formação dos agrupamentos infantis, interage com as crianças, apresenta-lhes modelos, ensina-lhes as regras de seu grupo social, responde às suas questões, faz perguntas para conhecer suas respostas e pega-as no colo quando se emocionam. Outras vezes, ele(a) opõe-se ao que elas estabelecem, com o objetivo de ajudá-las a ampliar seu olhar ou aperfeiçoar seu modo de sentir as situações.

Cada criança tem um ritmo e uma forma própria de desenvolvimento, construídos com base em sua experiência cotidiana com adultos e com outras crianças. Sendo assim, é preciso acolher essa diversidade, o que requer do(a) professor(a) tornar as práticas pedagógicas mais diversificadas, acolhedoras e produtivas, usando flexibi-

lidade e sensibilidade na organização das turmas. O importante é o(a) professor(a) ter clareza de quais experiências ele(a) quer oferecer às crianças.

Ao brincar com elas, contar-lhes histórias ou conversar sobre uma infinidade de temas, o(a) professor(a) possibilita a ampliação da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, contribuindo para o aumento de sua autoconfiança e para a formação de interesses pessoais. Conforme ele(a) ajuda as crianças a compreender os conceitos e os métodos envolvidos na resolução de certas tarefas, ele(a) cria condições para que elas desenvolvam habilidades cada vez mais complexas.

**Maria Clara:** *Brincar ou alfabetizar as crianças? Essa questão sempre é trazida pelos colegas que trabalham em pré-escolas com crianças de 4 ou 5 anos. Eles dizem sofrer muita pressão dos pais para que a criança domine o alfabeto desde cedo.*

**Zilma de Oliveira:** Essa dualidade, de fato, não precisa existir. Em primeiro lugar, porque a brincadeira é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança pequena, pois possibilita que ela se relacione com o mundo por intermédio do faz de conta. Brincar permite à criança imitar o conhecido e construir o novo. Ela faz isso, por exemplo, conforme reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida. Assume personagens e usa a imaginação para transformar um cabo de vassoura em um cavalo ou grãos de areia em comidinhas saborosas. Em alguns momentos, ela é a chapeuzinho vermelho, em outros, o lobo mau ou a vovó.

A brincadeira é, inclusive, uma boa oportunidade para a aquisição da linguagem oral. Afinal, nas situações de faz de conta, as crianças conversam, ouvem argumentos ou narrativas, contam fatos, brincam com palavras, alteram a voz ao assumir determinado personagem no faz de conta. Devem ser livres para brincar do seu jeito, sem precisar seguir enredos preparados pelo(a) professor(a).

A linguagem verbal está entre os bens culturais a que as crianças têm o direito de ter acesso. Essa inclui a linguagem oral e a linguagem escrita. Ambas são responsáveis pela comunicação humana e são instrumentos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. O que devemos cuidar é da forma como essas atividades são conduzidas. Ao trabalhar a linguagem escrita com as crianças, o(a) professor(a) deve evitar as práticas mecânicas, desprovidas de sentido e centradas no aprendizado do código escrito.

Como vivem em um mundo em que a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a interessar-se por ela muito antes que os professores a apresentem formalmente. O básico é o(a) professor(a) atender à curiosidade natural da criança, envolvendo-a em atividades prazerosas, como a leitura diária de livros, e oferecendo-lhe a possibilidade de, logo cedo, manusear livros, revistas e produzir “textos”, mesmo que não saiba ler e escrever.



*Tanto a brincadeira quanto as atividades de rodas de conversa, contagem oral de histórias e leitura de livros de histórias infantis devem fazer parte da experiência cotidiana da criança na educação infantil.*

**Maria Clara:** *Li em uma entrevista que a criança tem sua autoestima afetada, quando, desde pequena, é vítima de preconceitos e discriminações de cunho étnico-racial. O que pode ser feito na educação infantil?*

**Zilma de Oliveira:** Especialmente nesse momento de vida, os professores precisam ser especialmente sensíveis a essa questão e atuar com firmeza no combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas ou religiosas.

O primeiro passo é desenvolver atividades que fortaleçam a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças. Ao mesmo tempo, eles podem contribuir para ampliar o aprendizado das crianças de diferentes tradições culturais e a compreensão de mundo que elas oferecem. Como fazer tudo isso? Estando sempre atento(a) e observando o modo como as crianças interagem com seus colegas e adultos de diferentes etnias, para detectar falas depreciativas, exclusões ou brincadeiras preconceituosas.

Especialmente em momentos de conflitos provocados por questões étnico-raciais, a mediação do(a) professor(a) é fundamental, seja por meio de conversa e de reflexão com as crianças, seja valorizando os aspectos interessantes de diferentes culturas étnicas. Ele(a) deve ajudá-las a refletir sobre a forma socialmente injusta como os preconceitos foram construídos e se manifestam nas relações cotidianas, de modo a elaborar atitudes de respeito e solidariedade.

Nas relações sociais que vivenciam na educação infantil, desde cedo as crianças podem ser incentivadas a participar de grupos, apoiar parceiros, cuidar deles e ter respeito com os demais, sem discriminá-los por suas características, nas atividades em que elas aprendem a considerar os pontos de vista e os sentimentos das outras crianças, reconhecendo diferenças e semelhanças com os seus, além de perceber como seus atos ou suas escolhas são recebidos por elas.

**Maria Clara:** *Como deve ser a formação do(a) professor(a) de educação infantil?*

**Zilma de Oliveira:** Sabemos que as posturas e as ações do(a) professor(a) junto à criança variam, conforme a sua formação cultural e pedagógica. Em especial, elas baseiam-se no modo como ele(a) vê o seu papel e na concepção de criança e de educação infantil que tem. Por exemplo, se ele(a) não acredita que os bebês são capazes de interagir com os companheiros, ele(a) coloca-os em locais separados e atende-os individualmente. Mas, reconhece-se acertadamente que os bebês são capazes de interagir, trocar objetos com os companheiros, imitar gestos, expressões e vocalizações de outro bebê, ele(a) busca organizar áreas acolhedoras e estimulantes a serem exploradas pelas crianças em duplas ou trios, com sua supervisão.

Nessa concepção de criança, o(a) professor(a) tem claro que o conhecimento não está nunca pronto, mas em contínua construção. Assim, responde às dúvidas das crianças, levando-as a justificar, comparar, sintetizar e dar sua opinião sobre fatos e motivos. Ele(a) considera as crianças por inteiro, agindo em situações concretas. O importante é o(a) professor(a) centrar seu olhar na criança e vê-la como parceira ativa, dona de um modo próprio de enxergar o mundo e a si mesma.



Ao longo de seu trabalho, conforme busca conhecer melhor cada uma das crianças de seu grupo, o(a) professor(a) pode aperfeiçoar suas observações sobre elas. Além disso, vale a pena aproveitar os momentos de formação continuada, por exemplo, para discutir situações cotidianas surgidas em seu trabalho com as crianças e encontrar modos mais sensíveis de cuidar delas e educá-las.

*Conhecer melhor suas crianças e discutir situações cotidianas do trabalho com elas, tendo por base a teoria, torna a formação continuada um verdadeiro espaço para a construção do conhecimento.*

**Maria Clara:** Voltando ao trabalho em creche com as crianças de até 3 anos, uma preocupação que sempre temos é em relação às famílias. Como trabalhar com as famílias e no que esse trabalho afeta a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?

**Zilma de Oliveira:** Como já tratamos antes, o desenvolvimento da criança faz-se em diferentes contextos sociais e culturais. Inicia-se com a família, pois é aí que a criança cria as relações de apego que lhe asseguram orientações e confiança. Daí, o motivo pelo qual o contato e a troca de informações entre famílias e professores sobre os cuidados e a educação da criança precisam ser constantes. E o contato só será bem-sucedido, quando as equipes de educadores realmente reconhecerem e aceitarem as famílias como parceiras no processo de educar e cuidar das crianças. Nesse sentido, é fundamental o(a) professor(a) acolher as diferentes formas de arranjos familiares, respeitar opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos e trocar opiniões com eles sobre como a experiência na creche se integra a esse plano.

É certo que, às vezes, sabemos de situações de estranhamento envolvendo familiares e professores com ciúmes e competição em relação ao afeto da criança e críticas à atuação de uns ou de outros. Isso não ajuda em nada. Ao contrário, tais situações são sempre prejudiciais ao andamento do processo educacional e podem levar ao aparecimento de vários sintomas de incômodo nas crianças ou, até mesmo, provocar seu adoecimento. Assim, o ideal é que o(a) diretor(a) ou o(a) coordenador(a) pedagógico(a) das creches ajude professores e familiares a refletir sobre os aspectos que podem estar prejudicando a relação entre eles.

Conforme as famílias passam a ver no(a) professor(a) alguém que lhes ajuda a pensar sobre seu(sua) próprio(a) filho(a), elas serão mais receptivas às experiências das crianças na creche, e os educadores terão mais oportunidades de apreender os aspectos que se sobressaem



nas culturas familiares, sempre com o objetivo de enriquecer as experiências das crianças.

### **Referências bibliográficas:**

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAMPOS-CARVALHO, M. I.; BONAGAMBA-RUBIANO, M. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. (Orgs). *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1993.

MELLO, A. M. *O dia a dia das creches e pré-escolas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 6.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. *Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ROSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Orgs). *Os fazeres na educação infantil*. 11.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

# Reflexões sobre educar e cuidar na educação infantil



**Arlete de Costa Pereira<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Professora do curso de pedagogia – habilitação em educação infantil, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do grupo de pesquisa de educação infantil da UDESC/FAED/GEDIN. Assessora técnica do Programa Fundo do Milênio para a Primeira Infância em Santa Catarina.

O educar e o cuidar – como uma ação indissociável, inerente às práticas cotidianas com crianças em idade entre 0 e 5 anos – têm sido temas constantes de pesquisas na área de educação infantil. O assunto tem sido tão debatido que, às vezes, a impressão é que esse tema já foi esgotado e que a compreensão da indissociabilidade dessas duas ações já se reflete diariamente tanto nas práticas quanto no discurso teórico dos profissionais que atuam com educação infantil.

Será que isso é verdade? Será que o cotidiano das creches e das pré-escolas indica que essa temática já está compreendida, apropriada, assumida e realizada? O que revelam, de fato, as práticas cotidianas? Quais são as angústias dos professores e dos demais profissionais que estão diretamente ligados às crianças? O que mostram seus registros, suas falas, seus pedidos de ajuda e apoio?

A Secretaria de Educação do município em que Maria Clara atua resolveu organizar um grupo de estudos a respeito, e nossa professora foi uma das profissionais convidadas a participar. A proposta foi que, durante uma semana, ela deveria fazer registros atentos na Instituição em que trabalha, focando as ações de educação e cuidado dos professores junto às crianças. O objetivo dessas observações documentadas era reunir um material concreto que pudesse apoiar a reflexão do grupo.

Depois de uma semana, Maria Clara retornou ao grupo de estudos com um material bastante rico, contendo observações das mais variadas, questões, dúvidas, certezas a serem problematizadas, ações que mostram diferentes concepções e diferentes pontos de vista e de formação. Embora nem tudo possa ser explorado aqui, muitas dúvidas dos professores servem de referência para nossa reflexão.

Eis alguns exemplos de questões coletadas pela professora: afinal, o que é educativo no trabalho com os bebês? Ao trocar fraldas, dar mamadeiras ou auxiliar nas ações de higiene, como perceber, se as ações são também educativas e não apenas de cuidado? O que legitima o papel dos professores nessas atividades de cuidados corporais? Como associar atividades de educação e cuidado com as crianças maiores, de 3 a 5 anos? Para as maiores ainda é necessário o cuidado, ou o trabalho passa a ter caráter mais educativo? O que significa ter caráter educativo? Essa expressão não criaria uma armadilha, por considerar apenas os moldes do ensino fundamental como educativos?

De todas as situações observadas que Maria Clara trouxe, uma suscitou, no grupo de estudos, muitas reflexões acerca dos conceitos de cuidado, educação, papel dos professores e direitos das crianças, responsabilidades das famílias, complementaridade às famílias prevista em lei, além de inclusão, autoestima e relação professor(a)-crianças.

## Incluir envolve cuidar e educar



Nossa professora observou a dinâmica de um grupo de 25 crianças de 4 a 5 anos de idade. O cenário: a sala ampla, uma professora experiente e acolhedora, uma auxiliar<sup>2</sup> também bastante afetiva e receptiva, e muitas crianças, alegres, brincalhonas, cheias de energia, curiosas e encantadoras.

O momento muito interessante e instigante entre a professora e algumas crianças foi assim descrito no seu relatório:

“As crianças estão acordando de uma soneca após o almoço. Uma energia pulsante toma conta do espaço. Entre a organização dos colchonetes e da sala e as brincadeiras na roda de histórias, com as crianças sentadas em um grande tapete com almofadas, a auxiliar Marília estava envolvida orientando aquela bagunça organizada.

Um grupo de quatro meninas está fora da roda, sentadas junto da professora Renata. Elas brincam e divertem-se muito com produtos de higiene, cremes, pentes, escovas e vários acessórios de enfeitar os cabelos. Uma delas está sentada de costas para a professora, aparentemente tranquila. De longe, percebe-se que elas interagem bastante, conversam, riem, pente pra lá, pente pra cá e falam baixinho. A professora está envolvida em pentear os cabelos da pequena menina, passa creme, molha, seca com a toalha e penteia.

<sup>2</sup> A LDB, o Fundeb e a Lei nº 11.738/2008, que estabelece o piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica, não mencionam a categoria auxiliar de professor. Porém, sua existência é bastante generalizada em alguns sistemas de ensino, gerando uma situação na qual profissionais que atuam com as crianças tenham remuneração diferente. Para superar essa situação, é preciso fortalecer políticas de valorização do magistério, o que inclui a formação de todos em nível superior de graduação e sua participação, com plenos direitos, no Estatuto do Magistério, no Plano de Carreira e na remuneração determinada pela lei do piso salarial nacional. A referência ao auxiliar, neste texto, reflete uma realidade que ainda persiste e permite explicitar a dicotomia entre cuidar e educar e a indissociabilidade desses dois aspectos do mesmo ato pedagógico.

Chegando bem perto, fiquei surpresa, ao ver que, entre cremes, pentes, muita afetividade e paciência, a professora estava fazendo uma limpeza na cabeça da menina que está infestada de piolhos. É impressionante a quantidade de piolhos e lêndeas que foram tiradas. Diante do meu espanto, a professora explicou que, quando sente a necessidade, costuma fazer esse trabalho e depois chama a família para assumir essa responsabilidade.

Continuei observando e percebi que as crianças parecem gostar da brincadeira na qual estão envolvidas e não se incomodam nada com a situação. Enquanto a professora Renata está lá, dando atenção total àquela criança, é a auxiliar que organiza as atividades no grupo. Quando a auxiliar Marília convida todas as crianças para brincarem no parque, no entanto, as quatro meninas permanecem ali, na sala, junto com a professora, sem nenhum desejo de sair dali. Ao final da 'sessão', a professora pergunta qual penteado deve fazer na menina e ela escolhe: 'cachinhos iguais ao da Carlinha'.

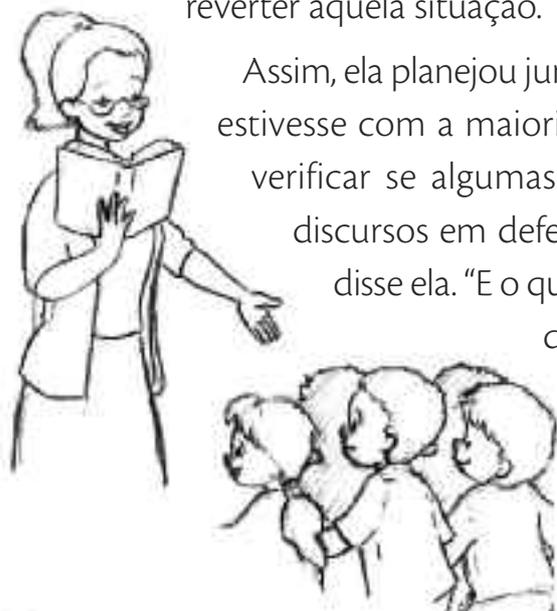
A professora explica que, para isso, é necessário primeiro lavar os cabelos e passar bastante creme hidratante, então, só em casa, com sua mãe será possível fazê-los. Pede que escolha outro penteado: 'Duas trancinhas na frente e cabelo solto atrás!'. E assim a professora fez. A menina olhou-se no espelho, orgulhosa do penteado, demonstrando gostar muito do resultado, as amigas também aprovaram, e todas saíram felizes para brincar no pátio."

O relato de Maria Clara inclui, também, a conversa que teve com a professora sobre a cena que havia presenciado. Muitas questões a intrigaram:



*Será papel do(a) professor(a) tirar piolhos e limpar a cabeça das crianças? Não estaria ele(a) assumindo uma dimensão do cuidado que é de responsabilidade das famílias?*

A professora explicou que, ao observar a criança coçando a cabeça repetidas vezes, percebeu logo o problema e viu também que outras crianças já começavam a excluí-la dos grupos e das brincadeiras. Era hora de agir, fazer alguma coisa que pudesse reverter aquela situação.



Assim, ela planejou junto com a auxiliar uma ação coordenada: enquanto Marília estivesse com a maioria das crianças, numa atividade coletiva; ela, Renata, iria verificar se algumas crianças estavam realmente com piolho. “Assumimos discursos em defesa dos direitos das crianças, da inclusão, não é mesmo?”, disse ela. “E o que significa, de fato, respeitar os direitos das crianças? Como defendermos a inclusão se permitimos a exclusão?”

A professora ainda explicou que a criança tem direito de estar limpa e de brincar junto com as outras. E que, por vezes, só mandar bilhete para as famílias ou deixar a criança em casa não resolve o problema. “É necessário orientar as famílias, mostrar o problema, ensinar a cuidar da higiene. Isso tudo para garantir o direito da criança de estar bem, valorizar sua autoestima”.

Embora outros colegas não concordem com essa prática, a professora contou que age assim já há alguns anos, não para tomar para si responsabilidades das famílias, mas para desencadear um processo mais incisivo de cuidado, logo que percebe o problema. Ou seja, ela faz essa ação de cuidado e educação em relação à saúde e à higiene da criança; em seguida, chama a família para assumir a responsabilidade, mostrando a realidade concreta (os piolhos) e orientando-a sobre o que fazer. Inclusive, a incentiva a procurar o posto de saúde e a quem recorrer, no caso de não saber como proceder.

Segundo a professora, isso significa cuidar e educar, respeitar os direitos das crianças, incluir e não excluir.

*Esse relato mostrou uma situação esclarecedora. A ação da professora está impregnada de respeito, afetividade, tem um olhar atento ao grupo e a cada criança especificamente. Escuta as famílias e respeita suas diferenças, sejam elas na forma como se organizam ou nos seus valores.*

## Educação integral

Essa situação também suscita dúvidas: é possível, para o(a) professor(a), tratar todas as crianças do mesmo modo, sabendo que uma delas está com piolhos, ou sofre com secreções do ouvido por conta de uma otite não cuidada devidamente? E no caso dos bebês, cheios de assaduras, por falta de cuidados ou de higiene; ou mesmo de condições financeiras para adquirir uma pomada específica – o que fazer diante dessas situações?

Primeiramente, está implícita, nesta discussão, a especificidade do que é ser professor(a) de educação infantil. Ela também diz respeito às finalidades da educação infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional diz:

**Art. 29** – A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Ao falar em desenvolvimento integral, a Lei faz referência a todos os aspectos, afirma que a dimensão intelectual não se sobrepõe à física, à social e à emocional. Pensar o sujeito integral significa que toda ação educativa envolve diferentes dimensões, e a do cuidado é tão importante quanto as outras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil<sup>3</sup> também abordam a necessidade de articular educação e cuidados, buscando integrar todas as dimensões do sujeito:

**Art. 8º** – A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

**§ 1º** – Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- I – a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

<sup>3</sup> O Parecer CNB/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, pode ser acessado no portal do MEC. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>.

## Articulação da equipe profissional

Para integrar as práticas de educação e cuidado com as crianças, é necessário trabalhar de forma articulada com diferentes profissionais, por exemplo, médicos, enfermeiras, agentes de saúde, psicólogos, fonoaudiólogos e odontólogos. Com seus conhecimentos específicos, esses profissionais podem contribuir, dando orientações para as ações do dia a dia, influenciando na qualidade de vida das crianças pequenas que frequentam as IEIs. Também no trabalho de orientação às famílias, a participação dessas parcerias é bem-vinda, ficando com todos a responsabilidade pela educação e pelo cuidado das crianças.

No entanto, são poucas as IEIs que possuem uma equipe multiprofissional. Assim, é fundamental que professores, gestores, atendentes, pessoal da cozinha e da secretaria trabalhem de forma articulada.



*É fundamental uma gestão compartilhada, na qual todos os envolvidos se sintam responsáveis pelo bem-estar, pela qualidade dos serviços de educação e cuidado. Nessa proposta, o grupo em conjunto deve buscar alternativas e recursos, indicar possibilidades e caminhos para superar os desafios diários.*

Entender educação e cuidados como dimensões integradas, que estão presentes nas pequenas ações diárias, é assumir um compromisso ético com as crianças e as suas infâncias.

*Para cuidar é preciso, antes de tudo, estar comprometido com o outro, com a sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo afetivo entre quem cuida e é cuidado.<sup>4</sup>*

<sup>4</sup> Brasil, 1998, v. 1, p. 25.

## Práticas em confronto

Outros relatos de Maria Clara também suscitaram grandes discussões. Um deles é referente aos cuidados com “os narizes”:

“Logo ao chegar à Instituição, encontrei um grupo de crianças brincando no parque. Percebi que muitas delas estavam com o nariz escorrendo. Elas correram ao meu encontro e, ao fazer uma recepção carinhosa, abraçaram minhas pernas, deixando marcas de secreções em minhas calças claras.”

Embora incômoda, essa situação ainda é muito comum e até parece que já foi naturalizada. São inúmeras as justificativas: “São muitas crianças!”; “Trata-se de uma virose!”; “Mudança de clima, é isso, a gente não dá conta!”.

Outras situações são relatadas, em diferentes Instituições, especialmente no que se refere aos cuidados com a estética corporal.

“Após o almoço, a professora acompanha as crianças na escovação dos dentes e na higienização das mãos e dos rostos. Depois, professora e crianças organizam o espaço para aquelas que necessitam de um descanso. Ao acordarem do descanso, a professora envolve todas as crianças na organização do espaço, guardando colchonetes, cobertas e lençóis. Em seguida, fazem um momento coletivo de cuidados corporais e estéticos, colocam sapatos, penteiam os cabelos, arrumam seus trajés, olham-se no espelho para que nenhum detalhe escape. Então, dirigem-se ao refeitório para lanchar.”

Às vezes, observam-se professores que dedicam tempo maior aos cuidados com a higiene e a estética corporal das crianças somente na hora de prepará-las para ir embora. Uma a uma, recebem atenção especial para cabelos, roupas e organização das mochilas. Prontas para esperar suas famílias!



Essas práticas revelam concepções. Quem está sendo cuidado e educado? Tanto zelo no momento da saída revela que se está mascarando a situação ou que se trabalha somente a serviço das famílias?

*As crianças merecem uma atenção individual não somente na hora de retornar para casa. É claro que essa prática é necessária, mas não mais importante do que os cuidados durante todo o período em que permanecem na Instituição.*

A atenção individual também se revela na polêmica do choro. Ao chorar, a criança expressa um sentimento, seja dor, medo, insegurança, tristeza, carência, solidão, seja simplesmente por necessidade de carinho, afeto e colo.

No trabalho com os bebês, é fundamental que os professores e os demais profissionais observem atentamente a linguagem do choro. Existe a expressão de que é necessário “se alfabetizar nas linguagens dos bebês”. Assim, decifrar o choro é importante, porque as crianças ainda não utilizam a oralidade para expressar seus sentimentos. Por isso, é preciso cuidar delas quando choram, dar atenção, olhar, chamar para perto e sentar junto.

*Às vezes, os professores não conseguem dar colo a todos que solicitam, então, uma solução é um **colo coletivo**, quando ele(a) senta no chão, e os bebês vêm aos poucos, aproximando-se, enroscando-se entre os braços e as pernas do(a) professor(a). Dessa forma, ele(a) consegue dar atenção, tocar, acariciar, fazer cafuné, conversar e brincar com várias crianças juntas, coletivamente.*



Consegue, assim, também dar atenção maior àquela criança que mais está necessitando. Um colo aconchegante, coletivo e democrático.

Porém, ainda há quem defenda que é necessário deixar chorar, que é chorando que a criança vai acostumar-se, adaptar-se ao novo

espaço, e que dar colo, especialmente no período de adaptação, é um erro, pois vai acostamá-la mal.

Para contrapor-se a esses argumentos, basta pensar que deixar a criança chorar até se conformar é uma **violência**. Além disso, as IEs não devem ser tratadas como espaço de **conformação** de crianças, pois isso seria compactuar com a ideia de “creche como um mal necessário”, como afirma Moisés Khulmann Júnior, no livro “Infância e educação infantil: uma abordagem histórica”.

*Ao contrário, as creches e as pré-escolas devem ser espaços de viver a cidadania, de garantia de direitos, de construção da autoestima e construção de vínculos. Devem possibilitar às crianças viver plenamente suas infâncias.*

Pensar a educação infantil como espaço de educação e cuidado significa ouvir o choro das crianças e responder com atenção, carinho e respeito. Se ela está com dor, precisa de cuidados especiais; se está carente, precisa de um abraço carinhoso; se está com medo, precisa de proteção e segurança. E esses gestos, por menores que pareçam, têm grandes significados na vida de uma criança.

## O banho: um ato de respeito

Um relato, recolhido por outra professora, em uma Instituição menos qualificada também gerou comentários incisivos no grupo de estudos:

“Durante uma visita em uma das Instituições que fiquei de pesquisar, ouço um choro forte e desesperador de criança pequena, talvez necessitando de ajuda. Sigo na direção de um corredor, guiada pelo som do choro, cada vez mais forte. Ao chegar à sala, sinto um misto de perplexidade e indignação. Tratava-se de um **banho**. O choro resultava da ardência dos olhos cheios de espuma do sabonete. A profissional (ou não profissional) esfregava, sem piedade, as mãos espumadas entre a cabeça e o rosto daquela criança.”



Seria essa uma ação de cuidado ou descuido total, de descaso com o ser humano que estava “aos seus cuidados” naquele momento? Os questionamentos foram vários: “O que se está dizendo a uma criança, quando agimos com tamanha falta de cuidado e respeito? Que mensagens estão implícitas nessas ações – qual seu valor, sua importância, tanto na Instituição, como na sociedade? Como fica sua autoestima? Que relações de parceria, proximidade, afetividade e vínculos são estabelecidos com essas atitudes? Que concepções de educação e cuidados estão explícitos em práticas violentas como essa?”

Se o banho deve ou não ser dado nas crianças na Instituição é uma decisão que precisa ser definida no coletivo dos profissionais. Uma decisão que deve ser pautada e respaldada nas concepções e nas propostas pedagógicas defendidas pela equipe, com base nos conhecimentos teóricos.

Mesmo em Instituições que se colocam contrárias à prática do banho, podem



ocorrer situações imprevistas, como um mal-estar que resulta em vômito ou diarreia. Mas o banho nunca é somente um ato de **livrar-se das sujeiras**. Sempre que for dado, é preciso considerar o ser humano que está envolvido. É um momento altamente educativo. O jeito de passar o sabonete – protegendo os olhos ou deixando-os arder –, o olhar, o toque, o ato de secar, aconchegante ou não, guardam embutidos conteúdos e visões sobre as ações indissociáveis de cuidado e de educação. O banho é, portanto, pedagógico também.

## O que pode ser educativo na troca de fraldas?

As turmas de bebês geralmente comportam muitas crianças, cerca de 15 crianças para dois ou três profissionais. Essa é uma realidade em muitas creches, até porque o atendimento nesta faixa etária (de 0 a 3 anos) ainda é limitado, diante da procura das famílias. Isso implica salas cheias, com muitas crianças.

Por isso, as trocas de fraldas (que não são poucas no decorrer de um dia de trabalho) acontecem em meio a tumultos e correrias. Torna-se difícil garantir que cada criança,

ao ser trocada, tenha assegurado seu direito a uma atenção especial permeada pelos cuidados físicos e também educativos.

*Uma troca de fraldas pode demonstrar o **cuidar** e o **educar**, quando demonstra respeito, carinho; quando existem trocas de olhares, sorrisos, estímulos e brincadeiras. Mas pode também ser violenta, quando ignora o sujeito que está ali, quando coisifica a criança.*

É por isso que o trabalho com bebês necessita de profissionais que tenham, além da formação específica, o **desejo** de trabalhar com essa faixa etária. Não basta ser profissional para trabalhar com bebês. É preciso ter um olhar aguçado capaz de perceber as possibilidades de educar, articuladas aos cuidados físicos que tomam quase todo o tempo em que as crianças estão acordadas.

## Referências bibliográficas:

AZEVEDO, H. H. O. de; SCHNTZLER, R. P. *O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais*. Caxambu, MG: Anped, [s.d.].(GT: educação de crianças de 0 a 6 anos; 7). Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt071011int.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt071011int.doc)>. Acesso em: 20 abr. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Gráfica, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Portal de legislação*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Portal de legislação*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, v.1: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 78, 1991.

\_\_\_\_\_. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política Educacional. Coordenação de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_; ROSEMBERG, F. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

COUTINHO, A. M. S. *Educação infantil: espaço de educação e cuidado*. (GT: educação de crianças de 0 a 6 anos; 7). Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/25/angelascalabrincoutinhot07.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/angelascalabrincoutinhot07.rtf)>. Acesso em: 19 mai. 2010.

FERNANDES, F.; LUFT, C. P.; GUIMARÃES, M. *Dicionário brasileiro globo*. 21.ed. São Paulo: Globo, 1991.

LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*. In: REIS, J. R. *Família, emoção e ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

WEISS, E. M. G. O cuidado na escola infantil: contribuições da área da saúde. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis, v. 17, especial, 1999.

# Brincar, criar e crescer



**Marilena Flores Martins<sup>1</sup>**  
**Renata Mendes<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Marilena Flores Martins é assistente social e pós-graduada em animação sociocultural. Fundadora e atual presidente da Associação Brasileira pelo Direito de Brincar (IPA/Brasil). Autora do guia "Brincar é preciso".

<sup>2</sup> Renata Mendes é artista plástica com atuação na área da primeira infância. Multiplicadora do método Emmi Pickler/Loczy de estimulação de bebês, pela Organização Mundial para Educação Pré-escolar (OMEP/São Paulo) e bacharel em direito, com mestrado em direito civil.

**R**ecém-chegada do Congresso sobre Crianças, Infâncias, Culturas na Educação Infantil, Maria Clara ainda tinha bem fresco na memória muito do que viu e ouviu na companhia de seus colegas.

Gostou bastante das palestras a que assistiu, mas ficou motivada, de fato, pelas pesquisas e pelas práticas bem-sucedidas, vindas de comunidades semelhantes ou bem diferentes daquela onde vive e trabalha. Aprender com a diversidade cultural é muito importante, especialmente quando se lida com crianças de diferentes lugares e realidades.

Pensando nisso, enquanto observava os seus alunos brincando no pátio, ela recorreu-se de uma fala da doutora Theresa Casey, presidente da *International Play Association* (IPA)<sup>3</sup>: “Quando falamos de crianças pequenas, inclusão social significa: ser social, ser parte do grupo, estar junto”.

Maria Clara notou que suas crianças corriam, escorregavam, escalavam e saltitavam, em um incessante vai e vem. Também cochichavam, abraçavam-se e davam-se as mãos, em uma clara demonstração de que brincar fortalece os vínculos, tanto pessoais como sociais. Conversavam bastante, e, às vezes, até parecia um monólogo coletivo, pois todos falavam ao mesmo tempo. Lembrou-se de que, ao brincar, as crianças desenvolvem a linguagem, assim como as outras habilidades cognitivas, físicas e afetivas que influenciam significativamente na sua aprendizagem, presente e futura.

Brincando de amarelinha, por exemplo, a turminha estava ampliando a motricidade, aprendendo o controle do próprio corpo, o equilíbrio e a paciência. Quem perdesse o jogo, aprenderia a dominar o medo e a frustração, compreendendo melhor as regras para viver-se em grupo. Na atividade, riam bastante também, desenvolvendo o humor, alicerce importante na construção da autoestima.

Essas habilidades aumentam a capacidade de a criança atuar em grupo e a sua competência para lidar com desafios, o que certamente favorecerá o surgimento de indivíduos mais **resilientes** e equilibrados.

<sup>3</sup> Associação Internacional pelo Brincar, fundada há 50 anos, na Dinamarca, para defender o direito de crianças e jovens terem acesso ao livre brincar e às atividades culturais, em consonância com o artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança, da ONU.

O **conceito de resiliência**, do ponto de vista do comportamento humano, foi construído por educadores, observando como e por que algumas crianças se tornam mais resistentes que outras a dificuldades e sofrimentos. Na psicologia humana, resiliência expressa a situação em que, apesar de sofrer alguma forma de tensão ou adversidade externas, as pessoas podem desenvolver condições que as ajudam a se sair bem, de uma forma socialmente aceitável, retomando o curso natural do seu desenvolvimento. Ela alicerça-se em alguns pilares como: aceitação incondicional, descoberta do significado, habilidades sociais, autoestima e humor.

## O desenvolvimento infantil e o brincar

No que diz respeito ao desenvolvimento infantil, inúmeros estudos apontam o período dos primeiros anos de vida como um momento crucial. Eles deixam clara a importância de focalizar-se, precocemente, o ser humano sob o ponto de vista físico, psicológico e social. Isso significa desenvolver melhor qualidade nos relacionamentos interpessoais e com o ambiente, bem como oferecer oportunidades de **experiências sensoriais**, ou de uso dos sentidos, às crianças nessa faixa etária.

O período que vai da gestação até o sexto ano de vida – e particularmente de 0 a 3 anos – é o mais importante na formação dos alicerces das competências e das habilidades afetivas, sociais e cognitivas futuras. É nesse período que a criança aprende, com mais intensidade, a fazer, a relacionar-se e a ser, desenvolvendo valores com base em suas relações na família, na escola e na comunidade.



Pesquisas recentes, em diversos campos da ciência, reafirmam a importância vital dessas primeiras interações, no desenvolvimento atual e futuro do ser humano. Está comprovado que toda criança precisa de, pelo menos, uma pessoa que a aceite total e incondicionalmente. Adulto e criança brincando juntos é uma manifestação concreta de aceitação incondicional, pois, nesse momento, pertencem um ao outro, vivem um para o outro.

A estimulação ambiental é outro fator imprescindível ao desenvolvimento infantil, como têm comprovado diversas investigações. Com base em trabalhos anteriores sobre a falta de estímulos diversificados na primeira infância, tais estudos consideram essencial a **qualidade da estimulação** recebida pela criança.

*É importante estimular as crianças, desde a mais tenra idade. Sons, imagens, cores, experiências táteis e a exploração diversificada do ambiente trazem para elas a intensificação das relações com o universo que as rodeia. Além disso, essa estimulação amplia a percepção de si mesma, do seu corpo, da sua individualidade, dos seus gostos e das suas preferências, e possibilita o desenvolvimento da autoestima, da segurança e de uma infância feliz!*

Sem oportunidades de explorar objetos de diferentes cores, formas, texturas, pesos e tamanhos, ela pode ter dificuldades para assimilar novas informações e situar-se no espaço e no tempo, o que acabará por comprometer futuras etapas da aprendizagem.

“Por isso é que a educação infantil deve prever uma proposta pedagógica estimulante e lúdica que ofereça aos meninos e às meninas a oportunidade para desenvolver seu corpo, mente e alma, de forma indivisível e integrada”, refletiu Maria Clara. Em uma das oficinas de que participou, dizia-se ainda que os espaços destinados aos alunos pequenos precisam ser seguros e bem equipados, com os equipamentos adequados às suas idades e aos seus tamanhos. As crianças têm necessidade de exercitar os sentidos, estimular a criatividade, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se e organizar-se. Mas a professora pensou: “E o brincar, o que tem a ver com tudo isso?”

*Frequentemente, as pessoas subestimam a importância do brincar no desenvolvimento das crianças. Isso pode ser atribuído à dificuldade de os adultos controlarem as brincadeiras, e muitos deles ficam frustrados por isso. Mas, se eles têm de contribuir para a educação das crianças, também precisam oferecer-lhes o tempo e o espaço necessários ao*

*seu desenvolvimento. Para isso, brincar é uma excelente ferramenta, pela relação que tem, sobretudo, com o desenvolvimento dos pilares da resiliência.*

A criança não nasce sabendo brincar, embora traga consigo a necessidade de fazê-lo desde o berço. Assim, ela precisa aprender por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Esse adulto pode ser **facilitador** ou **mediador**, para que as crianças tenham a oportunidade e as condições necessárias para brincar. Ao observar outras crianças e as intervenções de familiares e educadores, elas aprendem novas brincadeiras e suas regras. Após essa etapa, podem reproduzir o que aprenderam ou recriar outras brincadeiras. Assim é que circula e se preserva a cultura lúdica.

## O brincar e os bebês

A **neurociência** ensina que os bebês, com pouco mais de 1 ano, já podem entender as palavras faladas pelos adultos, e seus cérebros processam a linguagem da mesma maneira, compreendendo o sentido delas. A aquisição da linguagem auxilia no controle dos impulsos e da agressividade. Também contribui para que se estabeleçam relações pacíficas entre crianças e entre crianças e adultos. Além disso, a leitura, principalmente para as crianças pequenas, é essencial para que se desenvolvam áreas importantes do cérebro, com o aumento das **conexões neurais**<sup>4</sup>.



Brincar com palavras e figuras é uma atividade prazerosa para os pequenos e uma rica fonte de imaginação. Por isso, os primeiros contatos das crianças com os livros impressos são de suma importância, assim como a maneira pela qual os educadores conversam com elas sobre os mesmos.

Diante dessa informação, nossa professora decidiu que valia a pena aumentar os horários de leitura e de contação de história para seus alunos. E mais: convidaria os pais a fazerem o mesmo em casa.

<sup>4</sup> As conexões neurais são as responsáveis pelas ligações entre os neurônios para que eles não desapareçam; elas aumentam com as experiências e vivências do ser humano.

Em suas anotações do Congresso, ela encontrou referências sobre a pesquisa de certo Dr. Peter Fonagy, professor de psicanálise da Universidade de Londres, sobre o significado das brincadeiras para as crianças. Tal pesquisa confirma que o ato de brincar desenvolve as células cerebrais, aumenta a capacidade intelectual e afetiva das crianças e favorece seu desempenho pessoal e interpessoal. Segundo o professor, ao privarmos uma criança da oportunidade de brincar, nós a impedimos de satisfazer uma de suas fomes básicas, com irreversíveis danos à formação da sua personalidade.

*O professor Fonagy afirma que, ao brincar com as crianças durante os primeiros 18 meses de vida, podemos evitar problemas de saúde, emocionais e físicos. Portanto, não basta encher o espaço a elas destinado com bichinhos, carrinhos, móveis e bonecas. É preciso tocar, brincar, cantar e falar com elas. Não há estímulos que se comparem a estes.*

Para o pesquisador, trabalhar fortalecendo vínculos afetivos e sociais é tecer uma delicada rede de relações humanas, sem as quais é impossível um desenvolvimento harmonioso de crianças e jovens. Tanto é assim que inúmeros problemas, entre os quais distúrbios de atenção, hiperatividade e condutas violentas ou antissociais, podem ter suas raízes no tipo da estimulação mental oferecida por pais, cuidadores e/ou educadores aos bebês e às crianças na primeira infância. As evidências mostram que esses distúrbios são provocados por um *deficit* em uma parte do cérebro, ligada à habilidade de controlar comportamentos impulsivos e manter a concentração.

## Imaginação e fantasia

No dia seguinte, era o dia da novidade na Instituição de Maria Clara. Por isso, algumas de suas crianças vieram vestidas com as fantasias dos seus heróis favoritos, enquanto outras trouxeram livrinhos de histórias. Foi o que bastou para que ela os convidasse para criar uma história em que todos pudessem participar. Elaboraram um roteiro



bem simples, montaram um teatrinho e foram apresentá-lo aos colegas da turma dos menores. Todos foram bastante participativos e, ao final, esbanjavam animação e alegria.

Por meio das brincadeiras, confirmou a professora, as crianças reproduzem suas experiências e fantasias. Além disso, dão continuidade ao seu processo de autoconhecimento e interação com o mundo ao seu redor, com seus valores, regras e até mesmo constrangimentos. E não é preciso muito para criar um clima de fantasia na turma: uma fantasia completa, um simples chapéu ou qualquer outro acessório com o símbolo de seu herói ou heroína são suficientes para a criança soltar a imaginação, pois serão como uma segunda pele, ajudando-a a assumir as características dos personagens que representa.

Vestir uma capa de super-herói ou de princesa, por exemplo, provoca transformações não só na postura das crianças, mas também nas suas atitudes: identificam-se com a força e o poder do personagem que escolheram, o que lhes confere autodomínio e confiança. Essa simples experiência também oferece suporte, nas diferentes situações, auxilia no equilíbrio emocional e nas relações com os outros.

Susan Linn, especialista no tema do brincar **criativo ou não estruturado**, afirma que:

*“Ter contato com brincadeiras criativas é fundamental para o aprendizado, criatividade, para a solução construtiva de problemas e para habilidade de autocontrole. Arte, religião e descobertas científicas são todas enraizadas na nossa capacidade de brincar. É dessa forma também que as crianças aprendem a lidar com a vida e a encontrar significados. Brincadeiras criativas proporcionam uma janela dentro do coração e da mente das crianças – é dessa forma que elas expressam suas próprias verdades.”*

## **Brincar sem regras preestabelecidas**

Assim é o brincar criativo! Ele não é estruturado e acontece quando as crianças desenvolvem atividades espontâneas, por sua livre escolha. Essa forma de brincar possibilita o uso pleno de todos os sentidos, favorece explorações e descobertas.

Brinquedos prontos e estruturados que, muitas vezes não exigem nada da criança, são pouco interessantes a ela e não contribuem efetivamente para o seu desenvolvimento.

A exposição excessiva às telinhas (televisão, computador, DVD e videogames portáteis, celulares e outros) é outra atividade empobrecedora que deve ser igualmente bastante controlada, especialmente em tratando-se dos bebês. Segundo recomendação das associações de pediatria, não é aconselhável que crianças muito pequenas assistam à televisão, mesmo sendo programas apresentados como feitos para eles, pois podem prejudicar tanto a sua comunicação e o seu desenvolvimento intelectual quanto a sua interação social. Nessa fase, eles precisam muito do contato direto com pessoas e objetos que lhes apresentem diferentes desafios.

O brincar não estruturado é mais natural e requer uma orientação mínima por parte dos adultos. Ele acontece por meio de atividades, como: faz de conta, jogos (quando estabelecem as suas próprias regras), teatro ou qualquer expressão criativa por meio da arte, da música e da dança, incluindo a exploração da natureza e do meio ambiente à volta da criança.

De fato, recordou Maria Clara, as crianças precisam de pouco para liberar a sua fantasia. Foi o que aconteceu algum tempo atrás, quando um grupinho delas descobriu alguns tatus-bola no pátio e ficou encantado com a sua capacidade de enrolar-se, quando tocados.

Parte da turma fez uma casinha de folhas secas para os tatuzinhos e começou a conversar como se fossem seus cuidadores. Outras crianças, munidas de uma pá e um baldinho com água, começaram a cavar para fazer um lago ao lado da casinha. O interesse e a alegria genuínos do grupo fizeram com que ela se lembrasse de que também ouvira no Congresso como é importante para as crianças o contato com os quatro elementos da natureza: água, terra, fogo e ar. “E a natureza é generosa com elas, pois oferece-lhes inúmeros desafios e descobertas”, concluiu a professora.



## Os jogos tradicionais *versus* a tecnologia e a mídia

Enquanto Maria Clara observava os pequenos e os seus tatus-bola, chegaram algumas crianças mais velhas para compartilhar o espaço. Logo começaram a brincar de roda, lenço-atrás, corre-cotia, tatu na toca e outras brincadeiras que ela conhecia desde criança. Aos poucos, os pequenos aproximaram-se e começaram a brincar juntos, convidando-a a participar também. E ela entrou na roda!

*As brincadeiras tradicionais que passam de geração em geração, com diferentes características regionais, são um exemplo de brincadeiras criativas e fortalecem os vínculos culturais e afetivos entre crianças de diferentes idades. Promover brincadeiras entre crianças de séries e idades diferentes favorece a interação social dos grupos e propicia aos maiores o desenvolvimento do seu senso de cuidar e de compreender os menores. Estes, por sua vez, têm a oportunidade de explorar as relações cooperativas e entender a necessidade de compartilhar, além de conhecer novos modelos de desempenho.*

O crescimento desenfreado das cidades, no entanto, faz que muitos pais tenham medo de deixar os filhos brincarem fora de casa. Esse temor, muitas vezes exagerado e infundado, impede que as crianças se desenvolvam fisicamente e com liberdade. E isso não acontece só no Brasil. As estatísticas comprovam que, na maioria dos países desenvolvidos, vem aumentando muito o tempo em que as crianças ficam diante das telinhas: TV, computador ou videogame.

Não podemos ignorar que a tecnologia está bastante presente em nossas vidas, o que nos exige uma adaptação na maneira de ver, ler, pensar e aprender. A criança não teme a tecnologia que, para ela, é só mais um brinquedo. No entanto, para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças pequenas, é fundamental que elas estabeleçam contato com o mundo real.

Pesquisas comprovam que o uso excessivo da telinha, desde a idade mais precoce, pode causar às crianças prejuízos difíceis de reparar, como: dificuldades de aprendizagem, aumento da violência contra si mesmo e os outros, individualismo, falta de sociabilidade, ganho de peso e, até mesmo, baixa autoestima. Para evitar esses malefícios, cabe aos pais e aos educadores fazer a mediação com a criança e usar a sua experiência de adulto para construir com ela modos mais criativos para enfrentar os desafios que a tecnologia impõe.

Brincar, especialmente em espaços externos e com outras crianças, é a alternativa para contrabalançar o grande espaço de tempo que as crianças passam diante da telinha, seja da TV, seja do computador. O apelo mercadológico de alguns setores transforma as crianças em principal alvo das campanhas publicitárias, estimulando o consumo desenfreado que figura entre as principais razões para o encurtamento da infância e a erotização precoce, principalmente entre as meninas.



Professor(a), você e seus colegas de escola também podem promover um dia de conversa sobre o brincar. Convide os pais e os avós das crianças. Prepare o ambiente para ficar bem lúdico e incentivar a curiosidade e a fala das pessoas.

Se sentir necessidade de animar a conversa, vá desafiando as recordações e o pensamento deles com perguntas ou temas como: recordações de infância sobre suas brincadeiras, brinquedos e brincadeiras de antigamente e de agora, brinquedo e trabalho na infância. O que atrapalha ou dificulta as crianças brincarem hoje? Que espaços temos em casa e em nossa comunidade para as crianças brincarem? O que podemos fazer para garantir o direito de brincar para todas as crianças de nossa comunidade? Brincar é só distração ou também aprendizagem?

## Tempo para brincar

Outro fato que não podemos ignorar é o de que muitas crianças não têm tempo para brincar. Seja porque são levadas a trabalhar precocemente, pelas condições

socioeconômicas desfavoráveis, seja por terem de praticar atividades incessantes, por estímulo dos pais, como excessivas tarefas de casa, aulas complementares de esportes e línguas, entre outras.

*Em uma sociedade com mudanças culturais intensas e rápidas, podemos observar o impacto nos padrões de comportamento das famílias que se apresentam com diferentes formatos e tamanhos, em relação às gerações anteriores. Nelas, muitas vezes, as crianças não têm irmãos, ou não há amigos próximos com quem brincar. Mulheres e homens muito preocupados com o trabalho e a carreira profissional passam horas no trabalho. Por sua vez, as Instituições, mesmo as de educação infantil, que seriam o local ideal para se associar o lúdico ao aprendizado, estão focadas na aquisição do conhecimento por meio de atividades estruturadas, em detrimento do livre brincar.*

Nesse contexto, as brincadeiras das crianças assumem uma importância ainda maior, uma vez que constituem a grande oportunidade para que elas desenvolvam sua criatividade, lidem com as emoções e desenvolvam a linguagem, as habilidades sociais, psicomotoras e cognitivas. É importante que meninos e meninas se sintam livres para fazer suas escolhas e brinquem de forma espontânea.

## **Brincadeiras e criatividade de mãos dadas**

Maria Clara lembrou-se de Winnicott<sup>5</sup>, estudioso da influência do brincar na formação da personalidade da criança. Ela conhecera sua teoria na faculdade. Em um de seus livros, que buscou na estante de casa, encontrou uma frase muito significativa: “É no brincar e, talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fluem sua liberdade de criação e podem utilizar sua personalidade integral, e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu.”

<sup>5</sup> (WINNICOTT, 1975). O pediatra e psicanalista inglês Donald W. Winnicott nasceu em 1896 e morreu em 1976.

Na contramão do que afirma Winnicott, a pesquisa A Descoberta do Brincar<sup>6</sup>, que ouviu pais de todo o Brasil sobre crianças e suas brincadeiras, revelou que, para 98% deles, “as crianças devem ser preparadas para serem adultos bem-sucedidos profissionalmente”, enquanto 78% reconheceram que brincar “deixa as crianças mais felizes”.

Diante disso, vale a pena refletirmos sobre algumas condições, para que o ser humano alcance a felicidade. Nós, educadores, precisamos analisar os conteúdos curriculares, os objetivos e os valores que as escolas carregam, ao cobrarmos de crianças e jovens mais interesse e empenho. Além disso, é preciso ter presente que as chamadas ciências humanas, as brincadeiras e as atividades lúdicas revestem-se de grande importância, se as considerarmos como o principal instrumento por meio do qual as crianças pequenas pesquisam e aprendem.

## As muitas maneiras de usarmos nossa mente

Howard Gardner, psicólogo e pesquisador na Universidade de Harvard, dedica-se a investigar a estrutura e o funcionamento da mente humana. Em seu livro “Cinco mentes para o futuro”<sup>7</sup>, ele sintetiza os estudos sobre como as pessoas aprendem e discute as cinco maneiras de utilizar a mente as quais caracterizam uma pessoa bem-sucedida, tanto na escola quanto na escolha de sua profissão ou no trabalho. São elas:

***mente disciplinada, mente sintetizadora, mente criadora, mente respeitosa e mente ética.*** De acordo com o pesquisador, formar pessoas e desenvolver as mentes para o futuro é fundamental para a sobrevivência e a prosperidade da própria humanidade, e essa é uma responsabilidade de todos: escola, pais e sociedade. Se quisermos ser mais felizes, precisaremos focar-nos experiências que realmente valem a pena, especialmente em nossas relações com a família, no trabalho e na comunidade.

<sup>6</sup> (CARNEIRO; DODGE, 2007). Realizada pelo Instituto Unilever, em 2006. Disponível em: <<http://www.docstoc.com/docs/11279744/Publica%C3%A7%C3%A3o---A-descoberta-do-brincar---Instituto-Unilever>>.

<sup>7</sup> GARDNER, 2008.

Em relação à **mente disciplinada**, as atitudes mais consistentes são justamente o comprometimento e a dedicação que as crianças e os jovens precisam demonstrar. Isso ao aprender e aperfeiçoar os conteúdos que comporão seu desempenho profissional futuro e que deverão ser continuamente complementados com novos conhecimentos. Quando brincam, as crianças desenvolvem naturalmente essas competências, pois sua curiosidade natural faz que se comprometam integralmente na exploração dos diferentes aspectos de uma brincadeira. Por exemplo, fazendo correlações e assumindo a postura dedicada e disciplinada de um cientista.

A **mente sintetizadora** seleciona as informações mais importantes, entre uma série delas, e as organiza de modo que façam sentido para si mesma e para os outros. A capacidade de sintetizar pode ser estimulada e desenvolvida principalmente pelos desafios oferecidos nos jogos com regras, como: dama, xadrez e outros. Ler, ouvir, narrar ou interpretar uma história estimula igualmente a criança para que desenvolva sua capacidade de síntese e seu espírito crítico, habilidades essenciais para o bom desempenho futuro.

Desenvolver **mentes criadoras**, por sua vez, significa propor às crianças oportunidades e desafios diversificados que as instiguem a refletir sobre os meios para atingir os seus objetivos. Nestes, inclusive, devem ter a possibilidade de errar, o que irá fortalecer sua autoconfiança para seguir adiante. Brincar na natureza, por exemplo, permite uma diversidade sensorial e manipulativa que não se pode reproduzir artificialmente.

Tal experiência influencia no desenvolvimento das crianças de diferentes formas: auxilia o desenvolvimento físico e mental das etapas evolutivas; estimula a imaginação de uma forma infinita; mostra a existência dos ciclos e a importância dos processos; demonstra o conceito de regeneração (resiliência) na prática; ensina o respeito e a valorização de todos os seres vivos.

Brincar estimula a criatividade, permite a descoberta do significado na vida de cada um. Está comprovado que brincar é fundamental, principalmente em espaços externos, junto à natureza, com tempo, liberdade e na companhia de outras crianças. Além disso, a visita a parques, museus e outros equipamentos de cultura e lazer oferece inúmeras possibilidades de vivências criativas, com o desenvolvimento de atividades, como música, teatro, jogos dramáticos, dança, pintura, escultura, poesia e toda forma de arte, que podem ser lúdicas, pelo seu conteúdo de livre expressão e de prazer.

*Segundo o consultor empresarial José Guimarães Monforte, as tarefas profissionais mais atrativas no futuro serão aquelas que tenham maior significado para o ser humano. Por isso mesmo, é importante que o sistema educacional ofereça oportunidades para conhecer, criar, sonhar e cuidar. Afirma ele: “Criar é um processo presente no mundo contemporâneo e contribui para melhorar a qualidade de vida das pessoas”<sup>8</sup>*

Ao **brincar e fantasiar**, desempenhando diferentes papéis, as crianças podem vivenciar tanto situações de conflito, resolvendo-as por meio da negociação, quanto sonhar com seu futuro profissional, fazendo planos e descobrindo o significado de suas vidas. Desde cedo, elas precisam ter experiências em que possam descobrir o significado de viver e de estabelecer relações interpessoais. Talvez a razão mais importante pela qual as crianças brinquem seja exatamente essa, a **descoberta do significado**.

A **mente respeitosa**, por sua vez, está diretamente relacionada às nossas habilidades sociais e à nossa vida em grupo, seja em família ou em sociedade. Refere-se, também, à capacidade que temos de desenvolver a **empatia**, que é a habilidade de se colocar no lugar do outro. A sensação de pertencimento é essencial para a formação de vínculos saudáveis e respeitosos entre crianças e adultos.

A **ética** é um conceito mais abstrato, mas refere-se igualmente ao modo como pensamos e agimos em nosso dia a dia e quando nos relacionarmos com outras pessoas. Ela precisa ser cultivada, vivenciada e altamente valorizada. As **mentes éticas** são confiantes e confiáveis. Sentem-se responsáveis por suas ações e por seu papel social de cidadãs que dão sua contribuição ao mundo, em busca da felicidade para um número crescente de pessoas. Brincando, as crianças vivenciam sentimentos, como bondade, cooperação, verdade, honestidade, esperança e alegria, que compõem os valores éticos.

---

<sup>8</sup> MONFORTE, 2010.

## Materiais desestruturados e o exercício criativo

A essa altura, Maria Clara já tinha fundamentos consistentes para defender o direito de toda criança brincar. Mas e quanto à criatividade?

Esse conceito ainda estava meio difuso para ela, por isso decidiu buscar mais informações sobre o assunto e procurou-as junto às crianças. Distribuiu diversos materiais a elas (tinta lavável, lápis de cor, argila, massa de modelagem, pincéis, papéis, cola, retalhos de tecido, papelão, materiais descartáveis e outros) e desafiou-as a criar algo bem bonito. Em nenhum momento, ela interferiu para dizer como se fazia uma árvore ou um cachorro, por exemplo, deixando que as imagens fluíssem livremente do inconsciente de cada um.

Em pouco tempo, teve reafirmada a ideia de que a arte é a primeira forma de expressão pela qual a criança transmite ao outro o seu olhar e sua compreensão do mundo. As crianças interessaram-se por diferentes materiais e criaram suas próprias obras de arte, surpreendendo a professora com a habilidade de combinar as cores e as texturas, obtendo resultados bem interessantes.

O trabalho artístico contribui para desenvolver o senso estético e a noção do belo, o que faz com que as crianças desenvolvam não só suas habilidades manuais, como também a capacidade de cuidar de si próprias e respeitar o outro. O exercício criativo segue algumas etapas que se alternam entre sensibilidade e atividade racional. Mas todos os indivíduos, alguns mais, outros menos, são sensíveis e capazes de sentir o mundo ao seu redor, inspirando-se para realizar atividades artísticas. Nossos sentidos podem levar-nos ao desenvolvimento da criatividade, mas é o olhar que nos oferece maiores oportunidades.

No entanto, antes de iniciarmos uma atividade que inclua as artes visuais é preciso sempre conceder à criança um tempo para que observe o seu entorno. Embora as técnicas sejam variadas, o(a) educador(a) terá de identificar a escolha da criança, planejando a atividade e preparando os materiais para que sejam evitadas a dispersão e as interrupções desnecessárias. As decisões devem ser tomadas em conjunto, porém a criança deve ter a liberdade de escolher entre os materiais disponíveis.

## O direito de brincar

Maria Clara perguntou-se: “Se o brincar é fundamental ao desenvolvimento das crianças, por que ele não é tão valorizado em nossa cultura?”



Um dos fatores a ser considerado é o da existência de modelos e hábitos culturais, além de preconceitos que, muitas vezes, consideram o brincar como “perda de tempo”.

A família e a comunidade são o ponto de partida das práticas sociais de cuidado e educação das crianças. Em muitos aspectos, instituições sociais como a escola não podem substituir a responsabilidade, a função e as ações da família nessa área. Mas elas podem apoiá-las e complementá-las. Em benefício da criança, é preciso reforçar as funções familiares e as condições necessárias para exercê-las. Assim, as Instituições educacionais precisam estar preparadas para suprir as necessidades fundamentais do desenvolvimento infantil. Por isso, devem oferecer informações atualizadas sobre a importância das atividades lúdicas aos seus profissionais, incluindo-as no currículo escolar.

Mas como mudar a realidade e difundir novos conceitos e descobertas científicas, principalmente sobre esse tema?

Embora esteja comprovado que brincar em espaços externos seja essencial para o desenvolvimento da criatividade na criança, a escassez de lugares adequados para isso, internos ou externos, é uma realidade em nossas comunidades, principalmente naquelas mais urbanizadas.

O artigo 31 da Convenção sobre Direitos da Criança (ONU) e os artigos 4º e 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>9</sup> reconhecem o direito das crianças a espaços qualificados para o brincar. Também dispõem sobre a necessidade de que pais e educadores sejam incentivados e capacitados a utilizar atividades lúdicas.

Pesquisando na internet, Maria Clara conheceu a Associação Brasileira pelo Direito de Brincar (IPA/Brasil) que promove o direito de crianças e jovens de terem livre acesso às atividades lúdicas e culturais. Para isso, desenvolve várias ações, em que se articulam,

<sup>9</sup> Consulte a “Convenção dos Direitos da Criança” (ONU), disponível em: <[http://www.onu-brasil.org.br/doc\\_crianca.php](http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php)>. E consulte o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>.

intersectorialmente com outras organizações, lideranças comunitárias e setores públicos, oferecendo assessoria técnica para a implantação e a implementação de espaços lúdicos, além de capacitar pais e profissionais como agentes do brincar.

*A IPA publicou o “Guia brincar é preciso!”<sup>10</sup>. Nele, teoria e prática do brincar andam juntas. Em busca de respostas e soluções, pesquisou ainda alguns sites e descobriu que existem experiências interessantes, em que mães e pais tomaram a iniciativa e criaram grupos de apoio, para facilitar a interação de adultos e crianças. Algumas são constituídas por grupos de pais e crianças que se reúnem em algum local da comunidade onde vivem, para desenvolver atividades lúdicas e de convivência. Outras oferecem oportunidades de brincar para crianças e pais no contexto escolar, aproximando-os da escola e transformando-os em parceiros dos educadores. Incentivar a comunicação com as famílias e a sua participação em atividades lúdicas e socioculturais contribui para que todos os espaços sejam transformados em espaços educadores.*

## Ludoeducação

Maria Clara pensou que a escola e seus professores poderiam incentivar o brincar entre as famílias. Famílias devem brincar juntas, afinal, brincadeiras e jogos não são somente para as crianças! O mais importante é que pais, de todos os níveis socioeconômicos, acreditem que o caminho para melhorar a vida das crianças é fazê-las felizes. Brincar com as crianças pode realmente ser prazeroso para toda a família!



<sup>10</sup> MARTINS, 2009.

*Essa é uma das razões para valorizar-se a cultura da infância, por meio da metodologia da ludoeducação. Além de propor atividades culturais e brincadeiras que permitam às crianças aprender de forma concreta, essa metodologia leva pais, jovens e profissionais a refletirem sobre o uso do lúdico como instrumento de transmissão cultural e de aquisição do conhecimento, levando-os a explorar diferentes espaços, materiais e situações.*

A escola que se preocupa com a qualidade da educação coloca as brincadeiras como elemento primordial. Dessa forma, o livro de histórias, os poemas, os jogos, os números, todas as artes e os processos criativos tornam-se lúdicos e transformam-se em brinquedos e brincadeiras.

Para que o brincar e as brincadeiras sejam parte integrante do planejamento escolar, os educadores precisam estar atualizados sobre as mais diferentes técnicas lúdicas. É importante que eles se preparem para desempenhar o seu papel, muitas vezes substituindo pais e mães, especialmente aqueles que atuam com as crianças pequenas.

Aos gestores educacionais, por sua vez, deve ficar claro que equipar adequadamente os espaços externos e utilizá-los como local para as brincadeiras possibilita que as crianças estejam em contato com os elementos da natureza, desenvolvam brincadeiras criativas e se relacionem com crianças de outros grupos. Atividades que promovem o desenvolvimento da sua motricidade, equilíbrio, sociabilidade e, principalmente, a estimulação dos sentidos, com evidentes benefícios para o seu desenvolvimento.

## **Cursos e oficinas para incentivar o brincar**

Passando da teoria à prática, Maria Clara decidiu ser proativa e procurou a sua diretora, a quem levou suas inquietações e propostas. Esta foi bastante receptiva e combinaram que, nas próximas reuniões de professores e também nas de pais, iriam levantar a questão, propondo-se a realizar cursos e oficinas que incentivassem o brincar, primeiro na comunidade escolar e, posteriormente, nas imediações da escola.

Planejaram envolver adultos e crianças na construção de brinquedos, o que incentivaria o desenvolvimento da criatividade das crianças e propiciaria a pais, educadores e alunos oportunidades de descobrirem juntos diferentes maneiras de utilizar os novos brinquedos.

Professora e gestora também consideraram fundamental a articulação com outros equipamentos sociais, o que certamente ajudaria a comunidade a compreender melhor o papel da escola. Com isso, poderão facilitar a obtenção de recursos e a participação de todos no esforço em prol da qualidade da educação. Pensaram em duas ações mais urgentes: a melhoria do parquinho da escola e a criação de uma brinquedoteca. Tais equipamentos poderão ser usufruídos por toda a comunidade, tornando-se um ponto de encontro para pais e crianças e para pais entre si. Sonhando com essa nova realidade, as educadoras puseram mãos à obra!

### **Sugestão de atividade:**

A exemplo de Maria Clara, leve você também à direção de sua Instituição a proposta de realizar atividades que favoreçam o brincar. Sugira a implantação do dia da construção de brinquedos: convide crianças e adultos da Instituição e da comunidade para participarem de uma oficina de construção e criação de brinquedos com sucatas. Peça que colaborem com a obtenção de materiais, como madeiras, latas, pregos, tintas, tecidos, cordas, borrachas, caixas entre outros, e arregacem as mangas. Descubram quantos brinquedos interessantes vocês serão capazes de criar.

### **Referências bibliográficas:**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DOS FABRICANTES DE BRINQUEDOS. *Brinquedoteca*. Disponível em: <[http://www.abrinquedoteca.com.br/index\\_interna.htm](http://www.abrinquedoteca.com.br/index_interna.htm)>.

ASSOCIAÇÃO VIVA E DEIXE VIVER. *Contadores de histórias*. Disponível em: <[www.vivaedeixeviver.org.br](http://www.vivaedeixeviver.org.br)>.

CARNEIRO, M. A. B. *Cócegas, cambalhotas, esconderijos*. São Paulo: Ed. Articulação Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_; DODGE, J. *A descoberta do brincar*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2007.

EMERIQUE, P. S. *Brincaprende*. Campinas: Ed. Papirus, 2003.

GARDNER, H. *Cinco mentes para o futuro*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2008.

INSTITUTO SIDARTA. *Programa Pelo Direito de Ser Criança*. Disponível em: <[www.pelodireitodesercrianca.com.br](http://www.pelodireitodesercrianca.com.br)>.

IPA. *International Play Association: promoting the child's right to play*. Disponível em: <[www.ipaworld.org](http://www.ipaworld.org)>.

IPA BRASIL. *Agentes do brincar*. Disponível em: <[www.ipadireitodebrincar.org.br](http://www.ipadireitodebrincar.org.br)>.

INSTITUTO ALANA. *Site*. Disponível em: <[www.alana.org.br](http://www.alana.org.br)>.

INTERNATIONAL COUNCIL FOR CHILDREN'S PLAY. *Site*. Disponível em: <<http://www.iccp-play.org/>>.

KLISYS, A.; FONSECA, E. *Brincar e ler para viver*. São Paulo: Instituto Hedging-Griffo, 2008.

LAYARD R.; DUNN, J. *A good childhood*. London: Penguin Books, 2008.

MARQUES, F. (Chico dos Bonecos). *Muitas coisas, poucas palavras*. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2009.

MARTINS, M. F. *Brincar é preciso!* São Paulo: IPA, Ed. Evoluir Cultural, 2009.

MEIRELLES, R. *Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil*. São Paulo: Ed. Terceiro Nome, 2007.

MONFORTE, J. G. *Sonhar para construir*. *Revista Legado*. São Paulo, Ed. Letras & Lucros, n. 16, dez. 2010.

OLIVEIRA, V. B. de. *Brincar com o outro: caminho de saúde e bem-estar*. São Paulo: Ed. Vozes, 2010.

OMO. *A infância na visão global das mães*. Disponível em: <<http://www.omo.com.br/uncategorized/a-infancia-na-visao-global-das-maes>>.

PLAGROUPS USA. *Site*. Disponível em: <[www.playgroupsusa.com](http://www.playgroupsusa.com)>.

PROFESSOR SASSÁ. *Revista bimensal*. São Paulo, Ed. Minuano. Disponível em: <[http://www.edminuano.com.br/catalogo/default.asp?acao=detalhe\\_produto\\_assinatura&cod\\_produto=18](http://www.edminuano.com.br/catalogo/default.asp?acao=detalhe_produto_assinatura&cod_produto=18)>.

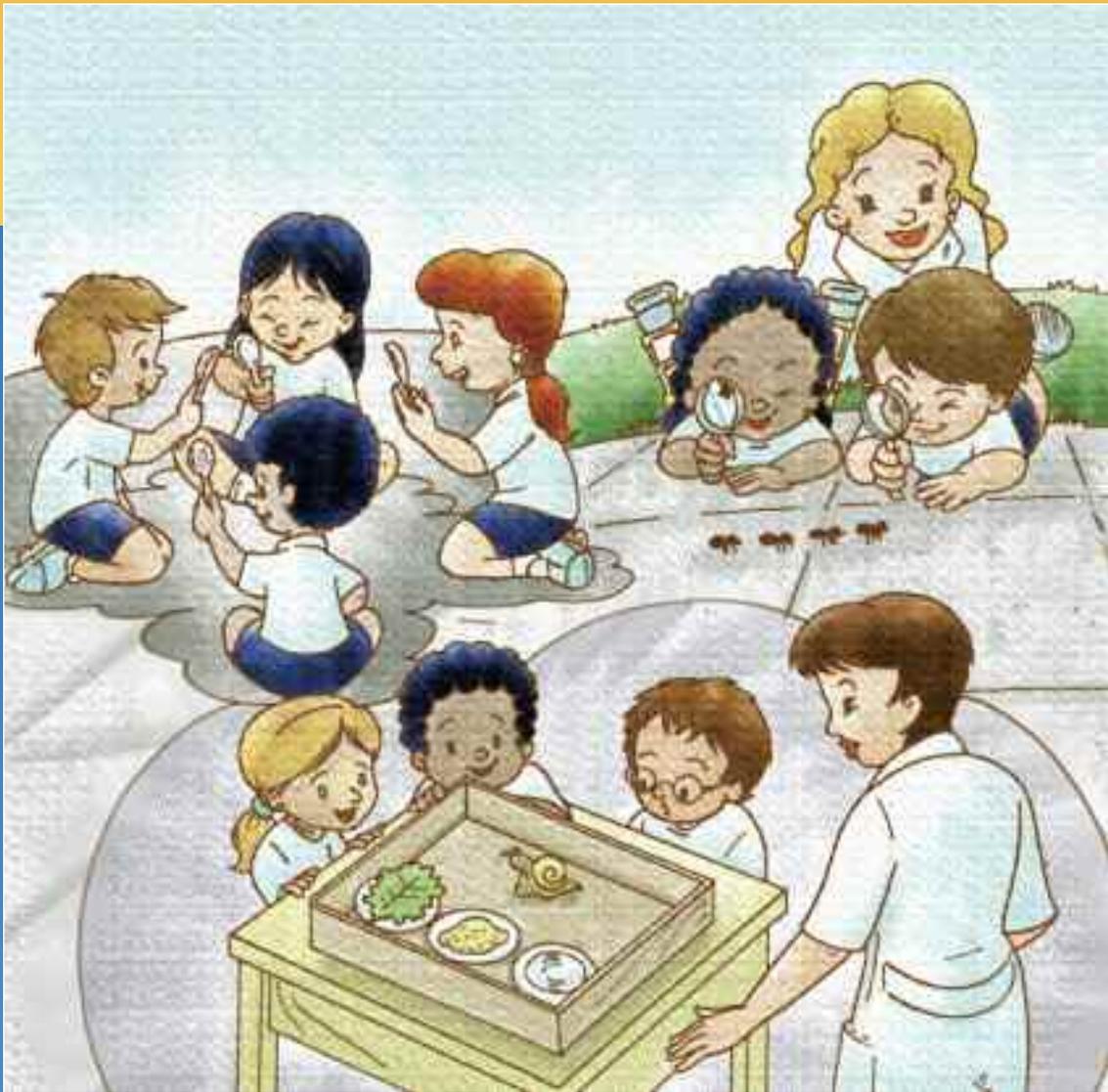
\_\_\_\_\_. *Site*. Disponível em: <<http://www.professorsassa.com.br/>>.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. *O que a criança não pode ficar sem, por ela mesma*. Salvador: RNPI, 2010. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/acervo/publicacoes/>>.

UNICEF INNOCENTI RESEARCH CENTRE. *Child Friendly Cities*. Disponível em: <[www.childfriendlycities.org](http://www.childfriendlycities.org)>.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

# A educação científica na educação infantil



**Selma Simonstein F.**<sup>1</sup>

<sup>1</sup> A professora Selma Simonstein F. é educadora de crianças, mestre em educação (Universidade do Chile), doutora em psicologia e educação (Universidade de Granada, Espanha), professora universitária e ex-presidente da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP).

○ conhecimento acumulado pela humanidade multiplica-se em intervalos de tempo cada vez menores. Estima-se que o saber humano dobrava a cada cem anos, até o final do século XIX. Ao término da Segunda Guerra Mundial, em meados do século XX, já duplicava a cada 25 anos. Atualmente, pesquisadores avaliam que essa evolução dobre a cada dois ou três anos.

A importância do conhecimento para o ser humano é inegável, visto que ele é o reflexo de nossa cultura e o resultado do esforço por compreender e organizar o mundo. Diferentemente dos animais, que dependem de mudanças evolutivas para seu desenvolvimento, a acumulação de conhecimento permite à humanidade crescer com base nos aprendizados das gerações anteriores. Caso contrário, cada geração teria de recomeçar desde o princípio.

*Acumular, armazenar e transmitir conhecimento é o que, em grande parte, diferencia o ser humano civilizado do primitivo.*

Cada vez mais, é reconhecida a importância do desenvolvimento da tecnologia dos meios de comunicação para a disseminação de conhecimentos acumulados. A internet permite-nos acessar enormes quantidades de informação e que nos atualizemos com as pesquisas mais recentes nas áreas da educação, das ciências e da medicina, entre tantas outras. Também nos possibilita conhecer as últimas publicações, ou visualizar, por meio da realidade virtual, um lugar no planeta onde nunca estivemos. Mesmo sem sair de casa, podemos abarcar um imenso conhecimento sobre o mundo.

Mais que isso, os meios de comunicação já não trafegam em uma via de mão única, mas permitem a troca, a comunicação direta entre duas ou mais pessoas, simultaneamente. É o que fazem, por exemplo, os grupos de discussão, as mensagens instantâneas, os *blogs* ou os *chats*.

Nesse contexto de fácil acesso à informação, é importante perguntar: O que a escola pode oferecer? Qual o papel do(a) educador(a)? Quais conteúdos são fundamentais para se ensinar e para se aprender?

Ao tentar responder a essas questões e também oferecer subsídios a um tema que é pouco aprofundado na educação infantil, este texto foi dividido em duas partes. Na primeira, é feita uma ampla reflexão sobre os desafios da educação no mundo de hoje,

com o acúmulo de informações, a proliferação das novas tecnologias e as muitas descobertas a respeito de como a criança aprende. A segunda parte trata especificamente da educação científica para as crianças, incluindo sugestões de como trabalhar concretamente com ela na educação infantil.

## Parte 1 - A aquisição de conhecimento atualmente



Imagine como seria nossa vida atualmente, se não contássemos com o grande volume de conhecimentos que nos cerca. Sem eles, não poderíamos sequer ler as palavras impressas neste papel.

Entretanto, ainda que a aquisição de conhecimentos tenha tido extraordinária importância para a evolução humana, nem sempre ela foi utilizada de forma criativa. Por exemplo, uma pesquisa concluiu que a grande maioria das crianças tende a resolver seus problemas por meio do conhecimento e da memória, em vez de fazê-lo usando a inteligência e a criatividade.

É importante fazer a distinção entre informação, conhecimento e inteligência. Confira suas respectivas particularidades:

**Informação:** são dados compreensíveis coletados no mundo e que ainda não foram conectados e integrados ao sistema de conhecimentos da pessoa que os recebe.

**Conhecimento:** trata-se das informações que foram integradas e elaboradas no sistema de conhecimentos gerais de uma pessoa. Essa integração faz que o conhecimento seja significativo. O conhecimento é a base da capacidade de ação.

**Inteligência:** é a capacidade de usar o conhecimento de forma adequada em um contexto determinado. A inteligência possibilita que o conhecimento deixe de ser apenas geral e formal e assuma significado pessoal. A inteligência é também a chave para a capacidade da ação.

Uma pessoa inteligente não utiliza cegamente o conhecimento para direcionar suas ações. Ela usa-o de forma analítica, convertendo-o em fator significativo, isto é, não

somente aproveita o conhecimento dos outros, como também cria novos conhecimentos com base nele.

A dúvida que surge é: o aumento de informação e conhecimento pode produzir inteligência?

Imagine o seguinte: uma pessoa inexperiente na cozinha resolve preparar um bolo pela primeira vez e abre um livro de receitas. Nele, há informações e conhecimentos para realizar a tarefa: “Colocar o chocolate em uma panela pequena e aquecer em fogo brando; misturar a manteiga ao chocolate com o fermento em pó; separar as gemas e as claras”.

Para quem nunca cozinhou antes, essas informações não serão suficientes. Dúvidas surgirão: de que tamanho é uma panela pequena? Qual é a altura de um fogo brando? Como quebrar os ovos para separar seus componentes?

Já uma pessoa com experiência culinária lerá a receita e a compreenderá imediatamente. Para ela, um livro de receitas não contém apenas informações, mas também conhecimentos valiosos que serão agregados à sua experiência anterior e a ajudarão a agir com base neles, isto é, a fazer o bolo.

*O conhecimento por si só não é importante, mas torna-se significativo, quando uma pessoa o aplica a uma situação determinada, em um contexto cultural particular.*

É sempre melhor aproveitar o potencial humano para o desenvolvimento da inteligência e da aquisição das habilidades, em vez de memorizar informações desnecessárias. Estas, de qualquer modo, estão à nossa disposição, cada vez de forma mais acessível.

© Foto: Maria Lucia Salle Machado

## O papel do(a) educador(a) hoje

Na pedagogia tradicional, o papel do(a) educador(a) é transmitir conhecimentos. Isso implica tomar decisões sobre como fazer que os alunos escutem, ou como apresentar a matéria de maneira que possa ser “absorvida” por eles.





Porém, o conceito atual de educador precisa ir além. Para chegarmos a esse conceito, no entanto, é preciso uma viagem de volta ao passado, até chegarmos à época do grande pensador grego Sócrates (469-399 a.C.).

Há cerca de 2.500 anos, em Atenas, o filósofo bebeu a taça de veneno que lhe foi oferecida. O momento de sua morte foi também o instante em que ele se tornou imortal na consciência da humanidade.

Sócrates foi um dos grandes educadores de todos os tempos. Acusado pelas autoridades de Atenas de perverter a juventude, foi condenado à morte. Ele poderia ter evitado a execução da sentença, caso partisse para o exílio, mas não aceitou. Acreditava que a vida longe da verdade e sem finalidade não tinha valor. Para ele, o objetivo da vida era a busca permanente do bem para a humanidade.

No ano de 433 a.C., Sócrates começou a educar, compartilhando suas ideias com seus alunos, mesmo não os considerando como tal, nem a si mesmo como mestre. Apesar de Sócrates não ter deixado escritos, suas ideias e seu trabalho inspiraram os estudos de seus alunos e de pensadores posteriores, especialmente Platão e Aristóteles. Os escritos referentes ao sábio foram publicados, na maioria, em forma de diálogos, caracterizando o método socrático de manter um debate inteligente em forma de perguntas e respostas.

Sócrates sempre começava suas reflexões, propondo uma pergunta a seu(sua) interlocutor(a). Ao receber a resposta, comentava-a, estimulando e enfatizando os aspectos positivos. Em seguida, fazia seu(sua) interlocutor(a) perceber, um a um, os pontos fracos da resposta e, em vez de terminar com exclamações, finalizava com novas interrogações. Dessa forma, tanto o mestre como o(a) aluno(a) buscavam a verdade juntos.

O filósofo não ensinava da forma tradicional, transferindo seus conhecimentos aos outros, mas sim fazendo o(a) aluno(a) chegar à verdade por si só. Sócrates considerava que, dessa maneira, cumpria a missão que lhe havia sido dada pelos deuses: ensinar a enfrentar o desconhecido sem temor.

Quando seus amigos começaram a chorar, nos momentos próximos à sua morte, Sócrates tratou de encorajá-los, dizendo que estava enfrentando a maior aventura de sua vida, pois a morte era o auge do desconhecido.

Apesar desses ensinamentos valiosos, durante muito tempo a cultura ocidental desvalorizou o método de ensino de Sócrates. Ao contrário do **diálogo**, os institutos de ensino foram dedicados quase exclusivamente a transmitir conhecimentos.

Essa situação está invertendo-se pouco a pouco, graças à multiplicação explosiva dos conhecimentos e do advento dos meios tecnológicos que permitem o fácil acesso a eles. Enfrentar o desconhecido sem temor, seguindo o exemplo da vida e da morte de Sócrates, voltou a ser valorizado.

O(A) **educador(a) de hoje** tem como missão ajudar os alunos a desenvolverem-se como seres pensantes, independentes, criativos e audazes, capazes de buscar significado para suas vidas, e não apenas se contentar com o que receberam como herança das gerações passadas.

## Por que a escola precisa mudar?

Uma das funções básicas do(a) educador(a), atualmente, é mediar o encontro do(a) aluno(a) com o desconhecido, transformando essa aproximação em uma chave para o desenvolvimento da inteligência.

O ponto de partida não precisa ser o conhecimento teórico. Pode basear-se na realidade cotidiana: uma folha que cai, o rádio quebrado, os fenômenos da natureza, os sentidos. Todos os fatos são oportunidades de encontro com o desconhecido.

© Foto: Maria Lucia Salle Machado



Porém, se o conhecimento teórico refletido no acúmulo de informações não é sinônimo de inteligência, então, cabe perguntar: somos ignorantes quando nos deparamos com algo desconhecido?

Para esclarecer essa pergunta, é preciso distinguir, primeiro, o que entendemos por ignorância e por desconhecimento.

**Ignorância:** configura-se ignorância, quando uma pessoa se fecha em seus conhecimentos e não pode – ou não quer – saber nada mais. Pessoas assim consideram que, entre o conhecido e o desconhecido, existem muros altos e intransponíveis. Em sua ignorância, elas não percebem a necessidade de novos conhecimentos, não

conseguem converter o saber que possuem na elaboração de novas informações e integrá-los ao seu mundo. Em suma, não são capazes de se desenvolver. Ser ignorante é uma forma estática e estéril de estar ligado ao mundo.

**Desconhecimento:** é a situação de quem saiu do espaço seguro de seus conhecimentos para o oceano do desconhecido. Reconhece que há muito a se conhecer e, por isso, formula perguntas, tem curiosidade e quer saber. É alguém pronto para maravilhar-se, surpreender-se e encontrar o que o mundo tem a oferecer. O encontro com o desconhecido representa a chave da aprendizagem e do desenvolvimento. O desconhecido une a pessoa com o mundo, por meio de um laço dinâmico e fecundo.

Algumas premissas caracterizam a busca de quem quer ampliar conhecimentos:

- O desconhecido encontra-se entre a pergunta e a resposta.
- O ser humano deve ser julgado por suas perguntas, e não por suas respostas.
- A pergunta é o primeiro passo do encontro entre o conhecido e o desconhecido.
- O ser humano que reconhece seu “não saber” pode converter o conhecimento em algo vivo.



Essas ideias permitem-nos ver a vida e a educação como uma viagem que poderemos fazer, ora acompanhados de um guia, ora solitários, mas sempre cheia de observações, experimentos e assombros, para ampliar nosso mundo e abrir novas fronteiras. Quanto mais conscientes formos do limite de nosso conhecimento, com mais força iremos superá-lo.

As descobertas, as inovações e as invenções que surgiram na história da humanidade foram o resultado de um processo natural, sem direcionamento externo. Mas, como todo trabalho humano, são resultado da criatividade de pessoas que formularam perguntas a si mesmas e que foram suficientemente corajosas para colocá-las no centro de suas vidas.<sup>2</sup>

Contudo, as salas de aula das escolas de hoje pouco se diferenciam das que existiam no final do século XIX.

---

<sup>2</sup> Esta unidade considerou as ideias de Danny Lasari e Moshe Klein (LASARI; KLEIN, 1997).

Apesar de hoje utilizarmos ferramentas tecnológicas, o conceito pedagógico fundamental ainda continua sendo o mesmo. A aprendizagem continua ligada ao uso de papel e lápis e a educadores autoritários – que falam e esperam que os alunos absorvam os seus ensinamentos.

Cabe, então, perguntar: qual é a mudança que a escola de hoje requer?

Para atender aos princípios de uma educação para as descobertas, e não apenas para a transmissão de conhecimentos, as escolas precisam repensar:

- os fundamentos do conceito do que é educação;
- o conceito de cultura moderna, de sua compreensão profunda e dos caminhos de ação do ser humano a respeito dela.

## **Princípios educacionais para uma nova educação**

Se o mundo mudou, o papel do(a) educador(a) e o da escola precisam mudar para se adequarem a essa nova realidade. Isso implica estabelecer novos princípios educativos. Esses princípios devem estar presentes em toda ação educativa cujo objetivo seja despertar a inteligência.

Os princípios educativos em debate são:

### **• Escutar e prestar atenção**

Escutar é condição fundamental, mas isso não implica somente ouvir o que os outros dizem. Significa também transformar o que o(a) interlocutor(a) diz em algo significativo para nós. A pessoa que fala deve sentir que a estamos escutando e que suas palavras são realmente importantes.

Ouvir e refletir sobre o que os outros dizem ajuda os participantes do grupo a compreender a importância de escutar e a ensinar essa difícil arte.

### **• Apoiar as posições dos participantes do grupo**

O papel dos educadores não é oferecer aos educandos as respostas mais corretas. Ao contrário, é estimular cada um deles a encontrar respostas pessoais e específicas, reforçar suas descobertas e apoiá-los, mesmo que depois suas posições sejam modificadas e transformadas. Trata-se de despertar a inteligência, e não impor a própria.

- **Permitir erros**

A atitude não deve ser a de determinar se as respostas estão corretas ou erradas, mas valorizar a coragem de arriscar-se a expressar uma opinião.

Estar disposto a correr o risco de errar é um dos fatores decisivos no processo de amadurecimento mental individual e coletivo.

É muito mais simples transitar pelo caminho conhecido ou esconder-se atrás das opiniões alheias do que se comprometer com a verdade própria. Por isso, é tão importante o(a) educador(a) valorizar a coragem de os alunos expressarem os próprios pontos de vista, pois esse é o caminho para a aprendizagem.

- **Refletir**

Refletir é repetir o que foi dito por um dos membros do grupo. Ao escutar suas palavras repetidas pelos outros, é possível retomá-las com base em uma nova perspectiva e encarar o dito “vindo de fora”, reforçá-lo ou corrigi-lo.

Refletir também pode referir-se a uma conduta ou a um sentimento do(a) interlocutor(a) que tenta entender mais a fundo o que foi dito. Frases que se relacionam a esse sentido são as do tipo: “percebo que este problema lhe interessa” ou “parece-me que você quer dizer algo mais”.

- **Aumentar o espaço entre a pergunta e a resposta**

Tirar conclusões apressadas e dar respostas imediatas é uma tendência a ser combatida. Toda pergunta pode ensinar alguma coisa, por isso é que também se deve prestar atenção a ela.

- **Comunicar-se multidirecionalmente**

Ainda que busque dar espaço para todos, o(a) educador(a) é a figura dominante, por isso ele(a) deve sempre lembrar que o centro é o **grupo**. Ele(a) pode devolver ao grupo uma pergunta dirigida a ele(a), ou assumir a postura de observador(a) e deixar os participantes conduzirem o debate, sem intervir.

- **Retroalimentar**

Esse conceito tem mais valor que a avaliação, já que não se trata de medir resultados de acordo com um padrão preconcebido ou com uma escala. A retroalimentação significa valorizar o processo, mais que o resultado, e devolver aos alunos informações que os auxiliem a prosseguir na jornada do descobrimento.

## • Educar com amor

Não é possível educar sem amor. O exemplo pessoal mostra às crianças que é possível aprender e amar o mundo em que vivem. Educar é, portanto, ir além do ensinar.



© Foto: Maria Lucia Salle Machado

## Parte 2

Tendo em conta esse conjunto de reflexões, é hora de perguntarmos-nos: por que os educadores devem trabalhar as ciências durante a primeira infância?

## Conhecimento para a vida

Nunca a aquisição de conhecimentos e o fluxo da informação foram tão acessíveis. Nos séculos passados, toda a informação disponível no mundo estava depositada nos livros, cujo acesso restrito à maioria limitou a massificação da cultura.

Atualmente, o cenário é outro. Os meios de comunicação de massa (rádio, TV, comunicação por satélite) e a internet mudaram a forma como nos relacionamos com a informação e o conhecimento. No entanto, todo esse potencial ainda não foi incorporado aos processos educativos. Existe um hiato entre o grande volume de informações a que nossas crianças estão expostas e a maneira como esse conhecimento é utilizado.

Hoje, o problema não é onde encontrar a informação, mas como melhorar o acesso a ela e possibilitar a sua utilização. Nas escolas, o desafio é proporcionar ferramentas às crianças para capacitá-las na escolha, na interpretação, na avaliação e na utilização das informações. Para isso, é preciso criar ambientes que favoreçam o desenvolvimento das funções cognitivas que, na psicologia contemporânea, são chamadas de **funções cognitivas superiores**, como: identificar e resolver problemas, planejar, refletir, compreender em profundidade, além de usar a criatividade – todas indispensáveis em um ambiente saturado de informação.

A esse respeito, o psicólogo cognitivo norte-americano Howard Gardner<sup>3</sup> assinala no livro “Inteligências múltiplas: a teoria na prática” que:

<sup>3</sup>O norte-americano Howard Gardner, nascido em 1943, é psicólogo cognitivo e educacional. Ficou conhecido, em especial, pela sua teoria das inteligências múltiplas, que mostra que a inteligência é composta de pelo menos oito competências: lógico-matemática, linguística, interpessoal, intrapessoal, corporal-cenestésica, musical, espacial e naturalista.

*o indivíduo (ou agente inteligente) que for capaz de examinar esse mundo de conhecimentos e determinar o que vale a pena conhecer, receberá um significativo prêmio. Com isso, mais demandada será a pessoa ou o buscador capaz de sintetizar as áreas de conhecimento que crescem exponencialmente, conseguindo, assim, que a informação vital esteja à disposição de maneira útil para o cidadão e para o formulador de políticas (GARDNER, 1995).*

© Foto: Maria Lucia Salle Machado



Pensando em um ambiente voltado principalmente ao científico e ao tecnológico, é necessário preparar as crianças para uma sociedade na qual, desde muito cedo, elas tenham acesso a diferentes tipos de informação.

O papel cada vez mais relevante desempenhado pela ciência na vida cotidiana acentua a necessidade de proporcionar às crianças, desde a educação infantil, uma formação científica que leve em consideração tanto suas necessidades e possibilidades de desenvolvimento cognitivo quanto as perspectivas de evolução do conhecimento científico.

*Uma adequada formação científica é requisito inquestionável na formação das novas gerações.*

O ensino da ciência deve começar já na primeira infância. Isso porque, além de favorecer o desenvolvimento intelectual, a linguagem e os conhecimentos matemáticos, incentivam a curiosidade natural infantil, dirigindo-a para uma verdadeira inquietação científica. Aspectos importantes nessa etapa de formação são incentivados, como a capacidade de explorar o entorno, descobrir e respeitar o ambiente.

Assim, as atividades escolares devem incentivar o espírito científico nas crianças, despertar nelas o sentido da curiosidade, a busca de respostas que não são dadas pelos outros, com base nas próprias descobertas. Como disse o educador brasileiro Pedro Demo, em entrevista ao jornal chileno “La Tercera”<sup>4</sup>, em 13 de agosto de 2001: “De certa maneira, temos de produzir rebeldes criativos capazes de intervir e mudar a sociedade” (GUTIERREZ, 2001).



*A ciência, já na primeira infância, deve provocar o encontro com o desconhecido, convidando as crianças a utilizarem ferramentas com as quais enfrentarão a ciência verdadeira, que as incentivará a buscar respostas e a compreender o porquê das coisas e das ações que existem por detrás delas.*

## O pensamento científico nas crianças

A ciência encontra-se hoje no centro da atividade educativa do mundo. Por isso mesmo, o desenvolvimento do pensamento científico na educação infantil é um desafio.

Introduzir um programa de ciências na educação infantil não tem como meta agregar conhecimento às crianças ou “ensinar-lhes ciências”, como ocorre em outros níveis da educação. Não é necessário que, nessa etapa, crianças conheçam a diferença entre mamíferos e aves ou que aprendam a Segunda Lei de Newton.

Seu objetivo deve ser o de abarcar uma área mais ampla das capacidades infantis: despertar o pensamento independente, a possibilidade de compreender o entorno, questionar o mundo e investigá-lo. É importante poder incentivar o desenvolvimento de uma personalidade autônoma que deseja compreender o mundo com base em uma perspectiva pessoal, acreditando em si mesma e com coragem para encontrar e usar as ferramentas necessárias a essa missão.

<sup>4</sup> Leia mais sobre esta entrevista ao final deste capítulo.

Para conseguir esses objetivos, é preciso determinar primeiro o que é **ser científico**.

*Ser científico significa reconhecer que a realidade nunca é igual a nossas teorias e que sempre haverá algo que nos surpreenderá, algo diferente do já conhecido.*

A criança é capaz de apreender quase todos os conceitos científicos de forma inicial, desde que lhe sejam apresentados de maneira apropriada. Ela e o ser científico são parecidos: ambos veem o mundo cheio de enigmas à espera de solução, com base em perguntas adequadas. Tanto um quanto a outra buscam o diálogo com o mundo, sem intermediários.

Se Maria Clara perguntar a adultos não versados em ciências coisas como “o que acontece com a casca de ovo, ao ser colocada no vinagre, ou com as uvas passas colocadas no óleo, ou ainda com uma flor colocada em um refrigerante de cola?”, é possível que eles saibam as respostas. Com isso, se darão por satisfeitos, sem fazer novas conjecturas e nem contrastá-las com a realidade. Assim, nunca se surpreendem com o mundo. Mas, se a professora fizer essas mesmas perguntas às crianças de sua sala, elas vão empenhar-se em descobrir, e suas descobertas a surpreenderão.

*Para que o mundo nos surpreenda, não é preciso saber muitas coisas, possuir equipamentos sofisticados ou contar com milagres da ciência. É necessária uma alma questionadora, capaz de libertar-se dos conhecimentos banais, do cansaço e do temor que nos limitam.*

Infelizmente, essa não é a prática comum. A ciência que encontramos nas escolas normalmente é de “segunda mão”, ou seja, já vem com as respostas, sem revelar nenhuma das perguntas ou ferramentas usadas para obtê-las. Nos livros e nas aulas de ciências, encontram-se apenas as sementes disseminadas nos encontros da humanidade com o desconhecido. Mostram o caminho já pavimentado pelos cientistas, e não o terreno inexplorado.

Porém, como afirma o escritor e pensador alemão Johann von Goethe (1749-1832), “o ser humano não nasceu para solucionar os problemas do universo, mas para descobrir sua origem e tratar de compreendê-los”.

Ainda hoje, o ensino da ciência enfrenta problemas tanto em sua forma quanto em seu conteúdo. Às vezes, o ensino transforma-se em um processo que contradiz a ciência real, pois ensino e ciências partem de princípios distintos. A motivação principal da ciência é a **pergunta**. Já a motivação principal do ensino é a **resposta**.

Educar crianças para o desenvolvimento do pensamento científico – seja para tornarem-se “pessoas da ciência”, seja para alinharem-se à maioria que simplesmente participa de uma cultura repleta de conhecimentos – significa prepará-las para enfrentar um mundo que se encontra permanentemente na fronteira entre o conhecido e o desconhecido, viajando rumo ao novo.

## Ciência na prática

Na busca de uma prática de ciências mais instigante para as crianças, Maria Clara passou a atentar para essas questões, tentando valorizar mais as perguntas e as descobertas de suas crianças. Durante um dos passeios que a turma fez pelo bairro, surgiu a oportunidade para colocar essa nova postura em ação.



A pequena Lúcia encontrou um caramujo no caminho e, logo, pensou em levá-lo para a escola e criá-lo no jardim. Pediu à professora uma caixa de papelão e “comida” para o bichinho. Maria Clara não sabia exatamente o que os caramujos comiam, mas, em vez de ir sozinha buscar a resposta em algum livro ou na internet, resolveu perguntar às crianças se sabiam que tipo de comida deveriam oferecer. Apesar de ninguém saber, várias ideias foram apresentadas.

Manuel, observando que o caramujo não tem dentes, afirmou que deveriam dar-lhe sopa. Rodrigo pensou um pouco e disse que não, na natureza onde vivem os caramujos não havia sopa.

A conversa prosseguia, e Maria Clara escutava cada uma das crianças, quase sem interferir na discussão. Às vezes, elas faziam algumas perguntas, mas a professora não sabia a maioria das respostas. Finalmente, Lúcia perguntou: “O que vamos fazer?”. Maria Clara respondeu: “O que vocês acham?”. Manuel adiantou-se, dizendo que deveriam procurar a resposta em um livro. Então, Maria Clara voltou a perguntar: “Como a pessoa que escreveu o livro sabia o que os caramujos comem?”

A pergunta de Maria Clara deixou todas as crianças em silêncio. Em seguida, Manuel disse com entusiasmo:

“Vamos fazer um experimento, como aqueles que a gente vê nos filmes de cientistas!”. E foi isso precisamente o que fizeram.



Colocaram o caramujo no extremo da caixa e, no outro lado, pratinhos com sopa, farinha e folhas. Depois ficaram observando para ver qual seria o alimento escolhido. Lúcia ainda assim estava preocupada, pensando se nenhuma das opções agradaria o caramujo. Mas Manuel a consolou:

“A gente pensa em outros alimentos, se esses não derem certo.”

Esse exemplo demonstra que é possível fazer ciência com as crianças menores de 6 anos e ciência autêntica, surgida de um problema real, de interesse das crianças e que exigiu a atenção delas. Elas buscaram uma resposta dentro de um terreno desconhecido, sem uma autoridade que lhes desse uma resposta pronta de imediato.

A postura de Maria Clara, quase sem intervir na discussão, permitiu a liberdade para as crianças explorarem possibilidades. Mas sua presença e atitude foram importantes para que a conversa resultasse em uma verdadeira investigação.

A expectativa da professora não era o conhecimento que as crianças poderiam adquirir ou se chegariam a uma conclusão correta, mas a disposição de ver o mundo como um lugar para ser investigado e a coragem de enfrentá-lo com um sinal de interrogação. Como educadora, Maria Clara acertou, tanto por não impor uma ideia determinada quanto por apoiar a iniciativa das crianças de liberarem-se da autoridade dos adultos.

## Outras experiências científicas

As experiências sugeridas a seguir foram pensadas tanto para fortalecer os conhecimentos em ciências dos professores quanto para estimular a curiosidade infantil. É importante que os professores realizem as atividades e comprovem seus resultados, antes de trabalhar cada uma delas com as crianças.

### Observar o mundo: a ótica

#### Objetivo geral da atividade:

- Perceber fenômenos óticos por meio de experiências diretas.

### Experiências de reflexo em espelhos planos

#### Materiais

- Um espelho plano pequeno para cada criança
- Uma colher ou uma concha para cada criança
- Caixa contendo diversos objetos, alguns opacos como caixinhas de madeira, outros brilhantes, como embalagens de alumínio, outros transparentes, como frascos de plástico ou de vidro etc.
- Dois espelhos, um côncavo e outro convexo de corpo inteiro

#### Experiência 1

Organize as crianças sentadas em círculo, para que todas possam se olhar.

Pergunte: em quais objetos podemos nos ver? As respostas podem variar, mas certamente dentre elas haverá “o espelho”.

Pergunte, novamente, de que material é feito o espelho. Como ele é? Pergunte se conhecem outros objetos em que elas podem se ver.

Convide-as a procurar na caixa diferentes objetos onde poderão se ver. Peça que comprovem, olhando-se nos objetos para verem-se refletidas – a partir deste instante, introduza o termo **refletir**.

Peça que as crianças classifiquem, separando os objetos que refletem e os que não refletem.

## Experiência 2



Convide as crianças a olharem-se nas colheres, de ambos os lados e, em seguida, em um espelho plano.

Pergunte quais diferenças e semelhanças perceberam em relação aos espelhos planos e às colheres, como formato, cor, material.

Incentive as crianças a descreverem como veem suas imagens nas duas superfícies. Por intermédio do manuseio dos objetos e da observação, incentive-as para que descubram que é a forma da colher que influencia a distorção da imagem.

## Experiência 3

Convide as crianças a olharem-se livremente nos espelhos planos, colocando-os em diferentes posições para verem-se com o espelho acima, abaixo dos olhos, de lado e também refletindo a luz do sol etc.

Finalmente, incentive as crianças a brincar com figuras confeccionadas com recortes de revistas ou com objetos plásticos, com formas, figuras e cores, para que, ao colocar o espelho sobre a figura, elas possam descobrir diversas figuras que irão aparecer com a ajuda da sua criatividade.

## Experiências sobre lateralidade com espelhos planos

### Materiais

- Espelhos planos de 30 x 30 cm
- Palitos de picolé pintados meio a meio, de cores contrastantes

Peça às crianças que, olhando as próprias mãos, indiquem qual é o dedo que está à direita e qual o à esquerda. Em seguida, peça que olhem as mãos no espelho e digam qual dedo está à direita e qual o à esquerda na imagem.

Repita o mesmo com o rosto, pedindo que apontem a orelha esquerda e a direita, em si mesmas e nas imagens refletidas. Explore a mesma atividade com os palitos de picolé, observando quando os olham diretamente ou os veem refletidos.

*Nessa atividade as crianças aprenderão que as imagens formadas pelos espelhos planos são do mesmo tamanho e da mesma cor e que os objetos simétricos mudam da direita para a esquerda, pois a imagem inverte-se por trás do espelho.*

## Experiências com espelhos duplos

### Materiais

- Espelhos de 15 x 15 cm unidos no meio (em forma de livro)
- Tinta lavável atóxica para pintura corporal ou maquiagem permitida para crianças
- Botões de diferentes tamanhos, formas e cores
- Pedrinhas coloridas
- Figuras geométricas (de joguinhos de encaixe, por exemplo)
- Folhas em branco
- Canetinhas ou lápis de cor

Essa experiência trabalha com reflexos múltiplos – aqueles que se formam quando um objeto é refletido em dois ou mais espelhos planos. Fisicamente, o que ocorre nesse caso é que o objeto é refletido em cada espelho e, por sua vez, dependendo do ângulo de abertura entre os espelhos, volta a ser refletido, produzindo múltiplas imagens.

### Experiência 1

Coloque o dedo indicador e o anular na beirada inferior de cada espelho e abra-os, até que os dedos estejam refletidos na união dos espelhos. Nessa posição de abertura, aponte às crianças as características do que se vê.

Junte um pouco os espelhos e indique as características da imagem. Faça isso em várias posições de abertura, para que as crianças percebam as diferenças nos reflexos.

Peça que coloquem objetos pequenos e vistosos (botões, pedras, figuras) na frente dos espelhos abertos: Quantos objetos se podem ver? Quantos estão sendo refletidos? Ao fechar um pouco o ângulo que os espelhos formam, quantos objetos serão vistos e quantos serão refletidos?

Peça que as crianças desenhem na folha branca. Em seguida, coloque sobre ela um espelho duplo. O que se observa? O que se percebe, aumentando e reduzindo os

ângulos dos espelhos? O que acontece com as figuras, quando os ângulos são reduzidos ou aumentados?

## Experiência 2

Com dois espelhos, é possível ver como as outras pessoas nos veem. Para comprovar isso, é necessário que um lado do rosto esteja diferente do outro. Pinte a metade do rosto de cada criança com maquiagem ou tinta própria pra isso. Peça que olhem no espelho e observem de que lado aparece refletida a metade pintada do rosto.

Depois, olhando no espelho duplo, peça que observem, movendo os ângulos dos espelhos, até conseguirem ver o rosto completo na metade de cada espelho. De que lado aparece agora a parte pintada do rosto?



## Experiência com lentes de aumento

### Objetivos específicos

- Descobrir o aumento, por meio das lupas, lentes e outros.
- Perceber o aumento, por meio da experiência visual.

### Materiais

- Lupas tradicionais (uma por criança)
- Revistas

- Lápis de cor
- Folhas brancas
- Garrafas transparentes pequenas com tampa, de vidro ou plástico (uma para cada criança)
- Água

Converse com as crianças, perguntando quem conhece as lupas e para que servem. Em seguida, convide-as a comprovar o que cada uma disse. Dê a cada criança uma lupa, pedindo que olhem através dela. Deixe que explorem o instrumento à sua maneira e, só depois, demonstre o uso correto, enfatizando que não se deve encostá-la no olho nem no objeto que se quer ver.

Explique que se deve mantê-la a uma distância prudente entre o olho e o objeto, e que a imagem aumenta ou diminui, à medida que a lupa se aproxima ou se distancia

do objeto. Convide as crianças a observar o rosto de um companheiro com a lupa, pedindo-lhes que descrevam a língua, os olhos, as orelhas, os dentes, as mãos, suas impressões digitais ou outros aspectos que queriam observar.

Chame as crianças para conversar e proponha-lhes que pensem por que é possível ver tudo bem maior com a lupa. Pergunte de que material a lupa é feita. Quando descobrirem que é de vidro, peça que toquem a lente de ambos os lados e a comparem com uma superfície de vidro qualquer. Elas provavelmente perceberão que a lupa é “gordinha” e que o vidro é liso. Talvez, algumas digam que a causa do aumento esteja nesse formato.



© Foto: Maria Lucia Salle Machado

A seguir, peça às crianças para construir uma **lupa caseira**. Com o auxílio de um adulto, cada criança deve encher sua garrafa transparente com água até a boca, fechá-la com a tampa e secá-la bem, sem deixar gotinhas no lado de fora. Depois, irão olhar, através da garrafa, para revistas com imagens pequenas e os desenhos que tenham feito nas folhas.

Explore essa atividade, levando-as ao jardim da escola para observar insetos, plantas e outros objetos pequenos que encontrarem por lá.

## ANEXO 1

O texto a seguir estimula a reflexão sobre uma nova pedagogia, fundamentada na incerteza e na valorização da pergunta. Ele reproduz a entrevista dada pelo professor Pedro Demo ao jornal chileno “La Tercera”, em 13 de agosto de 2001.

### ENTREVISTA PARA O JORNAL “LA TERCERA”

Pedro Demo, sociólogo brasileiro, propõe que o interesse pela pesquisa pode ser ensinado desde a primeira infância.

“Devemos produzir rebeldes criativos”.

O especialista propõe uma nova pedagogia fundamentada na tolerância da incerteza e na valorização da pergunta. Isso ajudaria a formar crianças mais autônomas, com inquietudes que as motivariam a pesquisar e com capacidade de intervir na sociedade.

O questionamento e a pesquisa têm sido o pilar fundamental do desenvolvimento da civilização em suas diferentes expressões. No transcurso da

história, o poder da dúvida e o caráter crítico constituem agentes de mudanças sociais que poderiam ser estimulados a partir do momento em que a criança frequenta o jardim de infância. Esta é a proposta central de Pedro Demo, doutor em sociologia e professor titular da Universidade de Brasília.

“Para conseguir que surja um ser humano capaz de mudar seu entorno e intervir na sociedade, necessitamos de uma rebelião que leve a criança a questionar mais, a duvidar mais e a debater mais, de maneira que tome o destino em suas mãos”, assinala Demo.

O sociólogo esteve no Chile a convite da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Central. Demo é autor de vários livros como “Conhecer e aprender e “Metodologia do conhecimento científico”, entre outros. Esses livros referem-se a uma espécie de revolução da educação, defendendo que uma aprendizagem é sempre uma proposta emancipadora, valorizando a pergunta em vez da resposta, a autonomia, a educação construtivista em vez da instrutivista e a tolerância no lugar da incerteza.

Para conseguir esses objetivos pedagógicos, incluindo ensinar a metodologia científica, o professor sugere que é necessário criar um ambiente que estimule as capacidades da criança desde pequena, para que ela tenha, a partir da primeira infância, a oportunidade de saber pensar, questionar e argumentar. “De certa maneira”, assegura Demo, “temos de produzir rebeldes criativos capazes de intervir e mudar a sociedade”.

(DEMO apud GUTIERREZ, 2001)

## Referências bibliográficas:

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1995.

GUTIERREZ, D. *Devemos produzir rebeldes criativos: entrevista com Pedro Demo*. La Tercera. Chile, 13 ago. 2001.

LASARI, D.; KLEIN M. *Viaje hacia lo desconocido: ciencia para párvulos*. Galilea: Edición de Desarrollo, Editorial Mañana 98, Jun. 1997.

# Lugares de infância: a filosofia no cotidiano da educação infantil



**Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino é psicóloga, doutora e pós-doutora em filosofia. Professora adjunta do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, do Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília (UnB).

## Cartas a Maria Clara

Brasília, fevereiro de 2011.

Prezada Maria Clara,

Espero que você esteja bem.

Recebi sua carta, com o convite para fazer uma palestra sobre filosofia com crianças na educação infantil, por ocasião de um evento em sua escola. Infelizmente não poderei compartilhar com vocês esse momento importante da realização das Jornadas de Reflexão sobre a Educação Infantil. No entanto, vou tentar ajudá-los com algumas contribuições, tomando como referência suas indagações, dúvidas e inquietações a respeito da prática de **filosofia para crianças**, ou melhor, de **filosofia com crianças**.

Você se diz ansiosa, porque tem ouvido falar muito a respeito da inclusão da filosofia na Instituição de Educação Infantil e por considerar que, sem ter tido a oportunidade de estudar sobre o tema, precisaria ser introduzida a ele, para pensar na possibilidade de assumir essa responsabilidade. Mas quero tranquilizá-la. Aproveito para apresentar a você e a seus colegas algumas ideias que tenho elaborado sobre o tema. Falo com base em leituras, discussões, conferências e minhas próprias experiências com crianças e também com adultos, jovens e idosos. Este será, sem dúvida, o começo de uma conversa que, se possível, pode ser seguida de um encontro presencial nosso.

Veja que interessante: você começa a olhar sua profissão com novos olhos, a partir de sua participação no Congresso de Educação Infantil, que, inclusive, a inspirou a organizar essas Jornadas em sua escola. Mas esse não é o único começo. Sua escola também começa a refletir sobre a própria **práxis<sup>2</sup> educacional**. Você e eu estamos construindo o começo de uma relação e de uma conversa. E os alunos e os professores de sua escola, certamente, estão vivendo o começo de um processo de mudança.

O que quero dizer quando insisto na palavra começo? Falar de começo é falar do novo, do desconhecido, da infância e da criança. Falar de começo é falar de filosofia – o começo do pensamento racional e reflexivo.

---

<sup>2</sup> Na filosofia, compreende prática e teoria.



Imagino que você deva estar pensando: “Nossa! Você já falou de criança e de filosofia antes de introduzir essas concepções! Acho que não estou preparada para essa conversa!”

Pois eu lhe digo, Maria Clara, que esta é a “nossa” conversa, e que vou tentar imaginar o que você diria se estivesse aqui, presente. E, é claro, vai poder responder a esta carta e enviar novas questões que você e seus colegas julguem interessantes. Dessa forma, minhas palavras, assim como as suas, farão

sentido com base na interpretação que fizemos do discurso uma da outra.

Pois bem: eu começava a falar sobre “começo”, ou sobre uma prática nova que introduzimos no cotidiano. E como a prática e a teoria se constituem mutuamente, o começo de uma prática é o começo de uma teoria, ou o começo de uma **práxis**.

Sempre há uma primeira vez para qualquer experiência que vivemos: a primeira vez que vamos à escola, a primeira vez que comemos chocolate, que andamos sozinhos na rua, a primeira vez que vamos a uma igreja, a primeira vez que escrevemos uma carta, que votamos numa eleição, que nos encontramos com uma pessoa, que falamos em público, que ganhamos um presente, que cortamos o cabelo, que usamos salto alto ou um terno, que trabalhamos, a primeira vez que namoramos, que fazemos uma doação, que ouvimos ou contamos um segredo, que discutimos com uma pessoa e que fazemos uma palestra.

Usualmente, pode ser que nem percebamos quando estamos começando algo. Só nos tornamos conscientes desse fato quando ele é tratado como um ritual na sociedade, como o primeiro dia de aula ou o primeiro emprego, a entrada na universidade ou o nascimento da primeira filha ou filho.

Entretanto, há momentos em que nos sentimos inquietas, preocupadas, muito eufóricas, ou indignadas, e que, por isso, tomamos consciência de que se trata da primeira vez que vivemos tal ou qual situação. Seu primeiro congresso e este nosso “encontro”, cara educadora, são exemplos disso – o começo de um processo de abertura para a mudança, o autoconhecimento, o conhecimento do outro e a construção de um novo conhecimento teórico-prático. E, voltando ao comezinho de

nossa conversa, lá eu identifico o encontro com o desconhecido, com a novidade, com a criança, com a infância. E, também, com a filosofia. Como faço essa relação? Vamos pensar juntas sobre isso.

## Infância, começo da vida

Cara Maria Clara, há algum momento da vida em que o ser humano experimenta mais começos do que na infância? Certamente que não! A infância, ela mesma, é o começo da vida.

A palavra infância, do latim *infans-infantis*, significa “que não fala, infantil”, derivada de *fari*, falar.<sup>3</sup> Investigar a etimologia, ou a origem e a história da palavra, pode ajudar-nos a compreender o seu significado. Veja que curioso: a entrada na vida é o momento da não fala. Na infância, o outro e os pais, mais efetivamente, falam pela criança. O ser humano nasce não pronto para a vida e necessita do outro para sobreviver e viver. É o outro que promove a mediação do bebê com o mundo, por meio de ações, gestos, palavras, introduzindo-o num processo de tornar-se humano.

Dessa forma, a infância, bem no início da vida, corresponde à abertura para o processo de tornar-se humano na vida de cada um de nós. A infância, assim, pode ser vista como uma abertura fértil de humanidade, suscetível de humanização, ou, inclusive, como condição de humanização. Até porque, efetivamente, o que existe é um processo iniciado antes do nascimento, em que todos falaram sobre o bebê e desenharam uma identidade para ele, até o momento do nascimento, quando ele necessita muito da palavra e da ação do outro.

A partir daí, esse bebê ativa a relação com o outro, comunicando, à sua maneira, suas necessidades, até se tornar, gradativamente, um falante, um ser que começa a fazer parte efetiva da cultura. Pensemos mais um pouco sobre o começo da vida. Quando um casal está gerando uma criança, ele projeta uma identidade para essa filha ou filho, baseada em seus desejos conscientes e inconscientes. Os pais preparam a casa e a sua rotina para receber a criança,



<sup>3</sup> CUNHA, et al., 2007, p. 435.

escolhem um nome, especulam sobre seu sexo, imaginam sua aparência e traçam elementos de seu futuro. É como se o desenvolvimento intrauterino do bebê fosse alimentado, ao mesmo tempo, por uma placenta fisiológica e uma placenta social<sup>4</sup>, na família.

Na verdade, podemos considerar que a criança já começa a existir mesmo antes de nascer.<sup>5</sup> Isso significa que, dependendo da época, da cultura e da sociedade em que nasce, ela vai encontrar aí um “lugar” característico, uma concepção de infância típica.<sup>6</sup> Assim, de certa forma, é esperado que ela vá preencher um espaço já reservado para ela.

Em síntese, Maria Clara: guardadas as especificidades relacionadas à época, à cultura, ao lugar social, cada criança, ao nascer, é recebida no contexto de uma concepção de infância. E, quando nasce efetivamente, revela-se como original e única, como um ser novo, desconhecido, que, cada vez mais ativamente, vai constituindo-se como uma pessoa. Veja que a concepção de uma criança é o primeiro começo da construção de sua identidade. No entanto, mesmo depois do período da infância e de sua introdução gradual no universo da cultura, o ser humano vivencia começos e recomeços por toda a sua vida que são aberturas para a constituição de sua identidade e participação nos processos sociais.

A criança que nascia na Idade Média<sup>7</sup>, por exemplo, tinha um lugar social esperando por ela, muito diferente do espaço em que hoje acolhemos nossas crianças. Naquela época, ela não frequentava escolas e recebia os cuidados da família até ser desmamada. Aos 6 ou 7 anos, já era introduzida no mundo adulto.

Hoje, nossas crianças frequentam a escola, submetem-se a uma avalanche de informações e são chamadas a participar de um tipo de vida social especialmente projetada para elas. Evidentemente, não estamos sugerindo que seja melhor ou pior a maneira como concebemos e educamos a criança hoje, em comparação com a de outros tempos e outros lugares. Apenas salientamos a marcante diferença entre elas. Aliás, foi uma das perguntas que você me fez em sua carta:



<sup>4</sup> MORENO, 1975, p. 114.

<sup>5</sup> PULINO, 2001.

<sup>6</sup> Para saber sobre os conceitos de criança, infância e cultura leia também o capítulo 1 do volume I, “Crianças, infâncias, culturas: só o plural respeita a diversidade”, de Vital Didonet.

<sup>7</sup> ARIÈS, 1994.

*Não é estranho pensar que a criança pequena possa filosofar? E, se pensamos que ela é capaz de filosofar, podemos imaginar que a criança de antigamente pudesse ou possa filosofar?*

Sem dúvida, a questão da diferença surgida dos contextos histórico e cultural é muito importante. Mas é a condição de infância que nos coloca na condição de não saber, de buscar, de pedir e de perguntar; e nos abre para o outro. Isso leva-me a pensar na busca do saber, no amor ao saber: a **filosofia**.

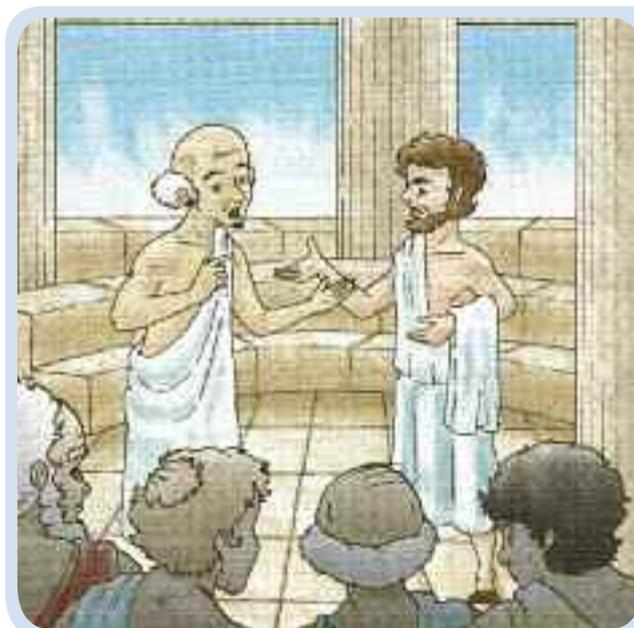
## A criança e a busca do saber

Lembra-se, Maria Clara, de que eu falei sobre a filosofia ser o começo, assim como a infância?

A palavra *philosophia*, de origem grega, significa, etimologicamente, amizade, amor ao saber. A filosofia não se refere ao saber, mas ao amor ao saber, à busca do saber. Refere-se à falta e à abertura para a busca do saber. Quem se propõe a filosofar, dispõe-se a buscar o saber, exatamente porque reconhece que não sabe.

Sei que você já deve estar pensando em Sócrates, filósofo da Grécia Antiga, do século IV a. C., que afirmava: “Só sei que nada sei”. E, a partir daí, ele, que era considerado um sábio, negava-se a sê-lo, pois colocava-se como alguém que buscava o saber. Sempre que lhe perguntavam sobre algo, invertia a situação, devolvendo a pergunta à própria pessoa que o interrogava.

Quando Sócrates fazia isso, era como se dissesse à pessoa: também não sei o que me pergunta, mas podemos pensar juntos. A filosofia começou assim, na Antiguidade, como um convite à reflexão e à busca do saber. É verdade que, ao longo da história, os próprios filósofos complicaram a concepção de filosofia, ampliaram-na, deram-lhe



várias definições. Mas o que nos interessa aqui é esta filosofia como começo, como busca, como pergunta, ou seja, como a infância do saber.



Ora, a criança, vivendo a condição de infância, abre-se, pergunta e ama buscar o saber. A criança adora perguntar, e o(a) filósofo(a) socrático(a) exercita-se no perguntar. Nós, adultos, que assumimos nossa condição de infância, envolvemo-nos em processos de busca do saber, já que sabemos que nada sabemos.

Com certeza, sabemos muita coisa: se é dia ou noite, se estamos com fome, se alguém está naquela janela, se gostamos de uva ou de banana. Ao fazerem-nos perguntas sobre essas questões, poderemos responder. Mas a pergunta de que falo aqui é de um tipo diferente: é a pergunta filosófica, para a qual a pessoa que a formula não tem a resposta.

*A pergunta filosófica é de um tipo que nos interroga sobre a nossa própria experiência de pensar a respeito de algo. Ela sugere e conduz a um posicionamento diante do mundo.*

Por exemplo, quando um(a) professor(a) pergunta a uma criança algo cuja resposta já conhece, ele(a) espera que a resposta corresponda ao que ele(a) sabe. Aliás, é essa coincidência entre a resposta da criança e aquela que o(a) professor(a) esperava que orienta a sua avaliação sobre o desempenho dela.

Contudo, no caso da pergunta filosófica, quem pergunta o faz realmente porque não sabe a resposta, porque quer saber o que pensa e sente que a pessoa vai responder-lhe. Perguntar, em filosofia, significa perguntar-se, ou convidar o outro a perguntar juntamente com você.

O(A) professor(a) que filosofa compromete-se com a escuta do outro. Nesse sentido, é importante que ele(a) escolha as suas próprias perguntas, aquelas que fazem sentido para ele(a). Ou que faça suas as perguntas de algum(a) filósofo(a), de um(a) colega de reflexão, ou de uma criança. O ideal é que ele(a) crie um espaço de investigação e de reflexão. Na relação com as crianças, é muito melhor permitir que as perguntas delas se manifestem do que seguir manuais.

Outro aspecto importante relacionado à pergunta filosófica é que ela não se satisfaz com uma resposta. Ela atrai outras perguntas, ela não tem um limite, ela não busca uma solução para um problema. Ela pretende suscitar o pensar e a investigação. Ela problematiza as respostas com outras perguntas.

Quando pensamos no filosofar com crianças, pensamos em um espaço/tempo de experiência conjunta, em que o(a) professor(a) e seus alunos se enxerguem como iguais na curiosidade e na busca do saber.<sup>8</sup> Aqui, não se considera o adulto como “aquele-que-sabe” e a criança como “aquela-que-não-sabe”, mas como copartícipes de um processo de investigação conjunta.

O perguntar é o que move o grupo, que se desenrola segundo regras definidas previamente pelo(a) professor(a) e aperfeiçoadas por todos os participantes durante a dinâmica do filosofar. Assim, Maria Clara, na educação infantil, podemos exercitar-nos em filosofar durante o momento da **roda inicial**, do acolhimento das crianças, quando elas trazem brinquedos ou materiais interessantes de casa.

A dificuldade de compartilhar é um ótimo tema para criarmos perguntas. O(A) professor(a) pode perguntar: “De quem é este brinquedo?”; “Meu!”; “Por que este brinquedo é seu?”; “Porque meu pai me deu.”; “E quem deu este brinquedo para o seu pai?”; “O homem da loja”; “Por que ele deu para seu pai?”; “Porque ele deu dinheiro para o vendedor.”; “Eles trocaram? Um deu o dinheiro e o outro o brinquedo?”; “É” (...); “Então, quem quiser pode ir à loja e trocar dinheiro por brinquedo?”; “Bem, precisa ter o dinheiro certo. Se tiver pouco dinheiro, não pode trocar. Para comprar, o vendedor fala quanto de dinheiro a pessoa precisa ter”. (...)

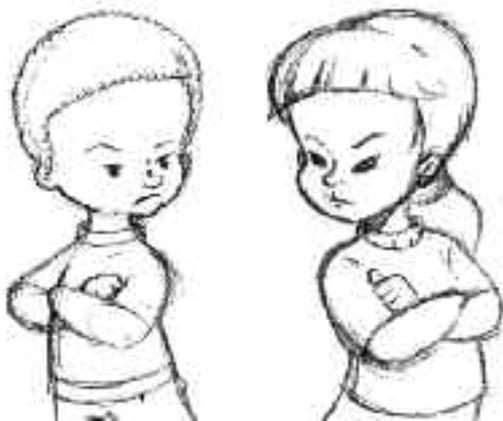
Com base em uma conversa como essa, que conduz a novas perguntas que podem ser respondidas por qualquer uma das crianças, vamos desnaturalizando<sup>9</sup>, com o grupo, situações que parecem ser “naturais”. As regras sociais e os valores morais vão sendo explicitados. A partir daí, podemos perguntar: por que algumas



<sup>8</sup> PULINO, 2004.

peças têm dinheiro e outras não? Vocês acham que é justo alguém viver na pobreza, enquanto outros vivem em grande riqueza? O que é justiça? Aqui na escola, quando vocês se lembram de que precisam ser justos? E o que acham injusto? Por quê? Quem decide o que é justo ou injusto?

Imagine-se, cara colega, no momento da roda de histórias, lendo, para as crianças de sua turma, os livros: “Dois idiotas sentados, cada qual no seu barril”, de Ruth Rocha, “Como nasceram as estrelas”, escrito por Clarice Lispector, ou “Dia e noite”, de Mary França e Eliardo França.



No primeiro livro, é possível problematizar com as crianças a questão ética e política das brigas, da intolerância, das guerras; o segundo aborda a compreensão das origens e a possibilidade de ouvirmos as teorias cosmológicas<sup>10</sup> que as crianças desenvolvem, colocando as suas hipóteses em discussão; no terceiro, sobressai a questão estética das escolhas, do gosto, da beleza e da relatividade do belo. Você pode incluir questões sobre como uma pessoa cega consegue perceber as coisas e as pessoas. Também é possível

polemizar com as crianças, se um(a) cego(a) pode achar algo ou alguém bonito ou feio, ou, ainda, como ele(a) conhece o mundo.

A leitura de contos de fadas é outro momento apropriado para perguntas, como: por que as bruxas são más? Existem pessoas bonitas e más? E pessoas boas podem ser feias? Vocês conhecem um herói feio? Como uma pessoa se torna boa ou má?

A questão do nome das coisas e das pessoas é, igualmente, um tema interessante que pode surgir em momentos inusitados: quem escolheu este nome para você? Por quê? Você conhece outra pessoa que tenha o mesmo nome?

E isso não é tudo. É bem interessante também conversar com as crianças sobre a questão das diversas línguas faladas no mundo, dos costumes diferentes, em países distantes, ou em povos indígenas. Tais assuntos podem, ainda, ser pesquisados e abordados por meio de filmes de vídeo ou de desenhos animados.

As crianças, certamente, observam as características físicas de outras crianças do Japão, da China, ou, mesmo, de um país da África, como Moçambique, cuja população

<sup>9</sup> PULINO, 2008, p. 2333-234.

<sup>10</sup> Teorias sobre o surgimento do universo.

fala o português, como no Brasil, mas que possui costumes tão diferentes dos nossos. Contar histórias de “As mil e uma noites” e lendas folclóricas do nosso país ou de outros lugares são oportunidades que surgem para que nós, adultos, apresentemos às crianças mundos, pessoas e seres diferentes, de outros momentos históricos e de outras culturas.

Nessas ocasiões, as perguntas podem suscitar nas crianças lembranças de experiências que já viveram, ou situações imaginárias, relacionadas aos temas e que lhes provocam sentimentos. A questão da amizade, por exemplo. O que é ser amigo? Por que somos amigos de um colega, ou uma colega, e não de outro ou outra? Em que situações não queremos mais ser amigos de uma pessoa?

Diante dessas questões todas, a proposta da filosofia é possibilitar à criança que se distancie de suas próprias ideias e ações, preferências e motivações. O objetivo é dar condições a ela de refletir, tomando consciência de sua complexidade e do papel que ela exerce na construção dessas ideias, além de pensar como as outras pessoas participam disso. Se, durante um passeio com as crianças, elas virem outras crianças nas ruas, pedindo esmolas, fazendo malabarismo, ou dormindo, elas podem comentar sobre isso, fazer perguntas, ou, simplesmente, podem motivar-se para conversar ou fazer um desenho.

Enfim, são muitas as oportunidades de conseguirmos assuntos para filosofarmos com as crianças. O importante é que nós, adultos, aprendamos a olhar o mundo como se fosse pela primeira vez. Como, aliás, as crianças o fazem.

*Dessa forma, querida educadora, podemos considerar que a criança é capaz de filosofar, de envolver-se em uma investigação filosófica e de buscar o saber. Porque filosofar com a criança significa nos comprometermos numa **busca colaborativa**, em que um fica sabendo o que o outro pensa sobre questões que nos inquietam.*

Esta carta está ficando longa demais, Maria Clara. Imagino que você esteja com vontade de dar uma parada na leitura. Mesmo porque a reflexão foi intensa e densa, não é mesmo? Concluo por aqui, mas prometo escrever-lhe novamente, para continuarmos nossa conversa.

Até breve, de sua colega Lúcia Helena.

## 2ª carta à Maria Clara

Brasília, abril de 2011.

Prezada Maria Clara,

Retomo nossa conversa por escrito. Espero que a primeira carta que trocamos tenha ajudado você e seus colegas de escola a olharem para a criança como uma pensadora, alguém que pensa a respeito de si mesma, sobre as outras pessoas, sobre o mundo físico e os acontecimentos dos quais ela toma conhecimento. Como escrevi antes, nós, “adultos”, aprendemos com as crianças, se formos atentos e sensíveis às suas perguntas, às suas ideias e à possibilidade que elas nos abrem de vermos o mundo sob outro enfoque.

Retomo esse assunto para, em seguida, escrever sobre **filosofia para crianças** e **filosofia com crianças**. Acredito que você e seus colegas gostarão de refletir sobre a importância dessa distinção e se animarão com a possibilidade de filosofar com suas crianças na educação infantil.

Quando uma criança nos pergunta: “Por que o mundo existe?”, ela está compartilhando uma dúvida que imagina que possamos ajudá-la a sanar. É claro que é possível calar essa criança com uma resposta científica, baseada nas mais recentes pesquisas sobre o surgimento do mundo. Mas, se devolvermos a pergunta: “Por que você acha que o mundo existe?”, damos a ela a oportunidade de imaginar uma explicação ou uma compreensão do porquê da existência do mundo. E isso nos permitirá conhecer se ela quer saber as causas da existência do mundo, ou somente sobre a sua finalidade. Assim, poderemos conversar com ela sobre isso, sugerir que converse com seus pais sobre a questão e que pesquise isso com eles.

O importante é possibilitarmos à criança pensar sobre os fenômenos e imaginar maneiras de compreendê-los. Esse exercício do pensamento, feito com o outro, é uma prática filosófica. Ela envolve os educadores – pais e professores – e a criança, que pode compartilhar suas reflexões com os colegas. Acima de tudo, esse tipo de exercício do pensar legitima a criança como um(a) interlocutor(a) do adulto, como alguém que pensa e que tem o que falar, mesmo estando em um momento do processo de construção

de si e do conhecimento do mundo, que é distinto do momento do adulto, seu educador.

Em sua última carta, você diz que as crianças fazem perguntas que nos deixam surpresos, “sem saber o que responder a elas”. Afirma, inclusive, que elas fazem perguntas profundas, refletem sobre o mundo, sobre os sentimentos, sobre a situação social, sobre a vida. Elas filosofam, enfim!



## A filosofia para as crianças

Matthew Lipman, filósofo e educador norte-americano<sup>11</sup>, sentiu-se atraído pela forma como as crianças pensam, agem e encaram a vida. Ele interessou-se, especialmente, por suas possibilidades de desenvolver a capacidade de pensar de maneira razoável, cuidadosa e lógica. Ao mesmo tempo, considerou que, depois de adultas muitas pessoas passam a agir e pensar sem cuidado – de modo não razoável e ilógico –, o que pode gerar formas de vida não desejáveis, não justas e menos felizes.

Partindo dessas observações, ele concluiu que seria importante que as crianças tivessem acesso à **educação filosófica**, para desenvolver o seu pensamento e aprimorar a sua participação na sociedade, quando adultas. Assim, Lipman desenvolveu um programa educacional, que denominou de **filosofia para crianças**<sup>12</sup>. Ele escreveu alguns livros, ou romances filosóficos, como os chamou, em que os personagens eram crianças e viviam situações que as levavam a filosofar sobre a vida, a sociedade, a arte, o conhecimento e os valores morais.

Esses livros foram escritos para que professores de crianças e adolescentes, da educação infantil ao ensino médio, apresentassem a elas histórias que sempre abordam problemas filosóficos. Ao tratar do problema do conhecimento, por exemplo, seus livros exploram perguntas, como: O que é conhecer? É possível se alcançar a verdade? Existe uma verdade universal, única, possível de ser atingida por qualquer pessoa, em qualquer circunstância? Há uma maneira e uma linguagem específica para se falar a verdade? Ou são possíveis muitas verdades, ou muitas maneiras de se ver, ou interpretar um fenômeno?

<sup>11</sup> Criador do Programa Filosofia para Crianças (*Philosophy for Children*), Lipman, nasceu em 1922 e morreu em 2010.

<sup>12</sup> Lipman escreveu, além das novelas, ou romances filosóficos, muitos livros, traduzidos para o português, como: “A filosofia na sala de aula”, “Filosofia para crianças”, “A filosofia vai à escola” – todos tratando da prática de filosofia na escola.



Sobre o problema moral, ele coloca as crianças-personagens às voltas com questões, como: podemos ser felizes e permitir que os outros o sejam também? E se a felicidade do outro impedir ou dificultar que sejamos felizes, como devemos agir? É possível amar os animais e comê-los? Se os povos indígenas, por exemplo, consideram corretas determinadas ações que os não indígenas julgam erradas, quem pode decidir qual dos modos de agir é melhor? Será que é possível decidir isso?

Em torno da questão da beleza, os livros de filosofia para crianças escritos por Lipman problematizam sobre as diferenças de gosto e sobre como diferem as maneiras de se julgar sobre o belo ao longo da história de nossa cultura ocidental. O filósofo pergunta: É possível dizer que algo é belo ou não? A beleza é um valor universal, ou depende do ponto de vista cultural, social e pessoal? Além dessas questões, os romances filosóficos tratam de questões políticas, como as relacionadas à justiça social, à democracia, ao poder, à escravidão, entre outras.

E, para auxiliar os professores no trabalho dos temas propostos, nosso filósofo e seus colaboradores também escreveram manuais para orientar os procedimentos em sala de aula. Motivadas pelas novelas filosóficas, as crianças são orientadas a envolverem-se em discussões, ou reflexões coletivas, sobre o tema, coordenadas pelo(a) professor(a).

O reconhecimento de que a criança e a filosofia possuem alguma afinidade tem modificado nossa concepção sobre esse saber e também nossa concepção de criança, além de contribuir para transformar-nos como educadores. O Programa Filosofia para Crianças (PFC) incentivou o surgimento de outras propostas e novas práticas filosóficas no contexto da educação de crianças.

## Filosofia com as crianças

Você e seus colegas já devem estar percebendo a diferença – e diferença grande – que existe entre a filosofia para as crianças e a filosofia com as crianças. Para ajudá-los a entender melhor essas duas formas de ver a filosofia na educação infantil, vou relatar um pouco da experiência de meu grupo de pesquisa nesse campo da educação.

Quando conhecemos o PFC, nos anos de 1990, ele já era usado em algumas escolas particulares de Brasília, e logo pensamos em como poderíamos aplicá-lo nas escolas públicas da região.

Na medida em que fomos conhecendo os procedimentos inspirados no PFC, procuramos desenvolver um projeto próprio, com modificações significativas. Começamos, por exemplo, a motivar as reflexões filosóficas em grupos de crianças, lançando mão de histórias infantis, músicas, pequenas peças de teatro, documentários, poesias, usando material típico de nossa cultura.

Dessa maneira, em vez de oferecer aos alunos uma filosofia preparada para crianças, decidimos que alunos e professores poderiam ser motivados com elementos de nossa própria cultura, para refletirem sobre questões que eles mesmos julgassem importantes. Nesse sentido, batizamos nosso programa de **Projeto Filosofia na Escola** e passamos a desenvolver filosofia com crianças. Não uma filosofia pensada para as crianças, mas experimentada com elas.

Esse trabalho insere-se nas chamadas “Novas práticas filosóficas”<sup>13</sup>, como são conhecidas internacionalmente as experiências que revolucionam as formas tradicionais de se pensar e praticar a filosofia, fazendo-o em grupos de colaboração, ou em comunidades de investigação, como Lipman as denomina.

*Na verdade, preferimos falar em **filosofia com crianças**, ou melhor, em filosofar com crianças, já que assumimos a orientação da teoria sócio-histórica de Lev Vygotsky<sup>14</sup>, em que se concebe que a construção do conhecimento se dá nas relações sociais. Estas são mediadas pela linguagem expressa pelo outro, com quem a criança faz trocas, compartilhando o processo de participar da cultura e de constituir-se como uma pessoa única, dentre as outras, vivendo com outras.*

<sup>13</sup> A UNESCO tem promovido, anualmente, por ocasião do Dia Mundial da Filosofia (17 de novembro) um evento denominado *Colloque sur les nouvelles pratiques philosophiques*, do qual participei em 2006 e em 2009, apresentando os projetos “Filoesco” e “Espaço Aion”, dois projetos de extensão que desenvolvo com colegas professores e alunos na Universidade de Brasília (UnB), o primeiro, na escola com crianças, e o segundo, em grupos comunitários multietários, sendo ambos práticas de reflexão filosófica.

<sup>14</sup> O psicólogo bielo-russo Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 1896 e morreu em 1934. Foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

## Uma experiência filosófica: a infância do pensar

Imagine uma escola em que todos – educadores, tanto professores como funcionários, mães, pais e crianças – possam pensar e refletir juntos.

Essa seria uma experiência em que todas as pessoas se permitiriam experimentar a condição de infância, típica do humano. Há livros, especialmente propícios para a reflexão filosófica, que apresentam às crianças temas filosóficos no campo da ética, da estética, da política e da epistemologia.<sup>15</sup>

Os adultos da escola podem ler essas histórias, ou outras, para escolherem temas que queiram discutir. Também podem assistir a filmes que tratem de temas sobre educação na escola e na família, ou aqueles que focalizam a natureza, a diversidade de cultura, as questões políticas atuais de nosso país, a desigualdade social, a música brasileira, a poesia, as artes plásticas, entre outros.

É possível, ainda, organizarem saraus, em que leiam histórias, toquem instrumentos, cantem, tirem fotografias interessantes e as apreciem – com a participação das crianças, ou não. Esse tipo de aproximação entre as pessoas da comunidade escolar possibilita a criação de laços de amizade e de confiança que são essenciais para o exercício da filosofia.

Outra ideia é a organização de atividades prazerosas – como um jantar na escola feito por vocês mesmos, ou a montagem de grupos de estudos, caminhadas no parque ou sessões de cinema – que tenham a marca de sua escola e de cada um de vocês. São variações mais criativas de encontros pedagógicos que, certamente, serão mais proveitosos, visto que os educadores ficarão satisfeitos por serem os autores de sua própria formação.<sup>16</sup>

Dessa forma, a sua e as outras escolas poderão transformar-se num espaço de acolhimento do novo – seja das crianças como novidade ou das ideias compartilhadas em um exercício democrático de tolerância; seja do reconhecimento da diferença, de cada pessoa, adulta, jovem, idosa ou criança, em sua maneira original de se colocar no mundo, de ressignificar influências e determinações.

Essa é uma escola que não tem dono, ou em que todos são donos e responsáveis pelas ações do dia a dia, pela pedagogia e pela forma como se estabelecem e se desen-

---

<sup>15</sup> LABBÉ, PUEC, 2009.

<sup>16</sup> PULINO, 2010, p. 153-164.

volvem as relações em seu ambiente. Em tal escola, as crianças aprendem, desde bem pequenas, a lidar com conflitos. Elas são orientadas a expressar-se como se sentem em relação a um agressor, dizendo: “Eu não gostei!”. E contam com a mediação do adulto e dos seus colegas para a construção de regras de convívio, os “combinados”.

Em tal escola, as pessoas organizam-se para cuidar do espaço físico, propor atividades de compartilhamento entre os participantes da comunidade. Nela, pais, funcionários e professores reúnem-se em assembleias gerais para tomar decisões importantes que digam respeito à educação das crianças e às regras de convivência que organizam as relações afetivas e de trabalho dos adultos.

Uma escola assim já existe e é resultado de uma associação de pais e professores. Trata-se da Associação Pró-educação Vivendo e Aprendendo, que tem como ponto de partida princípios filosóficos e pedagógicos – construídos há 29 anos – que vêm sendo discutidos e reconstruídos durante esse tempo todo.<sup>17</sup>

A Vivendo e Aprendendo, assim como sua e outras escolas que o desejem, é um espaço de abertura para o filosofar e para a participação de sua comunidade. Esse espaço inclui-se no que chamamos de “lugares de infância”, de criação, nichos de invenção de ideias, práticas e formas de relacionamento.



*“Lugares de infância” são a esperança de que pessoas como você, professora Maria Clara, continuarão a existir: sempre dispostas a olhar o mundo como se fosse pela primeira vez, cultivando a infância e a condição de humanidade, de incompletude e de acolhimento do outro.*

Esses “lugares de infância” são espaços essenciais para que continuem a existir encontros como o nosso, nos quais possamos nos acolher e nos transformar mutuamente. Encontros em que você, eu, outras pessoas e as crianças possamos filosofar.

<sup>17</sup> A Associação Pró-educação Vivendo e Aprendendo teve sua proposta pedagógica apresentada à Câmara Legislativa de Brasília para ser oficialmente assumida como parte do Patrimônio Imaterial do Distrito Federal.

## A filosofia como ponto de partida

Sabemos que a criança frequenta a Instituição de Educação Infantil com o propósito de ser socializada, de ser introduzida no mundo da cultura, num ambiente mais amplo e público do que o da família. Nesse espaço, ela deve ser considerada não só como um ser em processo de tornar-se (sendo determinada por instâncias históricas, culturais, sociais e familiares), mas como um ser aberto a novas possibilidades de tornar-se, de criar-se, de superar determinações, de reinventar-se – como um ser, enfim, que constrói sua identidade num movimento de ser criado e de criar-se.

Veja, Maria Clara, quando se acolhe uma criança na escola como um ser já conhecido, seja em função das concepções socialmente aceitas ou das teorias científicas, seja por conta das relações concretas que temos tido com ela, muitas vezes desprezamos, enquanto educadores, a dimensão da criança como um ser único e original. Dessa forma, esperamos que todas as crianças ajam e reajam de modo uniforme, que tenham interesses semelhantes, que se desenvolvam no mesmo ritmo e que aprendam as mesmas coisas da mesma maneira. E, conseqüentemente, temos dificuldade de acolher a criança em sua singularidade, especialmente quando essa especificidade se traduz em diferenças culturais, étnicas, de gênero, ou naquelas rotuladas por médicos, psicólogos e educadores.

Se, ao contrário, nos empenharmos em olhar a criança em sua originalidade, além de compreendermos o que ela tem de marca histórica, cultural e social, vamos poder abrir-nos para uma atitude de escuta e acolhimento de sua diferença, levando em conta o contexto de que ela faz parte.

O que tento fazer aqui, Maria Clara, é motivar nossa conversa com uma reflexão filosófica, em que problematizamos a concepção de criança e de educação no campo da ética. Portanto, para falarmos de filosofia com crianças, é interessante pensarmos na possibilidade de introdução da práxis filosófica na comunidade escolar, envolvendo os professores, os pais e os funcionários da escola. Dessa forma, a filosofia seria uma prática a ser exercitada no cotidiano escolar. Sei que você e seus colegas podem estar perguntando: “Mas, como!?!; O que significa isso?; Como faríamos isso?”.

Sem dúvida, essa seria uma mudança grande na escola e compartilhada por todos. Nela, pais, mães, crianças, professores e funcionários se comprometeriam com um processo de reflexão coletiva, discutindo sobre os princípios filosóficos e pedagógicos que sustentam e orientam o trabalho educacional e as relações entre os seus vários atores.

Criar espaços e momentos<sup>18</sup> que possibilitem o envolvimento de todas as pessoas, em questões referentes às concepções de educação, criança e educador, seria um bom começo para que toda a comunidade se comprometesse com um trabalho pautado pela consciência da singularidade de cada criança. Seria, igualmente, um passo decisivo para possibilitar que a escola se torne um ambiente democrático, marcado pelo respeito à diversidade e aos direitos humanos.

O que proponho aqui, querida Maria Clara, é que a filosofia seja sempre o ponto de partida e que permeie as reflexões, as atividades e as decisões que ocorrem na escola, tanto entre professores e crianças em sala de aula como entre educadores adultos, na comunidade escolar como um todo. O(A) professor(a) que filosofa se compromete com a abertura e com a escuta do outro. Nesse sentido, é importante que ele(a) escolha as suas próprias perguntas, aquelas que fazem sentido para ele(a) e seu grupo. É interessante criar um espaço de investigação e de reflexão, e não seguir manuais, mas permitir que as perguntas das crianças se manifestem.

*Outro aspecto importante relacionado à **pergunta filosófica**, como já vimos anteriormente, é que ela não se satisfaz com uma resposta; ela atrai outras perguntas, ela não tem um limite, ela não busca uma resolução. Ela pretende suscitar o pensar e a investigação. Ela problematiza as respostas com outras perguntas.*

Mas, como você deve estar pensando, esse processo de perguntar, pesquisar, ouvir pode ser muito longo e tomar muito tempo. Sendo assim, será que ele não acaba por entediar a criança, ou atrapalhar a nossa rotina? Esse risco existe, realmente. E, para evitá-lo, só usando nossa sensibilidade de educadores, ao observarmos o ritmo, a disposição e o interesse das crianças.

Uma criança pode começar a filosofar quando, vendo um passarinho morto, pergunta: “Ele era velhinho?”. Isso pode desencadear uma conversa no grupo sobre morte e vida, sentimentos de perda, nascimento de bebês e sobre muitas outras questões que julgarem importantes no momento. E esse filosofar pode interromper-se com a proposta de que as crianças desenhem sobre o que viram e o que conversaram.

<sup>18</sup> PULINO, 2007.



Compreende, cara educadora? Começar e parar de filosofar é algo que se desenrola como um jogo, uma brincadeira, não havendo necessariamente uma finalidade. Basta que todos se coloquem abertos para o pensar, o agir, o sentir, ou para produzir uma obra de arte que expresse tudo isso.

É com essa esperança que me despeço de você, desejando que possamos encontrar-nos, em breve, para continuarmos nossa conversa. Repare que minha carta tem “dentre as referências bibliográficas” alguns textos que venho escrevendo sobre a minha participação em práticas filosóficas. Desde já, coloco-os todos à sua disposição.

Com afeto, Lúcia Helena.

### **Sugestão de atividade:**

Professor(a),

As duas cartas da professora Lúcia Helena para Maria Clara abrem nossos olhos para enxergarmos as crianças como pequenas filósofas. Com certeza, você também está, o tempo todo, ouvindo perguntas e opiniões, análises e reflexões de suas crianças sobre os mais variados assuntos.

Anote as perguntas que lhe pareçam mais interessantes e inusitadas, registre as ideias que lhe pareçam originais, diferentes e curiosas. Depois de reunir três ou quatro páginas, escreva você também uma carta para outros professores de educação infantil, contando-lhes como vê a filosofia com as suas crianças.

### **Referências bibliográficas:**

ANÔNIMO. *As mil e uma noites*. Tradução de Mamede Mustafá Jarouche. Rio de Janeiro: Ed. Globo, [s.d.].

ARIËS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara/Koogan, 1994.

CUNHA, A. G. da et al. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexicon Editora Digital, 2007.

- FRANÇA, M.; FRANÇA, E. *Dia e noite*. São Paulo: Ed. Ática, [s. d.].
- LABBÉ, B.; PUEC, M. *Coleção cara ou coroa?: filosofia*. São Paulo: Ed. Scipione, 2009.
- LIPMAN, M. *A filosofia na sala de aula: filosofia para crianças*. Campinas: Ed. Autores Associados, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus Editora, 1990.
- LISPECTOR, C. *Como nasceram as estrelas*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, [s. d.].
- MORENO, J. L. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix Editora, 1975.
- PULINO, L.H.C.Z. Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. *Em Aberto*. Brasília, MEC/ Inep, v. 18, n. 73,. 2001.
- \_\_\_\_\_. A educação, o espaço, o tempo: Hoje é amanhã? In: BORBA, S.; KOHAN, W. (Orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008. p. 233-243.
- \_\_\_\_\_. O Projeto Filosofia na Escola como oportunidade de redefinição mútua de crianças e adultos. *Revista Resafe*. Brasília, DFO, v. 1, 2004.
- \_\_\_\_\_. Espaço aion: a filosofia como espaço de reflexão na comunidade. *Childhood and Philosophy*, v. 3, n. 5, 2007.
- \_\_\_\_\_. Filosofia, pedagogia e psicologia: a formação de professores e a ética do cuidado de si. In: KOHAN, W. O. (Org.). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010. p. 153-164.
- ROCHA, R. *Dois idiotas sentados, cada qual no seu barril*. São Paulo: Ed. Ática, [s.d.].

# Educação ambiental: uma reflexão necessária



**Soeli T. Pereira<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Soeli T. Pereira é pedagoga, especialista em educação, atua com formação, assessoria e gestão educacional.

**M**aria Clara estava inquieta. Era quarta-feira, dia de reunião pedagógica, e a discussão tinha girado em torno de alguns projetos pensados para o ano. A caminho de casa, pensava que os meses estavam passando, e muitas ideias ainda não haviam saído do papel.

Sua inquietação concentrava-se no fato de que, embora o grupo tivesse avançado no desejo de realizar práticas mais coerentes **para** e **com** as crianças, faltavam elementos que fortalecessem esse desejo e que o transformassem em realidade. Mas alguns fatos intensificavam seus sentimentos, e aproveitou o percurso até sua casa para refletir e tentar entender melhor:

“Nosso projeto sobre a questão ambiental e a consciência ecológica ainda não está incorporado à nossa prática”, lembrava.

Naquele dia, tinha acontecido uma festa de aniversário na escola, e lá estavam os descartáveis: copinhos, talheres, pratos – tudo que poderia ser substituído por materiais duráveis.

“E o lixo, então? Nem sequer foi separado adequadamente! As lixeiras que identificam os materiais e os cartazes espalhados pela escola ficam parecendo mera decoração.”

Diante de contradições tão evidentes, a professora começou a questionar o que faltava para a escola abraçar de vez a causa ecológica, não se pautando apenas naquilo que aparece na mídia ou o que é considerado “politicamente correto”.

Ao chegar à sua casa, continuou refletindo sobre o papel dos educadores na construção de uma consciência ecológica, de forma coletiva. Uma notícia no telejornal, falando de cidades arrasadas por enchentes e desmoronamentos, chamou a sua atenção. A reportagem mostrava como todas as nossas ações têm uma consequência, seja aqui, ou do outro lado do planeta. O repórter disse uma frase que Maria Clara anotou para compartilhar com os colegas, na próxima reunião de professores: “**o local que afeta o global**”, referindo-se ao sofrimento das pessoas atingidas.



## O ambiente e as pessoas

Maria Clara começou a organizar ideias e propostas para levar à discussão do grupo, esperando que o tema interessasse a todos.

“Sempre que nos referimos à ecologia e ao ambiente, nos remetemos à natureza, aos elementos naturais que a compõe. Mas, e as pessoas? Elas também fazem parte da natureza.”

No planejamento do início do ano, houve a discussão sobre o papel da escola em relação ao ambiente e à educação ambiental, e desse debate nasceu o projeto que estava em andamento. Porém, ficava cada vez mais claro que essa discussão deveria ser retomada e, dessa vez, incluir temas como cidadania, direitos e justiça social.

*As catástrofes ambientais causam muito sofrimento. E muitas das notícias trágicas dos jornais ou da televisão resultam de ações das pessoas em relação ao planeta.*

Pensando assim, Maria Clara resolveu mergulhar no tema, buscar conhecimentos e aprender mais. Queria transformar as ideias em ações coerentes e coletivas em prol de um mundo melhor para todos.

“Mas essa construção não pode ser feita de forma individual. Temos de começar com uma mudança no modo de pensar de cada um de nós, ainda mais porque atuamos com crianças que ainda são pequenas. Mas, como?”



### **Educação ambiental, uma construção coletiva**

Antes de tudo, a professora pensou em contagiar outras pessoas para essa causa. Na próxima reunião queria estar mais fortalecida, com argumentos que conseguissem provocar no grupo o mesmo sentimento que teve. Conhecia bem seus colegas de trabalho, sabia que eles, assim como ela, tinham uma trajetória repleta de sonhos, desafios e

resistências. Também sabia que se empenhavam em aprender, em rever pontos de vista, em se tornar educadores que fizessem a diferença na vida das crianças e das famílias.

*Uma das certezas que os professores compartilhavam é a de que a Instituição de Educação Infantil e as práticas que nela se desenvolvem são fruto de uma construção coletiva. Muitos saberes já não podem ficar de fora desse cenário, como aqueles voltados à educação ambiental.*

Assim, Maria Clara sentia que a saída era retomar o que já sabiam e aprender mais. Os passos desse processo foram desenhando-se: sensibilizar o grupo, levantar ideias, replanejar o projeto e selecionar os conhecimentos que deveriam buscar. Nesse processo, seria necessária a colaboração de outros atores da escola e da comunidade: a diretora, a coordenadora pedagógica, os professores especialistas das escolas próximas, os profissionais da área ambiental, os órgãos públicos, as universidades e os líderes comunitários. Afinal, acreditava que a educação ambiental é compromisso de todos.

Animada, foi descansar para estar bem disposta e, já no dia seguinte, começou sua busca.

## A pesquisa como caminho para o aprendizado

A tarefa da professora começou com o resgate de textos, pastas, arquivos e anotações dos tempos da faculdade de pedagogia, dos cursos de aperfeiçoamento e dos eventos sobre a temática ambiental. Logo percebeu que precisaria retomar alguns conceitos.

Uma lista foi surgindo a cada dia de pesquisas, mostrando a importância de conhecer o significado de **ecologia**, **ambiente**, **consciência ecológica**, entre tantos outros temas, além de uma concepção adequada sobre **educação ambiental**. No entanto, nem todos os autores que lia definiam esses conceitos da mesma maneira.



Era preciso optar entre as diversas visões, escolher de acordo com suas concepções de mundo, de educação e de infância. Acessou documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) e, em um deles, “Educação ambiental: aprendizes de sustentabilidade”<sup>2</sup>, descobriu que a diversidade de classificações a respeito da educação ambiental é vasta. Sauvé discute algumas dessas classificações que podem ser complementares entre si:

- Educação **sobre** o meio ambiente: trata-se da aquisição de conhecimentos e habilidades relativos à interação com o ambiente, que está baseada na transmissão de fatos, conteúdos e conceitos, em que o meio ambiente se torna um **objeto** de aprendizado<sup>3</sup>;
- Educação **no** meio ambiente: também conhecido como educação ao ar livre, corresponde a uma estratégia pedagógica em que se procura aprender por meio do contato com a natureza ou com o contexto biofísico e sociocultural do entorno da escola ou da comunidade. O meio ambiente provê o aprendizado experimental, tornando-se um **meio** de aprendizado;
- Educação **para** o meio ambiente: processo por meio do qual se busca o engajamento ativo do(a) educando(a) que aprende a resolver e a prevenir os problemas ambientais. O meio ambiente torna-se uma **meta** do aprendizado (SAÚVE, 1997 apud TRAJBER, 2007, p. 16).

O texto indica, ainda, um quarto modo de entender a educação ambiental:

(...) a educação **com base no** do meio ambiente, que considera, além das demais incluídas, os saberes tradicionais e originários que partem do meio ambiente, as interdependências das sociedades humanas, da economia e do meio ambiente; a simultaneidade dos impactos nos âmbitos local e global; uma revisão de valores, ética, atitudes e responsabilidades individuais e coletivas; a participação e a cooperação; o pensamento altruísta que considera a diversidade dos seres vivos, os territórios com sua capacidade de suporte, a melhoria da qualidade de vida ambiental das presentes e futuras gerações; os princípios da incerteza e da precaução.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> TRAJBER, 2007, p. 16.

<sup>3</sup> Objeto de aprendizado refere-se a algo, a um assunto, a um tema a ser aprendido.

<sup>4</sup> TRAJBER, 2007, p. 17.

“Concretizar uma educação ambiental efetiva é mais complexo do que parece”, pensou Maria Clara. E ela tem razão.

*Comprometer-se com a causa ambiental implica buscar outro modo de conceber a educação, em todos os níveis e modalidades, com crianças, adolescentes, jovens e adultos.*

Não basta pensar em projetos e ações de prevenção de problemas ambientais ou preservação do meio ambiente. É preciso promover práticas educativas transformadoras e emancipatórias que promovam uma consciência ambiental coletiva de fato, que promova mudança em hábitos arraigados e coloque o ser humano no centro, como sujeito. É mais do que somente entender o funcionamento dos sistemas ecológicos. É necessário entender também o funcionamento dos sistemas sociais e de como as pessoas foram colocadas historicamente na situação em que se encontram, expostas a riscos e sofrendo os impactos da injustiça social.

Maria Clara anotou uma frase de outro documento que encontrou, “Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola”, também editado pelo MEC, em 2007: “(...) a educação ambiental necessita vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo, na forma de intervir na realidade e de existir na natureza”.<sup>5</sup>



## A busca de um mundo mais justo e solidário

Com base em suas leituras e reflexões, entendeu que uma educação ambiental efetiva não aponta soluções somente no âmbito individual, como campanhas e ações ambientais isoladas, que trazem a falsa ilusão de que “estamos fazendo a nossa parte”. Mas, sim, busca transformação, indica soluções no âmbito coletivo e promove necessária mudança nas relações sociais, políticas e econômicas.

<sup>5</sup> MELLO; TRAJBER, 2007, p. 67.

Um exemplo é quando pessoas buscam, juntas, soluções para problemas ambientais com base em seus direitos – como ocorre nas comunidades que vivem em áreas de encostas ou ribeirinhas e lutam por condições dignas de moradia, isentas de risco.

Assim, é preciso promover uma educação para a sustentabilidade<sup>6</sup>, tendo como princípios a participação, a solidariedade e a cooperação.

*A educação ambiental efetiva incentiva as pessoas a participarem de espaços coletivos, nos quais se discutam questões ambientais e se exercite a atitude de colocar-se no lugar do outro, de ser solidárias.*

Para tanto, é necessário aprofundar os estudos e as discussões sobre as causas dos problemas ambientais na busca de uma “cidadania ambiental com o **empoderamento**<sup>7</sup> de sujeitos e coletividades, fortalecendo processos de emancipação e aproximando escola e comunidade”, como Maria Clara leu no artigo do sociólogo Luciano Chagas Barbosa “Políticas públicas em educação ambiental numa sociedade de risco: tendências e desafios no Brasil”.

Ela ainda anotou as seguintes premissas do autor:

buscar uma educação ambiental crítica, participativa, transformadora e emancipatória, em sintonia com os princípios do “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”.<sup>8</sup> (...) pela educação, podemos aprender a prevenir e enfrentar os riscos globais, a reinventar a política e a cidadania, com profundas mudanças nas formas de pensar e nos estilos de vida.<sup>9</sup>

<sup>6</sup> O conceito de desenvolvimento sustentável surgiu em 1987 no documento “Nosso futuro comum”, publicado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, e é definido como “o desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades”. No entanto, por ser um termo amplo e polêmico, vem sofrendo revisões e discussões sobre a aparente dicotomia entre os conceitos de desenvolvimento (que implica uso dos recursos naturais) e sustentabilidade (que implica conservação), em diferentes níveis para diferentes sociedades.

<sup>7</sup> O termo deriva do inglês, *empowerment*, que significa dar poder para alguém realizar uma tarefa sem pedir permissão. Tem sido usado num contexto mais amplo, significando muitas vezes a capacidade de pessoas e comunidades realizarem, por si mesmas, mudanças e ações que as levem a evoluir e a se fortalecer (VALOURA, 2006).

<sup>8</sup> Trata-se de um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho das Organizações Não Governamentais, reunido para esse fim, no Rio de Janeiro, de 3 a 14 de junho de 1992 (BRASIL, 1992).

<sup>9</sup> BARBOSA, 2008, p. 2..

Maria Clara estava cada vez mais convencida da importância do papel da educação para promover outro olhar sobre a vida no nosso planeta, considerando a interdependência entre os seres e a necessária mudança de valores e atitudes. E esse processo pode começar desde a educação infantil, período rico em possibilidades, no qual as crianças são competentes para se desenvolver de forma integral, com base nas condições que lhes são oferecidas.

Quanto mais Maria Clara pesquisava, lia e refletia, mais exemplos lhe vinham à mente: cenas das catástrofes ambientais, imagens que revelam pobreza, fome e vulnerabilidade de muitos povos. E estava descobrindo que para tudo havia uma causa.

Por isso, a definição da UNESCO sobre educação ambiental também foi devidamente anotada.



*A educação ambiental é um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, habilidades, experiências, valores e determinação que os tornam capazes de agir, individual ou coletivamente, na busca de soluções para os problemas ambientais, presentes e futuros (UNESCO, 1987).*

Maria Clara ia descobrindo aos poucos que os conceitos estavam interligados e que a educação ambiental não era somente focada em resolver os problemas imediatos. Era um processo muito mais amplo.

## A inter-relação entre todos os seres

Mesmo com todas as suas descobertas, a professora ainda não estava satisfeita. Percebeu que, além de tomar consciência sobre o ambiente, era necessário entender o que o compõe. E mais ainda, entender as relações entre todos esses elementos.

Ao pesquisar na internet, encontrou o *site* do Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC) da USP-São Carlos (SP) no qual leu: “nenhum organismo vivo, sendo ele uma bactéria, um fungo, uma alga, uma árvore, um verme, um inseto, uma ave e o próprio homem, pode existir autonomamente sem interagir com outros ou mesmo com o ambiente físico no qual ele se encontra.”<sup>10</sup>

Nesse estudo, redescobriu que:

*Ecologia é o estudo das inter-relações entre organismos e seu meio físico ou seu ambiente.*

Dessa definição, Maria Clara entendeu que tudo o que integra o meio físico em que interagem os seres vivos compõe o seu ambiente. Assim, teve a certeza de que as relações sociais também fazem parte das questões ambientais. Por isso, não se pode fazer educação ambiental sem pensar nas decisões políticas e econômicas que causam impacto na vida das pessoas, independentemente de suas culturas e condições. Por exemplo, quando leis ambientais são elaboradas, quando são concedidas licenças para exploração de espaços, ao se permitir a construção de moradias em locais impróprios, quando há delimitação inadequada de áreas de conservação, ao não se investir em saneamento básico ou se permitir o uso irracional dos recursos naturais.

Relacionando essas questões, que parecem tão complexas, com a vida cotidiana, Maria Clara lembrou-se de uma reportagem que mencionava o uso excessivo da água pelo agronegócio.

“Isso tudo precisa ser repensado, entre tantos outros exemplos, pois revelam a seriedade das questões sociais e ambientais e das suas inter-relações”, – refletia, em meio às leituras.

<sup>10</sup> UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, s.d.

Depois de entender a complexidade do campo da educação ambiental, a professora começou a buscar elementos para fortalecer os objetivos dos projetos e as ações a serem repensados na escola. Foi pensando assim que encontrou a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental e que institui a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil e indica os seus objetivos fundamentais:

I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

II - a garantia de democratização das informações ambientais;

III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do país, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;

VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.<sup>11</sup>

A releitura desses objetivos, na reunião de professores, poderia ajudá-los a readequar suas práticas educativas e, assim, mais um documento foi acrescentado à pilha crescente que Maria Clara estava separando.



<sup>11</sup> BRASIL, 1999.

## Compromisso com o planeta

Continuando suas pesquisas, nossa professora encontrou entre seus guardados a “Carta da Terra”<sup>12</sup>, um importante documento que começou a ser elaborado na década de 1980 por iniciativa da ONU e que, após todo um processo de consultas e mobilizações em diversas conferências e fóruns, finalmente tornou-se realidade e teve seu lançamento oficial em junho de 2000, em Haia, nos Países Baixos.

A referência a essa época trouxe muitas lembranças a Maria Clara da sua formação para o magistério, o início de sua carreira como professora de educação infantil. Lembrou-se dos seus sonhos e de suas alegrias, e do juramento feito na cerimônia de colação de grau do curso de pedagogia. Rodeada pelos materiais que reunira ao longo do tempo, sentiu que estava cumprindo o que prometera “valer-me do conhecimento como instrumento de mudança...”.

Relendo a “Carta da Terra”, Maria Clara encontrou algumas pistas de como mobilizar o grupo para a promoção de uma efetiva educação ambiental:

*“O ambiente é muito mais do que ecologia, e a preocupação dos povos deve ser a busca da construção de sociedades sustentáveis, com proteção ecológica, superação das desigualdades sociais, erradicação da pobreza, respeito aos direitos humanos e construção de uma cultura de democracia e paz.”*

Na internet, encontrou mais elementos para a mobilização que pretendia fazer junto aos colegas, no *site* que explica como a sociedade civil se articulou para a aprovação da “Carta da Terra”. O texto que lhe chamou a atenção foi, como os demais, devidamente anotado:

Neste momento em que é urgentemente necessário mudar a maneira como pensamos e vivemos, a Carta da Terra nos desafia a examinar nossos valores e a escolher um melhor caminho.

<sup>12</sup> COMISSÃO CARTA DA TERRA, s.d.l

Alianças internacionais são cada vez mais necessárias, a Carta da Terra nos encoraja a buscar aspectos em comum em meio à nossa diversidade e adotar uma nova ética global, partilhada por um número crescente de pessoas por todo o mundo. Num momento em que educação para o desenvolvimento sustentável tornou-se essencial, a Carta da Terra oferece um instrumento educacional muito valioso.<sup>13</sup>

O texto que releu lhe deu mais algumas ideias para pesquisas, como: a relação entre produção e consumo; o aumento da população e da desigualdade social; o incremento dos conflitos violentos. Também a fez refletir sobre os princípios que são as bases das políticas globais de educação ambiental: respeito à diversidade, integridade dos sistemas ecológicos, justiça social e econômica, superação da violência e construção de uma cultura de paz.

Quanto mais pensava sobre esses aspectos, mais a professora se convencia de que somos todos corresponsáveis, local e globalmente, pelo bem comum. Mas também é preciso sensibilizar outros atores envolvidos com a educação para que se instale um sentimento de solidariedade e se promova uma efetiva mudança de valores e modos de vida.

## Por um modo de vida sustentável e consciente

Em tudo o que vinha lendo e pesquisando, Maria Clara encontrava informações de que era possível a redução dos impactos ambientais.

*A crescente produção de conhecimento e de recursos tecnológicos pode ser utilizada para encontrar soluções e superar desigualdades, promovendo a inclusão social e um modo de vida sustentável.*

“E o conceito de sustentabilidade? Sociedades sustentáveis e desenvolvimento sustentável são a mesma coisa? Qual a relação desse conceito com as nossas vidas e com o nosso trabalho em educação ambiental?”

<sup>13</sup> COMISSÃO CARTA DA TERRA, s.d.

As indagações de Maria Clara continuavam aumentando. Relendo os materiais consultados encontrou o seguinte esclarecimento sobre os princípios e o plano de ação propostos pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, no artigo do sociólogo Luciano Chagas Barbosa:

a utilização da expressão “sociedades sustentáveis”, ao invés da propalada ideia de desenvolvimento sustentável (que não é sequer mencionada no documento), supõe uma alteração substantiva do modo de conceber as formas de produção e de consumo que geram desigualdades sociais e acentuam a pobreza. Essa elaboração fortalece a perspectiva e as práticas de uma educação ambiental popular, participativa, crítica, transformadora e emancipatória. (...) O meio ambiente, nesta perspectiva, é pensado como espaço relacional, com o ser humano nele presente como agente que interage no interior de uma complexa teia de relações e significados.<sup>14</sup>

Ideias começaram a delinear-se na cabeça de Maria Clara, para compartilhar com seus colegas de trabalho, familiares e vizinhos, como desenvolver ações conscientes e sustentáveis no cotidiano:

- optar por materiais recicláveis, de origem confiável e que não explorem o trabalho de ninguém, que sejam produzidos por empresas idôneas e com programas ambientais alinhados à legislação vigente;
- reduzir o consumo de recursos naturais e materiais, reaproveitando a água das chuvas e diminuindo o consumo de energia elétrica;
- olhar com atenção e crítica os materiais produzidos com componentes químicos que causam impacto ambiental – como o plástico, que gera um resíduo altamente poluente;
- fazer separação e descarte consciente de resíduos, identificando os que exigem tratamento especial e cuidadoso, como pilhas e baterias.

Listar essas ideias não provocaria a transformação necessária em relação ao ambiente – elas seriam apenas o ponto de partida e deveriam ser aprimoradas para as ações do projeto de Educação Ambiental a ser repensado. Para isso, seria necessário fazer opções, e essas escolhas precisariam ser coletivas.

---

<sup>14</sup> BARBOSA, 2008, p. 7-8.

Tal reflexão fez que ela compreendesse a necessidade urgente de repensar nosso estilo de vida, tanto na educação formal quanto em todos os aspectos do cotidiano. Olhou ao redor e notou quantas coisas compramos desnecessariamente. Sentiu-se incomodada e percebeu que muitas de suas compras foram feitas pela sedução da publicidade – que tem como foco garantir o consumo de bens e serviços, sem, às vezes, levar em consideração se foram produzidos de forma sustentável.

“Eu também preciso mudar algumas atitudes, não ficar só na teoria. E, mais que isso, me esforçar para contagiar outras pessoas com essas novas ideias”, pensou Maria Clara.

Para tanto, precisava procurar subsídios teóricos e práticos junto a organizações atuantes nas questões ambientais e na sustentabilidade. Sabia que há muita gente envolvida com essas causas. Em suas pesquisas, descobriu o Instituto Akatu, uma organização que tem como foco incentivar o consumo consciente.<sup>15</sup>

Algumas orientações divulgadas por essa organização<sup>16</sup> serviram para incrementar os questionamentos que Maria Clara iria levar no dia da reunião com o grupo de professores:

- Utilizamos os produtos até o final e compramos novos somente quando os antigos precisam ser substituídos?
- Reinventamos, transformamos ou doamos os produtos que estão parados nos armários, jogando fora somente o que realmente não pode ser reaproveitado? É importante lembrar que, para ser fabricado, todo produto utiliza energia elétrica, água e matéria-prima retiradas da natureza. Ao jogar um produto fora, todo esse esforço vai no caminhão de lixo.
- Utilizamos equipamentos eletroeletrônicos com cuidado, pensando na energia elétrica usada para fazê-los funcionar? Ao economizar energia elétrica no dia a dia – apagando a luz ao sair dos ambientes, aproveitando a luz natural, reduzindo o tempo de banho, desligando os aparelhos quando não estão em uso –, contribuímos para reduzir os investimentos necessários para a geração adicional de energia?



<sup>15</sup> No site do Instituto Akatu, há rico acervo de vídeos que podem ser utilizados em projetos e para formação docente. Disponível em: <<http://www.akatu.org.br>>.

<sup>16</sup> INSTITUTO AKATU. *Discas de consumo consciente*. Disponível em: <<http://www.energiaeficiente.com.br/2009/03/18/dicas-de-consumo-consciente-instituto-akatu/>>.

- Na hora de escolher equipamentos necessários ao nosso trabalho ou lazer levamos em consideração o seu consumo de energia, observando, por exemplo, o selo Procel<sup>17</sup>?
- Quando separamos o material reciclável, pensamos em formas criativas de reutilizá-lo, diminuindo a quantidade de lixo a ser descartada? Garrafas PET, tampas e embalagens plásticas coloridas, caixas de papelão, retalhos, fios, madeira para reaproveitamento podem ser usados em um projeto de construção de brinquedos, por exemplo.



- Aproveitamos os dois lados das folhas de papel utilizadas em nossas atividades (sulfite, cartazes, entre outros)? Essas ações simples contribuem diretamente para diminuir as 140 mil toneladas de lixo que nós, brasileiros, descartamos todos os dias – o equivalente a dez mil caminhões de lixo.
- Substituímos os descartáveis por duráveis (para diminuir o volume de lixo) e usamos o mesmo produto várias vezes, em vez de comprar um novo? Adotar copos de vidro e canecas, no lugar dos copos descartáveis

é um começo. Que tal incentivar a brincadeira do “amigo caneca” entre crianças e professores, inspirada na troca de presentes do “amigo secreto”?

- Mesmo tratar o lixo gera gases de efeito estufa e, conseqüentemente, aquecimento global. A coleta e o transporte usam combustíveis, o tratamento consome energia, e a decomposição do lixo emite metano no processo. Assim, quanto menos lixo houver para ser coletado, transportado e processado, menor será o volume de emissões de gases de efeito estufa, combatendo o aquecimento da Terra e seus efeitos.
- Separamos conscientemente o lixo produzido? “Resíduos orgânicos transformam-se em adubo, por meio da compostagem”.<sup>18</sup> Uma horta comunitária com a participação da comunidade, das famílias e das crianças coloca em prática essa ideia.

<sup>17</sup> Programa Nacional de Conservação de Energia Elétrica (Procel). Disponível em: <<http://www.eletronbras.com/elb/procel/main.asp>>.

<sup>18</sup> PLANETA ORGÂNICO, s.d.

Mesmo se a escola não tiver espaço para fazer a horta, uma parceria na comunidade pode solucionar o problema.

- Planejamos o cardápio da semana para a compra de alimentos de forma consciente e levando em conta a época certa de frutas e legumes (quando estão mais saborosos e baratos)? Cerca de 30% dos alimentos comprados pelos brasileiros acabam na lata de lixo, principalmente pelo descaso com os prazos de validade. Além disso, usar integralmente os alimentos, aproveitando talos, cascas, sementes e folhas são atitudes que ajudam a combater o desperdício.

- Consumimos água com sabedoria e alertamos nossos pares para que também o façam? Apesar de existir água em abundância no planeta, nem toda essa água está disponível para o nosso consumo: 97,5% da água são salgadas; dos 2,5% restantes, apenas 0,007% se encontra em locais de fácil acesso, como rios e lagos. Esse não é apenas um recurso precioso, mas também muito escasso. Fechar a torneira, enquanto se escova os dentes, se ensaboa no banho, ou se passa o creme de barbear são atitudes que ajudam a construir a sustentabilidade da vida no planeta. Se uma única pessoa fechar sempre a torneira ao escovar os dentes, depois de um ano, terá economizado mais de 11 mil litros de água somente com esta ação.

- Ao sairmos às compras levamos em consideração a responsabilidade social das empresas? Ao preferir produtos oriundos de empresas que se preocupam com os impactos sociais e ambientais de suas ações, mostramos qual é a linha de atuação que nossa Instituição valoriza. Quando se trata de uma Instituição de Educação Infantil (IEI), é preciso que nossas ações revelem coerência com o que defendemos em relação ao ambiente.

“Ufa! Realmente, uma coisa puxa outra, tudo está relacionado”, concluiu Maria Clara. “Não podemos mais separar saberes e fazeres.”

As ideias fervilhavam em sua cabeça, mas com uma mensagem clara: é preciso ter um foco, para não correr o risco de se perder em meio a tanto conhecimento e informações.

Para Maria Clara, o foco era claro: desenvolver projetos ambientais que fizessem efetiva **diferença e transformação** na vida das pessoas. Estava empenhada em aprender mais para promover uma verdadeira educação ambiental (a respeito disso, confira a atividade proposta ao final deste capítulo).

## Educação ambiental no currículo das creches e das pré-escolas

Ainda faltavam dois dias para a reunião pedagógica, e Maria Clara precisava sistematizar suas ideias, pois queria incentivar os colegas a interessarem-se por um tema tão importante. Sua preocupação era de que a escola garantisse espaço de participação para as crianças, as suas famílias e a comunidade.

Assim, em meio a seus guardados, procurou materiais que orientassem na construção de um currículo a ser incluído na proposta pedagógica da escola. O que encontrou foi o seu caderno de registros das formações – os momentos coletivos de estudo – do ano anterior, com anotações das reuniões em que a coordenadora pedagógica Helena relatava sobre um ciclo de palestras de que participara na Secretaria de Educação. O assunto eram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.<sup>19</sup>

Durante aqueles encontros, os professores fizeram o exercício de relacionar elementos que o documento indicava com os que constavam da proposta pedagógica da escola. Um dos destaques foi uma discussão sobre o **currículo** na educação infantil. Ao falar em proposta pedagógica, as concepções nela presentes e as práticas que são desenvolvidas com as crianças com base nessa proposta, os professores deram-se conta de que tudo isso compõe o currículo. Assim, como indicava o texto das Diretrizes:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, art. 3º).

Maria Clara chegou à conclusão de que não é possível deixar de fora do currículo da educação infantil elementos que se relacionavam à educação ambiental.

*Se a escola é um local de articulação entre saberes e fazeres, atentando para as linguagens e as culturas das crianças, o ambiente e tudo o que a ele se relaciona precisam ter espaço garantido no currículo.*

<sup>19</sup> BRASIL, 2009.

E, nesse movimento, crianças, suas famílias e comunidades devem ser consideradas como sujeitos ativos que precisam ser ouvidos e envolvidos nos projetos da escola.

Para a professora, ao mesmo tempo em que as ideias sobre educação ambiental estavam se conectando, as coisas estavam ficando mais complexas. Não conseguia parar de pensar em como tudo está relacionado.

Atuar na educação e especificamente na educação infantil exige que não se perca de vista que tudo o que é planejado e realizado deve ter como foco a criança.

Não uma criança hipotética, mas sim a criança como sujeito, produzido historicamente dentro de um contexto e com características peculiares.

(...) a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, art. 4º).

Assim, ela entendia que qualquer proposta de educação ambiental e de projetos que busquem transformar mentalidades e ações em relação ao planeta e às pessoas precisa considerar as crianças, as suas famílias, as suas culturas e o contexto onde estão inseridas. Ainda lembrando as Diretrizes Curriculares que estudaram no ano anterior, a proposta pedagógica e todas as práticas desenvolvidas devem respeitar os princípios éticos de autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, ao ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. E mais: garantir experiências que promovam a interação, o cuidado, a conservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.



## Um sonho possível

Repensar os projetos e planejar uma nova trajetória para a educação ambiental seria um processo que exigiria muita dedicação, pesquisa e estudo de Maria Clara e seus colegas – uma construção coletiva.

Entretanto, não era preciso esperar por uma atuação de médio e longo prazos. Muitas ações já poderiam se concretizar em atitudes do cotidiano.

Depois de tantas pesquisas, leituras e inquietações, Maria Clara estava contente com a mudança que sentia em si mesma. Concluiu que as modificações devem, sim, começar em cada um de nós.

Nesse processo, descobriu que mais do que optar por não usar produtos descartáveis ou separar o lixo, preservar o ambiente implica buscar coletivamente condições de vida mais dignas para todos, na garantia do direito a ter acesso ao saneamento básico, à saúde, à educação, à cultura, ao lazer, à assistência social, à moradia, ao emprego, e que proporcionem o bem viver, a tão esperada “qualidade de vida”. Um mundo sustentável pressupõe também justiça social. E, para tanto, é preciso provocar mudanças, denunciar injustiças e sensibilizar quem detém o poder. Com isso, teremos orgulho de deixar o planeta em melhores condições para as gerações que aqui continuarão e aquelas que ainda virão.

Esse é um sonho que Maria Clara compartilha com muitas outras professoras e outros professores em todo o país.

### Sugestão de atividade:

1. Partindo das ideias e das sugestões apresentadas no capítulo, organize um quadro-síntese para incentivar a incorporação de atitudes que contribuam para um modo de vida mais sustentável:

- O que deve ser feito? (síntese das ações sugeridas acima).
- O que já fazemos? (descrição das ações já realizadas individualmente e em grupo).
- O que ainda temos de fazer? (listar as próximas ações a serem incorporadas).

2. Professor(a),

A IEI em que você trabalha faz compras no mercado? Certamente que sim.

Faça uma relação e procure verificar se, nas embalagens dos produtos, há referência às questões ambientais, como papel reciclado, plástico biodegradável ou reciclável, não uso de produtos químicos que degradam o ambiente etc. Caso constate desatenção a esses itens, que tal você sugerir à direção da Instituição para que nas próximas compras eles sejam critérios de seleção na escolha dos produtos?

## Referências bibliográficas:

BARBOSA, L. C. Políticas públicas em educação ambiental numa sociedade de risco: tendências e desafios no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS, 4. Brasília, 2008. *Anais...* Brasília: Anppas, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dm\\_documents/publicacao11.pdf](http://portal.mec.gov.br/dm_documents/publicacao11.pdf)>.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Portal da legislação*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm)>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5/2009: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*. Brasília, seção 1, p. 18, 18 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*. Brasília: MEC/Secad, 1992. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>>.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. *Portal*. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/sbf/dap/educamb.html>>. Acesso em 22 abr. 2011.

COMISSÃO CARTA DA TERRA. *A Carta da Terra em Ação: a Iniciativa da Carta da Terra*, Brasil. Disponível em: <<http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/index.html>>. Acesso em: 16 abr. 2011.

INSTITUTO AKATU. *Dicas de consumo consciente*: Instituto Akatu. Disponível em:

< <http://www.energiaeficiente.com.br/2009/03/18/dicas-de-consumo-consciente-instituto-akatu/>>. Acesso em> 16 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. *Site*. Disponível em: <<http://www.akatu.org.br>>. Acesso em: 16 abr. 2011.

MELLO, S. S.; TRAJBER R. (Coords.). Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (Coords.). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: Ministério da Educação/ Coordenação Geral de Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente/ Departamento de Educação Ambiental, UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001830/183079por.pdf>>.

PLANETA ORGÂNICO. *Compostagem: a arte de transformar o lixo em adubo orgânico*. Disponível em: <<http://www.planetaorganico.com.br/composto2.htm>>. Acesso em: 18 mai. 2011.

PROGRAMA NACIONAL DE CONSERVAÇÃO DE ENERGIA ELÉTRICA. *Site Procel*. Disponível em: <<http://www.eletronbras.com/elb/procel/main.asp>>.

TRAJBER R. et al. (Orgs.) *Educação ambiental: aprendizes de sustentabilidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Coordenação Geral de Educação Ambiental, Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania, 2007. (Coleção Cadernos Secad; 1). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao2.pdf>>.

UNESCO. Educação ambiental, situação espanhola e estratégia internacional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL UNESCO-PNUMA SOBRE LA EDUCACION Y LA FORMACION AMBIENTALE, Moscou. 17-21 ago. 1987. *Anais...* Madri: DGMA – MOPU, 1987.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Centro de Divulgação Científica e Cultural. *Ecologia: ecossistema e cadeia alimentar; o que é ecologia?* São Carlos: USP/CDCC, [s.d.]. Disponível em: <<http://educar.sc.usp.br/ciencias/ecologia/ecologia.html>>. Acesso em: 16 abr. 2011.

VALOURA, L. de C. *Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo empoderamento, em seu sentido transformador*. [S.l.]: CPRF, Programa Comunicarte de Residência Social, 2006. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/pub/Crpff/CrpfAcervo000120/Paulo\\_Freire\\_e\\_o\\_conceito\\_de\\_empoderamento.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Crpff/CrpfAcervo000120/Paulo_Freire_e_o_conceito_de_empoderamento.pdf)>.

# Fazer e viver o cotidiano na educação infantil



**Ordália Alves Almeida<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> A doutora Ordália Almeida é professora do Departamento de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e coordenadora do PROINFANTIL UFMS-MEC nos estados de Alagoas, Mato Grosso do Sul e Sergipe. Também coordena o Curso de Especialização em Educação Infantil/UFMS-MEC, o Grupo de Estudos em Educação da Infância-MS (GREEI-MS) e é consultora da OMEP/BR/MS.

A professora Maria Clara, como já sabemos, tem uma jornada intensa de trabalho. Mesmo assim, ela não perde o entusiasmo e a vontade de aprender sempre mais, qualidades que a acompanham desde o curso de pedagogia. Volta e meia, por exemplo, nossa professora põe-se a refletir sobre o contexto em que atua como profissional da educação infantil e sobre o papel que deve exercer cotidianamente.

“Nesses momentos, sempre me vem à cabeça o poema ‘Ou isto ou aquilo’ da escritora Cecília Meireles<sup>3</sup>.” Mesmo que você já o conheça, vale a pena relembrar os seus versos.

“Assim como a poetisa faz rimas com suas incertezas, muitas vezes ficamos em dúvida sobre qual deve ser o nosso papel junto às crianças e como devemos proceder no cotidiano da Instituição em que trabalhamos”, salienta Maria Clara.

Um primeiro aspecto a considerar é que, ao nos depararmos com a realidade das Instituições e ao conhecermos as crianças, devemos procurar estabelecer uma relação entre **teoria e prática**. Essa relação, como percebemos, não se dá de forma simples, pois há sempre um movimento de tensão e de conflito que nos leva a elaborar a nossa própria síntese.

*A síntese realizada por nós tem uma relação estreita com o que entendemos sobre o que é conhecimento e onde ele está e sobre como as crianças aprendem. Essas questões direcionam as nossas ações e o nosso jeito de fazer e viver com as crianças, os dias e os momentos na educação infantil.*

Uma perspectiva teórica bastante difundida é a chamada **concepção empirista**, segundo a qual as crianças, ao nascerem, não sabem nada, são como papéis em branco e aprendem somente aquilo que os adultos lhes ensinam. Nessa visão, considera-se que as crianças precisam experimentar, tocar, cheirar, sentir gostos e decorar conceitos e lições para assimilar conhecimentos.

<sup>3</sup> Disponível em: MEIRELES, C. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987; ou na internet na forma de texto, em: MEIRELES, C. *Ou isto ou aquilo*. In: SOARES FEITOSA (Ed.). *Jornal de poesia: Cecília Meireles*. Fortaleza: Revista Agulha, s.d. Disponível em: <<http://www.revista.agulha.nom.br/ceciliameireles05.html>>; ou de áudio e vídeo, em: MEIRELES, C. *Ou isto ou aquilo*. In: PROJETO “E SE EU FOSSE AUTOR”. *Casa da árvore*. Rio de Janeiro: Instituto Vivo, Instituto EDP, Investco, 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ote2A046YjY>>.

Para os empiristas, cabe ao(à) professor(a) transmitir conhecimentos, impor regras, julgar e modelar o comportamento infantil. Às crianças resta seguir as orientações do “mestre” passivas e receptivas. As frases populares que identificam essa concepção são:

- “É de pequenino que se torce o pepino”.
- “Vou ensinar como se desenha uma árvore. Essas crianças não sabem, precisam aprender”.



- “Meu netinho, escuta o que eu te digo, eu já vivi vários anos e posso te dizer que brigar não leva a nada”.

Numa outra perspectiva, muitas pessoas ainda acreditam, por exemplo, que o conhecimento resulta de um processo de maturação da criança e que seu desenvolvimento pode ser comparado ao de uma planta. Para esse grupo, que tem uma **visão inatista** das crianças, a personalidade, o comportamento, os valores e as formas de pensar são próprios a cada uma delas. Assim, defende que a criança nasce praticamente pronta, sendo que tais características se manifestam, à medida que ela amadurece.

A percepção inatista leva o(a) professor(a) a agir como se não tivesse muito o que fazer **com** e **pelos** crianças. O(A) inatista não as orienta, pois está convencido(a) de que não precisa fazê-lo. Ao contrário, age como mero(a) espectador(a) do desabrochar de suas capacidades inatas. Nesse caso, ele(a) não se preocupa em ser o(a) mediador(a) do processo de aprendizagem das crianças e nem mesmo estimula a cooperação social entre elas.

Confira algumas frases do senso comum que identificam essa concepção:

- “Pau que nasce torto morre torto”.
- “Eu sei que ele é muito brigão, desde que estava na minha barriga vivia me chutando. Não vejo como mudar”.
- “Ele é aluno nota dez, porque é inteligente, já nasceu assim”.

## Autonomia e construção da aprendizagem

“Será que a criança se enquadra em uma ou outra dessas concepções?”, Maria Clara tem-se perguntado e está disposta a conhecer todas as perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento de práticas educativas junto às crianças.

Com esse objetivo, Maria Clara está prestes a concluir um curso de formação sobre tal temática. Foi nesse espaço que ela e seus colegas de grupo puderam aprofundar seus conhecimentos sobre as proposições da chamada **visão histórico-cultural**, segundo a qual, o conhecimento constrói-se com base nas relações que as pessoas estabelecem entre si, no contexto social em que vivem.

Assim, o que as crianças pensam e também o que experimentam em seu dia a dia é que lhes permitem aprender. Nessa perspectiva, a aprendizagem acontece mediante uma **participação ativa**. Ou seja, é importante que as crianças interajam com os seus pares e com os adultos, explorem o contexto social em que vivem e descubram novas formas de atuar sobre ele.

*O(A) professor(a) tem a tarefa de desenvolver ações investigativas que lhe permitam conhecer as crianças com as quais atua, identificando os seus interesses e as suas necessidades. Também é seu papel desafiá-las constantemente e incentivar a conquista de sua autonomia. Além disso, deve possibilitar que elas participem da construção do processo educativo, problematizando situações e solicitando que opinem a respeito.*

Essa concepção pode ser identificada com base nas seguintes frases:

- “Procuro conversar com ele(a) sobre o que o(a) levou a brigar com o(a) colega e se o problema não poderia ser resolvido de outra forma”.
- “Mãe costureira, pai comerciante. E o(a) filho(a), o que será? Nosso(a) filho(a) com o tempo escolherá o que é melhor para ele(a)”.
- “Cada um deu sua opinião para decidirmos se íamos brincar na sala ou no pátio. Por fim, fizemos a votação”.

**(Proposta pedagógica de Porto Alegre-RS)**

O conhecimento dessas três perspectivas teóricas ajuda-nos a identificar nossa prática educativa. Somente dessa maneira poderemos reorientar nossas ações e seremos capazes de realizar mudanças que nos permitam, caso seja necessário,

desenvolver atividades em que as crianças sejam consideradas **sujeitos histórico-culturais** dos processos educativos.



Com base na ilustração seguinte, pense nas crianças com as quais convivemos.

Elas carregam consigo suas origens, histórico familiar e experiências diversas que nem sempre são reconhecidos. Isso porque, ao chegarem às IEs, muitas vezes, tiramos o seu direito de serem as crianças que realmente são e passamos a enxergá-las apenas como alunos.

Com isso, muitos de nós acreditamos que suas ações cotidianas se tornarão mais leves. Estão convictos de que é muito mais fácil pensar sobre o que vamos ensinar ou como planejar as atividades que queremos desenvolver e organizar o ambiente educativo para acomodar a todos. Tomamos, assim, uma decisão unilateral na organização da prática pedagógica.

## Visibilidade para as crianças

No entanto, ao olharmos verdadeiramente para as crianças, percebemos que elas são diferentes entre si e devem ser consideradas como tais. Precisam ser ouvidas, observadas e respeitadas pelo que são e por tudo que as faz ser, de fato, crianças. Para realmente valorizar as crianças, é preciso reconhecer o que elas são, e não o que lhes falta ou o que elas poderão vir a ser.

*Dar **visibilidade às crianças** hoje significa resgatar o direito de elas viverem a infância, seja no universo familiar, seja na IEI – mesmo tendo de frequentá-la desde muito cedo.*

O que significa viver a infância nos dias atuais? No artigo “A infância como construção social”, Manuel Pinto<sup>3</sup> aprofunda essas questões e leva-nos a refletir sobre

<sup>3</sup> PINTO, 1997.

a relação **crianças-sociedades**. Por meio das perguntas abaixo, por exemplo, ele orienta-nos a pensar um pouco mais sobre as possíveis formas de dar visibilidade às crianças:

- Quem são afinal as crianças?
- Em que diferem e se assemelham relativamente aos mais velhos?
- O que identifica e distingue esse grupo social, internamente e relativamente a outros grupos?
- Que práticas e que representações sociais existem relacionadas com as crianças, quer específicas das próprias crianças, quer específicas dos adultos?
- Como variam tais práticas e representações relativamente a dimensões como posição social, sexo, zona geográfica, as atividades dos pais etc.?
- Como as crianças veem o mundo em que vivem e como veem a sua condição de crianças?
- O que fazem as crianças quando têm condições de organizar e gerir o próprio tempo e espaço?
- Como as crianças são vistas: como agentes ativos ou como seres passivos perante a sociedade e a vida adulta?
- Que expressões culturais próprias da infância existem no seu grupo de crianças?
- Que marcas podem ser identificadas no espaço social, resultantes da presença ou da resposta à necessidade das crianças?



Essas e tantas outras perguntas podem e devem ser feitas por todos os profissionais que atuam em IEs. Como o pesquisador ressalta, “as crianças são atores sociais”.

Assim, mais do que nunca, é imperativo que nós, adultos, saibamos respeitar os espaços de vida das crianças, deixando-as explorar o meio social em que vivem. No entanto, também devemos criar condições para que elas conheçam esse espaço social, sua estrutura e seu funcionamento.

## A valorização das culturas infantis

Avaliando a sua ação cotidiana como profissional de educação infantil, Maria Clara não tem dúvida de que tem procurado respeitar suas crianças como sujeitos histórico-culturais que são.

“Mas ainda sinto a necessidade de observá-las melhor, ouvi-las e interagir mais com elas. Só assim acredito que serei capaz de conhecê-las mais profundamente”, ela afirma.

Com base nesse conhecimento e na compreensão de que as crianças são atores sociais, portadoras e produtoras de culturas, o próximo passo de Maria Clara é buscar a **valorização das culturas infantis**.

Manuel Sarmiento, no artigo “As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo”<sup>4</sup>, ajuda a professora Maria Clara nesse intento:

*As **culturas da infância** vivem do vaivém das representações do mundo feitas pelas crianças em interação com as representações “adultas” dominantes. As duas culturas – especificamente a infantil e a da sociedade – que se conjugam na construção das culturas da infância, na variedade, na pluralidade e até na contradição que internamente dão forma a uma e outra referenciam o **mundo de vida** das crianças e enquadram a sua ação concreta.*

Se respeitarmos o pressuposto de que as duas culturas – a especificamente infantil e a da sociedade – referenciam o mundo de vida das crianças, precisamos fazer que elas estejam presentes no cotidiano das IEIs. Como afirma Manuel Sarmiento<sup>5</sup>:

As culturas das crianças são “um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares.” (CORSARO; EDER, 1990). Estas actividades e formas culturais não nascem espon-

<sup>4</sup> SARMENTO; PINTO, 1997.

<sup>5</sup> SARMENTO, 2004.

taneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interacções. Não são, portanto redutíveis aos produtos da indústria para a infância e aos seus valores e processos ou aos elementos integrantes das culturas escolares. São acções, significações e artefactos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância (de que o mercado e a escola são integrantes centrais, a par das políticas públicas para a infância).

Para tanto, devemos possibilitar que essas atividades culturais sejam vividas pelas crianças como atividades inerentes à sua ação e ao seu desenvolvimento. Elas precisam estar presentes na Instituição como indutoras da produção de novos processos culturais, e não como atividades meramente curriculares que são oferecidas numa ordem sequencial.

Quais são as culturas infantis?

Ao propormos esse questionamento, colocamo-nos na condição de quem busca conhecer e resgatar essas culturas do esquecimento, trazendo-as para o cotidiano do trabalho. Elas que, lamentavelmente, foram substituídas por atividades mecanizadas e abstratas de aprendizagem da linguagem oral e escrita e de desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

“Para permitir que as crianças experimentem vivências significativas, também preciso descobrir o prazer em realizá-las”, reflete Maria Clara. E, pensando nisso, a professora e os colegas elaboraram um esquema-síntese com o objetivo de ampliar suas descobertas. A iniciativa foi bastante elogiada

pela professora do curso, que também alertou o grupo para o fato de que esse – como quaisquer esquemas – é organizador do trabalho, mas não pode ser limitador das ações.



“Esquemas são pontos de partida que, muitas vezes, precisamos adequar ou complementar diariamente. Afinal, como vocês bem sabem, as crianças exploram o meio em que vivem de diversas formas, são observadoras da natureza, do universo e do seu ambiente. Elas apropriam-se do mundo histórico-social com recursos próprios e estabelecem relações lógico-matemáticas no contexto em que vivem. Assim, esse esquema sugere por onde podemos começar. É um ponto de partida para pensarmos na organização do espaço-tempo vivido pelas crianças e pelos professores. Mas é a convergência do espaço-tempo que o transforma em ambiente educativo”, ressalta. O pressuposto orientador da construção do esquema é de que, ao realizar atividades que valorizem as temáticas abaixo e ao se permitir a interação entre as crianças, novas culturas infantis podem emergir, desde que sejam criadas condições propícias.

## As rotinas no dia a dia das Instituições

Refletir sobre o trabalho cotidiano com as crianças é uma prática bastante valorizada na Instituição de Maria Clara. Em função disso, ela e seus colegas têm procurado estudar e aprimorar as suas ações, partindo sempre do respeito às crianças e às suas famílias, do reconhecimento das diferenças e das especificidades culturais.

O grupo também se preocupa em trocar experiências com outros professores de educação infantil, para que juntos possam criar estratégias que possam mudar qualitativamente suas práticas educativas. Nesse caminho, eles já se deram conta de que não basta conhecer os pressupostos teóricos sobre o processo de aquisição de conhecimento das crianças nem saber falar sobre eles.

Na verdade, hoje eles têm claro que todo o conhecimento que adquirem só faz sentido quando ele é incorporado à prática diária do trabalho, quando dá suporte para que as crianças vivam, de fato, experiências significativas em seu cotidiano.

Como bem sabemos, para muitas crianças esse cotidiano realiza-se, quase que em sua totalidade, nas IEs. Assim, vale a pena pensar em questões teórico-práticas, com destaque para: o que são e como devem ser organizadas as **rotinas** na educação infantil? Como as crianças podem ser atores sociais nessas organizações?

No livro “Por amor e por força: rotinas na educação infantil”, Carmem Barbosa afirma que a rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho cotidiano nas IEIs. A pesquisadora destaca, ainda, que a importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de construirmos uma visão particular sobre nossa prática, com base em uma determinada concepção de educação e cuidado. Nesse sentido, é possível afirmar que as rotinas sintetizam o projeto pedagógico das IEIs e evidenciam a proposta de ação educativa de seus profissionais.

Partindo-se do princípio de que as rotinas são produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos, podemos pensar em como tal visão se concretiza no cotidiano das IEIs nas quais trabalhamos. Lembre-se de que podemos ter interpretações diferenciadas sobre esse aspecto, dependendo da concepção que temos sobre cuidar e educar. Se for o caso, reveja as três perspectivas teóricas abordadas, para se posicionar a respeito.

Maria Clara e seus colegas, como já vimos, estão convencidos de que é possível criar condições para que crianças participem da construção de normas e regras de funcionamento da IEIs, pois acreditam que é justamente essa construção que sustenta a rotina.



*Nesse caso, não se trata de fazer as mesmas atividades, todos os dias e da mesma forma, mas sim definir alguns princípios de organização do espaço-tempo educativo que resultarão em uma gestão de mais qualidade, para todos que aí convivem.*

Retomando as afirmações de Carmem Barbosa: “temos de ter modos de organizar a vida”, e estes também devem existir no cotidiano das IEIs. Por isso, quando falamos especificamente em organização do cotidiano das IEIs e cuidado das crianças pequenas, precisamos deixar claros os aspectos que organizam suas rotinas.

Certamente, quando valorizamos as culturas infantis, não podemos nos fixar em um único modelo de rotina, pois esta deve variar de acordo com o contexto histórico-social em que nós atuamos e com as crianças com as quais trabalhamos. Daí, também

a importância de buscarmos estabelecer uma relação entre teoria e prática e, com base nela, elaborarmos a nossa própria síntese.

Isso implica conhecer os espaços de ação, as crianças com as quais trabalhamos, a realidade social em que a Instituição está inserida, os recursos que estão disponíveis e aqueles que podem ser adquiridos para trabalhar. Além disso, é preciso criar alternativas que viabilizem a participação das famílias, para que o coletivo da Instituição possa – de fato – organizar as rotinas de trabalho, sempre lembrando que elas podem ser alteradas, à medida que são vividas no dia a dia da Instituição.



Ainda hoje, muitas IEs e seus profissionais ignoram esses aspectos, ao elaborar suas rotinas de trabalho. Isso porque não enxergam as crianças como sujeitos histórico-culturais, atores sociais que trazem com elas vivências significativas – as quais podem ser socializadas – e, com base nas quais, constroem novas culturas no cotidiano vivido.

Essa postura, certamente, é reflexo da forma como muitos de nós fomos educados, na qual, volta e meia, nos apoiamos para o desenvolvimento de nossa prática educativa. Frequentemente ouvimos dizer: “Se eu aprendi assim, porque que as crianças não vão aprender?”

No entanto, o que se coloca em questão não é a aprendizagem pura e simples, mas sim a qualidade dessa aprendizagem e se ela oferece às crianças oportunidades de construir referências próprias do contexto em que vivem, ou se essas referências resultam – tão somente – do olhar do adulto.

O ideal, portanto, é que as rotinas sejam organizadas em função das possibilidades criadas para as crianças fazerem e viverem o cotidiano da IEI, juntamente com os adultos.

Há de se pensar, por exemplo, nos **horários de chegada e de saída** e no tempo que as crianças ficam nesse espaço. O estabelecimento desses horários é fundamental para a organização da rotina, pois é o elemento estruturador. Em razão disso, muitas vezes, precisamos dialogar com as famílias, para que elas também respeitem os horários de chegada e de saída. Do contrário, as crianças terão dificuldade em compreender que o dia a dia do espaço educativo está organizado em função dessa definição temporal.

Nossa preocupação não se limita aos tempos de chegada e de saída. O(A) professor(a) também precisa saber os horários em que serão servidas refeições, lanche, almoço e jantar, de tal modo que, ao iniciar uma atividade com as crianças, possam concluí-la e concretizá-la, possibilitando que os pequenos tenham tempo para visualizar os produtos que são resultados dos processos vividos. É lamentável que as atividades sejam interrompidas e que as crianças sejam abruptamente levadas a realizar outra ação, sem a oportunidade de, juntamente com o(a) professor(a), conversar e refletir sobre o que realizaram.

A definição de horários na Instituição também pode ser determinada em função do espaço físico que se tem. Em muitas delas, é necessário fazer um revezamento das crianças para a ocupação do refeitório que, por ser reduzido, não permite que todos o frequentem ao mesmo tempo.

A organização dos momentos de **higiene pessoal** é outro aspecto que precisa ser bem planejado, pois nem todas as Instituições possuem condições sanitárias satisfatórias, o que gera maior cuidado com as crianças e a necessidade de definirmos horários diferenciados para o cuidado de todas.

O desenvolvimento de práticas de higiene pessoal, muitas vezes, precisa ser trabalhado com as famílias, pois é comum que uma parcela delas transfira essa responsabilidade para os professores. Nesse momento, o diálogo e a troca de informações são importantes, para que elas percebam o significado de uma responsabilidade compartilhada. Deve estar claro para todos que, apesar de as crianças passarem grande parte de seu dia sob a responsabilidade do(a) professor(a), precisam viver aprendizagens semelhantes no contexto familiar.



Outro aspecto fundamental a ser destacado na organização da rotina é o momento do **descanso**, principalmente aquele que acontece após o almoço.

Para auxiliar na reflexão desse aspecto, Maria Clara e seu grupo ficaram responsáveis por observar essa prática em algumas salas de educação infantil. O relato dos professores nem sempre foi positivo: "Muitas situações chocaram-nos e fizeram-nos pensar sobre o seu sentido e significado e, também, sobre quem se beneficia com essa prática", afirma Maria Clara.



Eles verificaram, por exemplo, que, em muitas situações, as crianças, logo após o almoço, são colocadas em colchonetes no chão, lado a lado, e obrigadas a dormir. A professora pergunta: “Se enxergamos as crianças como sujeitos de direito, se dizemos que as respeitamos e consideramos seus interesses e necessidades, por que continuamos a realizar essa prática?”

“Afinal, mesmo aquelas que vivem em condições sociais desfavoráveis têm camas para dormir, mesmo que algumas as dividam com alguém da família. Estar em uma sala fechada em colchonetes no chão, lado a lado, além de ser altamente prejudicial à saúde, foge totalmente à realidade vivida pelas crianças em suas casas”, pondera Maria Clara, tendo como referência a realidade das crianças com as quais atua. Há ainda outros aspectos a serem considerados: as crianças, quando estão em suas casas, dormem após o almoço? Será que não estamos criando uma situação irreal para as crianças?

Frente a essas questões, muitos professores argumentam que “se não for assim não têm tempo para descansar.” Mas, se nos acomodamos diante de tal situação e acreditamos que não há outras soluções possíveis, jamais faremos algo para mudar a situação das crianças, que também é nossa”.

As crianças necessitam de condições saudáveis, e nós também. Elas passam o dia todo em uma IEI e precisam de períodos de descanso que podem, ou não, resultar em momentos de sono, daí a importância de sabermos qual a rotina que elas vivem em casa. É necessário buscar alternativas mais interessantes para esse intervalo entre o período da manhã e o da tarde, mesmo que seja necessário pensar na contratação de mais professores qualificados para atuar nesses momentos. Os profissionais da Instituição precisam discutir tais aspectos e, em conjunto, buscar soluções que ampliem a qualidade de seu trabalho e do atendimento às crianças.

Temos uma enorme responsabilidade profissional com a educação e o cuidado das crianças que ficam sob nossa responsabilidade. Mas também precisamos ter um tempo para nós, o que requer distribuir equitativamente as funções de toda a equipe. Ainda mais que outras, a prática educacional exige reflexão e amadurecimento das ações.

Além disso, não é trabalho solitário. Ao contrário, é preciso que tenhamos tempo para compartilhar informações sobre as crianças com outros professores que trabalham com o mesmo grupo que nós. Do mesmo modo, temos de ter espaço e

tempo para pensarmos no que pode ser desenvolvido com as crianças, quais materiais devem estar disponíveis e quais temos à nossa disposição para usar. Assim, ao combinarmos com elas as atividades educativas que podem e devem ser desenvolvidas, poderemos mediar esse diálogo com referências concretas das condições institucionais para o desenvolvimento do trabalho.

## Atividades com diferentes formatos

O planejamento das atividades que iremos desenvolver cotidianamente com as crianças depende da rotina estabelecida e da forma como organizamos e controlamos o tempo. A esse respeito, Antonio Gariboldi afirma, em “Os tempos cotidianos na pré-escola: as formas da sociabilidade”, que:

*A articulação temporal do dia a dia educativo é frequentemente entendida, sobretudo em relação ao equilíbrio entre os três diferentes tipos de situações: as rotinas não deveriam ocupar a maior parte do dia, as atividades educativas deveriam garantir uma variedade de experiências cotidianas, o dia não deveria ser tão rigidamente estruturado a ponto de ser essencialmente caracterizado como uma longa situação de brincadeira livre do tipo recreativo.*

O autor evidencia, mais uma vez, o papel que nós, educadores, temos na organização do contexto educativo e no equilíbrio das práticas educativas. Afinal, as crianças não podem ser deixadas soltas, sem orientação e nem devem ser levadas a praticar atividades repetitivas e destituídas de sentido para elas. À luz desses pressupostos, é possível planejar atividades **individuais**, **coletivas** e **dirigidas**, sabendo de antemão que, a cada uma delas, a organização espacial é alterada, assim como as interações estabelecidas entre as próprias crianças e entre elas e os adultos.

As **atividades individuais**, por exemplo, permitem que a criança faça suas próprias escolhas, desde que brinquedos, livros infantis, jogos, materiais didáticos, dentre outros, estejam disponíveis e ao seu alcance. Mesmo ao optar pelas atividades individuais, as



crianças buscam estabelecer **relações intrapessoais**, importantes para seu desenvolvimento.

Já as **atividades coletivas** são aquelas realizadas com todas as crianças ao mesmo tempo, por exemplo: quando todas participam da realização de um desenho. Nesse caso, não se pode confundir essa ação com a atividade em que cada uma realiza o seu desenho, pois, aqui, mesmo que todos estejam fazendo algo semelhante, ao mesmo tempo, a atividade é individual.

Para ser **coletiva**, a produção tem de envolver todo o grupo em atividades nas quais um com-

plementa a ideia do outro ou sugere para o outro o que deve ser feito. São exemplos de atividades coletivas, entre muitas: a construção de maquetes por todos, a leitura de livros em que todas as crianças estejam envolvidas, uma brincadeira de faz de conta, danças etc. Quando estão realizando essas atividades, as crianças estabelecem **relações de reciprocidade**, de trocas que suscitam a construção de pontos de vista próprios e possibilitam que elas aprendam a aceitar o ponto de vista dos colegas e dos adultos envolvidos na situação, mesmo que, para isso, seja necessário superar alguns conflitos.

Cabe ao(a) professor(a) desenvolver um olhar observador, prestando atenção nas ações de suas crianças, nos conhecimentos que adquirem, nas relações que estabelecem, nos sentimentos que expressam e nas dificuldades que apresentam. Somente apoiado nessas observações, ele(a) tem elementos para propor **atividades dirigidas**, as quais visam à criação de condições favoráveis à realização de aprendizagens que dependem da mediação do adulto. Essas atividades buscam atender às necessidades das crianças, pois sabendo quem são elas e estando consciente do seu papel, o(a) professor(a) não as privará de saberes que superem o senso comum e tenham um caráter lúdico e científico.

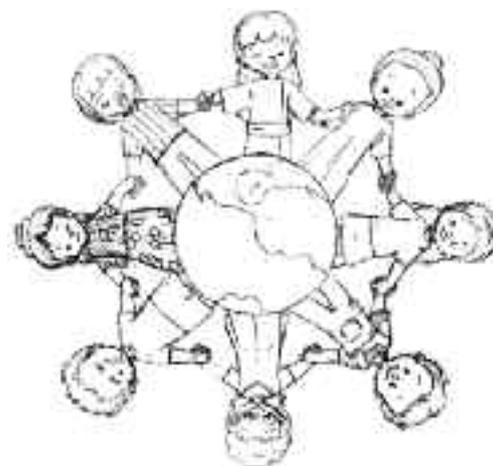
O grupo de profissionais da IEI, diretor(a), coordenador(a) e professores, dentre outros, poderá, juntamente com as crianças, estabelecer as bases da proposta pedagógica institucional. Em um segundo momento, os adultos serão os responsáveis pela formalização dessa proposta e pela criação das condições necessárias ao seu desenvolvimento.

Finalmente, não se pode perder de vista que todas as crianças precisam viver situações de experiências em que haja a constituição de **grupos interidades** e **multidades**. A criação da possibilidade de vivências intrageracionais e intergeracionais é um recurso importante para a promoção das aprendizagens infantis e na constituição de suas identidades, como afirma Manuel Sarmiento, no artigo “As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade”. O autor chama a atenção para o fato de que a ação de cada geração, em interação com as imediatamente precedentes (ou procedentes), origina tensões capazes de ativar as mudanças sociais.

A situação atual das crianças e, particularmente, das crianças brasileiras, induz-nos a buscar soluções viáveis para que elas tenham acesso, num curto espaço de tempo, a uma educação de qualidade. Não podemos fechar os olhos para a situação em que um grande número de crianças se encontra, seja no âmbito familiar, seja em muitas IEs, lugares que não lhes oportunizam viver a infância.

Para que o reconhecimento do direito da criança à educação torne-se uma realidade, cabe-nos a tarefa de fazer que possam viver sua infância dignamente.

Concluo essa conversa, convidando os colegas a ouvir a música “Sonho Impossível<sup>5</sup>”. Suas estrofes plenas de esperança dão-nos a certeza de que é nosso papel lutar pelo direito das crianças a uma educação infantil de qualidade. Juntos poderemos fazer valer no presente um mundo melhor para elas e para todos nós:



## Referências bibliográficas:

ALMEIDA, O. A. *História da Educação: o lugar da infância no contexto histórico educacional*. Consórcio Pró-Formar-MEC. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

\_\_\_\_\_. et al. *Práticas pedagógicas*. Campo Grande: EdUFMS, 2010.

ARROYO, Ml. G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BONDIOLI, A. (Org.). *O tempo no cotidiano infantil: perspectiva de pesquisa e estudo*

de casos. São Paulo: Cortez, 2004.

CERISARA, A. B.; SARMENTO, M. J. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, PT: Asa Editores, 2004.

DELGADO, A. C.; MULLER, F. (Orgs.). Dossiê: sociologia da infância: pesquisas com crianças. *Revista Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, ago. 2005.

GARIBOLDI, A. Os tempos cotidianos na pré-escola: as formas da sociabilidade. In: BONDIOLI, A. (Org.). *O tempo no cotidiano infantil: perspectiva de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004.

GOUVEA, M. C. S.; SARMENTO, M. J. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. São Paulo: Vozes, 2008.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1996.

MEIRELES, C. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990.

PINTO, M. A infância como construção social. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Municipal de Porto Alegre. *Proposta pedagógica da educação infantil*. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Porto Alegre, 1999.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: \_\_\_\_\_; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, PT: Asa Editores, 2004.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. CEDES, v. 26, n. 91. mai./ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade nas Culturas Infantis. In: DORNELAS, L. (Org.). *Crianças e culturas infantis*. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o Campo. In: \_\_\_\_\_; PINTO, M. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.